

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

LÚCIA ALMEIDA DA SILVA

A PRODUÇÃO DE SAÚDE E RESISTÊNCIA POR ENTRE A MICROGESTÃO
DO OFÍCIO NA EDUCAÇÃO:
“NINGUÉM VAI TIRAR A ALEGRIA QUE EU SINTO PELO QUE EU FAÇO”

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Fernanda Spanier Amador

Porto Alegre

2022

Lúcia Almeida da Silva

**A PRODUÇÃO DE SAÚDE E RESISTÊNCIA POR ENTRE A MICROGESTÃO
DO OFÍCIO NA EDUCAÇÃO:
“NINGUÉM VAI TIRAR A ALEGRIA QUE EU SINTO PELO QUE EU FAÇO”:**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Spanier Amador

Porto Alegre

2022

Lúcia Almeida da Silva

A produção de saúde e resistência por entre a microgestão do ofício na educação:

“Ninguém vai tirar a alegria que eu sinto pelo que eu faço”

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social e Institucional.

Defesa da Tese _____, em ____/____/_____.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Maria Carolina Andrade de Freitas
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Rosemarie Gartner Tschiedel
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Fernanda Spanier Amador (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico esta escrita às mulheres,
Às minhas ancestrais, contemporâneas e descendentes.
Às trabalhadoras em educação, às servidoras públicas, às gestoras, às
companheiras de luta, às amigas de vida, que me antecederam, que me
acompanharam e que me sucederam. Cada mulher, com sua força, sua
coragem, sua dedicação, seu carinho, sua inteligência, sua experiência,
atravessa, compõe e constitui a profissional, a pesquisadora, a mulher que
sou e que estou em vias de ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFRGS e ao PPGPSI a possibilidade de realizar minha formação de pós-graduação em uma universidade pública, gratuita e de alta qualidade. Sinto-me honrada de fazer parte do grupo discente e de ter tido a oportunidade de aprender, conviver e compartilhar momentos de discussão e de produção crítica com colegas e professores.

À banca examinadora agradeço a disponibilidade e atenção na avaliação do trabalho. Obrigada por aceitarem carinhosamente o convite de seguir conversando sobre um tema tão urgente no nosso presente.

À minha orientadora, Fernanda, por apostar na potência desta temática de trabalho, por acreditar nas minhas ideias e por me acompanhar na construção deste processo. Agradeço a proposta de me desafiar a produzir outras problematizações, por provocar deslocamentos necessários, por incentivar a expansão do pensamento crítico e a busca de conexões com autores, ideias e teorias. Obrigada por ser presente!

Ao Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise(s) – *n-pistas* –, que reúne pessoas tão maravilhosas e interessantes e de uma potência incrível. Aos colegas Jéssica, Daniel, Mariana, Tiago, Dila, Renata, Luis, Verônica, Patrícia, Juliana, Daniela, Tatiane, Carina, Mayara, Raquel, Vilene agradeço a leitura atenta, as análises críticas e sugestões pertinentes aos textos produzidos e compartilhados. Agradeço a parceria na caminhada, o afeto produzido a cada encontro, a amizade construída, as produções e as discussões coletivas. Obrigada pelos encontros presenciais e virtuais regados a café, vinho, cerveja, afeto e risadas.

Aos colegas de doutorado, com quem dividi momentos de alegria e de angústia, durante o percurso do doutorado, agradeço a parceria, as discussões, as leituras e comentários. Agradeço, em especial, à Ariadne pela amizade e pela parceria.

Agradeço às professoras e aos professores que participaram ativamente dos grupos de pesquisa, que se disponibilizaram a construir análises e reflexões sobre suas práticas, mas, principalmente, dispuseram-se a partilhar afetos e experiências. Esta tese é um pouco de cada uma e de cada um de vocês.

Agradeço, também, a todas trabalhadoras e trabalhadores da educação pública municipal, junto aos quais tive a oportunidade de construir e de trilhar um caminho profissional de muitos desafios, de muitas aprendizagens e de múltiplas vivências, que constituíram minhas experiências ao longo de 20 anos.

Aos meus colegas dos diferentes espaços de trabalho em que atuei na Secretaria de Educação, principalmente, da educação especial – Liliane, Viviane, Adilso, Ana Maira, Ana Rosimeri, Sheila, Sonia, Salete – com quem aprendi a lutar, a questionar, a construir e a acreditar nas políticas públicas de inclusão. E às psicólogas Ana Brum, Mara, Marta e Sirlene, com quem partilhei a construção do trabalho de Análise Institucional nas escolas municipais, agradeço a parceria, a aprendizagem, a amorosidade e a confiança.

A todas e todos colegas que compuseram a equipe de desenvolvimento de pessoas da SMED – Maria Luiza, Marinês, Sandra (*in memoriam*), Daiane, Karen, Mara, Rafael, Fernanda, Luisa, Daniela, Joice, Marlene, Silvana, Marta, Giovani – com quem construí um trabalho que se constituiu uma política de acolhimento, de escuta, de ação coletiva e de cuidado com o ofício, com trabalhadoras e trabalhadores da educação pública. Agradeço a parceria, o carinho e a amizade que se construíram nesta linda caminhada.

Às estagiárias e aos estagiários de psicologia, que me acompanharam, em diferentes momentos deste caminho, e que me desacomodaram, desafiaram-me e me ajudaram a colocar em análise as sobreimplicações inerentes ao fazer cotidiano, produzindo deslocamentos e problematizações das práticas instituídas nas ações cotidianas.

Às amigas Mara e Marta, obrigada por me ajudarem a suportar esse processo complexo com escuta sensível, com apoio necessário, com dicas valiosas, com palavras afetuosas e com carinho imprescindível. Agradeço a amizade!

À minha família, que é a minha base, minha fortaleza, minha vida. Aos meus pais, Nelson e Anita, agradeço o amor, a paciência, o colo. Obrigada por suportar minha ausência. À minha irmã Cristina, obrigada pelo apoio, pela disponibilidade e por acreditar sempre. À minha sobrinha Carol, obrigada por atualizar as conversas da família com o olhar da juventude. À minha filha Sofia, por estar ao meu lado neste processo, por acompanhar cada vitória e cada tropeço, por enfrentarmos juntas os momentos difíceis e, principalmente, por seu amor.

NÃO SEI

Não sei ...

se a vida é curta

ou longa demais para nós,

mas sei que nada do que vivemos

tem sentido,

se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,

Braço que envolve,

Palavra que conforta,

Silêncio que respeita,

Alegria que contagia,

Lágrima que corre,

Olhar que acaricia,

Desejo que sacia,

Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,

É o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

Não seja nem curta,

Nem longa demais,

Mas que seja intensa,

Verdadeira, pura...

Enquanto durar

(Autor Desconhecido)

RESUMO

Esta tese se situa no campo clínico do trabalho, ao se ocupar da discussão da produção de subjetividade, da produção de saúde e da produção de modos de trabalhar no presente, especificamente no campo da educação pública, em tempos de acirramento das políticas neoliberais. Tem por objetivo sustentar a análise da operação maquínica do neoliberalismo imbricada nas práticas de microgestão cotidiana do trabalho, bem como colocar em análise as estratégias de enfrentamento ao que constrange o poder de agir das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação, problematizando os modos pelos quais eles inventam normas de vida pela atividade, em sua dimensão de experiência, ampliando a produção de saúde no/pelo trabalho. A tese desenvolve uma pesquisa-intervenção dialógica e cartográfica, a partir da base conceitual e metodológica das Clínicas do Trabalho e da Análise Institucional, e toma como dispositivos de pesquisa ações, intervenções e problematizações desenvolvidas por entre processos e experiências de trabalho vivenciadas pela pesquisadora no desenvolvimento cotidiano de seu trabalho, junto à equipe de psicologia de uma Secretaria Municipal de Educação. Ao colocar em análise o coengendramento que se produz entre a *máquina de enlouquecimento*, a *máquina de cura* e a *máquina de guerra*, máquinas essas que compõem a megamáquina capitalista neoliberal, entende-se que esse maquinismo revela a agonística das capturas, dos escapes, das criações, dos impedimentos, das resistências, dos estrangulamentos, que desencadeiam tanto processos de restrição, quanto processos de expansão da saúde no e pelo trabalho. Constata-se que nos espaços em que os trabalhadores e trabalhadoras problematizam os processos de trabalho e colocam em análise sua atividade, o ofício se faz operador de saúde e o diálogo se faz ato de resistência frente às políticas de individualização e se fez ação, intervenção e produção coletiva ao manter-se inacabado, aberto a sua potência de vir a ser e de se produzir sempre outro por entre as afetações produzidas. Esta tese assume uma postura ético-estético-política, ao defender e afirmar que a clínica do trabalho, inventada no percurso da pesquisa, produziu-se enquanto *máquina de guerra* e se constituiu como uma *Clínica do Inacabado*, aberta às transgressões, às resistências, às *loucuras inventivas* que se produziram pela atividade enquanto experiência, voltada ao coletivo e ao ofício.

Palavras-chave: educação pública; neoliberalismo; clínica do trabalho; ofício; produção de resistência.

ABSTRACT

This thesis is located in the field of clinical work, as it proposes the discussion of subjectivity production, health promotion and the production of ways of working in the present, specifically in the scope of public education, in times of intensification of neoliberal policies. Its aim is to sustain the analysis of the neoliberalism machinic operation imbricated in the daily work micromanagement practices, as well as to analyze the confrontation strategies to what constrains the education workers acting power, problematizing the ways they create life norms through activity, in its experience dimension, expanding health promotion in/through work. The thesis develops a dialogic and cartographic research-intervention, based on the conceptual and methodological basis of the Work Clinics and Institutional Analysis, and takes as research devices actions, interventions and problematizations developed amid processes and work experiences, experienced by the researcher daily work development, by the Municipal Department of Education psychology team. Whereas analyzing the co-engendering that takes place through the *madness machine*, the *healing machine* and the *war machine*, machines that compose the neoliberal capitalist mega-machine, it is understood that this machinery reveals the agonistics of captures, escapes, creations, impediments, resistances, constraints, which trigger both health restriction processes and health expansion processes in/through work. We verify that in the spaces in which workers problematize the work processes and analyze their activity, the metier becomes a health operator and the dialogue becomes an act of resistance to the individualization policies, and becomes action, intervention and collective production as it remains unfinished, opened to its become power and to produce itself another one through affectations produced. This thesis assumes an ethical-aesthetic-political stance, in defending and affirming that the work clinic, invented in the course of the research, was produced as a *war machine* and constituted itself as an *Unfinished Clinic*, opened to transgressions, to resistances, to *inventive madenesses*, that were produced by the activity, as an experience, focused on the collective and the craft.

Key words: public education; neoliberalism; work clinic; craft; resistance production.

Sumário

Introdução	11
1. “Não tem mais nada, é quadro giz e cuspe”:	25
1.1. A escola em meio à racionalidade neoliberal	29
1.2. A Máquina desejante e a invenção da máquina capitalista.....	36
1.3 Máquina de enlouquecimento.....	43
2. “Só eu que não ‘tô’ dando conta?”:	49
2.1 Solidão: entre a invisibilidade e o silenciamento.....	51
2.1 A máquina de cura biopolítica: a medicalização da vida	57
2.2 Que saúde queremos afirmar?	64
2.3 Gerenciamento da vida na escola	73
2.4 Cuidar da saúde pelo cuidado com o ofício	78
3. “É preciso não morrer para não matar”:	86
3.1 Saúde e resistência: a máquina de guerra	87
3.2 Resistir pela atividade	91
3.3 Resistir pelo <i>trabalho bem feito</i>	98
3.4 Resistir, desobedecer e criar saídas	106
4. “Eu me sinto trabalhando para uma máquina!”	116
..... pandemia, desafios e transformações
4.1. Neoliberalismo, pandemia e necropolítica	120
4.2 A pandemia das desigualdades na educação.....	124
4.3. Desafios e transformações do ofício docente.....	127
4.4 Resistir é possível!.....	139
5. Trajetórias da pesquisa-intervenção na escola pública	144
Por uma clínica do inacabado	160
Referências	172
Anexo I.....	182

Introdução

De um percurso de trabalho nasce uma tese
que se tece por entre experiências de trabalho e de vida
... um trabalho sobre a vida
Uma vida que se faz pelo agir
pelo traçado dos percursos
Mas também se faz
Por entre acontecimentos e escolhas
Por entre devires e racionalizações
Por entre criações e capturas
Por entre afetos e contradições
Por entre paradoxos.
Planos que se compõem
Que se provocam e que se ativam infinitamente
Uma vida e um trabalho habitam intensidades
Trazem em si as agonísticas de um presente porvir

Esta tese se tece por entre minhas inquietações enquanto trabalhadora, psicóloga, servidora pública, pesquisadora. Enquanto psicóloga e pesquisadora, acolho a angústia e os dissabores dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação pública municipal de Porto Alegre. Enquanto trabalhadora, servidora pública, também sofro, angustio-me, sinto no corpo os efeitos das políticas de Estado que mudam e se transformam ao sabor das políticas de governo. Importa esclarecer que não é de um governo específico que falo, mas de uma governamentalidade neoliberal que vem se exacerbando a cada troca de gestão municipal, trazendo consigo políticas neoliberais que fomentam a individualidade,

a competitividade, a desarticulação dos coletivos de trabalho, a precarização e a terceirização dos serviços públicos.

No cotidiano de trabalho, incomodo-me, desacomodo-me e tento não me deixar acomodar frente ao acirramento das práticas neoliberais que se entranham na educação pública e implementam práticas que incutem a lógica individualizante e trazem no seu bojo a flexibilidade, o produtivismo e a sobreimplicação. As consequências do imbricamento das políticas neoliberais nos modos de trabalhar na educação pública são extremamente nocivas à saúde de trabalhadores e trabalhadoras, produzindo sofrimento e, muitas vezes, disparando processos de adoecimento físicos e psíquicos nos grupos de trabalho.

Esta tese perpassa minhas implicações é por elas perpassada ao longo da pesquisa. Essas tangenciam os diferentes lugares e papéis por mim assumidos, mas também meus posicionamentos, minhas estratégias, minhas indignações, meus desejos, minhas resistências. Esse lugar de pesquisadora, psicóloga e trabalhadora de uma Secretaria Municipal de Educação (SMED) marca uma certa agonística, que não significa oposição ou antagonismo, mas posiciona forças em tensão permanente, que precisam ser sempre problematizadas para que não se tornem obstáculos ou impedimentos, mas que façam parte da análise dos processos. Andando sobre e sob linhas tênues e frágeis e cruzando territórios imprecisos, visto-me de algo, que não é isto nem aquilo, tento permitir que o caminho seja traçado ao caminhar. Aí reside a beleza do trabalhar/pesquisar/intervir.

Lutando pela beleza, pela força e pela potência de uma pesquisa/trabalho/intervenção, aberta aos processos inacabados, às invenções e à ativação dos processos de resistência, esta pesquisa não pode se furtar à análise de tudo o que transversaliza sua ação, precisa estar atenta aos modos como os processos macropolíticos afetam e acionam os movimentos micropolíticos e vice-versa. Cabe contextualizar que esta tese, e todas as problematizações e análises que a compõem, foi produzida no tempo de uma gestão municipal (entre 2017 e 2020), foi atravessada pelas forças, consequências e efeitos de uma eleição presidencial (2018) e foi atropelada pela pandemia da COVID-19 (2020).

A gestão municipal, de 2017 a 2020, traz consigo propostas de governo que acirram a governamentalidade neoliberal no serviço público, consolidando políticas de desmonte da educação pública, políticas de retirada de direitos e políticas de individualização. Consequentemente, há um aprofundamento da desarticulação dos

coletivos, da fragilização das relações, da intensificação do trabalho, da destituição da força coletiva, que desestabiliza as relações dos professores e das professoras com seus pares, com seus alunos e alunas e com o seu trabalho.

A eleição presidencial de 2018 traz à cena nacional a polarização de discursos entre direita e esquerda, possibilitando ascensão ao governo de um projeto de extrema direita que nega a ciência, que coloca suspeição sobre o conhecimento científico, que incita a propagação de notícias falsas por meio das mídias sociais, que criminaliza as mobilizações sociais e que acirra discursos de ódio e de intolerância. O fortalecimento do discurso anticiência produz um rechaço sistemático à reflexão e ao pensamento crítico, traz desconfiância em relação ao mundo intelectual e justifica os ataques à educação, instaurando um discurso de descrédito, de desmoralização e de desrespeito aos docentes e às instituições educativas. Justifica, ainda, a retirada e/ou cortes de verbas destinadas à educação, levando, principalmente, as universidades e escolas públicas ao sucateamento.

Como se não bastassem todas as questões político-partidárias que atravessam o trabalho na educação pública, ainda somos assolados, em 2020, pela pandemia da COVID-19, que desacomoda a toda a população mundial. Tal situação produz impactos e mudanças significativas tanto nas relações afetivas, sociais e de trabalho, quanto no gerenciamento da vida no contexto capitalista neoliberal. A pandemia força a invenção de novos modos de viver, de trabalhar e de socializar e coloca um grande desafio à educação pública, que é impelida a transformar o ofício docente em meio ao empobrecimento da população atendida, à ausência dos alunos, à falta de retorno das tarefas propostas aos alunos, ao distanciamento dos colegas, à necessidade de aprender a lidar com a tecnologia, à sobrecarga e à solidão advindas do trabalho remoto.

Todos esses atravessamentos modulam a escrita, as análises, os sentidos (o que faz ou não sentido, qual sentido tomar, mas também o que é sentido no corpo, na alma) desta tese e, conseqüentemente, marcam meu olhar e minha escuta enquanto pesquisadora-trabalhadora. Frente aos atravessamentos que marcam o processo da pesquisa, importa afirmar que a discussão crítico-política do trabalho no presente se faz urgente, justamente por estarmos vivendo um tempo de opressões, achatamentos, capturas, submissões e impedimentos, que precarizam as relações e as condições de trabalho e produzem efeitos sobre a saúde dos trabalhadores.

Salientamos que muitos estudos na área de saúde do trabalhador vêm desenvolvendo análises acerca das relações entre condições de trabalho precarizadas, bem como discorrem sobre o crescimento de processos de adoecimento e de desgaste no trabalho. Esta pesquisa coloca em análise os modos pelos quais os trabalhadores da educação vêm criando estratégias de enfrentamento ao que constribe seu poder de agir e ao que tenta capturar seu potencial inventivo, buscando problematizar os modos pelos quais trabalhadoras e trabalhadores fazem a gestão cotidiana do seu trabalho. Para tanto, se faz necessário estabelecer uma discussão sobre clínica, trabalho, saúde e resistência a partir da análise do que acontece no campo do trabalho da educação pública municipal em tempos de acirramento de políticas neoliberais.

Partimos do pressuposto de que o trabalho, no contexto neoliberal, produz efeitos nocivos à saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras, mas, paradoxalmente, pode produzir ampliação da potência de vida e de saúde, na medida em que os sujeitos criam meios de viver no e pelo trabalho. Com Canguilhem (2009), entendemos que a saúde não está na capacidade de adaptação dos sujeitos ao meio, mas sim na sua capacidade de criar e instituir novas normas de vida frente às infidelidades do meio.

As normas são imanentes à vida, portanto não há como viver sem criar novas normas, o processo normativo é contínuo, está em movimento constante e se desenvolve a partir dos desafios e impasses que se produzem no encontro dos sujeitos com o meio. A saúde está na possibilidade de superar essas variabilidades e de enfrentar riscos que desafiam o estado atual. “O homem só se sente em boa saúde – que é, precisamente, a saúde – quando se sente mais do que o normal, isto é, não apenas adaptado ao meio e às exigências, mas também normativo, capaz de seguir novas normas de vida” (CANGUILHEM, 2009, p. 151).

Ser normativo no trabalho implica ir além da execução das tarefas prescritas e esperadas, implica criar e percorrer diferentes caminhos para que a tarefa se efetive. De acordo com as Clínicas do Trabalho, mais especificamente a Clínica da Atividade de Yves Clot e a Ergologia de Yves Schwartz, há uma impossibilidade de prescrição absoluta no trabalho, algo escapa o tempo todo, pois a atividade humana é contínua negociação realizada no encontro. Ao sujeito nada se impõe simplesmente, tudo o que se coloca ao sujeito o desloca, convoca-o e o desafia a lidar com as variabilidades da vida, impelindo-o a criar, a cada situação, novos modos de viver e de agir, que podem vir a dar forma a novas ações e saberes.

A gestão da atividade é um fenômeno que ultrapassa a dimensão macropolítica e a prescrição de ações e tarefas. Envolve escolhas, arbitragens, hierarquização de atos e objetivos, além de envolver valores que orientam a tomada de decisões pelos trabalhadores no cotidiano. Entendemos, a partir de Clot (2013a), que o ofício é operador de saúde, na medida em que o tomamos não apenas como uma prática ou uma profissão, mas enquanto trabalho em seu processo de feitura, enquanto aquilo que se cultiva. Tomar o ofício como operador de saúde não trata de negar os efeitos deletérios do trabalho, mas trata de colocar em foco a dimensão normativa, que diz da capacidade (com suas limitações e potencialidades) de criar meios pelo agir na/pela atividade.

Esta tese se situa, portanto, no campo clínico do trabalho, ao se ocupar da discussão da produção de subjetividade, da produção de saúde e da produção de modos de trabalhar no presente, especificamente no campo da educação pública, em tempos de acirramento das políticas neoliberais. O objetivo geral é sustentar a análise da operação maquínica do neoliberalismo imbricada nas práticas de microgestão cotidiana do trabalho, que influencia diretamente na produção de saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras. Para tanto, desenvolvemos ferramentas analíticas e metodológicas para entender as problemáticas do presente e intervir nelas.

A educação pública é entendida neste trabalho em sua dimensão de instituição, por ser composta de lógicas, práticas e regramentos que estabelecem padrões de comportamento e de interação entre as pessoas, constituindo modos de trabalhar específicos. Enquanto instituição, a educação compõe e é composta pela máquina capitalista neoliberal, que atua na defesa do estado mínimo, via políticas de privatização, de enxugamento e de precarização das políticas públicas. Essa máquina produz modos de subjetivação que compõem nossos modos de viver, de trabalhar, de desejar, de produzir, de estar no mundo e que potencializam a individualização e a produção do sujeito como empresário de si (FOUCAULT, 2008b). As políticas de individualização tentam reduzir a força dos coletivos de trabalho e do trabalho coletivo, ao mesmo tempo que complexificam as demandas e solicitações aos trabalhadores.

Nessa discussão, tomamos por inspiração o conceito de máquina forjado por Deleuze e Guattari (2010), por entender que uma máquina possui funções e funcionamentos, nem sempre visíveis e nomeáveis, está sempre acoplada a outras máquinas e está em constante produção. Uma máquina não exclui outra, ao contrário, necessita de outras máquinas para se efetivar.

Nesta tese colocamos em análise o coengendramento e a agonística que se produzem entre a *máquina de enlouquecimento*, a *máquina de cura* e a *máquina de guerra*, que compõem a máquina capitalista neoliberal. Afirmamos que essas máquinas não estão em oposição binária, elas coexistem em um tensionamento e acionamento contínuos, num movimento incessante de capturas e escapes, de modulações e desvios, de impedimentos e criações. Tais máquinas nos habitam, movem-nos e nos subjetivam continuamente, entremeando a microgestão cotidiana dos nossos fazeres e agires.

A *máquina de enlouquecimento* se produz por entre práticas e políticas neoliberais que compõem os modos de trabalhar na atualidade. Entendemos por *enlouquecimento* o processo de subjetivação sobreimplicado e produtivista, que busca impedir o sujeito de refletir e/ou questionar sobre suas condições de trabalho, sobre a organização institucional e sobre os processos de trabalho nocivos e adoecedores que levam alguns trabalhadores a desenvolver sintomas físicos e/ou psíquicos. Esse *enlouquecimento* é necessário ao funcionamento da máquina capitalista, pois somente grupos e sujeitos *enlouquecidos* suportam a sobrecarga de demandas da sociedade de controle, permanecendo produtivos e úteis.

Essa *máquina de enlouquecimento* produz coletivos de trabalho diminuídos em sua potência coletiva, constrangidos em seu poder de agir, enfraquecidos em sua capacidade de organização de estratégias coletivas, silenciados em sua necessidade de diálogo. Essas práticas individualizantes engendram, por vezes, acelerações produtivistas que não chegam a ganhar estatuto de trabalho coletivo. Colocamos em análise os modos pelos quais essa máquina ataca, a partir de fora, a história, a memória e a criação cotidiana do ofício, atuando no sentido de fazer morrer o ofício¹ ao desconstituir e despotencializar sua dimensão coletiva e histórica e ao produzir mudanças drásticas na organização do trabalho. O ataque externo à dimensão coletiva do ofício difere do ataque operado pelos próprios trabalhadores a ele, que emerge quando os sujeitos colocam questões a seu fazer e produzem outras experiências por entre o agir pelo trabalho. Tal ataque é necessário para manter o ofício vivo, na medida em que mantém sua potência normativa.

Desvitalizados de sua potência e de seu reconhecimento enquanto coletivo, trabalhadoras e trabalhadores se veem na solidão do seu fazer cotidiano. As parcerias parecem se perder e o que fica é a solidão das dores. Dor da falta de troca, da falta de

¹ O ofício é um conceito operador dessa escrita e será abordado, mais detidamente, ao longo da tese.

escuta, da falta de diálogo. Dores que aos olhos dos gestores são reflexos da fragilidade de alguns sujeitos e são tomadas como riscos psicossociais a serem observados e a serem tratados, justificando a intervenção da *máquina de cura*, que se constitui por entre políticas normalizadoras. A *máquina de cura* serve aos objetivos capitalistas neoliberais de manter indivíduos e população sob controle, por meio de uma vigilância neo-higienista da saúde. Os processos de adoecimento fabricados pelas engrenagens da *máquina de enlouquecimento* neoliberal necessitam do aparato médico-psicológico-psiquiátrico-farmacológico produzido pela *máquina de cura*, que mantém os sujeitos dependentes dessa cura prometida e nunca alcançada. Essa máquina se ocupa de cuidar das pessoas em lugar de cuidar do ofício, reforçando a individualização e culpabilização dos sujeitos, e destituindo sua dimensão coletiva e histórica.

As *máquinas de enlouquecimento* e de *cura* são codependentes, pois a existência de uma justifica, retroalimenta e reforça a existência da outra, em um movimento incessante. Contudo, é preciso entender que as forças sedentárias e institucionalizadas do Estado capturam as forças ativas, nômades e desterritorializadas, mas isso não significa que essas forças desapareceram. Ao contrário, as forças superiores e inferiores, as forças reativas e ativas estão sempre em duelo e escapam à captura, que se pretende totalizante. É por entre esse interstício que a *máquina de guerra* se produz e se constitui como resistência à *máquina de enlouquecimento* e à *máquina de cura*. A *máquina de guerra* habita a diferença, acolhe os devires, deixa-se levar pelas linhas de fuga e continua afirmando sua exterioridade e sua irredutibilidade ao Estado.

Entendemos que essa grande *loucura* do trabalho contemporâneo feita de trabalhadores e trabalhadoras cada vez mais mecanizados, medicalizados e, ao mesmo tempo, superestimulados e sobreimplicados, não é capaz de retirar do humano sua capacidade de afetação, de transformação e de produção de resistência. Propomos entender que a *máquina de guerra* se constitui dessas resistências, por meio das quais os sujeitos criam estratégias de enfrentamento às controvérsias do trabalho, inventando novas normas de vida pelo trabalho enquanto atividade, em sua dimensão de experiência.

Afirmamos por esta tese que, quando problematizamos a máquina capitalista, percebemos que ela produz *enlouquecimentos*, para os quais propõe supostas *curas*, que em lugar de expandir a potência de saúde dos sujeitos, os mantêm capturados, alimentando e fortalecendo essa máquina. Mas, ao tomarmos o trabalho como ofício, entendemos que algo sempre escapa, esvai, resiste, insiste, transborda por entre a

produção de normas e resistências por meio das quais a *máquina de guerra* opera. O conceito de resistência se torna central na tese, na medida em que é entendido em sua potência de problematização e de criação (DELEUZE, 1987; FOUCAULT, 1999; CLOT, 2010), ou seja, em sua potência de interrogar a atividade humana em situação de trabalho e de inventar novas normas de vida no/pelo trabalho.

Esta tese desenvolve, portanto, uma discussão sobre clínica, trabalho, saúde e resistência a partir da análise da microgestão cotidiana da atividade, pelos trabalhadores e trabalhadoras da educação, em meio a essa operação maquínica neoliberal. Esse maquinismo atua no coengendramento das máquinas *de enlouquecimento*, *de cura* e *de guerra*, e revela a agonística das capturas, dos escapes, das criações, dos impedimentos, das resistências, dos constrangimentos, que desencadeia tanto processos de restrição, quanto processos de expansão da saúde no e pelo trabalho. Não se trata de exclusão ou subjugação das forças entre si, mas de forças em tensão permanente.

Esta pesquisa toma por base conceitual e metodológica tanto as Clínicas do Trabalho, quanto da Análise Institucional, a partir dos preceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A articulação desses diferentes saberes vem dar suporte à problematização da produção de subjetividade e de saúde no contexto de trabalho da educação pública em tempos de acirramento das políticas neoliberais, bem como amplia a caixa de ferramentas conceituais e metodológicas, instrumentalizando a clínica do trabalho enquanto *máquina de guerra* no enfrentamento às *máquinas de enlouquecimento* e *de cura*.

Nesses termos, a pesquisa-intervenção, desenvolvida nesta tese, afirma e defende uma metodologia de trabalho e de pesquisa que se constitui como efeito de uma construção que só poderia ter sido desenvolvida no Brasil, em seu movimento antropofágico estético, cultural e subjetivo, ao compor os aportes teórico-metodológico das Clínicas do Trabalho e da Análise Institucional. O Movimento Antropofágico² pode ser tomado também como um modo de produção de subjetividade, no qual o princípio antropofágico pode ser descrito como “[...] engolir o outro, sobretudo o outro admirado, de forma que [...] na invisível química dessa mistura, se produza uma verdadeira transmutação. Constituídos por esse princípio, os brasileiros seriam, em última instância, aquilo que os separa incessantemente de si mesmos” (ROLNIK, 1996, p. 10).

² Movimento do Modernismo Brasileiro dos anos 20, no qual se destacou a obra de Oswald de Andrade, que buscou dar visibilidade e lugar à variedade de produção estética e cultural brasileira.

A proposta de uma metodologia antropofágica brasileira é justamente romper com a produção de subjetividades identitárias, a fim de dar lugar a “modos de existência heterogêneos” (ROLNIK, 1996). Portanto, essa proposta metodológica de pesquisa-intervenção se mantém aberta à emergência das singularidades, sensível à sua dimensão crítica, atenta às metamorfoses do desejo e ao inconsciente maquínico, pois entendemos que a subjetividade não é dada *a priori*, mas é produção incessante. Importa, portanto, estarmos atentos àquilo que sempre escapa, que se compõe de fragmentos identitários, mas não se fixa, pois se produz sempre diferentemente.

Esse movimento brasileiro, que produz a composição entre conceitos e metodologias da Clínica da Atividade e da Análise Institucional, vem sendo inventado por diferentes grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras, que resultaram na publicação de diversos artigos e livros³. Yves Clot (2014) reconhece, no prefácio do livro “Trabalho docente e poder de agir: Clínica da Atividade, devires e análises”, que, ao ler os textos do livro, percebeu que seu trabalho havia se transformado em outra coisa, que havia seguido um outro caminho, ao passo que os pesquisadores brasileiros se apropriaram dos esforços realizados pelos pesquisadores franceses, para colocá-los a serviço da história brasileira. O autor afirma que se trata de uma “repetição sem repetição”, pois:

Todo interlocutor é profundamente afetado por sua própria atividade, repetida e até mesmo retomada pelo outro. Não tanto em função da concordância e da adesão que se impõem, mas, pelo contrário, pela diferença infinita que se manifesta, pois o que ele havia feito e dito como “eu”, na primeira pessoa, se expressa novamente no “outro” e, sem alterar-se, torna-se, portanto, absolutamente outro, emprestando ao que já se fez contornos de inacabamento. Assim, a atividade realiza suas trocas por meio do diálogo e, por isso, paradoxalmente, subtrai-se à troca. Na repetição dialógica a qual a submetemos, a atividade de trabalho, redita e refeita por outro, não se repete. (CLOT, 2014, p. 12, aspas do autor)

Assim, repetindo sem repetir e por meio do princípio antropofágico, tomamos para nós a tarefa de criar modos de agir, de pensar e de ser, a partir de um movimento inacabado de diálogo entre conceitos, metodologias, pesquisadoras, trabalhadores e trabalhadoras. Trata-se de um processo de apropriação-transmutação-transbordamento-criação, que possibilita a invenção de uma metodologia singular, que converge, aproxima

³ “Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético” (AMADOR; BARROS; FONSECA, 2016), “Clínicas do Trabalho e Análise Institucional” (OSÓRIO DA SILVA; ZAMBONI; BARROS, 2016) e “Trabalho docente e poder de agir: Clínica da Atividade, devires e análises” (BARROS; ROSEMBERG; RONCHI FILHO, 2014).

e alinhava teorias, rumo a novas maneiras de intervir frente à realidade e às necessidades locais e sempre inéditas. Negamos, dessa forma, qualquer intenção de reproduzir colonialmente um fazer e um pensar europeus, a fim de dar visibilidade e voz a um fazer inventado, urdido e tramado em meio à experiência e ao agir cotidiano. O encontro da Análise Institucional com a Clínica da Atividade nos fortalece na recusa às abordagens higienistas e individualistas em Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador, ao tomar a gestão cotidiana do trabalho, compreendido como ofício, como objeto de análise.

A partir dessa articulação teórico-metodológica, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção dialógica e cartográfica. A dialogia possibilita a circulação dos saberes e das relações de poder que engendram a atividade, bem como a rediscussão acerca dos modos de ser e agir em cada coletivo. O diálogo entre professoras, professores e pesquisadoras afirma a importância de criar espaços de fala e escuta, que se constituem espaços de resistência e de produção de saúde. O encontro produz diálogo e análise de experiências e de atividades, com seus impedimentos, seus processos e suas potencialidades.

A cartografia abre a pesquisa para um plano de experimentação, no qual pesquisador e pesquisa se fazem no ato mesmo de pesquisar, no próprio campo da experiência, constituindo-se também meio de intervenção. O pesquisador-cartógrafo deixa-se levar pelo movimento dos acontecimentos, pelo movimento das forças que agem sobre os objetos, coisas, pessoas, pela atividade que se produz em meio ao agir. Assim, viabiliza a atenção própria ao cartógrafo de se deixar afetar e conduzir pelos processos e não pela objetividade e pelos supostos achados representacionais. Trata-se de fazer corpo com a pesquisa, com as pessoas, com o ofício. “Fazer corpo diz de como nos deixamos afetar, tocar, transformar pelo campo. Diz das experiências que produzimos por entre estes encontros” (OLIVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 123). Trata-se de afetar e ser afetado pelo campo, pelas pessoas, pelo diálogo, pelo movimento da própria pesquisa. Trata-se de abrir-se aos encontros que se fazem a partir do primeiro contato, a fim de “[...] abrir-se ao comum que se produz entre os sujeitos, que vai muito além e aquém do que planejamos na pesquisa” (OLIVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 123).

Tomamos a transversalidade como uma das principais pistas do método cartográfico desta tese. Passos (2015, p. 132) ressalta que as “[...] pesquisas em psicologia precisam tratar do terreno problemático que se delinea na interface transdisciplinar entre clínica, arte e política. Da transdisciplinaridade queremos essa operação primária do

cruzamento”. Atenção aos afetos, aos atos, às pungências, às composições, às oposições, aos vieses e reverses, ou seja, a tudo o que nos compõe, que nos atravessa e nos produz na contemporaneidade. Esse movimento não está dado a partir da constituição de um grupo de discussão, ele precisa ser enfrentado, produzido, inventado por todos que o compõem, ativando a dimensão da transversalidade pela análise e pela intervenção criadora dos sujeitos.

Transversalizados por um contexto sócio-político-histórico que exacerba as políticas governamentais neoliberais e, paradoxalmente, por um desejo que se constitui coletivo, entendemos que esta tese se desenvolveu pelo coengendramento de um plano ético-estético-político e pela transversalização das dimensões macro e micropolítica. Esta tese se constituiu como plano de experimentação clínico do trabalho, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção com orientação cartográfica e dialógica, por entender que o pesquisar se constitui em uma ferramenta de análise e de problematização, sem definição prévia de modelos e regras.

É no plano da experimentação que a pesquisa-intervenção cartográfica e dialógica se desenvolve e torna, a si mesma, instrumento de intervenção. Assim, tomamos como dispositivos de pesquisa ações, intervenções e problematizações construídas e desenvolvidas por entre os processos e experiências de trabalho vivenciados pela pesquisadora no desenvolvimento cotidiano de seu trabalho junto à equipe de psicologia de uma Secretaria Municipal de Educação (SMED).

As experiências de trabalho dizem do acolhimento e da escuta a trabalhadores e trabalhadoras da educação pública, que se fazem por meio de atendimentos individuais, por meio de intervenções grupais com diferentes coletivos de trabalho e por meio de acompanhamento a equipes diretivas. Para complementar e dar mais vida a essas experiências, foi proposta uma ação específica com o grupo de professores e professoras de uma escola municipal de ensino fundamental⁴, com o objetivo de produzir espaços coletivos de discussão sobre o trabalho docente, a partir dos quais se colocou em análise experiências, resistências e produção de saúde na educação pública, em tempos de acirramento das políticas neoliberais.

⁴ A caracterização da escola, a apresentação e a discussão do desenvolvimento da pesquisa-intervenção constam no Anexo I.

As experiências são trazidas por meio de análises, de problematizações e de excertos do diário de campo. Esses excertos dizem da potência das experiências, dos afetos suscitados e das resistências produzidas no encontro da psicóloga-trabalhadora-pesquisadora com os desafios, com os riscos, com a beleza, com as possibilidades e com as limitações, enfrentados na feitura cotidiana do seu ofício.

As experiências produzidas no desenvolvimento da ação na escola se atualizam nas cenas que abrem os capítulos e nas falas que dão vida e corpo à escrita, trazendo os movimentos, as modulações e as problematizações que se produziram. O trabalho desenvolvido na escola foi ofertado aos mais de 80 professores e professoras de uma escola de ensino fundamental. As 11 (onze) professoras e os 3 (três) professores que aderiram à proposta atuam em diferentes níveis de ensino e em diferentes serviços da escola: educação infantil, anos iniciais, áreas de matemática, português, geografia, música e teatro, bem como serviços de supervisão, de orientação, de vice-direção, de secretaria e da sala de integração e recursos (SIR – que trabalha especificamente com atendimento a alunos de inclusão). No grupo havia apenas uma professora negra e um professor oriundo da própria comunidade da escola.

Afirmamos que os marcadores sociais, de raça e de gênero transversalizam o trabalho na educação, portanto é necessário estarmos atentos ao racismo e ao machismo estruturais e aos estereótipos sociais que marcam a história do ofício na educação pública. Oliveira (2021)⁵ propõe que as *estilizações marginais*, que caracterizam os deslocamentos propostos e efetuados no *métier* na direção de renovar e expandir o poder de ação do trabalho, mostraram-se cruciais para as professoras negras, pois é a partir delas que as educadoras se reconhecem no ofício docente, na busca de um trabalho bem-feito.

O trabalho desenvolvido na escola contou com dois encontros iniciais, nos quais foram discutidos elementos conceituais que balizaram as discussões sobre os processos de trabalho, sobre o conceito de trabalho e suas dimensões visíveis e invisíveis, sobre as infidelidades do meio e sobre atividade prescrita, atividade real e real da atividade. As professoras e os professores foram se apropriando dos conceitos, à medida que esses ganharam sentido por entre suas experiências de trabalho e de vida, permitindo com que

⁵ Propomos a leitura da dissertação de Tatiana Oliveira (2021), para ampliação da discussão e da proposição de uma Clínica do Trabalho Antirracista.

o diálogo produzido se constituísse como meio de análise da atividade pelos próprios trabalhadores.

Após os encontros iniciais, o grupo foi dividido em três pequenos grupos, com os quais foram realizados quatro encontros. No primeiro encontro, foi proposta a discussão da história do ofício docente, disparada pela pergunta “como vocês se constituíram professoras da rede municipal de educação (RME)?”, que gerou um repensar sobre a construção das histórias de trabalho e de vida, com aproximações, distanciamentos, congruências e incongruências que compõem a produção de uma história singular e coletiva dessa escola na RME.

Nos encontros seguintes, foi discutido o conceito de saúde, seus riscos de restrição e suas possibilidades de expansão no e pelo trabalho. Os grupos foram convidados a produzir ou trazer fotografias, com cenas, lugares ou situações que dissessem “do que consideram saúde no trabalho”. As fotografias possibilitaram a visualização das forças inventivo-normativas que ampliam a potência de vida no trabalho. Os dispositivos utilizados em cada encontro possibilitaram a fala, a escuta, as análises, as problematizações que se produziram acerca do ofício docente. Apesar da restituição fazer parte de todos os encontros, o encontro final dedicou-se a construir uma ação de restituição coletiva, na qual foram compartilhadas as discussões e problematizações produzidas por todos os grupos.

A pesquisa-intervenção se desenvolveu em quinze encontros na escola, durante o segundo semestre de 2019, sendo retomada no segundo semestre de 2020, em três encontros virtuais, em decorrência da pandemia da COVID-19, quando foram colocadas em análise as transformações do ofício docente. As intervenções seguiram o fluxo da autorização da pesquisa com todos os participantes, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização para a Publicação de Imagens⁶.

As experiências construídas ao longo da pesquisa-intervenção compuseram a escrita, as análises e problematizações desta tese, pois nos interessa os modos pelos quais as intervenções colocam em problematização o trabalho na educação pública no presente, traçando um plano problemático que se faz por entre prescrições e restrições, mas também por entre possibilidades, invenções, recusas e desobediências. As intervenções, tomadas

⁶ TCLE e o Termo de Autorização para a Publicação de Imagens constam no Anexo II.

em seu potencial de produção de modulações da experiência, dizem daquilo que se produz e se experimenta nos encontros entre professores, professoras, pesquisadoras, psicólogas, conceitos teóricos, dispositivos, espaços, tempos, alunos, barulhos, silêncios, distanciamentos, tecnologias e plataformas virtuais.

A partir da análise das modulações que se fizeram ao longo desse caminho, percebemos que o problema clínico do trabalho se coloca, desloca-se, regula-se, desfaz-se e se modula por transbordamento, por errância, por experimentação. Frente às infidelidades e incertezas do meio, inventamos caminhos, analíticos e metodológicos que abrem linhas de intensidade e planos problemáticos.

*Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas
armas*

(DELEUZE, 1992, p. 220)

1. “*Não tem mais nada, é quadro giz e cuspe*”: a máquina de enlouquecimento

Cena 1

*Eu gostava muito daquelas reuniões que tinha, [...] aquelas formações que tinha aqui antigamente, [...] umas vezes era regional, então era por ano ciclo regional⁷, todas da zona norte; [...] aí depois era reunião geral com todo o ciclo; ah, era muito bacana. Tinha troca de experiências, eu achava muito interessante. Dava um “up” [...] na gente, até uma vontade até de trabalhar mais, porque tu via o quanto se fazia [...] tu meio que se puxava um pouco. E agora a coisa tá meio [...] ficando só aqui, não tem mais nada, porque esse é o desafio que a gente tem atualmente. Nossa rede agora com o *Marchezan*⁸ não tem mais nada, é quadro, giz e cuspe [...]. É meio maçante, é pesado! [...] É claro! Há necessidade de trocar. E às vezes tu tá com umas ideias e não sabe como pôr em prática, às vezes a colega que tá contigo dá a resposta, ‘ah, olha, aqui tu fazes assim [...]!’”. E, é isso, eu gosto muito de trocar ideias. Eu digo: duas cabeças pensam melhor que uma, né? Bah, eu tenho muita saudade. Olha, nunca pensei em dizer isso [...]. Do *Marchezan* eu não vou ter saudade nunca, em hipótese alguma. Não tem coisa boa dele, me diz UMA coisa, o cara só tira nossos direitos. [...] No clima geral, da escola, de se sentir bem na escola, com todo mundo, aqui é maravilhoso [...]. Agora, gente, é só esses momentos, porque aqui, agora, eu me sinto bem. Mas é que a pressão da nossa*

⁷ As escolas do município, entre os anos de 2000 e 2021, eram organizadas por ciclos de formação que correspondem: à infância (I Ciclo - A10, A20, A30); à pré-adolescência (II Ciclo - B10, B20, B30); e à adolescência (III Ciclo - C10, C20, C30), abarcando os nove anos obrigatórios de escolarização. As formações da rede, na primeira década de 2000, contemplavam as especificidades de cada ciclo e dos anos-ciclo, em que eram privilegiadas a troca de experiências entre os professores de cada região da cidade.

⁸ Prefeito da cidade de 2017 a 2020.

mantenedora⁹ tá me deixando muito aflita. É perda de direito a todo momento, é notícias ruins [...]. E, gente, o pior: é assim, é desde o federal, tu não tem mais onde se segurar. É o federal, é o estadual, é o municipal, só falta em casa!¹⁰ (Professora Tânia¹¹).

O trabalho habita um campo problemático e paradoxal na medida em que coloca em cena tensões, encontros, embates, resistências, afetos, afetações, impedimentos, aberturas, visibilidades e invisibilidades presentes no agir cotidiano e na experiência que se faz pela atividade no e pelo trabalho. Tomamos o trabalho para além das tarefas executadas e para além da sua função de subsistência, incluindo a vida que nele se produz incessantemente, por entre as atividades que mobilizam subjetivamente os trabalhadores e trabalhadoras mediante as variações impostas pelo meio.

O trabalho exerce uma função psicológica na vida dos sujeitos, ao exigir uma ruptura “[...] entre as ‘pré-ocupações’ pessoais do sujeito e as ‘ocupações’ sociais que este deve realizar” (CLOT, 2006, p. 69). Trabalhar implica, portanto, um “sair de si” (CLOT, 2006), implica um abandono dos dramas pessoalizados para dar passagem ao engajamento à dimensão coletiva, por meio da qual o sujeito se liga à história do ofício, que é incessantemente (re)construída pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras.

Assim entendido, o trabalho se constitui “[...] como uma trama complexa e instável, uma rede de conexões que se produz constantemente” (TEDESCO; PINHEIRO, 2016, p. 189). É um campo no qual se produzem insatisfações e processos de adoecimento, da mesma forma em que é campo de produção e ampliação de saúde e de vida, ao se fazer espaço de invenção de meios de viver.

Tomamos, ao longo desta tese, o trabalho em sua dimensão de ofício, pois entendemos, a partir de Clot (2006; 2010), que o ofício é o trabalho se fazendo, é o que se produz por entre as tarefas prescritas, a atividade real, o real da atividade, ou seja, enquanto forças em relação. O ofício não diz somente de uma profissão ou daquilo que se faz efetivamente, mas daquilo que compõe o agir pelo trabalho, com suas invenções,

⁹ Mantenedora é o modo como a SMED centralizada é chamada pelos servidores das escolas.

¹⁰ Os trechos são parte das entrevistas, gravadas e transcritas pela pesquisadora. Na transcrição, a opção foi registrar o discurso da(o) entrevistada(o) com suas marcas próprias de expressão, com traços de oralidade, apenas ajustando a pontuação para tentar trazer o fluxo de fala do(a) participante.

¹¹ Os nomes utilizados na tese são fictícios, a fim de preservar a identidade dos professores e das professoras.

criações, proibições, capturas, projeções, desejos, modos de fazer e de agir atravessados por processos históricos. O ofício carrega em si multiplicidade e heterogeneidade ao se conectar a qualquer dimensão do trabalho em qualquer ponto de sua rede de relações. O ofício é o vir a ser do trabalho, é o ser em devir, que não se captura, apenas vive em sua duração. Podemos dizer que há no ofício uma potência da resistência, posto que pressupõe algo de (in)governável, algo que escapa ao controle, algo que permite ouvir as controvérsias do agir pelo trabalho e criar modos de viver.

A (in)governabilidade do ofício é o que o mantém vivo e nômade, transitando entre suas diferentes instâncias (transpessoal, interpessoal, pessoal e impessoal), alimentando-as, fazendo-as respirar, permitindo novas criações, mas também destruições e reconstruções. Essa potência de resistência atualiza as forças da criação ao colocar problemas a serem enfrentados cotidianamente. Não se trata apenas de realizar tarefas ou implementar ações prescritas, trata-se de criar, por entre desafios e possibilidades que se apresentam no desenvolvimento do trabalho, modos imprevisíveis e inéditos de agir.

O ofício habita os tensionamentos inerentes à dimensão do trabalho vivo, que se atualiza por entre o movimento de suas instâncias. As instâncias **pessoal** (estilo pessoal de cada trabalhador) e **interpessoal** (atividades dirigidas entre os trabalhadores e aos objetos) dizem respeito à dimensão singular do ofício, que ganha sentido ao ser dirigido ao próprio sujeito e aos trabalhadores entre si. Em sua singularidade, o ofício é ação situada, dirigida e não reiterável. A instância **transpessoal** diz da história coletiva do trabalho, com suas transformações e mutações decorrentes da ação de diferentes sujeitos, situações e gerações. Essa dimensão diz das regras coletivas de gestos, comportamentos e avaliações que se disponibilizam pelo gênero profissional. A instância **impessoal** são as dimensões da tarefa e do trabalho prescritos, que orientam o desenvolvimento do trabalho, por isso é a dimensão mais descontextualizada do ofício (CLOT, 2013a). Nas palavras de Clot (2013a, p. 7),

O ofício vive graças às migrações funcionais que formam tanto ligações possíveis e impossíveis quanto rupturas entre essas quatro instâncias. Um ofício se apaga quando, por razões sempre singulares, o movimento entre as atividades reais pessoais e interpessoais, a história coletiva transpessoal e as tarefas prescritas impessoais se encontram interditas.

O ofício vivo precisa ser atacado pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras, a partir daquilo que o agir cotidiano interroga, desacomoda, provoca, ou seja, a partir dos afetos e afetações que se fazem por entre o encontro dos sujeitos entre si, com seu fazer, e consigo mesmos. O ataque ao ofício diz da potência de resistência, da potência de

criação e da potência normativa de sujeitos e grupos que mantêm ativos os conflitos existentes entre as diferentes instâncias do ofício, mantendo-o sempre inacabado e em constante processo de invenção.

Observamos, ao longo deste trabalho de pesquisa, que o ofício vem sendo atacado também a partir de fora, a partir das forças neoliberais que tentam interditar ou constranger as diferentes instâncias. Na rede municipal em estudo, as políticas adotadas pela gestão pública desconsideram a história de construção coletiva da educação, impondo novos modelos de trabalho e novas leis, sem diálogo e sem consulta aos trabalhadores e trabalhadoras apartados dos processos de mudança e destituídos do lugar de fala sobre o seu próprio trabalho.

Nesse contexto de acirramento do neoliberalismo, em que os processos de individualização tentam suplantar os processos de coletivização, o ofício corre risco de ter reduzida sua capacidade normativa, levando os sujeitos a produzir maior sofrimento no trabalho e, eventualmente, a desenvolver processos de adoecimento. Nessa discussão, se entendermos que o sofrimento também possui uma potência criadora e de resistência, podemos afirmar que o sofrimento pode vir a ampliar a potência de saúde, na medida em que pode vir a mobilizar os trabalhadores a inventar novas normas de vida frente às variações do meio.

É em meio a esse campo paradoxal que as problematizações desta tese se tecem, tal como teias que se fazem em sua própria tessitura. Essa teia se faz em meio às tramas das experiências tecidas por entre atividades de professoras e professores, por traços de situações vivenciadas nos fazeres cotidianos da pesquisadora/psicóloga e por enlaces de fios teóricos dos intercessores intelectuais. Essa tessitura se constitui plano analítico e problemático, ou seja, plano de experimentação clínico-político do trabalho na educação pública. Plano esse que diz da dimensão de produção subjetiva que se engendra por entre a microgestão dos processos de trabalho e por entre a produção de debates ético-epistemológicos sobre o fazer, a partir dos quais, os trabalhadores e as trabalhadoras, (re)tomam para si a tarefa de problematizar e criar modos de enfrentamento aos riscos e desafios cotidianos, ampliando, assim, sua potência de agir no e pelo trabalho.

