

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

Tatiane Oliveira

**Racializar o problema clínico do trabalho:**  
professoras negras e experiência do trabalho como atividade na educação básica

PORTO ALEGRE

2021

Tatiane Oliveira

**Racializar o problema clínico do trabalho:**

professoras negras e experiência do trabalho como atividade na educação básica

Dissertação de mestrado 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 mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Profa. Pós-Dra. Fernanda Spanier Amador

PORTO ALEGRE

2021

(página para inserir a ficha catalográfica – não vai título)

Tatiane Oliveira

Racializar o problema clínico do trabalho:  
professoras negras e experiência do trabalho como atividade na educação básica

Dissertação de mestrado 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 mestre em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Profa. Pós-Dra. Fernanda Spanier Amador

Porto Alegre, de de 2021.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Pós-Dra. Fernanda Spanier Amador  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Pós-Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Profa. Dra. Miriam Cristiane Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Pós-Dr. Fábio Hebert da Silva  
Universidade Federal do Espírito Santo



## AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo deu-se por meio de alegres encontros que me impulsionaram constantemente. Assim, agradeço a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Fernanda Spanier Amador, que aceitou percorrer comigo essa trajetória do mestrado.

Registro meus agradecimentos às professoras Dra. Maria Elisabeth Barros, Dra. Miriam Alves e ao professor Dr. Fábio Hebert. Poder contar com eles nas bancas de Interlocuções Metodológicas e na banca de qualificação de mestrado foi crucial para o percurso por meio do qual este trabalho foi construído.

Ainda, agradeço aos colegas *de grupo de pesquisa n-pistas* pelos momentos de trocas potentes - físicos e virtuais - sempre marcados de afetos e acolhidas.

Também merecem gratidão e reconhecimento as professoras participantes deste estudo que aceitaram narrar suas trajetórias de vida e de profissão, pois, assim, possibilitaram que este estudo pudesse acontecer. A cada encontro ressaltava-se mais a urgência da problemática desta pesquisa.

Esse sentimento igualmente se estende às amigas, às colegas de trabalho e aos familiares, visto que sempre apoiaram os pesquisadores para prosseguirem, mesmo nos seus momentos de incertezas.

Enfim, cabe agradecer imensamente aos parceiros da pesquisa por terem se disponibilizado a participar desta trajetória do mestrado.

Muito obrigada!



## RESUMO

Esta dissertação propõe racializar o campo das Clínicas do Trabalho afirmando um compromisso com a luta antirracista. Para isso, realizamos a interlocução entre os operadores conceituais da Clínica da Atividade e os estudos sobre raça, interseccionalidade e subalternidade, propondo um diálogo entre esses diversos saberes na direção da proposição de uma Clínica Antirracista do Trabalho. A pesquisa foi desenvolvida junto a professoras negras que atuam na educação pública estadual do Rio Grande do Sul, mediante realização de encontros individuais e grupais por via virtual, devido à pandemia de Covid-19. Foram realizadas entrevistas individuais, quando as educadoras narraram suas trajetórias de vida e profissional, apontando o quanto a questão racial as compõe. Nos encontros grupais tratamos a respeito do exercício do *ofício* docente, destacando a atividade de sala de aula, analisando quais deslocamentos são necessários para seguirem agindo no trabalho em meio à violência racista cotidiana no âmbito do *ofício* docente. Ao longo deste estudo tornou-se pertinente problematizarmos o quanto a estilização do gênero profissional docente toma contornos singulares quando no embate aos valores da branquitude que se atualizam no âmago do ofício docente. Para isso, propomos o conceito de *estilização marginal* para demarcar esse modo de estilização do gênero profissional que as professoras participantes deste estudo vivenciam. Concluímos que o ofício docente se tece ancorado em valores da branquitude, sendo esses valores constantemente atualizados por entre suas instâncias – pessoal, transpessoal, impessoal e interpessoal – na busca da manutenção de práticas e valores racistas que constroem o poder de ação dos docentes, constrangimento esse enfrentado por práticas de resistência. A não-racialização do campo clínico do trabalho contribui para a invisibilização da questão da raça nesse âmbito, mantendo uma lógica de subalternização dos educadores negros. Ao racializar o campo clínico do trabalho visibilizamos o quanto o *ofício* docente se tece em meio a embates entre valores racistas e antirracistas, tornando necessário o cultivo de mecanismos de resistência dos trabalhadores, que neste estudo se deram por meio das *estilizações marginais*.

**Palavras-chave:** Clínicas do Trabalho. Ofício. Raça. Trabalho Docente.



## ABSTRACT

This dissertation proposes to racialize the field of Work Clinics, affirming a commitment to the anti-racist struggle. For this, we carried out a dialogue between the conceptual operators of the Clinic of Activity and studies on race, intersectionality, and subalternity, proposing a dialogue between these different types of knowledge in the direction of proposing an Anti-Racist Work Clinic. The research was developed with black teachers who work in state public education in Rio Grande do Sul, through individual and group meetings by virtual means due to the Covid-19 Pandemic. Individual interviews were carried out when the educators narrated their life and professional trajectories, pointing out how much the racial issue composes them. In group meetings, we dealt with the exercise of the teaching profession, highlighting the classroom activity, analyzing which displacements are necessary to continue acting at work amid everyday racist violence within the scope of the teaching profession. Throughout this study, it became pertinent to problematize how the stylization of the professional teaching genre takes on unique contours when confronting the values of whiteness that are actualized at the heart of the teaching profession. For this, we propose the concept of marginal stylization to demarcate this way of stylization from the professional genre that the teachers participating in this study experience. We conclude that the teaching work is anchored in values of whiteness, and these values are constantly updated among its instances - personal, transpersonal, impersonal and interpersonal - in the search for the maintenance of racist practices and values that constrain the power of action of teachers, embarrassment the one faced by resistance practices. The non-racialization of the clinical field of work contributes to the invisibility of the issue of race in this context, maintaining a logic of subordinating black educators. By racializing the clinical field of work, we visualize how the teaching profession is woven amid clashes between racist and anti-racist values, making it necessary to cultivate a mechanism of resistance by workers, which in this study took place through marginal stylizations.

**Keywords:** Work clinics. Work. Race. Teaching work

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>QUANDO ME DESAFIEI A ESCREVER</b> .....  | 10  |
| <b>1 “SE EU NÃO GRITAR, ELES NÃO ME ESCUTAM”: A EMERGÊNCIA DO CAMPO PROBLEMÁTICO</b> .....  | 28  |
| 1.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE: PROBLEMATIZANDO SEUS OPERADORES CONCEITUAIS NA DIREÇÃO DA INTERLOCUÇÃO COM AS QUESTÕES RACIAIS .....  | 41  |
| <b>2 “EU VOU TE CONTAR, E TU VAI ACREDITAR”: CONVERSANDO SOBRE O MÉTODO</b> .....   | 50  |
| <b>3 RACIALIZANDO OS OPERADORES CONCEITUAIS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE</b> .....   | 59  |
| 3.1 “AH, TU ENTROU PELA PORTA DOS FUNDOS, NÉ”: AS PROFESSORAS NEGRAS E O OFÍCIO DOCENTE .....   | 59  |
| 3.2 “ESSA DISPUTA DO CURRÍCULO É UM CAMPO DE LUTA QUE A GENTE NÃO TÁ GANHANDO, SABE..”: GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE E RACISMO .....   | 70  |
| 3.3 “A MAIORIA DOS PROFESSORES QUE QUEREM TRABALHAR COM A LEI TRABALHAM SOZINHOS, NÃO CONSEGUEM FAZER O TRABALHO INTERDISCIPLINAR”: ESTILIZAÇÕES MARGINAIS .....            | 79  |
| 3.4 “OU EU FAÇO UMA FORÇA PRA FICAR E NÃO ACEITO RACISMO (...) OU ELES VÃO CONSEGUIR QUE EU DESISTA E VÁ EMBORA”: RACISMO, DINÂMICA DO RECONHECIMENTO E PODER DE AGIR ..... | 87  |
| 3.5 O TRABALHO COMO ATIVIDADE DAS PROFESSORAS NEGRAS E SUAS MICROGESTÕES DIÁRIAS EM SALA DE AULA.....   | 91  |
| <b>4 POR UMA CLÍNICA DO TRABALHO ANTIRRACISTA</b> .....   | 97  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 102 |

## QUANDO ME DESAFIEI A ESCREVER

*Quem vem na frente vai abrindo caminhos!*

Essa frase pode servir para muitas coisas: da experiência em caminhar em trilhas pela mata ao ato de desbravar. Para mim, diz muito da minha trajetória de vida, pois foi pela abertura dos caminhos feita por meus ancestrais que hoje estou aqui com o desejo de produzir essa dissertação.

Pelas palavras de Evaristo (2005), o ato da escrita pode ser, por vezes, doloroso, mas é no desenrolar dessa ação que a dor vai se acomodar. Para mim, isso não foi diferente. Desafiar-me a escrever sobre a violência racista no trabalho, entendida como todo o ato violento motivado por práticas racistas, levou-me a tensionar o campo das Clínicas do Trabalho, que se ocupa da tríade trabalho-subjetivação-saúde (BARROS & AMADOR, 2017), na direção de sua racialização. Nesta dissertação, de tal campo ocupamo-nos, notadamente, da abordagem da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), que analisa o processo experimentado pelas pessoas quando fazem pelo Trabalho em Situação a gestão da distância entre o Trabalho Prescrito e o Trabalho Real; pelo trabalho como atividade.

É relevante mencionarmos que a proposta de racializar as Clínicas do Trabalho, a partir da racialização dos operadores conceituais da Clínica da Atividade, dá-se pela pertinência de apontar o quanto esses conceitos nascem e se desenvolvem em meio ao privilégio epistêmico (GROSGUÉL, 2016) que os homens ocidentais trazem consigo. É pelo privilégio epistêmico que determinados conhecimentos se tornam hegemônicos, assumindo uma posição de universalidade e neutralidade, desqualificando os demais conhecimentos que se produzem por outros corpos. Assim, racializar é nomear o quanto essas produções, supostamente universais, são saberes localizados e produzidos por homens brancos europeus.

Conforme Souza e Damico (2020, p.6), “é necessário romper com o tecido sócio-epitelial da branquitude, seu mega-corpo narcísico e negacionista que inclui todas as subjetividades que se nutrem dos privilégios que dele advém”. Nesse sentido, racializar as Clínicas do Trabalho é afirmar o quanto esse campo teórico se sustenta em uma racionalidade branca que nega as demais racionalidades, localizando-as como subalternas, pois como bem escreveram os autores citados anteriormente, “racializar é, portanto, um exercício político-discursivo que mapeia

essa produção negada pela branquitude” (SOUZA; DAMICO, 2020, p.5). Esse mesmo mecanismo da branquitude em negar as demais racionalidades se estende ao campo clínico do trabalho e também à produção da história dos ofícios.

Racializar o campo das Clínicas do Trabalho, para nós, consiste no processo de colocação de problemas no que tange a produção negada nessa esfera de produção de conhecimento relacionada ao racismo, que atravessa as relações de trabalho e as microgestões cotidianas dos processos de trabalho. Além disso, implica trazer ao debate as disputas racistas e antirracistas travadas por entre o trabalho em ato de trabalhadoras e trabalhadores. Apontamos a relevância de racializar o campo das Clínicas do Trabalho na direção de racializar seus conceitos, exercício esse que realizamos nesta dissertação a partir dos operadores conceituais da Clínica da Atividade provocando uma interlocução com os conceitos de raça e gênero.

A proposição dessa interlocução entre raça-gênero e Clínica da Atividade se concretizou por entender que, pelo fato de o Brasil ser um país marcado pela escravização dos negros, faz-se necessário que estudos no âmbito das Clínicas do Trabalho considerem essa especificidade, pois a escravização deixou marcas estruturais no âmbito do trabalho para os trabalhadores negros, além de posicioná-los numa existência subalterna. Apontamos a questão de gênero como algo pertinente na nossa discussão, tendo em vista que a experiência vivenciada pelas trabalhadoras negras e pelos trabalhadores negros têm distinções que precisam ser consideradas quando nos propomos a analisar o trabalho como experiência.

Assim, propor um estudo que aborde as temáticas trabalho-raça-gênero fez com que eu reativasse na memória a história da minha família materna, que sempre buscou romper com essa condição de subalternidade e fez resistência a tal violência pela ação. Como muitas famílias negras, venho de uma que tem o forte traço de uma organização matriarcal, marcada pela presença do trabalho doméstico como profissão para as mulheres, visto que “*era o único trabalho possível*” para elas. Para tentar escapar desse desígnio, morar na capital do Estado mostrou-se como uma possibilidade de fazer diferente para as mulheres da minha família (avó e tias), porém o lugar de trabalhadoras domésticas se reatualiza no papel de cuidadoras de idosos, cozinheiras ou auxiliares de serviços gerais - postos frequentemente ocupados por mulheres negras até hoje.

Escutar essa narrativa em minha família materna me produzia um incômodo e uma grande indagação: por que esse era o único trabalho possível? Assim, propor

essa temática numa dissertação de mestrado implica em reativar a narrativa da minha família e também a minha. E, mesmo que essa escrita se mostre dolorosa, apresentasse como um ato de resistência, que se faz ao ocupar a posição de pesquisadora em uma sociedade na qual se naturaliza a ausência de mulheres negras na academia.

Pontuamos que a resistência, nesse estudo, é pensada na direção do que Kilomba (2019) aponta como a possibilidade de não apenas ir contra a opressão, mas de resistir na possibilidade de reinventar novas posições, outros conhecimentos. Assim, resistir é recusar as posições de subserviência, ação estabelecida pela branquitude<sup>1</sup>, que busca interditar os negros, além de delimitar seus modos de viver e de trabalhar. Somado a isso, podemos pensar no constrangimento até mesmo de amputar a ação de pessoas negras no trabalho. Amputação tal que impossibilita a composição em uma direção ética entre os corpos no âmbito do trabalho, de maneira a reinventar formas de trabalhar e de existir *no e pelo* trabalho. Assim, a resistência acontece ao recusar ocupar as posições estabelecidas pelos valores da branquitude e criar meios para trabalhar que vão na direção de se manter normativo.

A normatividade é marcada pela capacidade dos sujeitos se manterem num processo de criação e expansão na direção de produção de novas normas e novos modos de viver (CANGUILHEM, 2012). Ser normativo é estar em processo contínuo de expansão da vida. Nesse sentido, quando trazemos o conceito de resistência como recusa dos trabalhadores negros em ocupar as posições estabelecidas pela branquitude no âmbito do trabalho, nos referimos, também, ao processo normativo em meio ao dinamismo do *trabalho como atividade* para as trabalhadora negras. Com esse propósito, o desafio da escrita sobre esse tema foi aceito.

Também foi aceito o convite de Collins (2016) para ocupar a posição de *forasteira de dentro*. Esse compromisso aponta a posição que as trabalhadoras domésticas ocupavam nas residências onde elas trabalhavam, pois o fato de que, por mais que seus empregadores mencionassem que elas eram como “*da família*”, elas sabiam que isso não era verdadeiro. Ou seja, ainda que essas trabalhadoras domésticas soubessem e participassem da rotina dessas famílias, elas não pertenciam a esse grupo. Isso implica em, ao mesmo tempo, estar presente e não

---

1A branquitude pode ser entendida como uma territorialidade e lugar de privilégio e poder não compartilhável (BENTO, 2002).

pertencer, pois os valores e práticas que compõem esses espaços estão ancorados em valores da branquitude.

Ao ocupar a posição de *forasteira de dentro*, essa pesquisa se propõe a analisar, junto com professoras negras que atuam na educação pública estadual no estado do Rio Grande do Sul, aspectos de suas experiências de trabalho enquanto atividade, além de explorar elementos raciais nessa análise. Para isso, observamos o trabalho para além da mera execução de tarefas mecanizadas, mas como uma atividade plena de virtualidades (NEVES & FONSECA, 2016), ou “*um plano potencial de ação, em que forças de criação são ativadas para que novos modos de fazer possam surgir*” (ROCHA & AMADOR, 2018. p.4).

O trabalho, por essa perspectiva, dialoga com o conceito de normatividade e sua capacidade de recriar-se na direção de sua expansão, na busca de novos modos de viver e trabalhar. Assim, além de enfrentar os constrangimentos cotidianos que são próprios do trabalho, tal atividade significa estar em movimento. Nesse sentido, essa dissertação se tece na tentativa de se produzirem indagações que construam pluralidades nos modos de viver e trabalhar. Também pode-se traçar linhas de problematizações que tragam as questões de raça para esse debate clínico, considerando a especificidade de ser a pesquisadora uma trabalhadora negra.

Desse modo, o trabalho, nessa dissertação, será colocado em análise desde a perspectiva do ofício, que significa entendê-lo como uma construção coletiva que precisa ser cultivada diariamente a cada ato laborativo dos seus trabalhadores em atividade. Significa tomá-lo como algo não acabado, mas em constante reinvenção, para que se possa seguir agindo nele.

Esse posicionamento implica entendê-lo para além de uma prática, ou seja, uma atividade ou uma profissão, mas como uma discordância criativa entre suas quatro instâncias (pessoal, impessoal, interpessoal e transpessoal<sup>2</sup>), com livre trânsito entre elas. O *ofício* é nômade. Ele é movimento e, quando aprisionado em um de seus registros, perece. Sendo vivo, reinventa-se, no momento em que confronta o real do trabalho, atacando seus próprios limites (CLOT, 2013). Assim, entender o trabalho por essa perspectiva é considerar todo esse dinamismo a cada ato laborativo dos

---

<sup>2</sup>Esses conceitos serão desenvolvidos ao longo da dissertação, sendo importante apontar que o *ofício* não se localiza em nenhuma dessas instâncias, mas sim no trânsito entre elas sustentando a arquitetura do *ofício*.

trabalhadores em interlocução com as questões de raça e gênero. Ou seja, tal proposta demanda entender e analisar o trabalho com base nessa complexidade.

Qual a relevância de ocupar e de me manter na posição de *forasteira de dentro*? O que seria de fato esse posicionamento? Para mim, disso decorre a necessidade de produzir deslocamentos, problematizações, rupturas naquilo tudo que já está estabelecido sob o ponto de vista dos valores da branquitude e que se apresenta como verdade nos espaços laborais, na academia e, no caso da pesquisa em questão, no âmbito do trabalho de professoras negras que atuam na educação básica estadual.

Portanto, procuro sustentar essa posição de *forasteira* na minha profissão, psicóloga do Setor de Saúde do Servidor, na Divisão de Recursos Humanos da Secretaria da Saúde do RS, local em que atuo desde 2014. Nesse espaço, desenvolvo ações voltadas à Saúde dos Trabalhadores (estatutários, terceirizados e estagiários) dessa Secretaria, por meio de práticas de acolhimento e de intervenções grupais com aqueles trabalhadores. O propósito do grupo é o de analisar e transformar os processos de trabalho na direção do cuidado de quem trabalha.

Exercer a Psicologia em uma Secretaria de Saúde que tem um número reduzido de profissionais negros, principalmente em funções de nível superior<sup>3</sup>, possibilita *escutar* questões silenciadas no que se refere a comportamentos racistas no trabalho. Elas podem ser facilmente naturalizadas nas relações, tal como indica a fala de uma trabalhadora negra que atua na saúde pública, no nível estadual. Ela afirma: “*Se eu não gritar, meus colegas não me escutam*”. No âmbito da academia, trata-se de indagar até que ponto as teorias utilizadas para estudar e entender o campo do trabalho e das clínicas do trabalho não estariam embasadas em epistemologias que não reconhecem os atravessamentos do racismo estrutural na construção dos seus conceitos.

*Escutar* isso que a trabalhadora enuncia – ter que gritar para ser ouvida - é ter presente o lugar do qual ela fala (mulher negra em espaço laboral em uma sociedade marcada pelos valores da branquitude). Por ser psicóloga e negra, *escutar* isso e entender sobre o que ela falava só foi possível por eu habitar essa posição de *forasteira de dentro*, no meu fazer profissional. Ou seja, trata-se de *escutar* essa fala e as demais que chegam até o serviço de saúde do servidor, de modo a colocar em

---

<sup>3</sup>De acordo com dados publicados pelo Sindicato dos técnicos-científicos do Rio Grande do Sul (SINTERGS), apenas 3% dos servidores ocupantes de cargos de nível superior são negros.

questão o quanto desses discursos têm as marcas de quem ocupa uma posição de subalternidade. Portanto, fazer essa escuta só se torna possível se forem colocadas em análise algumas sutilezas do cotidiano que têm contornos racistas, as quais se expressam quando sou “confundida” com a estagiária do setor e não sou identificada como a psicóloga.

Antes de atuar na Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul como psicóloga, trabalhei por seis anos na Secretaria Estadual da Educação como professora dos anos iniciais. Nesse período, lecionei numa escola localizada numa região periférica da cidade de Porto Alegre, no Bairro Partenon. Ali, como educadora, construí e mantive uma rede de amizade com professoras que atuam nas redes estadual e municipal de Porto Alegre. Com essas colegas, desde o início do mestrado, divido a proposta da presente pesquisa. Ao mencionar o meu interesse de pesquisa para as professoras negras, a reação que precedia era a de um silêncio para, depois, iniciar um depoimento a respeito do modo como se deu a trajetória profissional em direção a ser professora na educação pública.

Ao explicar sobre a temática da pesquisa para as educadoras negras, abria-se um convite à reflexão a respeito da sua própria história e do fazer laboral para fazer emergir questões, como a de ocupar e permanecer na posição de educadora, não sem um embate. E o quanto isso se deu com uma intensa e constante luta para ocupar e permanecer no ofício docente. Além disso, tais lutas se iniciavam já no desejo de ingressar na universidade: “...fiz o vestibular para cursar *Educação Física*, porque *tinha certeza de que passaria*”; “...achava meio estranho sermos apenas dois negros na aula, mas nunca pensei muito sobre isso”. Ou o

embate para exercer o ofício: “(...) quando cheguei na escola para me apresentar, quem me recebeu me levou até a cozinha, porque achou que eu fosse servente”.

Os embates para ocupar os lugares na Universidade e no local de trabalho são seguidos de desafios quando entendemos o trabalho como *ofício* e sua demanda constante de microgestão da atividade. Também nesse ponto a contribuição das professoras negras parece ser negligenciada. São vozes que, sistematicamente, tentam ser silenciadas ou não escutadas. Assim, nos relatos das professoras negras sobre suas trajetórias de vida e trabalho, percebemos a relevância de pautarmos o debate racial – precisamente do corpo da mulher negra - na construção do *trabalho como atividade*.



Por termos vivenciado um longo período de escravização da população negra e uma lógica colonial, o racismo no Brasil é entendido como um *Racismo Estrutural* (ALMEIDA, 2018), que tem como característica estar presente nas tramas sociais, além de organizar todos os tipos de relações que se estabelecem no cotidiano. No trabalho, atualiza-se e dificulta-se o acesso e a permanência em determinadas posições profissionais por práticas de violência racista que, de tão naturalizadas, tomam contornos de um racismo cotidiano. A escolha de ter como interlocutoras desse estudo professoras negras aconteceu por acreditarmos na potência da luta antirracista no chão das escolas, no enfrentamento cotidiano às práticas de violência racista, no processo constante de aprender e ensinar a ser antirracista.

A escritora Kilomba (2019) nos auxilia a visualizar essa violência que as mulheres negras vivenciam diariamente em sua vida e faz com que tenham que afirmar e sustentar constantemente o seu direito à existência. Gonzales (1984) também contribui com o debate sobre esse tema, com a sua discussão sobre a maneira como o corpo da mulher negra é permanentemente capturado, para permanecer na posição de mulata (hipersexualização dos seus corpos), de babá ou de doméstica (subserviência dos seus corpos) e nos lembra que a violência racista, a todo momento, atravessa as relações que se estabelecem, logo, está presente também nas relações de trabalho.

No âmbito do trabalho, as denúncias de violência racista aparecem com maior prevalência, de acordo com os registros do Programa SOS Racismo da ONG Maria Mulher (OLIVEIRA; MENEGUEL; BERNARDES, 2009). Como disse uma das professoras negras com quem conversei sobre a violência racista no trabalho: *“Tá vivendo essa questão... pô ela tem que estar ali, é o trabalho dela e ela tá ali levando pedrada todo o dia”*. Logo, é relevante apontarmos a discussão dessas problemáticas no campo das Clínicas do Trabalho.

Dessa maneira, propor tal linha analítica se mostra como um caminho, para problematizar a produção de existências subalternas, silenciadas, invisibilizadas e objetificadas, que se imiscuem por entre os processos de trabalho. Considerando-se que a saúde, do ponto de vista da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), abordagem com a qual operamos para proceder à análise clínica do trabalho, implica a possibilidade de poder agir e contribuir com a história do ofício<sup>4</sup>, indaga-se como se dá a experiência

---

4 Este assunto será abordado detalhadamente no capítulo 1.

de microgestão dos processos de trabalho para as professoras negras, em meio ao racismo estrutural que marca a história de seu ofício<sup>5</sup>?

Spivak (2010) nos lembra que a condição de uma existência subalterna é o silenciamento. Este pode se dar de diversas formas: desde a não-escuta até a desvalorização dos saberes produzidos por determinados grupos étnicos, em um mecanismo permanente, a fim de mantê-los numa posição de subalternos para que se perpetuem os privilégios para alguns – privilégio entendido como autorização e legitimação vistos como produtores de saberes. Assim abre-se a linha indagativa proposta nesta dissertação, que implica um posicionamento ético, de maneira a descolonizar saberes uma vez que, tanto na esfera do campo das *Clínicas do Trabalho* quanto no da *Clínica da Atividade*, mais especificamente, a dimensão racial ainda se encontra em estado incipiente, ou, até mesmo, inexistente.

É importante ressaltar que essa *clínica* tem sua origem na Europa. Por mais que essa teoria tenha ampliado seu raio de expansão para fora do eixo europeu, permanece, até o momento, uma ausência da discussão racial em interlocução com seus operadores conceituais. Assim, essa dissertação pretende apontar para a relevância desse debate.

Ao realizar uma busca nas pesquisas desenvolvidas e que utilizaram os descritores RAÇA - TRABALHO - GÊNERO<sup>6</sup> encontramos estudos que se ocupam da discussão pelos seguintes vieses: as representações sociais do negro, a análise socio-histórica do trabalho e do trabalhador negro, a prevalência de subempregos para os trabalhadores negros, a prevalência de emprego doméstico, os estudos feministas e padrões hegemônicos das profissões<sup>7</sup>. Esses estudos utilizam abordagens qualitativas, com enfoque na análise socio-histórica. Destacamos ainda que, nessa busca, encontramos também estudos sobre a problematização da

---

5 Experiência essa marcada, muitas vezes, pela desacreditação constante dos pares ou dos alunos na capacidade das educadoras negras em exercer a docência. Essas experiências serão abordadas mais detalhadamente no capítulo 4 dessa dissertação.

6Essa busca foi realizada no mês de maio de 2019, no Portal Scielo. Nesse instrumento, analisaram-se os artigos que estão em português.

7Dentre os artigos analisados, citamos, para exemplificar, os textos de Hirata (2014) e Monteiro e Cecchetto (2009).

constituição psíquica e da forma como a população negra vivencia o preconceito racial no seu cotidiano<sup>8</sup>.

Em meio às produções que podem ser encontradas no campo, aquelas aqui mencionadas apontam que o meio acadêmico já tem se preocupado em analisar a discussão racial e suas conexões com o campo do trabalho. Destacam-se, contudo, as produções de pesquisadores e intelectuais negros, no âmbito dos movimentos sociais, quando já traziam, há muito tempo, a questão não só da raça, como também do racismo na composição do mundo do trabalho, antes mesmo dessas discussões estarem presentes no meio acadêmico (GOMES, 2012). Tais estudos foram determinantes, para tensionar a discussão racial e a violência racista na base das relações estabelecidas na nossa sociedade.

Percebemos um movimento na direção de discutir uma Psicologia antirracista na esfera do Conselho Federal de Psicologia, no ano de 2017, por meio do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), quando foi lançado o documento “Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogo”. Em meio a tais leituras, bem como as minhas próprias experiências, foi possível pensar e compor o nosso campo problemático de pesquisa, pois elas apontam o quanto a interseccionalidade (raça e gênero) no mundo do trabalho tem sido motivador de estudos que venham pensar e problematizar essa questão.

Ressaltamos que essa dissertação foi tecida em meio a grandes mudanças em nível mundial e no nosso país. Enquanto a pesquisa se desenvolvia, se fortaleciam discursos reacionários de direita em uma escala global que ameaçavam conquistas democráticas e caminhavam na direção do enfraquecimento das políticas sociais (BITTENCOURT, 2017).

Essa guinada reacionária de direita trouxe impacto nas mais diferentes esferas das políticas públicas, visto que, diariamente, ouvem-se posicionamentos que vão na direção da desqualificação de uma parcela da população, tal como nesta fala: "*Racismo real existe nos Estados Unidos. A negrada daqui reclama porque é imbecil e desinformada pela esquerda*"<sup>9</sup>. Ressaltamos que essa afirmação foi feita pelo

---

<sup>8</sup>Dentre os artigos encontrados, citamos, para exemplificar, os textos Castelar et al (2015) e Souza, Monteiro e Soares (2014).

<sup>9</sup>TV GLOBO. **Novo presidente da Fundação Palmares minimiza racismo no Brasil em post; entidades criticam**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/28/novo-presidente-da-fundacao-palmares-minimiza-racismo-no-brasil-em-post.ghtml>. Acesso em: 15 jan. 2021.

jornalista Sérgio Nascimento de Camargo que, na época dessa declaração, havia sido indicado para assumir a presidência da *Fundação Cultural Palmares* – órgão de promoção da cultura afro-brasileira. Ele, atualmente, exerce o cargo de presidente dessa instituição.

Em relação às políticas públicas voltadas ao trabalho, a Nova Reforma Trabalhista<sup>10</sup> impactou a vida de todos os trabalhadores, sejam eles regidos pela CLT ou pelos estatutos dos servidores públicos. Como em um efeito cascata, no estado do Rio Grande do Sul houve uma reestruturação administrativa, que implicou na alteração das carreiras dos servidores públicos estaduais, modificou drasticamente o plano de carreiras desses trabalhadores e retirou-lhes direitos.

Enquanto foram construídas estratégias de enfrentamento a todas essas mudanças políticas – por meio de atos, caminhadas e demais protestos coletivos que ocupavam as ruas - no início do ano de 2020, a pandemia mundial de Covid-19<sup>11</sup> também obrigou a população a viver em isolamento social<sup>12</sup> e, assim, impôs uma reclusão drástica nas residências, além de obrigar a observância de um distanciamento social. Embora por muitos, por negação da realidade sanitária em que se encontram ou pela impossibilidade de estarem em teletrabalho, as regras de isolamento não foram seguidas.

No dia 19 de março de 2020, o site A Pública<sup>13</sup> informa a primeira morte de Covid-19 no Estado do Rio de Janeiro e denuncia que a vítima foi uma empregada doméstica, de 63 anos, que contraiu o vírus de sua empregadora. Ela havia passado o carnaval na Itália. A reportagem ainda enfatiza que, mesmo depois desse fato, há muitas outras empregadas domésticas que continuam a trabalhar, sendo expostas aos riscos de contaminação. Em virtude do isolamento se aplicar a alguns, percebe-se que as empregadas domésticas tiveram que continuar a servir os seus patrões e,

---

10Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017 que altera a Consolidação das leis do trabalho (CLT), aprovada pelo [decreto-lei nº 5.452](#), de 1º de maio de 1943, e as [leis nºs 6.019](#), de 3 de janeiro de 1974, [8.036](#), de 11 de maio de 1990, e [8.212](#), de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho.

11COVID-19 é a doença causada por um novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A OMS tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após um relatório de um grupo de casos de 'pneumonia viral' em Wuhan, na República Popular da China (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

12O distanciamento social aconteceu por meio de Decretos Estaduais.

13Site de Agência de Jornalismo Investigativo. SIMÕES, Mariana. **Primeira morte do Rio por coronavírus, doméstica não foi informada de risco de contágio pela “patroa”**. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/03/primeira-morte-do-rio-por-coronavirus-domestica-nao-foi-informada-de-risco-de-contagio-pela-patroa/>. Acesso em: 05 abr. 2020.

por conta da vulnerabilidade social, acabaram por se expor. Além disso, algumas chegaram a adoecer e a morrer.

De acordo com o site Maré de Notícias<sup>14</sup>, o mesmo vírus age de maneira distinta no nosso país. Uma demonstração dessa diferenciação se refere à maneira como as classes sociais são impactadas de forma desigual. O citado site aponta que, em maio de 2020, dos dez bairros do estado do Rio de Janeiro com maior número de infectados, três estavam localizados na Zona Sul, um na Zona Norte e seis na Zona Oeste. Desses bairros, quatro deles apresentavam como característica: moradores com renda por pessoa abaixo de R\$800,00 e uma maior letalidade na infecção por Covid-19. Essa mesma reportagem menciona que a letalidade da Covid-19 é maior entre as pessoas pretas e pardas e com baixa escolaridade.

Mbembe, em reportagem ao *Jornal Folha de São Paulo*<sup>15</sup>, quando fala sobre a pandemia mundial do Covid-19, menciona que este vírus fez armas do corpo humano e deu a todos o poder de matar. Porém, para ele, nem todos são afetados pelo vírus da mesma forma, pois há um escalonamento na maneira de como cada um de nós estará em risco. Assim, poder se manter em isolamento social e dispor de produtos de higiene, como o álcool em gel, dizem de um privilégio que não está ao alcance de todos. Para reforçar essa realidade, pergunta-se: foi aberta a possibilidade para a trabalhadora doméstica - que foi infectada pela sua empregadora e morreu por Covid-19 - não ir trabalhar nesse período de quarentena?

Enfim, estar vivenciando todo esse fortalecimento de uma onda conservadora que defende um não-incentivo ao fortalecimento das políticas sociais, por meio de discursos que desacreditem na necessidade de quaisquer ações voltadas às minorias (mulheres, negros, indígenas, PcD e LGBTQ) deu coragem para a pesquisadora dar continuidade a essa pesquisa, visto que ela percebeu a relevância de, nesse momento político, sustentar a discussão da questão racial, no âmbito do trabalho. Também cabe considerar o que isso representa das estratégias que os trabalhadores negros criam, para poder realizar o seu trabalho diariamente e gerir os desafios impostos pelo próprio ato de trabalhar.

---

14O site Maré de Notícias é uma iniciativa da *Redes da Maré*, instituição da sociedade civil. MARÉ DE NOTÍCIAS ONLINE. **Novo coronavírus afeta classes sociais de maneiras distintas**. 2020. Disponível em: <https://mareonline.com.br/novo-coronavirus-afeta-classes-sociais-de-maneiras-distintas/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

15Reportagem publicada no dia 30 de março de 2020.

Apostar em um estudo que vá na direção de ressaltar a necessidade de uma composição de epistemologia para operar com uma pluralidade de teóricos, alguns pouco estudados na academia, como Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Fanon, Mbembe e demais teóricos negros, faz-se necessário para que seja possível pautar a discussão racial, até então invisibilizada, visto que se afirma a necessidade de que se compõe o fazer laboral diário delas e a história do *ofício* docente.

Como já foi dito, esse estudo deu-se em meio a mudanças fundamentadas na direção do pensamento neoliberal. De acordo com Hobold (2002), o neoliberalismo surge para se contrapor ao ideal de um Estado intervencionista, voltado ao bem-estar de todos, por defender que essa intervenção estatal ameaça o crescimento econômico. Esse pensamento se sustenta na lógica de que os sacrifícios, voltados exclusivamente aos trabalhadores, são necessários para o crescimento econômico. Assim, a flexibilização e a retirada de direitos trabalhistas são encaradas como imprescindíveis para a continuidade do desenvolvimento da economia.

É sabido que a flexibilização dos direitos trabalhistas produz nos trabalhadores uma insegurança constante, pois, a todo momento, apresenta-se a possibilidade de demissões em prol da não-estagnação da economia (HOBOLD, 2002). Logo, as políticas embasadas no neoliberalismo fazem o percurso contrário das políticas voltadas à saúde dos trabalhadores. Barata (2009) menciona que as desigualdades sociais caracterizam-se como injustas, pois colocam os sujeitos em desvantagens no que se refere às condições de se manterem com saúde. Dessa forma, as desigualdades sociais são produzidas em uma sociedade que legitima a alguns sujeitos a posse de privilégios e a outros cabe serem subalternizados. Nesse ponto, salientamos a saúde como um direito e como uma política pública voltada a todos.

Assim, entende-se que essas mudanças embasadas no neoliberalismo produzem ataques diretos aos trabalhadores. Portanto, construir essa pesquisa e essa dissertação se mostrava um ato necessário para a minha trajetória profissional, que se faz na direção de afirmar práticas voltadas à saúde do trabalhador. Levar adiante essa proposta de pesquisa é dar prosseguimento a minha trajetória profissional, pautada na defesa da saúde dos trabalhadores. E, como mulher negra, consiste em fazer parte da resistência que se faz – e sempre se fez - amplamente necessária.

Para sustentar essa discussão a respeito da racialização das problemáticas clínicas do trabalho, lançou-se mão de operadores conceituais da *Clínica da Atividade*, bem como de teóricos negros que se ocupam da discussão racial. Além disso,

propomos uma interlocução entre conceitos eurocentrados da Clínica da Atividade e epistemologias que fazem a discussão racial se mostrar relevante ao movimento de descolonizar os saberes da *Clínica da Atividade*. Nesse aspecto, descolonizar esses saberes é apontar que tal teoria não é um saber universal, mas um saber localizado que desconsidera as questões raciais e de gênero como relevantes para o entendimento de seus pressupostos teóricos e, por desconsiderar o debate racial e de gênero, reproduz mecanismos de silenciamento e invisibilização dos trabalhadores negros e negras.

Atentas à postura ética em relação à pesquisa que realizamos, lembramos de Spivak (2010), quando ela apresenta o conceito de *violência epistêmica*. Para a autora, essa violência se apresenta pela negação de outras narrativas que não seja a do colonizador. Logo, para que se possa trabalhar contra a subalternidade, é necessário não tornar os sujeitos subalternos meros objetos do nosso discurso de resistência, mas de construirmos, junto com eles, meios nos quais eles possam falar e serem ouvidos (SILVA, OLIVEIRA, 2018). Esse cuidado sugerido pelas autoras, de que os pesquisadores não tornem o seu campo de pesquisa meros objetos, se mostra importante quando se propõe a construir um modo de pesquisar que vá em direção ao enfrentamento das subalternidades.

No Brasil, a subalternidade está fortemente relacionada às questões raciais, pois, se a questão de gênero entrar nessa discussão, esse mecanismo de subalternização posiciona as mulheres negras em um constante processo de silenciamento (SILVA, OLIVEIRA, 2018). Como uma provocação, a autora nos questiona a respeito de por que não vemos tantas mulheres negras ocuparem espaços de poder: seria por incapacidade pessoal, ou pela existência de toda uma estrutura de opressão que nega o acesso a essas mulheres? Não estaria, aqui, a violência racista operando no trabalho?

Para auxiliar nessa reflexão a respeito da relevância da discussão racial e de gênero, o conceito de *interseccionalidade* é potente. Ainda mais se for considerada a posição que a mulher negra ocupa nessa encruzilhada de opressões (gênero e raça). Pode-se pensar que isso fará com que ela experiencie essas violências de uma outra forma em relação às vivenciadas por mulheres brancas, ou homens negros, por exemplo. Esse conceito começa a ser usado nas décadas de 1970 e 1980 pelas feministas negras norte-americanas, quando elas pontuam que não teria como universalizar a experiência de ser mulher, conforme o movimento feminista pautava.

Porém, é com Kimberlé Crenshaw que o conceito começa a operar com mais força, pela sua definição de interseccionalidade como o cruzamento entre racismo, as relações patriarcais, opressão de classe e outros eixos de poder e discriminação que produzem desigualdades, resultando em formas de vivenciar os fatos de maneira diferenciada (COSTA, 2013)

Saliento que a partir da fala da trabalhadora negra, “*Se eu não gritar, meus colegas não me escutam*”, mais incômodos surgiram com muita força. Um deles indaga: de que outra forma ela, que ocupa uma posição de existência subalterna, pode ser escutada, que não apenas pelo grito?

Essa colocação da trabalhadora me faz recordar o estigma da *negra raivosa*<sup>16</sup>, que Hooks (2015) menciona e que está a serviço de deslegitimar todo o discurso da mulher negra, além de justificar que ela permaneça como objeto da fala dos outros sujeitos, pois ela se mostra como uma incapaz. Por esse viés da negra raivosa, o ato da trabalhadora negra gritar no seu espaço de trabalho pode ser entendido como um reflexo da sua própria inadequação e não uma maneira dela denunciar o quão opressora poderia ser essa experiência laboral, que tem na sua composição o racismo estrutural.

Tomei essas duas cenas, uma referente às minhas narrativas familiares e outra referente a situações de meu trabalho, pois elas me produzem incômodos que me levam a problematizar esses fatos, razão pela qual me desafiei a pesquisar e a escrever sobre essa temática. Tais incômodos se fazem presentes, por mais que pareça ser algo particular, em muitas narrativas de pessoas negras.

Desse modo, é importante que se coloque em análise a dimensão do trabalho enquanto *atividade* – ou seja, aquele que acontece na microgestão dos processos de trabalho - para, assim, racializar essa discussão. Portanto, podemos problematizar de que maneira o racismo estrutural se faz presente e diz das estratégias que as trabalhadoras negras precisam operar diariamente para realizarem seu trabalho, bem como quais são os desafios que encontram para poderem ser reconhecidas em sua potencialidade de contribuir para a história de seu ofício. Suspeita-se que, na mesma relação de entendimento de que devemos discutir para além do lugar de fala, devemos

---

16Hooks (2015) problematiza o estereótipo de que as mulheres negras são raivosas e agressivas e o quanto a manutenção desse estigma está a serviço de perpetuar a hegemonia de atos racistas.



ampliar a discussão para o ato da *escuta*. Ou seja, o ato da escuta consiste em analisar e problematizar as sutilezas racistas que operam no cotidiano do trabalho.

O Conselho Federal de Psicologia, no ano de 2017, produziu o documento “*Relações Raciais: referências técnicas para a atuação de psicólogas (os)*”, para que os profissionais da Psicologia se atentassem a respeito do racismo e seus impactos nos processos de saúde-doença e também focaliza a maneira como a Psicologia tem se colocado frente a essas questões. Acredita-se que esse é um movimento importante, visto que traz o debate racial para dentro dos fazeres da Psicologia, “*escutando*” o que isso tem a dizer dos modos de viver e trabalhar dos sujeitos.