Ao longo deste capítulo, abordaremos as maneiras pelas quais a máquina capitalista neoliberal vem capturando e produzindo modos de produzir, modos de subjetivar e modos de desejar na contemporaneidade, entranhando-se definitivamente na

educação pública. A escola, enquanto um equipamento social, compõe e é composta por essa máquina, produzindo trabalhadores e trabalhadoras cada vez mais individualizados em seu fazer e *enlouquecidos* em sua produção. O ofício docente, constantemente atacado a partir de fora, encontra-se constrangido em sua potência criadora, ao mesmo tempo que é constantemente estimulado a criar. Assim, este capítulo tenta acompanhar o traçado desses movimentos paradoxais que se produzem por entre criações, capturas, escapes, constrangimentos, resistências, que se desenham por entre o ofício docente.

1.1. A escola em meio à racionalidade neoliberal

Colocar em análise o modo como a racionalidade neoliberal está presente na esfera estatal é colocar, de certa forma, em análise os modos como essa governamentalidade vai tramando maneiras de trabalhar com ideais, desejos, medos, sofrimentos e angústias daí advindos. Trabalhar na educação pública por mais de 20 anos traz uma certa expertise de como diferentes gestões podem projetar internacionalmente o trabalho de uma cidade e de uma rede de educação ou fazê-lo cair no esquecimento, perdendo qualidade e investimento¹². Testemunhar essa transformação faz com que nós, servidores públicos, sintamo-nos perdendo: perdendo direitos, perdendo visibilidade, perdendo reconhecimento, perdendo lugar de fala e de escuta.

Dos projetos defendidos, das lutas enfrentadas, das batalhas ganhas e perdidas, dos trabalhos construídos, pouca coisa resta. Histórias foram desconstituídas e coletivos foram enfraquecidos. “O desmonte atingiu seu grau máximo”, alguns falam, mas “sempre pode piorar” outros respondem. Pessimismo? Desistência? Descrença? Talvez um misto de tudo o que foi vivenciado nos últimos anos, em uma gestão pautada no desmonte e na desqualificação do serviço público. “*Não tem mais nada, é quadro giz e cuspe!*”.

Esvaziados de alguns sentidos, esvaídos de força para seguir, ainda continuamos trabalhando, tentando fazer um bom trabalho. Sofridos, lutamos para desenvolver um trabalho de qualidade. E, apesar de sofridos, continuamos sentindo e produzindo sentidos

¹² A projeção internacional da prefeitura de Porto Alegre atingiu seu auge no final da década de 1990 e meados da década de 2000, nos períodos em que era governada pelo Partido dos Trabalhadores, que implementou políticas de democratização em todas as Secretarias de Governo. Algumas políticas foram mantidas nos governos seguintes, ainda que com menor investimento. Contudo, no governo que inicia em 2017, acirra-se o projeto neoliberal de terceirização de serviços, de desmonte e precarização das políticas públicas de atendimento à população e de retirada de direitos dos servidores públicos por meio da implementação de um novo plano de carreira.

que se proliferam de outros modos, por outras vias. Sentidos outros, que se produzem por entre afetos e afetações, ganham força e lugar, fazem-se e se desfazem nos encontros e desencontros com nossos fazeres e nossos agires.

Importa retomar que a racionalidade neoliberal passa a compor a estrutura estatal em todos os níveis da esfera pública, na década de 1990, quando o governo brasileiro, pressionado pelas transformações do capitalismo mundial, inicia a Reforma do Estado e de suas instituições públicas com o objetivo de alavancar a modernização e a inserção do país no mundo globalizado. O governo, com apoio da mídia, institui “[...] práticas discursivas capazes de garantir as condições de funcionamento do mercado como uma necessidade primordial para as mudanças na máquina estatal” (ZULKE, 2007). Em defesa da Reforma, é produzido o discurso da necessidade de melhorar a qualidade, aumentar a competitividade e reduzir custos dos serviços públicos.

O funcionalismo público passa a ser apontado como oneroso ao Estado por possuir benefícios e altos salários que sobrecarregam as contas públicas, além de produzir um trabalho de baixa qualidade. Esse discurso é retomado, e insistentemente reproduzido nas campanhas eleitorais municipais, em 2016, e federais e estaduais em 2018, como uma via de justificar mudanças no plano de carreira e na previdência do setor público, bem como para colocar em ação planos de enxugamento do quadro de servidores e de privatização de serviços.

Embora a racionalidade neoliberal já fizesse parte das práticas do serviço público, ela nunca foi tão fortemente sentida quanto na gestão municipal que teve exercício de 2017 a 2020, que chegou com propostas de governo que acirraram, afirmaram e consolidaram o neoliberalismo no serviço público. A precarização se faz sentir em uma das primeiras ações do governo, que, a partir de maio de 2017, passa a parcelar os salários dos servidores, sob a alegação de que a prefeitura se encontra em crise. No mês de dissídio dos servidores, o então prefeito notifica os “[...] servidores através de um comunicado que, a partir de maio, o Executivo municipal não teria caixa para pagar as despesas”¹³ (CANOFRE, 2017), e afirma em audiência com os vereadores na Câmara Municipal de Porto Alegre que “Nós não estamos ameaçando atrasar salário. Isto é um fato. [...], eu lamento, não é uma opção”¹⁴. O parcelamento de salários acontece de 2017 a 2018.

¹³ Disponível em: https://sul21.com.br/cidadesz_arezero/2017/05/marchezan-confirma-atraso-nos-salarios-de-servidores-isto-e-um-fato-nao-e-uma-opcao/. Acesso em: 14 fev. 2021.

¹⁴ *Idem*.

Em outubro de 2017, é deflagrada a maior greve municipal da história de Porto Alegre¹⁵, que durou mais de 37 dias (ILHA, 2017). A greve teve por objetivo lutar pela suspensão do parcelamento dos salários e pela reposição da inflação dos últimos 12 meses. O comando de greve solicita, reiteradamente, audiências com o prefeito, para discutir a pauta grevista e para negociar os dias parados, buscando a garantia de que não haveria punição para quem aderiu ao movimento. Contudo, o prefeito não abre qualquer possibilidade de diálogo, não recebe o comando de greve, não negocia nenhuma das reivindicações dos municipais. Além disso, efetiva o desconto salarial dos dias de paralisação dos grevistas e destitui Funções Gratificadas¹⁶ de servidores em greve, retirando-os de cargos de chefia. Pela primeira vez no município, os servidores são punidos por lutarem por seus direitos. Punição essa que amedronta os trabalhadores, que desvitaliza as futuras mobilizações, que desagrega a possibilidade de formação de outro coletivo de lutas.

Nesse contexto, também a educação é diretamente atingida pelas medidas de governo, pois apenas um mês após assumir a Secretaria de Educação e uma semana antes do reinício do ano letivo de 2017, o novo secretário, sem qualquer diálogo com a rede municipal, define/impõe uma reorganização da rotina escolar, na qual retira as reuniões pedagógicas semanais das escolas fundamentais sob o pretexto de aumentar a carga horária do aluno com professor em sala de aula¹⁷ (GOMES, 2017). Desde a implementação da organização das escolas por ciclos de formação, finalizada no ano de 2000 na rede municipal de educação (RME), as escolas de educação fundamental possuíam duas horas semanais de reunião pedagógica com o coletivo de professores da escola. Essa organização se fazia possível com a inclusão de 30 minutos a mais no atendimento diário aos alunos, em quatro dias da semana (totalizando duas horas), para que nas quintas-feiras os professores pudessem ser liberados duas horas antes do horário regular de saída, sem prejuízo em sua carga horária letiva. Por outro lado, eles compensavam essas duas horas, realizadas a mais semanalmente, num turno semanal ao qual se agregava duas horas de planejamento fora da escola.

¹⁵ Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2017/11/greve-dos-municiparios-e-a-maior-da-historia-de-porto-alegre/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

¹⁶ Função Gratificada (FG) é concedida apenas a servidores concursados que exercem algum cargo de chefia dentro da estrutura organizacional da prefeitura. As FG's vão de 1 a 8, tendo diferentes graus de responsabilidade e de remuneração.

¹⁷ Disponível em: <http://cutrs.org.br/professores-protestam-contra-mudancas-nao-dialogadas-na-rotina-das-escolas-municipais-de-porto-alegre/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

Com a entrada do novo governo, é argumentado que as crianças estavam tendo prejuízo no seu atendimento pedagógico semanal, com pouco tempo em sala de aula com o professor. As mudanças incluem a redução dos períodos letivos, de 50 para 45 minutos, e do recreio, de 20 para 15 minutos, e determina a transferência do início das aulas das 7h30min para às 8h e o término às 12h. Assim, reuniões pedagógicas são suprimidas para que os alunos permaneçam na escola por quatro horas durante os cinco dias da semana, sob o argumento de que os alunos teriam um aumento de tempo em sala de aula com os professores.

Cabe salientar que essa proposta e sua operacionalização não foram discutidas com a assessoria da SMED, nem com os diretores, nem professores. A falta de diálogo se apresenta à educação como prática de governo. Um governo que prima pela individualização dos processos de trabalho e pelo severo ataque aos coletivos de trabalho. Duro golpe à dimensão coletiva da experiência laboral. Sob ataque, o ofício corre o risco de estagnar, ao ter sua história desconstituída, desvitalizada e silenciada. O ofício impedido e desvitalizado produz redução das possibilidades de invenção e criação de normas de viver no e pelo trabalho, ou seja, produz redução da potência de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras.

Em resposta à ausência de diálogo, os sindicatos organizam paralisações e mobilizações da categoria em frente ao prédio da SMED. Os professores “armados” de tambores e apitos são recebidos com a presença ostensiva da guarda municipal armada, que se faz presente para proteger o patrimônio público e blindar a entrada dos grevistas no prédio. O secretário, protegido em seu gabinete, não se disponibiliza a receber o sindicato, nem representantes das escolas. Coube às escolas tentar resistir ao máximo em aderir à nova organização da rotina escolar, mas frente a ameaças de processos disciplinares, processos de sindicância e de responsabilização das direções, foram obrigadas a implantar as determinações da nova administração.

Outra ação/imposição dessa gestão da SMED foi a instituição de uma nova lei para eleição de diretores¹⁸ em 2019, novamente sem qualquer discussão com a rede de ensino. O processo de eleição democrática de diretores escolares, instituído por lei em 1993, historicamente era disparado pela instauração de comissões escolares no mês de outubro, para, então, seguir os protocolos para inscrição das chapas candidatas, para o

¹⁸ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2020/1266/12659/lei-ordinaria-n-12659-2020>. Acesso em: 14 fev. 2021.

início da campanha eleitoral e para efetivação da eleição em si. Esse processo se encerrava no de novembro e os eleitos tomavam posse em meados de dezembro.

Contudo, na metade do mês de outubro de 2019, quando o processo eleitoral já deveria ter sido disparado nas escolas, é comunicado aos diretores em reunião geral que, naquele dia, seria encaminhada à Câmara de Vereadores uma proposta de mudança na lei de eleição de diretores. As alterações na lei são apresentadas aos diretores, que não têm espaço para questionamento ou argumentação. Com a demora na votação e aprovação da nova lei, algumas escolas optam por realizar as eleições com base na lei ainda vigente e outras optam por aguardar a mudança da lei, o que provoca um descompasso no funcionamento das gestões das escolas.

Uma das condições da nova lei, que afeta todos os novos gestores independentemente de qual lei foi utilizada para a eleição, é de que a posse dos novos diretores estaria condicionada à realização de um curso de gestão promovido pela própria SMED. É realizada uma primeira edição do curso em março de 2020, contudo, devido à pandemia da COVID-19 (que será abordada no capítulo 4), a SMED demora meses para organizar a realização da segunda e da terceira edições do curso, num formato on-line. Além da demora na efetivação do curso, a pandemia inviabiliza a realização das eleições em muitas escolas devido à suspensão das atividades da educação. Consequentemente, grande parte das gestões iniciam seu mandato no segundo semestre de 2020, ainda em suspensão de atividades presenciais, em função da pandemia, em meio às incertezas, à falta de informações e de orientações pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho remoto nas escolas.

A gestão da Secretaria Municipal de Educação, que se encerra em 2020, fica marcada como uma gestão vertical, sem qualquer diálogo com as escolas e com as comunidades. Essa administração acirra a racionalidade neoliberal na educação municipal pela efetivação da retirada de direitos, pela desarticulação dos coletivos de trabalho, pela individualização dos processos e pela promoção de um descompasso entre as escolas da rede. *“É perda de direito a todo momento, é notícias ruins, é não... sabe? E, gente, o pior: é assim, é desde o federal, tu não tem mais onde se segurar. É o federal, é o estadual, é o municipal, só falta em casa!”*.

O que fazer frente a tamanho silenciamento? Silenciamento imposto por uma opção de gestão da não escuta e do não diálogo. Podemos gritar, bater tambor, apitar,

podemos pedir educadamente, enviar e-mail, fazer uma ligação, mas a resposta do outro lado quando não é nula, é repetitiva: “cada coisa a seu tempo, no tempo de cada coisa”¹⁹. Frase-resposta utilizada pelo secretário ao longo de todo o seu mandato, para diferentes situações que se apresentavam. A frase que segue essa gestão se repete ao vazio, fazendo eco a si mesma, ensurdecendo-se à escuta de uma rede insatisfeita, desmotivada ao ser desvitalizada em sua potência por opressão e imobilização.

Entendemos que as reformas promovidas na Educação Pública fazem parte de um projeto político governamental que busca um alinhamento das propostas educacionais à lógica neoliberal. Esse alinhamento não prevê que a definição dos programas e dos projetos seja submetida à discussão com professores, funcionários e comunidade escolar. Conseqüentemente, as políticas de governo se mantêm distantes do diálogo com os trabalhadores da educação, exacerbando a hierarquia e a burocratização do ensino, desmobilizando e desestimulando o coletivo que se sente desconsiderado em sua caminhada histórica de lutas, de construções e de conquistas. As medidas do governo exacerbam a individualização, ao dividir os servidores, ao punir quem se opõe ao governo, ao dificultar ao máximo o trabalho em equipe, ao desconsiderar a história da educação do município. O sofrimento extravasado pela indignação, pela raiva e pela revolta traz consigo desarticulação e desagregação dos coletivos de trabalho.

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVALL, 2004, p. XI)

A escola neoliberal não tem mais como função primordial produzir cidadãos conscientes de seu lugar e de seu papel na sociedade, mas sim de construir futuros empreendedores de si mesmos, pessoas individualmente responsáveis por seu presente, e não mais por seu futuro, assim como por seus sucessos e seus fracassos. A individualização se naturaliza no dia a dia da escola, afetando professores, alunos, funcionários e técnicos que se veem cada vez mais solitários em sua caminhada. As parcerias de trabalho são substituídas por planejamentos individualizados; as formações

¹⁹ Fala do então secretário de educação em coletiva de imprensa após apresentação da proposta de reorganização da rotina escolar, em 21/02/2017. Disponível em: <http://cutrs.org.br/professores-protestam-contra-mudancas-nao-dialogadas-na-rotina-das-escolas-municipais-de-porto-alegre/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

coletivas são reduzidas, a fim de dar espaço à especialização pessoal; o compartilhamento de problemas e soluções perde lugar para o desenvolvimento de competências. Nesse contexto, a competitividade e a criatividade pautadas nos ideais neoliberais subjagam o coletivo ao promover a competitividade por meio da reinvenção individualizada.

Na lógica neoliberal estamos sempre em falta, pois precisamos dar conta de investir na qualificação profissional, na qualificação acadêmica, na qualidade de vida, na manutenção da saúde, etc. Qualquer vitória ou derrota, qualquer conquista ou dificuldade é imputada somente ao indivíduo: único responsável pelos resultados que alcança, sejam eles bons ou ruins. Essa responsabilidade, que anteriormente era compartilhada com a família ou com a equipe de trabalho, hoje recai sobre o indivíduo, na medida em que se tenta reduzir o ofício a sua potência intrapessoal e impessoal, subtraindo-o de sua dimensão coletiva e histórica. Não é de admirar que as chamadas “doenças do século” sejam a depressão e os distúrbios de ansiedade, visto que esse modo de subjetivação reifica um indivíduo solitário, isolado e culpabilizado, ao mesmo tempo que desmobiliza os coletivos e as rede de apoio.

“Não tem mais nada, é quadro, giz e cuspe!”. A fala de Tânia reverbera. Denuncia a precarização do/no trabalho. Deixa à mostra a produção de individualização, que produz efeitos na potência de criação que se faz na/pela atividade e afeta diretamente a capacidade normativa dos sujeitos, ou seja, o poder de agir constrangido ataca a saúde dos trabalhadores e trabalhadoras. Nas palavras de Clot (2010, p. 15),

[...] o conceito de poder de agir diz respeito à atividade. A tarefa, por si só, não é suficiente. Até mesmo sob coação externa, o poder de agir se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho. Ele avalia o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação. [...] O poder de agir é heterogêneo. Pode-se dizer que ele aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia.

A dor inerente a essa fala se faz em meio à percepção da falta de apoio e da solidão em sala de aula. Os docentes se questionam com quem podem contar no dia a dia de trabalho, já que não existe mais o trabalho de assessoria por parte da SMED, os serviços das secretarias de saúde e de assistência social também encontram-se precarizados, e os serviços de supervisão e de orientação, que são internos à escola, quando não estão resolvendo alguma situação urgente, estão em sala de aula substituindo um professor que adoeceu ou uma falta de RH não suprida pela SMED, como podemos ver na fala de uma

das participantes: “*É injusto a coordenadora entrar em sala de aula, prejudica o andamento da escola!*” (professora Glória).

A racionalidade neoliberal, que se torna imperativa no cotidiano de trabalho na educação pública, é tomada como uma questão clínica do trabalho, na medida em que produz modos de subjetivação cada vez mais individualizados, desvitaliza coletivos de trabalho e ataca o ofício, produzindo, conseqüentemente, efeitos nocivos à potência de saúde e de ação dos sujeitos trabalhadores. Nesses termos, faz-se necessário produzirmos uma análise dos modos pelos quais a máquina capitalista vem produzindo processos de subjetivação que modulam modos de ser, de viver e de trabalhar no presente, de modo a produzir sujeitos e processos de trabalho *enlouquecidos*.

1.2. A Máquina desejante e a invenção da máquina capitalista

Entender os modos pelos quais a educação compõe e é composta pela máquina capitalista neoliberal implica compreender o funcionamento das sociedades, dos homens, da natureza. A esquizoanálise forja o conceito de máquina para desenvolver esse entendimento do vivo enquanto parte de uma mesma substância, de um todo indiviso, indistinto. A divisão homem-sociedade, homem-natureza, natureza-sociedade é forjada por nós humanos que tentamos conformar, organizar e dividir a vida e as coisas para melhor apreendê-las. Contudo, as divisões e localizações não dão conta da vida que pulsa, que flui e que se movimenta continuamente.

O conceito de máquina em Deleuze e Guattari (2010) tenta dar visibilidade ao *continuum* de fluxos e conexões. De acordo com os autores, o próprio homem é uma máquina desejante, conectada a outras máquinas em constante produção de desejo. Nosso corpo é uma usina, somos máquinas acopladas a outras máquinas, em movimento e produção constantes, produzindo conexões, fluxos e cortes nos fluxos. Assim, não há produção sem desejo ou desejo sem produção (DELEUZE; GUATTARI, 2010). As máquinas desejantes são binárias, formam regimes associativos, em uma síntese produtiva, produção de produção. Não se trata de “ou, ou”, posto que não opera por exclusão, trata-se de “e, e, e...” ao operar por conexões incessantes de máquinas produtoras e desejantes.

A organização das máquinas desejantes dá origem ao organismo, contudo essa produção de um corpo-organismo faz o corpo sofrer, por estar conformado, modulado, e

“[...] por não ter outra organização ou organização nenhuma. [...] As máquinas desejantes só funcionam desarranjadas, desarranjando-se constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 20), pois o desejo não se deixa interpretar, posto que é criação e expansão.

As máquinas sociais, acopladas às nossas máquinas desejantes, têm por função organizar, conformar, cortar os fluxos de produção e de desejo, com isso corremos o risco de que nossa produção desejante se perca ou se ligue a meios externos e outras maquinarias que não convêm à natureza produtiva e desejante, ou que tentem reduzir o maquínico (devir) ao mecânico (repetição do mesmo, da cópia). Assim, cabe entender como a sociedade capitalista vai inventando máquinas que buscam continuamente capturar as máquinas desejantes, na construção de modos de ser, agir, trabalhar e subjetivar na contemporaneidade conformados à racionalidade do presente. As máquinas capitalísticas lutam por conformar a produção desejante a processos de individualização em lugar de processos de coletivização, que entendidos como plano de forças podem agenciar outras axiomáticas para o viver junto, que não as balizadas pelo que há de deletério no capitalismo.

A cada sociedade correspondem certos tipos de máquinas técnico-sociais que puderam ser forjadas e utilizadas em cada momento histórico-social. As máquinas técnico-sociais, inventadas e utilizadas pelos humanos, refletem o tipo de relação que se estabelece entre os sujeitos e os meios de produção, mas também revelam a existência de outras máquinas forjadas por outras produções humanas: “[...] máquinas sociais, máquinas estéticas, máquinas teóricas, [...] há máquinas territorializadas (em metal, em eletricidade, etc.), assim como há também máquinas desterritorializadas que funcionam num nível de semiotização completamente outro.” (GUATTARI; ROLNIK, 1993, p. 239). Interessa colocar em análise as mutações que vêm ocorrendo nas ferramentas e máquinas de trabalho, a fim de entender a máquina social, política, econômica e subjetiva que as opera, as compõe, as faz transmutar e com isso também se transmuta (DELEUZE, 1992; GUATTARI; ROLNIK, 1993).

Na Sociedade Disciplinar forja-se a máquina capitalista que constrói a noção de indivíduo e individualidade, remetendo-nos à individualização, interiorização, privatização de atos e afetos aos corpos que os expressam, produzindo uma subjetividade privatizada e moldada conforme os padrões sociais naturalizados. “A noção de indivíduo é então forjada por meio da lógica disciplinar [...]. O poder disciplinar se encarregará

então de vincular cada indivíduo a uma identidade bem determinada de uma vez por todas e criar assim a ideia de uma subjetividade privatizada”. (SILVA, 2005, p. 32)

Há uma acomodação dos mecanismos de poder, tanto sobre o corpo individual em situação de confinamento, quanto sobre a população que necessita de um controle sutil e invisível. A escola, a fábrica, o exército e as prisões se tornam os principais instrumentos de disciplinarização dos corpos, com incidência desses mecanismos de controle externos voltados ao mesmo tempo ao indivíduo e à população (FOUCAULT, 2005). A educação alinha-se à lógica capitalista na medida em que seus objetivos e sua função voltam-se à qualificação dos sujeitos que adentram no mundo de trabalho, para tanto precisam ter conhecimentos e habilidades para adaptar-se às exigências futuras, assim como precisam aprender a ter controle de seus impulsos e de seu desejo. O discurso da modernidade constituiu “[...] o sistema de ensino como uma máquina produtiva, levantando modos de raciocínio e de abordagem que podem ser aplicados a outros setores da produção” (LAVAL, 2004, p. 11). À máquina escolar cabe investir no crescimento e na qualificação dos alunos, para que se tornem bons trabalhadores.

As fábricas, por sua vez, desenvolveram mecanismos de controle máximo sobre o corpo do trabalhador, para extração máxima de sua força produtiva. O paradigma do taylorismo e do fordismo torna-se a expressão maior deste modo de produção em série, em que o trabalho, incluído na lógica do capital, submete parte do tempo e dos gestos dos trabalhadores à produção, compartimentando tarefas e apartando o trabalhador do produto de seu trabalho. Não se trata somente de uma sujeição formal ao trabalho, mas uma sujeição real da sociedade ao capital, que toma conta de todos os domínios da vida social: “[...] ao assujeitamento às máquinas técnicas (bens de produção de massa) que permite a extração da mais valia, ao assujeitamento às máquinas domésticas (bens de consumo de massa) que assegura sua realização, ao assujeitamento aos equipamentos coletivos que asseguram o funcionamento contínuo do circuito de valorização” (ALLIEZ; FEHER, 2018²⁰).

A liberdade de mercado, entendida como natural e espontânea pela racionalidade capitalista liberal, regula a economia e os modos de produção, ao mesmo tempo que regula as liberdades individuais, ao promover uma liberdade de escolha circunscrita a uma fabricação de desejo. O assujeitamento fabrica um indivíduo-sujeito que “[...]

²⁰ Texto digital sem marcação de páginas. Disponível em: <https://libcom.org/library/os-estilha-os-do-capital-eric-alliez-e-michel-feher>. Acesso em: 05 abr. 2021.

trabalha ou se comunica com outro sujeito individuado via uma máquina-objeto, que funciona como ‘meio’ ou mediação de sua ação ou uso” (LAZZARATO, 2014, p. 29, aspas do autor). O *homem máquina-desejante* fica subsumido ao *homem máquina-capitalista*, cujo desejo, supostamente livre, está limitado em sua força produtiva e desejante ao ser assujeitado pelo capital.

A reestruturação produtiva que se inicia a partir da década de 1970 apresenta um novo modo de regulação econômica e um novo regime de acumulação do capital, provocados pelas transformações no mundo do trabalho. Nesse momento, ocorre um salto tecnológico que invade não somente as cadeias produtivas, mas também o espaço doméstico e social, a partir do avanço da informática e das comunicações. Esse contexto histórico marca a emergência da Sociedade de Controle, na qual passamos para um modo de acumulação flexível de capital, que redefine as relações produtivas (ANTUNES, 2011) e toma o controle, enquanto nova tecnologia de poder. O acionamento de mecanismos de controle internos reproduz a lógica das competências e eficiências individuais, em que o foco privilegiado é o estímulo à competição e ao aumento da produtividade, da competitividade, da flexibilidade e da volatilidade (DELEUZE, 1992).

O trabalhador, entendido enquanto empresário de si, passa a ser sujeito e não mais objeto da economia, “[...] sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008b, p. 311), não é mais constituído pelas forças econômicas, mas passa a constituí-las. É a emergência da possibilidade de subjetivação no campo do trabalho pela dobra das forças sobre si mesmas. Como sujeito ele deixa de se objetivar e se subjetivar como *trabalhador-consumidor livre*, e passa a constituir-se como *produtor de sua própria satisfação*. No princípio neoliberal, o objetivo é produzir o máximo de tempo (fruição) com o mínimo de tempo (produção) para assegurar as satisfações finais. O capital deixa de ser doador de trabalho para ser doador de tempo.

Nesse contexto, estão colocadas as condições de possibilidade de ascensão da governamentalidade neoliberal, cujo princípio de inteligibilidade é a liberdade produzida e exercitada sob a forma de competição máxima, “[...] isso equivale a dizer que a própria liberdade se transforma em mais um objeto de consumo” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Na perspectiva de Pelbart (2003, p. 23),

[...] uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no

automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitados dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade – toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica [...]. Como o diz Toni Negri, agora é a alma do trabalhador que é posta a trabalhar, não mais o corpo, que apenas lhe serve de suporte. Por isso, quando trabalhamos nossa alma se cansa como um corpo, pois não há liberdade suficiente para a alma, assim como não há salário suficiente para o corpo.

A alma e a vida capturadas pelo capital tornam-se em si o capital. É requerido do homem mais do que sua força física, é requerida sua força imaginativa, sua capacidade inventiva e criativa. Tudo pode ser capitalizado: uma ideia, um sonho, um devaneio. A vida cotidiana (como acordamos, o que comemos, com quem estamos, o que fazemos), tudo se tornou produto a ser compartilhado e consumido. A subjetividade e o poder criativo se tornam matéria-prima da produção. A economia imaterial se caracteriza não mais pela fabricação e venda de produtos, mas na promoção de serviços, ou seja, a sociedade de produção torna-se agora uma sociedade de consumo.

Na visão disciplinar da organização do trabalho, o acontecimento e a invenção eram subordinados à reprodução, pois havia a necessidade de planificação e de previsão do que era produzido. Contudo, na sociedade de controle, o trabalho torna-se um conjunto de acontecimentos, que modificam profundamente a organização do trabalho que precisa estar atenta e aberta às incertezas, às instabilidades e às mudanças em produção permanente. No “[...] capitalismo contemporâneo, controlar significa prestar atenção aos acontecimentos. Trabalhar é estar atento aos acontecimentos” (LAZZARATO, 2006, p. 109). A mais valia neoliberal centra-se no incentivo e na apropriação do poder criativo, na atenção e captura do acontecimento como produtor de diferenças, na produção e exploração de subjetividades inventivas. Nessa sociedade, o tempo do acontecimento torna-se o tempo do eterno presente, marcado por descontinuidades e rupturas, já que “[...] a invenção nos desconecta do passado e não permite que se preveja com alguma clareza o futuro. [...] Vive-se no curto prazo, numa cultura do instantâneo” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Diferentemente da sociedade disciplinar de produtores, em que a satisfação dos desejos era adiada pela necessidade de segurança e pela acumulação de capital a longo prazo, hoje temos uma sociedade de consumidores, que se pauta pela satisfação imediata dos desejos, que logo são substituídos por novos desejos a serem consumidos. O tempo não é mais de acumulação de bens duráveis e sim de consumo de bens descartáveis. O longo prazo entra em obsolescência e dá lugar ao curto prazo, ao aqui e agora, em que o passado e o futuro não têm a mesma importância do que o eterno presente.

A educação vive uma grande desestabilização, pois seus principais fundamentos se pautam na disciplina, na acumulação de conhecimentos herdados de uma cultura passada e no adiamento das satisfações e dos desejos para o futuro. A educação atual, ao mesmo tempo que, por um lado, vive um descompasso relativo às exigências neoliberais, por outro está totalmente capturada por essa nova racionalidade. Essa agonística presente na educação contemporânea se apresenta na sua estrutura ainda hierárquica e burocrática voltada ao passado (conteúdos) e ao futuro (satisfações), mas vivida por sujeitos subjetivados nesse eterno presente, em que impera o imediatismo de produção de desejos e de satisfações.

Os docentes se veem nesse embate cotidiano entre aquilo que acreditam ser importante para o aluno e aquilo que o aluno realmente está solicitando. A escola disciplinar ainda está estruturada na promessa de um futuro por vir, mas ao mesmo tempo precisa estar aberta aos acontecimentos do presente. A nova geração desafia a organização escolar, pois está totalmente conectada ao mundo do eterno presente e habita diferentes possibilidades de estabelecer relações, de aprender e de se movimentar em diferentes temporalidades, afirma-se pela globalização de subjetividades e de desejos efêmeros, mutantes e flexíveis.

Nessa conjuntura imediatista e competitiva, o saber, até pouco tempo o principal produto da escola, tornou-se um produto perecível, ao perder sua força simbólica (LAVAL, 2004). O diploma, no mercado de trabalho, tem uma importância relativa e de curto prazo, o ganho de diferentes experiências vale mais do que a formação em si. Até mesmo porque a superespecialização em algo limita a flexibilidade e a capacidade adaptativa a diferentes situações. “A escola e a Universidade se veem, então, representar um papel ambíguo que consiste em manter, por diplomas de validade temporária, a precariedade do valor escolar e profissional dos indivíduos. (LAVAL, 2004, p. 19)

Consequentemente, “[...] os professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas vantagens materiais relativas” (LAVAL, 2004, p. IX), tanto no que diz respeito à remuneração, quanto no que diz respeito ao reconhecimento do trabalho pelos outros e por si mesmos. Os professores se veem como numa corda bamba tentando equilibrar salários precarizados, novas demandas da sociedade, necessidade de qualificação constante, desmontes na educação pública, e, em meio a isso tudo, (re)construção do sentido do trabalho para si mesmos e para os outros.

Nesse cenário de subjetividades capitalizadas, o trabalho ganha outra velocidade, adquire outros sentidos. “O projeto central da política do capitalismo consiste na articulação dos fluxos econômicos, tecnológicos, sociais com a produção da subjetividade de tal maneira que a economia política se mostre idêntica à economia subjetiva” (LAZZARATO, 2014, p. 14), pois não há como separar os fluxos do desejo dos fluxos do capital (GUATTARI; ROLNIK, 1993). No capitalismo a produção de subjetividade opera de duas maneiras: por dispositivos de sujeição social e por servidão maquínica (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Cabe ressaltar que os dois tipos de produção de subjetividade estão presentes tanto na Sociedade Disciplinar quanto na Sociedade de Controle, sendo que, em cada momento histórico, um tipo de subjetivação se destaca sobre a outra.

Os dispositivos de sujeição social, característicos da Sociedade Disciplinar, enchem-nos “[...] de uma subjetividade, atribuindo a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade e assim por diante.” (LAZZARATO, 2014, p. 17). Esse modo de subjetivação individualizante serve ao modo de produção serializada, que necessita de indivíduos certos para lugares certos, ou seja, cada um ocupa um lugar dentro das divisões que o trabalho comporta – divisão social, sexual, profissional – com limites e padrões de comportamento determinados. Esse modo de subjetivação é cartesiano, dual e individual, em que o sujeito se coloca em oposição ao objeto. O trabalho, a natureza, os equipamentos, a população, a família e o próprio corpo são objetos a serem dominados, conhecidos, sobre os quais se desenvolve um campo de saber e de poder, e a partir dos quais nos subjetivamos.

Por outro lado, os dispositivos de servidão maquínica desmancham “[...] o sujeito individualizado, sua consciência e suas representações, agindo sobre os níveis pré-individual” (exercendo controle dos humanos por dentro) “e supraindividual” (exercendo controle por fora, atribuindo modos de percepção, sensibilidade e forjando um inconsciente) (LAZZARATO, 2014, p. 17). Não cabe mais agir sobre o sujeito identitário e sua oposição em relação ao objeto, posto que os indivíduos importam enquanto peças do dispositivo *homens-máquinas*, em que ambos são intercambiáveis dentro do “[...] processo de produção, comunicação, consumo, etc. que os excede” (LAZZARATO, 2014, p. 29).

A transformação ética converte o homem à escravização maquínica pelo capital, que comporta a integração do homem à máquina, na concepção de si mesmo como capital

humano, no desmanchamento das fronteiras entre a esfera produtiva e reprodutiva e na subsunção do espaço ao tempo (ALLIEZ; FEHER, 2018). Para o trabalhador, não se trata mais de se reconhecer no trabalho, na produção, nas categorias de classe, trata-se de reconhecer-se como parte do capital, como peça de sua engrenagem. Os dualismos e a relação “sujeito/objeto, palavras/coisas ou natureza/cultura” (LAZZARATO, 2014, p. 29) perdem lugar e importância na máquina capitalista neoliberal, na qual há uma indiferenciação entre humanos e não humanos, pois ambos se constituem como peças das engrenagens dessa máquina.

Os processos de subjetivação capitalista neoliberal nos produzem ora alienados ora desumanizados. Ora nos dota de uma subjetividade personológica, a partir da qual nos reconhecemos, nomeamo-nos e nos enquadrados em diferentes categorias que nos separam ou nos aproximam de outros sujeitos individuados, tornando-nos alienados e sujeitados à máquina capitalista que nos produz, ora somos destituídos de humanidade ao sermos subjetivados como peças das engrenagens da máquina capitalista neoliberal. Ao capitalismo importa esse duplo processo de sujeição e servidão (DELEUZE; GUATTARI, 2012a; LAZZARATO, 2014) ou de assujeitamento e escravização (ALLIEZ; FEHER, 2018). Importa a individualidade para apontar no outro o que difere de mim. Importa a subjetivação escravizada quando o sujeito perde a singularidade para tornar-se um número ou uma peça substituível. Na lógica neoliberal não somos mais sujeitos-máquinas desejantes que operam a máquina técnica e a máquina social, somos parte da máquina econômica, somos o próprio capital.

1.3 Máquina de enlouquecimento

A máquina neoliberal produz indivíduos produtivo-desejantes, que elevam à potência máxima o capital-humano a ser produzido, vendido e consumido, de tal modo que, quanto mais se produz, mais precisa ser produzido, em maior quantidade, em maior variedade e com maior flexibilidade possível. Nós, indivíduos, empresários de nós mesmos, exigentes e ferrenhos na busca pela melhor performance, na dinâmica insana e cotidiana que nos colocamos, não percebemos o quanto essa necessidade de alta produtividade nos submete, escraviza-nos e nos aparta de qualquer problematização acerca da dinâmica e dos efeitos sobre nossa saúde. Esse produtivismo acelerado produz

um sofrimento coletivo e agudo provocado pelo que propomos chamar de *máquina de enlouquecimento neoliberal*.

Tomamos a palavra *enlouquecimento*²¹ para nos referirmos à subjetividade inerente ao excedente produtivista da sociedade neoliberal, que produz sujeitos sobreimplicados. A sobreimplicação é um conceito forjado por Lourau (1995) que se define pela impossibilidade de colocar em análise a implicação e se aproxima do conceito de desvitalização em Clot (2006), que evidencia o esvaziamento de sentido da atividade pela dificuldade de o sujeito se reconhecer individualmente ou coletivamente na sua ação. Assim, os sujeitos *enlouquecidos* são sujeitos esvaziados de sua capacidade de análise de implicação em relação às instituições que os atravessam, em relação à produtividade insana a que estão submetidos (que leva à busca incessante de cumprimento de metas e de absorção de um grande número de tarefas) e em relação à produção de si como produtores e consumidores de si mesmos. O *enlouquecimento* não é considerado uma patologia ou adoecimento psíquico, na medida em que não é absorvido pelo poder psiquiátrico, nem está circunscrito em um CID²². Trata-se de um *enlouquecimento* esperado e promovido pela máquina capitalística, que tem por função limitar a capacidade de sustentar um olhar crítico e/ou de produzir saídas ao que está sendo produzido de nós mesmos.

O *enlouquecimento* é um modo de captura da loucura em sua potência de criação. O conceito de loucura foi forjado no século XIX pelo saber médico-psiquiátrico como uma doença a ser medicada, tratada e controlada por se constituir como um perigo aos padrões do que se considera “normal” pela sociedade. Esse suposto perigo infligido pela loucura, na verdade, revela sua potência de resistência, ou seja, sua potência de criação e de problematização que desafia, questiona e resiste aos limites impostos pela sociedade, criando para si diferentes modos de ver e viver o mundo. Essa potência de resistência primeira (anterior a qualquer padrão estipulado e normalizado) inerente à loucura, é o que a torna perigosa à ordem estabelecida e sujeita ao enquadramento forçado.

Contudo, a potência de criação é desejada e estimulada pela máquina capitalista. Nesses termos, *enlouquecimento* produzido é um modo de forjar um certo tipo de loucura,

²¹ A palavra *enlouquecimento* será sempre escrita em itálico para enfatizar a ideia de produção de uma subjetividade sobreimplicada, que nos produz paradoxalmente irreflexivos e criativos. Alienação produzida para aumentar a produtividade.

²² CID trata-se do Código Internacional de Doenças no qual estão relacionadas e descritas todas as doenças conhecidas.

ajustada aos limites da normalidade e enquadrada como comportamento empreendedor, produtivo e criativo. A medicalização, quando utilizada, não serve para conter o *enlouquecimento*, mas sim o sofrimento decorrente. Assim, amortecida em suas afetações, a potência de criação dos sujeitos se transmuta, conforma-se e se capitaliza em criatividade produtiva²³.

O *enlouquecimento*, em sua sobreimplicação, é necessário ao funcionamento da máquina capitalista, pois somente grupos e sujeitos *enlouquecidos* suportam as demandas desta sociedade de controle neoliberal, permanecendo produtivos e úteis. A *máquina de enlouquecimento neoliberal* se constitui por um maquinismo que mantém o trabalhador sujeitoado e escravizado pelo capital, constituindo-o como parte das engrenagens da máquina, que tenta capitalizar a potência inventiva, produzindo ora restrições, ora expansões do poder de agir.

Afirmamos que o *enlouquecimento* habita uma zona paradoxal em que forças do agir, forças de captura, forças de resistência e forças em devir permanecem em agonística. Invenções, capturas, impedimentos, escapes se produzem e se potencializam incessantemente. Embora a captura capitalista seja intensa, ela não é absoluta, pois algo sempre escapa, desvia, esvai. Foucault (1999) afirma que o assujeitamento é paradoxal, pois produz aprisionamento às regras e ordenamentos sociais, mas porta, em si mesmo, a possibilidade de resistência. Para o autor, a resistência é primeira, pois é ação livre e inventiva, enquanto o poder é uma ação sobre ação do outro, portanto o poder é gestor e reativo. O poder procede por captura, por assujeitamento, mas seus efeitos são tanto repressivos, quanto produtivos e constitutivos, pois sempre porta potência de resistência. Foucault (1999) afirma que onde não existe possibilidade de resistência não há relações de poder, mas um estado de dominação.

Ramminger e Nardi (2008) retomam o conceito foucaultiano de resistência para pensar as relações de trabalho e afirmam que “[...] ali onde parece não existir nada, além de regra e disciplina, é justamente onde pode estar o maior potencial de resistência” (p. 342). A partir de Canguilhem (2001; 2005; 2009; 2012), afirmamos que essa potência de resistência se produz pela incessante criação de normas de viver, que, em situação de trabalho, dá-se pelo poder de agir dos trabalhadores e trabalhadoras no processo de “fazimento” de sua atividade. Assim, faz-se importante estudar as capturas e produções

²³ Essa discussão nos remete ao conceito de Grande Saúde em Nietzsche, que será abordado no próximo capítulo.

de assujeitamento no trabalho, mas importa entender a produção de resistências que possibilitam os escapes, as rupturas e brechas, que expandem o poder de agir por entre as forças paradoxais da *máquina de enlouquecimento*.

Segundo Clot (2006), as forças motrizes do desenvolvimento do poder de agir se modulam entre a eficiência (objetivos perseguidos) e o sentido (descoberta e invenção de novas metas) do trabalho. Assim, a atividade se desvitaliza quando a ação se encontra desvinculada de sentido, quando seus objetivos são esvaziados ou silenciados e quando o sujeito não se reconhece individualmente nem coletivamente na sua ação. Por outro lado, o poder de agir se amplia e se potencializa pela invenção de desvios e de brechas, pela criação e produção de novos sentidos e de novos objetivos e meios técnicos para desenvolver um trabalho, no qual os sujeitos se reconhecem na sua ação, na ação dos outros e na história coletiva. O poder de agir habita essa zona paradoxal e conflitiva e se produz por entre restrições e impedimentos, desvios e brechas, que dizem da dinâmica da atividade.

Se retomarmos a ideia de que no capitalismo contemporâneo “Trabalhar é estar atento aos acontecimentos” (LAZZARATO, 2006, p. 109), entendemos que há uma permanente agonística entre o incentivo e o controle da criação e da inventividade, pois, ao mesmo tempo que são necessárias ao funcionamento da máquina capitalista e ao crescimento do capital, constituem-se um perigo a ser mantido sob controle. A criação opera por desvios e aciona a produção de outros modos de funcionamento que escapam às amarras da máquina capitalista e recolocam as forças do agir em uma dimensão ética e estética. O desvio se faz risco, um risco que se faz necessário e paradoxal ao risco de captura.

A máquina capitalista neoliberal, atenta aos acontecimentos e às rupturas nascentes, busca, constantemente, conformar/capturar as produções nascentes aos interesses do capital. A otimização desses esforços dá-se pela compartimentalização das criações na busca de suprimir o que há de singular e coletivo, a fim de individualizar criações e ações. A racionalidade neoliberal instaura e intensifica a constituição de modos individualizantes de trabalhar e com essa política fragiliza os coletivos, recrudescer o sofrimento e produz um aumento de processos de adoecimento no trabalho.

A cada ação impositiva ao modo de funcionar, de gerenciar e de trabalhar nas escolas da rede municipal, o grupo de profissionais sofre. Sofre ao ver desconsiderada

sua caminhada, seus conhecimentos e a construção de sua história enquanto trabalhadores e trabalhadoras de uma rede de educação. Sofre ao perceber que antigos modos de lutar (por meio de greves, paralisações e passeatas) não produzem mais efeitos de diálogo, mas de rechaço e menosprezo. Sofre ao sentir no corpo as ameaças de um modo de governar que culpabiliza o trabalhador. Sofre ao ver questionada e esvaziada a atividade docente. Sofre ao ver silenciado seu próprio sofrimento. A negação da história enfraquece e ataca o ofício (CLOT, 2010), produz sofrimento e, em alguns casos, adoecimento no e pelo trabalho.

A máquina de enlouquecimento neoliberal produz um processo de *adoecimento social*, que se reflete em sintomas generalizados de ansiedade e depressão. Não se trata de *um* sujeito com adoecimento psíquico, mas de coletivos de trabalho apartados de sua história, constrangidos em seu poder de agir, enfraquecidos em sua capacidade de organização de estratégias coletivas, silenciados em sua necessidade de diálogo. O que resta a esses coletivos destituídos de sua potência de criação coletiva? Angústia, ansiedade, solidão? Sucumbir a sintomas físicos e psíquicos parece expor a fragilidade individual, mas de fato expõe a fragilidade coletiva e explicita um adoecimento fabricado pelo impedimento.

Entendemos que, em alguns casos, os processos de adoecimento, decorrentes das situações de trabalho, são modos de resistir ao processo de *enlouquecimento* pelo trabalho. Ousamos afirmar que a doença pode ser um modo de resistência às limitações impostas pela organização capitalista neoliberal ou, dito de outra maneira, é um modo de potencializar a capacidade de resistência ao assujeitamento. Então, a via do cuidado com a saúde reside não no cuidado com o indivíduo, mas no cuidado com o coletivo de trabalho que se dá pela via do cuidado com o ofício²⁴, conforme podemos ler em um dos excertos do diário de campo:

Logo que esta gestão iniciou era como se não soubéssemos mais fazer nosso trabalho. Tudo que pensávamos em fazer parecia não estar correto e ligávamos para a SMED, mas a resposta nunca vinha. Até que em uma reunião a gente disse: 'Não! Quem conhece a realidade desta escola somos nós! Quem sabe o que precisa ser feito somos nós! Ninguém sabe melhor do que nós o que e como fazer! A gente não precisa deles para trabalhar! Basta continuar fazendo o nosso trabalho do nosso jeito'. Daí retomamos as rédeas do nosso trabalho.

É no cotidiano que a conflitiva paradoxal da atividade se atualiza. O sentimento de amputação do poder de agir se atualiza na desvitalização de sua atividade enquanto

²⁴ O aprofundamento da discussão do cuidado com o ofício consta no capítulo 2.

profissional da educação. O sentimento de não saber “o que fazer” em situações cotidianas reflete o quanto muitos profissionais encontram-se apartados do sentido do seu fazer e reduzidos em seu poder de agir. Contudo, a capacidade de retomar para si o protagonismo com invenção e gestão cotidiana do ofício se faz passagem para as forças inventivas, para as forças de resistência.

O excerto de diário de campo apresentado traz a produção normativa que se fez pela criação de meio ao abrir possibilidades de construção de outras lógicas, de outros modos de ser e agir pela atividade. Parafraseando Canguilhem (2001), podemos dizer que, assim como não se pode impedir aos trabalhadores que pensem, quando lhes é impedido de pensar, não se pode impedir que os trabalhadores entrem em atividade, quando a atividade lhes é impedida. Não se pode lhes impedir de resistir, quando a resistência lhes é negada. Não se pode lhes impedir de criar, quando a criação lhes é ameaçada. A máquina capitalista, que tenta continuamente produzir sujeitos e subjetividades padronizadas e moduladas pelo capital, é insistentemente desestabilizada pelas linhas de fuga, pelos devires, pelas produções desejantes, pela produção de resistências que escapam às amarras e às capturas. A vida não se conforma, a vida não se deixa capturar, ela escapa, esvai, produz-se outra o tempo todo. O que se captura são seus caminhos já trilhados, suas invenções já criadas, ou seja, seus produtos.

O que será?

*[...] O que será, que será?
 Que todos os avisos não vão evitar
 Por que todos os risos vão desafiar
 Por que todos os sinos irão repicar
 Por que todos os hinos irão consagrar
 E todos os meninos vão desembestar
 E todos os destinos irão se encontrar
 E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
 Olhando aquele inferno vai abençoar
 O que não tem governo nem nunca terá
 O que não tem vergonha nem nunca terá
 O que não tem juízo [...]
 (Chico Buarque de Hollanda, 1976)*

2. “Só eu que não ‘tô’ dando conta?”: máquina de cura x cuidado com o ofício**Cena 2**

Mauro: Acho que tem uma outra demanda também que é bem importante, [...] eu acho que é difícil a gente julgar a realidade estando vivendo nela [...], mas acho que esse é um dos piores momentos que a gente tá tendo, não só no ambiente escolar, mas dentro do funcionalismo público, [...] e principalmente na escola, onde nós tínhamos as reuniões. Eu acho que a gente perdeu muitas coisas também, além da pressão externa, ela tá muito maior. E isso [...] nos influencia de outras formas [...] essa pressão acaba

chegando em nós e a gente se estressa mais, a gente se incomoda mais. A perda da reunião também fez com que a gente, como grupo, se integrasse menos, né. Hoje a escola, ela está muito separada, [...] a gente tem conflitos com colegas que, não é que a gente não tinha, às vezes a gente tinha umas coisinhas na reunião, assim que outras, mas a gente parece um grupo mais difuso, assim que [...] a gente se enxerga menos, a gente se integra menos, né. E isso é algo que me agonia, assim que [...] a gente parece hoje [...] menos grupo, menos junto, né, menos, aí a gente se conhece menos. E querendo ou não reflete na nossa prática em sala de aula, reflete na nossa prática como grupo, que também acho que é uma demanda importante da gente levantar.”.

Cátia: Eu acho que também essa coisa das reuniões que a gente tinha, ah, óbvio que aconteciam discussões e brigas, mas [...] como acontecia toda a semana, a coisa não acumulava, e agora a coisa acumula e explode, [...] então, assim, aquela situação que poderia resolver com fulano, que resolveria com mais calma, que a gente iria ali conversando, quando a gente para pra conversar os dois já estão no seu limite e aí a coisa dá aquela explodida. E eu acho que às vezes [...] a gente acaba tendo uma sensação de consolo de uma maneira errada, [...] porque muitas vezes eu tô mal assim, e daí eu penso assim: ‘só eu tô mal, só eu que não tô dando conta, só eu que tô sentindo essas coisas assim’. E daí às vezes tu para e consegue conversar com algum colega e aí vê que ele tá passando por isso assim, e aí tu (suspiro): ‘não é só eu!’ [...] Não sou eu que sou incompetente, assim, incapaz, assim, que o problema tá geral [...]. Então tu te alivia, eu acho que de uma maneira errada. [...] Tá todo mundo com dificuldade. [...] Tu acaba tendo um conforto numa coisa de [...] ‘não é só eu que estou mal’. Ao invés de uma pessoa chegar pra tu confortar alguém ou ser confortada de ‘não, mas tenta isso, faz isso!’, [...] as conversas e os confortos são sempre no ‘estamos juntos no mesmo barco’ [...], ‘eu também não sei o que fazer’.

Mauro: Ao invés dos dois saírem, os dois afundam junto!

Cátia: É

[...]

Mauro: [...] Isso é outra coisa que talvez a gente tenha que aprender a se refazer de novo como escola, que a gente tem que aprender a lidar com esse tipo de coisa, [...] que muitos de nós não estamos lidando bem [...]. Chega uma hora que a gente tá muito estressado, aí vem uma biometria²⁵, ou vem uma doença que a gente não teria, ou vem uma falta de voz que de repente não ia aparecer, [...] tudo vai refletindo, tudo vai acumulando, né, são pequenas coisas [...]. A gente tá tentando se refazer num ambiente que tá ficando ruim. Quando eu acho que a gente tinha que fazer o contrário, né, ao invés [...] das picuinhas aumentarem, [...] dessa difusão aumentar, tinha que ser o contrário. Se a gente não enxergar apoio no colega, quem é que vai apoiar a gente? Claramente a Secretaria de Educação não é!

Glória: “[...] o inimigo não tá aqui, né. Que quem gera isso de tirar não somos nós que estamos aqui, a gente tá tudo no mesmo barco, a gente tá do mesmo lado!”.

(Diálogo dos professores)

2.1 Solidão: entre a invisibilidade e o silenciamento

A solidão é um afeto que atravessa e marca o ofício docente no presente. Afeto entendido aqui como afecção na perspectiva spinozana, como algo capaz de acionar um corpo. Os afetos alegres aumentam a potência produzida no encontro com outros corpos, enquanto os afetos tristes limitam essa potência. Os afetos produzidos nos encontros nos tocam, movem-nos, tiram-nos do lugar e, mesmo que imperceptivelmente, transformam-nos.

A solidão é um dos efeitos da política de individualização, característica da racionalidade neoliberal, que acirra a competitividade, acelera a produtividade, desagrega os processos coletivos de trabalho e invisibiliza ações, dificultando a organização dos grupos e a constituição de coletivos. Professores, funcionários, gestores e técnicos da esfera pública são diretamente afetados pela crescente falta de apoio e de parceria no cotidiano de seu trabalho. Apartados de sua coletividade, tornam-se individualmente responsáveis por seus sucessos, fracassos, conquistas, perdas, adoecimentos e superações.

²⁵ Biometria é como o grupo de servidores denomina a licença para tratamento de saúde.

O peso da individualização se faz solidão. A solidão se faz invisibilidade, na medida em que as pessoas se veem, mas não se enxergam, ouvem-se, mas não se escutam, passam umas pelas outras, mas não se encontram. Não é raro, nas escutas de sujeitos ou grupos, que as pessoas se sintam individualmente desajustadas, outras se questionem se estão adoecendo, outras se sentem angustiadas e outras se percebem como impotentes e/ou incompetentes: “*só eu que não ‘tô’ dando conta?*”. A solidão se faz vazio, faz-se esvaziamento de um tempo em que o “olho no olho” evitava chegar ao “dedo na cara”, pois, como disse a professora Cátia, “*quando a gente para pra conversar, os dois já estão no seu limite e aí a coisa dá aquela explodida*”. Hoje, a solidão se ameniza no conforto de saber que outras pessoas se sentem da mesma forma e não mais pelo efetivo apoio do colega. Mesmo a constituição de afetos com dimensões coletivas, desenha-se solitária e separadamente, de modo que todos vivem de uma mesma solidão.

A intensificação da solidão no ofício docente se faz sentir nos corpos, nas falas, nas queixas, nos olhares de professoras e professores. A solidão se intensifica na medida em que o ofício vai deixando de ser cultivado enquanto patrimônio de um coletivo de trabalho ou quando o engajamento à história coletiva encontra-se limitado. A supervalorização da individualidade e as constantes tentativas de bloqueio ou impedimento ao que há de coletivo no ofício amplia o sentimento de solidão, imputa sofrimento e traz risco de adoecimento aos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

O coletivo contém uma problemática que vai além do indivíduo, pois, ao trabalhar, os sujeitos engajam-se em uma história coletiva que se mantém viva pela estilização do gênero profissional (CLOT, 2020). O gênero da atividade profissional é um conceito formulado por Yves Clot, a partir do conceito de gênero de discurso, de Bakhtin, e refere-se às construções de regras implícitas e flexíveis nos modos de trabalhar, construídas a partir de um repertório comum de conhecimentos e de práticas produzidos cotidianamente pelos trabalhadores. O gênero carrega consigo “[...] as tendências que permanecem ativas na história de um coletivo” (EIRADO; PASSOS; BARROS, 2016, p. 25) de trabalho, com suas motivações, movimentos, impedimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento das atividades profissionais.

O gênero é o coletivo de trabalho, é a instância transpessoal que diz da história coletiva do ofício que passou por diferentes situações, diferentes grupos, diversas gerações e contextos de trabalho e sofreu mutações ao longo de sua construção. O gênero carrega consigo o patrimônio do ofício, que resulta da gestão do trabalho como atividade,

criando recursos para agir e ativando um modo de trabalhar, que é, efetivamente, coletivo, expandindo a dimensão ética e não moralizante do trabalho.

O coletivo de trabalho pressupõe um trabalho coletivo, que expressa processos de singularização e processos de estilização no e pelo trabalho. O processo de estilização ocorre quando os sujeitos se apropriam do ofício e constroem, a partir dele, um modo próprio de desenvolver a atividade. Os sujeitos inseridos em diferentes coletivos de trabalho estilizam para si seu próprio trabalho, atualizando os diferentes modos de desenvolver as atividades, bem como aquilo que é demandado dos sujeitos, o que eles esperam, o que desejam, o que temem. O trabalho coletivo expressa o que “[...] 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” (EIRADO; PASSOS; BARROS, 2016, p. 25).

Há no ofício forças coletivas que o compõem e o sustentam. O cuidado com o ofício passa por dimensão coletiva imanente e pelo reconhecimento de si como parte desse coletivo, como parte de uma história que constitui os modos de trabalhar de cada um e de todos. O cuidado com o ofício passa pela abertura a sua dimensão ético-política, ou seja, a dimensão da criação coletiva, por meio da qual se (re)colocam, (re)posicionam e inventam problemas frente aos desafios impostos pelo meio. O ofício ancora-se na história coletiva, mas essa história não é estanque, ela é (re)inventada a cada ação, a cada empecilho, a cada curva e bifurcação em seu caminho, por aqueles que fazem a gestão cotidiana de suas atividades.

Essa inventividade intrínseca à atividade diz do *trabalho bem feito*, ou seja, um trabalho coletivo feito pelo enfrentamento dos conflitos, pelo enfrentamento do real do trabalho e pela experiência coletiva de trabalho, no qual a qualidade não se centra no cumprimento de metas, mas se tece pela expansão do poder de agir e pela criação de novas normas na e pela atividade. O *trabalho bem feito*, portanto, diz da potência de resistência, afirmada em sua normatividade pelos trabalhadores na gestão de sua atividade cotidiana. Essa criação de normas pelos próprios trabalhadores no “fazimento” de sua ação cotidiana é o que pode desestabilizar, mesmo que momentaneamente, a máquina de enlouquecimento neoliberal.

Assim, a solidão, a individualização e o silenciamento são aqui entendidos enquanto técnicas neoliberais que têm por função manter sob controle a potência de criação coletiva dos trabalhadores, a fim de minimizar o perigo que essa potência ético-política representa ao funcionamento da máquina capitalista. Trata-se de uma escolha

política, calcada na ética individualizante, de submeter os trabalhadores e trabalhadoras à destituição continuada do seu lugar de protagonismo, da sua história e da sua possibilidade de participação nas políticas educacionais, relegando-os ao “[...] papel de agente executor da educação escolar, alijado das elaborações, deliberações e implantação das legislações” (COSTA; RODRIGUES, 2020, p. 43).

O silenciamento dos profissionais da educação municipal se concretiza por meio da exclusão da participação dos trabalhadores de todos os processos de idealização, de discussão e de implementação das novas políticas implementadas na SMED. Historicamente, desde a década de 1990, todas as grandes mudanças propostas para a educação municipal passaram por algum tipo de consulta pública aos trabalhadores e trabalhadoras (constituintes escolares, plenárias de educação, conferências e congressos de educação, consultas públicas, enquetes, entre outras). Obviamente, nunca houve consenso, as dissidências e discordâncias, que compunham as discussões, circulavam por todos os espaços escolares. O que há de diferente nessa última gestão de governo é a ampla e irrestrita ausência de escuta e diálogo.

O silenciamento da rede se atualiza de diferentes formas no cotidiano escolar, mas é mais fortemente sentido pelos professores e professoras pela supressão das reuniões pedagógicas, que se constituíam em momentos de encontro, de discussão conjunta do fazer docente, de compartilhamento de informações, de estabelecimento de parcerias, de definição de projetos e de discussões de situações que diziam respeito à escola e ao trabalho como um todo. Havia embates e confrontos que geravam mal-estar – “*ah, óbvio que aconteciam discussões e brigas*” –, mas assumia-se coletivamente as controvérsias.

Cabe salientar que as reuniões pedagógicas em si não se constituíam em garantia de construção de coletivos de trabalho, nem via única ou privilegiada de construção conjunta de um trabalho de qualidade. Contudo, a supressão dessas reuniões, por decisão do governo, deixa uma marca na história da educação municipal, a marca do silenciamento e do ataque severo aos processos coletivos que fazem parte da sua caminhada. Não se trata apenas de uma queixa sobre um direito perdido, trata-se da denúncia de um ataque ao coletivo de trabalho da educação e trata-se de um movimento de problematização e de busca de invenção de outros modos de luta, bem como de construção de outras saídas para o ofício docente no município.

O coletivo de trabalho se fragiliza na medida em que o debate do ofício é apartado do cotidiano do trabalho, ao inviabilizar a discussão sobre os fazeres, os não fazeres, as

ações e os conflitos que compõem a atividade. A atividade impedida, a negação do conflito e as dificuldades de colocar em debate a qualidade do trabalho pelos próprios trabalhadores, que são *experts* no que fazem, envenena tanto a vida profissional, quanto a vida pessoal e leva os profissionais da educação a ver reduzida sua potência de saúde em decorrência dos impedimentos à invenção de normas superiores de vida no e pelo trabalho (CANGUILHEM, 2009).

“Chega uma hora que a gente tá muito estressado, aí vem uma biometria, ou vem uma doença que a gente não teria, ou vem uma falta de voz que de repente não ia aparecer [...], tudo vai refletindo tudo vai acumulando, né, são pequenas coisas”. Em meio a processos de trabalho acelerados e solitários, alguns sujeitos produzem doenças físicas ou psíquicas que dizem das fragilidades, não apenas individuais, mas, principalmente, de um coletivo de trabalho fragilizado por uma organização de trabalho adoecida e adoecedora. Para Clot (2013a, p. 8),

[...] todo coletivo digno desse nome é forçosamente heterogêneo. E a manutenção dessa heterogeneidade permite chegar a ver o real de maneira mais segura, de voltar a ele e revirá-lo. A heterogeneidade é até mesmo um instrumento de vigilância. E eu não sou o único a constatar quanto a deflação do “debate de ofício” é um excelente indicador da inflação que se segue de querelas pessoais que frequentemente envenenam os meios de trabalho.

Alguns sujeitos se revoltam e não se calam. Denunciam ao grupo, à direção, à gestão da SMED suas insatisfações e frustrações frente ao que não está bem e ao que não funciona. Gritam e pedem ajuda, mas sua voz não é plenamente ouvida, pois às vezes é rotulada como um posicionamento político-partidário, às vezes é taxada como algo inconsistente, outras vezes é individualizada como uma reclamação pessoalizada. A voz de quem adocece e de quem se revolta é tomada em sua fragilidade e em sua individualidade, pois, quando colocada em sua dimensão coletiva, pode se constituir um risco para a gestão da escola e/ou para a gestão pública, na medida em que o adoecimento e a revolta podem se constituir movimentos de resistência.

Entender os processos de adoecimento e os movimentos de revolta como resistência é entendê-los a partir de sua potência de problematizar e indagar o trabalho e a partir de sua potência de criar outros modos de subjetivar e de viver no/pelo trabalho, que podem vir, ou não, a desestabilizar a máquina capitalista. Corpos fragilizados, corpos que já não suportam a pressão e que, em lugar de produtividade e flexibilidade, produzem a lentificação ou a paralisia, pois estão extenuados por tanto fazerem e pouco serem acolhidos, alguns produzem adoecimentos e se afastam do trabalho em licença de

tratamento de saúde, outros permanecem trabalhando “à mínima” (GROS, 2018), fazendo somente o necessário. Em lugar de aceitação e submissão, alguns sujeitos se opõem, não se curvam, gritam por escuta e olhar, incomodam, recusam os modos de trabalhar instituídos, expressam a impossibilidade de permanecer como coadjuvantes da cena neoliberal na escola. Sujeitos que incomodam a ordem estabelecida, que desacomodam o sistema instituído, ao assumir posturas desafiantes, de questionamento e/ou de enfrentamento ao que se pede e ao que se tenta instituir.

O adoecimento e a revolta não representam indivíduos isolados em seu sofrimento e não dizem de suas predisposições genéticas ou de sua índole, mas são efeitos de um sistema histórico, social, cultural e político que os faz adoecer e os faz denunciar. O adoecimento e a revolta ao mesmo tempo que se fazem resistência, também alimentam e são alimentados pela máquina capitalista neoliberal. A *máquina de enlouquecimento neoliberal* fabrica sujeitos adoecidos, revoltados, solitários que produzem críticas fragmentadas ao sistema instituído, alimentando a individualização como modo específico de governar, por meio do qual mantém o *trabalhador-peça-individual* da *máquina-engrenagem* apartado do sistema de coletivização.

A revolta e o adoecimento são também capturados e acionados pela máquina capitalista, de forma controlada para que a verdadeira crise não se estabeleça, mantendo assim a lógica de funcionamento neoliberal. A resistência que se atualiza como revolta ou adoecimento é primeira, é ação, é invenção, é potência. A captura pela máquina capitalista é secundária e individualizante, tendo por função imputar ao indivíduo a responsabilidade por uma produção, constituindo-se originalmente por entre forças coletivas. Essa operação de obstrução do acesso à dimensão coletiva e política da resistência, por meio de uma intensa produção de processos de individualização, possibilita que a máquina capitalista mantenha certo controle sobre a crise e sobre o caos.

Segundo o Comitê Invisível (2016, p. 21), “Não vivemos uma crise do capitalismo, mas, pelo contrário, o triunfo do capitalismo de crise. ‘A crise’ significa: o governo cresce”. Isso significa que o capitalismo neoliberal não aguarda que uma crise de fato se instaure, pois poderia levar a uma revolução e a mudanças importantes nos modos de governar. Assim, instauram-se crises conformadas em certa previsibilidade como forma de governo das populações. “O remédio já não serve para pôr fim à crise. Pelo contrário, a crise é desencadeada com o objetivo de desencadear o remédio. A partir de agora, fala-se de ‘crise’ a propósito daquilo que se pretende reestruturar [...]” (INVISÍVEL, 2016, p. 25). Para o neoliberalismo, o discurso da crise serve tanto para

uma “destruição criadora”, na qual as inovações, as oportunidades se abrem à competitividade e à ascensão dos supostamente melhores, quanto como um “método político de gestão das populações” (INVISÍVEL, 2016, p. 25), no qual o discurso da mudança desestabiliza hábitos, desmantela continuidades e desfaz laços e parcerias.

A instauração do caos permanente, do caos domesticado que se alimenta do desejo do retorno à ordem (ordem essa que promove o caos) é tomada como forma de governo que acirra a individualização, a competitividade e, conseqüentemente, a insegurança. Assim, ao mesmo tempo, incita e espera que uma certa revolta se estabeleça e que um certo adoecimento se desenvolva, pois, para esses, já está previsto um “remédio”, uma “cura” ou um “tratamento”. Não há uma pretensão em resolver o que causa revolta ou o que provoca adoecimento, posto que essas produções são necessárias ao funcionamento da *máquina de cura biopolítica*. Assim, há de se potencializar a produção de estratégias coletivas, a fim de retomar a força e a potência da resistência que se faz por entre a atividade e o agir no e pelo trabalho.

2.1 A máquina de cura biopolítica: a medicalização da vida

A vida em todas as suas dimensões se tornou objeto de conformação pela medicina, biologia, psicologia, psiquiatria e demais áreas da saúde. Discute-se o tempo todo o que faz bem e o que faz mal à saúde, o que pode, a curto ou longo prazo, melhorar ou prejudicar a saúde. Informados e conscientes do que é necessário para uma vida saudável, temos a sensação de termos controle sobre nosso corpo e o domínio de como evitar doenças. Nossos comportamentos, gestos, movimentos, alimentação, higiene e sexualidade, de um modo ou de outro, são atravessados pelo olhar da medicina, na medida em que tudo é avaliado a partir de um suposto “padrão de saúde”. O termo “saúde” acaba muitas vezes reduzido à *medicalização* da vida, dos sentimentos e dos comportamentos, restringindo seu valor e sua potência de expansão ao saber médico.

A *medicalização* diz da incidência do saber médico sobre os diversos fenômenos da vida, determinando modos de ser, de se comportar e de subjetivar a partir de parâmetros estabelecidos pela medicina. A conformação da saúde como objeto de saber e poder, inserida em uma racionalidade política, delinea-se a partir do século XVIII, quando o indivíduo é tomado como objeto de valor econômico (FOUCAULT, 2010b). A saúde da população torna-se foco de intervenção do governo na medida em que se torna

necessário “[...] assegurar a força física nacional, sua capacidade de trabalho e de produção, bem como de defesa e ataque militares” (FOUCAULT, 2010b, p. 168). A transformação na concepção dos hospitais, no entendimento das doenças e na relação do médico com seus pacientes se faz possível a partir da configuração da tecnologia de poder disciplinar que passa a se constituir como “nova técnica de gestão dos homens” (FOUCAULT, 2008c, p. 105), incidindo sobre todos os indivíduos de forma específica (atuando sobre seu corpo) e de forma global (voltado a todos os integrantes). A saúde passa a ser compreendida como algo que extrapola a doença, dando condições de possibilidade para sua medicalização e conformação como objeto de saber e de poder médico.

A partir do século XIX, a tecnologia de poder amplia-se e passa a incidir sobre a vida, mediante a necessidade de “[...] gerir e controlar uma vida numa multiplicidade qualquer, desde que a multiplicidade seja numerosa (população) e o espaço extenso e aberto” (DELEUZE, 2005, p. 80). Na biopolítica a vida passa a ser objeto de interesse político, científico e biológico, tornando-se instrumento de saber e de poder, a partir de uma acomodação social sobre o fenômeno da população.

Essa tomada de poder é massificante, pois se dirige à multiplicidade dos homens enquanto massa global afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, portanto não se refere a um estrato social, nem a uma instituição ou a um campo científico, mas atravessa e compõe todo o corpo social e suas práticas. Essa tecnologia de poder se aplica à vida dos homens, ao homem enquanto ser vivo e dispara a constituição de todo um aparato teórico-metodológico que se conforma sobre a construção de verdades e saberes sobre a saúde.

A *saúde biopolítica* se constitui como um campo de saber-poder que atualiza e estratifica os afetos, buscando concatenar as singularidades, homogeneizando-as, colocando-as em série, fazendo-as convergir rumo a processos de integração locais e globais. A saúde, assim instituída, assume a função de regular a vida humana, pronunciando-se valorativamente a ela, prescrevendo e proscrivendo modos de ser. Instituem-se as regras relativas à saúde, desenvolvem-se e multiplicam-se discursos sobre como proteger, melhorar e produzir uma boa saúde. A racionalidade biopolítica postula a preocupação com a saúde física e mental da população, incutindo a necessidade de atuar sobre sua vida na tentativa de ampliá-la e qualificá-la, ao mesmo tempo que imputa ao

indivíduo a responsabilidade por sua saúde, outorgando-lhe uma autonomia que visa ao autocontrole e à autovigilância.

A racionalidade médica não fica circunscrita às práticas propriamente médicas, posto que se utiliza de um conjunto de tecnologias e estratégias que determinam tanto as condutas morais, quanto comportamentos, sexuais, alimentares e sociais. O campo da medicina, ao tomar a saúde e a vida como seu objeto de saber e poder, ocupa-se de uma função normalizadora da sociedade, a partir da qual todos os aspectos da vida são passíveis de prescrição e controle, portanto de medicalização. “Na situação atual, o diabólico é que, cada vez que se quer recorrer a um domínio exterior à medicina, descobre-se que ele já foi medicalizado” (FOUCAULT, 2010b, p. 184). Na sociedade de controle biopolítica, o corpo torna-se alvo da política econômica “[...] enquanto suscetível às doenças e à saúde, ao bem-estar e ao mal-estar, à alegria ou ao sofrimento; na medida em que é sede de sensações, desejos, etc.” (FOUCAULT, 2010b, p. 188). Na governamentalidade neoliberal, o corpo se torna objeto de investimento e a saúde se torna objeto de consumo.

Ao colocar em análise o trabalho em educação, é fundamental considerar que os equipamentos educacionais ocupam um lugar privilegiado e central para a tecnologia de poder que se aplica, ao mesmo tempo, sobre a população, sobre os indivíduos e sobre a vida. A divisão dos espaços e tempos na escola traz uma rotina disciplinante que doutrina os pequenos e agitados corpos e direciona sua alma vibrante para o cumprimento das regras e tarefas impostas, dando pouco espaço para a criação. Paradoxalmente, traz imbricado no seu fazer a necessidade de flexibilidade e da capacidade de adaptação permanente que exige inventividade. A educação contribui para a padronização dos processos de subjetivação presentes na sociedade, ao incentivar, disparar, inventar o desenvolvimento de modos de ser, de se comportar e de agir no campo social, produzindo (tanto quanto o saber médico) parâmetros de normalidade e de anormalidade.

A educação, o Estado e a sociedade assumem o objetivo biopolítico de adaptar os indivíduos que destoam e denunciam a ineficiência do sistema educacional, mas não se (pre)ocupam em olhar para os sujeitos em suas diferenças. O “aluno-problema” ou o “professor-problema” passam a ser tratados, em sua desadaptação e em sua inabilidade, por psicólogos, psicopedagogos e psiquiatras que diagnosticam e prescrevem tratamentos e/ou medicações tendo em vista práticas ortopédico-curativas, a fim de que se enquadrem nos parâmetros considerados normais. Por conseguinte, assistimos à crescente

medicalização de crianças e adultos nas escolas, com administração extensiva de remédios psiquiátricos.

A vida medicalizada, em todos os seus domínios, radicaliza a constatação de que vivemos em prescrição absoluta dos modos de ser, de viver, de trabalhar, de agir, de ser, já que qualquer sofrimento ou mal-estar humano pode ser tratado como uma condição biológica. A subjetividade e a existência humana estão sujeitas à psiquiatrização e à medicalização. A vida não conformada, que escapa aos parâmetros naturalizados como normais, é passível de tratamento, intervenção e/ou prescrição médico-farmacológica. “A ampla gama de sintomas presentes nos manuais, bem como a forma diagnóstica proposta por eles permitem que muitos acontecimentos cotidianos, sofrimentos passageiros ou outros comportamentos, possam ser registrados como sintomas próprios de transtornos mentais” (GARRIDO, 2007, p. 158).

As relações de força são atualizadas nos mecanismos capitalistas e são engolidas pelas forças econômicas, refletindo na substituição das parcerias e das construções coletivas de trabalho, pelo suporte medicamentoso. Os trabalhadores em educação veem-se nesse embate diário com as questões dessa vida biologizada e psiquiatrizada que compõe os espaços escolares. “O apogeu dos psicofármacos nos faz acreditar que não precisamos sentir, ou melhor que devemos controlar nossos sentidos: alguns comprimidos impedem a dor, a tristeza, o medo, a fadiga, alguns outros provocam euforia, potência, equilíbrio. A sedação se configura como um recurso de ‘estabilidade’” (DOMINGUES, 2010, p. 15, aspas do autor). A potência dos sujeitos passa a ser contida em corpos medicalizados.

A medicação mantém os sujeitos e coletivos sob controle, submetendo atos e afetos a uma mordada invisível, calando a voz dos coletivos e amarrando quimicamente seus corpos. O poder de agir se reduz, limita-se, intimida-se frente ao saber/poder médico institucionalizado, naturalizado e enraizado nas malhas sociais. Atos e vozes que impõem resistência ao projeto neoliberal surgem como riscos psicossociais a serem geridos, pois não sabemos o que pode um corpo em que a potência não está sob controle. Não se trata de abolir ou rejeitar o uso dos psicofármacos, pois eles têm uma contribuição importante para o tratamento de muitas patologias, mas trata-se de “[...] evidenciar os efeitos de um discurso que banaliza a existência, naturaliza os sofrimentos e culpabiliza os indivíduos por seus problemas e pelo cuidado de si (racionalização própria da economia neoliberal)” (GARRIDO, 2007, p. 159).

Há de se destacar que, em nossa sociedade de controle, biopolítica e neoliberal, faz-se imprescindível “corpos dóceis” para garantir o processo de educação. Há de se considerar também que, cada vez que se põe em evidência a escola como um local que disciplina e controla os alunos, escamoteia-se, em certa medida, o fato de que a escola deve ser também um local onde os professores estão controlados. O controle dos corpos, dos sentimentos e dos comportamentos se faz massivo, não somente para as crianças que são enquadradas nos padrões escolares, mas também para os trabalhadores. Dos professores e demais educadores exige-se uma dupla função: cuidar da disciplina dos alunos além de cuidar de sua própria disciplina enquanto trabalhador, cumprindo suas funções e tarefas, comportando-se de modo “adequado”, mantendo a postura profissional frente aos desafios que o cotidiano escolar impõe.

Além da disciplina, cabe ao professor a tarefa primordial da sociedade de controle – que é promover o desenvolvimento, o crescimento e o aperfeiçoamento dos alunos e de si mesmos. A medicação promete diminuir a ansiedade provocada pelo modo de produção neoliberal, que imputa aos sujeitos toda a responsabilidade por seus atos e afetos, exigindo, ao mesmo tempo, produtividade, flexibilidade, agilidade e tranquilidade. Mas como ficar tranquilo frente às demandas colocadas e frente à urgência produzida? De que modo não se afetar pelas histórias de vida dos alunos, pelas novas políticas de educação que invadem as escolas, pelo parcelamento dos salários? É possível não sentir, não sofrer, não se incomodar, não viver o que a vida coloca?

A gente vive num ambiente doente, né, nossa escola é totalmente doente, as pessoas são doentes, todas. Então, tem alunos com muitos problemas de saúde graves, assim, a gente tem vários alunos, pais que às vezes não conseguem se tratar porque é tudo via SUS e é muito difícil. Então, a gente convive com a dor dos outros também e não sabe como ajudar e se limita, não tem como a gente ajudar. A nossa doença mental é muito forte também [...]. Então a gente tem uma escola muito doente, muita gente toma muito remédio. Então a gente convive com isso, tu tem que saber lidar com essas coisas pra tu poder manter a sanidade, senão realmente é uma linha tênue [...] que é a loucura. A gente tem um apelido da nossa escola que chama de Hospildo²⁶, isso é bem comum, eu tô aqui há alguns anos, acho que qualquer escola poderia se chamar assim, porque às vezes tu vê que tá todo mundo naquela loucura, literalmente assim, e as pessoas muitas vezes não se tratam, não sabem nem lidar com as situações. Então é muito difícil, se tu não tiver um respaldo, é muito complicado [...]. E a gente hoje nesse setor que eu tô, a gente lida com isso o tempo todo, né. Então eu vejo muito mais que [...] na sala de aula, [...] eu vejo todos os alunos de inclusão, eu vejo todos os professores que tomam medicação. A gente acaba convivendo mais com essas coisas, então, pra mim realmente tem que ter muito fôlego pra poder trabalhar ali que é o escudo da escola. Então é bem complicado! (Professora Mônica)

²⁶ Composição do nome da escola com a palavra hospício.

Mônica fala do peso de lidar cotidianamente com os processos de adoecimento de colegas, alunos e pais, que a faz se sentir sem fôlego e adoecida. É como se a cada dia perdesse um pouco de seu potencial de saúde ao se ver subsumida nos problemas causados por um modo de viver e trabalhar acelerado e estressante, que intensifica os processos de trabalho, individualiza os problemas e precariza os serviços de atendimento à população (tais como a educação, a saúde e a assistência social). A medicação se faz tábua de salvação, um meio para se tratar as agruras de um trabalho solitário. A medicação se faz desejo de consumo na medida em que os processos de trabalho são *enlouquecedores*. É preciso medicação para não sofrer, para suportar as dores do corpo e da alma, para controlar os outros e a si mesmo, para sobreviver a uma vida pautada pela dor e pela falta.

A saúde, tomada enquanto tecnologia de saber-poder (não só da medicina, mas de todas as áreas da saúde), padroniza-se e se conforma em modelos constantemente atualizados pela máquina de produção capitalista. Corpos e subjetividades moralmente modulados conforme parâmetros estabelecidos, não somente para serem seguidos, mas para serem comprados e consumidos. Essa saúde produzida, inventada, medicalizada, psiquiatrizada, psicologizada, alimenta o que propomos chamar de *máquina de cura biopolítica*, tomando por referência o conceito de “máquinas de curar”, de Canguilhem (2005), que tem como funções tratar, cuidar e recuperar os sujeitos ou os comportamentos dissonantes. Essa *máquina de cura biopolítica* está voltada à *cura social* e não se localiza apenas nos equipamentos da medicina tradicional, pois está disseminada em diferentes equipamentos e diversos agentes do tecido social.

Etimologicamente a palavra “cura” vem do latim *curae*, que significa ato de cuidar, vigiar. No dicionário da língua portuguesa²⁷, a palavra “cura” significa: “Ato ou efeito de curar ou de se curar; período em que se segue [...] um tratamento contra uma doença; recuperação da saúde; curativo; remédio; solução para algo; emenda, regeneração; branqueamento ao sol; processo destinado geralmente à conservação ou preparação para consumo por ação do ar, do sal ou do fumo (ex.: cura do bacalhau, cura do presunto, cura do queijo); processo químico ou térmico para tratamento de matérias-primas (ex.: cura das peles); na agricultura: tratamento, geralmente com pesticida, para evitar a deterioração ou destruição (ex.: cura da vinha); sacerdote que tem encargo de

²⁷ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cura>. Acesso em: 20 mar. 2019.

pastorear fiéis”²⁸. A palavra “curar” além dos significados mencionados traz ainda o ato de praticar medicina e praticar curandeirismo.

A palavra “cura” carrega em si significados diversos. Em grande parte, os significados carregam a conotação de uma certa homogeneização dos processos, um tratamento que tem por objetivo evitar a deterioração, promover a regeneração ou a conservação (seja de um corpo enfermo, seja de um tecido, seja de um alimento, seja de uma plantação). Nesse sentido, entendemos que a *máquina de cura biopolítica* vem sendo forjada tanto para tratar, cuidar e sanar doenças produzidas pelo próprio modo de produção capitalista, quanto para a “cura” (no sentido químico do termo), encharcando o tecido social com medicações e tratamentos especializados, a fim de promover sua conservação e evitar sua deterioração. Dessa forma, tudo o que coloca em risco a suposta homeostase social, tudo o que foge ao controle, tudo o que escapa ao padrão está sujeito a algum tipo de intervenção medicalizada.

Essa *máquina de cura biopolítica* serve aos objetivos neoliberais de manter a população sob controle por meio de uma vigilância neo-higienista da saúde. O objetivo dessa maquinaria não está centrado no combate às enfermidades por meio da higiene e do cuidado com o corpo, mas sim a partir da promoção de uma *saúde-produto* a ser comercializada (por laboratórios farmacêuticos, por médicos, profissionais da saúde), vendida (em prateleiras de farmácias, supermercados, academias e clínicas) e consumida (não só nos hospitais e clínicas médicas, mas também nas escolas, no trabalho, nos encontros com os amigos, nos momentos de lazer, nas reuniões de família). A “produção de saber sobre o sofrimento psíquico encontra-se associada à produção da indústria farmacêutica de remédios que prometem aliviar os sofrimentos existenciais” (GARRIDO, 2007, p. 159), o poder médico não se dissocia do consumo em larga escala de psicofármacos e do alto índice de crescimento da indústria farmacêutica.

Concomitantemente, a *saúde-produto* torna-se a *saúde-objeto de desejo* da população, ao ser produzida como promessa de vida saudável que transcende a ideia de saúde biológica (física e mental). A *saúde-objeto de desejo* produz subjetividades e comportamentos que tentam se enquadrar nos padrões dessa suposta vida saudável, que busca se conformar a um corpo saudável, a uma alimentação saudável, a uma vida *fitness* e equilibrada. E, desse modo, a *máquina de cura biopolítica* alimenta a engrenagem

²⁸ *Idem.*

econômica, produzindo riqueza para diversos setores econômicos. A padronização, característica da sociedade de normalização, transmuta-se e passa a incidir, principalmente, na produção de desejo de um corpo ajustado, sob controle e subjugado a investimentos de toda ordem. Assim, tudo o que escapa ao autocontrole dispara nos sujeitos a necessidade de buscar modos de se reenquadrar nos padrões estabelecidos socialmente. Para César e Duarte (2009, p. 129-130),

A produção da subjetividade agora é ocupada quase completamente pelo regramento das práticas alimentares e da vida ativa, pois alimentar-se adequadamente e colocar o corpo em movimento tornaram-se os elementos essenciais, tanto do ponto de vista das ações de governo provenientes do Estado, como também daquelas oriundas das novas formas de autogoverno mediadas pelo mercado.

Entretanto, ao mesmo tempo que a *máquina de cura biopolítica* produz sujeitos desejantes de um corpo e de uma saúde conformada às determinações sociais produz também sujeitos que não conseguem se enquadrar nesses parâmetros ou se recusam a isso. Os supostos “excluídos” ou “desajustados” alimentam a *máquina de cura biopolítica* e são necessários a seu funcionamento, uma vez que justificam sua manutenção, sua renovação e seu fortalecimento, enquanto primordial à sustentação da saúde da população. Assim, afirmamos que não há um fora do sistema, o que há é estar em déficit com os valores hegemônicos, que também são valores de investimento, pois a saúde é recurso e investimento para o empresário de si.

2.2 Que saúde queremos afirmar?

Os primeiros dez anos foram muito bons, mas depois eu comecei a adoecer, de não querer mais aquilo pra mim, mas já era tarde, já era complicado [...] por questões não só profissionais, como questões minhas, particulares. [...] eu fui me desmotivando e não mais acreditando que era possível aquilo que eu esperava. Daí, eu já estou nessa de delimitada²⁹ há algum tempo, com grande dificuldade de entender tudo isso, porque é muito ruim estar na escola e não estar com eles [alunos], vou chorar! [...], mas já é o final, é o final. Eu não acredito mais nessa escola, há muito a fazer, há muito a lutar, mas eu não vejo, não vejo! Vejo situações pontuais, porque eu acho que, enquanto a gente não se ver como coletivo, nada vai acontecer. Depois de tudo o que aconteceu na rede, depois das greves, tá cada um por si, a gente não consegue se unir e

²⁹ O processo de delimitação de tarefas é encaminhado quando um servidor, em decorrência de um problema de saúde física ou mental, não tem mais condições de exercer algumas funções do seu cargo. Os professores com DT, mesmo que tenham exclusão de todas as tarefas do cargo, não são readaptados para outro cargo em função de plano de carreira específico. Nesses casos, é concedida uma delimitação que exclui as atividades de docência, o que limita o trabalho apenas a funções administrativas. É comum, em toda a prefeitura, denominar uma pessoa com delimitação de “DT” ou “delimitado”.

não se unindo a gente fica mais longe ainda de alcançar alguma coisa.
(Professora Gilda)

Gilda sofre, resiste e insiste. Não se furta a colocar em análise que seu sofrimento e seu processo de adoecimento não são só seus, mas habitam questões pessoais, questões de um coletivo de trabalho e de um trabalho coletivo. O paradoxo está posto, irrefutavelmente. Não há binarismos, pois são dimensões que se ativam, que se acionam e se compõem incessantemente. Ser professora é fazer parte de um corpo docente, o que implica fazer parte de um corpo coletivo: “O *corpo docente* (essa personagem que não é um, senão um heterogêneo). É um uno-milhares. O *corpo docente* se materializa quando o cansaço fundamental opera a ruptura que cria possíveis antes inimagináveis” (PAULON; CEDRAZ, 2020, p. 404, grifos do autor).

O corpo docente carrega cansaços, dores, queixas, impossibilidades, mas, por entre tudo isso, também porta o germe da criação de outros possíveis, da invenção de brechas, da desconstrução daquilo que é negado, impedido ou restringido. A (re)tomada de si enquanto profissional se faz viável por entre esses corpos coletivos, que incluem também o *corpo discente* e o *corpo comunidade*.

O *corpo docente* carrega em si multiplicidade, coletividade e heterogeneidade. Não se reduz ao indivíduo docente, mas compõe um gênero de trabalho transmitido e construído incessantemente de geração em geração (CLOT, 2020). O saber-fazer se ancora no saber-fazer do outro, que não é literalmente reproduzido, mas invariavelmente reinventado, ou seja, *renormatizado* por entre fazeres estilizados pelos sujeitos no encontro com seu meio de trabalho. O trabalho cotidiano com o *corpo discente* é pesado, cansativo, maltrata o *corpo docente*, mas a atividade, que se faz por entre esses *corpos*, amplia sua potência de agir, ao promover desafios, ao desacomodar, ao se reconhecer na e pela produção de seu próprio trabalho.

A saúde é sempre paradoxal. A partir da obra de Canguilhem, entendemos que não é possível colocar em dualidade os conceitos de vida, de experiência do vivo, de normal, de normalidade, de anômalo, de patológico, de norma e de processos normativos. Esses conceitos não são binários, nem antagônicos, nem complementares, mas, ao contrário, pressupõem uma incitação recíproca, uma agonística das forças em tensão, disparando tensionamentos tanto sobre a atividade docente, quanto sobre o que se produz nesta e por meio desta atividade.

Colocamos em problematização o postulado positivista que busca desconstruir as fronteiras e especificidades entre esses conceitos, alinhando-os apenas como diferenças de grau (mais ou menos normal; mais ou menos patológico), colocando o patológico em um nível inferior ao que é considerado normal. Partimos do pressuposto de que *anormal*, *patológico*, *doença*, *anomalia* não derivam do conceito de *normal*, como se cada um fosse o desvio de um padrão primordial.

Segundo a leitura deleuziana (1999) de Bergson, podemos dizer que aqui se delinea um falso problema, pois o normal não pode ser medido em termos de mais ou menos, pois não se trata de quantificação, nem de oposição normal X anormal. Podemos dizer que, no conceito de anormal, há mais do que no conceito de normal, visto que nele já existe a ideia de normal, acrescida da sua negação e do motivo dessa negação. A ideia de anormalidade não é anterior à ideia de normal, pois *a-normal* não é algo a ser superado para alcançar o normal, assim como normal não é algo a ser estocado, cultivado, para evitar sua ausência. Tanto o conceito de normal, quanto de “a-normal” carregam em si a potência do vir a ser: há na positividade a potência da afirmação e da recusa, assim como há na negatividade a positividade de sua potência de negação e a possibilidade de vir a ser. A tese de Canguilhem afirma que “[...] se existe um poder da vida, ele não se deixa apreender a não ser através dos erros ou das falhas da vida que aparecem quando é barrado por obstáculos que impedem ou entavam sua manifestação”. (MACHEREY, 2010, p. 57)

A vida se afirma nessa dinâmica entre potências e limites. E são os limites, através dos erros, das falhas, do risco da doença, da morte, das anomalias, que constituem “[...] negativamente a experiência do vivo e lhe confere[m] realidade, até mesmo valor de organismo [...]” (MACHEREY, 2010, p. 58). É por meio desses valores negativos, pela negação afirmativa, pelo protesto e pela recusa que a vida se afirma em sua potência de viver. A vida, em sua experiência e em sua realidade, não se deixa apreender por medidas ou escalas como se fosse um objeto concreto. A vida escapa e se faz em seu acontecer, em seu encontro e em sua relação com o meio, que lhe impõe desafios e obstáculos permanentemente. O meio porta uma infidelidade, que não pressupõe contraposição ou oposição, mas composição em seu plano de virtualidade. Ao tomarmos a vida em sua dimensão de experiência do vivo, as noções de normal e de normalidade perdem valor de regra e de padrão, posto que não há como tomá-la como um objeto dado, pronto, quantificável dentro de uma racionalidade científica.

A vida deixa então de ser uma natureza substancial para se tornar um projeto, no sentido mesmo deste impulso que a desestabiliza, projetando-a permanentemente à frente de si mesma, sob o risco de vê-la, nesses momentos críticos, vacilar diante dos obstáculos que se opõem ao seu avanço. (MACHEREY, 2010, p. 60)

Contudo, o postulado positivista científicista tende a padronizar e neutralizar o que se produz no interstício entre o que se considera normal e patológico. O conceito de normal tomado como universal subtrai do sujeito o conhecimento de si, apostando em um conhecimento construído abstratamente a partir de dados e de estudos que têm por base uma parcela da população. Porém, cotidianamente, a diversidade da vida e das reações de cada indivíduo em cada situação específica colocam em questão o conhecimento produzido cientificamente a partir de parâmetros generalizados que estabelecem limites objetivos da normalidade.

Ao tomarmos o *normal* em sua relatividade, tomando o sujeito como referência de si mesmo, observamos que o que é patológico para uma pessoa em nada afeta outra pessoa em iguais condições e situação, pois os parâmetros de normalidade ou de anormalidade não são universais – para todos os sujeitos – nem estáveis – tomando por base um mesmo sujeito ao longo de sua vida (CANGUILHEM, 2009). Uma medicação, por exemplo, que pode curar e salvar uma pessoa, pode ser nociva e, até mesmo, fatal para uma pessoa alérgica, ou para a mesma pessoa que ao longo de sua vida desenvolve um processo alérgico.

Há de se ouvir o sujeito, entender o que sente, o que lhe faz bem e o que lhe prejudica. As limitações só podem ser dimensionadas por cada sujeito tomando a si mesmo como parâmetro. “Não existe experiência do vivo em geral, mas experiências singulares de vida” (MACHEREY, 2010, p. 61), pois na medida em que os sujeitos são confrontados incessantemente pelos valores negativos da vida, não há como estabelecer padrões ou regras para suas respostas, a singularidade das respostas próprias do vivo estão por serem descobertas de acordo com cada contexto e modo de viver. O sujeito sabe de si, o conhecimento de si não está fora, posto que a luta pela saúde é vivida cotidianamente, a partir do enfrentamento dos obstáculos e desafios colocados pelo meio.

Trata-se de tomar o *vivente*³⁰ como sujeito de sua vida, o que não significa tomá-lo em sua individualidade abstrata e subjetiva, definida por suas características biológicas, mas sim de tomá-lo em sua experiência singular, na qual o indivíduo é produzido pela

³⁰ Canguilhem, em sua obra, utiliza o termo *vivente* para referir-se ao ser vivo.

“[...] intervenção de um meio humano no qual prevalecem formas de existência que são coletivas. A vida humana está na confluência de dois modos de determinação: um biológico e um social” (MACHEREY, 2010, p. 61). Trata-se, portanto, de considerar o sujeito não somente a partir de sua realidade biológica, mas a partir da relação de suas condições físicas e psíquicas com o meio no qual está inserido. Nem o biológico, nem o social são suficientes para determinar o que é ou não patológico, já que essa distinção depende da situação. A experiência do indivíduo não é absolutamente uma experiência individual, mas uma *experiência em situação*, atravessada por modos coletivos de organização de vida e de organização social, fora dos quais determinadas experiências não seriam possíveis.

Portanto, a experiência do sujeito em situação de trabalho está sempre vinculada à experiência social, à história que se faz e se refaz pelo coletivo, ou seja, pelo ofício, e que se singulariza pelas estilizações construídas pelos sujeitos no “fazimento” da atividade. Assim, entendemos que as experiências do sujeito no/pelo trabalho se atualizam por entre forças que são da ordem do coletivo, que podem potencializar ou reduzir a capacidade dos sujeitos. Afirmamos que a potência de saúde dos sujeitos habita a dimensão coletiva, na medida em que as forças, que levam a sua constante atualização, são partilhadas.

Professora em sofrimento no trabalho em decorrência dos tiroteios no entorno da escola, busca escuta de suas dores. Sua fala transborda afeto pela escola, pelos colegas, pelos alunos e por seu trabalho. Seu maior prazer como professora de ciências é “botar a mão na terra com eles” e “deixar a escola mais bonita, com mais vida”. Ao falar de seu fazer enclausurado pela insegurança de estar no pátio com os alunos, chora copiosamente. A restrição ao agir se faz brutal. A professora sofre. Ela busca ajuda. Em consulta com psiquiatra, é interrogada por quinze minutos através de um protocolo médico e lhe é prescrita uma medicação. A professora rejeita prescrição: “Estou sofrendo muito, mas não preciso de medicação!” (Excerto de diário de campo).

O excerto de diário de campo traz algumas pistas do quanto os parâmetros de normal e de patológico podem limitar a relação médico-paciente a protocolos médicos, que buscam diagnosticar e prescrever tratamentos medicamentosos que reduzem o sofrimento a uma dimensão patologizante. O afeto, o sofrimento, a emoção são tomados em seu risco potencial de adoecimento psíquico, carecendo de prescrição preventiva de psicofármacos. A medicalização silencia a dor ao adormecer os afetos. A professora não deseja parar de sentir, deseja enfrentar seu sofrimento e agir a partir dele. Esse agir não se faz solitário, faz-se ancorado no afeto coletivo que forja o ofício a se reinventar coletivamente a partir de uma experiência extrema. A professora “não precisa de

medicação”, precisa de cuidado com o ofício, que passa pela escuta, pelo acolhimento e pelo olhar para a dimensão ética, estética e política da experiência docente.

A professora sofre, mas não aceita que seu sofrer seja abafado/subsumido/subtraído/tratado pela medicação. Ao contrário, busca, em sua dor, lutar contra o que o meio impõe, impede e restringe. Sua dor e seu sofrer a fortalecem, na medida em que a impelem a criar novos modos de enfrentamento às adversidades que a vida coloca. Ela luta, ela grita, ela chora, ela pede ajuda. Ela não se acomoda, mas incomoda na medida em que coloca em cena um sofrimento coletivo, que denuncia o perigo real que ronda a escola, denunciando também o constrangimento ao ofício, ao sentir-se encarcerada em seu agir.

A negação ativa da professora a uma indicação médica – que poderia ser enquadrada como um risco psicossocial – é tomada em sua potência de afirmação de vida e de saúde ao se colocar na possibilidade de enfrentar os riscos advindos do cotidiano de trabalho com suas violências, inseguranças e imprevisibilidades. Nessa esteira de entendimento, o que escapa à suposta normalidade é entendido como potência, como processo de normatividade vital, ao enfrentar o sofrimento a partir do que ele traz de possibilidades de superação e de criação de novas normas de vida. A recusa à medicação e o acolhimento do sofrimento advindos de uma situação extrema ampliam as possibilidades da professora de instaurar novas ordens de vida, expandindo sua capacidade de superação, já que, “[...] a possibilidade de abusar da saúde faz parte da saúde” (CANGUILHEM, 2009, p. 151).

Entendemos a recusa da professora à medicação psiquiátrica como positividade da negação, ou, nas palavras de Canguilhem (2012), como uma “negação afirmativa do vivo”, que, no seu impulso vital de preservação, protesta e recusa o que lhe é imposto e assume o risco de enfrentar seus medos e suas dores. Entendemos sua recusa como resistência em sua dimensão de expansão da potência de vida, na medida em que se nega a aceitar um saber que se impõe como hegemônico e se coloca a produzir um saber sobre si mesma. Talvez não se trate apenas de um não querer, mas de um querer não querer; talvez se trate de uma recusa ao que limita e, também, de uma luta pelas forças de ampliação de sua potência de vida, uma luta pela Grande Saúde (NIETZSCHE, 1998).

A recusa a um modo de vida normalizado, enquadrado em regras supostamente universais, permite sustentar o cuidado e a atenção à experiência normativa que se produz

por entre a atividade cotidiana e que se vincula sempre a um processo vital. A torção que se produz é de não tomar a normalidade como parâmetro e como objetivo a ser conquistado, mas sim de sustentar a produção de normas como meio e como processo de produção de vida e de saúde. Podemos, então, afirmar que as forças da resistência sustentam a saúde em sua dimensão de inacabamento, de normatividade, de movimento na medida em que habita as forças de problematização e de criação (DELEUZE, 1987; FOUCAULT, 1999; CLOT, 2010). Assim, entendemos que não há como desvincular o conceito de saúde do conceito de resistência, haja vista que a saúde é a capacidade de produzir normas de vida e a resistência é a potência de criação e problematização da vida. Portanto, podemos afirmar que a produção de saúde se potencializa quando se potencializa a produção de resistências.

Prudente (2020, p. 139) propõe que “Podemos pensar, então, a profanação na saúde como uma ação de sustentação desse meio sem fim, ou seja, um cuidado que amplia as possibilidades da experiência de viver sem prescrevê-las, tomando a vida na dimensão de um trânsito entre normas”. Afirmamos que a saúde e a resistência são potências que se produzem pela incessante criação de normas de viver, que se ativam no encontro do vivo com o meio, que se produzem pela criação e pela produção incessante do viver. Em situação de trabalho, as potências de saúde e de resistência se produzem pelo poder de agir de trabalhadores e trabalhadoras no processo de “fazimento” de sua atividade.

Nessa via de problematização, entendemos que a teoria da normatividade, de Canguilhem, remete ao conceito de Grande Saúde, de Nietzsche, que se liga intimamente “[...] à afirmação da vida, ao amor à vida em sua realidade no sentido forte, no sentido natural” (PEREIRA, 2019, p. 115). O pensamento nietzschiano é um pensamento de combates e uma das grandes batalhas que animam sua filosofia: a luta entre saúde e doença (PEREIRA, 2019). Saúde que se faz pela afirmação da vida em sua relação com a natureza, enquanto a doença se dá pela negação da naturalidade da vida, de seus impulsos, de sua potência primeira e primária. Nas palavras de Nietzsche:

Há uma espécie de loucura da vontade, nessa crueldade psíquica, que é simplesmente sem igual: a *vontade* do homem de sentir-se culpado e desprezível, até ser impossível a expiação, sua *vontade* de infectar e envenenar todo o fundo das coisas com o problema do castigo e da culpa, para de uma vez por todas cortar para si a saída desse labirinto de “ideias fixas”, sua *vontade* de erigir um ideal – o do “santo Deus” – e em vista dele ter a certeza tangível de sua total indignidade. Oh, esta insana e triste besta que é o homem! Que coisas não lhe ocorrem, que desnatureza, que paroxismos do absurdo, que *bestialidade da ideia* não irrompe de imediato, quando é impelida, apenas um

pouco, de ser *besta na ação!* [...] Aqui há a doença [...]. (NIETZSCHE, 1998, p. 81, grifos do autor)

Em Nietzsche (1998), a loucura do homem, sua doença mais terrível, está na negação de sua natureza, na projeção de todo amor e de toda positividade do humano em um Deus salvador e ideal, que relega ao homem a culpa e a má consciência. A Grande Saúde em Nietzsche está num modo de existência que possibilite a expansão das potências da vida. Sair de si, tornar-se si mesmo, abrir possibilidades, ampliar os horizontes, colocar-se ativo e primeiro frente à vida de acordo com sua natureza, dizer Sim a si mesmo. Em contraposição à Grande Saúde, está o ressentimento, a obediência, o achatamento de possibilidades, a retração, o colocar-se em segundo frente à vida, quando primeiro vem o Não ao outro e a razão antes da afetação. Para Pereira (2019, p. 116-117),

Trata-se, portanto, de uma visão sobre a natureza humana que leva em conta muito mais o que o homem pode fazer de si mesmo do que sobre como adotar posturas e tradições preexistentes. Poderíamos dizer que a ideia nietzschiana de uma natureza humanamente saudável é uma natureza essencialmente mutante e em expansão. O homem saudável carrega essa plasticidade existencial consigo e elabora sua própria trajetória.

Assim, podemos entender por Nietzsche que a Grande Saúde reside em um modo de existência atento à vida, que luta pela expansão do humano e pela ampliação de suas potencialidades. Ao mesmo tempo, a Grande Saúde se dá pela recusa a aceitar modos de vida fixos e pelo combate ao que leva ao abandono e ao aniquilamento de si. A agonística entre o que potencializa a saúde e o que fragiliza a saúde está posta entre o deixar-se afetar pela vida e o deixar-se levar pela razão, que impede a afetação e a criação de sua própria realidade. A resistência como força primeira está ao lado da Grande Saúde, ao lado da afetação da natureza da vida e da recusa ao que oprime e ao que tenta submeter modos de existência fixos e pouco maleáveis.