Na direção de fortalecer a importância do debate racial no âmbito do trabalho, é pertinente problematizar como as questões raciais são tomadas - ou não são - como problemáticas das Clínicas do Trabalho. Também importa analisar até que ponto, ao se propor e estudar junto com os trabalhadores as suas atividades, ver se são consideradas as questões de raça e gênero como algo que compõe o ato de trabalhar. E que ser trabalhador e trabalhadora negro/a dirá das estratégias que criamos, para se manter e agir no trabalho em meio às tentativas de constrangimentos que podem vir por meio de práticas e discursos racistas, como desqualificar, humilhar, silenciar e invisibilizar.

Para a tecitura da pesquisa, elegemos como *objetivo geral* analisar como a raça compõe a experiência laboral das professoras negras que atuam na educação básica do ensino público do estado do Rio Grande do Sul, na perspectiva do trabalho como atividade. Os *objetivos específicos* consistem em: a) analisar como o marcador racial se apresenta no trabalho pela via da atividade das professoras negras que atuam na educação básica do ensino público do estado do Rio Grande do Sul; b) problematizar como a violência racista compõe a dinâmica dos processos de impedimento e expansão do poder de agir do ofício professor da educação básica do ensino público do estado do Rio Grande do Sul; c) analisar de que forma essas trabalhadoras produzem outras narrativas, além de afirmar suas resistências e produzir deslocamentos nas suas experiências laborativas; d) problematizar como a violência racista pode tomar contornos de assédio moral, além de operar como uma estratégia de gestão.

Para que fosse possível fazermos a discussão a que nos propusemos nessa dissertação, foram percorridos dois caminhos entrelaçados: o percurso por meio de

uma pesquisa empírica com professoras negras que atuam na educação básica estadual e o percurso do desenvolvimento conceitual em Clínica da Atividade.

O percurso da pesquisa empírica teve como protagonistas professoras negras que atuam na educação básica estadual. Com essas trabalhadoras, foram realizadas entrevistas individuais, para que elas pudessem narrar suas trajetórias de vida e de profissão, além de destacar quais desvios foram e são necessários, para que elas realizem diariamente e possam exercer o *ofício de professora*, numa sociedade que se produz nas tramas do racismo estrutural. Em um segundo momento, essas trabalhadoras participaram de intervenções grupais que tiveram como objetivo analisar o *ofício professora* na educação básica estadual. Nesse ponto, o disparador foi a narrativa de cenas de fatos que aconteceram nas escolas onde elas atuam e as professoras trouxeram cenas relacionadas à sala de aula, a reunião de professores, ao conselho de classe e à equipe diretiva.

Tanto nas entrevistas individuais quanto nas intervenções grupais, procurou-se, junto com as trabalhadoras, problematizar de que maneira a violência racista se atualiza no exercício do trabalho docente e está na composição do *ofício docente*. Procuramos tornar possível extrair desses encontros fragmentos da microgestão do trabalho delas (quando narravam como faziam para dar conta das problemáticas que se apresentavam no trabalho em ato e tinham que administrar os imprevistos que surgiam a todo momento), em meio às narrativas das trajetórias de vida e do seu trabalho.

Já o percurso de desenvolvimento conceitual ocorreu por meio do apontamento das fragilidades dos operadores conceituais da *Clínica da Atividade*, ao negligenciar a discussão da raça e explorar aspectos relativos ao conceito de ofício, gênero profissional e estilo, desde o ponto de vista da problemática racial. Nesse sentido, trazer teóricos negros para compor essa dissertação, que se localiza no campo clínico do trabalho, é afirmar o nosso comprometimento ético com todos os trabalhadores, em uma ação antirracista.

Os capítulos desta dissertação são os seguintes:

- **Capítulo 1 - “Se eu não gritar, eles não me escutam”:** a emergência do campo problemático: nessa seção é contextualizada a maneira como se deu a construção do campo problemático da dissertação, apontando o trânsito e a interlocução entre as seguintes conceituações teóricas: sistema colonial e escravização dos sujeitos negros, corpo negro e trabalho, racismo estrutural,

interseccionalidade e existência subalterna. Esse capítulo apresenta uma subseção que se ocupa de problematizar os operadores conceituais da *Clínica da Atividade* na direção de da interlocução com as questões raciais.

- **Capítulo 2 - “*Eu vou te contar, e tu vai acreditar*”:** **narrando o percurso da pesquisa:** essa seção apresenta detalhes que compõem a tecitura do percurso da pesquisa - da definição de quais seriam as participantes desse projeto, o convite para que participassem e quais estratégias metodológicas foram utilizadas.

- **Capítulo 3 - “*Racializando os operadores conceituais da Clínica da Atividade*”:** essa seção aborda questões que emergiram no encontro com as participantes deste estudo, em um movimento de problematizar e expandir os contornos dos operadores conceituais da *Clínica da Atividade*. Esse capítulo tem as seguintes subseções:

- 3.1 “*Ah, tu entrou pela porta do fundos, né*”: as professoras negras e o ofício docente.

- 3.2 “*Essa disputa do currículo é um campo de luta que a gente não tá ganhando, sabe..*”: gênero profissional docente e racismo.

- 3.3 “*A maioria dos professores que querem trabalhar com a lei trabalham sozinhos...*”: estilizações marginais.

- 3.4 “*Ou eu faço uma força pra ficar e não aceito racismo... ou eles vão conseguir que eu desista e vá embora*”: racismo, dinâmica do reconhecimento e poder de agir.

- 3.5 *O trabalho como atividade* das professoras negras e as microgestões que elas gerenciam diariamente em sala de aula com os alunos.

- **Capítulo 4 - *Por uma Clínica do Trabalho antirracista*:** essa seção propõe a urgência de se pautar uma *Clínica da Atividade* comprometida com a luta antirracista, que traga para o debate das Clínicas do Trabalho as questões raciais e as práticas de violência racista cotidiana no trabalho.

## 1 “SE EU NÃO GRITAR, ELES NÃO ME ESCUTAM”: A EMERGÊNCIA DO CAMPO PROBLEMÁTICO

“*Se eu não gritar, eles não me escutam*” verbaliza uma trabalhadora negra, da saúde, em uma reunião conduzida por mim e por outra psicóloga da equipe da Saúde do Servidor. O propósito do grupo, nesse encontro, era o de analisar os processos de trabalho daquele setor. Assim, abre-se um feixe de indagações que se desenvolvem ao longo dessa pesquisa de mestrado: sobre o que falava essa trabalhadora negra em relação às estratégias que ela tinha que desenvolver para dar sequência ao seu trabalho? O que ela denunciava que os seus pares não conseguiam reconhecer? Expressaria ela algo da violência racista experimentada no âmbito do trabalho?

Esse questionamento torna necessário trazer para a discussão o processo de escravização dos negros no Brasil, pois não se pode desconsiderar essa violência como parte da história do trabalho no nosso país. De acordo com Mbembe (2017), o sistema colonial e a escravização produzem sujeitos marcados pela raça e justificam a exploração dos povos autóctones, caracterizados como corpos sem mundo e sem-terra, como os corpos-combustíveis.

O processo de colonização deu um novo desenho aos países, colocando as potências (países colonizadores) em posição central e os demais à margem (as colônias), nas zonas periféricas – destinadas à exploração. Mbembe (2017) pontuará também que, pelas narrativas oficiais, as sociedades democráticas (a dos povos colonizadores) são pacíficas, diferentes das sociedades selvagens (povos colonizados). Assim, cria-se o mito da vida em democracia desprovida de violência, quando, na verdade, a brutalidade será deslocada e tolerada quando dirigida aos povos colonizados. Para demarcar esse duplo da democracia, o autor trará os conceitos de *corpo solar* – democracia pacífica, garantidor dos direitos aos cidadãos – e *corpo noturno* – violência permitida para o “bem” do Estado democrático de direito.

O mundo colonial será maniqueísta, dividido em compartimentos sem possibilidade de trânsito e extremamente violento. Aos povos colonizados era negada a humanidade, sendo vistos como os outros – corpos marcados como sendo opostos ao dos colonizadores, corpos animalizados, sendo a raça o determinante das posições sociais nas colônias (FANON, 1968).

Nesse contexto colonial, o racismo estabeleceu a hierarquia das raças e, conseqüentemente, das culturas. Nesse mecanismo, será afirmada a superioridade

branca ocidental sobre a inferioridade dos povos africanos, e através de práticas violentas retira dos povos colonizados sua dignidade e seu legado histórico (GONZALEZ, 1988).

O racismo foi peça fundamental nos sistemas coloniais, pois afirmava a superioridade do colonizador sobre o colonizado. Logo, a ideologia do branqueamento terá um funcionamento estratégico operando na manutenção dos indígenas e dos negros nos segmentos sociais inferiores, afirmando e valorizando apenas aspectos culturais eurocêntricos. Para pertencer, os povos afetados pelo racismo podem desenvolver o mecanismo de embranquecimento por meio da negação da raça, bem como dos aspectos culturais (GONZALEZ, 1988) .

Fanon (1968) menciona quanto o conceito do dispositivo colonial será garantidor de manter o colonizado em um estado de tensão permanente, pois o mundo do colonizador é um lugar hostil. Porém, o colonizado foi dominado e não domesticado. Logo, aqui se apresenta a potência para uma resistência a esse processo.

Mbembe (2014, p.232) traz a seguinte afirmação:

Mas o farrapo humano não deixa de ter vontade. Em si, só sobram os seus órgãos. Mas sobeja também a palavra, último sopro da humanidade devastada, mas que, até às portas da morte, recusará ser reduzida a um monte de vianda, a morrer de uma morte indesejada: 'Eu não quero morrer desta morte'

Assim, será pela recusa de ser domesticado e de aceitar passivamente a sua desumanização que o negro escravizado fará resistência das mais diferentes formas ao processo de escravização. Angela Davis (2016) mencionará o quanto as mulheres negras participaram ativamente das estratégias de resistência, como fugas, revoltas e organização de aulas de alfabetização noturna para os escravizados.

Um aspecto relevante de ser pontuado é de que é próprio do racismo infantilizar aqueles que são colocados no lugar de subalternos (GONZALES, 1984). Porém, retomamos que o subalterno não é o sujeito que não tem voz, mas que é sistematicamente falado pelo desejo do outro (SOUZA, 2018). Bell Hooks (2004) menciona o estereótipo da mulher negra raivosa que precisará da interlocução de mulheres brancas, tendo em vista a sua incapacidade de ter um discurso racional. Ao longo desta pesquisa, esse estereótipo da infantilização, do sujeito que precisa ser falado, apareceu na estratégia de ridicularizar a oratória de uma das professoras

negras participantes por meio do comentário “olha como ela fala bem”, que era acompanhado de risos de seus pares.

Essa mesma posição de incapacidade do povo negro também será mencionada por Mbembe (2014), que dirá o quanto nos colocarmos nessa posição se mostra como uma faceta necessária para a manutenção da raça branca como a que possui a razão e a civilidade.

Nessa lógica colonial, não bastará ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, mas também será necessário fazer dele uma “espécie de quintessência do mal” (FANON, 1968, p.30). Assim, esse mundo maniqueísta desumaniza o colonizado, colocando-o na posição de um animal. Pelo sistema colonial, se afirma reiteradamente um mundo compartimentado, dualista e imóvel. Se constrói uma sociedade que erguerá monumentos aos seus colonizadores e distribuirá chibatadas aos colonizados, apresentado-se como um lugar hostil aos colonizados (FANON, 1968).

A colonização e o tráfico de negros escravizados coincidiram com a formação do pensamento mercantilista no ocidente e, para os negros escravizados, dá-se o início de uma vida marcada pelo princípio essencialmente racial. O negro escravizado será visto como uma mercadoria e não como um sujeito de direito. Para afirmar essas posições, todas as formas de violência operaram, sendo o uso do linchamento em espaço público uma forma de semear o medo e o terror e de revitalizar os instintos mortíferos da supremacia branca. Assim, na colônia serão permitidas todas as formas de violência contra os colonizados (MBEMBE, 2017).

Com o sistema colonial legitimam-se as ideologias genocidas. Nas conquistas coloniais se habitua a prática de massacres das populações locais, nomeando-as como tropas inimigas. Esses conflitos serão denominados como “guerras sujas”, pois será uma guerra não-regrada (MBEMBE, 2017). O autor pontua também o papel que o medo racial terá nas sociedades coloniais, sendo a questão racial um exercício de poder. Nessa divisão das raças, os colonizadores (os brancos) serão a raça humana por excelência e os colonizados (negros e indígenas) serão as raças desafortunadas (MBEMBE, 2014).

O preconceito racial crescerá na proporção que os negros deixarem de ser escravizados. Assim, o medo do branco será o de ser confundido como pertencente a raças dos desafortunados, pois, mesmo libertos, os negros não usufruirão dos mesmos direitos, prazeres e das mesmas formas de trabalho que os brancos. Mesmo

sem ser escravo, o negro sempre será o estrangeiro de quem se tem dúvida se tem capacidade para se autogovernar e até mesmo de sua humanidade (MBEMBE, 2014), em uma constante demarcação de uma existência subalterna.

Nessa lógica, raça será:

uma categoria socialmente construída, que é empregada para informar como determinadas características físicas (cor da pele, textura de cabelos, formato de lábios e nariz) e também manifestações culturais, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. A noção de raça, que ainda permeia o imaginário social brasileiro, tem sido utilizada para excluir ou alocar indivíduos em determinadas posições na estrutura social e também para deixá-los viver ou morrer (SILVA; CARNEIRO, 2009, p.11).

Nessa lógica colonial, a raça servirá para avaliar os sujeitos, classificando-os hierarquicamente e legitimando o uso da violência contra as raças inferiores. A raça será entendida como “conjunto de propriedades fisiológicas visíveis e de características morais discerníveis” (MBEMBE, 2014. p.156). É por essa razão que o negro será visto como o selvagem, violento, hipersexualizado e de condições cognitivas limitadas.

Será pelo sistema colonial que os conceitos África e negro irão se imbricar, se misturando e se complementando: local que é próprio para ser invadido e explorado e que possui sujeitos que serão corpos-combustíveis. Nessa imbricação de conceitos, África e negro serão depositários de fantasias que oscilam em encantamento e repulsa (MBEMBE, 2014) que Lélia Gonzales (1984) ilustra muito bem quando menciona a posição que a mulher negra ocupa na sociedade brasileira, ao mesmo tempo o da mulata (encantamento) e da doméstica (repulsa).

É necessário entendermos o racismo como algo estrutural nas sociedades coloniais, ou seja, o racismo operará como uma episteme na busca de construir:

legitimar, no plano das idéias, uma prática, e uma política, sobre os povos não-brancos e de produção de privilégios simbólicos e/ou materiais para a supremacia branca que o engendrou. São esses privilégios que determinam a permanência e reprodução do racismo enquanto instrumento de dominação, exploração e mais contemporaneamente, de exclusão social em detrimento de toda evidência científica que invalida qualquer sustentabilidade para o conceito de raça (CARNEIRO, 2005, p.29).

Nesse sentido, o racismo consiste em:

uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminaram em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018. p.25).

É relevante pontuarmos que o racismo pode ser entendido de três maneiras distintas: individual, institucional e estrutural. Pelo viés individual, o comportamento racista seria explicado como uma ação individualizada, ou seja, de algumas pessoas sem nenhuma relação com os coletivos. Nessa perspectiva, falaríamos que determinados sujeitos são racistas, eximindo qualquer responsabilidade das instituições e da sociedade nesses atos. Pelo viés institucional consegue-se ampliar o entendimento do racismo como algo coletivo, afirmando que as instituições conferirão a determinados grupos raciais posição de privilégio. Porém, entender o racismo como estrutural é afirmar que se as instituições têm padrões racistas é porque, de alguma forma, elas estão amparadas a uma ordem social que legitimará esses atos. Nesse sentido, haverá uma estrutura social, entendida como uma trama social, que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos, sendo que as instituições apenas reproduzem as práticas racistas que estão presentes na ordem social e são encaradas como um modo de funcionamento padrão (ALMEIDA, 2018), ou seja, “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2018 p.36).

No Brasil, o racismo estrutural determinará que os negros não tenham as mesmas condições de vida dos demais brasileiros, repercutindo até mesmo em um menor tempo de vida. Nessa perspectiva, o racismo produz e determina as relações, refletindo nos modos de viver da população negra (SILVA & CARNEIRO, 2009), bem como nos modos de trabalhar, negando, muitas vezes, suas contribuições à história dos ofícios, perspectiva essa em análise nesta dissertação. Desse modo, o trabalho, neste estudo, será colocado em análise da perspectiva do ofício, entendendo-o como uma construção coletiva que precisa do cultivo diário dos seus trabalhadores, cultivo esse que se dá em atividade. Significa encará-lo como algo não-acabado, mas em constante reinvenção para que se possa seguir agindo nele.

Como bem escreveu Bento (2002), não se pode tratar da temática trabalho sem falar também de relações raciais. Ou seja, o debate racial não pode ser um assunto negligenciado ou tratado como secundário, tendo em vista a forma como o racismo se apresenta em nossa sociedade: um racismo estrutural.



Entender o racismo como algo estrutural é tomá-lo como um organismo presente nas tramas sociais em uma constante reatualização das suas formas, além de buscar sua perpetuação. Ao estar presente na composição das tramas sociais, ele atinge a população negra das mais diferentes maneiras, tais como: indicar os maiores índices de desemprego, fazer jus aos menores salários, sofrer aumento constante nas mortes dos seus jovens, entre outros. É relevante ressaltar, porém, que todas essas manifestações de violência racista têm um mesmo mecanismo: reafirmar uma posição de subalternidade aos negros, para reatualizar um desejo de extermínio, quando se olha para o crescente aumento da letalidade da violência racista entre os jovens negros.

O que configura essa posição de subalternidade? Primeiro, é importante ressaltar que a subalternidade não está relacionada a uma identidade, mas a uma posição (SILVA, OLIVEIRA, 2018) marcada pela impossibilidade de falar e de ser escutado, como uma interdição imposta pela branquitude. Assim, o sujeito subalterno é aquele que sempre é falado, pois ter o poder de falar e de ser escutado é romper com a subalternidade.

Cardoso (2010) menciona que a branquitude é uma construção social, não-homogênea e em constante reatualização. O autor aponta a pertinência de se diferenciar os conceitos de branquitude crítica (que se caracteriza pela desaprovação do racismo de maneira pública) e branquitude acrítica (defende que ser branco é estar numa condição especial, superior hierarquicamente a todos que não se enquadram como brancos, os não-brancos).

Embora a branquitude não seja uma construção homogênea, há nela um aspecto comum: a posição de privilégio que o branco tem nas sociedades racistas. Nelas, o branco é tomado como sinônimo de ideal de ser humano, uma vez que não é marcado pela raça (CARDOSO, 2010). Aquele que não for reconhecido como branco passa a ser o *outro* do branco.

O sujeito subalterno é uma construção colonial que busca tornar o colonizado o *outro* do colonizador. Ser tomado como o *outro* do colonizador é demarcar a posição de uma não-humanidade, é ser tomado como um objeto. Spivak (2010) aponta que se o homem subalterno não tem história nem pode falar, a mulher subalterna é mais inferiorizada. A autora ressalta que o falar de mulheres negras se desenrola em um processo de subalternização ainda mais violento.

Não há uma homogeneidade nos sujeitos subalternos (SPIVAK, 2010), logo, para discutir a subalternidade, é importante agregar o conceito de interseccionalidade. Crenshaw aponta-o e focaliza-o na intersecção raça-gênero, pois ele nasce com as feministas negras norte-americanas, como uma crítica ao feminismo branco, tradicional. É importante pontuar que a interseccionalidade não traz a ideia da hierarquização, somatória de opressões, mas aponta para a necessidade de se reconhecer que, na intersecção raça-gênero (mulheres negras), a experiência que se produz é diferente da vivenciada por outros sujeitos que não são atravessados, ao mesmo tempo, por essas categorias marcadas pela opressão. Crenshaw ilustra muito bem essa peculiaridade ao denunciar que uma fábrica nos Estados Unidos contratava homens negros e mulheres brancas, mas não mulheres negras (HIRATA, 2014).

Essa realidade que Crenshaw menciona em relação aos trabalhadores da fábrica nos Estados Unidos aparece em uma das narrativas deste estudo. A participante nos conta que, no seu trabalho, havia uma diferenciação na forma como ela era atacada pela violência racista em relação ao seu colega, professor negro. Ela menciona que, com ela, havia uma agressão direta (um aluno manda ela *calar a boca*, enquanto ela estava dando aula) e seu colega recebia queixas em relação à forma como estava conduzindo a aula, mas não havia esse enfrentamento. Portanto, entender a posição da trabalhadora negra de uma maneira interseccional é fundamental, para que se possa dar visibilidade aos modos de ser e de trabalhar das mulheres negras, além das estratégias que elas devam gerir no cotidiano de trabalho.

Carla Akotirene, em entrevista ao Portal Géledes<sup>17</sup>, afirma que a interseccionalidade deva ser encarada como uma ferramenta teórica e metodológica que nos permita visualizar a imbricação do racismo-capitalismo-cisheteropatriarcado. Destacamos essa ferramenta teórica por possibilitar um entendimento das interseccionalidades como muito mais do que um somatório de opressões experienciadas pelos sujeitos e pontuamos sua estratégia metodológica por apontar a importância de que se combata essas opressões, ao mesmo tempo, como lutas inseparáveis.

Ao reafirmar o posicionamento da necessidade do embate das opressões de uma maneira articulada, Djamila Ribeiro, em entrevista a Angélica Kalil, disponível no

---

17BATISTA, Carla. **O que é Interseccionalidade?** 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

portal “*Você é Feminista e Não Sabe*”, comenta que devemos lutar contra todas as formas de opressão ao mesmo tempo. Ser trabalhadora negra é experienciar violência racista e machista ao mesmo tempo no âmbito do trabalho; é ter que fazer a gestão dessas violências cotidianas para se manter agindo no trabalho. Logo, o meu embate como trabalhadora negra é contra os valores racistas e machistas que se articulam e compõem as cenas cotidianas do trabalho.

No momento em que pensamos interseccionalidade e mulheres negras, podemos problematizar como isso vem se apresentando historicamente nas suas trajetórias de vida e de trabalho. Gonzales (1984) menciona que às trabalhadoras negras eram destinadas as posições profissionais de mulata (as mulatas do carnaval), doméstica e mãe-preta (as babás).

Para que possamos entender de onde surge o imaginário da mulata e da doméstica, Gonzales (1984) retoma o papel das mucamas no período da escravidão. O significado do termo mucama na sua origem era a amásia escrava. Ou seja, às mulheres negras escravizadas era delegada a função de satisfazer sexualmente seus patrões e cuidar dos afazeres domésticos. É pela figura da mucama que se articulam as posições de mulata e da doméstica, para fortalecer o imaginário da mulher negra nesses lugares, além de naturalizar o racismo e criar estereótipos. A posição de mãe-preta cumpre a função de controlar e confinar a mulher negra como servente maternal numa posição que atende aos ideais da branquitude: dócil, amável, obediente e serva dedicada (KILOMBA, 2019). Como mecanismos de perpetuação dos valores racistas, há uma negação desses processos de confinamento das trabalhadoras negras nessas posições estereotipadas, para justificar que, se os negros e negras realmente se esforçarem e fizerem por merecer, conseguirão transitar por outras posições profissionais e sociais.

Gonzales (1984) nos apresenta dois conceitos bem interessantes, que nos ajudam a sustentar a discussão desse estudo em relação ao aprisionamento das trabalhadoras negras em posições de subserviência. Os conceitos de *neurose cultural brasileira* e de *culpabilidade branca* se apresentam como mecanismos que tentam dar conta da angústia que é ter que reconhecer e administrar o racismo no nosso país, quando se vive a serviço da branquitude.

A forte aceitação do mito da democracia racial está relacionada à *neurose cultural brasileira* e a relegar aos negros, e principalmente às negras, profissões que os mantêm escondidos, como uma estratégia para dar conta da culpabilidade sentida

em objetificá-los – e, desse modo, torná-las “mulheres com identidade de objeto” (CARNEIRO, 2003, p.1). Além disso, manter as trabalhadoras negras em posições de subserviência implica em não ter que se haver com os valores da branquitude, bem como em não ter que pensar nas posições de privilégios que alguns ocupam à custa da subalternização dos *outros*. Essa posição de *mulher com identidade de objeto* se aproxima muito do que se entende como posição subalterna, pois ambas remetem à ideia de sujeitos que não são autorizados a falar e não podem ser escutados.

O debate a respeito das subalternidades deve ser encarado como estrutural, pois ele não se refere unicamente a casos individualizados, mas a algo que é da ordem do coletivo. Ribeiro (2017) enfatiza que a não-possibilidade de acessar determinados espaços acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos. Assim, poder falar demarca a possibilidade de poder existir. É importante que se pontue que será próprio do projeto colonial demarcar quem serão os “autorizados a falar”, pois “autorizado a falar”, fica subentendido, é autorizado a produzir conhecimento, a construir as narrativas históricas, a poder existir como sujeito e não como o *outro*. Nesse sentido, apontar o lugar de fala é refutar um ideal de universalização dos discursos. Abrir a discussão a respeito do lugar de fala requer apontar que todos têm esse lugar, pois isso nada mais é do que se pensar a localização social de cada um dentro das tramas sociais. Assim, ter consciência do lugar de fala específico de cada um consiste em uma atitude ética, fundamental para ser possível problematizar as hierarquias e as opressões (RIBEIRO, 2017).

Tais desafios trazem, como efeitos, os sujeitos que se entendem como universais se racializarem, e, ao se reconhecerem como sujeitos de privilégios, entenderem a hierarquia que isso produz e como impacta na produção de sujeitos subalternizados (RIBEIRO, 2017). Por isso a nossa afirmação de que os operadores conceituais das Clínicas da Atividade não são saberes universais, mas estão localizados de acordo com o lugar de fala que seus teóricos ocupam.

O conceito de *outsider within* – forasteira de dentro - (COLLINS, 2016) se mostra como uma estratégia potente para pensarmos o enfrentamento às subalternidades. Esse termo foi proposto como referência ao lugar que as trabalhadoras domésticas, negras, ocupavam nas residências em que trabalhavam, pois, mesmo que seus patrões as tratassem como se fossem da família, elas sabiam muito bem que isso não era real e que elas nada mais eram que *forasteiras de dentro*. Sendo assim, a potência de ser uma *forasteira de dentro* implica em poder colocar em

debate conteúdos racistas que operam diariamente nos espaços laborais e que acabam não sendo problematizados pelos *insiders* (aqueles que estão dentro das lógicas hegemônicas dominantes).

Nesse sentido, ocupar o lugar de *outsider whithin* possibilita que se coloque em análise situações cotidianas que dizem dos modos de viver e trabalhar das trabalhadoras negras e dos demais sujeitos que fazem parte desses contextos. Ocupar essa posição de forasteira de dentro, enquanto pesquisadora, requer também tensionar o deslocamento da centralidade dos estudos e das narrativas eurocêtricas, dando atenção às narrativas e produções dos povos colonizados. Isso implica apontar que, até o momento, as Clínicas do Trabalho sempre foram pensadas por pessoas brancas e a pertinência de que se traga para essa discussão interlocutores negros e negras.

Na mesma lógica do conceito *outsider whithin*, os conceitos de *margem* e *centro* potencializam o nosso debate. Grada Kilomba (2019) escreve que ocupar a *margem* é ser parte do todo, mas não ser pertencente ao *centro*. A *margem* será local de repressão, mas também implica questionar onde é possível se fazer resistência. E por que a margem é, ao mesmo tempo, local de repressão e resistência? Por ser um local opressivo, abrimos para a possibilidade da produção de questionamentos a tudo aquilo que se produz no *centro*, cuja margem é habitada com violência. É na *margem* que se produzem discursos e mundos abertos a novas possibilidades.

A potência de ocupar a *margem* apareceu nas narrativas das participantes desse estudo, como espaço em que se fazia o tensionamento para novos modos de ser e de trabalhar. E essa posição marginal é apontada no discurso de Sojourner Truth, ex-escrava, nos Estados Unidos no ano 1851, intitulado como “*E eu não sou uma mulher?*”. Segue um trecho:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, que é preciso carregá-las quando atravessam um lamaçal e que elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também agüentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 1851 apud RIBEIRO, 2016. p. 100).

O discurso da Truth é impactante porque dá visibilidade à distância entre mulheres negras e não-negras em algo muito básico: a possibilidade de serem reconhecidas como mulheres, como sujeitos. Não se pode esquecer que ao negro e à negra escravizados foi negada sua humanidade, ou seja, a mulher negra não passa apenas pela invisibilidade de gênero (ser reconhecida como uma mulher), mas há uma recusa muito anterior – a negação de sua humanidade.

Então, ao retomar o trecho do discurso da Truth, ao se destacar sua posição, enquanto trabalhadora, percebe-se que se tratava de uma trabalhadora das lavouras que desenvolvia as mesmas funções que os trabalhadores negros, mas que sofria tratamentos violentos - chicotadas - dos seus senhores. Truth denuncia o quanto a situação das trabalhadoras negras precisa ser discutida, pois é ancorada em relações de extrema violência racista. Porém, esse apontamento só é possível, quando se tem consciência de que ocupamos a *margem*, e que será da *margem* que se produzirão possibilidades não pensadas por quem ocupa o *centro*.

Esse distanciamento entre a experiência de ser uma mulher negra e uma não-negra aparece com grande força nas reivindicações trazidas pelo movimento feminista tradicional. Carneiro (2003) problematiza quem são as mulheres frágeis que devem ser protegidas e que reivindicam o direito de trabalhar, pois, para as mulheres negras, a fragilidade nunca foi posta como uma qualidade a qual elas eram possuidoras. Em relação ao direito ao trabalho, desde a época da escravização, elas já estavam presentes nas lavouras, nas cozinhas e nas ruas como quitandeiras ou prostitutas. Assim, a quais mulheres essas primeiras pautas dos movimentos feministas eram endereçadas?

Pela não-representatividade das pautas defendidas no surgimento do movimento feminista e o que era realmente importante para as mulheres periféricas pertencente às minorias, Carneiro (2003) traz a proposta de *enegrecer o movimento feminista* ao pautar assuntos que sejam prioritários também para as mulheres negras, como: a caracterização da violência racial como um aspecto determinante nas formas de violência exercida em mulheres não-brancas; a discussão sobre doenças étnico-raciais na formulação de políticas públicas; e, em relação ao mundo do trabalho, a denúncia aos modelos de seleção utilizados nas contratações (quesito boa aparência). Para essa autora, o feminismo negro nas sociedades marcadas como multirraciais, pluriculturais e racistas devem dar visibilidade ao racismo e seu impacto nas relações de gênero, uma vez que o princípio racial irá determinar a hierarquia de

gênero. O movimento feminista, ao universalizar as formas de opressão e não colocar em análise as questões raciais, acaba por reproduzir o discurso hegemônico excludente (HOOKS, 2015).

Como já foi dito por Spivak (2010), o sujeito subalterno não é homogêneo. Logo, se nos propomos a discutir a respeito da experiência do trabalho como *ofício para* as trabalhadoras negras, articular os conceitos de subalternidade e interseccionalidade é relevante para que visualizemos as engrenagens do racismo estrutural. Dito de outra forma, o nosso interesse é pensar o trabalho na perspectiva da experiência, no momento em que analisamos o *trabalho enquanto atividade* e problematizamos como ele, tomado por essa perspectiva, articulado com os conceitos de subalternidade e interseccionalidade, diz da experiência do trabalho para as trabalhadoras negras. Como já foi dito anteriormente, a condição do sujeito subalterno implica na impossibilidade de poder falar e ser escutado. Ou seja, se caracteriza ao mesmo tempo por um constante processo de silenciamento do colonizado e pela manutenção da possibilidade de falar e de ser escutado como um privilégio exclusivo dos colonizadores.

Essa busca ativa pela manutenção dos negros e negras numa posição de subalternidade está a serviço da perpetuação dos valores da branquitude, que é entendida como uma territorialidade que demarca privilégio e poder não passíveis de se compartilhar. Seria uma demarcação de fronteiras (BENTO, 2002) que invisibiliza os tomados como subalternos – tanto seu reconhecimento como sujeitos como tudo aquilo que é produzido e vivenciado por eles. Nesse sentido, seria por isso que a trabalhadora negra verbaliza que, para ser escutada pelos seus pares, ela precisa gritar e que, mesmo assim, seus colegas não “escutam”?

A situação em questão indica a presença do não reconhecimento da contribuição ao gênero profissional oriundo da experiência da trabalhadora negra. Não se escuta o que elas têm a dizer pela presença do racismo no âmago dessas relações, numa busca em delimitar as posições que o/a trabalhador/a negro/a ocupa nas relações e nos processos de trabalho. Posição essa que reafirma uma subalternidade.

Pensamos, também, que a escassez de estudos e pesquisas em Clínica da Atividade que considerem os modos como o corpo das trabalhadoras negras experimentam o trabalho enquanto *ofício* é um ponto de fragilidade dessa abordagem clínica do trabalho. Questionamo-nos, além disso, como pensar conceitos tão importantes para a Clínica da Atividade – tais como gênero profissional, estilização,

poder de agir e reconhecimento, os quais serão abordados em detalhes no capítulo a seguir - sem discuti-los em uma relação entre trabalhadores negros/negras e não-negros: não seria por entre essa relação que se reatualizaria uma posição de subalternidade?

Pensando a respeito desse mecanismo de manutenção dos negros e negras em uma posição de subalternidade, o conceito de *dispositivo de racialidade* (CARNEIRO, 2005) se mostra relevante, pois nos auxilia a entendermos o quanto a cor da pele opera como um elemento estruturador das relações raciais, que articula saberes, poderes e modos de subjetivação. Por esse dispositivo, o estatuto da humanidade é afirmado como branco e os demais são demarcados como não-brancos. Assim, a raça posiciona as desigualdades ao promover privilégios à branquitude e a subalternidade ao povo negro. Entender a dinâmica do *dispositivo de racialidade* nos dá pistas para sustentarmos a relevância de racializar as problemáticas das Clínicas do Trabalho, pois aponta que a raça posiciona os sujeitos e, se ampliarmos a discussão, a raça posiciona os trabalhadores no *ofício*.

Essa pista de que a raça posiciona os trabalhadores no *ofício* aparece nos acolhimentos e nas intervenções grupais que realizo na Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul, sendo verbalizada das seguintes formas: diferenciação na forma como elas - as trabalhadoras negras desse local - são tratadas no espaço do trabalho em relação aos demais trabalhadores não-negros; duvidar da capacidade profissional nas tomadas de decisão em relação ao trabalho que executam diariamente; e a não-escuta de suas contribuições nos espaços destinados a discutir o trabalho realizado por suas equipes. Esse processo de escuta dos trabalhadores negros e negras me faz pensar a respeito de como a raça - enquanto um mecanismo de hierarquização dos sujeitos - está na composição do gênero profissional, das estilizações, do reconhecimento e da dinâmica do poder de agir para os trabalhadores negros e não-negros. Assim, foi no cotidiano do meu trabalho como psicóloga atuando na saúde do servidor que a emergência dessa problemática foi tomando forma e se mostrando crucial para o enfrentamento da violência racista no trabalho.

## 1.1 CLÍNICA DA ATIVIDADE: PROBLEMATIZANDO SEUS OPERADORES CONCEITUAIS NA DIREÇÃO DA INTERLOCUÇÃO COM AS QUESTÕES RACIAIS



De acordo com Teixeira e Barros (2009), a Clínica da Atividade afirma-se como uma política da produção de subjetividades que promove desvios e bifurcações nos percursos de vida e de trabalho, ao provocar desestabilizações no que já está estabelecido, além de oportunizar um fazer clínico que não busca apenas a solução de problemáticas, mas, sobretudo, a criação de novas questões no âmbito do trabalho. Essa produção de novos modos de ser e estar no trabalho só se faz possível com a ampliação do poder de agir das/dos trabalhadoras/res, que consiste na afirmação do potencial inventivo dos sujeitos que não se deixam aprisionar no trabalho. Segundo as autoras, o principal objetivo da abordagem Clínica do Trabalho se constrói pela ampliação do poder de ação das/dos trabalhadoras/res. Por meio de tal processo, afirmam-se novas formas de subjetivação, as quais darão passagem a sujeitos capazes de criar uma pluralidade de maneiras para enfrentar as variabilidades que o próprio ato de trabalhar apresenta.

O poder de agir está relacionado ao coletivo de trabalhadores e não a algo individual, sendo entendido como a possibilidade de expansão da ação dos trabalhadores na direção de ampliação do seu raio de ação no trabalho. Essa expansão do poder de agir se faz na possibilidade de enfrentar as variabilidades próprias do trabalho, na direção de um fazer ético do trabalho (BENDASOLLI, 2016). Entendemos que o poder de agir não é algo que uma vez alcançado estará garantido, pois ele se constrói por meio das relações e precisa ser afirmado, ainda mais se traçarmos uma relação entre poder de agir e poder de ser afetado.

De acordo com Marques e Carvalho (2014), tanto Espinosa como Vigotski entendem que a ação humana sempre está vinculada a algum motivo, afetos e emoções. Os motivos ou as causas podem se tornar os direcionadores do sentido das ações, que, por sua vez, estão relacionadas aos afetos da situação vivenciada. Ou seja, se nos encontramos somos afetados pela alegria, a nossa potência é aumentada. Porém, caso o predomínio seja de tristeza, a potência é diminuída. Assim, a potência de agir e sua possibilidade de expansão mantém relação com os afetos experimentados a cada encontro, em um momento marcado pelo dinamismo e suas múltiplas possibilidades de se reinventar.

É importante mencionar que o poder de ação não está relacionado apenas à realização de coisas, mas à criação de meios para fazer o trabalho, em um movimento de transformação do trabalho e de si (ROCHA; AMADOR, 2018). Nesse sentido, o poder de agir em situação de trabalho dialoga diretamente com a normatividade dos

trabalhadores e, para o nosso estudo, faz a seguinte questão: como o processo normativo e a expansão do poder de ação dos trabalhadores se tecem em meio a discursos e práticas racistas no âmbito do *trabalho enquanto atividade*?

No âmbito da Clínica da Atividade é importante ressaltarmos que *atividade* é distinta de *ação*, pois a atividade se expressa no intervalo entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real* - aquilo que o trabalhador executa de fato (CUNHA; FISCHER; FRANZOI, 2011). Como *trabalho prescrito*, entendemos como um conjunto de condições e exigências que dizem como o trabalho deverá ser realizado, incluindo condições físicas (espaço físico, materiais necessários) e prescrições (normativas, protocolos). Os ergonomistas observaram que o trabalho prescrito não correspondia ao trabalho executado pelos trabalhadores, pois, na situação de trabalho, sempre aconteciam variabilidades que são próprias do trabalho e que convocaram os trabalhadores a tomarem decisões que não estavam previstas nas prescrições (SILVA; RAMMINGER, 2014).

Desse modo, entender o trabalho *enquanto atividade* implica analisá-lo não apenas como a atividade manifesta, a realização da tarefa, mas também como aquilo que não se fez, aquilo que se desejou fazer, conforme afirma Clot (2001b apud OSÓRIO, 2010), no escopo da Clínica da Atividade. Enfim, estar em atividade consiste em gerir todo esse embate, cuja realização representa a ação possível dentro dessa disputa/conflito que acontece a cada ato laborativo (BRANDÃO, 2012). Quando tomamos a ideia do *trabalho como atividade*, estamos falando de um trabalho que não é uma repetição automatizada, mas um ato que se dá no encontro com o trabalho e com os trabalhadores. Encontro esse que nos convoca a tomar decisões a todo momento, ampliando o poder de ação dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Silva e Ramminger (2014) mencionam que o ato de trabalhar, a todo momento, nos coloca em impasses e, na distância entre o prescrito e o realizado, é possível que os trabalhadores façam escolhas e criem soluções. Ou seja, o trabalhador é convocado a entrar em atividade, em uma postura de contribuição para a renovação do *ofício*. É importante trazermos que, para Clot (2017), as prescrições não são antagônicas ao trabalho realizado, mas o resultado “esfriado” de atividades anteriores.

Para Cunha, Fischer e Franzoi (2011, p. 49) “tomar como referência básica a atividade para se pensar o trabalho implica ressituar a relação entre conhecimento pré-existente sobre trabalho e aquele oriundo da experiência humana em atos laborais”. Trata-se, então, de entendê-lo como um processo dinâmico em que o

trabalhador precisa gerenciar as variabilidades que o trabalho lhe impõe constantemente.

Nesse entendimento do *trabalho como atividade*, Clot (2013) propõe o conceito de trabalho como *ofício*, que não deve ser entendido apenas como uma prática ou uma profissão, mas uma “*discordância criativa*” (CLOT, 2013. p. 6) entre suas quatro instâncias: pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal. O autor ressalta que o *ofício* não está localizado em nenhuma das instâncias, uma vez que o encontramos no trânsito entre elas.

As dimensões pessoal e interpessoal estariam relacionadas à atividade sempre como uma ação dirigida e não repetível. A transpessoal seria a dimensão que é atravessada por uma história coletiva, perpassando diferentes gerações. A impessoal estaria relacionada ao âmbito da tarefa, estando mais distante da atividade efetiva. O autor pontua que a história coletiva desenha os gestos possíveis ou impossíveis, ao fixar as fronteiras móveis do *ofício*, além de possibilitar que cada trabalhador possa acessar ou criar o gesto. Ele menciona que é na potência das histórias e das memórias coletivas que cada trabalhador tem a garantia de agir no presente e ter uma perspectiva de agir futuro (CLOT, 2017).

Clot (2017) nos diz ainda que o *ofício* se mostra como um paradoxo: não pertence a nenhum trabalhador, mas cada um é responsável por ele. O *ofício* tem uma arquitetura que permite que suas instâncias - pessoal, interpessoal, transpessoal e impessoal - interajam entre si. Ao se tornar algo vivo, o *ofício* transita em todos os lugares: morto numa ponta, ressuscita numa outra nem sempre pelas mesmas razões. Qualquer trabalhador que tente tomá-lo como algo de seu uso exclusivo o perde. O *ofício* é ponto de fuga que não pode ser apropriado. No *ofício*, tudo está ligado e, frequentemente, é desligado, e aquilo que aproximava os trabalhadores pode ruir. Assim, cabe a cada trabalhador com seus pares mantê-lo em pé, ao cultivar o debate a respeito da qualidade do trabalho. Fazer o *ofício* é não perder de vista que ele é movimento, atividade.

Dessa maneira, tomar o conceito do trabalho pela atividade consiste em entender que trabalhar é ter que se haver constantemente com essas variabilidades que são próprias do trabalho. Nesse sentido, o trabalho requer um permanente gerir das variabilidades que se apresentam aos trabalhadores. O que é interessante de nos atentarmos, quando falamos em *atividade*, é que a atividade realizada sempre será o resultado de um intenso embate entre várias virtualidades que se apresentaram como

possíveis, nunca sendo apenas a expressão de um gesto realizado (OSÓRIO, 2010).