No ofício docente estão presentes, em agonística permanente, tanto as forças da Grande Saúde, quanto as forças da saúde normalizadora. Propomos tomar o adoecimento docente, o afastamento para tratamento de saúde, as queixas que denunciam modos de trabalhar enlouquecidos, as recusas em tomar medicação, as discordâncias quanto à execução do trabalho, a busca por escuta, bem como as inventividades inerentes ao “fazimento” da atividade cotidiana, em sua potência de resistência, ou seja, em sua potência problematizadora e inventiva. Os modos pelos quais os docentes colocam as forças da resistência em ação denunciam que os processos adoecedores e *enlouquecedores* não pertencem aos indivíduos em sua fragilidade, mas à organização do trabalho que imprime ritmos e modos de trabalhar *enlouquecedores*. Ao mesmo tempo,

essas forças de resistência provocam e desafiam a *máquina de enlouquecimento* ao produzir recusas de *enlouquecer* pelo modo de trabalhar imposto.

O *corpo-docente* não se deixa capturar definitivamente, pois inventa saídas cotidianamente pela gestão da atividade. O *corpo-docente* produz-se sempre outro a partir do encontro com os alunos, da discussão com os colegas sobre o seu fazer, da mudança de planejamento frente ao que a turma está precisando em cada momento. A Grande Saúde docente se faz por entre a gestão normativa da atividade, que diz da vida que pulsa na escola, que diz do inacabamento próprio da atividade. A Grande Saúde porta esse inacabamento, pois está em constante produção, invenção que se constrói no encontro dos sujeitos com seu meio e, nesse encontro, produzem a experiência enquanto vivo, o que impossibilita o enclausuramento em uma norma previamente definida.

A Grande Saúde implica um transbordamento de forças, que requer tensão das forças em luta e pressupõe correr riscos e expor-se a perigos (NIETZSCHE, 1998). À Grande Saúde não importa sucumbir ao sofrimento, à dor e às feridas, mas fortalecer-se neles. Assim, o sofrer e o adoecer não são, necessariamente, negação da vida e de sua força, mas, ao contrário, podem vir a ser a afirmação da vida naquilo que ela possui de paradoxal, de redobramento das forças sobre si mesmas. A Grande Saúde, que pelo enfrentamento aos riscos implica o coletivo, transborda a positividade da negatividade, ao possibilitar a invenção de novas normas de vida frente a experiências negativas. Ser normativo é poder criar/inventar outros modos de viver, frente aos impedimentos e adversidades que o meio coloca.

As normas são imanentes à vida, não há como viver sem criar normas de vida. A saúde está na possibilidade de superar as infidelidades do meio e de enfrentar os riscos que desafiam o estado atual. Não se trata, portanto, de seguir normas já instituídas, ou se acomodar em estados já conquistados, mas de suportar as variabilidades e criar sob diferentes circunstâncias, mantendo o processo normativo em movimento contínuo. “Estar com boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico” (CANGUILHEM, 2009, p. 150).

Afirmamos que o processo de produção de saúde no/pelo trabalho é uma construção contínua, movente e inacabada. Fazemos parte do sistema histórico-político-social, mas não somos capturados definitivamente, pois, no encontro do vivo com o meio, a vida se singulariza e se inventa. Os processos de padronização e normalização não dão

conta de enquadrar a vida em sua inventividade frente aos desafios e obstáculos colocados pelo meio. Um meio aqui entendido para além de sua existência concreta e objetiva, mas também em sua dimensão de virtualidade, posto que o meio também se modifica, faz-se, transmuta-se na e em relação com o que acontece. O meio é infiel, pois em sua virtualidade, em sua potência de vir a ser, ele faz composições sempre inéditas.

Entendendo com Deligny (2015) que o agir é sempre fluxo, e com Canguilhem (2009) que a vida em sua potência sempre escapa, percebemos que é nesse fluxo, nessas brechas que os professores “escapam”, deslizam por entre linhas de fuga e inventam estratégias de enfrentamento ao que tenta impedir seu agir. Isso não significa que eles não sintam, que não se abalem, que não sofram e que não adoeçam. Ao contrário, é por serem afetados pelas forças que tentam diminuir ou conter sua capacidade normativa que eles se fortalecem, pois nesse movimento é aumentado seu repertório de ação e ampliada sua potência ao ser possibilitada a criação de novas normas de vida no/pelo ofício.

2.3 Gerenciamento da vida na escola

Frente ao que acontece na escola pública, os professores se angustiam e sofrem! Sentem no corpo a dor dos alunos carentes (de comida, de afeto, de cuidado ou de amparo das políticas públicas), das famílias desassistidas, da violência no entorno da escola. Sentem no corpo os efeitos das constantes mudanças das políticas de governo, que afetam ou ameaçam diretamente seu fazer. Sentem no corpo o desmonte de uma educação pública de qualidade. “Estamos todos à flor da pele”, verbaliza um professor. (Excerto do diário de campo)

Os professores, funcionários, diretores e técnicos estão “à flor da pele”. Sentem no corpo as dores do dia a dia. Estão encurralados entre os deveres da profissão (em realizar um bom trabalho, atender as demandas de alunos, pais, chefias e da própria SMED) e o turbilhão de sentimentos e acontecimentos cotidianos. O corpo é afetado, sente, cansa e eventualmente adocece, grita, extravasa. Frente ao insólito de alguma reação que lhes escapa, ou de uma dor física que os acomete, ou de uma dor psíquica que os apavora, os professores e professoras pedem ajuda, buscam alguma saída.

A equipe diretiva da escola também sofre, angustia-se e pede socorro. Está sob pressão de todos os lados: da comunidade, dos alunos, dos professores, dos funcionários e da SMED. Precisa dar conta da gestão pedagógica, financeira, administrativa e de recursos humanos.

Nós, técnicos, também sofremos. Entre acolher, atender e dar suporte aos servidores, também somos cobrados a dizer, a fazer, a agir de maneiras com as quais não concordamos, as quais não aceitamos ou não queremos fazer. É solicitado, implícita ou explicitamente alinhamento à gestão. Gestão que atua por um não diálogo, por uma não escuta, pelo “cumpra-se!”. Aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, cabe fazer uma torção nas ordens e demandas dos gestores. As torções se dão em meio à execução de tarefas e ao “fazimento” das atividades, pois fazer algo não significa, necessariamente, fazer o que se pede ou da forma como se pede. As torções, invenções e transformações se fazem pelo agir cotidiano.

Em algumas situações essas torções não são suficientes para dar conta da insatisfação, da raiva, da indignação, do sofrimento e de outros sentimentos. E os trabalhadores da educação que incomodam, que brigam, que se recusam a realizar determinadas atividades são alvos de intervenção ou encaminhamento, sob o argumento de que precisam de enquadre administrativo ou pedagógico. Na escola são realizadas reuniões com registro em atas, com advertências ou com encaminhamento para acompanhamento funcional. Explicitamente, as intervenções institucionais sempre tomam como base o indivíduo em seu suposto desajuste e não tomam a instituição educação, nem o ofício, em sua dimensão coletiva, em análise.

No acompanhamento funcional, os profissionais demonstram sua insatisfação e indignação com a gestão da escola e da SMED, com o sistema organizacional, burocrático, político, que institui modos de trabalhar *enlouquecedores*. O suposto “surto” que tiveram não manifesta um desequilíbrio psiquiátrico, mas um desequilíbrio produzido e forjado nas engrenagens de um sistema que não suportam mais. Apontados como vítimas de um adoecimento individual ou como portadores de comportamentos inadequados, esses profissionais chegam ao seu limite e, de um modo ou de outro, denunciam as questões institucionais.

Ao tomarmos esses supostos problemas não como um desvio ou como um processo de adoecimento em si, mas sim como uma estratégia de denúncia, de contraposição, de não submissão ao poder instituído e institucionalizado, passamos a entendê-los a partir de uma outra dimensão, a dimensão inventiva do ofício. A inventividade passa pela criação de normas e meios de viver pelo trabalho e passa pela expansão do poder de agir dos trabalhadores e trabalhadoras, que assumem, a cada movimento inventivo, o protagonismo frente ao seu fazer, e frente à construção de

algumas brechas que fazem ver o que não está bem e o que não está funcionando. Assim, o que é tomado pela máquina neoliberal como fragilidade individual trata-se de denúncia à dimensão dura, institucionalizada e adoecedora da organização do trabalho, que diz respeito a um grupo de trabalhadores constrangidos em seu poder de coletividade.

A gestão de riscos se (re)atualiza pelo controle daquilo que foge ao supostamente esperado, ao intensificar o “[...] tratamento dos problemas sociais, a partir da gestão das particularidades do indivíduo” (CASTEL, 1987, p. 17). Em um extremo o Estado conforma autoritariamente o perfil das supostas populações de risco, para a implementação da gestão dos riscos sociais, e em outro extremo há “[...] exercícios de intensificação do ‘potencial humano’, técnicas de desenvolvimento do capital relacional, produção de uma cultura psicológica de massa [...]. É a gestão das fragilidades individuais” (CASTEL, 1987, p. 17-18, grifo do autor).

De um lado, há a intensificação da tríade risco-periculosidade-indivíduo, que planifica e justifica as ações governamentais, atualizadas em estratégias de segurança, que visam a gerir grupos ou indivíduos que infligem perigo à segurança, à vida ou à saúde da população. Ao mesmo tempo, há uma exacerbação do *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2008b), que traz para o indivíduo a responsabilidade de seu desenvolvimento, de seu êxito e de seu fracasso. Nesse panorama, acirram-se as políticas individualizantes que medicalizam os fracassos e as fragilidades humanas como constitutivas dos indivíduos, forçando um desinvestimento de análises sociais, culturais e históricas, na mesma medida em que se produz um superinvestimento em estratégias de ampliação das potencialidades do indivíduo de modo a fazê-lo trabalhar sobre si mesmo para produzir-se “saudável”.

Castel (1987) e Clot (2013a) colocam em problematização, respectivamente, as tecnopsicologias e as clínicas psicológicas que vêm se desenvolvendo e servindo aos objetivos neo-higienistas, que tomam em tratamento indivíduos identificados, principalmente, a partir das relações de trabalho, como portadores de riscos psicossociais ou com necessidade de um trabalho sobre si mesmos. Tomar a gestão de riscos psicossociais como uma questão clínico-psicológica aproxima-se de uma prática higienista, na qual o trabalhador e sua doença são colocados como alvo de atenção e intervenção, apartando-o de uma problematização coletiva dos problemas do trabalho cotidiano. A observação e identificação da fragilidade das situações de trabalho é invisibilizada pela observação e identificação da fragilidade emocional individualizada.

Os sujeitos trabalhadores identificados são submetidos ao discurso e às ações médico-psicológicas, alimentando a *máquina de cura biopolítica*.

A gestão dos riscos psicossociais ocupa-se da identificação de determinados riscos elevados à categoria de periculosidade, frente à qual caberiam medidas administrativas ou médico-ortopédicas a fim de enquadrar ou curar o “indivíduo perigoso”. Perigoso entendido, nesse contexto, enquanto ameaça potencial à manutenção da ordem e do equilíbrio para a organização e para a execução do trabalho. O perigo que aqui se conforma não é somente do indivíduo contra si mesmo, mas também contra a ordem estabelecida. A gestão de riscos psicossociais não aponta para a análise das práticas constituídas e para os jogos de verdades que as sustentam, nem para as relações ou para a organização do trabalho, aponta somente para os indivíduos em processo de adoecimento. Essa suposta prevenção opera na lógica do impedimento ao agir dos trabalhadores e trabalhadoras.

Operamos com a ideia de que a gestão dos riscos psicossociais seja compreendida como um *modo de gerenciamento da vida no trabalho*, que se desenvolve por diferentes estratégias e dispositivos, e preza pela prescrição, não apenas das tarefas, mas dos limites do sofrer, do agir, do lutar, do dizer, do fazer. A *máquina de cura* produz um gerenciamento prescritivo dos modos de ser trabalhador, dos modos de ser saudável, dos modos de trabalhar, dos modos de educar e aprender, ou seja, há um gerenciamento/prescrição da própria subjetividade.

O risco de permitir que os trabalhadores se arrisquem na tentativa de construir novos modos de trabalhar ou que coloquem a organização em risco ao questionar seus métodos, ao desafiar seus limites, ao colocar em xeque seus artifícios, ao escancarar os conflitos do trabalho, não são toleráveis à organização do trabalho. O *gerenciamento da vida no trabalho* autoriza chefias e direções (e às vezes psicólogos e outros profissionais da saúde) a tomar atitudes administrativo-gerenciais no sentido de enquadrar ou encaminhar para atendimento os profissionais que desviam dos limites estabelecidos, a fim de que eles se adaptem às regras. Estratégia esperada, defendida e incentivada pela máquina capitalista neoliberal, que necessita do estabelecimento e do cumprimento dos limites do que se considera certo ou errado. Os *modos de gerenciamento da vida* em tempos neoliberais centram-se na individualização dos riscos, negando os conflitos sobre a qualidade do trabalho, levando a um recrudescimento dos processos de adoecimento em vez de uma discussão sobre a saúde.

Os processos de adoecimento e de sofrimento produzidos pelo *modo de gerenciamento da vida* no trabalho, em tempos neoliberais, são rapidamente medicalizados, psicologizados ou psiquiatrizados pelas *máquinas de cura*. Aí reside um dos paradoxos da máquina capitalista: produção de doenças e de *enlouquecimentos* que precisam ser curadas pelas engrenagens da própria máquina, mas que, ao mesmo tempo, não podem ser definitivamente curadas e enfrentadas, pois são necessárias ao funcionamento da maquinaria. Assim, em vez de promover um enfrentamento coletivo dos conflitos e controvérsias do trabalho, a organização do trabalho imputa a produção de adoecimentos à fragilidade dos indivíduos que, isolados em seu sofrimento, produzem doenças supostamente individuais.

A administração do sofrimento individualizado requalifica a fragilidade das situações de trabalho em fragilidade pessoal e constitui o atendimento individualizado “[...] em uma operação substitutiva, de disfarce da impossibilidade de uma elaboração coletiva dos problemas de trabalho cotidiano, uma arte consumada de remoção de certos traços subjetivos do trabalho” (CLOT, 2013a, p. 3). Apartados de uma discussão coletiva, da possibilidade de dar outros sentidos e significados ao trabalho e à experiência, os trabalhadores reduzem seu potencial de saúde e, muitas vezes, produzem doenças.

No cotidiano de trabalho da educação pública, podemos encontrar várias situações apontadas como questões individuais a serem tratadas e resolvidas pelo sujeito e por especialistas. Contudo, percebemos que as questões, supostamente individuais, refletem todo um funcionamento organizacional, institucional e burocrático adoecido, que se estabelece sobre políticas de individualização.

Um dos motivos que mais levam os profissionais da educação ao atendimento, na equipe de psicologia, tem sido o desejo de trocar de local de trabalho. As regras e burocracia da movimentação dos servidores da educação, muitas vezes, impedem que esse desejo se efetive, trazendo sofrimento para muitas pessoas. Algumas se conformam e aguardam o ano seguinte, outras adoecem ao longo do processo e precisam se afastar em licença para tratamento de saúde. Algumas pessoas desenvolvem sofrimento psíquico (que nem sempre se reflete em um quadro psiquiátrico propriamente dito) que pode se refletir em conflitos interpessoais com colegas, direção, alunos ou comunidade escola; pode se refletir em apatia, desânimo e desmotivação; e pode se transformar em revolta contra a direção, a SMED e/ou o governo. Outras pessoas *enlouquecem* trabalhando e cumprindo suas atividades sem qualquer questionamento, de forma a não se envolver com

as demais questões da escola. Esses modos de sofrimento que se fazem por entre os processos de trabalho nem sempre são perceptíveis, nem sempre são medicalizáveis, pois paradoxalmente se trata da invenção de estratégias e/ou da criação de modos de trabalhar para não *enlouquecer* com as burocracias e impedimentos que a máquina pública impõe.

Reafirmamos que a vida não se conforma, a vida não se deixa capturar, ela escapa, esvai, produz-se outra o tempo todo. O que se captura são seus caminhos já trilhados, suas invenções já criadas, ou seja, seus produtos. Então, há possibilidade de produzir uma outra saúde no/pelo trabalho, quando tomamos a lógica do cuidado com o ofício?

2.4 Cuidar da saúde pelo cuidado com o ofício

Professora Cátia: Essa foto [fotografia da professora com seus alunos, com flores em forma de coração, feito pelos alunos no pátio da escola] já tem uns dois anos, e eu trouxe ela de volta pro meu celular, porque eles já tão bem maiores, né, eles já estão em A30, B10³¹, então eu tava mostrando pra eles, eles pequenos num trabalhinho que a gente fez [...]. E eu gosto muito, que nesse dia a gente foi, agora eu não vou me lembrar o nome do, do artista mas é um artista que todas as produções dele são com coisas da natureza que ele vai transformando [...]. Então, a gente foi pro pátio e eles tinham que achar coisas da natureza e transformar em algo [...]. E aí na época, tinha caído [...] várias florezinhas rosas no chão. Então, eles foram recolhendo as florezinhas e a gente foi fazendo formas no chão, assim, eles mesmos iam criando. E o engraçado é que [...] eles me trazem isso [...], mais de um já me trouxe em momentos diferentes, 'tu lembra quando a gente foi pro pátio aquela vez, que a gente ficou fazendo uns desenhos com umas flores? [...] E eu: 'lembro!', 'foi tão legal, pro!'.

Pesquisadora: Isso tem algo a ver um pouco com a primeira foto que a Glória trouxe? O que vocês acham? [professoras concordam]. O algo que [...] é pequeno, mas não tão pequeno assim, porque tem também todo um planejamento, todo um trabalho [...] um dia vocês vão pro pátio e vão fazer uma ação, que, tá, foi legal, mas que reverbera, quantos anos depois?

Professora Cátia: Dois ou três anos ...

Professora Glória: Ainda [...] marca, ficou ...

Professora Cátia: E isso que eu mostrei a foto deles todos juntos, né, quando eu consegui reunir, porque assim a maioria queria ir sozinho, pra tirar foto sozinho (risos).

Professora Glória: E não, e também que aquilo acabou, aquela aula, aquele coração, né, aquelas folhinhas, provavelmente alguém varreu, recolheu, quando limpou a praça, né. Mas é aquele momento né?

Professora Cátia: E isso é bom pra trabalhar essa questão do apego, né, que as coisas vão, não permanecem ali o tempo todo. E é uma experiência, assim,

³¹ A escola por ciclos de formação se divide em 3 ciclos e cada ciclo tem 3 anos, totalizando 9 anos de educação fundamental. Cada ciclo corresponde a uma fase de desenvolvimento: o ciclo A corresponde à infância; o ciclo B à pré-adolescência; e o ciclo C à adolescência. Assim, A30 é equivalente ao 3º ano; e B10 equivale ao 4º ano da escola seriada.

que pra mim, [...] não foi 100% planejada, não foi uma coisa de que 'eu vou trabalhar!', foi uma coisa que surgiu na aula, assim, isso eu lembro claramente de 'ah eu vou aproveitar isso, [...] vou fazer isso com eles', [...] vou ser bem honesta, não achei que tinha significado tanto pra eles, e eu vim saber disso hoje, né, esse ano, assim, de que, sim, significou e que eles vêm atrás de mim [dizendo] 'tu lembra quando a gente fez aquilo?', é interessante [...]

Pesquisadora: Então isso reverbera hoje pra ti, em mais saúde do que lá na época quando tu fez?

Professora Cátia: com certeza (risos), com certeza...

O diálogo entre professoras e pesquisadoras faz emergir algumas pistas do quanto o cuidado com o ofício pode reverberar em cuidado com a saúde no e pelo trabalho. Uma primeira pista diz dos riscos que assumimos cotidianamente no “fazimento” das nossas atividades, já que “[...] os trabalhadores passam boa parte de seu tempo a se ocupar de riscos que eles devem correr para se livrar de outros perigos que lhes são impostos” (CLOT, 2013a, p. 4).

O perigo identificado, enquadrado, individualizado exime a organização do trabalho, os gestores e os especialistas de correr o risco de estabelecer e construir novas relações profissionais, assumindo a controvérsia sobre o *trabalho bem feito* junto aos trabalhadores e trabalhadoras. O paradoxo se coloca na medida em que se controla excessivamente os riscos pela “insuficiência do risco que se corre” (CLOT, 2013a, p. 4), ou seja, ao se ocupar de fazer a gestão de riscos psicossociais, evita-se que a organização do trabalho e os trabalhadores se confrontem com a discussão do trabalho pelo coletivo e enfrentem os entraves, as falhas, as lacunas, os conflitos e as dificuldades do trabalho enquanto atividade, enquanto ofício, enquanto comum a todos os trabalhadores.

Propomos, a partir da leitura de Clot (2103a), cuidar do ofício para cuidar da saúde no trabalho. Cuidar do ofício se trata de possibilitar que os trabalhadores coloquem em problematização os modos pelos quais fazem a microgestão de seus processos de trabalho e a gestão das infidelidades do meio, assumindo os riscos e os conflitos inerentes à atividade. Os riscos implicam as invenções, as resistências, os desafios e os limites que criamos e que enfrentamos quando entramos em atividade, posto que aí residem nossas recusas, nossos impedimentos, nossos desejos, nossas escolhas. Olhar de frente para o que fazemos com aquilo que nos acontece possibilita enfrentar o real da atividade, ou seja, aquilo que se faz entre o que devemos fazer, o que queremos fazer, o que realmente fazemos, o que abandonamos, recusamos, não fazemos.

A fotografia trazida pela professora Cátia diz do que ela entende como saúde no trabalho. Saúde produzida e potencializada pelo *trabalho bem feito*, que não está posto no que foi realizado pelos alunos enquanto tarefa, mas na produção de uma experiência singular por meio e em meio ao desenvolvimento da atividade com seus alunos. A gestão da atividade pela professora se dá por entre escolhas, por entre invenção de caminhos, por entre abandonos, por entre afetações, por entre criações que se fizeram no encontro, naquele momento, com os alunos: “*não foi 100% planejada, não foi uma coisa de que ‘eu vou trabalhar!’*, *foi uma coisa que surgiu na aula, assim, isso eu lembro claramente de ‘ah, eu vou aproveitar isso, [...] vou fazer isso com eles’*”.

A professora assume o risco de fazer algo não planejado, algo fora da partitura de suas aulas de música, e, ao assumir esse risco, potencializa sua ação, inventa modos de desenvolver seu trabalho de outro jeito, a partir de outra sensibilidade. Sensibilidade essa que afeta os alunos e reverbera sentidos outros. Os alunos, crescidos, relembram a experiência e fazem reverberar a experiência na professora. Cátia se surpreende, sente-se reconhecida e se reconhece na sua atividade através dos alunos e na discussão dessa atividade com seus pares. A experiência atualizada revitaliza seu poder de agir e amplia sua potência de saúde.

O que os profissionais consideram como um *trabalho bem feito* não diz do resultado de uma ação esperada pela organização do trabalho, mas diz, efetivamente, do trabalho “[...] em que é possível *reconhecer-se* individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável” (CLOT, 2010, p. 15, grifo do autor). O *trabalho bem feito* ancora-se na dinâmica entre o sentido e a eficiência da atividade na qual e pela qual os sujeitos desenvolvem suas ações de trabalho. A atividade tem sentido na medida em que o objetivo da ação do sujeito vincula-se ao que é importante para ele, mas ela pode transformar, renovar ou adquirir novo sentido quando a ação do sujeito “[...] redonda em uma situação inesperada: a descoberta de um novo objetivo possível, até então ignorado; o reconhecimento de outra coisa que seria realizável através e para além do que acaba de se realizar; ou a identificação de possibilidades insuspeitas no real, cuja apreensão pode ser feita pela atividade” (CLOT, 2010, p. 16).

A transformação do sentido da atividade traz consigo a ampliação do poder de agir do sujeito dentro de seu universo profissional. As discordâncias criadoras transmutam e desorganizam o que está previsto, instituído ou naturalizado, em algo criado

pelos sujeitos da ação, tornando-se “[...] fontes de energia que ‘liberam’ certa disponibilidade psicológica. Em maior ou menor grau, a emoção marca sua presença” (CLOT, 2010, p. 16, grifo do autor). Afeto e intelecto se acionam, sobrepõem-se, migram de um ao outro, convocando a eficácia da ação ao questionar seus limites e suas potencialidades.

O *trabalho bem feito* diz daquilo que é defensável aos olhos dos próprios trabalhadores. Ao discutir a atividade realizada com seus pares, a professora Cátia percebe que, mais do que a aprendizagem formal de conteúdos (resultado/meta), o que mais importou foi o caminho percorrido, o significado construído por meio de um processo de aprendizagem, a experiência dos alunos e com os alunos, a reverberação dessa experiência nos seus colegas e em si mesma.

Na medida em que o sentido da atividade se amplia por transformação, amplia-se também a vitalidade do sujeito. O trabalho docente amplia-se e restringe-se por meio das possibilidades de invenção no encontro com alunos e colegas, situações nas quais ganha ou transforma os sentidos da sua ação. Como disse uma professora, “*cansa ser tão criativo*”, esse cansaço é repleto de sentimentos ambíguos e paradoxais. O que torna exaustivo o trabalho docente, muitas vezes é o que desafia, o que afeta, é o que compõe a errância do trabalho e que move o professor a buscar outras formas de agir. Contudo, ao se sentir sozinho, silenciado ou apartado em sua criação, o docente sente outro cansaço. Um cansaço esvaziado de sentido, sugado em suas forças, amputado em seu poder de agir. O cansaço que desacomoda não é o mesmo cansaço que desvitaliza.

A professora Denise relata ao grupo uma situação de uma mãe que chegou na escola muito desorganizada, querendo bater em uma professora:

Ela chegou mal; saiu superbem, saiu maravilhosa, abraçando, beijando, e eu fiquei acabada, sabe, e eu acabada, mas eu consegui [...] eu suportei tudo (risos), eu suportei tudo, eu suportei tudo. Fiz a escuta ali, suportei tudo e consegui (suspira fundo). [...]. Não deixei ela alcançar a professora que ela queria, eu não deixei ela deixar as outras pessoas mal, porque eu sabia que ela que tava mal, que ela tava descarregando outras coisas, [...] não deixei ela chegar onde ela queria, na professora que ela queria. [...] eu segurei assim, fui indo, fui, deixei primeiro desabafar, pah, [...] e isso acontece muito. E ela saiu bem, bem, me abraçando, me beijando (risos), sabe. [...] Sabe? e eu acabada, acabada, acabada. [...] a sala da direção era na frente da minha sala e ela falou ‘tu tá bem?’. [...] eu disse assim: ‘não!’. Aí ela olhou, ‘mas ela tá bem, né? Ela saiu bem?’. ‘Sim!’, porque ela viu quando ela chegou, né (risos), [...] tudo bem, faz parte, mas é [...] pesado.

A professora fica “*acabada*”, exausta, por fazer uma escuta/acolhimento difícil, por dar suporte a tudo o que a mãe precisava dizer. Denise afeta e se deixa afetar no

encontro com aquela mãe. A professora se sente sugada em suas energias, mas não se sente sugada em sua potência. O cansaço físico e emocional reverbera vitalidade e satisfação pela realização de um *trabalho bem feito*, “*ela chegou mal; saiu superbem, saiu maravilhosa, abraçando, beijando, e eu fiquei acabada*”. Denise se sente reconhecida em sua atividade, pela mãe, pela direção, por si mesma.

Reafirmamos que a saúde no trabalho se amplia e se potencializa pelo diálogo sobre as controvérsias do *trabalho bem feito*. Os profissionais se fazem coletivo, ao (re)tomar o trabalho comum, ao (re)construir o sentido da atividade, ao perceber que o *trabalho bem feito* é feito por um coletivo de trabalho que se reconhece na sua própria história. Esse reconhecimento de si, do outro e da/na história coletiva faz frente ao que faz sofrer, faz possível atacar a organização do trabalho, revitalizando sua potência de resistir.

A análise das adversidades do trabalho deve estar pautada pela atividade dos sujeitos, já que as relações tecidas na/pela atividade podem ampliar ou reduzir a capacidade normativa, interferindo diretamente na criação de modos de viver, ser e agir. Essas relações estabelecidas em diferentes situações de trabalho podem ampliar as possibilidades de fabricar contextos profissionais para nele desenvolver potencialidades e desejos, ou, ao contrário, podem diminuir ou impedir as possibilidades de normatividade, de modo que os sujeitos apenas sobrevivam e não vivam, nem se reconheçam verdadeiramente naquilo que fazem.

O combate aos processos de adoecimento no trabalho deve, então, passar pelo cuidado com a saúde, que se sustenta no cuidado com o ofício, que, ao ser cuidado pela organização do trabalho e pelos trabalhadores, torna-se recurso de saúde. O ofício é a via que “[...] visa fazer dos mestres do ofício, esses ‘especialistas’, os protagonistas de uma ação discreta, mas tenaz para realizar um trabalho de boa qualidade” (CLOT, 2013a, p. 6, aspas do autor). Então, não se trata de cuidar das pessoas com processos de adoecimento, de modo individualizado. Trata-se de ampliar as possibilidades dos sujeitos de fazerem meio, de criar e de agir nos contextos de trabalho e, desse modo, cuidar do ofício. É importante dizer que cuidar do ofício implica também cuidar do trabalho coletivo e do coletivo de trabalho.

Juntamente com Clot (2020), entendemos que se faz necessário tomar o “[...] coletivo não simplesmente como um objeto da transformação, mas como sujeito da

transformação e como método” (p. 72). Trata-se de colocar o cuidado com o ofício à frente do cuidado com o indivíduo. Trata-se de tomar a saúde, a vida, o coletivo e a atividade em sua potência de produção, de criação, de normatividade e de transformação, ou seja, em sua dimensão de inacabamento.

A experiência de trabalho que delineamos por entre as escritas desta tese diz dessa processualidade inacabada da constituição de um coletivo de trabalho que se (re)faz, que se fortalece, que se reconhece por entre falas, por entre olhares, por entre fotografias, por entre diálogos inacabados sobre o ofício docente. Professores, professoras e pesquisadoras se fazem coletivo de trabalho no encontro, por meio da discussão – e em meio à discussão – sobre saúde no trabalho, sobre suas limitações e aberturas, sobre suas restrições e suas potencialidades, sobre as microgestões da atividade, sobre as infidelidades do meio, sobre o debate ético, sobre as implicações ético-epistemológicas do agir no e pelo trabalho.

Um coletivo inacabado, que sempre “deixa a desejar” (CLOT, 2020). Um coletivo falho, que não se fecha, não se conclui, não se encerra, porque produz incessantemente algumas aberturas, alguns questionamentos e algumas dúvidas. Professores, professoras e pesquisadoras tomam para si a responsabilidade de produção de si pela discussão do trabalho; mudam perspectivas e análises; discordam, concordam; constroem outros pontos de vista; produzem desvios inventivos. Olham-se, falam-se, chocam-se, desculpam-se, acusam-se, constroem-se outros no encontro de emoções, de atividades e de experiências. Para Clot (2013a, p. 8),

[...] a melhor maneira de defender um ofício é ainda questioná-lo cultivando os afetos, as técnicas e as emoções que o mantêm vivo. Para reabilitar o coletivo, talvez se deva, deliberadamente, dar as costas à comunidade “protegida”. Dizendo-o mais uma vez, a negação do conflito não é algo sadio. [...] No mundo profissional, o silêncio sobre a questão da qualidade no trabalho pode se tornar ensurdecedor.

Esse coletivo inacabado, que “deixa a desejar”, porta uma grande dificuldade e um grande recurso para os sujeitos, na medida em que força cada um e cada uma a se engajar pessoalmente, tornando-se único no seu gênero, singularizando suas ações e seus gestos. O inacabamento do coletivo pressupõe a disputa profissional, sempre viva e ativa, em torno do “trabalho bem feito”, essa disputa se compõe das controvérsias, dos conflitos que compõem o agir pelo trabalho. As expressões “eu não concordo”, “eu penso diferente”, “eu faço de outro jeito” permeiam as discussões trazendo a riqueza dos posicionamentos e das atitudes no “fazimento” cotidiano do trabalho, “[...] o mais importante não é sobre o que se está de acordo, mas sobre o que não se está de acordo,

ainda” (CLOT, 2020, p. 74). Nesse sentido, o coletivo não se define pelas tarefas realizadas, nem pelas metas alcançadas, ele se faz quando o já dito, o discurso naturalizado, deixa escapar “[...] o não ainda acordado, o ainda não pensado do discurso singular” (CLOT, 2020, p. 72).

Por entre diálogos inacabados, professoras, professores e pesquisadoras se fortalecem, não em suas certezas, mas em suas dúvidas e questionamentos. O coletivo de trabalho se constitui pelo trabalho coletivo, por meio do qual os sujeitos se reconhecem nessa história, paradoxalmente sustentada, (re)construída, (re)contada e (re)criada por cada um e por todos que compõem esse coletivo, enquanto partícipes dessa história.

A saúde no/pelo trabalho “[...] se produz em redes e conexões e embates de diálogos entre trabalhadores e rearranjos de fazeres-saberes. Portanto, é sempre produção (e uma conquista constante) coletiva entre os trabalhadores e com os trabalhadores. (CORREIA JUNIOR, 2018, p. 125, grifo do autor). A saúde em sua dimensão de inacabamento é porta de abertura ao vir a ser, ao porvir, ao que não se finaliza porque está em constante transmutação. A saúde guarda uma relação direta com a normatividade, com a criação de novas normas de vida pela atividade.

Nesses termos, os sujeitos podem ter sua capacidade de saúde reduzida em contextos dados, naturalizados com pouca abertura para estilização, singularização e/ou criação de sua atividade, já que não buscam “[...] simplesmente viver dentro de um contexto, mas criar o contexto para viver. Essa criação de contexto, esses processos de desenvolvimento, são constitutivos da saúde”. (CLOT, 2020, p. 70) A abertura do diálogo sobre as conflitivas sempre renovadas no encontro dos sujeitos com seu fazer e agir amplia sua potência de saúde. Isso porque “[...] sentir-se saudável no e com (o ambiente de) trabalho é sentir-se ativo, capaz de produzir desvios inventivos no ofício e nas atividades e nas prescrições [...]” (CORREIA JUNIOR, 2018, p. 124, grifo do autor).

Tendo em vista essas considerações, afirmamos que a saúde no trabalho se vincula às possibilidades de problematizar coletivamente o que está impedido do ser no trabalho, o que está cristalizado, endurecido, imóvel; aquilo que o afeto paralisou, mesmo que temporariamente, pois a vida impedida faz risco de adoecimento (CLOT, 2013a). O trabalho se inscreve no corpo do trabalhador e da trabalhadora com toda sua força histórica, social, cultural, econômica, material e imaterial, mas o trabalhador e a trabalhadora também marcam esse trabalho ao tomá-lo como seu, ao apropriar-se dele e

fazer dele parte de sua história, uma história que se inscreve em seus próprios corpos. Assim, cuidar do ofício é buscar a possibilidade de “fabricar contextos de trabalho” (CLOT, 2013a), construindo-os com um pouco de si. Trata-se de cuidar da saúde ao cuidar do trabalho, ao cuidar das possibilidades de criação de modos de ser e de agir no e pelo trabalho.

A saúde, o coletivo e a atividade portam uma dimensão de inacabamento, guardando em si a potência da normatividade, da criação e, portanto, da resistência. Resistência entendida enquanto linha de fuga que problematiza e desestabiliza os preceitos de organização da vida, criando outros possíveis. A captura produzida e desejada pelas máquinas capitalistas se faz opressiva, contudo, não é capaz de apreender a vida em sua potência de criação, em sua potência de vir a ser, em sua normatividade que se produz sempre outra.

As estratégias individualizadas podem ganhar outros sentidos quando dão voz à fala do coletivo. Portanto, os chamados “excluídos”, “desajustados”, “doentes” e “delimitados” na mesma medida em que justificam e alimentam a *máquina de cura biopolítica*, paradoxalmente, produzem movimentos de resistência a seu funcionamento. Às margens do sistema ou em sua periferia, esses sujeitos e grupos escapam/resistem aos padrões estabelecidos, produzindo contramodelos e inventando contraproduções, em linhas de fuga que afrontam, desafiam e resistem às máquinas capitalistas.

Essas forças micropolíticas, que atuam no contrafluxo ou por entre as brechas do sistema, vão provocando microescapes, microfissuras ou microrrachaduras nos “edifícios” de saber-poder instituídos, de tal forma que a maquinaria precisa se modificar, adaptar-se e se movimentar, a fim de que esse disfuncionamento seja incorporado para não paralisar toda a mecânica do sistema capitalista. Os loucos, os anormais, os andarilhos, os desempregados, os doentes, as prostitutas, os deficientes, os delimitados, enfim, todos que destoam, desafiam ou perturbam o sistema econômico-social, paradoxalmente, justificam o aparato médico-legal-econômico que visa a sua “cura” e ao seu enquadramento, ao mesmo tempo que produzem resistências e promovem a saúde por entre a produção de novas normas de vida.

Sou por natureza guerreiro.

Agredir é parte de meus instintos.

Poder ser inimigo –

isso pressupõe talvez uma natureza forte,

é, em todo caso, condição de toda natureza forte.

Ela necessita de resistências, portanto, busca resistência:

o páthos agressivo está ligado tão necessariamente à força

quanto aos sentimentos de vingança e rancor à fraqueza [...]

todo crescimento se revela na procura de um poderoso adversário –

ou problema: pois um filósofo guerreiro provoca também

os problemas ao duelo.

(NIETZSCHE, 2015, p. 29).

3. “É preciso não morrer para não matar”: a máquina de guerra

Cena 3:

Pra mim, tem sido muito difícil, muito difícil, [...] essa desvalorização [...] porque, assim, [...] eu não vou negar, eu me sentia a tal quando fiz o concurso e passei, porque era disputado como o vestibular de medicina. [...] eu entrei numa rede que tinha estudos, vinham [...] estudantes europeus nos visitar. E aí, de repente, [...] como é que isso foi acontecer? [...] pra mim é o cúmulo, o cúmulo, [...] eu tive que buscar uma terapia pra suportar. [...] foi termos sido chamados de vagabundos na imprensa, sabe, nosso gestor [...], que uma mãe, [...] de uma comunidade te chame de puta diplomada, ok, tá? Ok! É o vocabulário que eles usam, eles chamam o filho assim: ‘vem cá filho da puta’. A mãe chamando seu filho, né, então [...], é o vocabulário. Mas o gestor falar. [...] E o mal que isso

está nos fazendo, assim, pra nossa saúde, sabe. E aí [...], todo dia [...] meu mantra é: 'Esse gosto eu não vou dar, ele não vai tirar a alegria que eu sinto pelo que eu faço'. Sabe?! Isso eu luto diariamente pra que não se perca né.' (Professora Denise).

3.1 Saúde e resistência: a máquina de guerra

Denise deixa falar o sofrimento que sai de sua garganta como um urro, um brado, um protesto. Sua voz verbaliza a dor e sua dor se faz ato de resistência! Modo de luta! Movimento de saúde! O sofrimento se faz potência de denúncia e também de criação de um modo de viver e (sobre)viver pelos afetos que se fazem nos encontros em meio ao trabalho. “É preciso também afirmar que há vida no sofrimento, e que não há ruptura com um tipo de vida dominante em nós sem sofrimento” (NEVES, 2009, p. 782).

O sofrimento manifestado pela professora produz uma ruptura com o modo de subjetivação *sofrer/ressentir/adoecer* promovido pela máquina capitalista neoliberal de *enlouquecimento* e de *cura*, que torna “[...] a vida uma funcionária-submissa e refém de prescrições, programas de saúde, médias e padrões instituídos” (NEVES, 2009, p. 782), e produz efeitos sobre o organismo e a psique dos trabalhadores. Os profissionais da educação sentem no corpo o acirramento do neoliberalismo e se entristecem pela desconsideração e pelos constantes ataques à história, à caminhada e à construção coletiva do ofício docente.

A ruptura faz reverberar a potência radical da vida, dando lugar a outro modo de subjetivação que germina pelo *sofrer/criar/agir*. Trata-se de afirmar o sofrimento enquanto “[...] processo constitutivo da vida em seus embates de reinvenção” (NEVES, 2009, p. 782). Trata-se de afirmar a vida em sua potência de criação, de ação e de resistência. Os profissionais da educação pública resistem. Lutam por serem reconhecidos e se reconhecerem na sua própria história, na história coletiva de um coletivo de trabalho sofrido, maltratado, mas que age, que busca, que inventa saídas para não deixar desamparada a população que acolhe e que atende, com poucos recursos e com poucas parcerias. O grito ecoa, clama por respeito e por diálogo e faz frente de resistência aos ataques e ao desprezo dos governantes e da mídia.

Os profissionais da educação vivem no paradoxo entre o *sofrer/ressentir/adoecer* e *sofrer/criar/agir*, transitam de um modo de subjetivação a outro. Ora (res)sentidos apenas (re)vivem o que lhes faz mal, (re)clamam, (re)memoram os tempos de uma educação (re)conhecida internacionalmente, ora criam meios de viver e de trabalhar, criam brechas, saídas, rompem com os padrões naturalizados e se fazem agentes do seu próprio agir.

O ressentimento traz consigo a valorização da passividade, da espera, coloca o outro em primeiro plano e a si próprio em segundo, aparta os instintos de vida e os sentimentos primitivos dentro de si mesmo, já que esses não podem ser colocados para fora, não podem ser descarregados pela ação. Segundo Nietzsche (1998), o ressentimento nasce da moral escrava, “[...] enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um ‘fora’, um ‘outro’, um ‘não-eu’ – e este Não é seu ato criador. Esta inversão de olhares que estabelece valores [...] é algo próprio do ressentimento [...] sua ação é no fundo reação” (p. 28-29, aspas do autor).

A ação, a criação, o sim a si mesmo são primeiros, são instituintes, moventes, inéditos. A reação, o ressentimento, o não ao não-eu, são secundários, são forças reativas que tentam se instituir, tentam se naturalizar e estabelecer controle. O modo de subjetivação que toma o sofrimento em sua dimensão de ressentimento faz adoecer porque imobiliza as forças do viver, oprime as forças da criação e impede as forças do agir. A normatividade vital do vivente se encontra limitada, levando o sujeito a viver por entre normas inferiores de vida, com pouco poder de expansão, levando-o a adoecer.

A racionalidade neoliberal, entranhada na educação pública, faz-se imperiosa, desarticula os grupos e fragiliza os indivíduos. As pessoas ficam com medo, com raiva, com vergonha. Elas se revoltam, adoecem, entristecem-se e se desmotivam. Paradoxalmente, produzem rupturas, fazem furos, escavam brechas e tomam o sofrimento cotidiano como ato de resistência.

A ruptura com o modo de subjetivação dominante se faz urgente e emerge em pequenos atos, em pequenas doses, em micromovimentos que se delineiam como resistência, como ato criador, como expansão de vida e de saúde. Mesmo todo o aparato da máquina capitalista não é capaz de tirar dos docentes o prazer em dar aula, a satisfação em ver os progressos dos alunos, a alegria em estar com os colegas, o alívio em resolver situações complicadas diariamente, “*esse gosto eu não vou dar, ele não vai tirar a alegria*

que eu sinto pelo que eu faço”. Os afetos se fazem experiência e produzem escapes aos modos de controle instituídos. É como diz uma conhecida canção brasileira:

[...] Quando chegar o momento
 Esse meu sofrimento
 Vou cobrar com juro, juro
 Todo esse amor reprimido
 Esse grito contido
 Este samba no escuro
 Você que inventou a tristeza
 Ora, tenha a fineza
 De desinventar
 Você vai pagar e é dobrado
 Cada lágrima rolada
 Nesse meu penar
 Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Inda pago pra ver
 O jardim florescer
 Qual você não queria
 Você vai se amargar
 Vendo o dia raiar
 Sem lhe pedir licença
 E eu vou morrer de rir
 Que esse dia há de vir
 Antes do que você pensa [...].

(CHICO BUARQUE, 1978)

Chico Buarque, nessa canção composta em plena ditadura militar, traz a potência da vida que não se deixa capturar, que produz brechas e escapes às amarras instituídas. Apesar da tristeza e da opressão, o sofrimento se faz luta, seja de modo macro ou micropolítico. Mas é micropoliticamente, pelas linhas de fuga, pelos interstícios do poder que a luta se potencializa e pode se tornar *máquina de guerra*.

O conceito da *Máquina de guerra* foi forjado por Deleuze e Guattari (2012b) no “Tratado de Nomadologia”, no qual os autores defendem que a *máquina de guerra* “[...] é irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte. [...]. Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. [...]. Faz valer [...] uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho” (p. 13).

Há de se entender que as forças sedentárias, institucionalizadas, duras do Estado venceram e continuam capturando as forças ativas, nômades e desterritorializadas, mas isso não significa que estas últimas morreram ou desapareceram. Ao contrário, as forças estão sempre em duelo, as forças superiores e inferiores, as forças reativas e ativas. “Esconder-se, camuflar-se, é uma função guerreira; e a linha de fuga atrai o inimigo,

atravessa algo e faz fugir o que a atravessa; é no infinito de uma linha de fuga que surge o guerreiro” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 74). O Estado teme o guerreiro e tenta submetê-lo a suas leis, a fim de exercer certo controle sobre ele, contudo o guerreiro não obedece a ninguém, segue a moral do bando e não da comunidade, afirma-se na defesa do seu modo de vida, toma o “[...] devir como verdadeiro ‘destino’ para sua existência incerta” (SCHÖPKE, 2004, p. 170, aspas do autor).

A máquina de guerra é primeira, anterior à máquina capitalista, ela se produz por entre resistências, não se submete ao poder do Estado e habita a heterogeneidade, a multiplicidade, o efêmero. Transita por entre linhas de fuga, por entre devires, por entre criações sempre inéditas. A máquina capitalista neoliberal se produz pelo poder que busca capturar os acontecimentos, as invenções e as resistências. Enfatizamos que essas máquinas nos habitam, atravessam-nos e nos movem, elas não estão em oposição binária, não representam a guerra do bem contra o mal, posto que estão em coengendramento, coexistência e em tensionamento contínuo, produzindo modulações incessantes nos nossos modos de subjetivação e nas nossas experiências. *A máquina de guerra* não é outra senão essa que se opõe e que compõe a máquina capitalista neoliberal, que recusa, que desacelera, que confunde, que não a desmonta, mas produz desestabilizações momentâneas.

A máquina de guerra é, paradoxalmente, macro e micropolítica e se faz resistência à máquina capitalista em diferentes dimensões. A resistência se faz pela ampliação do poder de agir dos professores e professoras por meio da atividade, da experiência e da normatividade cotidiana que se inventa por entre pequenos gestos, pequenos movimentos que transitam entre linhas de fuga e movimentos instituintes, que provocam microfissuras e microrrachaduras nos muros das escolas e na maquinaria neoliberal.

Sustentamos, nesta tese, que a potência de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras da educação se amplia na medida em que a resistência encontra meios de interrogar e problematizar a atividade humana em situação de trabalho, potencializando a normatividade no/pelo trabalho. A resistência é da ordem da estratégia e da luta (FOUCAULT, 2010a), mas também da ordem da criação da vida como obra de arte (DELEUZE, 1987). A saúde e a resistência habitam as forças da inventividade e se atualizam em atos de criação de normas, de mundos, de problemas, de saídas, de brechas, de caminhos e de meios de enfrentamento à máquina capitalista neoliberal. Ser normativo

implica a criação de novos modos de existir, sendo que o ato criador é, ao mesmo tempo, um ato de resistência (DELEUZE, 1987).

Entendendo que a resistência diz da potência de problematização e de criação coletivas, ela se faz ato ético, estético e político, e se constitui meio de ampliação da potência de saúde de trabalhadoras e trabalhadores, num momento de acirramento das políticas de individualização. Assim, por meio das problematizações desenvolvidas nesta tese, importa dar visibilidade às resistências produzidas pela atividade dos sujeitos e dos coletivos em situações de trabalho. Resistência que se liga às forças em devir, às forças da criação e do desejo, às forças ativas de estratégia e de luta. Resistência que se dá pela experiência da vida e pela vida.

3.2 Resistir pela atividade

Professora Ângela: Essa foto³² me remete a isso, a eu poder trazer outras coisas que são potência pra mim pra dentro do meu trabalho de sala de aula, mesmo que ele não seja [...] meu trabalho, né, lidar com as plantas, mas ele me traz essa potência, né, tanto no sentido de ver alguma coisa germinar, uma coisa acontecer, como no sentido de que [...] enfim a beleza, né, e isso é uma coisa que me mobiliza bastante. [...]. Que é outra relação minha com essa questão da educação, que é a coisa da educação não formal, mesmo dentro da escola, o que tu puder extravasar pra algo que não é formal, para o além, [...] me agrada.

Pesquisadora 1: Muitas vezes nos prendemos à aprendizagem formal, dos conteúdos que são aprendidos pelos alunos, mas há tantas outras aprendizagens que ocorrem no meio, por meio disso tudo ...

Professora Tânia: Eu acho assim ó, que essas coisas mais leves, até dá um relax assim nas crianças [...] prepara eles pra mais coisas, tem que ter esse relax também pra eles [...], eu acho isso muito importante.

Pesquisadora 2: eu ia dizer que talvez não fosse uma questão de ser mais leve, né, porque são questões muito complexas [...], que têm a ver com tu te relacionar com as outras pessoas, de uma certa educação emocional, também, coisas que às vezes a gente acaba negligenciando, e que são suporte pra tu poder colocar outras coisas [...].

Professora Ângela: porque é nesse momento que o cara tá chegando ali, [...] contigo, pra fazer uma outra coisa que aparentemente não tem nada a ver com nada, quanta coisa tu tá explorando com ele ali, [...] de conhecimento, de relação, [...].

Professora Denise: [...] na sala de recursos, assim, que a gente observa muito, [...] tem um tempo pra alfabetização, então às vezes a mãe quer, a gente quer, as pessoas querem, mas não tá no tempo da criança, daí a gente para tudo, 'vamo' pro tapete, 'vamo' jogar, 'vamo' cantar, [...] outras habilidades, [...]

³² Este diálogo faz parte da discussão sobre “o que se constitui saúde no trabalho”, que se desenvolveu a partir de fotografias trazidas ou produzidas pelas professoras. A fotografia em questão é de uma flor, plantada no pátio da escola por uma professora já aposentada, que teve sua primeira floração justamente no momento da saída da antiga professora e da entrada da professora Ângela na escola.

'mas, ah, vai ficar o tempo todo nessa? Não, não!' [...], mas é uma fase que ela tem um tempo determinado e ela vai passar, né ele vai (estala os dedos) porque ele [...] tem que tá maduro e querer e ver o significado da leitura e da escrita pra vida dele. Enquanto ele não chegar, no sentido da leitura e da escrita pra vida dele a gente não consegue...

Professora Renata: E às vezes o desenvolvimento cognitivo não é o que as pessoas esperam daquele sujeito, o teu desenvolvimento cognitivo não é igual ao meu, é diferente, então não adianta tu criar muitas expectativas, às vezes que é a tua expectativa não é o que o sujeito pode alcançar...

Professora Ângela: [...] não é o que ele pode alcançar...

Pesquisadora 2: [...] ouvindo vocês, tem muito também do quanto se coloca isso entre os pais, né, porque a gente pensa isso no aluno, mas entre nós também a gente pensa assim: 'poxa, será que é isso? É mais leve? É o de menos? É inferior?', mas é [...] tudo que a gente tá pensando aqui com as fotos [...].

Professora Renata: é a tua constituição enquanto ser.

Pesquisadora 2: e que dá sustentação pra que vocês possam fazer o trabalho lá na sala de aula na frente dos alunos.

Professora Ângela: Exatamente! E como a gente às vezes, às vezes não! Sempre! Acho que a estrutura tradicional da escola, né, ela te prende [...] nesses muros, né, que eles são simbólicos, mas eles são muito concretos, né, no sentido de que 'isso fica pra lá! Agora tu tem que dar conta disso aqui!', né? E o quanto às vezes a gente tá se sentindo oprimido, porque tá sendo cobrado por uma estrutura que nos cobra isso, aquilo outro, e o quanto a gente tem que se dar conta, do quanto a gente também de certa forma faz isso, né, com o nosso aluno, né, e, aí, às vezes tu te dá conta e fica: 'o que que eu fiz? Matei o cara!' [todas riem], 'ah, matei o cara!' [todas falam juntas], 'como é que eu trago ele de volta agora? Matei o cara!', né?! E, aí, tu fica pensando 'gente, não!'. Então eu preciso não morrer, para não matar, né?!'. (Diálogo entre as professoras e a pesquisadoras)

O diálogo que se produz no encontro entre professoras e pesquisadoras traz à cena a análise do risco inerente ao ofício docente, o risco de se deixar matar pelo processo de trabalho, de se deixar morrer pelas opressões do sistema ou de fazer morrer o outro em decorrência de sua própria morte subjetiva. O risco de morte, que ronda e espreita a escola, é produzido pelo achatamento subjetivo, pelo sufocamento das inventividades, pela não abertura ao que desvia e produz resistências.

Contudo, o mesmo diálogo traz consigo a produção incessante de movimentos de resistência ao que limita, ao que oprime, ao que achata, ao que tenta fazer morrer e fazer matar. Essas resistências nem sempre são visíveis, nem sempre são reconhecidas como algo que produz ruptura ou abertura a novos caminhos, mas são produtoras de vida e de saúde nos contextos de trabalho. O diálogo faz falar e faz ver a potência dos pequenos movimentos que acontecem na relação entre professoras e alunos e entre as professoras com seu próprio ofício. O que é considerado não formal para a educação carrega em si a potência do que não é esperado, do que é inédito, do que surpreende. O ofício docente

porta a agonística de uma atividade subjetivamente pesada e difícil, e, ao mesmo tempo, leve e informal, que sustenta a complexidade conflitiva da atividade.

Até pelo conflito no qual sua atividade o coloca, o sujeito não permanece “passivo”. A mobilização psíquica não se encontra interdita. Melhor, é possível sustentar que seu “ofício” se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado. Verifica-se a afirmação de sua competência e, ao mesmo tempo, de sua dignidade – quando ela se afirma – contra o que o rodeia, servindo-se das coerções do meio, a fim de evitar de submeter-se a elas. (CLOT, 2010, p. 104-105, aspas do autor)

Entendemos que a **resistência é da ordem da atividade**, na medida em que a atividade comporta um inacabamento, uma resistência própria da experiência do labor. O inacabamento da atividade carrega a potência do vir a ser, a potência de problematização e a potência de criação no e pelo trabalho. Reafirmamos, portanto, a dimensão ético-política da resistência. De acordo com Schwartz (2011), no trabalho jamais foi possível aprisionar todo o mistério do gesto produtivo, pois a atividade coloca o sujeito na posição ativa frente às infidelidades do meio, deslocando-o da posição passiva frente à opressão sofrida pelos processos e pela organização do trabalho. A atividade se faz por entre gestos intangíveis, por entre experimentações inéditas e não inéditas, por entre normatividades inventadas pelos sujeitos no ‘fazimento’ de suas ações. A dimensão ética se faz nesse processo de criação de modos de agir por meio da atividade, processo esse que se faz sempre por inacabamento e implica o sujeito a deslocamento, normatividade, criação de si pelo trabalho, sendo que esse si pressupõe relação com os outros, com o mundo, com a história de um coletivo de trabalho.

A dimensão política da resistência se afirma pelas forças coletivas que compõem a atividade. A atividade não se produz individual e solitariamente, ela se produz por entre um debate de normas que se ampara na história do ofício docente, na história sociocultural em que se está inserido, na história dos trabalhadores e das trabalhadoras que inventam e reinventam cotidianamente seu fazer. A atividade pressupõe uma relação de “[...] construção, no comum, de um mundo em que o sujeito pode viver a experiência do real naquilo que ele tem de desconhecido e inesperado” (CLOT, 2013b, p. 201). Em sua normatividade, a atividade se faz exercício coletivo-histórico do ofício, que supera o indivíduo, e implica produção de ação política.

A dimensão ético-política da resistência se atualiza nas análises construídas no encontro, entre professoras, pesquisadoras e fotografias. O ofício docente se transforma e se estiliza por entre a análise de que as “*coisas que são potência*” e o que traz vitalidade

ao fazer está naquilo que escapa à formalidade, está no que promove “*relax*” às professoras e aos alunos, está no que abala os “*muros simbólicos e [...] concretos*”, está “*nesse momento que o cara tá chegando ali, assim né, contigo, pra fazer uma outra coisa que aparentemente não tem nada a ver com nada, quanta coisa tu tá explorando com ele ali, [...] de conhecimento, de relação, [...]*”. A potência de saúde se amplia pelos processos de resistência que emergem pela atividade, que faz viver e que se inventa no agir no/pelo trabalho.

Há uma tensão das forças em jogo, forças de vida e de morte, forças de produtividade insana e de produção de saúde, de inventividade e de captura. Essas forças não são ambivalentes nem excludentes, são forças imanentes à atividade e à experiência. Forças em luta, em composição, em agonística. Entender a processualidade dessas forças, seus caminhos e seus riscos, nos impede de fugir, pois temos de combater o que oprime, a fim de dar passagem ao que faz ampliar a vida e a saúde, num processo constante.

A escola pública neoliberal faz parte desse jogo de poder que produz morte subjetiva ao achatar e modular subjetividades, ao mesmo tempo que estimula a inventividade e a criatividade, a fim de capturar e enquadrar as produções nascentes aos modos de ser sintônicos com a racionalidade neoliberal. Contudo, a invenção e a criação de outros modos de ser e viver nesse espaço se produzem em linhas de fuga, que podem, ou não, sofrer capturas pelo sistema. A escola pública neoliberal compõe a *máquina de enlouquecimento*, que produz achatamento, modulação e captura da produção de subjetividade no contemporâneo, ao mesmo tempo que é transversalizada e composta por *máquinas de guerra* que produzem resistências e escapes.

A agonística entre o governo das condutas (ética da máquina capitalista) e o governo de si sobre si mesmo (ética do sujeito) se faz cotidianamente por entre o “*não morrer, para não matar*”. Nesse contexto, de tentativas de captura pela máquina capitalista neoliberal, faz-se urgente dar visibilidade para as resistências e criações cotidianas, para não se deixar morrer pelos pequenos e grandes processos de *enlouquecimentos* cotidianos, bem como para não sufocar micro e macroprocessos criadores e inventivos. Para não morrer e não provocar a morte do outro, é preciso resistir ao que reduz nossa potência, ao que limita nossa saúde, ao que suga nossas forças vitais. Faz-se urgente e necessário dar visibilidade ao que deriva, ao que desvia e ao que não se submete, ou seja, aos modos de resistir e criar em meio ao que tenta submeter e capturar.

Há muito a fazer, há muito a lutar, [...] vejo situações pontuais, porque eu acho que, enquanto a gente não se ver como coletivo, nada vai acontecer. Depois de tudo o que aconteceu na rede, depois das greves, tá cada um por si, a gente não consegue se unir e não se unindo a gente fica mais longe ainda de alcançar alguma coisa. (Professora Gilda)

Gilda expõe a fragilidade do coletivo e a massificação que se faz por entre os processos individualizantes. Sofre, denuncia e age. Sente-se capturada, mas problematiza, enxerga para além das amarras, afeta-se e se deixa afetar. Por entre capturas, escapes, rupturas e opressões ela se produz outra no encontro dialógico com seus colegas e provoca o outro a embarcar com ela em suas derivas e análises. Faz pensar na solidão cotidiana provocada pelo silenciamento do coletivo. Faz pensar na urgência da coletivização, na premência de olhar para além de si (indivíduo), para construir um “si” coletivo, no qual o silêncio deixa de representar a solidão e passa a expressar afetos, afetações e sentidos. Silêncios que dizem das vozes de um coletivo de trabalho que se constituiu por entre agires, fazeres, experiências e encontros. Um silêncio que fala, que grita, que age, que narra a história coletiva por meio de vozes heterogêneas.

Assim, não há como focarmos apenas na análise dos modos como a dimensão macropolítica afeta o trabalho de professores e professoras da RME, posto que não se trata somente de analisar causas e efeitos. Trata-se de olhar para os modos de enfrentamento, macro e micropolíticos de que os trabalhadores lançam mão para fazer frente ao que oprime, ao que faz sofrer e ao que limita a capacidade normativa. Há de se manter a tensão da relação de forças entre a organização do trabalho e os trabalhadores, justamente para que nem o eixo vertical hierárquico, nem o eixo horizontal corporativista se sobreponham um em relação ao outro, e, principalmente, para que o eixo da transversalidade alimente as relações com a passagem de outras forças em devir e linhas de fuga.

Um dos modos de resistência à opressão e ao poder governamental que, historicamente os professores utilizam, é a mobilização da categoria docente por meio de greves, paralisações e passeatas, promovidas, em geral, por movimentos sindicais. Contudo, no momento histórico e social em que vivemos hoje, essas mobilizações têm causado prejuízos econômicos e têm gerado medo das consequências funcionais e sociais que vêm sendo imputadas aos manifestantes.

Além disso, a polarização entre posicionamentos políticos de direita e de esquerda adentra os muros escolares e se radicaliza, gerando discussões que beiram o assédio moral entre os próprios trabalhadores, com acusações mútuas de “pelego” aos não grevistas e

de “esquerdopatas” aos grevistas. A raiva e a indignação passam a ser dirigidas para dentro da própria escola, gerando desconforto, animosidade e tensão. A ausência de reuniões gerais dificulta a retomada das relações de trabalho e a discussão dos diferentes posicionamentos. Onde não há lugar para a problematização permanece a polêmica com suas dualidades e antagonismos posicionados e imutáveis (FOUCAULT, 2004).

Os trabalhadores percebem que o novo modo de gestão municipal, pautado em ideias e posicionamentos neoliberais, gerou uma grande desmobilização da categoria e, conseqüentemente, causou um grande enfraquecimento dos modos tradicionais de mobilização. Professoras e professores têm se questionado sobre outras formas de mobilização, através das quais possam continuar lutando por seus direitos, mas com menor exposição frente à comunidade e à sociedade em geral, mas ainda não conseguiram escapar das amarras desse modo de luta institucionalizada.

É necessário estarmos atentos, pois a resistência pode se constituir também como uma força de oposição transitando por linhas de ação que podem vir a se configurar ora como uma confirmação de uma regra, ora como um contrapoder. A resistência investida de contrapoder pode vir a ser ainda mais dura, mais autoritária que o poder que se pretende combater, podendo chegar, em alguns casos, a se configurar como uma força fascista (REVEL, 2012). Para tanto, é oportuno mudar a perspectiva, deixando de tomar a resistência como oposição, como reação, como negação do poder, para tomá-la naquilo que ela excede, naquilo que ela soma, no que aponta uma diferença qualitativa (REVEL, 2012). A resistência se faz política, também, por se configurar não como reação ao poder, mas sim como potência, como força ativa, criativa e produtiva que excede a força reativa do poder.

Percebemos que um dos modos pelos quais a resistência se afirma como força produtiva se faz por meio da **recusa ativa** e em meio a essa recusa dos professores e professoras. A **recusa ativa** se dá pela experiência que se produz nos encontros com os colegas e com os alunos. Não se trata de não fazer suas tarefas, mas de não as fazer do modo como a gestão está pedindo. Não se trata de deliberadamente descumprir ordens e acordos, mas cumprir o que faz sentido e do modo como faz sentido. Não se trata de iniciar uma grande revolução, mas se trata de incitar microrrevoluções, pequenos movimentos de resistência, de recusas cotidianas.

Professora Mônica: “Quando tem o apoio do pessoal, que, por mais que a gente não tenha tempo pra se reunir, é horrível, né, fala no corredor. Mas a

orientação dá um suporte muito bom, a supervisão também dá um suporte, tudo interno, né, nada externo, contando só com a gente mesmo. [...] sempre que se trabalha coletivamente é bem legal, é difícil a gente conseguir fazer, agora é bem mais raro, a gente não consegue planejar, mas, quando a gente tinha reuniões, planejamentos [...], saiam projetos bem legais, assim, eu achava muito bacana, porque é o resultado do trabalho do dia a dia, né. Hoje a gente tá baseado em nota, sabe, baseado em nota, em aprovar, reprovar, é triste [...], se resumiu a isso [...] vai passar, não vai passar, o aluno que frequenta, que não frequenta. Não tem mais uma construção. Antes a gente enxergava melhor as construções durante os anos, sem as formações não tem como. Mas eu acho que as pequenas vitórias, é total dos alunos [...], o sobreviver no final do ano, os professores sobreviver com saúde já é uma grande vitória, pra mim isso já conta”.

Professora Valentina: “a gente não tem ideia do alcance do nosso trabalho [...], a gente nem sabe, quanto bem a gente faz pra eles, quando a gente faz um trabalho bem feito, quando a gente se dedica mesmo. [...] E a gente faz a diferença, mesmo que com toda dificuldade, com falta de apoio, de rede, [...], enfim, o sucateamento de todos os serviços que a gente acompanha, isso aí é um fato. Mas o trabalho assim do dia a dia, as pequenas recompensas, é o aluno que vem e te abraça, que lembra de ti. Eu encontro alunos em vários lugares, na feira do livro [...] ‘aí, sora, eu sou uma leitura assim, foi tu que me ensinou’, eu nem sabia que foi tanto, né! Eu ensinei, né, alfabetização [...], então a gente cria essas estratégias pra que o aluno seja sim um leitor, [...] que ele [...] siga nos estudos [...], isso são as recompensas do trabalho. Claro, não é uma coisa romântica só, que é tudo bonito, que é tudo maravilhoso, não! Mas são as pequenas recompensas que é isso que faz a gente vir todos os dias, fazer o trabalho, porque senão não vale a pena, porque tem muita coisa negativa, a gente tá vivendo hoje um momento de muita negatividade” (Diálogo das professoras).

Mônica e Valentina expressam a dinâmica da conflitiva subjetiva com relação ao que precisa ser feito, o que se deseja fazer, o que se consegue e o que não se consegue fazer, o que não se quer realizar, o que se evita, o que se faz para não fazer o que precisa ser feito. Há muitos afetos que se ativam e (re)ativam na feitura da atividade, e que se mobilizam ao que limita, ao que coage e oprime. Na medida em que falam e refletem sobre suas falas, as professoras ensaiam o olhar para além do que está posto, ensaiam o reconhecimento do seu próprio trabalho e da sua própria atividade. Pequenos movimentos se constituem aberturas do olhar para o que acontece no dia a dia de trabalho. A recusa ativa se constitui em recusar a olhar só para o que não funciona e a fazer só o que pedem.

Professores e professoras se recusam a aceitar o que determinam e tomam para si a tarefa de serem protagonistas do seu fazer. Assumem a recusa ativa de tomar para si a gestão cotidiana de suas atividades e de assumir a conflitiva dessas atividades ao perceber que, apesar das dores inerentes ao ofício docente no presente, há prazer e sentido no agir cotidiano. O afeto que se desenvolve no encontro com os alunos se manifesta no olhar atento, numa palavra carinhosa, num sorriso, num abraço, são pequenas doses de reconhecimento de um trabalho árduo. A recusa ativa se faz ao reconhecer o valor do seu próprio trabalho refletido na fala e na escuta do seu colega. A recusa ativa se faz por meio

da experiência e em meio a essa experiência do agir, quando a atividade se faz meio de viver no/pelo trabalho.

A resistência se faz pela recusa a desistir de si e do coletivo, faz-se pela recusa ao boicote e ao impedimento ao agir, pela recusa à desconstituição, à desvalorização e à destituição do ofício docente. **Resistir pela atividade se faz pela recusa ativa** de se submeter passivamente aos desmandos e coerções presentes num modo de gestão que assume a racionalidade neoliberal como modo de governo.

3.3 Resistir pelo *trabalho bem feito*

Professora Mônica: “os pais querem que a gente faça tudo, né, toda assistência, [...] e não é nossa função. Até que ponto é nosso trabalho? Só que a gente faz tudo que não é nossa função, se a gente ficasse só na nossa função, eu tenho certeza que teria muito mais fruto e seria muito mais tranquilo pra nossa saúde, mas não é! A gente tem que fazer de tudo, ‘ah, vocês têm que ajudar, vocês têm que fazer [...]’, é um assistencialismo o tempo todo, né. E, aí, é uma cobrança de fora, é falta de apoio também, então é [...] muito difícil. [...] Tu tem que ser o mais justo e correto, tentar ser o mais neutro nas coisas e respeitar o que uma família ensina esse aluno, como é que é a maneira deles de educar esses filhos. Mas é complicado, tu tá o tempo todo se questionando, a gente não descansa, o cérebro de professor tá sempre trabalhando, porque tu nunca sabe a bronca que tu vai ter amanhã. Hoje tu “ah, eu resolvi isso aqui”, amanhã tem uma bronca maior sempre. [...] Tu sabe que o que tu faz não é suficiente, [...] então a frase que define é: “a gente morre no mar, a gente vai nadando e morre na praia”, essa é minha definição, a gente sempre acaba morrendo na praia. Eu disse, “agora eu resolvi, deu tudo certo, ai que bom!”. No outro dia tem um caso pior, sempre tem um caso pior, sempre tem um caso pior, todos os dias é assim!”.

Professora Valentina: “eu acho que a gente faz muita coisa, a gente faz muita coisa, a minha frase é aquela outra ‘a gente faz TUDO!’ , eu sempre digo isso. Todos os dias eu digo: ‘hoje nós vamos fazer TUDO!’ E a gente faz, a gente faz muita coisa, mas sempre tem coisas, e a gente tá ali para fazer as coisas que aparecem, e é cansativo? É! [...] e a gente quer fazer tudo e abraçar tudo o que a escola não tem condições de abraçar, mas o que a gente faz, tanto nós, quanto as gurias de sala de aula, a secretaria, todo mundo, é muito! [...] Que é isso, que quando a gente é honesto, com a gente mesmo, quando a gente diz assim, olha, ‘eu vou fazer meu trabalho!’ Tu faz bem feito! Se tu alcançou até ali, tá ótimo, se tu não alcançou até o final lá da parede lá, tá ótimo também. Tem dias que tu vai dar um passo só, tem dias que tu vai caminhar uma maratona, mas é isso, a gente conseguiu fazer naquele dia, sempre assim [...] bem dedicado, fazendo o melhor, é isso, sabe? Porque se a gente se cobra o que que tem que ser feito todo dia, e a gente não dá conta, a gente não consegue, a gente adoce”.

Professora Mônica: “tem que baixar a expectativa!”

Professora Gilda: “vira tudo DT que nem eu” (risos)

[...]

Professora Valentina: “Um exemplo disso, a gente atende os professores que dizem ‘eu não consigo dar aula, eu não dou aula, o aluno tá assim, eu não consigo!’. Aí, a gente tem uma mostra de trabalhos, e aparece um monte de

coisa daquele professor que dizia que não consegue dar aula. Gente, aquilo é maravilhoso! Então fez muito! Fez tudo! Entendeu, é isso. É que às vezes, no momento, a gente não consegue enxergar, eu sempre faço esse exercício. [...] a gente faz uma mostra anual de trabalhos e naquela mostra, gente, é um orgulho! Eu vou explodindo, né! Porque a gente vai passando e vendo, e é muita coisa boa, é muita coisa, muito protagonismo do aluno, a gente vê os alunos! Bom, não vou falar muito porque eu 'tô' proibida de chorar (risos), mas, assim, é muita coisa linda que a gente vê, e aí dá um orgulho de novo, [...], mas aí a gente vê: as pessoas fazem muito. Talvez o que falte também seja um espaço pra gente falar isso. Sim, a gente tá com uma carência de espaço né, total. Falta de escuta, de se olhar, de se ver enquanto escola. (Diálogo entre as professoras)

O diálogo entre professoras e pesquisadoras traz consigo as controvérsias do *trabalho bem feito*, que configura, para cada professora, o que para elas é concebido como um trabalho de qualidade. É enquanto o trabalho se faz que a controvérsia deve ser instituída para operar decisões quanto ao seu desenvolvimento. A negação dessa controvérsia não impede que a tarefa seja executada, mas pode arruinar a qualidade do trabalho (CLOT, 2009). A via de potencializar a saúde no/pelo trabalho não é o conformismo, mas, ao contrário, é o desenvolvimento e ampliação do poder de agir individual e coletivo sobre a atividade em situação, possibilitando a criação de meios e normas no e pelo trabalho (CLOT, 2009).

Reagir aos perigos reais e subjetivos do trabalho, tentando ir além dos limites não previsíveis desde o exterior, significa transformar os dilemas do trabalho, potencializando a competência essencial dos trabalhadores. A qualidade do trabalho não faz parte do que está prescrito, mas faz parte da experiência, faz parte daquilo que se vive na e pela atividade. Clot (2009) questiona se é possível trabalhar sem assumir riscos. Em complementação, problematizamos se é possível trabalhar sem enfrentar riscos, já que esses riscos potencializam a saúde dos trabalhadores? Enfrentar os riscos que a atividade porta diz de abrir-se para as experiências que se colocam a cada nova situação, diz de extrapolar os limites do que está posto e do que é conhecido, diz de um arriscar-se apesar das contrariedades e infidelidades do meio.

Os professores e professoras assumem riscos diários ao inventar e criar diferentes modos de desenvolver seu trabalho. Às vezes ficam insatisfeitos com o resultado imediato, mas, muitas vezes, surpreendem-se com o real do resultado que só pode ser sentido se olhado por outra perspectiva ou após um certo tempo, “*eu nem sabia que foi tanto, né!*”. O risco do não saber é assumido cotidianamente pelos educadores e educadoras: não saber se a proposta vai funcionar, se os alunos vão gostar, se vão aderir,

se irão aprender, se não vão recusar, como as coisas irão se desenvolver, se o próprio professor vai se satisfazer com o que aconteceu.

Resistir pelo *trabalho bem feito* diz da potência ética do agir, que envolve a normatividade na atividade, a recusa à heteronormatividade e à heterodeterminação. Não trata do que está estabelecido e naturalizado como um trabalho de qualidade, mas trata de tomar para si a ação sobre seu próprio trabalho, inventando e normatizando sua atividade em seu próprio agir.

As controvérsias do *trabalho bem feito* compõem os diálogos das professoras Mônica e Valentina: “*a gente sempre acaba morrendo na praia*”, “*a gente faz TUDO!*”. O paradoxo entre o trabalho real e o real do trabalho, entre o cumprimento de tarefas e a atividade que acontece por entre o fazimento do trabalho, modulam a experiência docente entre o nada e o tudo, entre o pouco e o muito. O paradoxo traz a potência de resistência que se faz por entre o tudo e o nada. O “nada”, refletido na fala da professora Mônica, denuncia os limites de um fazer que está constantemente demandando mais trabalho, mais ação e que impede a reflexão sobre essa ação (parece não fazer nada, pois ainda há muito a fazer). O “tudo”, expresso pela professora Valentina, não diz aqui de um fazer sobreimplicado e irrefletido, mas diz de um tomar para si o protagonismo de sua ação e de reconhecer seus limites e suas potencialidades. O “tudo” e o nada” habitam o paradoxo que se aciona entre a ação sobreimplicada e a resistência inerente ao agir pelo trabalho. O “tudo” e o “nada” carregam em si os possíveis não realizados, que podem ser vividos e compreendidos em sua potência de vir a ser, em suas possibilidades latentes e/ou em sua negatividade, em sua carência, em sua falta pelo ainda não realizado. Uma experiência não exclui a outra, posto que elas compõem um mesmo plano de afetações.

O avaliado como não *bem feito*, pelos professores e professoras, assenta-se primordialmente nas dificuldades de desenvolver uma tarefa a que se propuseram a realizar com os alunos, seja em função da desorganização de algum aluno ou da turma como um todo, ou pelo desinteresse da turma, ou por dificuldades de compreensão da tarefa, entre outros motivos. *Os alunos não querem aprender, não trazem material, chegam na aula e sequer abrem o caderno*”; “*A gente se sente impotente, frustrada e ansiosa*”; “*A gente quer que dê tudo certo e não está dando!*”; “*Ficamos irritadas, cansadas, com dores de cabeça, nas costas, no estômago... Sai totalmente da dieta, porque fica ansiosa, come demais, daí engorda, fica mais ansiosa ainda porque não*

consegue emagrecer [...] Quando chega em casa, briga com o marido, com os filhos, assalta a geladeira”.

Olhar para o *trabalho bem feito*, para o que aconteceu, para o que foi interessante, para o que se produziu parece ofuscado pelo que não foi realizado. “*A gente não valoriza os 20 alunos que a gente consegue atender, só aqueles que a gente não consegue acessar*”; “*A gente dá mais ênfase aos casos de fracasso e não consegue ver os sucessos*”; “*às vezes vocês não se dão conta, mas quando eles estão maiores eles estão mais organizados*”; “*Precisa de colaboração de todos, precisamos da ajuda de todos para a situação ser um pouco melhor, não vamos conseguir dar conta de tudo.*”; “*Temos que nos fazer entender, algumas vezes não se sabe o que acontece um com o outro.*” “*A gente precisa dar a mão [...] Se ajudar*”. As falas, ouvidas em diferentes momentos da pesquisa, trazem algumas controvérsias do ofício docente que se colocam por entre o que se precisa fazer e não se consegue e o que se faz e não se reconhece que se faz.

Essas controvérsias do ofício docente não estão presentes apenas na rede municipal em estudo. Clot (2009), ao colocar em análise os estudos de Danielle Ruelland e Jean-Luc Roger na Clínica da Atividade com professores do secundário na França, afirma que os pesquisadores identificaram que a qualidade do trabalho docente se assenta em uma relação paradoxal e complexa que se estabelece entre os objetivos a serem alcançados e os motivos que impulsionam a realização do *métier*. A perturbação se coloca entre a aprendizagem dos alunos e a reiterada necessidade de estabelecer o controle da disciplina em sala de aula. Essa constatação leva a refletir sobre os tensionamentos presentes no fazer docente cotidiano, tal como nos apresenta a professora Cátia:

Antes de entrar em sala de aula, em algumas turmas, eu penso ‘quantas brigas eu vou ter que separar?’, [...] às vezes eu não tô nem pensando na aula que eu vou dar [...], eu tô pensando ‘se o fulano vier, eu vou ter que separar’. Ai a barriga já começa (risos), começa a dar aquele friozinho na barriga ali, por que a situação não tá muito boa e o que eu vou conseguir fazer? Eu só queria conseguir dar aula, não gritar e não separar briga. Então, às vezes eu não tô nem pensando em conteúdo assim, mas o que eu conseguir de conteúdo é lucro.
(Professora Cátia)

Cátia explicita a dor da perda de significado do conteúdo do trabalho que desvitaliza a ação, que dificulta ou impede o estabelecimento e a validação de um objetivo (CLOT, 2009). Os dilemas da profissão colocam em questão a qualidade do trabalho, ao passo que o ofício docente é insistentemente colocado à prova. Professoras e professores esgotam suas energias ao tentar manter, a qualquer preço, a disciplina dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do seu trabalho. Esse esgotamento se faz sentir no corpo

e na alma desses profissionais que têm dificuldade em colocar em discussão os critérios de qualidade do trabalho docente para além do controle da disciplina e dos índices da educação básica.

No Brasil, a qualidade da educação é medida por Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que julgam resultados e estabelecem metas idênticas para todo o território nacional, sem levar em consideração especificidades e diferenças entre escolas e regiões. O reconhecimento é balizado pelos números e não pela realidade, pelos índices e não pelas dificuldades locais. Professores e professoras veem-se no embate entre o que os alunos realmente necessitam e o que precisa ser feito para aumentar o índice de aprendizagem de sua turma.

A resistência aqui se faz pelo reconhecimento do próprio ofício, reconhecimento esse que se produz no e pelo coletivo, que se produz no reconhecimento de si no outro. O encontro dialógico entre professores, professoras e pesquisadoras se constitui em espaço de análise da qualidade do trabalho pelas controvérsias do que se entende por um *trabalho bem feito*, dando visibilidade aos micromovimentos, às informalidades, ao que se produz no longo prazo, “*e aparece um monte de coisa daquele professor que dizia que não consegue dar aula [...]*”.

O que é considerado “*pouco*” pelas professoras reflete a solidão produzida pela dificuldade de se reconhecer na história, nos gestos e palavras de um patrimônio coletivo, que traz consigo sucessos, fracassos, memórias, mas também “[...] ‘pequenezas’ em que insistem o não realizado e o realizável em gestação. Essa história deve ser endossada” (CLOT, 2010, p. 286, aspas do autor). Essa história coletiva é algo que se pode apagar e pode se tornar um estorvo em relação ao desenvolvimento das tarefas prescritas. Percebemos ao longo desta pesquisa o quanto a organização do trabalho alicerçada na racionalidade neoliberal se dedica a apagar essa história ou, no mínimo, silenciá-la para que uma história individualizada, personalizada e descontextualizada seja construída em seu lugar.

A resistência dos professores e professoras está em endossar e garantir a transmissão dessa história coletiva a partir da verificação cotidiana dos educadores “[...] de que ela continua sendo um meio apropriado para trabalhar e merece ser mantida” (CLOT, 2010, p. 286). Essa verificação se dá cotidianamente pela troca, pelo encontro, pelo diálogo entre professoras e professores, quando conseguem colocar em análise seus

gestos de trabalho. Importa afirmar que essa verificação pode ocorrer em ambientes formais de reunião, mas também pode ocorrer em encontros nos corredores da escola, na sala dos professores, na biblioteca, no intervalo do cafezinho, no almoço fora da escola, no *happy hour* dos colegas da escola.

Entendemos que um dos modos pelos quais a resistência se afirma em sua dimensão política de interrogação dos modos de trabalhar acontece por meio da **queixa**. Propomos entender a **queixa** como um gesto do trabalho docente, que se repete e se refaz a cada encontro. Ela faz parte do ato docente, da memória do ofício que se conta pelas dificuldades e impossibilidades de cumprir as tarefas prescritas. Essa discussão faz parte do diálogo sobre como se constitui o trabalho docente para além do que se ensina no magistério e nas universidades, para além do que se espera de resultados desse fazer e incluindo toda a trama de imprevistos e de atravessamentos que torna árdua a ação docente. É justamente no que se faz por entre esses impedimentos e atravessamentos, pelo que se chama coloquialmente de “jogo de cintura”, que o agir docente se constitui.

O modo de subjetivação sofrer/ressentir/adoecer, muitas vezes, atualiza-se e se fortalece pela **queixa** que toma conta dos discursos e reclamações dos professores e professoras, acerca de tudo que dificulta, atrapalha ou impede o desenvolvimento de um *trabalho bem feito*. Contudo, paradoxalmente, por sua força de denúncia, a **queixa** pode expor os ataques continuados ao coletivo de trabalho, fazendo-se movimento de problematização e de questionamento à organização e aos processos de trabalho *enlouquecedores*. A queixa compartilhada pode se constituir em modo de luta contra o ataque ao ofício, contra os processos de trabalho individualizantes, justamente por operar uma discussão coletiva dos modos de trabalhar na escola pública.

Compartilhar o que se faz quando tudo supostamente “dá errado”, dividir experiências que se dão por entre empecilhos e dificuldades, falar das frustrações e da angústia de não conseguir fazer o que precisa ser feito, ou seja, retomar o coletivo nas atividades individuais, pode se fazer ampliação do poder de agir. Isso porque, de acordo com Clot (2009), a invenção de modos de agir se produz pela paciência, pela repetição, pelo improviso, pelo jogo de cintura, que constituem o gesto da profissão.

Essa criação cotidiana de modos de ser docente repete, sem repetir, os gestos de um ofício forjado coletivamente e, por meio dessa repetição, faz-se capaz de inventar novos gestos, que carecem de compartilhamento para se fortalecer e alimentar a história

coletiva. “*Cansa ser tão criativa todos os dias. É muita criatividade o tempo todo, para dar conta de tudo que acontece em sala de aula!*”. A fala da professora, endossada pelo grupo, traduz o “jogo de cintura” cotidiano que professoras e professores precisam ter para dar conta das imprevisibilidades de seu ofício. O ofício docente se compõe nesse encontro com turmas de alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem, com inúmeros níveis de concentração e com diversos investimentos de desejo. O que se faz “da porta da sala de aula para dentro” diz de como os professores fazem a gestão da sua atividade e dão conta dos imprevistos. A microgestão do ofício que se faz pela criação cotidiana compõe a memória coletiva do ofício docente.

Quando a memória coletiva é maltratada, silenciada, oprimida, os trabalhadores e trabalhadoras “*deixam de reconhecer seu ofício naquilo que fazem*” (CLOT, 2010, p. 287, grifo do autor) e passam a expressar de diferentes formas seu desejo e sua necessidade de reconhecimento, que acabam se voltando para os superiores hierárquicos. Em toda a pesquisa, aparece de forma maciça esse sentimento de falta de reconhecimento por parte dos alunos, dos colegas, da gestão da escola e, principalmente, dos gestores da SMED. A solicitação de uma reparação por parte dos gestores, segundo Clot (2010), coloca o risco de fabricar uma compensação imaginária, na medida em que desaparece a possibilidade de se reconhecer em algo. Esse “algo” corresponde ao interlocutor, sem o qual estão ausentes os “[...] previsíveis genéricos disponíveis, o coletivo profissional reduz-se, nesse caso, a uma reunião de indivíduos expostos ao isolamento” (CLOT, 2010, p. 288) e à solidão arrebatadora. “*Se a gente não enxergar apoio no colega [...], quem é que vai apoiar a gente? Claramente a Secretaria de Educação não é!*”. Enxergar-se no outro ou enxergar o outro em si diz de desenvolver junto com o coletivo de trabalho essa postura genérica.

Essa postura genérica inscreve, portanto, o ofício em uma história técnica, cognitiva e, até mesmo, corporal. [...] Incorporada, essa postura profissional pode tornar-se um instrumento de trabalho; privada desse instrumento genérico, a atividade individual fica desnordeada. Em resumo, nessa função, o ofício é, na atividade, um instrumento, ao mesmo tempo técnico e psicológico para cada sujeito (CLOT, 2010, p. 287).

Ao longo da pesquisa, percebemos que, quando é oportunizado aos profissionais que falem entre si sobre seu trabalho, sobre suas ações e intervenções, logo eles passam a compartilhar gestos da atividade, experiências construídas no e pelo exercício de sua atividade, angústias, dificuldades, o que não deu certo, o que funcionou, desejos abandonados. A história coletiva é restaurada à proporção que o outro se faz interlocutor

do ofício, com quem se pode dividir dores, lutas, conquistas e perdas. O reconhecimento de si por si e pelos outros, por meio de uma postura genérica do ofício, faz-se possível novamente pelo menos enquanto perdurar a possibilidade de diálogo. A **restauração do coletivo se faz resistência**.

Exatamente, me deu um pouco de alívio de pensar assim que não sou só eu que tô vendo, e não é só eu que tô sentindo, tipo, assim, sofrendo à toa, sabe, tem uma coisa meia geral. [...] o fato de trocar ideias foi muito bom. (Professora Tânia)

Tânia expressa o quanto seu poder de agir se ampliou com o encontro, com a troca e com o diálogo com seus pares. Os encontros que proporcionam o diálogo entre professoras e professores possibilitam a ampliação do acesso ao gênero profissional e às estilizações do ofício, uma vez que, nesses momentos, é possível forjar novas problematizações sobre a gestão cotidiana do ofício docente, sobre sua constituição enquanto grupo de escola e sobre a fragilização e desestabilização do coletivo frente às políticas individualizantes postas em ação na educação. Importa ressaltar que a restauração do coletivo se faz, (re)faz-se, amplia-se e se restringe cotidianamente por entre a atividade e o agir pelo trabalho.

Os processos de trabalho individualizantes impressos pelo novo modo de gestão municipal apartam professores e professoras de se reconhecerem como um grupo de escola. As políticas educacionais implementadas nos últimos anos relegaram aos docentes apenas o trabalho em sala de aula, com pouco espaço para o desenvolvimento de parcerias de trabalho. Cada um faz o que precisa ser feito, cumpre sua obrigação e tem dificuldade de se engajar em um fazer comum.

Durante a pesquisa, os professores e as professoras apostaram na potência do encontro e, por meio da fala e do olhar, perceberam seu próprio sofrimento no sofrer do outro, viram sua atividade refletida na atividade do outro, compartilharam dores, alegrias, fracassos e sucessos, coletivamente. Os encontros se fizeram alimento para a atividade diária, fizeram-se repertório para o enfrentamento do que faz sofrer, fizeram-se rede para criação de pequenas fissuras comuns e se fizeram contraponto para a solidão.

Espaços em que se viabiliza o diálogo coletivo (seja espaço formal, informal, momentâneo, regular, amplo ou restrito) entre os trabalhadores e trabalhadoras se constituem como importantes ferramentas de análise da atividade. O diálogo pode se constituir ferramenta coletiva de instauração de processos de ruptura com a individualização presente nos modos de trabalhar na educação. Essa ruptura passa pelo

reconhecimento do outro em si e de si no outro, passa pelo olhar para si a partir da atividade do outro, passa pela visualização de que o coletivo transversaliza as ações de cada um e de todos, passa pela percepção de que as afetações e os afetos imbricados no agir cotidiano não são particulares, mas de todos que compartilham e inventam modos de agir no e pelo trabalho.

Importa pôr em análise os movimentos de resistência que recusam o estatuto de indivíduo, de individualidade e de totalização, próprio do modo de vida capitalista neoliberal. Essas lutas trazem à tona um enfrentamento ético e político da atualidade, ao colocar indivíduos e grupos como sujeitos de sua luta contra a objetificação e a subjetivação individualizante e totalizante. Além disso, por ampliar sua potência coletiva e possibilitar práticas de reflexão em relação ao que os submete, oprime e restringe.

A resistência reside na criação de estratégias de enfrentamento e de luta pelas quais indivíduos, grupos e coletivos se constituem sujeitos de suas práticas, criando e sustentando práticas políticas de coletivização. Resistir pelo *trabalho bem feito* diz, portanto, da potencialização do fazer coletivo, amparado no gênero profissional e nas estilizações inventadas cotidianamente no encontro dos profissionais com seu trabalho, com seus pares, e com seus alunos. Resistir pelo *trabalho bem feito* diz da recusa coletiva à massificação, à planificação e à sobreimplicação impostas pelos modos de subjetivação, pelos modos de produção e pelas práticas individualizantes produzidas no presente pela máquina capitalista neoliberal.

3.4 Resistir, desobedecer e criar saídas

A problematização proposta por Gros (2018), em seu livro “Desobedecer”, situa-se em torno da questão da obediência, da não revolta, da submissão dos povos e dos sujeitos à maquinaria de poder instituído. O autor nos convoca a questionar por que obedecemos e por que não nos revoltamos “[...] ante os absurdos, a irracionalidade do mundo em seu estado atual” (p. 16), frente ao que nos é imposto cotidianamente.

Desobedecer é resgatar a indignação, assumir o inconformismo e lutar pela desacomodação constante. “Desobedecer é uma declaração de humanidade” (GROS, 2018, p. 17), ao nos reconectar com o comum, com o mundo e com a necessidade de desnaturalização, desessencialização e desnormalização das coisas. Desobedecer é um ato

político por afirmar-se como um posicionamento frente à vida e ao mundo, o que envolve, mais do que si mesmo, um si ético e político sustentado na construção e na criação de um coletivo.

O si político é a capacidade de pensamento crítico, que nos possibilita recusar os consensos, os conformismos, as naturalizações, as ideias pré-estabelecidas, colocando em problematização a política e o caminho das coisas no mundo. Contudo, de nada vale o si político, “[...] se não for sustentado por um coletivo, se não se articular sobre uma ação de conjunto [...]. Mas, sem ele, os movimentos de desobediência correm o risco constante de instrumentalização, de aliciamento, de sufocamento sob as palavras de ordem e mudança dos chefes” (GROS, 2018, p. 17).

Sozinho, em sua individualidade, o indivíduo socializado, enquadrado nas regras do jogo disciplinar, não consegue manter, sustentar ou articular formas de desobediência, pois acaba por ser capturado pelas amarras da normalização, que o rotulam como indisciplinado, perigoso, delinquente, agressivo, “louco”, anormal, ou qualquer outro adjetivo que o rotule como desviante do sistema. Ser desviante não é o que nos torna humanos? Não é o que nos permite questionar as regras sociais? Não é o que nos permite ser normativos?

Afirmamos que a desobediência mantém o ofício vivo, na medida que mantém sua potência de invenção e de colocação de problemas no e pelo coletivo. Ser desviante, do ponto de vista do ofício, implica correr riscos de não seguir as regras formalizadas e instituídas para inventar normas que ampliem a potência de viver pelo trabalho. Não implica desmontar a história do coletivo, mas criar, a partir dela, outros modos de trabalhar, desafiando o que está posto e já inventado.

De acordo com Foucault (2008) e Revel (2012), a liberdade e a resistência são primeiras, portanto, a insubmissão também é primeira. Não se submeter ao que nos chega, desobedecer a ordens, rebelar-nos contra a suposta ordem posta, combater injustiças e desigualdades, tudo isso significa dizer NÃO ao que submete e ao que violenta, significa dizer SIM à própria natureza, à liberdade, a si mesmo (NIETZSCHE, 1998). A liberdade é trabalhosa, responsabiliza quem a toma para si, coloca o sujeito como autor e ator de seus atos, de sua vida, “[...] a liberdade é, antes de mais nada, uma disposição ética. [...] Ser livre é essencialmente querer ser livre. [...] Não somos responsáveis porque livres, mas livres porque responsáveis”. (GROS, 2018, p. 54)

Entendemos que a ética é o exercício de si sobre si mesmo, é o modo como cada sujeito se relaciona consigo mesmo e constrói relações com os outros, é a forma como o sujeito se constitui a partir de um trabalho sobre si mesmo. A questão ética que se coloca é como os sujeitos colocam em problematização sua condição de submissão e, principalmente, seu desejo de submissão. A luta pela liberdade passa pela emancipação do desejo de obedecer, passa por contrariar a docilidade aprendida e internalizada. Reafirmamos que a resistência é um ato ético e político, que convoca um exercício de si sobre si mesmo e um exercício coletivo de problematização daquilo que está posto e estabelecido nas normas sociais.

Embora se posicione contra a natureza humana, a obediência foi construída como algo aceitável e desejável pela humanidade como um pacto transcendental de civilidade. Assim, desde que nascemos aprendemos a viver de acordo com as estilizações éticas da obediência: submissão, subordinação, conformismo e consentimento. Do mesmo modo, aprendemos a evitar e/ou recusar diferentes formas de desobediência, que passam pela rebelião, pela resistência, pela transgressão e pela desobediência civil (GROS, 2018).

A obediência se constitui no caminho para o processo de humanização como um modo de reprimir nosso instinto animal e primeiro. Por meio da submissão disciplinar, desenvolvida pela igreja cristã e aprimorada pelas instituições familiares, trabalhistas, educativas, prisionais e militares, aprendemos a recusar, suprimir, suplantar instintos, desejos e, conseqüentemente, ideias, opiniões e ações. Foucault (2010a) afirma que as táticas disciplinares, que constituíram os parâmetros de normalidade e anormalidade, mantiveram enclausurados ou isolados da sociedade os anormais, os monstros e os incorrigíveis, já que esses sujeitos eram incapazes de se submeter às leis públicas coletivas e de se submeter às regras sociais, constituindo-se como ameaças à ordem pública. Aprendemos a obedecer “[...] porque o custo da desobediência não é sustentável. No fundo, a única razão para obedecer é a impossibilidade de desobedecer” (GROS, 2018, p. 40). A desobediência tem um alto custo e as sanções são imediatas.

Por sermos insubmissos por natureza, mesmo que involuntariamente, resistimos constantemente às diferentes formas de submissão. Revolta, rebelião e diferentes formas de resistência à submissão nem sempre pressupõem ruptura ou levante armado, mas se constituem formas de resistir micropoliticamente à macroestrutura das máquinas sociais instituídas. Micropoliticamente produzimos diferentes meios de resistir e desviar pelo ofício, sempre que questionamos, problematizamos, não acatamos definitivamente às

normas postas e impostas, estilizamos nossas ações, inventamos modos de fazer, ou de não fazer, ou de transformar, ou de obedecer à mínima agindo contra aquilo que nos é ordenado.

Nessa discussão, é oportuno recorrermos ao pensamento de Gros, quem explica sobre a

[...] submissão ascética – [...] uma submissão que seria um trabalho de si sobre si mesmo, não no sentido sacrificial da renúncia – é o estado em que o indivíduo se esforça para calcular, no que lhe mandam fazer, uma obediência *a mínima*. Obedecer, sim, posto que a situação objetiva o impõe, mas tentando a cada vez tornar a execução da ordem a menos completa, a mais vagarosa, a mais defeituosa possível, levando sua realização ao limite da sabotagem. [...] Não se trata de desobedecer “ativamente”, mas de obedecer da pior maneira possível. (GROS, 2018, p. 56-57, grifo e aspas do autor)

A obediência *a mínima* reflete um trabalho de si sobre si mesmo, um modo de não romper com a sociedade, posto que certo cumprimento de regras é necessário para a sobrevivência. A proposta é tornar a máquina capitalista neoliberal menos efetiva e menos eficiente. Trata-se de colocar pequenos entraves a fim de produzir pequenos disfuncionamentos. Não se trata de uma contraposição frontal, mas uma subversão silenciosa, uma oposição despretensiosa, uma guerra que se dá pelo posicionamento evasivo, pela lentificação dos processos, pela modificação da atividade.

Os profissionais da educação utilizam diferentes subterfúgios para obedecer ao mínimo ou travar processos, causando lentificação na máquina neoliberal. Um exemplo que presenciei em diversas ocasiões em que atuei com assessoria direta às escolas foi a construção da proposta político-pedagógica e do regimento interno das escolas. Tarefas importantes impostas pela administração pública para que se discutisse coletivamente os objetivos e as regras de cada espaço escolar. Por um lado, uma discussão fundamental, que fazia com que os grupos das escolas parassem para se olhar, problematizassem suas diretrizes e construíssem juntos princípios ético-políticos de trabalho, de convivência e de ação. Por outro lado, não era uma tarefa simples e rápida. Havia prazo, mas o importante não era cumprir prazos, o importante era demorar na discussão, nem que isso travasse o processo com pequenas questões impedindo o avanço de outras problematizações.

Naquela situação, uma questão era exaustivamente discutida, ao final, todos votavam, mas, antes de seguir para a próxima questão, alguém levantava a mão e pedia “uma questão de ordem” e retomava a discussão anterior em um ponto específico, ainda não visitado ou já amplamente discutido. Uma parte do grupo ficava irritada em voltar

atrás, outra parte do grupo apoiava a demora. E, assim, seguia quase indefinidamente a discussão dos documentos solicitados. O que me parece, hoje ao olhar para trás, é que o importante para o coletivo, era efetivamente olhar para seu fazer, demorando-se nas problematizações, para que, em algum momento, aquela tarefa realmente fizesse sentido para cada um e para todos. Mas, ao mesmo tempo, esse momento se fazia (e ainda faz) estratégia de luta para lentificar os processos e travar o avanço da máquina neoliberal.

Não se trata de negligência passiva ou de inércia, mas de um esforço de não haver qualquer forma de adesão à obediência executada. “A obediência torna-se refratária, *desengajada [...] e resistente*. Submissão objetiva no contexto de resistência subjetiva.” (GROS, 2018, p. 59, grifo do autor). Ao recusar o excesso ou a adesão à obediência, desenvolvemos estratégias de não cooperação, de não adesão, de não submissão cega.

Não se trata de não fazer. Trata-se, principalmente, de não superobedecer, de não se esforçar em obedecer da melhor forma, pois a superobediência é que mantém e sustenta as relações de poder políticas e sociais instituídas, que carregam em si violência e injustiça. Trata-se de não se manter ao lado das forças opressoras, que submetem a grande massa da sociedade aos desejos de uma pequena minoria dominante. Trata-se de manter a consciência crítica, o olhar atento e a escuta ativa ao que pode estar oprimindo, achatando, capturando as forças inventivas dos sujeitos, a fim de colocá-las a serviço da máquina capitalista neoliberal. Se somos parte das engrenagens dessa máquina, não precisamos ser as peças mais lubrificadas e funcionais, podemos em alguns momentos enferrujar, desengrenar, travar, retroceder, etc.

Do ponto de vista do ofício, os movimentos de resistência se fazem de movimentos micropolíticos, que se concretizam nos boicotes, no trabalho em marcha lenta, na exoneração do serviço público, na negligência calculada. “*Ninguém sabe o que acontece da porta da sala de aula para dentro*”. Essa fala recorrente na educação diz da normatividade e das desobediências cotidianas que escapam ao controle dos gestores. Os docentes desobedecem ao que lhes é imposto, fazem-no pela atividade, na medida em que estilizam suas ações cotidianas e criam modos singulares de agir no e pelo trabalho. Pela atividade inventam gestos, criam meios, abrem caminhos, que burlam, contrariam, desfazem alguns modos de agir esperados pela maquinaria institucional.

Desobedecer ou obedecer ao mínimo, questionar, duvidar, desnaturalizar, surpreender-se com o que está dado, ouvir a indignação do outro, desacomodar-se, olhar

para o que incomoda, prestar atenção, fazer pausas e construir brechas são pequenos movimentos de resistência que compõem a atividade, mas, geralmente, ficam subsumidos ao cotidiano da vida e do trabalho.

O corpo docente faz corpo com seu ofício. Transforma, age, inventa. Mas nem sempre percebe o que faz e o quanto faz, “*porque parece que tudo tem que ser mega, tudo tem que ser gigantesco, e não!*”³³. **A resistência se faz por micromovimentos**, faz-se ao dar outro olhar para o que é “*teoricamente uma coisa pequena, que não é pequena*”³⁴, passa pelo reconhecimento dos pequenos-grandes movimentos. A questão do tamanho e da grandiosidade do trabalho se dá, muito mais, pela afetação que provoca em cada um (professor, aluno, pai, mãe, técnico) do que pelo resultado imediato.

O trabalho docente é um trabalho cujos resultados nem sempre são quantificáveis, o que faz com que, muitas vezes, o trabalho pareça ineficaz e sem sentido, tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, por se tratar de um trabalho intelectual e subjetivo, torna-se quase impossível avaliar o que será significativo para os alunos, ou não, o que vai passar por aprendizagens formais ou informais, o que vai passar pelo afeto e pela experiência. Perceber que seu trabalho não se esgota na sala de aula, que carrega reverberações nas vidas dos alunos e em suas próprias vidas, ajuda os profissionais a deslocarem o foco de atenção dos problemas instituídos, para a modulação de suas experiências cotidianas.

*Imagina tu chegar num jardim e tu chegar num deserto, qual que tu vai te sentir melhor?*³⁵ O jardim que aqui se faz não é só de flores, mas de vida que pulsa e enche a escola de afetos, de convivência e de encontros por entre plantas e bancos, por entre professores e alunos. O deserto diz da falta do olhar para o que é potência, mas não significa ausência de potência. Entre desertos e jardins, o trabalho docente se potencializa, torna-se árido, torna-se frutífero, torna-se pesado, imobiliza-se, transforma-se. Desertos e jardins são repletos de vida e de possíveis não realizados, basta um olhar atento, sensível e não acomodado.

*“É que às vezes parece tão pequenininho, né, mas que isso é a escola; [...] são pequenas ações que vão transformando [...] esse pequenininho, que é gigantesco, né!”*³⁶.

³³ Fala da professora Glória.

³⁴ Fala da professora Cátia.

³⁵ Fala da professora Ana.

³⁶ Fala da professora Glória.

Voltamos à urgência da desobediência, do inconformismo e da insubmissão. O pequeninho que é gigantesco, o “nada” que ao mesmo tempo é “tudo”. Quando apartados de seu fazer, os professores só conseguem ver o que está perto, o que não funciona, o que não está dando resultado. E sofrem e se ressentem e adoecem. Quando se percebem como coletivo, vão aos poucos ampliando seu olhar e percebem que já constroem saídas e alternativas, passando a ver beleza no seu fazer, que se faz por entre sofrimentos, construções e desconstruções.