Assim:

O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. É necessário acrescentar aqui – um paradoxo freqüente – atividade é aquilo que se faz para não fazer o que tem que ser feito, ou ainda, o que se faz sem desejar fazer. Sem contar o que deve ser feito. Em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real. A fadiga, o desgaste psíquico, se compreende tanto por aquilo que os trabalhadores não podem fazer, quanto por aquilo que eles fazem (CLOT, 2001b apud OSÓRIO, 2010, p. 50)

A Clínica da Atividade aponta a necessidade de que se *cuide do trabalho*. Esse cuidado com o trabalho deve ser entendido como colocá-lo em ação, colocá-lo em atividade, transformá-lo (CONCEIÇÃO; ROSA; SILVA, 2017). Nesse sentido, o trabalho, por essa abordagem, não será tomado como algo acabado, mas como algo em constante renovação, em um constante cultivo de novas formas de fazê-lo. É pelo trabalho como *ofício* que se faz possível a intersecção entre a história social e individual, no momento em que passa a funcionar como um organizador das atividades dos trabalhadores (BRANDÃO, 2012). Nessa lógica, trabalhar se torna a capacidade de estabelecer engajamento em uma história coletiva do *metier* (*ofício*). Isso implica em sair de si, além de inscrever-se numa história, num gênero profissional<sup>18</sup>. O trabalho sempre será uma dimensão coletiva que se constrói no ato e na experiência, pois há o engajamento do trabalhador que se afeta e afeta aos demais (SILVA; RAMMINGER, 2014).

O *ofício* “vivo” se torna nômade e é feito pelos trabalhadores, pois a única maneira de defendê-lo é atacá-lo para forçar seus limites (CLOT, 2013) e expandi-lo. Portanto, entender o trabalho como *ofício* significa tomar essa dimensão de algo coletivo que não está localizado no trabalhador, mas se faz na história coletiva do trabalho. Tal processo demanda entender que cada trabalhador se apropria e atualiza o *ofício*. Porém, a nossa primeira consideração a respeito desse conceito é: será mesmo que os trabalhadores negros e negras se apropriam e atualizam o *ofício* da

---

<sup>18</sup>Conceito relevante para a Clínica da Atividade. Configura-se como um conjunto de condutas coletivas que unem e distinguem, de maneira dinâmica, os trabalhadores de determinado ofício (MORSCHER et al, 2014).

mesma maneira que os trabalhadores não-negros? Estaria o *ofício* a salvo do racismo estrutural?

Para ampliar a nossa discussão, trazemos para o debate o conceito de gênero profissional, que se configura como um conjunto de condutas coletivas que unem e distinguem, de maneira dinâmica, os trabalhadores de determinado ofício (MORSCHER et al, 2014). Funcionaria como repertório esperado dentro de uma determinada profissão, como um princípio de economia de ação que auxilia os trabalhadores. Como uma espécie de senha conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo fazer laboral, permite que eles saibam o que devem fazer sem que haja necessidade de re-especificar a tarefa cada vez que ela deva ser feita (CLOT, 2010).

De acordo com a conceituação de gênero profissional, os trabalhadores, uma vez fazendo parte do *ofício*, poderiam acessar esse repertório coletivo que, de alguma forma, liga os trabalhadores a uma história coletiva e possibilita a segurança para agir. Porém, no encontro com as professoras negras deste estudo, o acesso e o trânsito ao gênero profissional se fazia acessível a elas em meio a embates. Uma das participantes narra o quanto foi presente a recusa de seus pares em compartilhar com ela como o trabalho era realizado. Ela menciona que teve que aprender - podemos dizer que teve que acessar o gênero profissional - em meio aos constantes boicotes de seus pares. Seria mais uma das facetas do racismo estrutural que provoca uma interdição às trabalhadoras negras?

O processo de estilização, que possibilita que o gênero profissional se atualize e se renove de acordo com os tensionamentos das variabilidades inerentes ao ato de trabalhar, também não parece estar a salvo das práticas racistas. Mesmo que o gênero profissional se caracterize pela sua flexibilidade num propósito de manter vivo o ofício, de acordo com as narrativas das professoras negras, as estilizações ocorrem por entre embates quando se trata trazer para dentro do gênero profissional o debate racial no enfrentamento do racismo.

Todas as participantes do estudo mencionam o quanto propor o debate racial como temática do currículo é algo que não é aceito e nem realizado pela maioria dos professores não-negros. O não-reconhecimento dessa temática como parte integrante do percurso formativo dos estudantes aparece até mesmo por parte dos educandos. Como mencionou uma das professoras participantes, "*a maioria dos professores que querem trabalhar com a lei trabalham sozinhos*". A lei que ela menciona é a Lei nº

10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É importante pontuar que, mesmo sendo uma obrigatoriedade, a inclusão da temática racial não acontece em todas as escolas. Seriam os valores da branquitude operando como um interdito na produção de novos modos de trabalhar dos professores e professoras? Seguramente, afirmamos que sim.

Aqui nos parece ser mais uma pista de que o trabalho como *ofício* está ancorado em saberes e discursos que buscam a manutenção da branquitude, pois os trabalhadores negros e negras produzem estilizações ao se colocarem em atividade laboral que, nos parece, são tomadas como estilizações subalternas pelos seus pares, como se fossem de menos valia. Porém, acreditamos que essas estilizações são marginais, ou seja, são realizados por quem ocupa a *margem*.

Ao ocupar essa posição marginal no *ofício*, como se dá a dinâmica do reconhecimento para os trabalhadores negros e negras? Como disse Clot (2010), o reconhecimento está relacionado ao *reconhecer-se em sua atividade*, em executar um trabalho de qualidade, ou um trabalho que nos orgulha de realizarmos, um *trabalho bem-feito*. O reconhecimento também está relacionado ao trabalhador se reconhecer como alguém que faz parte e também se torna criador da história coletiva do *ofício*. Ou seja, trata-se de alguém que se sente vivendo a mesma história que seus pares. Logo, pensamos em um trabalhador que se reconhece no *ofício*. Sendo assim, podemos afirmar que a branquitude, ao tensionar ativamente para que os trabalhadores negros permaneçam em uma posição subalterna, produzem os modos de como os trabalhadores negros e negras ocupam a dinâmica do reconhecimento e como participam e constroem a história coletiva do *ofício*.

Para sustentarmos essa afirmação, basta recordarmos do conceito de *dispositivo de racialidade* (Carneiro, 2005), que afirma a perpetuação do mecanismo de hierarquização das raças, ao promover privilégios para alguns e subalternidades para outros. Nesse sentido, não podemos negar que esse mecanismo de hierarquização opera também no pertencimento ao *ofício*, uma vez que busca autorizar os trabalhadores que podem estilizar, na tentativa de ditar quais estilizações podem renovar o gênero profissional. Como já foi mencionado, trabalhar se dá por entre um embate de forças. Assim, mesmo com todo o mecanismo de opressão, os trabalhadores negros e negras realizam estilizações: estilizações marginais que

buscam romper com os valores da branquitude, mesmo que não tenham sido “autorizados”.

Ao fazermos essa afirmação, pontuamos que não temos como não considerar as questões raciais, quando pensamos a dinâmica do reconhecimento e o que a presença de corpos negros produzem no trabalho. Não estamos afirmando que os trabalhadores negros e negras precisam do aceite dos seus colegas brancos, para se sentirem reconhecidos. Contudo, elas e eles precisam quebrar uma produção de saberes e verdades que se produzem ancoradas na branquitude, bem como se autorizarem a afirmar, nas suas práticas laborativas, saberes de epistemologias que são tomadas como subalternas.

Autores como Mbembe (2014, 2017) e Fanon (1968) se ocuparam de discutir a questão racial e o quanto a racialização dos sujeitos mostrou-se como uma estratégia de dominação e desumanização dos negros e negras. Tratados como objetos – corpos-combustíveis como mencionou Mbembe no seu livro *Políticas da Inimizade* – que seriam utilizados até sua exaustão. Aqui, percebe-se a posição que o corpo negro passa a ocupar nessa relação: são escravizados e tomados como inferiores.

Ainda hoje percebemos que é do mecanismo da violência racista inferiorizar tudo aquilo que é relacionado à população negra. No âmbito do trabalho, as práticas racistas se reatualizam, porém se mantêm com um mesmo propósito: manter o privilégio para a branquitude.

Retomando aquilo que a trabalhadora negra disse aos seus pares, “Se eu não gritar, eles não me escutam!”, o que ela está denunciando? O que seus colegas não conseguem escutar, nem mesmo quando ela grita? Essa não-escuta estaria a serviço da manutenção do *pacto narcísico da branquitude*? Como fazer escutar a denúncia dessa trabalhadora? A nossa pista é de que trazer para o debate as questões raciais e como elas compõem as microgestões que os trabalhadores negros e negras têm que enfrentar para se manter em atividade se mostra imprescindível, se quisermos realizar uma Clínica do Trabalho comprometida com um fazer antirracista.

Nesse sentido, é importante pontuarmos que essa “não-escuta” naquilo que os trabalhadores negros e negras denunciam não é algo ingênuo, pois nos parece que essa não-escuta tem um propósito: o propósito de perpetuar o racismo estrutural que se reafirma por entre o gênero profissional. Como já foi afirmado, manter silenciado ou não-escutar faz parte do mecanismo de subalternização dos sujeitos. Também sabemos que é uma estratégia da violência racista desqualificar o que negros e negras

trazem num processo de infantilização, justificando que eles permaneçam numa posição de sujeitos que devem ser falados e não podem falar por si. Acreditamos que essa infantilização e desqualificação dos negros e negras se estende nas relações de trabalho, ao fazer com que os trabalhadores negros e negras sejam vistos como não tão qualificados como seus pares, o que alimenta uma hierarquização no âmbito do *ofício*.

Assim, propor este estudo indica uma possibilidade de tensionar a descolonização dos saberes produzidos, até o momento, em Clínica da Atividade e sua influência francesa. Tecer essa escrita na composição dos saberes da Clínica da Atividade com os teóricos negros e negras que fazem o debate racial consiste em apostar em um fazer clínico do trabalho que esteja comprometido eticamente. Podemos mencionar que a Clínica da Atividade no Brasil apresenta uma especificidade no seu fazer, uma vez que ela está em consonância com o nosso processo histórico (CONCEIÇÃO; ROSA; SILVA, 2017). Em meio a essa questão, entendemos que não há como se pensar uma Clínica da Atividade Brasileira que não esteja comprometida com uma prática antirracista.

Portanto, com base em todas essas inquietações que se deram antes do meu ingresso ao mestrado e persistiram ao longo desse processo de pesquisa, nasce este estudo que se sustenta no encontro com as professoras negras que aceitaram o convite para narrarem suas trajetórias de vida e trabalho.



## 2. “EU VOU TE CONTAR, E TU VAI ACREDITAR”: CONVERSANDO SOBRE O MÉTODO

O presente trabalho nasce e se sustenta nas inquietações que se originaram na minha atividade de psicóloga do trabalho, que atua no setor de Saúde dos Servidores da Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul e que se ampliam nos encontros: com os meus colegas do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise (n-pistas/UFRGS)<sup>19</sup>, com amigas professoras negras que atuam na educação pública e com as quatro professoras que aceitaram compor esta pesquisa de mestrado. Assim, este estudo se compõe entre todos esses encontros e o que se produz deles.

Como mencionou uma das professoras participantes das entrevistas, narrar histórias - contos literários - aos seus alunos era algo que possibilitava que ela pudesse entrar em atividade com eles. Saliento que a mesma experiência foi vivenciada por mim, ao longo desses encontros e dessa escrita, pois o ato de narrar a minha proposta de estudo se mostrava como uma potência em ampliar suas possibilidades de execução e de composição de um novo pensar. Nesse processo de composição, por acreditar na potência do narrar, o traçado metodológico da nossa pesquisa teve como ferramenta metodológica a história oral, que, como procedimento metodológico, consiste em:

Registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos. (MATOS; SENNA, 2011. p 97)

---

19 As pesquisas do Núcleo visam análises relativas aos modos de trabalhar, de subjetivar e de clinicar *no* e *pelo* trabalho, ao problematizar os matizes do contemporâneo e estratégias de resistência. Tendo como lastro uma orientação epistêmica ético-político-estética, opera pelos campos da Análise Institucional e das Clínicas do Trabalho, ao enfatizar a investigação de processos institucionais gerados pelos modos de organizar e viver o trabalho e ao produzir movimentos afirmativos de diferença, de coletivos e de crítica. Explora as políticas da subjetividade na interface com as políticas públicas em uma perspectiva interseccional dos marcadores sociais da diferença, mediante estratégias metodológicas inventivas e de produção de conhecimento em rede entre Universidade e Trabalhadoras e Trabalhadores. O Grupo mantém articulação com os Grupos de Pesquisa NUCOGS – Núcleo de Ecologias e Políticas Cognitivas/UFRGS, NEPESP – Núcleo de Pesquisas em Subjetividade e Políticas/UFES e com o NUTRAS – Núcleo de Estudos e Intervenção em Trabalho, Subjetividade e Saúde/UFF.

A escolha metodológica pela história oral se deu pelo seu caráter de narrativa que vem ao encontro da potência do ato de trazer a experiência do trabalho pela fala, ou seja, fazer a narrativa do seu fazer que é diferente de ater-se apenas aos eventos que se sucederam, trata-se de mobilizar a dimensão acontecimental que os acompanhou e que acompanha o ato de narrar. Por esse ato de narrar conseguimos acessar alguns aspectos da atividade, o trabalho “encarnado” e o trabalho como experiência.

Nesse sentido, este estudo aposta na escuta de narrativas das professoras negras, a partir de um convite para que elas narrassem em encontros individuais e coletivos suas trajetórias e seus processos de trabalho na docência, dando enfoque ao seguinte aspecto: como elas fazem os atos cotidianos do trabalho? Foram acolhidas as narrativas a respeito de suas trajetórias, de vida e profissional, pois acreditamos que esses percursos dizem das formas como elas realizam a microgestão cotidiana do trabalho em uma sociedade ancorada em valores racistas.

De acordo com Sá (2016, p.197):

Quando ouvimos um professor falar sobre sua atividade, não estamos ouvindo algo particular, limitado à sua circunstâncias, mas ouvimos, sim, um modo de ser professor, um modo de atualizar certas práticas construídas historicamente, marcadas por diversos interesses, jogos de força, em que uma ação realizada se fez vencedora dentre tantas possibilidades.

Nesse sentido, convidar as professoras a narrarem sobre suas trajetórias de vida e profissional, solicitando que nos contassem como elas exercem o *ofício* docente abre-se como uma possibilidade de acessarmos a dinâmica da atividade e os embates que se travam nas situações de trabalho. E nesse movimento de visualizar a atividade das professoras, buscamos entender como a questão racial (ser professora negra) diz das estratégias que elas devem gerenciar, para seguir agindo no trabalho.

Tendo em vista a temporalidade do processo de Mestrado, participaram do estudo quatro professoras negras, com idades entre 41 e 50 anos. Três delas atuam e residem na cidade de Porto Alegre e uma delas trabalha e reside na cidade de Santa Cruz do Sul, atuando em média 14 anos na educação estadual com atividade nos anos finais e no ensino médio nas disciplinas de Literatura, Português e História. Elas foram convidadas a participarem de uma entrevista individual e de encontros grupais, momentos em que reunimos as participantes e a pesquisadora.

Os encontros individuais foram pensados para que elas narrassem suas trajetórias de vida. Já os momentos coletivos foram incluídos com a finalidade de que as professoras falassem a respeito de suas atividades docentes, ao ter como recorte algumas temáticas elencadas por elas mesmas nos encontros grupais - sala de aula, reunião de professores e conselho de classe. Tanto nas entrevistas individuais como nos encontros grupais, provocamos as participantes, através de indagações, para que pudessem nos narrar *como* elas realizam as microgestões cotidianas que compõem a experiência do *trabalho como atividade*. E procuramos entender que a atividade se faz por entre a distância do trabalho prescrito (as normativas, os protocolos) e o trabalho real (o trabalho em ato).

Para nos auxiliar na condução das entrevistas individuais e nos encontros grupais, a *pista da entrevista*<sup>20</sup> foi importante. Tedesco, Sade e Caliman (2013) mencionam que a entrevista, quando tomada como um procedimento cartográfico, possibilita acompanhar processos, bem como produzir intervenções, ao catalisar momentos de passagem nas falas dos entrevistados. Nesse viés, as entrevistas, tanto as individuais quanto as coletivas, mostram-se como potentes meios para a produção de desvios, ao acionar deslocamentos naquilo que está sendo narrado. Em tais desvios é possível encontrarmos a passagem para novos modos de viver e de trabalhar, em um processo de desmontagem das narrativas.

Assim, a pista 8, *Por uma Política da Narratividade*<sup>21</sup>, sustenta nosso entendimento da potência de tomar as narrativas como *desmontagem*, no momento em que coloca pontos de indagação naquilo que está sendo dito pelas professoras a respeito do seu trabalho em ato. Nesse processo, abre-se a possibilidade de traçarmos linhas de problematização a respeito do trabalho, como ele é realizado e de como fazê-lo diferente, com um propósito de cultivá-lo, ampliando-o na direção da expansão do poder de agir dos trabalhadores e das trabalhadoras. Ressaltamos que, pelo narrar do fazer cotidiano, é viável ter acesso a alguns aspectos da atividade. Esta pode ser entendida como algo complexo e não apenas como o comportamento

---

20TEDESCO, Sílvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

21PASSOS, Eduardo & BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia & ESCÓSSIA, Líliana (organizadores). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

manifesto, já que tal conceito expressa um embate de contradições que se dá a cada ato realizado.

Embora tenhamos como campo teórico a Clínica da Atividade, nossa pesquisa percorre um traçado singular que não segue os métodos propostos por aquela abordagem, tais como a *instrução ao sócia* e a *autoconfrontação cruzada*<sup>22</sup>. Isso decorre do nosso interesse em construir espaços de escuta das trajetórias de vida e trabalho para que possamos, em meio às narrativas das participantes, analisar como elas fazem a microgestão cotidiana do *ofício* docente: quais desvios elas fazem para se manterem agindo no trabalho. Precisamos considerar, também, a temporalidade de uma pesquisa de mestrado em meio à pandemia de Covid-19, que fez com que optássemos por constituir um grupo com professoras que atuam em escolas distintas, mas todas vinculadas à educação básica pública estadual, e não pela inserção a um grupo de professoras/es que exercessem a docência na mesma escola.

Para a construção e condução dos encontros individuais e grupais, buscamos a inspiração na experiência grupal realizada na ONG Maria Mulher, relatada no artigo *Modos de Subjetivação de Mulheres Negras: efeitos da discriminação racial*<sup>23</sup>. Salientamos que foram necessárias algumas adaptações para que pudéssemos sustentar o nosso problema de pesquisa, qual seja: racializar a problemática clínica do trabalho – professoras negras e o trabalho como atividade.

Desse modo, buscamos o contato inicial com as professoras negras participantes deste estudo através da indicação de um antigo colega educador que atuou na educação pública estadual. Após essa primeira indicação, cada entrevistada foi convidada a sugerir a próxima participante. Para que fosse possível totalizar a participação de quatro professoras, a última entrevistada foi sugestão de uma colega do grupo de pesquisa n-pistas. Um fato que nos chamou atenção foi a dificuldade em encontrar possíveis participantes para a pesquisa.

Quando era solicitado que as professoras indicassem a próxima participante sempre havia um silêncio, e a fala de que não se recordavam, no momento, de professoras negras que estivessem atuando em escolas estaduais era muito presente.

---

22 Tratam-se de dois métodos empregados nas pesquisas em Clínica da Atividade (Clot Y. A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes; 2006).

23 OLIVEIRA, Maria Luisa Pereira; MENEGHEL, Stela Nazareth; DE SOUZA BERNARDES, Jefferson. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 266-274, 2009.

Essa invisibilidade de professoras negras também apareceu no momento em que as entrevistadas mencionavam que se sentiam sozinhas nas escolas e na rede estadual de ensino. Expressavam, assim, a sensação de estarem solitárias entre seus pares, já que muitas delas eram as únicas professoras negras da escola, e sozinhas no enfrentamento da violência racista no âmbito do trabalho.

Como esse ano foi atravessado pela pandemia de COVID-19, tanto os encontros individuais como os coletivos aconteceram entre março e setembro de 2020 e ocorreram por meio de videochamadas. Confesso que, antes de realizar o primeiro encontro virtual com a primeira professora, fiquei muito preocupada de como seria, pois tinha muito receio de que algo se perdesse. E temia que a confiança para falarmos de assuntos tão delicados – como a vivência cotidiana de violência racista – não acontecesse por causa da tela que estaria entre nós. Porém, isso não se confirmou.

Propor uma entrevista na direção de acompanhar a processualidade do narrar exige que a pesquisadora se coloque em um permanente gerenciamento das variabilidades próprias do ato de trabalhar, que compõem também o trabalho da pesquisadora. Conforme mencionado na *pista da atividade*<sup>24</sup>, o trabalho do pesquisador, quando entendido pelo viés da atividade, acontece por entre a relação do trabalho prescrito e trabalho real, ao ter que administrar o gênero profissional do pesquisador, além de estilizá-lo, para poder lidar com as emergências do campo. Isso implica em ter que gerenciar uma pesquisa que se pautava no encontro em meio a uma pandemia de Covid-19 e, ainda, precisar tomar decisões durante o processo de entrevista individual e coletiva, a fim de produzir rupturas nas narrativas das professoras participantes da pesquisa, na busca da abertura de novas possibilidades de viver e trabalhar.