E daí eu penso, como a minha relação com essas pessoas fora da escola fortalece o meu vínculo aqui dentro também. Como quando eu saio [...] pra tomar uma cerveja com uma colega e a gente acaba [...], mesmo sem querer, falando da escola e falando dos processos, a gente saindo desse espaço e discutindo ele em outro lugar, mais arejado, [...] despreocupado, a gente consegue pensar em outras coisas. E quando a gente tá aqui e se encontra, essa nossa relação vai se dar mais amigável e mais alegre até. Então, eu acho que o vínculo das crianças é importante, mas o vínculo dos colegas também.
(Professora Claudia)

Resistir é fazer pausa! Professores e professoras são unânimes em afirmar a importância da interrupção do trabalho, da desconexão momentânea, do fazer outras coisas, em outros lugares. A pausa se faz atividade imprescindível no cotidiano escolar. Nas palavras dos professores e professoras, a pausa é: “*Momento entre turnos para manter a sanidade [...]. Recarregar as energias ao meio-dia para dar conta do trabalho da tarde*”; “*Tomar um chimarrão [...] e conversar sobre outros assuntos aqui (na escola)*”; “*Ler um livro na biblioteca vazia [...], sem o barulho dos alunos*”; “*Ficar sozinha no intervalo para ler, assistir série e falar com a família*”; “*Discutir os processos de trabalho em outro lugar mais arejado, mais despreocupado*”; “*Almoçar fora com os colegas para falar de outras coisas [...] e também sobre os alunos [...] é um momento de pensar fora, sem aluno*”.

A pausa é paradoxalmente momento de suspensão da ação de trabalhar, mas se constitui atividade, na medida em que a atividade está naquilo que silenciamos, desistimos, pensamos, falamos, projetamos, idealizamos, recusamos. O trabalho docente não acontece só em sala de aula, ou durante o planejamento, ou em reuniões formais para falar sobre os alunos. O trabalho docente está também na descontração na sala dos professores, na brincadeira dita na fila do banheiro, no encontro casual, no almoço fora da escola com colegas da escola, na conversa sobre coisas diversas ao trabalho dentro do espaço escolar. As pequenas interrupções possibilitam que o trabalhador se distancie, mesmo que momentaneamente, de suas tarefas, ampliando sua potência de agir. Essa reflexão faz pensar nos sentidos advindos da relação entre silêncio e som:

Os principais elementos da música, de acordo com Bohumil Med (1996), são melodia, harmonia, contraponto e ritmo. Entretanto, se pensarmos em um nível mais amplo, a música existe em uma relação constante entre som e silêncio. Pode-se cair no erro de achar que a música é apenas o som organizado de certa maneira. Mas não se deve esquecer que é, ao mesmo tempo, o silêncio organizado de certa maneira. O som contínuo, sem silêncios, a música sem as pausas, é ruído. Porém, o silêncio é um conceito complexo. [...] Porque o silêncio não é a ausência do som; é um elemento essencial da música. É o espaço entre uma nota e outra da melodia. [...] Há muito mais no silêncio do que se imagina. Como na pausa musical, o silêncio é o anúncio da continuidade. (BUENO; HOLSBACK, 2021, p. 1-2)

A pausa, o silêncio, o intervalo são “anúncios de continuidade”, portanto não há vazio, não há perda de tempo, mas há profusão de atividade, de intensidade e de potência no que se faz parada. A pausa pode ser entendida em sua dimensão de resistência na medida em que estabelece uma quebra no ritmo acelerado de produtividade. Assim, a pausa reafirma seu caráter de resistência ao provocar um certo distanciamento, uma quebra no ritmo frenético do dia a dia. Pausa que também se faz distanciamento, que se faz silêncio, que se faz olhar e escuta de si e do outro.

Os professores da escola pública municipal se ressentem pela supressão da pausa coletiva que era produzida nos momentos de reuniões pedagógicas. Pausa essa que proporcionava não uma interrupção do trabalho, mas a execução de uma parada para pensar o trabalho, colocando coletivamente em análise ações e projetos. Pausa que estabelecia um outro ritmo ao fazer, uma outra melodia ao agir. Ressentem-se também pela retirada da pausa individual, que se dava pelo planejamento fora da escola, que agora está circunscrito ao espaço da escola, impedindo um distanciamento físico e emocional do que acontece no interior da escola. O ruído produzido pela ausência da pausa se faz redução da potência de saúde.

Pausa dramática ou sensível. Pausa para beber água, para ir ao banheiro, tomar café ou chimarrão, conversar, cochilar. Assim como na música, é preciso tomar fôlego para seguir cantando, é preciso silêncio ou parada para que o som seja melodia e não barulho. A pausa se faz ampliação de saúde e da potência de agir dos trabalhadores e trabalhadoras.

A **resistência se faz brecha** por entre os obstáculos colocados pela administração da educação pública. Apesar de todos os impedimentos, os profissionais da educação buscam diferentes modos de colocar em ação aquilo que acreditam, que desejam. Se a gestão da SMED impede que se façam projetos diferenciados no horário de trabalho, os

professores desobedecem e colocam em movimentos suas ideias a despeito dos mandatários.

Professor Jorge: “[...] eu dou aula para um terceiro ano, com uma outra colega, que é um momento que seria para meu planejamento, mas eu abri mão disso pra trabalhar com o terceiro ano, que é um projeto que eu já fazia na minha outra escola. Na minha outra escola, eu trabalhava na biblioteca e eu tinha um projeto que atendia as turmas de terceiro ano e dava aula de geografia. [...] eu fiz várias atividades com eles na biblioteca enquanto eu tava lá. E quando eu vim pra cá, eu dei essa sugestão pra continuar aqui, [...] a minha proposta, desde o início do ano, era fazer um mapa emocional da escola. Em que consistiria o mapa? Pegar a planta da escola e os alunos vão botar neste mapa os pontos em que eles reconhecem as principais emoções, que a gente vai mostrar pra eles. Só que a gente não conseguiu chegar a isso, porque anteriormente eles precisavam de uma base maior, só que acredito que até o fim do ano a gente vai chegar lá nesse resultado. Depois disso, em cada ponto que tiver emoções negativas, a gente vai fazer algum tipo de intervenção. [...] Então é algo que a gente pretende fazer até o fim do ano. É uma atividade que vai durar o ano todo, que inicialmente eu tinha proposto pra dez semanas, mas as dez semanas virou um ano inteiro. [...] É algo que me dá muita satisfação e me dá um respiro, assim, de trabalhar em conjunto, de trabalhar com menores [...], que é algo que eu gosto muito. [...]

Professora Mônica: Mas a gente tem alguns professores querendo fazer isso também. A gente tem outra professora também, eu até estranhei, ela tem [...], duas janelas³⁷, e ela disse: ‘eu quero fazer na minha janela uma atividade’, eu fiquei: ‘tu tem certeza? Tu não quer te atirar no chão, deitar ali e chorar um pouco? Tem certeza? É isso que tu quer?’, ‘não, quero atender os alunos nesse horário!’. Escolheu os alunos, e a gente tá fazendo já um projetinho. [...] Ela se interessou pelos alunos que têm mais problema, [...] a ideia dela é acolher esses alunos, que precisam mais, com a arteterapia [...]. E aí me chama atenção esses professores que poderiam tá no horário [...] sentados pensando em nada, escutando música no fone ou planejando mesmo, mas não [...], eles veem isso como meta de respiro.”.

Insubordinados e desobedientes, esses professores escolhem trabalhar fora de sua carga horária. Surpreendem a colega que questiona “*Tem certeza? É isso que tu quer?*”. A certeza é de não se subordinar e não se limitar às tarefas prescritas. A certeza está em transgredir, para criar para si e para os alunos outros espaços, outras oportunidades, outras ações que possam transformar os sentidos do fazer docente. O respiro se faz pela invenção de brechas, pela criação de meios de afirmar seu ofício pela experiência, causando uma certa desestabilização da máquina neoliberal.

A aposta dos professores em fazer algo além de sua obrigação remete à afirmação de Schwartz (2011) de que a simplificação do trabalho não é o que amplia a saúde dos trabalhadores, mas, ao contrário, é a complexificação da atividade, realizada no lastro do debate de valores dos trabalhadores com seu ofício, que permite a transformação da atividade, ampliando a potência de saúde no e pelo trabalho. A complexificação da

³⁷ Janelas são os horários livres que os professores têm em sua carga horária, que não prevê trabalho em sala de aula, nem planejamento.

atividade implica normatividade que se faz pelo enfrentamento às adversidades, aos desafios, às gratificações, às conquistas e às derrotas, que instigam o trabalhador a buscar alternativas a seu fazer. Difere, portanto, do incentivo à produtividade e à criatividade promovidos e defendidos pela máquina capitalista.

A necessidade de sair da obviedade, do que está posto, faz com que Jorge, professor de geografia dos anos finais, desenvolva um trabalho em parceria com a professora do terceiro ano, para fazer um mapa das emoções da escola. Do mesmo modo, a outra professora busca desenvolver uma atividade com alunos difíceis, em parceria com a professora de artes. Parceria, compartilhamento e invenção de atividades não previstas para suas funções e não necessárias para a grade curricular dos alunos. Atividades fora da norma e, por isso mesmo, normativas em sua essência. A criação de brechas também se faz por entre ações cotidianas. O não formalizado se faz abertura, faz-se meio, faz-se possível por entre as impossibilidades impostas. Por entre desobediências e insubordinações, os professores criam brechas e saídas, reafirmando o ofício como uma *máquina de guerra* que opera por entre normatividades e resistências, que ampliam a potência de vida e de saúde no e pelo trabalho.

Tendo tudo isso em vista, reafirmamos a tese de que a resistência habita a dimensão ético-estético-política, ao se atualizar por entre atos coletivos de criação e de colocação de problemas à atividade humana em situação de trabalho, potencializando a ampliação da saúde dos trabalhadores e trabalhadoras em meio ao “fazimento” do seu ofício. A resistência sustenta a operação da *máquina de guerra* em meio aos processos cotidianos de trabalho, produzindo aberturas, rachaduras, desvios, brechas, normatividades, que afrontam e desestabilizam as *máquinas de enlouquecimento* e de *cura*.

Existem duas maneiras de não sofrer.

A primeira é fácil para a maioria das pessoas:

aceitar o inferno e tornar-se parte deste

até o ponto de deixar de percebê-lo.

A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas:

tentar saber reconhecer quem e o que,

no meio do inferno, não é inferno,

e preservá-lo, e abrir espaço.

(CALVINO, 1990, p. 150)

4. “Eu me sinto trabalhando para uma máquina!” pandemia, desafios e transformações

Cena 4

Professora Tânia: Eu me sinto trabalhando pra uma máquina! [...]. Profissionalmente, minha preocupação maior é a questão do montar as minhas aulas. Tu não ter contato com as crianças, não sei o que vocês tão fazendo, é como dar aula pra um estranho, isso está me deixando muito estressada, pra ser bem franca. E a questão da plataforma é o pouco contato, porque eu tô vendo, assim, um monte (de crianças) já tiveram acesso à plataforma, mas não me mandaram nenhuma a atividade, não houve retorno nenhum, e não acontece nada e isso tem me deixado bem triste, sabe, assim, esse pouco retorno. Muito triste, porque pra cada aula que eu faço, eu não sei se dou continuidade, se eu volto pra trás, se eu faço uma coisa mais amena. Esse não contato tá me deixando [...] bem chateada; nesse sentido, tá bem difícil mesmo, bate no trabalho, pra mim tá difícil! Eu tenho que dar graças a Deus pela ajuda das colegas, né, isso é ótimo! Porque uma ajuda a outra, um grupo é bem unido, né! E eu sou péssima no computador! Então, é outra coisa, assim, que tá me matando!

[...] É só mais nesse sentido, isso do trabalho mesmo do fazer a aula [...], por não ter retorno me deixa chateada. É porque, assim, eu não sei pra quem eu tô fazendo, eu não sei em que nível que eles estão, se eles estão sendo acompanhados [...], o fato de eles não terem acesso me deixa muito triste. [...] Mas no trabalho é o grupo que está me mantendo viva, inteira (risos).

Professora Valentina: [...] com relação ao trabalho, na orientação, a gente escuta muito o por trás disso. A fala da Tânia é muito significativa e a gente sabe que o acesso é pequeno dos alunos, que uma aula se faz a partir do retorno. Uma aula é uma troca, né. O nosso planejamento ele se dá a partir desse contato, [...] então é ali que a gente vai tirando a medida, digamos assim, de onde vamos avançar, o que vamos retomar. E é uma coisa muito viva, eu acho que essa é a palavra. E, hoje, [...] nós estivemos pela manhã na escola, e eu senti isso, a escola ela é viva, ela é viva pelas pessoas que estão lá. Então, quando a gente trabalha afastado das pessoas, é tudo muito difícil. Pra nós também, a gente teve muito trabalho burocrático, assim [...], de colocar todo mundo dentro de uma plataforma, de poder [...] conectar os pais, os que tiveram acesso. E, ao mesmo tempo, de receber as dificuldades, porque os alunos estão tendo muita dificuldade, tanto os pequenos quanto os grandes. Eles têm uma dificuldade imensa não só com a ferramenta, mas com as atividades e a não presencialidade de ter um professor lá explicando a matéria. Então, por mais que seja uma revisão, por mais que seja uma coisa muito simples [...]. E essa presencialidade [...], ela é fundamental na aprendizagem, ainda é. [...] o uso de tecnologias que eu acho que é uma coisa positiva, desde que a gente consiga utilizar mesclando as coisas, [...] não abandonar um tipo de recurso pra utilizar só outro. Eu acho que as coisas já poderiam estar mais atravessadas, nesse sentido, assim, da gente oportunizar esses momentos de conexão com o aluno fora da escola, isso é uma coisa legal. Mas, quando a gente só tem isso, pra mim fica muito claro como é importante o papel do professor, nada, ninguém substitui um professor dentro da sala de aula! E eu digo isso pros nossos alunos, principalmente, em escola pública e de periferia, mas também pra gente

que estuda. O contato com alguém que te ensina, que tá presente, que tá trocando contigo, que tá planejando a ação dele pro teu desenvolvimento, isso é fundamental! Então, o contato humano ainda, eu acho que nenhuma máquina, nenhum sistema, nenhuma inteligência artificial vai substituir, em nenhum momento. [...]

Professora Glória: Eu sinto muita falta das pessoas, né, porque o trabalho ele tá muito relacionado com as pessoas com as quais a gente tá convivendo. É uma rotina [...] tu sair de casa, tu encontrar as pessoas, tu encontrar os alunos, as famílias [...]. Então, isso é muito forte pra gente, lidar com essa falta [...]. Agora eu tô vendo vocês, mas a gente só tá se vendo [...]. Quando a gente tá olho no olho e passando por situações dentro do trabalho, é uma relação diferente [...] porque tem aquele timing. É diferente tu ir num WhatsApp, tu ir numa reunião, mas, quando tu tá com as pessoas, flui diferente [...]. E a gente ainda tem esse depois, né, tu em casa tá tudo ligado, daí eu penso assim: ‘17h15min’, que é o horário, ‘ah tá, agora eu vou respirar!’, mas não!” [...]. (Diálogo das professoras durante a pandemia)

O ano de 2020 traz a toda população mundial o desafio de desenvolver novas formas de viver, de se relacionar, de trabalhar, de produzir, em meio à pandemia, causada pela COVID-19, que coloca em risco a vida humana e expõe as fragilidades e discrepâncias sociais de um mundo calcado na produção e no poder econômico. As problematizações delineadas neste capítulo dizem de como esta tese foi atravessada pelo acontecimento da pandemia, trazendo novas questões à saúde e ao trabalho da educação. Nesse sentido, é fundamental colocar em discussão os modos como esse momento interroga os profissionais da educação a transformar seu ofício e a desenvolver estratégias de enfrentamento aos desafios e aos riscos colocados por essa grande infidelidade do meio.

A educação municipal, que é responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental, sempre teve sua base de ação no afeto e na presença física. A adaptação das aulas presenciais a modos de ensino a distância, sem o contato direto com os alunos, faz com que os professores e professoras precisem aprender a lidar com diferentes

tecnologias digitais a fim de inventar modos de trabalhar totalmente inéditos e estranhos ao seu fazer cotidiano. Paralelamente, o trabalho da psicologia também precisa se (re)criar a fim de se abrir à escuta dos medos, dos desafios e das desconfortos provocadas pela pandemia, de modo a acolher os/as profissionais em pleno processo de (des)construção e (re)construção de seu ofício.

Algumas estratégias foram engendradas para acolher e escutar professores e professoras durante o primeiro ano da pandemia. Inicialmente, a psicologia estabeleceu uma comunicação com os demais profissionais da educação, mediante o envio semanal de material didático e de apoio (cartilhas, *cards*, artigos, dentre outros materiais) sobre estratégias de enfrentamento a esse momento inicial de isolamento físico. A cada divulgação desse material, a psicologia se colocava à disposição para acolhimento e escuta dos sujeitos.

Dessa iniciativa, surgiram vários pedidos de acompanhamento individual virtual. E, à medida que as escolas iniciaram suas reuniões virtuais, começou a vir a demanda de intervenção junto aos grupos de trabalho. Iniciamos, então, as “Rodas de Conversa” (virtuais), nas quais discutimos coletivamente impactos, transformações e afetações produzidas pela pandemia no cotidiano do trabalho docente. A Roda de Conversa também foi ofertada aos professores e professoras que participaram da pesquisa desta tese em 2019. Do grupo inicial, oito professoras e um professor aderiram aos novos grupos de discussão em três encontros on-line.

A partir dessas ações, constatamos que o medo do vírus, a ausência de alunos e colegas e o desenvolvimento do trabalho remoto se constituíram como grandes desafios pedagógicos, tecnológicos e emocionais enfrentados pelos educadores durante a pandemia. A suposta “reinvenção” se coloca como uma tarefa urgente a ser enfrentada por todos, e logo se torna uma palavra de ordem no discurso midiático, passando a ser tomada como recurso de sobrevivência econômica, social e emocional para a população. A “reinvenção” é tomada como sinônimo de empreendedorismo e romantizada em exemplos de superação diariamente pulverizados pela mídia, deixando nas entrelinhas que quem não consegue se reinventar e/ou empreender estará fadado a sucumbir, colocando em risco seu trabalho. A individualização é elevada a sua potência máxima, na medida em que o sucesso e o fracasso se ligam, diretamente, à capacidade ou incapacidade individual, desonerando a sociedade e o governo de sua responsabilidade.

4.1. Neoliberalismo, pandemia e necropolítica

A pandemia da qual estamos falando neste capítulo se inicia em 2020, causada pela mutação de um dos vírus da extensa família *corona*³⁸. Com alto poder de letalidade, fez com que algumas economias mundiais paralisassem, em decorrência de um perigo invisível e poderoso. O vírus SARS-coV-2 (popularmente conhecido como *coronavírus*) é identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 e em janeiro de 2020 é divulgado como surto, em Wuhan, na China. Em março de 2020, é classificado pela Organização Mundial da Saúde como passível de instaurar uma pandemia, devido à alta taxa de contaminação (OPAS & OMS, 2020)³⁹, atingindo, em diferentes escalas, todos os continentes.

Em apenas três meses, o coronavírus, por ser altamente contagioso, espalha-se pelo mundo inteiro em função da livre e alta circulação entre cidades, Estados e países. A experiência da globalização “[...] deixou de ser abstrata e tornou-se uma globalização existencial” (GIL, 2020, p. 8), ao ser trazida para o homem comum, “[...] ao longo do seu tempo cotidiano” (idem).

Os sintomas e a gravidade da contaminação pelo novo vírus diferem de pessoa para pessoa, algumas pessoas são portadoras do vírus, mas não apresentam qualquer sintoma ou desenvolvem sintomas muito leves, outras, contudo, adoecem severamente e muitas não resistem. O número de mortos em pouco espaço de tempo impressiona e assusta o mundo inteiro. De janeiro a novembro de 2020, foram registradas mais de 1.456.687 mortes no mundo e no Brasil mais de 172.833 mortes⁴⁰ (OPAS & OMS, 2020).

Assim, um vírus com grande potência de contágio e com grande periculosidade ao corpo humano coloca em xeque o poder até então organizado em torno da economia. No seu livro “Território, segurança e população”, Foucault (2008a) aborda três diferentes modos de como as sociedades vêm lidando com as doenças contagiosas: o modelo da

³⁸ *Coronavírus* refere-se a uma determinada família de vírus; *SARS-cov-2* é um tipo específico de vírus dessa família, é ele o responsável por levar ao desenvolvimento da COVID-19, doença que causou a pandemia da qual estamos falando. Elaborado com base nas informações disponíveis na Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade> e em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 10 de out. 2022.

³⁹ Dados pesquisados na “Folha informativa COVID-19 – Escritório da OPAS e da OMS no Brasil”. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 30 nov. 2020.

⁴⁰ De janeiro de 2020 a setembro de 2022, foram confirmados 685.428 óbitos por COVID-19 no Brasil, conforme *site* oficial do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23 set. de 2022.

lepra, que exclui o doente da cidade; o modelo da peste, que confina a população em suas casas; e o modelo da varíola, que, a partir da vacinação em massa, permite a livre circulação das pessoas. Durante o ano de 2020, vivemos com mais intensidade o modelo de confinamento da peste e, com a chegada das vacinas em 2021, passamos a viver a migração para o modelo da varíola, inicialmente com uma circulação circunscrita a alguns critérios de proteção.

Tal como no modelo da peste, vivemos durante muitos meses confinados em casa, pois, segundo critérios científicos, baseados em evidências estatísticas para a avaliação dos riscos, divulgados pela OPAS & OMS (2020), os únicos meios de proteção disponíveis eram distanciamento social, uso de máscaras, higienização frequente das mãos e, a partir do início de 2021, vacinação. Com o temor da disseminação do vírus, muitos estados brasileiros, incluindo o RS, efetivaram o fechamento das escolas, do comércio, das fábricas e dos serviços não essenciais. Assim,

Esse súbito retorno a uma disciplina muito restritiva à circulação e que regulamenta fortemente as atividades econômicas causa incômodo em uma sociedade que se acostumou a ter mobilidade como um valor e a assumir liberdade como a possibilidade de agir de acordo com seus interesses. Nesse sentido, é possível compreender a forte resistência de segmentos da sociedade ao isolamento como um estranhamento, um atrito com o que consideram normal e aceitável. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 9)

O poder econômico, sustentado e defendido pelo neoliberalismo, viu-se ameaçado quando a saúde da população se sobrepôs ao ganho de capital. Os valores das sociedades passam a ser escancarados aos olhos de todos: o que mais importa é salvar vidas ou salvar a economia para supostamente salvar vidas? Falso dilema sustentado por alguns líderes mundiais, entre eles o atual governo do Brasil, que minimiza a pandemia e a coloca à frente de uma guerra política, argumentando que a gravidade do vírus está sendo ampliada pela mídia para desgastar a economia e derrubar o governo. A política assumida pelo governo brasileiro contraria as evidências científicas e as recomendações da OMS, trazendo consequências perigosas à vida e à saúde da população, já que incentiva o não cumprimento de medidas sanitárias e de saúde indicadas, incentiva o uso de medicações sem nenhuma eficácia cientificamente comprovada e contraindica a vacinação da população.

A pandemia coloca no cerne da problemática o gerenciamento da vida das populações, dimensão essa que envolve produção de vida e de morte, pois há uma questão sempre política no governo das populações, que pode aumentar ou reduzir suas chances de sobrevivência. Segundo Foucault (2008b), o biopoder se atualiza nas políticas que

incidem diretamente no poder de fazer viver e deixar morrer, que tem por objetivo ampliar ao máximo as condições de vida e de saúde da população. A partir da análise social, cultural, histórica e política do contexto europeu, Foucault (2008b) forja o conceito de Racismo de Estado ao constatar que o biopoder se sustenta em políticas de ampliação das condições sanitárias, de saúde e de segurança que beneficiam uma determinada parcela da população em detrimento de populações periféricas e carentes. Há, portanto, uma decisão biopolítica sobre quem se pode “deixar morrer” (FOUCAULT, 2008b).

Da mesma forma, Mbembe (2018) forja o conceito de necropolítica a partir da análise social, cultural, histórica e política de territórios de colonização tardia, tais como África do Sul, Estado Palestino e outros países africanos. Segundo Mbembe (2018), nesses países há um encadeamento do poder disciplinar, biopolítico e necropolítico, que possibilita “[...] a dominação absoluta sobre os habitantes do território ocupado”, onde a “vida cotidiana é militarizada” e o poder soberano do Estado assume o direito de “fazer morrer e deixar viver” (p. 48). Uma determinada parcela da população é destituída de direitos, do estatuto de cidadão e é constituída subjetivamente como inferior.

Ao tomarmos o Brasil em análise, percebemos que suas bases coloniais e racistas mantêm determinados grupos em situação de vulnerabilidade definindo e condenando alguns corpos (periféricos, pobres, negros) a serem mais descartáveis do que outros, determinando, conseqüentemente, quem pode ou não morrer, portanto, quais vidas são descartáveis. Não são poucas as histórias de assassinato, chacina, desaparecimento de pessoas, exibição de corpos mortos pela força policial na periferia da cidade. E a comoção social? É pequena e local! E a indignação? Silenciada por anos, décadas, séculos de opressão. Esse terrorismo de Estado se atualiza, ainda, no escasso acesso desta população à saúde, ao saneamento básico, à moradia, ao emprego, à água potável, mantendo a desigualdade e a precarização de uma parcela do povo, submetida ao controle social da morte pelo necropoder, “[...] às execuções a céu aberto somam-se matanças invisíveis” (MBEMBE, 2018, p. 49).

Diante desse quadro, Safatle (2020) afirma que, para além do “necroestado nacional” que atua como “gestor da morte e do desaparecimento”, estamos diante de um “estado suicidário” que cultiva constantemente sua própria catástrofe e destruição (p. 2). O autor afirma que o estado suicidário brasileiro é de tipo fascista e se funda “[...] nessa mistura tão nossa de capitalismo e escravidão” (p. 4), na qual manter a economia funcionando a qualquer custo, sob o pretexto de manter os empregos, já custou a vida de

muitas pessoas. Em defesa da pátria, justifica-se a exposição ao vírus, o enfrentamento individual aos riscos e a indiferença à morte do outro.

Ao entendermos que a política governamental brasileira se assenta na lógica neoliberal, necropolítica e suicidária, precisamos tomar um posicionamento ético para problematizar e romper com o discurso de defesa da economia a fim de que seja possível proteger a vida. Sim, torna-se necessário falar em privilégios e desigualdades. Torna-se urgente problematizar a necropolítica imbricada na vida cotidiana.

O vírus não é democrático. [...] A pandemia talvez tenha vindo como forma de expor esta tão antiga *pandemia das desigualdades*. [...] A *pandemia das desigualdades* nos faz ver que muitas vezes as recomendações ditas globais não dão conta da realidade de favelas e periferias. A *pandemia das desigualdades* nos força a ver que morte e vida têm valores diferentes de acordo com a origem e a raça de quem vive e morre. (CARVALHO, 2020, p. 3-4, grifos da autora)

Carvalho (2020) alerta para essa *pandemia das desigualdades* que assola o Brasil há séculos e que antecede à chegada da pandemia do coronavírus. A desigualdade social, tão evidente e cruel, relega os mais pobres a sistemas de moradia, de educação e de saúde precarizados por falta de investimento financeiro do poder público. A autora menciona que uma das evidências dessa desigualdade durante a atual pandemia é que os primeiros casos registrados de COVID-19 no Brasil foram de pessoas que retornaram de viagem à Itália e que foram hospitalizadas nos melhores hospitais de São Paulo (SP) e do Rio de Janeiro (RJ), porém o primeiro óbito foi de uma empregada doméstica que contraiu o vírus de sua patroa que esteve em viagem à Itália. A autora apresenta, ainda, dados que confirmam que o vírus foi muito mais letal nas zonas periféricas do RJ e de SP, do que nos bairros nobres e centrais. E afirma que “Não somos iguais. E essa desigualdade se manifesta inclusive na hora de morrer” (CARVALHO, 2020, p. 4).

A *pandemia das desigualdades* se acentua com o acirramento da lógica neoliberal em decorrência da pandemia, que se atualiza no aumento significativo das grandes fortunas dos grandes empresários, em contraposição à falência de pequenos negócios e ao empobrecimento da população em geral. A ampliação da desigualdade social é justificada, no discurso produzido pela mídia, pela capacidade ou incapacidade de empreender e se “reinventar” em tempos de crise. Esse discurso acirra o projeto neoliberal que se assenta na individualização e na desresponsabilização do Estado e da sociedade quanto ao cuidado e à proteção da população que não tem recursos nem poder financeiro para empreender e, assim, sobreviver durante a pandemia.

4.2 A pandemia das desigualdades na educação

A educação pública municipal atende escolas que se localizam, em sua grande maioria, na periferia da cidade e acolhe a população mais carente, de modo que, em algumas comunidades, a escola é o único equipamento público de atendimento à população. A educação pública municipal depara-se cotidianamente com as dificuldades, com a falta de oportunidades e com a falta de recursos básicos da população atendida. Esse encontro com realidades tão precarizadas traz sofrimento a muitos educadores.

Durante a pandemia, a educação foi um dos primeiros segmentos a entrar em suspensão de atividades presenciais e foi um dos últimos a começar a retomar a presencialidade. As prefeituras passam a regular a suspensão e o retorno das atividades, via publicação de decretos municipais. A suspensão das aulas, a partir do dia 16 de março de 2020, é regulada pelo Decreto nº 20.499 (PORTO ALEGRE, 2020b) e a instituição de protocolos sanitários com vistas ao retorno presencial às atividades de ensino é prevista pelo Decreto nº 20.747 (PORTO ALEGRE, 2020a). Contudo, mesmo com a emissão do decreto, a efetivação do retorno começa a se concretizar, em toda a rede de educação, somente a partir de maio de 2021.

Cabe ressaltar que em 2020 as escolas não receberam orientações por parte da SMED sobre o funcionamento do trabalho remoto e das atividades letivas no período de suspensão das aulas presenciais. Na ausência da SMED, coube às equipes diretivas das escolas, em parceria tanto com seus professores, quanto com equipes de outras escolas, inventar diferentes meios de acolher a distância seus alunos e famílias, a fim de manter o vínculo afetivo e pedagógico.

Especificamente no que tange às questões pedagógicas, observamos mais uma face da *pandemia das desigualdades* na educação pública, pois, enquanto as escolas particulares mantiveram o ensino a distância, com aulas síncronas e assíncronas, desde abril de 2020, a educação pública municipal sofreu com a falta de recursos e de orientações quanto ao ensino on-line. Na RME em questão, apenas em junho de 2020⁴¹, a prefeitura anuncia o lançamento de uma plataforma on-line, com internet paga pela própria prefeitura, para postagem de atividades aos alunos, lançamento da frequência

⁴¹ Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/gp/noticias/prefeitura-lanca-plataforma-digital-de-educacao-para-o-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 fev. 2021.

escolar e postagem de planejamentos pedagógicos. Contudo, a negociação de como funcionaria a liberação de dados de internet com as diferentes operadoras de rede móvel da capital, para uso exclusivo da plataforma córtex, efetivou-se somente em 31 de agosto⁴² do mesmo ano.

Nesse ínterim, grande parte dos alunos não teve acesso à plataforma, atrasando, ainda mais, o reinício das atividades pedagógicas. Além disso, a plataforma implementada não é interativa, impossibilitando tanto a interação do professor com os alunos e dos alunos entre si, quanto o desenvolvimento de aulas síncronas ou assíncronas. Além da demora na definição de como o ensino remoto aconteceria, a falta de treinamento para utilização das ferramentas da plataforma para os professores ocasionou dificuldade de acesso e de efetivação do trabalho em toda a RME.

A busca pela igualdade de condições e de acesso a uma educação de qualidade para todos, conforme postula a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), já se encontrava enfraquecida devido à ampla adoção de uma lógica de avaliação baseada na meritocracia e no ranqueamento, que está em sintonia com o objetivo neoliberal. Portanto, a crise que se abate sobre a educação não é nova, ela apenas se atualiza e se agrava, ampliando o abismo previamente existente entre a educação pública e a educação privada, em decorrência da desigualdade de acesso à tecnologia (internet, equipamentos) e da desigualdade social e econômica que se acentua durante o período mais intenso da crise na pandemia.

O objectivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objectivo deste objectivo? Basicamente, são dois os objectivos: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e impedir que se tomem medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. [...] Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. (SANTOS, 2020, s/p.)

O perigo trazido pelo vírus vai além do risco de morte e do risco de complicações pós-infecção. O vírus fornece ao neoliberalismo uma justificativa social e econômica bem fundamentada, para explicar o agravamento da crise já existente e permanente que culmina no aumento da desigualdade e no empobrecimento de uma grande parcela da população.

⁴² Disponível em: <http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2020/09/aplicativo-para-estudo-de-alunos-da-rede-municipal-de-porto-alegre-passa-a-ter-internet-gratuita-13044544.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

[...] a parte mais frustrante do trabalho assim é o feedback dos alunos [...], quando a gente consegue contato, daí tu consegue colocar no córtex⁴³, daí tu pensa 'agora vai!', daí ele te fala assim: 'ah, eu tenho mais quatro irmãos e aí, quando a minha mãe chega de noite, a gente entra com o celular dela, mas aí até chegar o meu irmão a fazer, depois daí não dá pra fazer'. [...] Daí um outro te liga e te diz assim: 'ah, meu pai se machucou, aconteceu um acidente aqui em casa, eu tô trabalhando de manhã e de tarde, pra ajudar a pagar as coisas, a mãe tá sem trabalho'. Daí tu fala com outro: 'o meu irmão tava prometido que iam matar ele e a agente teve que ir embora, a gente não tá mais aqui em Porto Alegre!'. [...] É tão ruim, porque a gente não tá trabalhando com o pedagógico agora, sabe, não é tanto um auxílio para fazer as atividades, o auxílio é tentar resgatar eles pra poder ter rotina de estudo. E eles não conseguem ter rotina de estudo nenhum, tem uns que passam o dia na rua, [...] tem uns que tão com o tio, [...] com a tia que fica olhando, a vizinha que olha também. Então, a última coisa que a gente tá fazendo é o pedagógico, sabe, é muito essa coisa da assistência mesmo! Eles querem comida, eles querem o rancho, [...] eles procuram o posto de saúde, tem casos de doença [...], tem gente com covid também. Então é bem ruim a situação deles, isso [...] é o mais triste. (Professora Mônica)

Mônica fala sobre a realidade nua e crua vivenciada pelos alunos e famílias. Realidade que se impõe e coloca à mostra o quanto a comunidade está exposta, não só aos riscos de contágio pela COVID-19, mas pelos riscos de estar fora da escola. Os objetivos pedagógicos de ensino e aprendizagem se fragilizam, pois as possibilidades de atingir os alunos são muito tênues. Sabemos que o acesso à plataforma, mesmo com a liberação de dados de internet pelas operadoras de celulares, não se efetiva porque: as famílias não possuem aparelhos tecnológicos (*smartphones*) com capacidade para acessar a plataforma, ou possuem apenas UM aparelho em casa para uso de toda a família, geralmente com mais de um filho em idade escolar; os alunos têm apresentado dificuldades em realizar as tarefas pelo celular sem a mediação do professor; a falta de rotina escolar e a ausência de contato com o professor dificultam a manutenção do vínculo com a escola. Consequentemente, poucos alunos tiveram acesso satisfatório ao material desenvolvido e postado pelos professores tanto na plataforma oficial, quanto nas redes sociais (Facebook e WhatsApp), gerando pouco retorno ao trabalho arduamente desenvolvido pelos professores, ao longo da pandemia.

“É só mais nesse sentido, isso do trabalho mesmo do fazer a aula [...] por não ter retorno, me deixa chateada. É porque assim eu não sei pra quem eu tô fazendo, eu não sei em que nível que eles estão, se eles estão sendo acompanhados [...], o fato de eles não terem acesso me deixa muito triste”. Tânia fala do seu sentimento frente às limitações impostas pelo trabalho remoto, como elaborar atividades adequadas e interessantes, sem

⁴³ A plataforma córtex foi adotada pela SMED, em julho de 2020, como plataforma digital de educação para todo o ensino fundamental.

conhecer os alunos, sem acesso às suas dificuldades e seus conhecimentos, sem saber por onde começar e por onde continuar seu trabalho? Não saber do seu próprio ofício coloca os docentes em um projeto de invenção sem parâmetros de começo, meio e fim. Não há tempo de planejar, de discutir, de dizer que “desse jeito vai funcionar ou não”, porque a pandemia subtrai esse tempo e exige a urgência da transformação. A história do ofício docente precisa ser reescrita pelos trabalhadores e trabalhadoras, pois não se trata apenas da estilização da atividade, mas de repensar coletivamente o gênero de trabalho docente, a partir de bases que excluem a presencialidade e a interação contínua com os alunos.

Tânia e Mônica falam de sua angústia e problematizam o ofício docente desenvolvido sem a presença e sem o retorno dos alunos ao que é proposto pela professora: de que modo se pode manter a qualidade do trabalho docente sem o retorno dos alunos? Como manter um trabalho pedagógico de modo remoto quando os alunos não têm acesso à internet? Como exigir das famílias o retorno das atividades quando não possuem condições tecnológicas para tanto? Como os alunos vão estudar se quase não têm o que comer? Mais importante do que responder a essas perguntas é afirmar o posicionamento ético-político das professoras frente às dificuldades enfrentadas por elas, por seus alunos e suas famílias. Ao interrogarem seu ofício, as professoras interrogam o contexto social, político e econômico, com suas discrepâncias, desigualdades e incoerências.

Frente a esse contexto, as professoras sofrem. Sofrem por medo do contágio por COVID-19 e por medo de retornar ao trabalho presencial mesmo após a vacinação. Sofrem pela ausência de contato com os alunos e as alunas e por saber da dificuldade de subsistência da comunidade com quem trabalham. Sofrem pela falta de orientação do poder público frente à necessidade urgente de transformação do seu ofício. Professores e professoras precisam lidar com o medo do vírus, com a irremediável transformação do ofício docente, com a junção do trabalho remoto com o trabalho doméstico, com a ausência dos alunos e com a precarização das condições de vida das famílias.

4.3. Desafios e transformações do ofício docente

A educação infantil e fundamental, que são de competência da esfera municipal, têm por base de trabalho o estabelecimento de uma rotina diária calcada na afetividade desenvolvida no contato contínuo e próximo entre professores e alunos. A disciplina,

arduamente construída na sala de aula, a partir do controle dos espaços, tempos e corpos, compõe o ofício docente de forma intensa, de modo que, muitas vezes, a qualidade do trabalho é um reflexo dos avanços disciplinares da turma em termos de comportamento, de produção (realização de tarefas) e de rendimento (notas). A suspensão de atividades letivas presenciais coloca, aos professores e professoras, a urgência de transformar seu ofício.

A urgência está posta pela emergência da COVID-19. Para proteger a vida de alunos, professores e funcionários, subtrai-se a vida que se faz pela/na escola. *“E é uma coisa muito viva, eu acho que essa é a palavra. E hoje, né, a gente esteve na escola, nós estivemos pela manhã na escola, e eu senti isso, a escola ela é viva, ela é viva pelas pessoas que estão lá. Então, quando a gente trabalha afastado das pessoas, é tudo muito difícil!”*. Valentina nos provoca a pensar nessa vida da escola, que se faz pela presença das pessoas, pelo barulho dos alunos, pela correria do dia a dia. A ausência física se faz silêncio, faz-se pausa intensa e duradoura que afeta a todos e cada um de diferentes modos. A escola vazia é uma escola que parece sem vida.

As transformações do cotidiano estão postas e delineiam, em cada momento da pandemia, diferentes modos de enfrentamento, de resistência e de renormatização pelos coletivos. As normas tomadas como naturais são postas em xeque! Enfatizamos que não há UM normal. A suposta normalidade sempre foi uma ficção inventada para trazer sentimento de estabilidade e segurança. Então, o “novo normal”, amplamente divulgado pela mídia como uma reinvenção dos novos tempos, é outra invenção a ser recusada, pois não há receita, não há “O” melhor ou “O” pior a ser feito, o que há são possibilidades e tentativas.

Nesse momento de enfrentamento a uma grande infidelidade do meio, em que as normas vigentes estão sob ameaça, fez-se urgente a criação de novas normas de viver e trabalhar, mas não se trata de estabelecer uma nova normalidade, ao contrário, trata-se do desafio de criar normas de vida, de fazer meio frente às adversidades extremas que se colocaram, a fim de expandir a potência de saúde. Trata-se de um processo que traz sofrimento porque desacomoda e nos força a movimentos inesperados e nos faz enfrentar medos muito primitivos, mas que não implica, necessariamente, adoecimento.

A saúde não diz de um padrão imutável, ao contrário, os parâmetros do que se considera saudável ou maléfico à saúde não são universais, nem estáveis

(CANGUILHEM, 2009). Tomando em análise a pandemia, podemos afirmar que os padrões de comportamento que adotamos hoje poderiam ser considerados doentios antes da pandemia (excesso de limpeza e sanitização), assim como padrões esperados de comportamento pré-pandemia hoje são considerados comportamentos de risco (cumprimentar com abraço, com beijo ou com aperto de mão, frequentar ambientes com muitas pessoas, estar na escola). A saúde, portanto, diz do modo como enfrentamos as adversidades e os desafios postos pelo meio sócio-cultural-histórico.

A intensa normatividade, imposta pela pandemia, coloca questões ético-políticas aos sujeitos e coletivos, na medida em que o ofício docente é desafiado e impelido a se (re)visitar e se transformar de forma urgente e drástica, a fim de criar modos de trabalhar a distância, pela mediação de tecnologias digitais. Não se trata de uma questão individual, trata-se de um questionamento e um reposicionamento coletivo, frente ao sofrimento gerado por essa normatividade. Entre os modos de subjetivação sofrer/ressentir/adoecer e sofrer/criar/agir, os coletivos tramam afetações, criam modos de trabalhar, colocam questões ao fazer cotidiano. Por entre normatividades e resistências, tomam para si a tarefa de criar modos de agir e de produzir saúde pela produção do ofício.

Podemos dizer que a pandemia traz à cena alguns analisadores de saúde no/pelo trabalho docente, pois a partir da suspensão das atividades presenciais, várias dimensões do fazer docente se fazem paradoxalmente limitantes e ampliadoras da potência de saúde. Constatamos que o cenário pandêmico favoreceu o crescimento dos discursos neoliberais do empreendedorismo e da “reinvenção”, que exacerbam as políticas individualizantes nos contextos de trabalho. Mas, como afirmamos ao longo desta tese, nem tudo pode ser capturado, algo sempre escapa, desvia, esvai. E, por entre linhas de fuga, os profissionais da educação produzem processos de resistência, que trazem a potência de criação e de interrogação do ofício pelos trabalhadores e trabalhadoras. Tomamos como analisadores o medo, as aprendizagens, a solidão e a sobrecarga, que produzem ora restrições, ora ampliações da potência de saúde dos sujeitos, em um momento de intenso processo de (re)fazimento do ofício docente.

O Medo:

O medo do vírus, do adoecimento, da morte, de ficar sozinho, de estar com outras pessoas, de sair de casa, paralisou algumas pessoas, mobilizou outras e afetou a todas, mais fortemente durante o primeiro ano de pandemia. O perigo da pandemia não foi

iminente, ele foi posto em curso. Fomos colocados em meio a maior infidelidade que o meio poderia nos colocar: o perigo de morte no tempo presente. Perigo incalculável, invisível e imprevisível. Qualquer corpo se tornou perigoso e, ao mesmo tempo, frágil. Tomamos consciência de nossa finitude, de nossa mortalidade, nós nos confrontamos com nossos medos mais remotos e primários. “Não é o simples medo da morte, é a angústia da morte absurda, imprevista, brutal e sem razão, violenta e injusta. Arrebenta com o sentido e quebra o nexo do mundo” (GIL, 2020, p. 02).

Os profissionais da educação relatam (nos atendimentos e nas Rodas de conversa) seus medos e inseguranças, alguns se paralisam pela angústia, outros tentam encontrar meios de combater os riscos internos e externos. O isolamento e o distanciamento físico trazem riscos psíquicos, já que a consciência do perigo da morte associada ao ócio ou ao tédio de uma vida encerrada, sem a possibilidade de contato social físico, levam muitas pessoas ao seu limite emocional (GIL, 2020). Para lidar com esse medo, muitas pessoas desenvolveram um excesso de cuidado consigo mesmas, com familiares e com objetos e alimentos vindos do ambiente externo; enquanto outras pessoas relatam incômodo em ter que adotar um excesso de práticas de limpeza e de descontaminação.

Cabe colocar em análise, junto aos sujeitos e grupos, as supostas normalidades e seus parâmetros, dentro de diferentes contextos sociais e de diferentes culturas. Não se trata de criar um “novo normal”, mas se trata de produzir novas normas de vida frente ao inusitado posto pela pandemia. A urgência de criação de novas normas traz sofrimento porque desacomoda, coloca em dúvida as certezas e as naturalizações. Traz angústia porque as perguntas e as respostas precisam ser (re)colocadas e (re)criadas. Não se sabe como essa pandemia começou nem como terminará, mas nesse ínterim a vida continua a se fazer, forçando-nos a colocar em problematização os modos como vivemos, como nos relacionamos, como trabalhamos. Nesse sentido, afirmamos que o medo é um fantasma que assombra e limita, mas, paradoxalmente, potencializa as forças do agir.

A resistência, que se produziu em meio ao medo, habita a dimensão ético-política, pois interroga a vida e o trabalho e, nessa interrogação, impele os sujeitos a (re)tomar o coletivo de trabalho para que a criação de modos de agir pelo trabalho virtual se faça possível. O medo se faz resistência frente a um governo que nega a ciência e nega a pandemia como uma questão de saúde pública. Afirmar o medo e exigir cuidados necessários diz da afirmação da vida por entre práticas de cuidado consigo e com o outro.

Resistir pelo medo diz da recusa em negar os perigos. O medo se faz recusa, a recusa se faz resistência e luta coletiva. O medo paradoxalmente diminui a potência de agir pela paralisia e aumenta a potência de ação pela luta contra o que ameaça. O medo real do risco à saúde e à vida não paralisou, mas produziu um grande descompasso na máquina capitalista.

As Aprendizagens:

[...] A gente sente um vazio e a gente também trabalha com esse vazio, né. A gente faz a conexão das pessoas na plataforma, mas a gente vê que elas não tão interagindo com ela da forma como deveriam. A gente conhece o que é dito a partir da Secretaria de Educação, de que isso é um legado. E é um legado, de certa forma, mas a gente tem que ter um cuidado de não enaltecer demais, alguma coisa que, não é só isso que vai dar conta, do ensino de verdade, [...] que eu acho que são as pessoas, enfim. [...] Também senti essa questão do uso de tecnologias, eu sou assim pra uso do computador, [...] eu tenho essa dificuldade também, e isso é uma coisa positiva, porque a gente se obrigou, talvez se esse momento não chegasse eu não ia querer aprender, ou buscar alguma coisa, um curso, ou uma pessoa que me ensine, ou me interessar, por isso. Isso é uma coisa que é positiva, [...] porque também não são só coisas negativas. (Professora Valentina)

Valentina expressa as dificuldades sentidas no uso da tecnologia. Frente à urgência do momento, precisa aprender e criar um modo de “*dar aula para o computador*”. Aprender a utilizar uma plataforma de ensino, planejar, postar, lançar chamadas, lançar notas, fazer comentários nas tarefas entregues pelos alunos. Hoje, todas essas aprendizagens parecem pequenas, mas sabe-se que essa experiência trouxe muito sofrimento para muitos profissionais. Algumas pessoas tiveram (e ainda têm) dificuldades em aprender a lidar com os aparelhos eletrônicos e com a tecnologia virtual. Outras eram contrárias à utilização de redes sociais para manter o contato com alunos. Muitas tiveram dificuldades em aprender a planejar e postar atividades em uma plataforma digital sem qualquer contato com os alunos. O desafio de repensar as relações de/com o trabalho foi posto para todos.

A adequação às novas demandas e à nova realidade não contou com a ajuda do poder público, pois coube aos próprios trabalhadores da educação buscar meios de desenvolver seu trabalho por meios digitais. Algumas pessoas precisaram comprar computadores, outras precisaram fazer novos planos de internet, a grande maioria precisou aprender a trabalhar com/em plataformas digitais, sem qualquer oferta de formação ou treinamento.

De acordo com Simons e Masschelein (2011), vivemos em um tempo em que aprender tornou-se um imperativo. Para os autores, vivemos em uma sociedade de aprendizagem, que se caracteriza pelo objetivo de produzir sujeitos comprometidos com sua aprendizagem. Os sujeitos que tomam para si a tarefa de aprender continuamente passam a gerir sua vida como uma empresa, tomando a educação como investimento para retornos futuros. Os sujeitos da sociedade de aprendizagem devem tornar-se sujeitos endividados (LAZZARATO, 2011) consigo mesmos, por estarem sempre se sentindo pressionados a ampliar a aprendizagem. Nessa perspectiva, a paralisação dos processos escolares poderia enfraquecer a produção desse comprometimento infundável com a aprendizagem, permitindo a produção de linhas de fuga por parte dos escolares. (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 5)

A escola não pode parar! Eis um dos imperativos do momento, mesmo com atividades presenciais suspensas, a escola precisa, de alguma forma, manter a aprendizagem ativa, tanto dos alunos, quanto dos próprios professores. Esse imperativo faz sofrer os profissionais da educação que são colocados na urgência de aprender a trabalhar com diferentes tecnologias, ao mesmo tempo que precisam ativar a aprendizagem dos alunos, por meios totalmente virtuais. Faz sofrer os docentes que percebem que a aprendizagem dos alunos não está se efetivando: *“A gente faz a conexão das pessoas na plataforma, mas a gente vê que elas não tão interagindo com ela da forma como deveriam”*, pois, além das dificuldades de acesso e de uso da tecnologia pelos alunos, há ainda a falta ou ausência do *“contato com alguém que te ensina, que tá presente, que tá trocando contigo, que tá planejando a ação dele pro teu desenvolvimento, isso é fundamental”*.

Como manter a aprendizagem em meio à ausência? Ausência física, ausência mediadora, ausência do poder público! *“A gente sente um vazio e a gente também trabalha com esse vazio”*. Vazio de sentido de uma escola vazia de gente. Vazio que dura, que se sustenta e que faz sofrer. O sofrimento pode fazer ressentir e adoecer, mas também pode fazer agir e inventar meios e formas de viver esse trabalho que se impõe. E os profissionais vão tentando criar sentidos nesse fazer. Por momentos sucumbem, pois é *“muito triste, porque pra cada aula que eu faço, eu não sei se dou continuidade, se eu volto pra trás, se eu faço uma coisa mais amena. Esse não contato tá me deixando bem ... bem chateada, nesse sentido tá bem difícil mesmo, bate no trabalho, pra mim tá difícil!”*. Em outros momentos percebem a potência do que estão fazendo, na medida em que isso se faz *“um legado de certa forma [...]”*, e profissionalmente *“isso é uma coisa positiva, porque a gente se obrigou, talvez, se esse momento não chegasse, eu não ia querer aprender, ou buscar alguma coisa, um curso, ou uma pessoa que me ensine, ou*

me interessar por isso. Isso é uma coisa que é positiva, [...] porque também não são só coisas negativas”.

O imperativo da máquina neoliberal mantém os docentes endividados pela necessidade de aprender e de fazer aprender em meio à ausência dos alunos, dos colegas e do poder público. Captura os processos de aprendizagem tornando-os produtos a serem avidamente consumidos por todos, profissionais da educação e alunos. Contudo, podemos dizer que há também na aprendizagem uma potência de resistência na medida em que é tomada e afirmada pelos profissionais como um processo coletivo, que diz respeito ao coletivo de trabalho e não a cada um individualmente.

“E eu sou péssima no computador! Então é outra coisa assim que tá me matando... eu sou horrível! [...] as colegas, coitadas, elas arrumam tudo o que eu erro! Elas me assessoram em tudo, né!”. Tânia enfatiza que o apoio e a presença (virtual) dos colegas se faz a mediação necessária para a aprendizagem. Apesar de estarem isolados em suas casas e não terem nenhum apoio da SMED, contam uns com os outros, preocupam-se com os alunos e com as famílias, elaboram estratégias, tanto para si mesmos, quanto para suas turmas. A aprendizagem, que se faz em parceria, constitui-se um modo de *resistir pelo coletivo*, ao possibilitar a (re)criação do gênero profissional por entre (re)normatizações da atividade.

Essa nova história de uma educação a distância é escrita e inventada pelo coletivo de trabalho, não há história possível no isolamento e na individualidade. Estar junto, mesmo à distância, é a via de criar meios no e pelo trabalho, é o que possibilita as renormatizações da atividade em tempos de trabalho remoto. A aprendizagem se faz resistência, na medida em que recusa a individualização dos processos, na medida em que o aprender se torna ato político.

Falar de aprendizagens, no contexto pandêmico em tempos de acirramento dos discursos neoliberais, convoca-nos a romper com os discursos romantizados em torno da suposta superação dos profissionais frente à precariedade de suas condições de trabalho. Desromantizar significa, aqui, desindividualizar práticas e discursos em torno das capacidades e incapacidades, das superações e derrotas, pois se trata de questões coletivas, cujas problematizações dizem respeito a coletivos de trabalho e não a indivíduos apartados de suas relações.

Entre aprendizagens, abandonos, vazios, invenções, ausências e parcerias, a história do ofício docente vai se refazendo, vai se experimentando outra. Esse (re)fazimento faz sofrer, pois por vezes o sentido da atividade se perde, mas também impulsiona a construir outros sentidos e outras formas de agir pelo trabalho. Aprender coletivamente a ser professor “virtual”, não por escolha, mas por obrigação, é um processo doloroso de fazer nascer um outro modo de ser, de agir, de trabalhar, de se reconhecer nesse novo ofício docente.

A solidão:

A ausência do coletivo se faz presente, na mesma medida em que o coletivo ausente se faz presença atualizada, pois o que se fala, o que se sente e o que se pensa está imbricado na voz, no sentimento e no pensamento do coletivo. Duas faces de uma mesma moeda, presença ausente, ausência presente. O coletivo se atualiza nos corpos e no discurso dos trabalhadores.

A presença-ausente e a ausência-presente acirram o sentimento de solidão. Nas reuniões virtuais com grupos/equipes, troca-se experiências com os bustos de outras pessoas, com pedaços de suas casas-vidas que atravessam as telas de computadores e *smartphones*. Mas o encontro cotidiano na escola pelos corredores, na hora do cafezinho, na porta do banheiro, nos almoços com colegas, no *happy hour*, estão ausentes. Esses breves encontros diários marcam diferenças em um dia de trabalho. Levezas, risos, empatia, dor compartilhada, choro acolhido, raiva dividida, apoio. Pequenas doses de cuidado em dias mais ou menos tensos.

A solidão se faz presente na ausência do encontro casual, da troca de olhares, do conforto de um abraço. No mundo virtual há pouco espaço para o cuidado e para a troca. A comunicação por WhatsApp ou por plataformas virtuais dificulta as brincadeiras e as conversas informais, que trazem leveza ao fazer diário. Ao mesmo tempo, é preciso ser breve e objetivo, porque a atenção por longo período à tela dos aparelhos também é exaustiva. A comunicação parece falha, parece não alcançar a todos da mesma forma. Novos ruídos se produzem e torna-se mais difícil desfazê-los pela falta do encontro. A solidão massacra e acentua a sensação de estar “*trabalhando para uma máquina*”.

O distanciamento físico (da família, dos amigos e colegas de trabalho) e o trabalho remoto nos tornam frágeis e vulneráveis ao rompimento com o que nos torna mais

humanos: o contato social, a presença do outro e o apoio da comunidade. Assim, tomar a ansiedade como sintoma, a dificuldade em lidar com as diferentes tecnologias como incapacidade, a dúvida quanto à efetividade e o alcance do seu trabalho como insegurança reduz a potência do que é dito ao próprio ato de dizer. Ao reduzirmos as dores verbalizadas à interioridade, corremos o risco de culpabilizar os indivíduos, apartando-os do problema comum. Torna-se um desafio e uma urgência ainda maiores a desindividualização e a coletivização dessas vozes.

Os encontros em “Rodas de conversa”, o estabelecimento de redes entre colegas, as reuniões entre pequenos ou grandes grupos de escola, os encontros virtuais entre colegas/amigos se fizeram diferentes modos de conexão com o coletivo de trabalho. A *resistência se faz pelo coletivo* na medida em que se recusa à individualização das dores e à individualização da tarefa de “reinventar” o trabalho na pandemia. Essa recusa se atualiza, uma vez que faz circular a palavra, os afetos, as inquietações e os questionamentos que a pandemia colocou.

Os diferentes modos de conexão com o coletivo de trabalho, exercidos/inventados/engajados pelos docentes, possibilitaram a circulação da voz do coletivo no compartilhamento da dor, dessa dor que não é única, nem individual, é uma dor ao mesmo tempo localizada e globalizada. Está no corpo de cada um e no mundo todo. Em se tratando da educação, a dor está no desfazimento do ofício dos educadores. O próprio ofício foi impelido a compor com outras tecnologias, com outros métodos, com a virtualidade do espaço-tempo de trabalho, com a materialidade do espaço-tempo da casa, da família e do trabalho doméstico.

O trabalho em educação, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, sempre pressupôs a presença física, o afeto e a troca constante. Dar passagem a um novo fazer, mediado agora por uma plataforma de ensino a distância que não prevê a interação com os alunos requer um desfazimento e refazimento profundos do ofício. Requer um ataque severo a um modo naturalizado de trabalhar, que, embora nunca tenha sido estanque, perpetuava uma certa continuidade.

Refazer um modo de ser professor/professora convoca o coletivo a (re)pensar seu fazer. A construção desse novo/velho ofício exige discussão, parceria, análise, problematização. A não presencialidade traz a possibilidade do encontro de modo virtual.

As reuniões, que foram suprimidas do cotidiano da escola, voltam a ser possíveis. As equipes se encontram, discutem, resistem, brigam, e, aos poucos, vão construindo esse fazer. As parcerias entre os pequenos coletivos voltam a se constituir. Paradoxalmente a solidão docente se acentua na presença-ausente, mas se atenua na ausência-presente que se faz pelas parcerias, pelo apoio, pelas pequenas redes que se estabelecem.

A Sobrecarga:

A questão de a gente estar fazendo tudo dentro de casa, os vários papéis, isso é uma dificuldade sem dúvida! Porque a gente tá aqui, daí, é um filho que chama, aí é uma coisa que acontece e tu que tem que dar conta. Quando a gente não tá presente, parece que não tem tanta demanda, [...]. (Professora Valentina)

Falar sobre sobrecarga de trabalho na pandemia nos coloca a necessidade de falar de gênero, pois a força de trabalho da educação é majoritariamente feminina. Valentina fala desse lugar de mulher-trabalhadora que é convocada a intensificar sua ação na composição trabalho-casa-família-cuidado. Não há descanso, é preciso responder a e-mail, lavar roupa, enviar mensagem por WhatsApp, atender o telefone, trocar fralda, fazer reunião on-line, cozinhar, elaborar aulas, postar na plataforma, arrumar a casa, fazer contato com as famílias dos alunos, lançar chamadas e avaliações. A presença constante em casa traz uma demanda extra para o cotidiano já pesado e intenso.

A mulher-trabalhadora se sente estressada e sobrecarregada e, às vezes, frustrada e incapaz, porque não consegue dar conta de tudo (ao mesmo tempo, o tempo todo) do modo como gostaria. Muitas professoras relatam que não conseguem desligar nunca, pois, mesmo fora do seu horário de trabalho, sentem-se obrigadas a responder às mensagens de e-mail ou de WhatsApp de alunos, pais, colegas e direções. Algumas relatam até acordar no meio da noite para ver se há alguma mensagem a responder. Outras se desesperam porque não conseguem responder a tudo ou não conseguem trabalhar mais do que acham que deveriam, porque estão em casa com filhos pequenos, que, frente à presença da mãe, demandam atenção em tempo integral.

Antes da pandemia havia um espaço-tempo que circunscrevia as tarefas, as rotinas e as preocupações, cada uma no seu lugar e no seu momento. O espaço-tempo do trabalho limitava-se a um local e a uma carga horária específica, assim o tempo “extra” podia ser “gasto” com a família, com a casa ou consigo mesma. A mistura trabalho-casa-família torna o tempo mais oneroso e o espaço confuso. Como falar da família com os colegas de

trabalho, se os colegas estão isolados em suas casas-trabalho? Como falar sobre o trabalho com a família sem pensar nessa mistura de fazeres e agires? Como colocar em análise as relações e as práticas de cada espaço se o tempo não permite um distanciamento?

A professora Glória afirma que “[...] esse trabalho remoto, também, ele é um pouco [...] diferente e tu tem que tá ligado o tempo todo. [...] E a gente ainda tem esse depois, né, tu em casa tá tudo ligado, daí eu penso assim: “17h15min”, que é o horário, né, ‘ah tá, agora eu vou respirar!’, mas não!”. Glória problematiza os modos pelos quais a suspensão do trabalho presencial vem levando os educadores a intensificar seu trabalho, na medida em que o tempo do relógio não condiz mais com o tempo de início e fim das atividades. Estar em casa é como se todos estivessem disponíveis o tempo todo. O WhatsApp e as redes sociais não param, então por que os gestores e os professores precisam parar?

Crory (2016) alerta que a sociedade neoliberal preconiza o trabalho sem pausas, sem limite de tempo e com disponibilidade plena em busca de uma produtividade contínua. A necessidade de sono, de descanso e de pausa subtraem da máquina capitalista um precioso tempo de produção. Segundo o autor, alguns cientistas militares norte-americanos vêm tentando desenvolver uma tecnologia capaz de desenvolver nos humanos a habilidade dos pardais de coroa branca, que, durante seu processo migratório, podem voar até sete dias sem descansar.

Com isso, a vida humana poderia ser inscrita em uma rotina de funcionamento e de produtividade permanentes. “Um ambiente 24/7 parece um mundo social, mas é na verdade um modelo não social de desempenho maquínico e uma interrupção da vida que não revela o custo humano exigido para sustentar sua eficácia” (CRARY, 2016, p. 18). A expressão 24/7 diz dessa modernidade acelerada e hiperconectada, que submete as redes de produção, de comunicação, de financeirização e de socialização ao mundo tecnológico-virtual. Há uma transformação da relação com o tempo que advém dessa hiperconexão e hiperatenção ao tempo presente.

Valentina e Glória denunciam essa atividade contínua, sem pausa, com disponibilidade sem limites à qual as professoras estão sujeitas no/pelo trabalho remoto. A escola hiperconectada pluga todos a uma máquina de produção e atenção incessantes, pois, mesmo as tarefas mais conhecidas aos docentes (planejamento, chamadas),

precisam ser adicionadas a uma plataforma digital. O ofício docente se transforma, torna-se tecnológico, faz-se hipervigilante e à disposição 24/7 do mundo virtual.

Trabalhar em casa traz consigo a culpa e o sentimento de não fazer o suficiente e, com isso, muitas trabalhadoras e trabalhadores se sentem coagidos a trabalhar para além dos horários formais e/ou de sua carga horária contratada. Por que não responder a uma simples mensagem de WhatsApp, se estou “sem fazer nada” no momento? Por que não checar e-mails e plataformas de ensino antes de dormir, se estou em casa? Aquilo que inicialmente não parece ser pesado vai sobrecarregando física e emocionalmente a longo prazo, em função do custo humano que se exige dos trabalhadores para sustentar a eficácia do regime de atenção permanente (CRARY, 2016). A vida se interrompe para dar lugar à virtualidade das relações de afeto e de trabalho. Aos poucos, os trabalhadores se sentem usurpados de sua vida e sufocados pelo trabalho.

A mulher-trabalhadora nunca teve um descanso de fato, pois a rotina pesada do trabalho, da casa e dos filhos sempre sobrecarregaram o dia a dia. Contudo, antes havia descanso da família no trabalho e descanso do trabalho em casa. Além disso, o deslocamento casa-trabalho se fazia pausa. Os momentos de respiro tanto do trabalho quanto da família e da casa se dissolvem na dissolução das fronteiras dos espaços-tempo. Na pandemia, a presença constante da família e a ausência cotidiana dos colegas e amigos, em contraposição à conexão máxima às redes sociais, dificultam as problematizações e calcificam problemas que parecem individuais e insolúveis.

Em tempos de pandemia, *“a gente acaba trabalhando mais do que presencialmente, eu considero, porque assim a gente tá ligado 24hs, a gente tá recebendo mensagens, ligações, respondendo, planejando, olhando se o aluno respondeu, por mais que a resposta do aluno seja pequena, mas a gente tá envolvido!”*. A intensificação do trabalho docente se amplia, apropria-se do tempo e invade o espaço da vida cotidiana abruptamente. Nesse contexto, colocar limites, estabelecer rotina, negar-se à disponibilidade irrestrita e negar-se à conexão continuada se configuram estratégias para frear a invasão do trabalho na vida. As estratégias giram em torno de resistir à tentação de olhar as mensagens institucionais e às mensagens dos alunos fora do horário de trabalho, dividir o tempo diário entre as tarefas de trabalho e as tarefas de casa, estipular um tempo para a família e um tempo para si mesmos.

A resistência aqui se faz cuidado de si e cuidado com o outro, na medida em que um colega diz para o outro que ele não precisa ficar conectado o tempo todo, na medida em que os docentes se autorizam entre si a estabelecer limites ao tempo de trabalho, na medida em que recusam a hiperconexão. Esse acolhimento dos pares à recusa e ao estabelecimento de limites se faz *máquina de guerra* que afronta a *máquina de enlouquecimento* e se opõe a ela.

4.4 Resistir é possível!

Tem uma coisa que é muito importante que me incomoda demais, nessa administração principalmente, tudo o que acontece, qualquer situação que é colocada pra rede (de educação), tanto o uso do córtex, tudo, não é perguntado, não é construído coletivamente. E isso é muito ruim, porque a gente imagina o que vai acontecer, aí a gente imagina muitas coisas, e aí vem uma bomba. Sempre em primeiro lugar pra mídia, porque [...] assim já está posto [...], a gente não pode colaborar, a gente não pode dar a nossa visão de quem está na ponta. E isso é superimportante, porque quem é que vai tá trabalhando com aquilo que foi planejado? Então [...] é um distanciamento muito grande, isso me incomoda demais. E a gente tem que tá lá na ponta, dar conta de implementar aquilo que quem não tá vivendo aquilo pensou pra gente! [...] Porque quem trabalha, os trabalhadores [...], é quem pode dizer sobre o serviço, sobre o trabalho. [...] Hoje a gente já trabalha, né, a gente tá trabalhando! Então, [...] o fato de não querer estar presencialmente, não quer dizer que nós não queremos trabalhar. E talvez seja isso que vá parecer, essa imagem que vai ser passada. [...] A gente vem fazendo um movimento de resistência [...], mas a gente está trabalhando, todos estão trabalhando. [...] a gente acaba trabalhando mais do que presencialmente, eu considero, porque assim a gente tá ligado 24hs, a gente tá recebendo mensagens, ligações, respondendo, planejando, olhando se o aluno respondeu, por mais que a resposta do aluno seja pequena, mas a gente tá envolvido! Não é o ideal, não estou defendendo esse tipo de educação, mas eu tô defendendo o trabalho, que a gente tá trabalhando. E aí, quando voltar, vai voltar a trabalhar no presencial e no remoto? São dois trabalhos? Como é que vai ficar isso?".
(Professora Valentina)

Valentina defende o trabalho que está sendo feito, que está sendo inventado cotidiana e intensamente pelo coletivo de trabalho. Afirma que “*não é o ideal*”, mas é o possível. E o possível inclui trilhar um caminho difícil. Pressupõe transformar seu fazer em poucos meses, incorporando na sua rotina a utilização da tecnologia digital e virtual. Implica abandono (mesmo que temporário) de práticas há muito tempo arraigadas e

naturalizadas como indispensáveis ao ofício docente. O que se faz possível hoje é árduo, pesoso e cansativo, mas também instigante e desafiador.

Com o avanço e a modificação do ritmo da pandemia, alteram-se as políticas e ações para retomada da economia. A educação (principalmente a educação infantil) é uma das primeiras frentes que precisam retornar à presencialidade, para que se faça possível a retomada do trabalho dos pais. Em setembro de 2020, o governo municipal faz um primeiro movimento para reabertura das escolas. Essa tentativa, realizada quando ainda não havia qualquer vacina desenvolvida e frente ao temor de agravamento da situação de pandemia na cidade, causa revolta e indignação nos trabalhadores das escolas, em razão do risco iminente de contágio. Várias escolas não reabrem, alegando falta de estrutura e dificuldade de implantação dos protocolos sanitários determinados poucos dias antes do suposto retorno das crianças às escolas. A falta de diálogo e de construção com o coletivo de trabalhadores da rede, como denuncia Valentina, causa muito incômodo, principalmente pela falta de escuta por parte dos governantes, que retira a voz e a ação de quem está na ponta, de quem conhece a realidade, de quem sabe o que pode, ou não, funcionar nas comunidades.

O retorno ao trabalho presencial nas escolas é adiado algumas vezes pelo poder público, mas o tensionamento pela reabertura se intensifica e, em protesto, os professores entram em greve sanitária. Algumas escolas resistem ao máximo e adiam a reabertura alegando necessidade de reformas. A recusa ativa em retornar ao trabalho presencial se desdobra em diferentes ações e traz problematizações importantes quanto à viabilidade do trabalho presencial frente ao perigo de contágio entre trabalhadores e alunos. As direções das escolas ressentem-se com a falta de orientações claras por parte da SMED, bem como com a falta de diálogo para a construção dos protocolos sanitários, que, conseqüentemente, não contemplam a realidade de muitas escolas e de suas comunidades. Algumas escolas argumentam e tentam provar que não possuem condições sanitárias para o retorno imediato. O tensionamento vai a seu nível máximo e as direções que resistiram, junto com seus grupos de trabalho, são ameaçadas com a abertura de processo administrativo disciplinar.

A recusa em retornar ao trabalho presencial, antes de qualquer possibilidade de vacinação da categoria, faz-se resistência, na medida em que professores e professoras não acatam de modo submisso à ordem estabelecida pelos governantes; combatem a

“*imagem que vai ser passada*”, defendendo o ofício docente; recusam a disponibilidade irrestrita em tempos de trabalho remoto; estabelecem parcerias em contraposição ao processo de individualização crescente. A insubmissão, a recusa, o combate se fazem primeiros, é preciso afirmar o trabalho pela negação à obediência a uma ordem que coloca efetivamente a vida e a saúde em risco. A resistência se faz ético-política:

Trata-se primeiro de fazer corpo, de fazer sociedade juntos, e é nisso apenas que consentimos. [...] A obediência política [...] é secundária, ela deriva de um consentimento primeiro “horizontal”, de fazer sociedade. A obediência aos dirigentes em exercício é circunspecta e sempre provisória. O cidadão é um intermitente da obediência política. Ele delega, mas pode sempre reassumir o controle. Os movimentos de desobediência civil – entendo aí movimentos *coletivos* de contestação, não protestos isolados – podem ser lidos como momentos de reativação do contrato social, expressões da democracia transcendental. A desobediência civil apoia-se na constituição de um coletivo que exprime a recusa de “ser governado *assim*”. (GROS, 2018, p. 142-143, aspas e grifo do autor)

A recusa em ser governado de qualquer modo e a qualquer preço faz com que professores e professoras retomem para si o poder de fazer sociedade, de fazer corpo com o *corpo docente* que os habita e os constitui. Os movimentos de desobediência civil da rede de educação se fazem pela recusa em reabrir as escolas, pelo questionamento aos protocolos ditados por quem não vivencia a educação a partir de dentro, pela adesão a uma greve sanitária. Esses movimentos reativam a potência do coletivo que a máquina neoliberal tenta, de todos os modos, sufocar.

É necessário desobedecer para que a voz do coletivo seja, minimamente, ouvida. É necessário engendrar diferentes modos de resistência para não sucumbir ao controle dos governantes e ao massacre midiático que advém desse controle. É necessário afirmar a vida e a saúde pela afirmação da atividade e do ofício que se fazem por entre adversidades e infidelidades do meio. A vida e a saúde aqui se afirmam pela negação à submissão, pela recusa à obediência, pela positividade que se faz por entre valores negativos.

A tese de Canguilhem (2012) sobre normatividade vital aponta a primazia dos valores negativos que se apoiam na dinâmica entre a potência e os limites da vida. Os valores negativos estão na recusa, no protesto, na subtração, na não aceitação de uma vida pré-produzida. O que se declara como normalidade, hoje, já precisa ser desnaturalizado, porque o estabelecimento de normalidades suplanta os processos de normatividade.

O suposto “novo normal” é a invenção de uma suposta normalidade, que tenta estabelecer padrões de comportamento e de trabalho, alinhados aos ideais neoliberais. A ideia da “reinvenção” e “empreendedorismo” toma conta dos noticiários, com sugestões de como não sucumbir à crise trazida pela pandemia. Aos docentes são direcionadas matérias jornalísticas de “casos de superação” de professores frente às dificuldades de dar aulas virtuais. Os casos de sucesso exaltam o sujeito em sua individualidade, e conseqüentemente condenam os fracassos também ao sujeito individualizado, apartado de sua cultura, de sua história e de sua coletividade. Os padrões do “novo normal” são excludentes e limitantes.

Por isso, afirmamos que a ampliação da saúde não se faz pela repetição/adoção submissa desses padrões, ao contrário, faz-se quando sujeitos se percebem normativos, criadores e inventores de sua própria existência e de sua própria experiência. A partir de Canguilhem (2012), podemos entender que a normatividade vital se faz resistência e está presente nos movimentos micropolíticos que se engendram pela atividade cotidiana, através da recusa à hiperconexão, à individualização, à obediência e à disponibilidade plena. Essas estratégias não são novas, mas se atualizam e ganham potência frente às limitações impostas pelo meio, inicialmente pela pandemia, que mantém a todos apartados do contato social presencial, e, posteriormente, pela imposição de um modo de trabalho hiperconectado e hiperinventivo, que forçam o ofício docente a se transformar.

A tecnologia virtual se torna ferramenta de trabalho e um modo de convivência para quase toda população mundial. Não se trata mais de uma escolha pessoal, mas uma imposição real de um novo modo de vida. Chamadas de vídeo, trocas de mensagens, realização de pequenas reuniões entre pares, desenvolvimento de atividades de modo compartilhado, são algumas estratégias utilizadas pelas professoras e professores. Estratégias essas que ajudam a enfrentar a solidão e que trazem à cena a possibilidade de construir em conjunto outros modos de ser professor e de experimentar coletivamente a transformação do ofício docente. A recusa em passar por essa experiência individualmente se faz ampliação de potência de saúde pela constituição de coletivo.

Tânia e suas colegas recusam a individualização crescente e buscam ajuda umas das outras, estabelecem parcerias, constroem juntas um novo modo de dar aula a distância, “*no trabalho é o grupo que está me mantendo viva, inteira*”. A dor da ausência dos alunos e da falta de retorno das tarefas se torna uma dor coletiva, na medida em que

as professoras dividem esse sentimento com seus pares. Não se trata daquilo que uma pessoa vivencia isoladamente, trata-se daquilo que os sujeitos experienciam no compartilhamento da atividade cotidiana. O apoio e a parceria é o que as faz lutar para manter um trabalho de qualidade, mesmo que se sintam “*trabalhando pra uma máquina!*”. Compartilhar o sofrimento com as colegas permite a busca de alternativas e a elaboração de estratégias conjuntas, evitando que esse sofrimento se calcifique, que se individualize e se torne produtor de adoecimento.

A tecnologia das redes virtuais porta a paradoxalidade do social, pois conecta a todos virtualmente, trazendo a possibilidade de compartilhar atividades, de coletivizar ações e de realizar parcerias, mas, por outro lado, isola a todos do contato humano presencial. A tecnologia porta a possibilidade de manter contato com o mundo, com os colegas, com a família, com o trabalho, mas não tem como contemplar o olho no olho, o abraço, a conversa paralela, o toque, a presença física. A tecnologia virtual se faz, paradoxalmente, ampliação e redução da potência de vida e de saúde dos sujeitos.

Encontrar com os colegas na sala dos professores, tomar um cafezinho após almoço, ficar sozinho entre os turnos de trabalho, fugir do barulho das crianças e compartilhar o chimarrão se faziam pausas necessárias e que reestabeleciam as energias para o enfrentamento da rotina na escola presencial. Durante a suspensão do trabalho presencial, esses momentos são falados com saudade de um tempo de intensidade composto por encontros potentes, com colegas, alunos e famílias. O barulho das crianças, antes tão intenso, hoje se faz silêncio. A conversa e a troca de ideias com colegas, antes tão rápidos, hoje fazem falta.

A normatividade se faz resistência pela invenção de modos de viver e existir face a constantes infidelidades do meio. Não se trata de se adequar aos parâmetros de normalidade, nos quais as normas são aplicações mecânicas de um poder constituído *a priori*. Trata-se de normatividade vital, que trata de esquemas vitais em processo de busca contínua para sua realização (MACHEREY, 2010). As normas da vida não são pré-estabelecidas, mas construídas e constituintes, determinadas e determinantes no e do movimento da vida. As normas se produzem frente às infidelidades produzidas pelo meio, pela invenção de modos de superação de obstáculos encontrados, pelos enfrentamentos constantes dos riscos postos pelo viver. Não se trata de cumprir as regras postas, mas de produzir as normas na experiência do viver.

Das Utopias:

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

(QUINTANA, 1951)

5. Trajetórias da pesquisa-intervenção na escola pública

Entendemos que todos os atores da cena educacional (professores, monitores, auxiliares de serviços gerais, técnicos de nutrição, auxiliares de cozinha, cozinheiros, assistentes administrativos) são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho educativo. Contudo, para fins desta pesquisa, optamos em centrar nossa intervenção somente com o grupo de professores e professoras, no intuito de colocarmos em análise a atividade enquanto experiência e enquanto construção da história do ofício docente.

A escolha de *uma* escola dentre 98 escolas da rede municipal de educação (RME) não foi muito simples, pois cada realidade escolar possui uma peculiaridade. Nesse sentido adotamos alguns critérios para reduzir nosso universo de possibilidades. Os primeiros critérios nos levam à escolha de uma escola de ensino fundamental de tamanho grande^[2], já que a essa contemplaria um grande número de professores e professoras, bem como diferentes formações docentes da RME (educação infantil, anos iniciais, diferentes áreas do conhecimento, educação especial e educação de jovens e adultos – EJA) em um mesmo espaço. Assim, retiramos do nosso universo de escolha as escolas fundamentais de tamanho pequeno e médio, as infantis, as especiais e as de educação de jovens e adultos, por possuírem um número pequeno de profissionais e menor diversidade de formações. Dentre as escolas restantes, nosso último critério foi a relação previamente construída com a equipe diretiva da escola, pois entendemos que a parceria com a direção se faz primordial para que o trabalho possa se desenvolver com menos obstáculos. Temos

clareza de que sempre há resistências, mas este é um dos elementos a ser analisado em nossas intervenções.

A escola escolhida tem em torno de 90 professores e mais de mil alunos, funciona em três turnos, sendo a manhã e a tarde destinadas aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e a noite à EJA, com alunos a partir de 15 anos de idade. Por ser uma escola de tamanho grande, sua direção é composta por uma diretora e duas vice-diretoras. A equipe diretiva conta também com secretário, supervisão pedagógica, orientação escolar e coordenação de turno. As escolas de educação fundamental da rede contam com biblioteca, sala de informática, Laboratório de Aprendizagem (LA), Sala de integração e Recursos (SIR)^[3], quadra poliesportiva e algumas possuem salas temáticas para ciências, arte-educação (dança, música, artes plásticas) e ginásio esportivo.

Contudo, nos últimos anos os professores e professoras dos Laboratórios de Aprendizagens e dos serviços de orientação e supervisão têm sido constantemente deslocados para as salas de aula, em função da falta de recursos humanos causada pelo aumento significativo dos pedidos de aposentadoria, pelo crescimento dos pedidos de exoneração e pela redução de novos concursos públicos. Esse processo de deslocamento dos profissionais dos serviços tem causado sobrecarga de trabalho em todo o corpo docente, que viu reduzido o apoio e as intervenções que se fazem para além da sala de aula. A partir do segundo semestre de 2019, a SMED inicia a contratação temporária de professores, em detrimento à realização de concursos públicos, para suprir a defasagem de professores na RME.

O primeiro contato com a direção da escola foi em agosto de 2019, via telefone, quando solicitamos um encontro na SMED com a equipe diretiva para apresentação da proposta. A direção fica muito interessada na proposta, mas desmarca o primeiro agendamento sob a alegação de que ocorreram urgências na escola naquele dia. Cabe tomar em análise esse primeiro movimento de acolher a pesquisa, mas não se dispor a se deslocar para entendê-la. Contudo, logo percebemos que o pedido de pesquisa não é da escola e sim da pesquisadora, portanto a demanda ainda precisa seguir o fluxo de sua construção. Assim, os primeiros movimentos são feitos pela própria pesquisadora, que, frente à impossibilidade de deslocamento da direção, propôs-se a ir à escola para conversar com a equipe diretiva.

No encontro estão presentes a diretora, uma das vice-diretoras e o secretário para fazer a ata. Ata? Sim, a direção fez questão de constar em ata a apresentação da proposta. Num primeiro momento fiquei surpresa, talvez um pouco incomodada e intrigada com o significado desse registro. Confesso que não problematizei a questão com a equipe, mas no modo como a diretora afirmou a importância da ata, me remete à seriedade do assunto para eles, no sentido de firmar um compromisso entre a escola e a pesquisadora a partir da formalização em ato/ata.

Apresento o conteúdo principal, as principais discussões, o problema, os objetivos da pesquisa e, frente ao questionamento da diretora, também apresento os critérios para escolha desta escola. A equipe se interessa pela pesquisa, entende o tema como extremamente pertinente, principalmente porque a escola está prestes a passar por uma eleição para composição de nova direção e, de acordo com a análise da equipe, o processo será bem difícil, pois haverá duas chapas e o grupo que está se colocando como oposição já está adotando posicionamentos de enfrentamento. Cabe esclarecer que a atual direção não pode concorrer à reeleição, mas colegas da sua equipe (SSE e SOE) estão se organizando para concorrer. Portanto, há uma previsão de que a disputa será acirrada.

Trazemos para discussão a possibilidade de não haver adesão do grupo de professores à pesquisa e questionamos se, nesse caso, haveria desejo e disponibilidade por parte da equipe diretiva de realizar a pesquisa apenas com seu grupo. A diretora e a vice acreditam que toda a equipe aceitaria participar, trazem que o grupo tem 12 pessoas, comentam que uma dessas é candidata de oposição e apontam que talvez ela traga questões diferentes das demais colegas de equipe. Enfatizo que é interessante termos posicionamentos e ideias diferentes e divergentes no grupo, que essa situação só viria a agregar nas discussões.

Assim, propomos que a pesquisa seja apresentada em uma reunião de formação da escola para todos os professores, a direção pede que possamos aproveitar o momento para fazer um trabalho de sensibilização ou de motivação com o grupo de professores. Segundo a diretora, em torno de 60 professores costumam participar das formações. Propomos que, antes de apresentar a pesquisa propriamente dita, faremos uma dinâmica com o grupo com o objetivo de disparar a discussão a respeito da produção de saúde no cotidiano do trabalho na educação pública e da construção de estratégias de enfrentamento e resistência ao que pode reduzir a potência de saúde. Ao mesmo tempo,

a dinâmica tem a finalidade de produzir um espaço de reflexão e análise das experiências e do ofício docente. A equipe entende que os professores estão sedentos por um espaço de fala e escuta e entende que esse momento será muito importante para o grupo.

O primeiro encontro traz grande ansiedade, pois há um primeiro grande desafio a enfrentar. Trata-se de operar com o grupo um deslocamento de um lugar de assessora da SMED (lugar esse reconhecido pelas escolas como representante das políticas de governo) para o lugar de pesquisadora da UFRGS e de trabalhadora técnica de um setor de acolhimento da SMED. Essa torção se faz imprescindível para que se crie condições de possibilidade de fala e escuta entre o grupo docente e o grupo de pesquisadoras. Para alavancar esse processo, optamos por apresentar à escola o grupo que irá compor a pesquisa, tanto na linha de frente – duas estagiárias de psicologia (uma da UFRGS e outra da UNISINOS que fazem parte da equipe de desenvolvimento de pessoas) e uma bolsista de iniciação científica do curso de psicologia da UFRGS – quanto no apoio e orientação – a professora e coordenadora do Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise(s) - *n-pista(s)*, da UFRGS.

A presença da equipe contribuiu para situar o trabalho enquanto pesquisa-intervenção que tem por objetivo desenvolver uma atividade que possa colocar a centralidade da pesquisa na saúde do trabalhador e posicionar a análise na gestão cotidiana das atividades.

Após uma breve fala inicial, propusemos ao grupo uma dinâmica na qual professores e professoras pudessem vivenciar a experiência da análise coletiva dos processos de trabalho docente nesta escola. Para tanto, solicitamos que as pessoas se dividissem em pequenos grupos e escolhessem um processo de trabalho cotidiano que considerassem importante para discutir: “Que questões, desafios, complexidades esta atividade apresenta no dia a dia? De que modo vocês lidam com estas questões? Quais gratificações estão contidas no fazer desta atividade?”.

O grupo logo se engajou na proposta e formaram nove subgrupos. As questões socializadas pelos pequenos grupos ao grande grupo giraram em torno dos seguintes temas: relação com as famílias; relação com os alunos; a nova organização escolar proposta/imposta pela SMED; processos de inclusão; e mediação de conflitos. As diferentes dimensões do ofício docente foram colocadas em análise pelo coletivo da

escola, que trouxe em primeiro plano a queixa pela ausência da família e das políticas públicas dentro da escola, bem como as consequências dessa ausência na saúde dos professores e professoras que se evidenciam nas suas falas:

“A gente quer que dê tudo certo e não está dando!”

“Ficamos irritadas, cansadas, com dores de cabeça, nas costas, no estômago...”

“Como ensinar para quem não quer aprender?”

“O problema é que a estrutura joga com a gente e nos adocece.”

As falas dos educadores e educadoras trazem o quanto a organização do trabalho na escola pública vem limitando sua potência normativa e capacidade de ampliar seu poder de agir pela atividade, disparando sentimento de frustração, de impotência e de ansiedade que, algumas vezes, reverberam em processos de adoecimento físico e/ou psíquico. As controvérsias da atividade docente são expostas, tal como diz uma professora *“O trabalhador que não se afeta, não tem compromisso com o seu trabalho”*, todos se afetam pelo que acontece e pelo que não acontece na escola, todos se mobilizam pelos problemas, sendo pelo ressentimento ou pela ação, e produzem movimentos de resistência para suportar e enfrentar as adversidades cotidianas.

Apontam o que não funciona, mas dizem uns para os outros o que funciona, como diz outra professora: *“A gente não valoriza os 20 alunos que a gente consegue atender, só aqueles que a gente não consegue acessar [...] A gente dá mais ênfase aos casos de fracasso e não consegue ver os sucessos”*. E mostram que o fortalecimento pode se dar pela resistência do coletivo: *“Tem que se unir e se apoiar no grupo da escola [...] se articular”*. Olham para os problemas externos, mas também olham para si mesmos e colocam as relações em análise *“A gente faz mediação de conflito entre os alunos, com as famílias [...]. O conflito pode ser inclusive entre a gente mesmo, colegas [...], nós entre nós mesmos, internamente, geramos conflitos”*.

Ao mesmo tempo que o grupo problematiza sua implicação expondo suas fragilidades, é implicado também no enfrentamento às adversidades, apontando suas potencialidades enquanto coletivo de escola. Ao serem questionados sobre o que traz motivação para continuar trabalhando, respondem que é pela *“[...] capacidade do professor de achar possibilidades [...], a capacidade de achar brechas é o que nos salva”*,

mas alertam que “[...] criamos alternativas, mas há a sobrecarga”. Falam da luta enquanto escola, mas apontam a solidão da caminhada pela falta de apoio e pela retirada de direitos e de espaços coletivos pela administração pública. O grupo se fortalece pela fala e pela escuta dos colegas, colocam em questionamento seu lugar e sua função na máquina pública. De forma geral, colocam-se abertos à discussão e à análise de seus processos de trabalho e várias pessoas se dizem dispostas a participar da continuidade da pesquisa.

O grupo se faz coletivo:

O primeiro encontro coletivo com as 23 pessoas que aderiram à pesquisa teve por função inicial a apresentação do funcionamento e dos objetivos da pesquisa, buscando a parceria de todos e todas para a construção conjunta da pesquisa, pois partimos do entendimento de que os especialistas na atividade docente são os próprios professores e professoras e nosso papel enquanto pesquisadoras será de instrumentalizá-los para que eles possam fazer a análise do próprio trabalho.

Esse encontro tem por objetivo, ainda, buscar a constituição de um coletivo de pesquisa a partir da discussão inicial de alguns elementos conceituais que balizam as discussões sobre os processos de trabalho. Assim, apresentamos o movimento da saúde do trabalhador, do movimento operário italiano e das clínicas do trabalho. Colocamos em discussão o conceito de trabalho e suas dimensões visíveis e invisíveis, falamos sobre as infidelidades do meio, e sobre atividade prescrita, atividade real e real da atividade. O grupo adere à proposta e coloca seu ofício em análise:

Mauro: “Muitas pessoas me perguntam se eu trabalho ou se eu só dou aula”

Glória: “Um aluno um dia me disse: ‘professora, teu trabalho deve ser muito chato, né?’ Eu perguntei: mas ‘porque tu achas isto’. Ele respondeu ‘é porque tu tem que dar sempre a mesma aula, deve ser muito chato fazer sempre a mesma coisa’, eu respondi para o aluno ‘mas é aí que tu te enganas, porque a aula nunca é igual, ela sempre é diferente da outra, porque os alunos são diferentes, então não dá pra fazer sempre do mesmo jeito’, dar aula é sempre uma surpresa!”.

Ângela: “Ser professor de artes então, é muito pior. Um dia eu estava em casa trabalhando em um projeto, desenhando, o meu avô chegou e me perguntou ‘quando é que tu vais começar a trabalhar?’ Eu respondi: ‘mas isto é trabalho!’”.

Mauro: “Conversando com um amigo sobre o planejamento semanal que eu faço, ele me questiona: ‘a matemática mudou muito mesmo, né, por isso precisa de tanto planejamento!’, óbvio que ele estava ironizando, pois a

matemática não muda. E eu respondi: 'cada turma é diferente uma da outra, precisa de um planejamento para cada grupo, para cada dia.'"

(Falas dos professores)

As falas dos professores e professoras trazem como tônica principal da discussão, a dimensão invisível da atividade tanto para si mesmo, quanto para quem olha de fora o ofício docente. Observamos nas falas que muitos docentes não se sentem reconhecidos em seu fazer nem pela comunidade escolar, nem por amigos e parentes. Historicamente, o trabalho docente perdeu *status* e reconhecimento em relação ao trabalho operário, na década de 70, no momento de crescimento industrial no Brasil, pois a ênfase no tecnicismo acentuou a dicotomia entre trabalho manual (trabalho operário) e trabalho intelectual. Essa cisão “[...] dissociará gradativamente o trabalho intelectual de sua perspectiva desgastante, disciplinada, descaracterizando o ensino como trabalho” (ROCHA; GOMES, 2001, p. 257) e, conseqüentemente, aparta o professor de seu lugar de trabalhador, já que, nesta concepção, “ensinar, estudar e pensar”, não são “atividades qualificadas como trabalho” (idem) .

O reconhecimento que, no início do encontro se projeta no fora (alunos, famílias, governo) e no trabalho que efetivamente se realizou, vai aos poucos se deslocando para o que é invisível no trabalho e para o reconhecimento de si por si mesmo e pelos colegas docentes. As possibilidades de deslocamento da problematização se fazem pelo diálogo, pela troca e pelas análises construídas em um coletivo que começa a se (re)constituir.

Os pequenos coletivos:

A continuidade da pesquisa-intervenção se faz possível pela subdivisão do grupo em três subgrupos, que contemplam os diferentes horários de trabalho e de planejamento dos participantes. A partir da análise das escalas de trabalho, sugerimos a formação de um grupo nas segundas-feiras pela manhã, do qual participaram 3 professoras e 2 professores; um grupo nas terças-feiras no horário vespertino, com a participação de 6 professoras; e um grupo nas quartas-feiras à tarde, composto por 4 professoras e um professor. Infelizmente, os horários propostos não contemplaram todas as pessoas que se propuseram a participar da pesquisa, reduzindo o grupo a 15 pessoas.

Foi proposta a realização de quatro encontros com cada subgrupo e um encontro final de restituição com todos os participantes. Cabe ressaltar que cada momento com os grupos foi pensado, elaborado, organizado, balizado pelas discussões desenvolvidas nos

encontros anteriores, desse modo, não havia possibilidade de uma definição prévia do que viria a ser discutido em cada um dos encontros. Cabe dizer, ainda, que as finalizações de cada encontro se constituíram das restituições acerca das produções coletivas de análise dos processos de trabalho. Afirmamos que os movimentos de cada pequeno grupo são singulares, pois envolvem atualizações sempre locais e inéditas, mas são, também, coletivas, na medida em que trazem consigo a realidade, as angústias e as construções que se fazem por meio de um coletivo de trabalho e de um trabalho coletivo.

A História do ofício docente:

No primeiro encontro com os pequenos grupos, iniciamos com uma fala breve sobre o conceito de ofício e suas diferentes instâncias. Foi proposta aos grupos a seguinte problematização: “como se constitui, como se prepara o professor da rede municipal?”

Denise: “Quando entrei na rede levei um choque, fui trabalhar [...] em uma comunidade com carência de tudo. Lá foi onde eu me formei como professora da rede municipal de POA, e aonde eu tive que diariamente me despir de todos os meus preconceitos, e [...] entender aquela cultura, sabe, pra conseguir trabalhar lá, né, e fazer a diferença na vida, né, daquela comunidade [...]. Lá no meio de toda aquela vulnerabilidade social, de toda aquela violência, de toda aquela miséria, os professores lá, assim ó, faziam um trabalho, assim ó, que dava de dez na escola particular [...] então, assim, fiz a opção certa. [...]”

Mônica: “Eu trabalhava numa escola particular e todo mundo dizia “Porto Alegre é para louco, né, [...] não faz isso! Porto Alegre, tu vai trabalhar na vila, tu não vai aguentar, a pressão é muito grande, tu vai ver que é muita violência, tu vai ter medo de dirigir, tu não vai de carro...”, aquelas coisas, assim né. Mas decidi vir de qualquer modo, pelo salário e pelo plano de carreira que se tinha... Entrei primeiro numa escola infantil, depois vim para a fundamental. Aí eu me encantei com a estrutura, com o modo de trabalhar, com as reuniões pedagógicas, com as formações da SMED, fiquei encantada! [...]”

Valentina: Peguei um tempo bom, mas, assim, uma caminhada que não estava no seu auge mais, e aí pequei todo esse movimento, aí hoje que estamos vivendo, assim, um movimento não tão bom [...] mas eu acredito que tem que buscar, eu acho que tudo sobe e desce, assim como uma montanha russa, eu acho que agora estamos na descida e vamos ter que conquistar outras coisas, pra lutar e conquistar nosso espaço que era aquele né, que a gente sabe que era de muita qualidade. [...] hoje, é isso, a gente tá muito maltratado, hoje em todos os sentidos, não só na rede, acho que a profissão professor hoje ela tá muito assim. [...] apesar da gente tá tão maltratado, a gente..., eu gosto do que eu faço, eu acho que em algum momento a gente vai ter o reconhecimento que a gente merece, porque tudo se faz a partir de alguém que ensina, né? [...] Apesar de ser gratificante ainda, de ter famílias que nos abraçam e que sabem da importância do trabalho, a gente já vê algumas coisas sim, da

desvalorização, que é geral, e ainda ... e não é só do município, né, é um movimento do país [...].

(Falas de professoras)

As professoras e os professores falaram sobre sua história, sobre como chegaram na rede e sobre o que as/os afetou nos primeiros encontros com os alunos, com os colegas e com a realidade das comunidades nas quais as escolas municipais estão inseridas. Falaram sobre suas escolhas, sobre os motivos de vir trabalhar e os motivos de permanecer atuando na rede municipal, mesmo com todas as dificuldades que se fizeram presentes desde o início de suas caminhadas.

Os professores e professoras problematizam que se constituíram profissionais dessa rede a partir dos encontros engendrados com seus alunos, com seus colegas e com a comunidade. Afirmam as diferenças entre ser professor de uma rede particular, da rede estadual ou mesmo de outra rede municipal, pois as peculiaridades e as vivências que aqui acontecem acabam marcando diferenças no modo de ser professor, nos modos de trabalhar e nos modos de agir. Ser professor desta rede municipal implica um abandono, uma desconstrução e uma transformação de um modo de ser professor enquadrado em determinados padrões, que precisam ser “atacados”, para serem desnaturalizados, dando condições de possibilidades de emergência de um outro modo de ser docente.

O encontro com realidades tão carentes e/ou violentas exige um enfrentamento dos medos, exige uma certa abertura ao novo, a fim de fazer corpo com o que acontece. Alguns professores afirmam que, em muitas situações, faz-se necessário parar a aula para escutar os alunos e entender suas demandas. A pausa no conteúdo se faz essencial, tanto para poder rever, retroceder, modificar ou avançar no conteúdo proposto, quanto para estabelecer a possibilidade de trabalho com os alunos em sala de aula. A atividade docente se compõe, tece-se e se faz por meio e em meio a esse encontro com os alunos, com seus problemas, suas dificuldades, seus desejos e suas perspectivas.

Por outro lado, em todos os grupos vem à tona a insatisfação com as mudanças na rotina escolar proposta pelo Secretário de Educação e apontam as dificuldades que elas acarretam. O sentimento de falta de reconhecimento por parte da gestão da SMED se faz incontestável. Todos sentem no corpo as marcas da nova política, que não dialoga, que não escuta, que parece desconsiderar a caminhada histórica de construção de um trabalho pela rede de educação. As mudanças apresentadas não são construídas, não são sequer

propostas, são apenas comunicadas aos educadores e educadoras após anúncio oficial na mídia. O que fica para os trabalhadores e trabalhadoras é o ressentimento, a dor e o sentimento de estarem sendo relegados a um lugar sem importância, de impotência e de frustração. A estes trabalhadores resta sofrer/ressentir/adoecer e/ou sofrer/criar/agir. De qualquer modo, o sofrimento está posto, cabe colocar em análise os modos pelos quais ele pode limitar e/ou potencializar a saúde dos docentes no e pelo trabalho.

Saúde no/pelo trabalho:

O segundo encontro com os pequenos grupos parte da proposta de colocarmos em análise o que pode limitar e o que pode ampliar a saúde no/pelo trabalho. Para ativar o diálogo, propusemos aos grupos que cada professor e professora pensasse em três palavras que para eles significasse *saúde*, em seguida pensasse em outras três palavras que remetessem à *saúde no trabalho*. As palavras que surgiram para *saúde* foram: bem-estar, vitalidade, prevenção, sanidade, manutenção, respeito, valorização. As palavras para *saúde no trabalho* foram: prazer, energia, vitalidade, fôlego, sanidade, ânimo, respeito aos limites, planejamento humanizado. Assim, em seguida, fizemos uma rodada de socialização das palavras e do que motivou a sua escolha.

A partir das palavras/falas, problematizamos a diferença e/ou aproximação dos conceitos da saúde e doença. A partir do que o grupo ia construindo, discutimos o conceito canguilheniano de saúde e de normatividade vital, buscando chegar à noção de saúde produzida e sustentada pelo coletivo.

Cada grupo fez um movimento diferente. No primeiro grupo uma professora reflete: “*eu [...] posso estar louca, mas acho que se temos uma doença não significa que estamos totalmente doentes*”. Traz como exemplo que, se estamos com uma doença psíquica, os exames clínicos podem estar perfeitos, então o corpo está saudável. Traz que tem uma pessoa na família que está com câncer e, ainda assim, não se sente doente, ao contrário, esbanja saúde.

A torção proposta pela professora logo é complementada por outra que propõe outra torção trazendo como exemplo seu trabalho em parceria com uma colega, em que uma complementa as dificuldades da outra ao ofertar suas qualidades, “*se eu não sei ou não gosto de fazer algo, minha colega faz, em troca faço o que ela não gosta ou não sabe fazer, isso é saúde também*”. Outra professora entende que saúde é o que viveu naquele

dia com as crianças num passeio, pois perceber o crescimento delas como resultado do seu trabalho é gratificante. Por fim, afirmam que saúde é também poder discordar do colega (ao se referirem à diferença de posicionamento quanto às eleições na escola) e continuar trabalhando em parceria.

O segundo grupo inicia muito queixoso, uma professora fala de sua “*experiência de afogamento*”, sente que não consegue respirar, porque o ambiente é muito doente, “*a escola é doente, os professores são doentes, os alunos são doentes, a comunidade é doente*”. A torção produzida neste grupo está no reconhecimento do trabalho a partir do que faz além do que é prescrito e esperado, um trabalho que se faz a mais, além do necessário, para poder fazer o que gosta e o que traz prazer. É a produção da brecha, é a produção da fuga da dureza das normas, é a atividade em movimento.

O último grupo aborda a importância do estabelecimento de limites para si mesmo e para os outros e coloca em análise que a sensação de prazer ou de desprazer, em ir para o trabalho, pode comunicar o quanto de saúde se produz, ou não, pelo/no trabalho. Uma professora diz ter “*borboletinhas no estômago*”, referindo-se à ansiedade antes de ir para a escola, pois nunca sabe “*quantas brigas vai ter que separar*” naquele dia e se conseguirá ou não desenvolver o trabalho planejado.

O grupo analisa que olhar somente para o aqui e agora do trabalho educativo é extremamente frustrante, pois não há como visualizar os efeitos que a educação traz para os alunos. Contudo, ao observar os alunos de anos finais há como perceber os efeitos do trabalho desenvolvido desde os anos iniciais. A análise que se faz nesse encontro, muda o foco do imediato, que traz consigo a desorganização e a agitação dos alunos pequenos, e que suga as energias das professoras, para um foco de longo prazo, que reflete o efeito do trabalho no comportamento e nas atitudes dos alunos dos anos finais.

A mudança de foco na análise do ofício docente traz outra perspectiva na construção do reconhecimento do trabalho por si mesmas e pelos colegas, perspectiva essa que não se embasa nos efeitos imediatos e sim nos efeitos a longo prazo, possibilitando a ampliação de sua potência de saúde. Por entre as dificuldades e os prazeres diários do trabalho na educação, o grupo afirma, ainda, que a mudança no plano de carreira e na rotina de trabalho propostas nesta última gestão prejudicam a saúde, ao retirar espaços de pausa semanal e desconstituir o trabalho coletivo.

Ao final da discussão, os grupos foram convidados a produzir fotografias sobre o que consideram saúde no seu trabalho, podendo produzir imagens dentro da escola ou de algum outro espaço ou situação.

Fotografias em análise:

O terceiro encontro se propõe a discutir a saúde no trabalho a partir das fotografias trazidas pelos docentes. Cabe salientar que apenas duas professoras efetivamente produziram fotos para os encontros, os demais buscaram, na véspera ou mesmo no momento do encontro, imagens antigas que representassem saúde no trabalho. Cada pessoa trouxe em média três fotos que colocaram em cena discussões acerca da atividade cotidiana e da saúde que se produz no/pelo trabalho.

Todos os grupos trouxeram diferentes imagens que representam a importância da pausa e do distanciamento da atividade com alunos em alguns momentos durante o dia, seja no recreio, seja no horário entre turnos, seja em momentos em que se pode relaxar, conversar com colegas de assuntos da vida pessoal, falar de compras, ou ficar sozinha sem barulho das crianças.

Os grupos trazem também diferentes nuances do trabalho com os alunos. Trazem fotos de momentos em que quebraram a rotina da sala de aula, ou fotos de alguma proposta pedagógica que foi significativa. Colocam em análise as diferenças e a importância tanto das aprendizagens formais quanto das aprendizagens informais e, em alguns momentos, mostram-se surpresos com os efeitos de longo prazo do trabalho, *“vou ser bem honesta, não achei que tinha significado tanto pra eles, e eu vim saber disso hoje, né, esse ano, assim, de que sim significou e que eles vêm atrás de mim: ‘tu lembra quando a gente fez aquilo?’”*.

Os grupos trazem fotografias que falam das parcerias, do trabalho conjunto, do trabalho em equipe, e afirmam a importância de ter com quem contar. Problematizam, a partir delas, que a atual estrutura imposta para as escolas dificulta o encontro, o estabelecimento de parcerias, a construção de um coletivo de trabalho. Afirmam que essa situação impossibilita que se conheça os colegas e seus trabalhos, entendem que conhecer o grupo com quem se trabalha é essencial para desenvolver um trabalho coletivo.