Dessa maneira, colocar-se na posição de pesquisadora-cartógrafa consiste em sustentar uma pesquisa que não possui de antemão todo o seu desenvolvimento, mas também não se trata de uma recusa radical a qualquer tipo de planejamento. Com isso, procuramos manter um lugar de redirecionamento da rota do pesquisar, ao acompanharmos a processualidade do caminho investigativo (BARROS; SILVA,

---

24BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fabio Hebert da. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal, Rev. Psicol**, p. 339-355, 2013.

2013). Através desse percurso, ao longo do pesquisar, o pesquisador, o campo e os participantes da pesquisa se transformam e se reinventam.

Todo o processo de encontro com as professoras foi marcado por muita intensidade. Uma das professoras mencionou, algumas vezes, que estava “arrepiada” com aquilo que se produzia. Compartilhei desse mesmo sentimento, principalmente quando eram narradas cenas de violência racista vivenciada no espaço de trabalho - seja por parte dos colegas ou dos alunos. Compreendi, por sentir algo muito próximo, o quanto elas se sentiram sozinhas para fazer a gestão dos processos de trabalho onde o racismo se fazia presente, o que gerava para as mulheres negras uma questão/problematização no âmbito do trabalho.

Desde o início, esse estudo foi um processo que se deu pelas marcas de violência racista nas trajetórias de vida e profissional da minha família e minha própria, o que fez reavivar uma dor. A aproximação com autores negros e negras que discutem a respeito do corpo negro e da violência racista, desde o processo de escravização até a atualidade, foi me desvelando a urgência de se ampliar esse debate na Clínica da Atividade como um dever ético no enfrentamento ao racismo estrutural no âmbito do trabalho.

Destaco a necessidade de trazermos a discussão racial como uma problemática clínica do trabalho, bem como de problematizarmos como a estrutura racista se reatualiza no âmbito do trabalho, além de tecer as tramas que constituem o *ofício* como uma permanente tentativa de manter os trabalhadores negros e negras em uma posição de impedimento de ação no trabalho. Para ampliarmos a nossa discussão a respeito do racismo e sua relação com o impedimento do poder de ação no trabalho, trazemos os estudos de Canguilhem sobre processo normativo e atividade, devido à potência desses conceitos para o nosso estudo.

Canguilhem traz contribuições relevantes, para pensarmos os conceitos de *norma*, *normal*, *normatividade* e *normalização*. Para o autor, *normal* é um processo dinâmico na construção constante de *normas*, ao demarcar o *processo normativo* dos sujeitos (*normatividade* entendido como ato, ação, atividade), o que requer um ato expansivo. Já o processo de normalização denuncia um constrangimento da norma, ou seja, a fixação em uma norma (CANGUILHEM, 2011; SAFATLE, 2011; NEVES; PORCARO; CURVO, 2017). Nessa perspectiva, o racismo estrutural produz normalizações e não processos normativos, pois produz cristalizações no âmbito do trabalho.

O processo normativo é marcado pela abertura à criação e à expansão em constante atividade, em um processo de transbordamentos das normas na direção de produção de novas normas (CANGUILHEM, 2012). Nesse sentido, ser normativo é estar em processo contínuo de expansão da vida, ao afirmar novos modos de viver e trabalhar, que produzam incessantemente estratégias para perturbar a engrenagem racista que busca colocar o povo negro na posição de subalternidade.

Canguilhem traz para a discussão também os termos *normas superiores*, como a ampliação/expansão da norma, aproximando-se muito do conceito de expansão do poder de agir; e *normas inferiores*, o que implica na desvitalização da vida, aproximando-se do conceito de agir impedido. É relevante ressaltarmos o que diferencia essas normas, ou seja, o valor. Por isso, quanto maior a expansão do poder de agir, maior o valor da norma como afirmação da vida (CANGUILHEM, 2011; SAFATLE, 2011).

Além disso, é importante diferenciarmos a *normatividade*, que se dá pelo *processo normativo*, do *processo de normalização*, o qual está relacionado ao processo de patologia por ser o constrangimento da norma – a desvitalização da vida (NEVES; PORCARO; CURVO, 2017). Nesse sentido, a saúde do sujeito estaria no seu processo de se fazer normativo e toda a violência racista iria na direção de constranger a norma vital, ao produzir adoecimentos relacionados ao racismo.

Para mim, bem como para todos os negros e negras, falar sobre violência racista é falar sobre aquilo que se vive cotidianamente. Assim, escutar as narrativas a respeito das trajetórias e de como elas fazem a gestão cotidiana do trabalho em meio à violência racista acionou que eu também fizesse esse mesmo processo reflexivo em um encontro com as minhas próprias narrativas. No percurso da pesquisa, me indaguei: como o racismo estrutural participou e participa da minha trajetória? Que estratégias de resistência eu agencio cotidianamente, para me manter em atividade no âmbito do trabalho?

Ao convidar os trabalhadores e as trabalhadoras para narrarem sobre seus fazeres, atentando para a atividade, é possível, junto com eles e elas, ver quais caminhos percorrem e por onde se produz a resistência, entendendo-a como a possibilidade de inventar novos modos de viver e trabalhar numa direção de expansão do poder de ação dos trabalhadores e trabalhadoras e não apenas como um movimento reativo a um ato de violência. A nossa aposta de que pelo *trabalho como atividade* possamos produzir resistência é pela sua característica de uma permanente

renovação. Como disse Clot, “o metier é uma conjugação” (CLOT, 2017, p. 20) e “em movimento é que um ofício mostra o que ele é” (CLOT, 2010, p. 290). Logo, é nesse processo contínuo de renovação próprio do trabalho como *ofício* que nos parece haver um campo fértil para o engendramento de novos modos de viver e trabalhar.

Não podemos esquecer que o *ofício* para se manter vivo deve ser “atacado” pelos próprios trabalhadores, com o propósito de ampliá-lo. Ou seja, qualquer história coletiva do *ofício*, que não se abra para novos possíveis e que permaneça numa cristalização, tende a perder a sua potência (CLOT, 2010). Nesse sentido, “atacar” o *ofício*, apontando o quanto ele se organiza e produz a manutenção de valores racistas, implica em tensionar a sua expansão. Não podemos esquecer que o *ofício* se sustenta, através de um trabalho coletivo, não havendo espaço para voo “*solo*” (CLOT, 2017, p.20).

Como se deram esses ataques ao *ofício* docente? O primeiro ataque, que se mostrou essencial para o nosso debate, deu-se por meio da fala de uma das professoras participantes: “*Somos racistas, o país é racista e a escola é racista*”. Reconhecer que estamos em uma sociedade racista, que reproduz e reatualiza essa violência, significa colocar esse ponto de indagação no próprio entendimento de *ofício*: se é sabido que o trabalho como *ofício* é aquele que se cultiva e se faz na história coletiva, não temos como pensá-lo como uma construção que se dá sem tecituras dos valores racistas. Logo, se o *ofício* se faz por entre as tramas sociais, os valores racistas estarão na sua composição.

Na processualidade deste estudo, as professoras participantes experienciaram o movimento de narrar e pensar seu trabalho ao atentarem para o modo como gerenciam as variabilidades cotidianas dele, para seguirem sendo normativas. Esse percurso entre os encontros das narrativas se mostrou fecundo para o surgimento de questões, indagações, problematizações a respeito da atividade delas no encontro com seus pares, alunos, comunidade escolar e Secretaria Estadual da Educação. Se, de alguma maneira, as participantes nas entrevistas individuais tangenciaram a temática violência racista cotidiana que elas experienciam - na tentativa de racionalizar os fatos por elas narrados, nos encontros grupais esse tema veio com muita força, ao possibilitar que pudéssemos trazê-lo para o debate. E, no momento em que colocamos esse assunto no centro da roda, visibilizamos o quanto os valores da branquitude participam e compõem o *trabalho como atividade*, pois atravessa toda



a construção que se faz a respeito do *ofício*, do gênero profissional, das estilizações, da dinâmica do reconhecimento e do poder de agir.

Assim, no encontro com as professoras, emergiram discussões que se mostram fundamentais para se propor uma Clínica do Trabalho antirracista, tais como: professoras negras e o *ofício* docente; gênero profissional e racismo; estilizações marginais, racismo, dinâmica do reconhecimento e poder de agir; e o *trabalho como atividade* das professoras negras e as microgestões que elas gerenciam diariamente em sala de aula com os alunos.

Ressaltamos que essas problemáticas que emergiram no encontro com as professoras não acontecem de uma maneira estanque, uma vez que se sobrepõem constantemente no *trabalho como atividade*. Aqui fizemos a escolha de separá-los com a finalidade de podermos aprofundar cada um desses planos.

### 3 RACIALIZANDO OS OPERADORES CONCEITUAIS DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

A seguir, discutiremos as problemáticas que emergiram dos encontros com as professoras participantes do estudo.

#### 3.1 “AH, TU ENTROU PELA PORTA DO FUNDOS, NÉ”: AS PROFESSORAS NEGRAS E O OFÍCIO DOCENTE

Como bem escreveu Clot (2010), o *ofício* é vivo e transita entre suas quatro instâncias, em uma constante dinâmica entre elas. Sua renovação acontece pelo debate entre os trabalhadores a respeito da qualidade do trabalho, com o propósito de ampliá-lo. Assim, é possível expandir seus limites, para que possamos dar conta dos desafios que o ato de trabalhar impõe aos trabalhadores.

No *ofício* docente, esse dinamismo entre as quatro instâncias se apresenta no trabalho em ato das professoras negras, através das microgestões que elas realizam constantemente nos diversos fazeres que compõem o *ofício* docente: planejamento das aulas, frequência a cursos de formação (educação continuada), reunião de professores, conselhos de classe, reuniões com a mantenedora<sup>25</sup>, sala de aula e relação com a comunidade escolar. Destacamos também os espaços informais, como os intervalos entre os períodos de aula e o recreio, como momentos nos quais as e os docentes se encontram na sala dos professores/as e nos demais ambientes da escola, que acabam sendo espaços onde se debate a respeito do trabalho realizado.

Por que nos propomos, nesta seção, a discutir a respeito do ofício docente e raça? Por que propor esse recorte de raça-gênero em interlocução com o conceito de trabalho como *ofício*? De acordo com o *dispositivo da racialidade* (CARNEIRO, 2005), a cor da pele opera como um elemento estruturador das relações raciais, uma vez que articula saberes-poderes-modos de subjetivação, bem como hierarquiza os sujeitos de acordo com sua raça. Nesse sentido, entendemos que, de alguma maneira, essa engrenagem racista participa na composição do *ofício* docente. Segue o relato:

---

25A Secretaria Estadual da Educação do RS é a mantenedora das escolas públicas estaduais do RS.

Pesquisadora: só voltando... dos alunos dizerem assim: olha como ela fala bem... são os teus alunos...

J: não, são os professores

Pesquisadora: ah... são os professores... os teus colegas que te disseram: olha como ela fala bem...

J: sim... sim... são os professores... isso que me chamou a atenção.

Pesquisadora: em que contexto foi isso: foi numa reunião de conselho... onde surgiu essa frase?

J: foi na sala dos professores num momento... eu não lembro o que era... acho que era o dia da mulher, dia do professor... alguma coisa assim que alguém tem que falar alguma coisa, aí deixam a fala aberta, disponível... eu nunca gosto de falar muito... “ah, se alguém quer falar alguma coisa...”, daí o coração vai lá, bate.... Levanto o dedo e falo, daí quando eu falo, logo depois que eu falo, vem essa fala... nesse contexto em sala dos professores, de um comentário.... às vezes também quando eu vou falar, assim, eles ficam rindo... aquela coisa, não sei.... Eu sinto de algumas pessoas... sabe, quando parece que ficam esperando alguma coisa... sei lá, talvez seja paranoia minha...

“*Olha como ela fala bem!*”: esse elogio está a serviço de quê? Por que é fonte de espanto que uma professora negra *fale bem*? Era esperado pelos seus pares que ela não *falasse bem*? Será que também é aguardado para os demais professores e professoras não-negros que não se *fale bem*? No intuito de pensar no trabalho *como* atividade (trabalho esse marcado pela necessidade de gerir as variabilidades que o trabalho em ato impõe; trabalho marcado pela experimentação de afetos), como o espanto dos seus pares em relação a ela repercute nas estratégias que ela precisa gerir, para seguir agindo no trabalho?

No desenrolar dessa entrevista, a educadora menciona que esse comentário se mostra como uma faceta da violência racista no âmbito do trabalho realizado pelos seus pares, numa reinteração de manter os negros e negras aprisionados em estereótipos produzidos pelo racismo. Estereótipos estes que se reatualizam no âmbito do trabalho e que se apresentam nesse espanto em uma docente negra *falar bem*.

Esse mecanismo racista que desqualifica a docente negra reverbera nos modos de trabalhar dela, pois diz das estratégias que precisa gerir no trabalho com seus pares. Essa desqualificação se mostra como uma maneira de constranger e/ou amputar o poder de ação dessa professora, na busca de mantê-la silenciada por meio de mecanismos de constrangimento, pois como disse a professora: “*Nas reuniões com os professores eu fico um pouco.... constrangida*”. É importante ressaltar que esses mecanismos de constrangimento não impedem, na totalidade, a ação da educadora negra, pois ela segue resistindo. Segue o relato:

Talvez eu tenha que ficar mais atenta, pra como essa frase “olha só como ela fala... eu falei que ela fala bem” fosse... talvez muitas coisas tivessem acontecido nesse sentido e eu não tenha me dado conta de que aquilo era uma forma de discriminação, preconceito... olha, por que eu?... “olha como o teu cabelo...”... por que o meu cabelo? Entende... às vezes o comentário “olha como o teu cabelo tá bom hj” ou “olha como teu cabelo tá bonito hj”...

Sobre o ponto de vista da atividade: o que essa professora negra faz diante dessa fala? Quais percursos ela traça, para seguir agindo no trabalho?

Pesquisadora: e tu acha que isso de alguma forma diz da forma como tu responde... um exemplo: olha como ela fala bem.. tu escutou isso, e daí toda a vez que tu tem que falar em público, isso volta... essa frase “olha como ela fala bem”...como que é isso? Como que essa frase vai dizer do teu ato de falar? Como que essas coisas vão interferir no teu trabalho em ato?

J: bom, olha só.... Parece que eu não sou tímida, mas eu sou, principalmente quando eu vou começar a falar na aula, depois... agora a gente tem que falar menos, né porque os alunos têm que ser os protagonistas e não o professor... eu falava assim, vou deixar o celular aqui e colocava o cronômetro pra falar bem pouquinho... mas no começo eu sempre fico assim... tímida, um pouco perdida, um pouco temerosa, depois eu começo a falar na sala de aula e só vai, nas reuniões com os professores eu fico um pouco.... constrangida ... às vezes eu falo, mas... sempre vou deixando os outros falar e quando a coisa tá demais eu pego e me pronuncio... caso contrário, eu entro muda e saio calada, mas assim... eventualmente... fica essa coisa do coração vir... eu não tenho essa facilidade ... daí o pessoal levanta a mão e fala e eu prefiro ficar ouvindo assim... só que em algum momento eu tenho que me pronunciar e aí eu vou lá e falo o que vem, assim... eu tento sempre colocar as palavras adequadas, tento dentro do possível falar um português correto... sei que não sou de uma elite que tem toda aquela formação ... tento assim, falar o mais correto possível, trazendo alguma coisa assim pra contextualizar aquela fala pra não ficar perdida... não ser mais uma que vai dizer uma bobagem ou mais do mesmo... e em sala de aula eu procuro fazer o máximo que eu posso pra fazer uma aula legal, criativa, diferente, contextualizada e sempre de acordo com o que está acontecendo no momento...

De acordo com a fala da professora, as estratégias que ela busca para conseguir se manter agindo, em meio aos comentários de “*olha, como ela fala bem*”, são: falar pouco (deixando para falar apenas quando entender que é necessário se posicionar) e, quando se pronunciar, buscar argumentos consistentes e falar corretamente, segundo ela diz. Esses cuidados que a professora parece ter, no momento em que precisa se posicionar frente aos seus pares, parece não ser necessário quando está em sala de aula com os alunos, que ela menciona “*no começo*

*eu sempre fico assim... tímida, um pouco perdida, um pouco temerosa, depois eu começo a falar na sala de aula e só vai*". Nesse sentido, nos parece que, conforme as variabilidades do trabalho que a professora precisa gerenciar, ela tece estratégias diversas que diferem também o quanto o poder de agir se expande nessas relações.

Lembremos que o poder de agir e sua possibilidade de expansão mantém relação com os afetos experimentados a cada encontro que são marcados pelo dinamismo e suas múltiplas possibilidades de se reinventar. Nos encontros marcados por afetos alegres, a nossa potência é aumentada e, no predomínio de afetos tristes, a potência é diminuída. De acordo com as narrativas das professoras participantes, o *ofício* docente conta com essa variabilidade de afetos a todo momento, o que diz da dinâmica de expansão e constrangimento do poder de ação das/os docentes.

De acordo com o relato de uma das professoras participantes, nas atividades de trabalho com os seus pares (reuniões, conselhos de classe, planejamentos, entre outros), parece haver uma tentativa - consciente ou inconsciente - de constranger a sua atividade, por meio de comentários e risos, enquanto ela está se pronunciando. Aqui nos parece que não há uma afetação entre os corpos que possibilita a expansão do poder de agir desses trabalhadores, mas uma busca ativa no sentido de manter a professora silenciada ao constranger sua atividade, bem como manter o funcionamento dos valores da branquitude.

Esse movimento de constranger a educadora negra opera de duas maneiras que se retroalimentam: mantê-la silenciada e manter os valores da branquitude operando. Acreditamos que a potência de uma Clínica do Trabalho é perturbar esse funcionamento, ao abrir vias de escuta e de fala dessas problemáticas pelos trabalhadoras/es, na aposta de que novos modos de trabalhar tenham passagem, como a experiência com os alunos em sala de aula, onde se cultiva um plano de afetos que se mostra fecundo para a expansão do poder de agir.

Entendemos que o *ofício* docente se organiza, de forma a hierarquizar os educadores de acordo com a raça, ao manter um funcionamento de acordo com o *dispositivo da racialidade*, além de impactar nas estratégias que as/os docentes negras/os precisam gerenciar, para seguir agindo no trabalho. Como destaca a professora participante deste estudo, em meio aos constrangimento que experimenta da parte de seus pares, ela articula as seguintes estratégias: manter-se mais reservada (calada) quando na interação com eles - falando estritamente o necessário,

buscando argumentos consistentes e falando corretamente – e, quando na interação com alunos em sala de aula, assume um comportamento mais espontâneo.

Embora o *ofício* precise ser nômade para se manter vivo, renovando-se face ao real do trabalho (atacando seus próprios limites, tensionando sua expansão), ainda se mantém reatualizando o racismo estrutural em sua arquitetura. Nesse sentido, podemos pensar que o *ofício* docente tem uma certa amplitude em relação às possibilidades de renovação no que tange às discussões de como o racismo opera na arquitetura do *ofício*, na busca de manter aliança com a branquitude e de fazer operar o pacto narcísico da branquitude no âmbito do trabalho.

A hierarquização dentro do *ofício* docente se apresenta como mecanismo racista operando no *ofício* ao fazer uma distinção entre os trabalhadores pertencentes ao *ofício* e os *outros*. *Outros*, aqui, é entendido no sentido que Fanon (1968) pontua, ou seja, como os negros e negras são reconhecidos, aquele que é o *outro* do colonizador branco, em uma posição subalterna em relação aos seus pares e ao exercício do trabalho docente.

Uma das participantes aponta o sofrimento que sentiu quando começou a trabalhar na escola onde atua, pois, nas falas dos alunos, ela percebia um descrédito, como se fosse uma professora subalterna naquele espaço:

Só que pra mim foi muito doloroso, assim oh...quando eu cheguei na escola, né...quando tu, quando tu entra na sala eles já levam um susto: a professora é negra. Isso tudo eles não falam, né, a gente vê. Tu entra na turma é aquele olhar de espanto, né. Ah, tipo, ninguém nos avisou que ela era negra, qualé que é. Tipo, a maioria dos alunos não te dá crédito, né. Eles acham que tu não deveria estar ali, onde já se viu uma professora negra ser professora, sabe! É muito isso, descrédito da tua capacidade: o primeiro olhar é esse. Depois, aí eles começam a – eles são crianças né, eles têm 16 - 17 anos, mas o comportamento da criança assim, da espontaneidade, eles acabam falando as coisa, né. Daí quando chegam as coisas no final do ano, a gente já tá debatendo e tal e falando como as coisas devem ser faladas com eles.

Aqui se apresenta uma outra faceta da tentativa de constrangimento desqualificando a educadora negra. Como a outra participante da pesquisa, essa profissional também tece estratégias para se manter agindo no trabalho: traz para dentro das suas aulas a temática do debate racial.

Sabemos que o racismo se reatualiza constantemente, na busca de se manter atuando nas instâncias do *ofício* docente com livre trânsito entre elas: compõe o

gênero profissional, as estilizações e as estratégias que os docentes negros e brancos tecem, para seguir agindo no trabalho. Nesse constante processo de reatualização do racismo no âmbito do trabalho como *ofício*, a tentativa de subalternizar as professoras negras assume uma forma de duvidar da capacidade dela em exercer o ofício docente, como se as educadoras negras fossem docentes com menos qualificação/habilidade que os seus pares.