Processos em análise:

Glória: Faz a gente refletir, né, refletir e trabalhando, né, que não é uma coisa que tá fora (não), é justamente a gente tá na ação, eu vou voltar lá... pras minhas coisas, o Mauro, a Cátia, cada um vai voltando e aquilo fica né ...

Pesquisadora: continua reverberando um pouco depois ...

Mauro: E é o efeito contrário da Cátia, né, ao...ao invés da gente se puxar pra baixo, aqui a gente se coloca pra cima, a gente sai...sabe, aliviado assim, né, como se tivesse en..en..enchido de ar, assim, eu saio leve assim, né. Por isso que eu disse: eu acho que todo mundo deveria participar, que algumas pessoas têm uma resistência maior ou não consideram importante, porque não participaram assim [...].

Ana: porque é um [...] um espaço que tu desabafa [...], mas por outro lado tu começa também a [...] 'ah, mas tem isso aqui; é legal, ah, mas tem [...] né [...]'".

O quarto e último encontro em pequenos grupos teve por objetivo fazer uma breve restituição e produzir uma análise coletiva do processo que a pesquisa disparou em cada pequeno grupo. Para tanto, as pesquisadoras partiram das fotografias compartilhadas nos grupos a fim de falar sobre as aprendizagens, os afetos e as análises produzidas nos encontros pelos próprios grupos.

As professoras e professores foram convidados a escolher uma fotografia que pudesse dizer de seu percurso e de suas aprendizagens nesse processo. Em dois grupos especificamente as professoras fazem uma análise de sua própria atividade, trazendo reflexões acerca da relação que se desenvolve com os alunos mais difíceis, da relação dos colegas entre si e da relação com as famílias.

As educadoras e educadores afirmam a importância de um espaço de troca e de parada para reflexão acerca do trabalho, e entendem esse momento como fazendo parte do trabalho, pois coloca em análise a atividade cotidiana e afirmam que essas análises continuam reverberando durante o dia todo, para além do espaço do grupo.

Restituição:

O encontro final ocorreu em janeiro, pois, em função da greve de 2019, o ano letivo se encerrou em 18 de janeiro de 2020. O grupo foi realizado no vespertino, para que um número maior de pessoas pudesse estar presente. Contudo, o grupo estava reduzido, muitos colegas não puderam permanecer na escola, alguns em função do horário, outros em decorrência do cansaço após uma tarde de passeio com as crianças de primeiro ciclo. O dia havia sido extremamente quente e os aparelhos de ar-condicionado

não deram conta de reduzir o calor na sala de vídeo. As pessoas estavam todas visivelmente cansadas e sem muita energia. Consequentemente, a restituição final do trabalho foi marcada por pouca discussão e poucas contribuições do grupo.

A restituição teve por objetivo trazer ao grande grupo as principais discussões e análises construídas pelos pequenos grupos. Buscamos dar visibilidade para as aproximações e distanciamentos daquilo que cada grupo entendeu como aspectos que contribuem para limitar ou para ampliar a potência de saúde dos professores e professoras.

Enquanto fatores limitantes da saúde no/pelo trabalho, os profissionais da educação trazem questões institucionais/organizacionais e questões referentes aos processos de trabalho. As questões institucionais e organizacionais se atualizam: nas políticas de governo que desvalorizam e desrespeitam o professor; na mudança da rotina escolar; na restrição do planejamento ao horário realizado dentro da escola: *“tu não desliga nunca”*; na redução de espaços de formação coletiva: *“[...] nossa rede agora [...] não tem mais nada, é quadro, giz e cuspe”*; na extinção da reunião pedagógica semanal: *“hoje somos menos grupo”*, *“a gente não conhece mais os colegas”*; na falta de apoio institucional para atendimento das necessidades dos alunos e das famílias (Saúde, Assistência Social, SMED); na imposição de mudança do processo eleitoral sem consulta à rede de educação.

As questões referentes aos processos de trabalho se manifestam a partir: de relações interpessoais adoecidas: *“Hospildo”*; dos processos de individualização do sofrimento: *“será que estou sendo fraca?”*; da falta de espaço de fala e escuta, *“não tem mais espaço de reparar as coisas”*; da violência na comunidade e da violência entre as crianças *“quantas brigas vou ter que separar?”*; da pessoalização dos problemas da escola que prejudica as relações de trabalho; do processo de eleição da direção da escola que desgastou e dividiu o grupo, exigindo um esforço para a retomada.

Enquanto aspectos que ampliam a potência de saúde no/pelo trabalho os educadores e educadoras referem as parcerias *“pra mim saúde é o coletivo, todos trabalhando juntos”*; a pausa *“momento entre turnos para manter a sanidade [...] Recarregar as energias ao meio dia para dar conta do trabalho da tarde”*; os projetos diferenciados *“transformar e reconhecer que as pequenas ações têm efeitos de longo prazo”*; as aprendizagens formais *“tu sofre porque até eles entenderem que isso é uma*

aula leva um tempo”; e as aprendizagens informais *“na dinâmica do dia a dia quando eles trazem uma novidade e a gente tá ali meio querendo levar tudo da mesma forma e eles surgem com uma coisa que te desestabiliza [...] e tu diz ‘meu Deus, isso é muito genial’ [...] isso nos motiva e nos traz saúde no trabalho”*.

Os elementos trabalhados na restituição deram sustentação à problematização dos processos de resistência que se fazem pela atividade de trabalho, que, por se constituírem em movimentos normativos e inventivos, ampliam a potência de saúde e de criação de meios de viver no/pelo trabalho.

O diálogo final entre professoras, professores e pesquisadoras dá ênfase às controvérsias do trabalho docente na rede pública municipal, colocando em análise suas problemáticas e seus paradoxos. A dialogia se faz abertura para que os professores e professoras, da rede municipal de educação entrem em contato com suas expectativas, frustrações, abandonos, aceitações, alegrias, prazeres, dores, perdas, gratificações, ressentimentos, que compõem a agonística do ofício docente, mas, também, faz-se meio para a construção/criação coletiva de possibilidades, de resistências, de desobediências e de saídas.

Trabalho docente e pandemia:

No segundo semestre de 2020, decidimos retomar de modo remoto a proposta de pesquisa junto ao coletivo que participou da primeira etapa de pesquisa. Propusemos três encontros virtuais com as pessoas que desejassem colocar em análise o desenvolvimento e a transformação do trabalho docente na pandemia. Dessa etapa participaram 8 professoras e 1 professor.

O primeiro encontro foi balizado pela questão “de que modo vocês têm enfrentado os desafios e os riscos trazidos pela pandemia, tanto no que diz respeito aos desafios pessoais quanto aos desafios do trabalho?”. As professoras compartilham medos, angústias e inseguranças, assim como estratégias de enfrentamento. Sentem-se acolhidas mutuamente e percebem que os sentimentos, que pareciam individuais, são, de fato, comuns, na medida em que são vivenciados, de um modo ou outro, por toda a população mundial.

Com relação ao trabalho docente, relatam suas frustrações por não terem contato com os alunos e não terem retorno das atividades propostas. Apontam a importância da parceria entre as colegas, por meio das quais desenvolvem estratégias de trabalho e aprendem a lidar/trabalhar com a tecnologias das plataformas de trabalho/ensino remoto.

O segundo encontro tinha por objetivo colocar em análise “como as professoras vêm transformando e (re)criando seu ofício na pandemia? O que vem sendo pedido pela SMED e pela gestão? O que é possível e o que não é possível fazer?” Contudo, na semana anterior ao encontro, a SMED publica, no Diário Oficial (PORTO ALEGRE, 2020a), os protocolos sanitários a serem implementados pelas escolas com vistas ao retorno gradativo das crianças a partir da segunda semana de outubro. Assim, os dois encontros seguintes versam sobre as perspectivas de retorno ao trabalho presencial e os incômodos relativos à forma como a SMED anuncia esse retorno, mediante publicação de decreto e comunicação à mídia, antes de qualquer comunicação às escolas. Ressentem-se frente ao fato de que a discussão e a construção dos protocolos são efetivadas em gabinete, sem nenhum tipo de consulta aos professores ou às direções das escolas, que atuam na ponta e conhecem a realidade de suas comunidades.

As professoras abordam, ainda, a angústia frente ao retorno ao trabalho presencial, num momento em que ainda não havia vacinação disponível e os índices de mortalidade estavam subindo no Brasil. Afora as questões da própria pandemia, questões relativas ao reconhecimento do trabalho do serviço público como um todo são colocadas em problematização, na medida em que “*a gente não pode colaborar, a gente não pode dar a nossa visão de quem está na ponta, e isso é super importante, por que quem é que vai tá trabalhando com aquilo que foi planejado?*”. O não reconhecimento da importância do trabalho e da contribuição de quem efetivamente faz acontecer a educação pública municipal faz sofrer os profissionais da educação – “*é psicologicamente difícil!*” – e faz acirrar, ainda mais, o sentimento de desrespeito e desvalorização.

Os encontros se fazem espaço de fala e escuta, fazem-se espaço de compartilhamento, fazem-se espaço de construção de estratégias coletivas para o enfrentamento às infidelidades postas pelo meio. O diálogo produzido por entre os encontros possibilita a invenção coletiva de aberturas para (re)pensar e (re)criar o ofício docente, em tempos de pandemia.

*Eu vejo, assim,
como uma forma de resistência [...], de rebeldia,
eles não querem que a gente pare,
eles não querem que a gente reflita,
[...] quando eu fiquei sabendo que era uma pesquisa,
vamos lá, vamos resistir, vamos pesquisar!*
(Professora Denise, 2019)

Por uma clínica do inacabado

Transbordamentos

O mar e a vida

Em sua fluidez, plural

Em sua imensidão, profundo

Em sua intensidade, poético

Em sua altivez, simples

Em sua concretude, efêmero

Sem começo ou fim

Somente existência e duração

Vida transbordando em mar

Mar transbordando em vida

Pensar a vida em sua complexidade exige de nós um certo transbordamento, um certo descentramento de nós mesmos. O mar e suas ondas não respeitam margens delimitadas, a margem se produz e se desfaz no movimento das marés, às vezes transborda seus limites, desafia os penhascos, impõe-se com fúria e violência, outras

vezes se acalma, retrai-se e se abre a explorações. Nós, humanos, também transbordamos, avançamos, conformamos territórios, nós nos retraímos, lutamos, aceitamos, resistimos, criamos. Como nos ensina Canguilhem (2012), a vida insiste em se normatizar, insiste em criar meios de viver em não conformação, em invenção permanente, transbordando as normas previamente criadas.

É nessa potência de criação coletiva que assumimos uma postura ético-estético-política frente a esta pesquisa, ao entender que pesquisar com as/os outras/os significa criar mundos, inventando modos de viver no e pelo trabalho. Por esse motivo, não propomos uma conclusão deste processo de pesquisa, mas sim a provocação de outras problematizações e a produção de aberturas a outros modos de produzir uma clínica do trabalho “à brasileira”, com misturas de saberes teóricos, saberes da prática, produções inéditas e diálogos inacabados. Em meio a esse processo de pesquisa, defendemos uma *Clínica do Inacabado*, que não se fecha em si mesma, e que não tem a pretensão de finalizar processos, mas que se mantém aberta aos movimentos, aos transbordamentos, às experimentações e às afetações que o encontro com o campo, com os trabalhadores e trabalhadoras, com o momento sócio-histórico-cultural, com as tecnologias, com os intercessores teóricos provoca.

Essa *Clínica do Inacabado*, que se constituiu por meio da atividade de pesquisa e em meio a essa atividade, não tem a intenção de desvelar verdades, nem de interpretar a realidade ou de concluir processos. Ao contrário, essa clínica pretende provocar, incessantemente, algumas aberturas, alguns questionamentos, alguns tensionamentos e algumas análises dos processos cotidianos de trabalho. É uma Clínica que “deixa a desejar” (CLOT, 2020), pois está aberta à produção de desejo, à produção de resistências, ao devir e ao agir no/pelo trabalho. A *Clínica do Inacabado* abre-se ao inacabamento do coletivo, que pressupõe a disputa profissional em torno do *trabalho bem feito*, que se compõe das controvérsias, dos conflitos que compõem o agir pelo trabalho.

A *Clínica do Inacabado* se faz transgressora ao assumir uma atitude ético-política frente ao seu próprio fazer clínico, entendendo que “[...] tomar a clínica a partir de sua indissociabilidade com a política é tomá-la a partir de sua potência de produção de desestabilização do já dado” (SILVA; GOMES, 2016, p. 131). Uma clínica inacabada e transgressora não se furta a colocar em análise os movimentos histórico-político-sociais do presente e os grandes sistemas e instituições (psiquiatrizantes, patologizantes,

individualizantes das práticas em saúde), justamente para colocá-los em problematização, a fim de entender o funcionamento da máquina capitalista, e os modos de subjetivação e de produção que se agenciam por entre suas engrenagens.

Ao mesmo tempo, essa clínica precisa olhar para o que escapa, para o que esvai, para o que hesita, para o que não se faz, para o que se faz sem fazer, para os resíduos do que se quer fazer e não se pode. Uma clínica ético-política deve problematizar com os trabalhadores e trabalhadoras a microgestão da atividade, que se produz por entre linhas de fuga e forças em devir, por entre resistências e invenções no/pelo trabalho. Precisa estar atenta, portanto, aos movimentos de resistência que se acionam por entre o fazer e o agir dos trabalhadores e trabalhadoras.

Por fim, essa clínica precisa estar atenta ao seu próprio movimento e deve colocar em análise sua própria atividade, suas experiências e suas afetações, para que em lugar de uma clínica pré-concebida, possa-se dar espaço a uma *clínica do inacabado*, que esteja aberta ao desenvolvimento e à ampliação do poder de agir dos trabalhadores, e permita que o trabalhador possa dar lugar a seu ser em devir e à atividade em devir. A *clínica do inacabado* se afirma pela abertura ao movimento incessante de (re)criação de si e da atividade.

É nesse movimento entre análises do presente, análises da gestão cotidiana das atividades e análises de implicação, que a clínica do trabalho, afirmada por esta tese, deve assumir uma atitude política de luta contra as políticas de individualização e de afirmação de uma política de coletivização no/pelo trabalho. “Entendemos a experiência clínica como a devolução do sujeito ao plano da subjetivação, ao plano da produção que é plano do coletivo. [...] É aí que entendemos que se dá a experiência da clínica: experimentação no plano coletivo, experimentação pública.” (BENEVIDES, 2005, p. 23). O plano do coletivo diz do plano de produção e do plano de composição em que se proliferam as forças disponíveis para serem experimentadas pelos trabalhadores e trabalhadoras.

É nessa dimensão ético-política que esta tese se desenvolveu enquanto plano de experimentação clínica do trabalho, ao restaurar as forças coletivas aos trabalhadores e trabalhadoras. Restauração essa que passou pela (re)apropriação da história construída coletivamente, por meio de lutas, de invenções, de abandonos, de transformações, que constituíram, e ainda constituem, o ofício docente. Restauração que se produziu em meio

ao diálogo dos professores e professoras sobre a sua própria história, sobre sua caminhada enquanto docentes de uma rede pública de educação, sobre a produção de saúde no/pelo trabalho na educação e sobre a atividade docente. A dialogia, construída a cada encontro entre professores, professoras, psicólogas e pesquisadoras, possibilitou que os sujeitos se (re)conectassem com as forças coletivas, problematisassem os modos instituídos e naturalizados de trabalhar e ficassem mais atentos às forças que potencializam seu agir e, conseqüentemente, sua saúde.

Ao longo deste percurso de tese, percebemos que a força dessa *Clínica ético-política do Inacabado* está na potencialização de espaços de fala e de escuta. Constatamos que, nos espaços em que os trabalhadores e trabalhadoras problematisaram os processos de trabalho e colocaram em análise sua atividade, o diálogo se fez ato de resistência frente às políticas de individualização, fez-se ação, intervenção e produção coletiva ao manter-se inacabado, aberto a sua potência de vir a ser e de se produzir sempre outro por entre as afetações produzidas. Nesses espaços, os efeitos nocivos do trabalho, no presente, foram enfrentados por coletivos de trabalho que se fortaleceram em sua capacidade de produção coletiva de estratégias de enfrentamento ao que oprime, ao que subjuga, ao que individualiza.

Afirmamos que por entre encontros dialógicos inacabados, o ofício se tornou operador de saúde, na medida em que foi tomado pelos trabalhadores e trabalhadoras como meio de agir no/pelo trabalho. O ofício, (re)tomado, (re)visitado, (re)lançado às forças de ação e de análise dos sujeitos, potencializou sua capacidade de criação de normas de viver no trabalho, ou seja, ampliou a potência de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras.

Portanto, cabe à clínica do trabalho criar, ampliar e fortalecer essas zonas de problematização no trabalho, nas quais seja possível compartilhar problemas, ideias, invenções, incômodos, bem como as atividades produzidas, abandonadas, idealizadas e impedidas. Essa zona problemática produz deslocamentos, evidencia conflitos, produz tensões entre o já dado (sejam tarefas prescritas ou ações instituídas) e o que está em vias de se produzir. O enfrentamento a essas controvérsias da atividade amplia a saúde dos trabalhadores ao passo que se possibilita a análise coletiva do agir na e pela atividade.

Entendemos que a clínica do trabalho, inventada no percurso da pesquisa, produziu-se ético-político-transgressora ao propor encontros, pausas, diálogos, análises compartilhadas, que desafiaram as políticas de individualização, embrenhadas nas políticas públicas atuais, ao possibilitar que os trabalhadores (re)tomassem para si a tarefa de (re)constituir um coletivo de trabalho e de desenvolver um trabalho coletivo. Essa clínica se fez ético-político-transgressora ao produzir/criar perturbações na máquina de *enlouquecimento* no trabalho, que visa a manter os sujeitos ativos em sua potência produtiva e adormecidos em sua potência de resistência, ao possibilitar ao coletivo de trabalhadores (re)lançar-se às suas forças de criação, (re)ligar-se ao seu agir, (re)tomar sua potência analítica.

As resistências se potencializaram na medida em que os profissionais colocaram em discussão as controvérsias da atividade, as invenções cotidianas para criar meios de viver no/pelo trabalho. Invisíveis, as resistências, muitas vezes, deixaram-se captar em traços mais ou menos sutis e abstratos. Gestos inventados, falas não ditas, movimentos interrompidos, afetos apenas aparentemente desconsiderados, mas vividos intensamente por entre o agir dos sujeitos. Resistência que é força ativa de estratégia e de luta às relações de poder. Resistência que se afirma como ato de criação, ao criar modos de ser, existir e agir que não se deixam conformar, pois se afirmam pelo viver. “O ato de resistência não é obra de arte, mas faz parte dela. A obra de arte não é ato de resistência, mas de uma certa maneira ela o é” (DELEUZE, 1987, s/p).

Resistir é criar, da mesma forma que criar é resistir. Pode ser um ato de fala, um grito, uma voz, um gesto, que pode se fazer pelo agir pela atividade. O ato de resistência é ato ético, estético e político. A vida é colocada em questão no trabalho, pois é no enfrentamento com sua atividade, com a atividade dos outros, com a história do ofício, com o desejo, com os impedimentos, com as resistências e com as demandas que o sujeito vive a experiência de trabalho.

Entendemos que essa grande *loucura* do trabalho no presente, que busca mecanizar, medicalizar e, ao mesmo tempo, superestimular (em sua inventividade, em sua flexibilidade e em sua formação contínua) as pessoas, não é capaz de retirar do humano sua capacidade de afetação, de transformação, de resistência, de criação de meios de viver (n)este trabalho e de viver uma *outra loucura do/no trabalho*. Uma *loucura* que se liga à criação, à dimensão poética do trabalho. Uma *loucura criadora, inventiva e*

normativa, cuja potência expande as normas vitais e produz resistência às normas regulatórias. A *loucura inventiva* permite desterritorializar, quebrar paradigmas, romper com as naturalizações ao passo que nos conecta aos processos inventivos e de singularização.

Essa *loucura inventiva* escapa à psiquiatrização e à medicalização, posto que não se liga às regras da normalidade ou anormalidade. Ela transita pela dimensão incorpórea e micropolítica da resistência, do devir e da criação e possibilita a invenção de novas normas de vida na/pela atividade, que podem vir a ampliar a potência de agir e a potência de saúde de sujeitos e coletivos, possibilitando a produção de estratégias de enfrentamento às amarras da máquina capitalista. Habita, portanto, uma zona anômala, uma zona de borda, na qual se borram os limites da experiência.

Pode-se observar que a palavra “anômalo” [...] tinha uma origem muito diferente de “anormal”: a-normal, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra ou o que contradiz a regra, enquanto que “a-nomalia”, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 26)

Canguilhem (2009) toma o *Vocabulaire philosophique*, de Lalande, para explicar que a aproximação dos conceitos de anomalia e anormal ocorreu devido a uma confusão etimológica. Anomalia deriva da palavra grega *an-omalos*, que define o que é desigual, rugoso ou irregular. Anormal deriva da palavra latina *norma*, que tem sentido similar à palavra grega *nomos*, ambas com sentido de regra e lei. Portanto, “[...] com todo rigor semântico, anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo [...]” (CANGUILHEM, 2009, p. 91). O anormal é aquele que contradiz um padrão de normalidade definido a partir de características específicas e genéricas, qualificando sujeitos ou situações. O anômalo é um estado que não se enquadra em padrões ou regras previamente definidas; é o desigual, o desviante; “[...] é uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 27).

Anômalo permanece à margem, não habita o continente nem o mar, nem cidade nem floresta. Está à deriva, habita o periférico, vaga nos fluxos de intensidade. “O anômalo não é nem indivíduo nem espécie, ele abriga apenas os afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 28). É no plano das afecções que se produz sempre outro, por isso escapa aos sentimentos definidos e subjetivados, escapa às caracterizações, filiações,

significações e representações, “[...] todo animal tomado em sua matilha ou sua multiplicidade tem seu anômalo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 26).

Há toda uma política dos devires-animais, como uma política da feitiçaria: esta política se elabora em agenciamentos que não são nem os da família, nem os da religião, nem os do Estado. Eles exprimiriam antes grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 31)

Uma *loucura anômala e inventiva* seria esta loucura não enquadrada, não normatizada, não apropriada, que escapa às leis do poder médico-psiquiátrico e escapa ao poder legal. É uma loucura que transversaliza, que flui e que faz borda. Aparece de diferentes modos, mas não assume uma forma, porque está em constante processo de criação de si. Liga-se à estética da existência, a uma via poético-criativa.

Aqui na periferia o poder público não chega. A comunidade não tem nada. Não existe nenhum equipamento social, nenhum espaço, além da escola, para as crianças brincarem, jogarem bola. Se a escola está fechada, eles ficam em casa, ou no meio da rua. As pessoas estão esquecidas aqui. E nós, que trabalhamos aqui, também somos esquecidos. (Excerto do diário de campo)

Habitar/trabalhar na periferia da cidade (distante do centro urbano e fora da área rural) coloca moradores e trabalhadores em outra lógica de vida, em outra condição de existência, que faz vivenciar outros tipos de experiências, não necessariamente melhores ou piores, mas diferenciadas em suas limitações e potências. A fala dos professores está carregada de gritos, de sussurros e de silêncios que dizem da resistência e da luta de uma *loucura anômala*. Habitar o periférico em aliança com a periferia permite resistir aos padrões e normas, permite criar modos de agir em meio ao caos e em meio aos acontecimentos que se apresentam no cotidiano.

Ao entrar na rede, eu tive um choque, fui trabalhar [na periferia da Zona Norte][1], em uma comunidade com carência de tudo. Lá foi onde eu me formei como professora da rede municipal e onde eu tive que diariamente me despir de todos os meus preconceitos e [...] entender aquela cultura, sabe, pra conseguir trabalhar lá [...] e fazer a diferença na vida [...] daquela comunidade. [...] Lá no meio de toda aquela vulnerabilidade social, de toda aquela violência, de toda aquela miséria, os professores [...] faziam um trabalho, assim ó, que dava de dez na escola particular. [...] Tem que ter perfil para trabalhar na rede. (Professora Denise)

O professor de escola privada, ou de centro urbano, “*morre*” ao assumir um trabalho em uma escola pública de periferia, ou dito de outro modo, precisa *deixar-se morrer*, para *permitir-se inventar* um outro professor: meio louco, meio fera, meio

inquieta, meio insatisfeito, meio violento. É necessário fazer corpo com o que lhe acontece. Um corpo não pronto, não normal, não acomodado, mas um corpo porvir, um corpo anômalo. Consequentemente, um corpo perigoso (à ordem neoliberal), porque preme de afetos, de devires e sensível às intensidades.

As loucuras anômalas e inventivas dos professores e professoras da rede pública municipal são micropolíticas e se produzem em meio à microgestão da atividade pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras. Não há como seguir normas e regras dentro de uma sala de aula cheia de vida e de afetos, pois as pequenas previsibilidades são constantemente colocadas à prova pelos acontecimentos cotidianos. O/A docente precisa inventar meios de desenvolver sua atividade a todo momento e nessa invenção ele/ela burla as regras, contradiz as normas, desobedece ao que está estabelecido, cria saídas, faz parcerias com colegas, não se limita, não se submete, não segue caminhos preestabelecidos. *As loucuras inventivas* habitam essas pequenas resistências que se produzem pelo agir cotidiano.

As sociedades “[...] não deixarão de apropriar-se desses devires para caçá-los e reduzi-los a relações de correspondência totêmica ou simbólica” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 32), portanto, o corpo perigoso e a *loucura anômala* correm o risco de serem apropriados pelo poder médico-psiquiátrico, pelas práticas em saúde do trabalhador e da trabalhadora e pelo Estado, que por meio da máquina capitalista se alimenta, atualiza-se e se transmuta ao capturar estas pequenas ou grandes *loucuras inventivas*.

Porém, ao serem capturadas, essas *loucuras* perdem sua potência criadora e transformam-se em potencial criativo, em uma criatividade conformada e pautada por um projeto pensado, pelo querer e não pelo agir, como nos diria Deligny (2015). Para o autor, o projeto pensado refere-se à via do fazer com propósito, alinhado a uma vontade e a um objetivo que são anteriores à ação. O agir é inato, no sentido de que ele prescinde de um projeto, de um querer, “[...] o agir não tem finalidade, [...] no agir não há nem uma gota de símbolo; o agir é puro agir” (DELIGNY, 2015, p. 48). Nesse sentido, o agir não é passível de captura, ele escapa, acontece, deixa-se levar por seu processo de traçar, de vagar, de ser. O que a máquina capitalista captura são os nossos projetos pensados, o nosso querer, os nossos desejos já desejados e nossas ações realizadas. Mas não captura o agir que se faz em meio à atividade.

Podemos dizer que a *loucura* que interessa a uma Clínica do Trabalho, que se propõe ética, política e estética, é uma *loucura inventiva, normativa, anômala*, que se conecta ao devir e ao puro agir. Essa *loucura* pode se constituir enquanto resistência às *máquinas de enlouquecimento* e às *máquinas de cura*, uma vez que não sucumbe às leis e regras prescritas, mas inventa outras normas. A resistência é da ordem da estratégia e da luta, mas também da ordem da criação da vida como obra de arte. Na medida em que a *loucura criadora* é capturada e submetida às grandes máquinas capitalistas, ela se produz outra. Sua forma representativa pode ser absorvida pelo sistema neoliberal, mas seus fluxos, suas intensidades e seu devir derivam para produção de outras *loucuras*.

Ao apostar na potência da resistência, da *loucura inventiva* e da experiência, afirmamos a potência ético-estético-política da clínica do trabalho. O diálogo, que se produziu no encontro de experiências dos professores, professoras e pesquisadoras, deu vazão às forças que se prendem ao ressentimento, dando passagem às forças de afirmação da vida, de luta e de criação, as quais buscam não uma resignação ao que está dado, pressuposto ou imposto, mas buscam a produção/invenção de novos modos de ser, de viver, de trabalhar. A constituição do sujeito ético dá-se no “[...] exercício de si sobre si através do qual procura elaborar, transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2006). A potência ética da clínica do trabalho assenta-se nessa possibilidade de reflexão ética de si sobre si mesmo.

Assim pensada, a Clínica do Trabalho se afirma no paradoxo do *sofrer/ressentir/adoecer* e do *sofrer/criar/agir* e, nesse paradoxo, constitui-se enquanto uma clínica ético-estético-política. Ao apostar na afirmação da vida, abre brechas para a criação e para a invenção pela atividade no trabalho. Ao problematizar coletivamente o trabalho, desnaturaliza e desindividualiza práticas e resiste ao que se impõe sobre os trabalhadores. Essa clínica se produz enquanto *máquina de guerra* repleta de “guerreiros” enfrentando inventivamente seu trabalho através de uma *loucura inventiva* capaz de enfrentar a máquina estatal neoliberal, alimentada por soldados arregimentados no *enlouquecimento* triste do impedimento de seu poder de agir.

Uma *clínica-máquina de guerra* é, paradoxalmente, macro e micropolítica, e se faz resistência à máquina capitalista em diferentes dimensões. A resistência se faz pela ampliação do poder de agir dos trabalhadores e trabalhadoras por meio da atividade, da experiência e da normatividade cotidiana que se inventa por entre pequenos gestos,

pequenos movimentos que transitam entre linhas de fuga e movimentos instituintes, que provocam microfissuras e microrrachaduras nos muros das escolas e na maquinaria neoliberal. Uma clínica *máquina de guerra* dá espaço para que os guerreiros e guerreiras se afirmem pela potência da vida e pela resistência ao poder estabelecido. Busca dar visibilidade aos saberes minoritários, às vozes emudecidas, às experiências sempre inéditas e singulares. Habita o incerto das linhas de fuga e dos devires.

Deleuze (2005, p. 99) afirma que “A vida torna-se resistência ao poder quando o poder assume como objeto a vida”. A vida é essa capacidade da força de resistir, libertando de dentro do próprio homem uma vida mais ativa, mais criadora, plena de possibilidades, mais afirmativa, pois o próprio homem é quem a aprisiona (DELEUZE, 2005). Nesse sentido, a saúde pode ser entendida como uma força de resistência às *máquinas de cura e às máquinas de enlouquecimento neoliberal*, ao produzir *loucuras inventivas*, que podem vir a expandir a potência inventiva, criativa e desviante, podendo constituir-se como força ético-política de afirmação da vida.

As ações, intervenções e invenções desta tese afirmam uma prática clínico-política do trabalho construída e desenvolvida cotidiana e coletivamente pela atividade, pelos encontros e pelos diálogos produzidos entre psicólogas-pesquisadoras e trabalhadores e trabalhadoras da educação pública municipal. Afirmamos a dimensão ética, política e estética dessa clínica, neste momento histórico, o que requer afirmar uma *loucura inventiva coletiva*, produzida em uma dimensão poética da criação, uma *loucura da Grande Saúde* (NIETZSCHE, 1998). Saúde pensada como expansão do poder de agir, como afirmação da normatividade numa direção de produção de normas vitalmente superiores. Afirmamos uma prática clínica que, ao se colocar na escuta, no acompanhamento de percursos cotidianos de trabalho, consegue acessar esses germens de loucura, nos quais reside o próprio ato de resistência.

Esta tese, que se fez pela experiência e pela afetação, vem afirmar que o encontro, o estar junto e o fazer parceria se constituem atos de resistência e se fazem meio de ampliação da potência de saúde de trabalhadores e trabalhadoras, num momento de acirramento das políticas de individualização. Estar com os pares proporciona a possibilidade de resistir pela produção de comum, inventando caminhos que burlam os instituídos, que afrontam a máquina neoliberal, que produzem microfissuras, por dentro de suas engrenagens. A *máquina de guerra* não é outra senão essa que se opõe à máquina

capitalista neoliberal e a compõe ao mesmo tempo, que recusa, que desacelera, que confunde, que não a desmonta, mas produz desestabilizações momentâneas.

Esta tese *máquina de guerra* foi tecida pelo emaranhado de afetos, pela polifonia das vozes, pela abertura à escuta e pela potencialização das experiências coletivas, que possibilitaram a produção de uma ampla discussão sobre clínica, trabalho, saúde e resistência a partir da análise das situações de trabalho no campo da educação pública municipal em tempos de acirramento de políticas neoliberais. Os começos e as finalizações não nos afetam da mesma forma como tudo aquilo que se passou por entre o caminhar, em meio à processualidade própria do viver. Experimentamos um modo de fazer pesquisa/intervenção/trabalho que se construiu e se constituiu num movimento inventado a cada encontro, a partir dos diferentes saberes, práticas e vivências, que se fizeram experiência singular produzida coletivamente. Esta tese se produziu como uma experimentação clínica do trabalho, ao inventar e produzir uma *clínica ético-política do inacabado*, aberta às transgressões, às resistências, às *loucuras inventivas* que se constituíram pela atividade enquanto experiência.

Entendemos que, quando se faz pesquisa respeitando e acompanhando o processo do coletivo, fomentando o diálogo por meio do qual os saberes e as experiências podem ser compartilhados, colocando em análise a atividade, contribuímos para o enfrentamento às controvérsias do trabalho e promovemos a emergência de estratégias de afirmação da vida e da saúde no e pelo trabalho. Entendemos que a clínica do trabalho precisa, constantemente, desenvolver estratégias que façam frente aos modos de desconstituição dos coletivos de trabalho e do trabalho coletivo provocados pela máquina capitalista neoliberal. Seja no atendimento individual, seja no acompanhamento a uma equipe de trabalho, seja na proposição de um trabalho institucional, as ações da clínica do trabalho precisam estar voltadas ao coletivo, à sua constituição, à sua normatividade, ao seu inacabamento.

Trata-se, então, de afirmar uma clínica ético-estético-política do trabalho voltada ao coletivo, ao ofício, à atividade. Uma clínica atenta aos processos inacabados e às potências desejanter e inventivas, aberta aos encontros, aos afetos, às narrativas, às resistências. Uma clínica que, em lugar de *enlouquecimentos*, aposte na produção de resistências e *loucuras inventivas* que escapam ao enquadramento das máquinas neoliberais, para produzir outras vias de produção de saúde, que se dão pelo

transbordamento das normas, aquém e além dos instituídos, e se constituem pelo meio e em meio ao que vai se fazendo.

Referências

- ALLIEZ, Eric; FEHER, Michel. Os estilhaços do capital. *libcom.org*. 22 de abril de 2018. Disponível em: <https://libcom.org/library/os-estilha-os-do-capital-eric-alliez-e-michel-feher>. Acesso em: 10 out. 2022.
- AMADOR, Fernanda Spanier. Três movimentos para problematizar o trabalho no contemporâneo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. Vol. 17, n. 2, p. 255-26, 2014.
- AMADOR, Fernanda; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FONSECA, Tânia Mara Galli (ORGS). *Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.
- ATHAYDE, Milton; BARROS, Maria Elizabeth; BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale (orgs). *Trabalhar na escola? Só inventando o prazer*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lúcia Coelho; MARGOTTO, Lilian (orgs). *Trabalho e Saúde do professor: cartografias no percurso*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.79-100.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FREITAS, Maria Carolina de Andrade; CHAMBELA, Suzana Maria Gotardo. Diálogos entre o conceito de experiência em Walter Benjamin e a Clínica da Atividade. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, e0020435, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00204>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOL, Lis Andrea P. (ORGS). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas S. A., 2011.
- BENEVIDES, Regina. A Psicologia e o Sistema Único de Saúde: quais interfaces? *Psicologia & Sociedade*. Vol 17, n2, p. 21-25, maio/ago.2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Acesso em: 10 out. 2022.

BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale; ATHAYDE, Milton (orgs). *Cadernos de textos: programa de formação em saúde, gênero e trabalho nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

BUARQUE, Chico. *O que será? (À flor da terra): Meus caros amigos*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1976. Disponível em: <https://youtu.be/VK5K3eeRcVA>. Acesso em: 10 out. 2022.

BUARQUE, Chico. *Apesar de você*. Rio de Janeiro: Universal Music Ltda, 1978. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZJ6QGSpVSk>. Acesso em: 11 out, 2019.

BUENO, Bernardo José de Moraes; HOLSBACK, Ricardo. Silêncio, pausa, continuidade. *Scriptorium*, Porto Alegre, vol. 6, n. 2, p. 1-2, jul.-dez. 2020, e-ISSN: 2526-8848.

CALVINO, Ítalo. *As cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANGUILHEM, Georges. Meios e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*. Vol.12, n.2-3, p. 35-36, jul.-nov. 2001.

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

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANGUILHEM, Georges. *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CANOFRE, Fernanda. Marchezan confirma atraso nos salários de servidores: 'Isto é um fato, não é uma opção'. *SUL 21*. 3 de maio de 2017. Cidades/z_Areazero. Disponível em: https://sul21.com.br/cidadesz_areazero/2017/05/marchezan-confirma-atraso-nos-salarios-de-servidores-isto-e-um-fato-nao-e-uma-opcao/. Acesso em: 10 out. 2021.

CASTEL, Robert. *A gestão de riscos: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

- CARVALHO, Pâmela. (2020). Pandemia das desigualdades. *Pandemia Crítica*, texto 060/2020. *N-1 edições*. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/060>. Acesso em: 10 out. 2022.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos Corpos e Escola Contemporânea: Pedagogia do Fitness. *Educação e Realidade*. Vol 34, n.2, p.119-134, maio/ago. 2009.
- CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Yves. *Le Travail à Coeur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: Édition La Decouverte, 2009. Tradução livre por Fernanda Spanier Amador e Cíntia Voos Kaspary.
- CLOT, Yves. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Yves. Clínica do Trabalho e Clínica da Atividade. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOL, Lis Andrea P. (ORGS). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para o trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011. p.71-83.
- CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. Vol. 16, n. especial 1, p. 1-11, 2013a.
- CLOT, Yves. A contribuição de Tosquelles à Clínica do Trabalho. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, vol.22, n.1, p.199-208, jan./abr. 2013b.
- CLOT, Yves. O trabalho docente e a saúde dos professores: o coletivo como recurso? *Trabalho & Educação*. Vol. 29, n. 3, p. 69-74, set./dez. 2020.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do Tempo em Bergson. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Vol. 8, n.15, p. 233-246, mar./ago. 2004.
- CORREIA JUNIOR, José Agostinho. “*Eu acho que mudei meu jeito de trabalhar*”: atividade docente e renormatização e saúde em diálogos inacabados. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018.
- COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. *Revista USP*. São Paulo, n.127, 2002, p. 41-52, out./nov./dez. 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p41-52>

- DELEUZE, Gilles. *O que é um ato de criação?* Conferência proferida no “Mardis de la Fondation” (Fundação Europeia de Imagem e Som) em março de 1987. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2016/12/03/o-que-e-um-ato-de-criacao-giles-deleuze-video-conferencia-na-fundacao-europeia-de-imagem-e-som/>. Acesso em: 13 de abril de 2019.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. As máquinas desejanças. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 11-71.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 2011, p. 17-50.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, vol. 4, 2012^a, p. 11-120.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Tratado de Nomadologia. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 5. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b, p.11-118.
- DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1 edições, 2015.
- DICIONÁRIO, Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cura>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.
- DOMINGUES, Leila. *À flor da pele*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2010.
- EIRADO, André do; PASSOS, Eduardo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Processos de Trabalho Docente em Análise: intercessões com a clínica da atividade. In: SILVA, Fábio Hebert da; CÉSAR, Janaína Mariano; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (ORGS). *Saúde e Trabalho em Educação: desafios do pesquisar*. Vitória: EDUFES, 2016.

- FOUCAULT, Michel. La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. In: FOUCAULT, Michel. *Estética, ética y hermenéutica: obras esenciales*. Buenos Aires: Paidós, vol.3, p. 393-415, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008c.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. Crise da medicina ou crise da antimedicina. *Revista Verve*, n.18, p. 167-94, 2010b. Disponível em: <http://revista.pucsp.br/index.php/verve/article/view/8646>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- GARRIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.
- GIL, José. O medo. *Pandemia Crítica*, texto 001/2020. *N-1 edições*. 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/001>. Acesso em: 10 out. 2022.
- GOMES, Luiz Eduardo. Professores protestam contra mudanças “não dialogadas” na rotina das escolas municipais de Porto Alegre. *CUT Rio Grande do Sul*. 22 de fevereiro de 2017. Notícias. Disponível em: <http://cutrs.org.br/professores-protestam-contramudancas-nao-dialogadas-na-rotina-das-escolas-municipais-de-porto-alegre/>. Acesso em: 10 out. 2022.

- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- ILHA, Flávio. Greve dos municipais é a maior da história de Porto Alegre. *Extra Classe*. 9 de novembro de 2017. Movimento. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2017/11/greve-dos-municiparios-e-a-maior-da-historia-de-porto-alegre/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- LAZZARATTO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATTO, Maurizio. *Signos, Máquinas e Subjetividades*. São Paulo: SESC. São Paulo: N-1 edições, 2014.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MACHEREY, Pierre. *Georges Canguilhem, um estilo de pensamento*. Goiânia: Almeida e Clément, 2010.
- MBEMBE, ACHILE. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus – Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- NEVES, Claudia Abbês Baêta. Que vida queremos afirmar na construção de uma política de humanização nas práticas de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS)? *Interface – COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO*, vol.13, supl.1, p. 781-95, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000500029>
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- OLIVEIRA, Douglas Casarotto; SILVA, Lúcia Almeida; OLIVEIRA, Rafael Wolski. *Pesquisa Participativa Decolonial: Movimentos de Pensamento*

entre Terra e Marte. *Revista Pólis e Psiqué*. Rev. Polis e Psique; 20 ANOS DO PPGPSI/UFRGS, p. 107-127, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2238-152X2019000400008&script=sci_abstract. Acesso em: 22 de março de 2020.

OLIVEIRA, Tatiane. *Racializar o problema clínico do trabalho: professoras negras e experiência do trabalho como atividade na educação básica*. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

OPAS & OMS. (2020). Folha informativa COVID-19: Escritório da Organização Pan-Americana da Saúde e da Organização Mundial da Saúde no Brasil. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 mar. 2021.

OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Clínicas do Trabalho e Análise Institucional*. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, 2016.

OSÓRIO DA SILVA, Claudia. Clínica da Atividade e Análise Institucional: Inflexões do transformar para compreender. In: OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (ORGS). *Clínicas do Trabalho e Análise Institucional*. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, 2016.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (ORGS). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULON, Simone Mainieri; CEDRAZ, Ariadne. Entre o desistir e o resistir: notas sobre o cotidiano docente na educação superior. *Psicologia em Revista*, v. 26, n. 1, p. 397-414, 2020.

PELBART, Peter Pál. *Vida Capital*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEREIRA, Gustavo Freitas. A grande saúde em Nietzsche. *Argumentos*. Fortaleza, ano 11, n. 21, jan./jun. 2019, pp 109-11. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43836/1/2019_art_gfpereira.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

PORTO ALEGRE. Decreto N° 20.747, de 1° outubro de 2020. Institui os protocolos sanitários para o retorno às atividades de ensino e altera o caput e o § 3° do art. 42 e inclui o parágrafo único no art. 40 e o § 4° no art. 42

do Decreto nº 20.625, de 23 de junho de 2020. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2020a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2075/20747/decreto-n-20747-2020-institui-os-protocolos-sanitarios-para-o-retorno-as-atividades-de-ensino-e-altera-o-caput-e-o-3-do-art-42-e-inclui-o-paragrafo-unico-no-art-40-e-o-4-no-art-42-do-decreto-n-20625-de-23-de-junho-de-2020-2021-09-01-versao-compilada>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PORTO ALEGRE. Decreto Nº 20.499, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2020b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2020/2049/20499/decreto-n-20499-2020-dispoe-sobre-medidas-a-serem-adotadas-para-o-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-decorrente-do-novo-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-porto-alegre>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PORTO ALEGRE. Lei Nº 12.659, de 8 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a gestão do ensino público das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, modifica a eleição para a direção das escolas, revoga a Lei nº 7.365, de 18 de novembro de 1993 – que modifica a eleição direta para Diretores e Vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as Leis nº 5.693, de 26 de dezembro de 1985, e 7.165, de 16 de outubro de 1992 – e dá outras providências. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2020c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2020/1266/12659/lei-ordinaria-n-12659-2020>. Acesso em: 8 mar. 2021.

PRUDENTE, Jéssica. “*Por que eu não posso querer morrer?*”: Uma conversa infinita entre normatividades e normalizações pelo trabalho em saúde. 2020. 185f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

QUINTANA, Mário. *Espelho Mágico*. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

RAMMINGER, Tatiana; NARDI, Henrique Caetano. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, vol. 12, n. 25, abr./jun. 2008, p.339-46. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/TWmLd3QBXGJTG6NvtBv7bvj/?format=pdf>. Acesso em: 05 de março de 2022.

- REVEL, Judith. Resistências, subjetividades, o comum. *Lugar comum*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 35-36, set. 2011-abr. 2012, pp. 107-114. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/52452/28603>. Acesso em: 23 de junho de 2017.
- ROCHA, Marisa Lopes; GOMES, Luís Gustavo Wagner. Saúde e Trabalho: A educação em questão. In: ATHAYDE, Milton; BARROS, Maria Elizabeth; BRITO, Jussara; NEVES, Mary Yale (ORGS). *Trabalhar na escola? “Só inventando o prazer”*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 251-278.
- ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e Antropofagia. In: *Encontros Internacionais Gilles Deleuze*, Brasil, 10-14 de junho de 1996. Disponível em: <http://clinicand.com/esquizoanalise-e-antropofagia-por-suely-rolnik/>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento; RONCHI FILHO, Jair; BARROS, Maria Elizabeth Barros (ORGS.). *Trabalho docente e poder de agir: Clínica da Atividade, devires e análises*. Vitória: EDUFES, 2014. 194p.
- SAFATLE, Vladimir. Bem-vindo ao estado suicidário. *Pandemia Crítica*. Texto 004/2020, *N-1 edições*, 2020. Disponível em: <https://www.n-ledicoes.org/textos/23>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar. In: *Público*. Seção Opinião. Portugal, 18 de março de 2020. s/p. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/18/mundo/opiniaovirus-solido-desfaz-ar-1908009>. Acesso em: 14 mar. 2021.
- SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, vol. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade: Governamentalidade e Educação*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS. vol. 34, n. 2, maio/ago. 2009, p. 187-201.
- SAÚDE (On-line), vol.9 (supl.1), 19-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v9s1/02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

- SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trabalho, Educação e Saúde*. (On-line) vol. 9, supl.1. Rio de Janeiro, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000400002>
- SILVA, Fábio Hebert; GOMES, Rafael da Silveira. Memória, corpo e trabalho. In: AMADOR, Fernanda Spanier; BARROS, Maria Elizabeth Barros de.; FONSECA, Tânia Mara Galli (ORGS). *Clínicas do trabalho e paradigma estético*. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- SILVA, Rosane Neves da. *A invenção da psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEDESCO, Silvia Helena; PINHEIRO, Diego Arthur Lima. A clínica da atividade e o dialogismo bakhtiniano: por uma psicologia do estilo. In: AMADOR, Fernanda; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FONSECA, Tânia Mara Galli (ORGS). *Clínicas do Trabalho e Paradigma Estético*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p.189-209.
- TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian e CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na experiência cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (ORGS). *Pistas do método da cartografia. A experiência da pesquisa e o plano comum*. Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- ZULKE, Maria Inês Utzig. *A reforma do Estado e os processos de subjetivação: um estudo sobre o trabalho do servidor público em instituição de educação profissional*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

Anexo I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Trabalho, Subjetivação e Clínica – educação e saúde em análise

Pesquisador Responsável: Fernanda Spanier Amador

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Endereço do Comitê de Ética Psicologia: Rua Ramiro Barcelos, 2600. CEP: 90035-003. E-mail: cep-psico@ufrgs.br. Telefones para contato: (51)3308-5296 - (51)99916-8840.

Nome do voluntário: _____, Idade: _____,
R.G. _____. Responsável legal (quando for o caso): _____.
R.G. Responsável legal (quando for o caso): _____.

O Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Trabalho, Subjetivação e Clínica” – educação e saúde em análise, de responsabilidade da pesquisadora Fernanda Spanier Amador, contando na equipe com o/a pesquisador/a Lúcia Almeida da Silva.

O presente projeto problematiza um campo marcado pelas transformações do capitalismo contemporâneo, que tem gerado mudanças na esfera da gestão dos processos e da experiência de trabalho. Temos como objetivo geral estudar os modos como os trabalhadores e trabalhadoras vivenciam e dão sentido às experiências de trabalho explorando elementos relativos aos processos de saúde e do aprender experimentados quando do exercício do trabalho.

A metodologia proposta implica a realização de entrevistas e/ou a formação de grupos de discussão sobre os processos de trabalho com trabalhadores e trabalhadoras voluntário(as) a fim de debaterem a respeito de situações laborais com os pesquisadores. As entrevistas e as conversas nos grupos serão gravadas em áudio para facilitar o processamento do material, sendo seu conteúdo preservado de modo a respeitar o sigilo dos informantes, quando da divulgação da pesquisa na forma de relatório de pesquisa e/ou em outras formas de publicação. A partir da entrada em campo da equipe pesquisadora e das visitas

aos locais de trabalho, bem como das conversas para apresentação da proposta da pesquisa, os trabalhadores e trabalhadoras serão convidados/as a participarem das situações de entrevistas e de grupos de análise dos processos de trabalho, que podem incluir produções escritas por parte dos participantes, troca de cartas entre eles e produções de textos que tenham relação com os objetivos da pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, podendo este consentimento ser retirado a qualquer momento. Destaca-se que não haverá qualquer ônus financeiro aos participantes da pesquisa e que os dados da pesquisa serão guardados pela pesquisadora responsável por um período de 05 anos na sala 401 J do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, mas, se durante o seu desenvolvimento, o senhor(a) sentir alguma espécie de desconforto psicológico, será prestada assistência por parte dos pesquisadores no sentido de efetivar os encaminhamentos necessários junto à Rede Pública de Saúde.

Como benefício, destaca-se que, com esta pesquisa, espera-se contribuir para a promoção de ações que valorizem os saberes construídos pelos trabalhadores em seu cotidiano de trabalho, bem como para o desenvolvimento de ações em saúde e formação pelo trabalho nos espaços laborais.

Para sanar eventuais dúvidas relativas ao desenvolvimento da pesquisa, os participantes poderão recorrer aos pesquisadores pelo telefone (51)3308-5459 ou ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (51) 3308-5698.

Eu, _____, RG n° _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE IMAGENS

A metodologia da pesquisa pode implicar, ainda, na produção de imagens fotográficas e/ou videográficas dos trabalhadores em situação de trabalho pelos pesquisadores e/ou pelos próprios trabalhadores pesquisados, para fins de debates, entre os trabalhadores e pesquisadores, a respeito de seu trabalho. Quanto a este aspecto, assegura-se que as imagens serão utilizadas, exclusivamente, para fins da pesquisa, não sendo publicadas imagens nas quais os participantes apareçam em qualquer veículo digital e/ou impresso, bem como em eventos científicos, preservando-se, assim, seus direitos de privacidade. As imagens produzidas pelos participantes que não envolverem pessoas poderão vir a ser publicadas no relatório de pesquisa e/ou em eventuais artigos científicos, preservando-se o sigilo do produtor dessas imagens.

Eu, _____, RG n° _____
 _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____ .

Nome e assinatura

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

[1] Retiramos o nome da comunidade a fim de resguardar sigilo.

[2] As escolas da rede são classificadas para fins de dotação orçamentária em pequenas, médias, grandes. O cálculo do tamanho das escolas é realizado pelo número de alunos matriculados, que pode variar de um ano para outro, levando algumas escolas a oscilarem entre as classificações. Além da dotação orçamentária, o tamanho da escola interfere também na composição das equipes (número de vice-diretores, de supervisores, de orientadores educacionais, de auxiliares de secretaria e professores).

[3] Todas as escolas fundamentais possuem um ou dois professores na SIR, com formação em educação especial ou educação inclusiva, que atendem exclusivamente os alunos com necessidades educacionais especiais e fazem orientação a professores e monitores quanto ao atendimento em sala de aula. Os alunos com dificuldades de aprendizagem são atendidos nos Laboratórios de Aprendizagem.