Esse mecanismo aponta que o *ofício* docente é marcado pelos valores da branquitude, ao se fechar para os docentes que perturbem as engrenagens racistas, além de demarcar um não-pertencimento desses educadores ao *ofício*. Esse *duvidar*, de acordo com a narrativa de uma professora participante, pode vir tanto dos pares quanto dos alunos. Segue o relato:

Então, o meu trabalho é muito deles lerem e escreverem, né, essa coisa assim. Então tem muito aluno que não gosta, tem colega que não trabalha assim, que não gosta e tal, mas eu já tinha experiência. Um dia, ela chegou e disse pra mim assim: sua aula é muito chata, cê passa muita matéria, e ah que saco! Né...era o terceiro ano, né. Eu disse: olha, vocês têm que estudar pro vestibular, o foco lá na escola é esse. E pro ENEM, então eu vou ser bem assim, bem dura com vocês...se vocês não lerem os livros, vocês não vão passar. Eu pego e falo bem assim. Aí, tá ela veio com essa desculpa. Daí outro dia, ela me esperou no corredor, antes de eu entrar na sala, e ela pegou e falou bem assim pra mim: é...ah não, antes disso... um dia ela perguntou pra mim: a senhora entrou pelas cotas? Não entrei, mas eu sou a favor. Essa é uma discussão da escola, essa discussão não tem fim. É uma discussão tanto dos professores quanto dos alunos, então todo ano essa discussão tá no ar. Então, eu já sabia disso, a sociedade também não aceitou, até na minha família tinha pessoas que eram contra e agora mudaram de ideia e tal, mas eu peguei e falei: eu não entrei, mas sou a favor das cotas.

Como a educadora age em meio a essa situação? Ela responde que não, mas que é a favor das cotas. E, assim, contextualiza que esse é um assunto muito debatido na escola, sendo posicionada em uma polaridade - contra e a favor. Mesmo ela respondendo a sua aluna de que não havia ingressado no magistério via a política de cotas do serviço público, essa pergunta repercute para ela da seguinte maneira:

Quando ela perguntou isso pra mim ficou muito claro pra mim que ela tava duvidando da minha capacidade, que é o argumento das pessoas que são contra as cotas. Ah, tu entrou pela porta dos fundos, né. Não tinha condições pra dar aula, só entrou porque tem a cota, né.

“Ah, tu entrou pela porta dos fundos, né. Não tinha condições pra dar aula, só entrou porque tem a cota, né”: Entrar pela porta dos fundos como um invasor: essa docente negra é tomada como invasora no *ofício* docente pela sua aluna? De acordo com a sua narrativa, parece-nos que sim. Essa mesma sensação de que os educadores negros e negras invadem o *ofício* docente aparece no trecho que ela menciona o quanto os alunos se surpreendem/ estranham a presença da “*professora negra*”.

A participação dos alunos e das alunas no dinamismo do *ofício* docente consiste em um aspecto crucial para o entendimento da composição do trabalho como atividade das/dos docentes, uma vez que muito dessa interação entre alunos e alunas e as/os docentes tensiona a renovação da instância transpessoal do *ofício*, ao produzir estilizações no gênero profissional docente.

Desse modo, pensar que o *ofício* docente pode ser invadido implica entendê-lo como um território, algo imutável. Porém, é próprio do conceito do trabalho como *ofício* a sua renovação, o seu processo de constante ampliação e desmanche de cristalizações. Nesse sentido, considerar que determinadas educadoras/es acessam e *outros* invadem aquilo que não lhes pertence de direito consiste em entender a dinâmica do trabalho como *ofício* com base em valores da branquitude, no momento em que perpetua uma hierarquização racial entre os educadores no *ofício* docente.

Da mesma forma que nos protegemos daquilo que julgamos que está nos invadindo e que rouba o que é nosso, os valores da branquitude também atacam aqueles que eles julgam estar tirando o que lhe é de direito. No caso deste estudo, ataca as professoras negras, ao desqualificar e invisibilizar suas contribuições para o legado e a renovação do *ofício* o qual elas pertencem. Isso ocorre quando elas propõem estilizações do gênero profissional que buscam perturbar os valores da branquitude presentes na arquitetura do *ofício* docente.

Nesse movimento, o *ofício* se fecha para as possibilidades de renovação que possam vir dos trabalhadores negros e negras, em uma recusa à contribuição ao legado; uma recusa da inscrição desses trabalhadores na história coletiva do *ofício*. Ao mesmo tempo, no entanto, ele renova-se ao perpetuar o racismo na construção do *ofício*, além de demonstrar o quanto o racismo estrutural se faz presente entre suas tramas, quando faz transitar entre suas instâncias discursos, valores e práticas que buscam interditar a emergência de renovações/recriações que perturbem as engrenagens racistas presentes no *ofício* docente.



Ressaltamos que, pelas narrativas das professoras negras participantes deste estudo, em meio a essas tentativas constantes de invisibilização e silenciamento, elas criam estratégias, buscam composições possíveis nos seus espaços de trabalho, para se manterem agindo no trabalho, na direção de estabelecer práticas docentes que elas avaliem como um *trabalho docente bem-feito*. Os deslocamentos que elas apontaram nas entrevistas individuais e nos encontros foram: participação em espaços de formação que auxiliassem na sustentação de argumentos que embasassem a pertinência do debate racial no currículo escola, além da parceria com professores que estão engajados com a educação antirracista (da própria escola que elas atuam ou de outras).

Quando, em um dos encontros grupais, debatemos a respeito do currículo escolar e sala de aula - fazeres que compõem o *ofício* docente - uma das participantes deu o seguinte relato:

Performance antirracista que eles estavam, porque o que eu tô vendo é isso: é como se a gente voltasse lá pro 14 de maio! Eles fingem que aceitam a gente, eles fingem que a gente tá livre, que não tem escravidão, eles fingem que estão do nosso lado, que são aliados, mas o lugar de fala é deles! É eles que devem dizer **como** a gente deve dar aula, **o que** a gente deve estudar, lembram da gente uma vez no ano ou então quando acontecem esses episódios e depois esquecem e não se fala mais! Então, assim, isso tudo incomoda demais! Né, porque daí, tu vê... que tu tá sozinha.

Para gerenciar os constrangimentos face ao real do trabalho docente, a educadora em situação de trabalho tece algumas estratégias:

Tu precisa focar no teu projeto, ter as tuas ideias, uma coisa, como a J. falou, quando a gente acha uma maneira de trabalhar esse assunto nos temas transversais, né, a gente vai criando uma defesa que daí não vai mais ouvir o aluno reclamar "lá vem ela de novo com essas negradas, essas negrices". Não, a gente vem com os temas transversais, vai procurando sempre porque tem que estudar é a História do Brasil, não adianta vir me dizer, tem gente que é contra a lei, espera aí, só um pouquinho, tu mora no Brasil, se tu morasse na Noruega ou num país nórdico a gente realmente não precisaria falar sobre esse assunto. Então, eu sinto que quando a gente consegue achar uma maneira didática, assim amparada no pensamento científico, né, num livro materializado, porque eles gostam de dizer que não tem material, com todo esse respaldo científico pra trabalhar esse assunto, os alunos já têm uma recepção melhor, até esperam.

O debate racial como parte do currículo de maneira transversal e o respaldo científico, para sustentar essa discussão com os alunos em sala de aula e com os seus pares nas reuniões de planejamento, são as estratégias que essa educadora negra tece para seguir agindo no trabalho, em meio aos valores da branquitude presentes no *ofício* docente.

Essas estratégias buscam tensionar a renovação do gênero profissional docente na direção da incorporação de tal temática na instância transpessoal do *ofício* docente. Assim, essa renovação não ficaria no registro de uma transgressão individual da educadora (que seria tomada como um movimento despotencializado e de nenhuma contribuição para o nomadismo do *ofício* docente), e sim, como uma estilização do gênero profissional.

A pertinência de que o debate racial como temática transversal dos currículos escolares seja tomado como algo presente no gênero profissional docente e de suas estilizações, incorporando-o na instância transpessoal do *ofício* docente, tensionaria que a situação de violência racista vivenciada por uma das professoras participantes em sala de aula pudesse ter outro desfecho. Segue o relato:

Eu fui pra cima da diretora, eu falei: olha eu estou indo pro MP e vou contar tudo o que está acontecendo nessa escola. Daí ela disse: não, não precisa isso daí... eu falei: eu estou cansada! E eu tava chorando de raiva, sabe... “mas tu pode pedir uns dias pra ti e ficar em casa”, “mas eu não vou ficar em casa, eu tô na semana de provas, eu tenho que trabalhar, e eu tô com o meu advogado e vou levar tudo isso que tá acontecendo pro MP “. “A., não precisa, eu estou mandando um e-mail agora dizendo que tu não é professora doutrinadora e que tá tudo resolvido, e que o aluno vai continuar na tua sala, na tua aula, e vai terminar o ano e a gente não vai mais falar sobre isso”. E eu fui obrigada a dar aula pra esse guri até o final do ano (risos).

Com base no trecho citado acima, podemos perceber que uma ausência da discussão das questões raciais como tema transversal no currículo escolar dessa escola, além de trazer como efeito a não presença dessa temática no gênero profissional docente e nem de suas estilizações, faz com que o enfrentamento à violência racista seja encarada como um movimento individual da professora dentro do *ofício* docente. A violência racista, como prática que se produz e reproduz por entre os processos de trabalho docente, por entre as microgestões que as/os docentes negras/os precisam operar para conseguirem agir no trabalho, acaba por ser

enfrentada por desfechos solitários das/os educadoras/os negros e não como algo que pertença ao coletivo de trabalho.

Nesse sentido, a violência racista não foi tomada como uma questão pertinente ao *ofício* docente, mas como algo exclusivo daquela educadora. Toda a movimentação que ela tem que fazer (acionar um advogado, denúncia no Ministério Público - MP) é realizado individualmente. Outro ponto interessante de se observar é a posição da diretora em encerrar a problemática, numa tentativa de interromper o fluxo de problematizações que estava acontecendo: “A., *não precisa, eu estou mandando um e-mail agora dizendo que tu não é professora doutrinadora e que tá tudo resolvido, e que o aluno vai continuar na tua sala, na tua aula, e vai terminar o ano e a gente não vai mais falar sobre isso*”. Portanto, ela desconsidera o que a professora tinha a dizer desse fato vivenciado, visto que a solução foi ela continuar a lecionar para o aluno que havia agredido-a verbalmente e a denunciado como professora doutrinadora.

Para continuar dando aula até o término do ano letivo para um aluno que a agrediu e a denunciou, a educadora agiu da seguinte maneira:

Aí guria, eu pedi ajuda ... eu fui na médica, na minha médica e pedi um remédio pra dormir, eu não conseguia mais dormir, comecei a ficar numa paranoia muito louca e tava acontecendo aquela coisa ... do “ele não”... aquele movimento... e eu sou conhecida como uma mulher feminista ... então as pessoas me procuravam ... me pediam... e eu... foi nessa hora, Tatiane, que eu tive certeza que esse cara vai ganhar... era 1º turno...eu disse esse cara vai ganhar... e sabe, ninguém vai dar bola pro que a gente tá passando há anos... porque eles foram construindo todo esse ódio e esse ódio é racial! Sabe, eu não queria explicar mais nada pra ninguém, porque se os meus colegas da esquerda não estão vendo as questões de gênero e raça disso que tá acontecendo comigo, nesse conflito, então não adianta nada... “ele não” um cacete! Eu tô apanhando aqui, eu que vou me fuder e ... eu ...eu tive que dar aula pra ele! Eles ... eu bem assim: eu não acredito! Eu não quero mais ele na minha sala. “Ah, mas não pode, porque ele faz francês e a tua turma é do francês e ele vai pra França, ele não pode perder o ano...”. Eu disse: eu não acredito! Daí a pedagoga disse: tu não pode mais falar de política, tu tem que mudar esse teu conteúdo. Tu não pode dar aula de história”. “Mas como que eu não vou dar aula de história? Como que eu não vou dar aula de história?” “Ah, A. ...o que que tu quer?” “Eu quero um pedido de desculpas!” “Tu tá pedindo demais!” , foi o que elas me disseram (silêncio)...

Por que um pedido de desculpas para essa professora negra era *pedir demais*? O que o pacto da branquitude não estava disposto a abrir mão? O que estava em

disputa? Parece-nos que, nesse trecho, mais uma vez, é possível observar a disputa interna entre os profissionais no *ofício* docente: aqueles que são merecedores de um pedido de desculpas e os que não são. E essa segregação, certamente, mostra-se nas estratégias que as professoras negras precisam gerir, para se manterem em atividade.

Esse trecho também apresenta algo da ordem do poder de agir e do poder de afetação. Podemos salientar o quanto os afetos que se produzem nos encontros dialogam com a possibilidade de expansão ou constrangimento do poder de ação dos sujeitos. Ainda, pontuamos que os afetos que se produziram nessa relação (docente e equipe diretiva) impossibilitam a expansão do poder de ação do trabalho docente naquele episódio, ao manter em operação no *ofício* docente os valores da branquitude.

Essa recusa em reconhecer a necessidade do pedido de desculpas do aluno para a professora negra se apresenta como uma estratégia da branquitude em interromper a possibilidade de se estabelecer um campo problemático no trabalho docente que pautasse a discussão racial. Isso impede, também, uma análise mais ampliada de como essa relação entre docentes e estudantes impacta no processo educativo. Tal análise é crucial, para ser pautada no *ofício* docente, pois o processo educativo está relacionado aos afetos que se produzem entre professores e alunos. Esse movimento de interdição de colocação do problema se mostra como um mecanismo de perpetuação da supremacia branca sobre os demais sujeitos.

Em meio à violência racista vivenciada por essa educadora em sala de aula, e com o desfecho da equipe diretiva de que ela deveria continuar lecionando para o aluno agressor, como se nada tivesse acontecido, questionamos: o que ela pode fazer em meio a essa situação?

E o que que aconteceu: eles pararam de ir na aula, pararam de entregar os trabalhos e quando chegou no final do ano eles não tinham nota. Daí, eu falei: a avaliação é oral. Tem que ler...eles tiveram que ler o poema do Quilombo dos Palmares em voz alta, né...foi a única coisa que eu consegui fazer. Daí, no dia que ela conseguiu...ele não me pediu desculpas... sabe, né...

Apontamos, ao longo dessa seção, a necessidade de que a dimensão do *ofício* docente enquanto algo que se tece na esfera coletiva e ética experimentada no e pelo trabalho precisa ser analisada em sua radicalidade ao considerarmos a raça e o gênero dos docentes, pois acreditamos que, na dimensão da atividade, o racismo

segue se reatualizando no exercício da docência. Nesse sentido, propor uma análise sob o ponto de vista da atividade nos possibilita produzir perturbações nas maneiras como o *ofício* docente se tece, ao atentarmos para como a arquitetura do *ofício* docente se mantém em pé, ancorada em valores, práticas e discursos racistas.

Afirmamos que o *ofício* docente não se faz sem embates e sem disputa de forças. Ainda, acreditamos que esse campo de disputa se reatualiza constantemente no *ofício* docente, na busca da manutenção do racismo. Nesse sentido, analisar o entendimento de trabalho como *ofício* docente, em interlocução com o debate a respeito do racismo estrutural, possibilita fazermos perturbações no âmago dos operadores conceituais da Clínica da Atividade, no momento em que tensionamos a racialização dos seus conceitos.

### 3.2 “ESSA DISPUTA DO CURRÍCULO É UM CAMPO DE LUTA QUE A GENTE NÃO TÁ GANHANDO, SABE..”: GÊNERO PROFISSIONAL DOCENTE E RACISMO

Ambiente hostil onde eu trabalho. Que é um ambiente racista.... que o racismo aparece de diferentes formas, mas né...essa disputa do currículo é um campo de luta que a gente não tá ganhando, sabe...eu fico muito de fiscal do livro didático, de tudo né. E assim, oh.... a escola pra mim é racista por excelência, né. O meu corpo ali incomoda, né... eu (gaguejos) não fico confortável na escola.

O que está em disputa? Por que o corpo negro dessa professora incomoda? O que a presença dela denuncia? Acreditamos que fazer essas indagações nos auxiliam a apontar a relação entre gênero profissional docente e racismo. Para isso, iremos tecer esta seção da seguinte maneira:

**1)** Discutir como o racismo compõe, transita e se reatualiza no gênero profissional docente, na postura de manter a engrenagem racista, a qual opera no *ofício* docente;

**2)** Discutir como as professoras negras participantes deste estudo se mantêm agindo no trabalho docente em meio às engrenagens racistas no gênero profissional docente.

O gênero profissional docente pode ser entendido como uma espécie de caixa de ferramentas do *ofício* docente, a qual possibilita que cada professor/a possa

acessá-la e ampliá-la, para continuar agindo no trabalho, face às demandas reais que se apresentam a cada ato laborativo (como dar aula, participar das reuniões de professores, falar com os pais dos alunos, entre outras práticas presentes no *ofício* docente). Porém, se entendemos as práticas racistas como estruturais - que transitam e compõem as tramas sociais - de alguma maneira, elas estão também na composição do gênero profissional docente.

Ao considerarmos a instância transpessoal do *ofício* docente, a questão que destacamos aqui é a de que o gênero profissional docente reatualiza e perpetua práticas racistas. De acordo com as narrativas das professoras participantes da pesquisa, alguns dos mecanismos que operam no gênero profissional docente aliançados com o racismo são: a recusa, por parte do coletivo de professores, de que a temática racial compusesse o currículo escolar de maneira transversal e a ridicularização do uso da oratória pelas professoras negras.

A recusa por parte dos professores não-negros em trazer a temática racial no currículo escolar de maneira transversal surge não como uma recusa ativa (ou seja, uma negação do corpo docente em trabalhar essa temática), mas como uma atitude de desresponsabilização em trabalhar esse assunto, ao delegar como responsabilidade das professoras negras a abordagem dessa questão, desde o planejamento até a execução das atividades propostas. Já a ridicularização do uso da oratória pelas professoras negras aparece na narrativa de uma das professoras negras participantes deste estudo, quando menciona que, após finalizar uma argumentação em espaços que compartilha com seus pares (reunião de professores, eventos na escola), seus colegas falam baixinho entre eles “*olha como ela fala bem*”, em meio a risos. Destacamos que o uso da oratória é um dos recursos que compõem o gênero profissional docente, mas parece que, para esse coletivo de professores, o acesso da professora negra a esse recurso é negado.

O mecanismo de ridicularizar o uso da oratória pela docente negra se apresenta como uma materialização do ato de negar o acesso dessa educadora ao gênero profissional docente. Por entre essa estratégia de ridicularizar, reproduzem tramas que buscam barrar o pertencimento da professora ao *ofício* docente, ao mesmo tempo em que perpetuam valores e práticas racistas na composição do *ofício*.

Acreditamos que os valores da branquitude tomam forma e compõem o gênero profissional docente, no momento em que produzem e reatualizam interdições ao debate racial no ambiente escolar, desde os modos como essa temática está (ou não)

presente no currículo escolar, aos tipos de relação que se estabelecem no ambiente escolar com todos os seus atores (alunos, professores, funcionários, pais). Estabelecer e fortalecer esse debate se torna um movimento importante, para que possamos atacar as bases racistas do gênero profissional docente, além de ampliarmos os movimentos solitários de alguns educadores e passarmos a compor o gênero profissional docente.

No *ofício* docente, podemos perceber que existem muitos espaços férteis para a reatualização do gênero profissional docente ancorado em valores racistas - reunião de professores, espaços de formação para os professores, conselhos de classe, entre outros. Como uma das participantes manifesta que “os conselhos de classe são arenas de disputa”, vamos pensar um pouco sobre esse espaço.

Os conselhos de classe se caracterizam por serem espaços entre os professores e as professoras, destinados à discussão a respeito do desenvolvimento dos estudantes para que se pactue encaminhamentos relativos à trajetória educacional de cada um dos alunos matriculados naquela escola. Também podem ser potentes espaços de discussão a respeito do direcionamento pedagógico da escola. Logo, o conselho de classe pode ser tomado como uma arena na qual a disputa de forças racistas e antirracistas travam um constante embate.

O que estaria em disputa, como aponta uma das professoras participantes da pesquisa? Acreditamos que seja a manutenção de valores hegemônicos da branquitude no trabalho docente e a possibilidade de novos modos de exercer a docência ancorados em valores antirracistas. Entendemos como bases racistas do gênero profissional docente todos os saberes e discursos ancorados em valores da branquitude que, de alguma maneira, produzem interditos aos saberes que possam perturbar o funcionamento da maquinaria racista.

E eu sinto que alguns colegas já se aproximam de mim: o que que tu vai fazer? Porque eles querem se inserir, mas oh... é tu que vai organizar. Eu nem falei nada, mas é assim, oh... é tu que vai conduzir. Então fica tudo nas minhas costas, como se não fosse uma coisa de todos... é... sou eu que tenho que pensar, organizar ... “oh, eu quero participar, mas tu vai ter que me dizer o que eu tenho que fazer”... não pode ser uma coisa deles, sabe... é muito estranho... parece que é algo que não diga a todos, é algo a mim.. é muito estranho.

“O que *tu* vai fazer?”: a professora menciona o quanto essa colocação de responsabilizá-la unicamente por pensar e organizar a discussão a respeito da

temática racial na semana da consciência negra a incomoda. Mesmo assim, ela não consegue fazer o deslocamento dessa pergunta para os seus pares (propor que o grupo de professores se responsabilize por trabalhar essa temática, colocando em questão a branquitude). Além disso, torna-se relevante atentarmos para a postura do coletivo de professores ao delegarem para a educadora negra essa tarefa, como se a responsabilidade de trabalhar essa temática fosse dos negros e negras, em um movimento de desresponsabilizar os educadores não-negros de estabelecer o debate sobre raça, ou como se eles não se percebessem como sujeitos pertencentes a uma determinada raça. Sabemos que o não se perceber como pertencente a uma raça é uma característica da branquitude, que, ao se ausentar da discussão a respeito do que significa ser branco em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, mantém as engrenagens do racismo em pleno funcionamento.

Parece que a colocação pelo coletivo de professores, de que a obrigação de planejar e executar as atividades relacionadas ao debate racial é das/os educadoras/es negros, mostra-se como uma faceta do racismo em operação na instância transpessoal, na tentativa de evitar que esse tema faça parte do repertório do gênero profissional docente, o que o mantém como uma transgressão individual de alguns professores.

Entendemos a importância de trabalharmos a questão racial amplamente entre professores negros/negras e brancos/brancas, ao colocarmos em questão os valores da branquitude e como eles se reatualizam no *ofício* docente, que, por vezes, silenciam, ignoram, desvalorizam as práticas, definem conteúdos curriculares e modos de trabalhar. Ainda, atentamos para a necessidade de assumirmos a sustentação do debate racial na escola, em que cada professor/a é responsável em se apropriar e ampliar esse repertório, em um movimento de renovação do *ofício* no que tange à questão racial. Essa ampliação se mostra crucial para o enfrentamento da problemática presente no relato abaixo:

Pois é, eles pediam que fosse trabalhado de uma forma mais ampla eles focavam mais sempre na área das humanas, a gente tentava fazer projetos, comentava que era importante que todos deveriam trabalhar, mas a responsabilidade maior ficava comigo de trabalhar. Não lembro de um trabalho que envolvesse todos os professores de uma forma mais grandiosa, mas era sempre colocada a necessidade de todos trabalharem, mas ficava sempre comigo... claro que eu tinha uma obrigação moral, ética de trabalhar a questão, mas a direção



sempre colocava isso... é que os professores não estão preparados pra trabalhar e muitas vezes nem sabem como abordar...

O trecho apresentado acima evidencia de que maneira o coletivo de professores/as gerenciam a questão da lei nº 10. 639/2013, que traz uma obrigatoriedade da história da população negra e indígena nos currículos escolares. O coletivo consensua, mesmo que não se estabeleça um debate sobre essa questão, de que esse é um assunto que deve ser responsabilidade da professora negra tratar em suas aulas. Parece-nos que esse movimento do coletivo demonstra o quanto, de alguma maneira, já está inscrito no gênero profissional docente a forma como esse assunto deve ser resolvido pelos pertencentes ao *ofício* docente: esse é um assunto pertinente aos educadores e às educadoras negras. E, por mais que esse gênero profissional se estilize, ele segue aliançado com os valores da branquitude. Por exemplo, no momento em que se toma o debate racial no currículo escolar como algo localizado (na semana da consciência negra) e se delega sob a responsabilidade dos professores negros e negras organizarem as ações, acaba por se desresponsabilizar os demais professores e professoras dessa questão.

O interessante é vermos como uma das professoras busca dar conta dessa questão de maneira a romper com essa tentativa de aprisionar o debate racial a uma data específica, quando ela desenvolve e discute ao longo do ano, de forma transversal, na disciplina de literatura:

De uma forma transversal a questão do negro e cada um trabalhou um autor, daí trabalharam... bah, foi muito bacana... trabalharam Rosa Parks, outro trabalhou Zumbi, trabalhou Cândido... e daí teve um aluno que trabalhou o Quarto de Despejo, da Carolina Maria de Jesus.

Porém, a pertinência do debate racial no *ofício* docente não fica restrito ao currículo escolar, mas também a como a raça das/dos estudantes dialoga com a aprovação e a reprovação. Dizendo de outra forma, podemos perguntar como a questão racial se coloca na aprovação e na reprovação dos alunos:

E agora eu vou te comentar uma coisa que eu me lembrei... na outra escola, que tinha essa professora ... tinha um dia que nós estávamos numa reunião e... tinha...estávamos fazendo a avaliação de um aluno e determinado momento um aluno ia passar e o outro ia rodar... e nem eu tinha me dado por conta... que o aluno que nós íamos passar era um aluno branco e o que íamos rodar era um aluno negro.. e os

argumentos que estávamos usando eram os mesmos. Daí a D. chamou a atenção: pessoal, vocês estão vendo que vocês estão dizendo que o fulano, beltrano, ciclano isso e ele tem que passar... pro outro vocês estão dizendo a mesma coisa e ele tem que rodar! E daí, eu mesma fiz uma autoavaliação e uma autocrítica de como, às vezes, as coisas ficam veladas, que a gente nem percebe que está discriminando, sabe... sem se dar por conta... então eu comecei a ter um olhar muito especial pro aluno que é negro... que eu sei, que mesmo de uma forma involuntária... não de forma involuntária, porque nessa sociedade de hoje com o governo de hoje é de forma voluntária... sofre preconceito, sofre discriminação...

Pesquisadora: e o grupo conseguiu se dar conta de que o que estava batendo o martelo era uma questão racial ou tu te deu conta, mas seguiu...?

J: Eu me dei por conta... eu me dei por conta na hora em que ela falou ... mas ela também comentou... ela falou alguma coisa da cor da pele dele... e a partir de então eu fiquei atenta sempre... não que ah... vai ter um aluno negro e eu vou passar a mão e tudo mais, mas eu vou tentar ... olhar com muito mais carinho, muito mais atenção, muito mais cuidado, com muito mais respeito, porque eu sei das dificuldades que são lançadas, então tu tem que usar um argumento... e usar o mesmo se for o caso... e não... foi sutil aquela vez... até eu: esse menino não faz nada... mas um passaria e o outro reprovaria... um era branco e o outro era negro.

A visibilidade de que a justificativa da reprovação e da aprovação de um aluno era a sua raça, mesmo quando apontado no conselho de classe, por uma professora branca que ocupava a função de diretora, não serviu para que se colocasse essa questão em debate, de modo a abrir a possibilidade de se discutir a respeito dos processos de trabalho desses docentes. O coletivo de professores se mantém em um pacto - *pacto narcísico da branquitude* - em não reconhecer o que estava sendo apontado: a violência racista nos mecanismos de aprovação escolar.

Os professores se calam para essa discussão, em defesa da manutenção dos valores da branquitude no *ofício*. A professora negra, para poder seguir operando em meio a situações cotidianas de violência racista, no âmbito do seu trabalho, desenvolve como estratégia se manter atenta às sutilezas da violência racista no gênero profissional docente, além de tecer estilizações que busquem perturbar a maquinaria racista presente no *ofício* docente.

Percebemos que se opera um mecanismo de recusa por parte do coletivo de professores em se responsabilizarem pela efetiva inclusão do debate racial no *ofício* docente. Essa recusa parece estar a serviço da manutenção de processos de trabalho que contribuem para a perpetuação de práticas racistas no exercício da docência, como o episódio mencionado pela professora participante deste estudo.

Conforme os relatos das professoras participantes da pesquisa, existe a necessidade de que educadores de fato trabalhem a questão racial, seja como temática pertencente ao currículo escolar, ou como uma postura ativa no enfrentamento ao racismo nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. E muitas são as demandas nesse sentido, haja visto os apelidos racistas empregados por parte dos alunos em relação aos seus colegas, ou a denúncia de que há maior exigência de performance escolar em relação aos alunos negros e menor tolerância com as dificuldades que eles possam ter nas disciplinas. Isso impacta nos índices de reprovação. Essas ações assumem tal posição nas suas trajetórias profissionais como um cuidado ético com o *ofício* docente, mesmo que tais movimentos não sejam encarados como algo comum a todos os professores. Assim, essa temática está no repertório de alguns professores, mas não é visto como algo que pertença à caixa de ferramentas do *ofício* docente.

Essa estratégia de delegar aos trabalhadores negros a responsabilidade de discutir as questões raciais e o próprio racismo se mostra como um mecanismo da branquitude em não precisar rever sua posição de privilégios e seguir operando como sujeitos não marcados pela raça. Para isso, são apontadas muitas justificativas que podem mantê-los isentos dessa discussão, como algumas dessas falas que costumamos ouvir seguidamente: “*Devemos ter um dia da consciência humana e não da consciência negra*”, “*Vivemos uma democracia racial*”, “*No Brasil não há racismo*”, entre outras colocações na defesa da necessidade da não-racialização dos sujeitos.

Ainda nesse tema, entendemos que assumir o debate racial no gênero profissional docente não se restringe a incluir essa pauta no currículo escolar, mas também convém analisar outros aspectos e ver como as questões raciais - dos estudantes e dos docentes - operam por entre as decisões cotidianas dos processos de trabalho docente: como a questão racial compõem a aprovação/reprovação dos estudantes, a relação dos alunos com as/os docentes negras/os e como se estabelecem as relações entre docentes negros e não-negros, de modo a criar espaços em que se possa debater essas questões com os educadores e com os estudantes, com o propósito de bagunçar as engrenagens racistas que compõem o *ofício* docente.

De acordo com Maria Aparecida Bento (2002), o *pacto narcísico da branquitude* se faz nos arranjos de distribuição de privilégios entre aqueles que se reconhecem como meus iguais. Para que haja a perpetuação desse pacto, os valores da

branquitude precisam permanecer atuantes. Nesse sentido, parece que o *ofício* docente se mantém em constante renovação na perpetuação de gêneros profissionais docentes que não perturbam os valores da branquitude, nem que para isso seja necessário manter uma hierarquia racial entre os docentes que compõem o *ofício* docente e operam por meio do dispositivo da racialidade.

Podemos afirmar que o professor negro, tomado como subalterno, vivencia uma interdição, a interdição da branquitude. Isso diz respeito ao modo como ele irá compor, acessar e estilizar o gênero profissional docente e, pela interdição, todas as estratégias que possam, de alguma maneira, atacar a branquitude podem ser barradas, tomadas como estilizações subalternas. Esse movimento é muito bem orquestrado, pois atende ao jogo de fazer desses sujeitos subalternizados, para permanecerem em um silenciamento, na posição de quem precisa ser falado.

Assim, o gênero profissional docente se tece nas tramas do racismo estrutural e apresenta práticas racistas cotidianas na sua composição, como: desqualificar, silenciar e invisibilizar os professores negros na interdição do debate racial, no ambiente escolar (que impacta na construção do currículo escolar, na aprovação e reprovação dos alunos negros). Porém, como já foi dito, o *ofício* docente se faz por entre embates, logo, o gênero profissional docente também acontece entre embates.

E, por meio das narrativas das professoras, percebemos como esse embate acontece no gerenciamento dos desafios que o trabalho docente apresenta diariamente. Segue o relato:

Eu vou dizer que eu acho que os nossos aliados são os alunos. Pela minha experiência bem pessoal, assim, claro, incomoda o fato de tu não ter totalmente a parceria dos professores ou os professores acharem que a responsabilidade é tua, eu vejo assim nesses aliados, nossa! Um gás para o meu trabalho. Então é tu trabalhar com coisas que aproximam o aluno, isso que a A. acabou de dizer, acontece direto deles me procurarem e dizer “sora, vai ter esse ano? O que vamos fazer esse ano?”, e eles mesmo estarem engajados, então tu aproximar... Na escola eu convidei o pessoal do Sopapo poético pra fazerem uma apresentação, um sarau, a partir daquela apresentação nos próximos anos obrigatoriamente tinha que ter, porque os alunos, inclusive, deram um nome pro sarau, então vamos fazer! E virou quase um consultório de psicologia, porque eles se sentem à vontade de compartilharem suas produções, poesias, compartilhar relatos de racismo que sofreram, então aquilo ali é necessário. Aquilo ali que motiva, eu acho assim que se os professores estão junto ou não estão junto, seria muito melhor se estivessem, mas eu vejo assim que os

alunos são os maiores aliados e que nos dão um gás pra esse trabalho.

O interessante dessa revelação é o caminho que professora percorre para conseguir trazer para dentro do gênero profissional docente a questão racial como pertencente ao currículo escolar, ou seja, a parceria com o Sarau Sopapo Poético<sup>26</sup>. Essa ação da professora é importante, pois a educadora se utiliza das estratégias de um sarau de poesia para fazer o debate racial. E isso reverbera nos alunos e na escola, ao ponto de o sarau ser um evento que se inscreva como pertencente ao gênero profissional docente daquela escola. Por meio desse evento, então, conseguimos visualizar a potência expansiva de encontros que produzam afetos alegres e sua relação com a expansão do poder de ação dos trabalhadores e do próprio trabalho docente.

Ao se olhar com atenção o relato da educadora, entendemos que os caminhos que ela percorre, para tecer um gênero profissional docente comprometido com o debate racial, buscam composição dentro e fora da escola em que ela atua. Nesse trecho, aparece mais de uma vez como os alunos são cruciais para a composição do *ofício* docente, pois eles também são os tensionadores para a abertura de novos modos de exercer a docência. Isso se justifica pois, além de ampliar o repertório do gênero profissional docente, ou agir como barreira para que o gênero profissional não se amplie na direção de instituir o debate racial como algo pertencente à instância transpessoal do *ofício* docente, ele também demarca o quanto o *ofício* docente se faz por entre embates de forças constantes que se apresentam face ao real do exercício da docência.

Como observamos nas narrativas das professoras participantes desse estudo, para seguirem agindo no trabalho, elas percorrem trajetos, bem como buscam, muitas vezes, interlocutores externos ao seu local de trabalho que conversem com o *ofício* docente (espaços de formação, participação em encontros de professores negros). Eles se empenham em pensar que o *ofício* docente possa ser cultivado para além do chão da escola e, assim, mostrar o quanto ele se produz para além dos muros desse local.

---

26O sarau Sopapo Poético - Ponto Negro da Poesia - é realizado pela AndC (Associação Negra de Cultura) desde 2012, de março a novembro, sempre na última terça-feira do mês em Porto Alegre/RS. A exemplo de outros saraus afro-brasileiros, o encontro celebra o protagonismo negro, em uma roda de atuações, reflexões e de convivências afrocentradas.

Nesse sentido, entender a dinâmica do gênero profissional docente e o racismo estrutural significa reconhecer que ele, quando aliançado com valores da branquitude, é fundado e produz constrangimentos ou amputações no poder de ação dos seus trabalhadores. Isso atinge o trabalho docente e quem recebe o produto desse *ofício* (nesse caso, os estudantes), pois se o gênero profissional docente não atua contra práticas de violência racista, ele reatualiza e perpetua esses valores no exercício da docência.

### 3.3 “A MAIORIA DOS PROFESSORES QUE QUEREM TRABALHAR COM A LEI TRABALHAM SOZINHOS, NÃO CONSEGUEM FAZER O TRABALHO INTERDISCIPLINAR”: ESTILIZAÇÕES MARGINAIS

“*O que incomoda é ficar apenas para o negro fazer esse debate*”. Essa foi uma colocação que uma das participantes trouxe em um dos encontros, quando conversávamos sobre a efetivação da lei nº 10.639, que aborda a obrigatoriedade da história da população negra e da indígena ser incluída nos currículos escolares. Todas as participantes apontaram o quanto essa determinação é negligenciada nas escolas, além de ser tomada como um assunto facultativo a ser trabalhado pelos professores. Elas relataram, também, que essa temática é responsabilidade dos professores negros, embora haja ainda a participação de alguns professores não-negros que reconhecem a pertinência desse debate.

Como vimos na seção anterior, há uma engrenagem da branquitude que barra/interdita as estilizações do gênero profissional docente. Assim, precisamos questionar os valores e discursos racistas no âmbito do *ofício* docente, os quais tentam posicionar essas estilizações como subalternas em relação às demais estilizações do gênero profissional docente, em uma transgressão individual que não agrega valor para o coletivo de trabalho.

Para Clot (2010), as transgressões estariam relacionadas com a despotencialização do gênero profissional, além de aprisionar os trabalhadores na rigidez de prescrições esvaziadas de funcionalidade. Foram elas que emperraram o desenvolvimento do *ofício*. Já a estilização consiste na vitalidade do gênero profissional, potência transformadora do *ofício*. Não trata de apenas um distanciamento das normas, mas um revisitar das normas com o propósito de expandi-las. Como se entende que esses deslocamentos propostos e efetuados pelas

professoras negras no *ofício* docente são brechas para a renovação e expansão do poder de ação do trabalho docente e dos educadores, nomearam-se esses movimentos como *estilizações marginais*. Acreditamos, também, que tentar localizar as estilizações realizadas pelas professoras negras como transgressões individuais implica contribuir para a continuidade do *ofício* docente ancorado em valores racistas, pois busca desqualificar suas contribuições ao *ofício* docente. Segue o relato:

Quando eu fui procurar as minhas colegas de linguagem eu fui procurar a questão da literatura afrobrasileira né... me fiz de pamonha e fiz bem assim: e cheguei...porque realmente eu não tive na faculdade, é...o que eu sabia né, tem isso também...eu tinha...eu não sou da era das cotas nas universidades então...eu me formei 1 ano antes das cotas começarem...na graduação eram pouquíssimos colegas negros, eram 2, 3... não tinha a lei, me formei antes da lei, então depois da graduação eu fiz por conta própria cursos na lei, né...algumas formações pela universidade mesmo e...sempre com amigos do movimento negro tbm ...mas a questão de se voltar a literatura negra mesmo eu não tinha feito...e aí eu perguntei né: o que que é isso aqui? O que que é a literatura afrobrasileira? O que vocês dão? Onde que tá o livro, o material? E a professora de literatura disse assim: ah...assim oh, lá na semana da consciência negra, a gente chama o pessoal da capoeira e tem uma comidas típicas...bem assim, né...e aí putz...e aí hoje eu falo que eu até agradeço isso que ela fez, porque ela me obrigou a ir atrás disso e é com isso que eu trabalho hoje.

No desenrolar dessa conversa, da qual o trecho acima foi retirado, a professora menciona que, após esse fato vivenciado por sua colega, ela buscou uma especialização ofertada pela UNIAFRO<sup>27</sup>. Essa instituição se mostrou como um espaço possível de se estabelecer um debate sobre a atividade docente. Parece que a discussão sobre o trabalho docente, que deveria acontecer no chão da escola, se desloca para esses espaços, na busca de manter a potência do *ofício* docente na direção da construção de práticas docentes que busquem perturbar as engrenagens racistas presentes nesse *ofício*. Por isso, tomar esses deslocamentos como transgressões individuais despontencializadas é reduzir e constranger a potência

---

<sup>27</sup>Curso de Aperfeiçoamento ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, com apoio da Secretaria de Educação a Distância e do Centro de Formação de Professores da UFRGS. O curso se propõe a ser um instrumento para a teorização e proposição de ações que transformem o cotidiano das relações raciais na escola.

desses encontros. Assim, reafirmamos que esses movimentos que as professoras negras participantes deste estudo trouxeram em suas narrativas, na busca de reinventar o exercício da docência articulada com práticas antirracistas, são *estilizações marginais*.

Por que *estilizações marginais*? Foram nomeadas dessa maneira em uma interlocução com o conceito de *margem*, da Kilomba (2019), que o aponta como local de opressão e resistência. Nesse sentido, ocupar a *margem* implica a possibilidade de pautar problematizações que não seriam apontadas por quem ocupa o *centro* (sujeitos não-marcados pela raça). Assim, no encontro com as professoras participantes e suas narrativas, notamos que a estilização do gênero profissional docente acontece em meio ao embate de forças. Desse confronto resultam *estilizações marginais* que não compõem com os valores da branquitude e são potentes, para possibilitar novos discursos e práticas no trabalho docente.

O que parece ser uma característica dessas *estilizações marginais* são os meios pelos quais elas se articulam, para se afirmarem. Parecem ser estilizações em constantes deslocamentos, a fim de construir uma pluralidade de espaços possíveis e para existirem (chão de escola, espaços de formação de professores), em busca da vitalização do *ofício* docente ancorado em valores antirracistas.

Pesquisadora: E quando tem que pensar a semana da consciência negra é algo que toca só pra ti ou teus colegas participam. Como é que fica isso?

C: Acontece uma coisa muito estranha, assim: porque eu sempre... eu sempre... eu nunca esperei por ninguém pra fazer, eu fui fazendo.. e aí a coisa foi tomando uma proporção porque os alunos já me cobram "o que que vai acontecer". E eu sinto que alguns colegas já se aproximam de mim: o que que tu vai fazer? Porque eles querem se inserir, mas oh... é tu que vai organizar. Eu nem falei nada, mas é assim, oh... é tu que vai conduzir. Então fica tudo nas minhas costas, como se não fosse uma coisa de todos... é... sou eu que tenho que pensar, organizar ... "oh, eu quero participar, mas tu vai ter que me dizer o que eu tenho que fazer"... não pode ser uma coisa deles, sabe... é muito estranho... parece que é algo que não diga a todos, é algo a mim.. é muito estranho.

"Então fica tudo nas minhas costas, como se não fosse uma coisa de todos...é... sou eu que tenho que pensar, organizar ...": Esse trecho aponta aquilo que as professoras participantes deste estudo mencionaram diversas vezes: o quanto o tema do debate racial não é algo da responsabilidade de todos os profissionais da escola. Percebemos, no encontro com as participantes da pesquisa, que a estilização



dessas trabalhadoras acontece num tensionamento da reinvenção do *ofício* docente na direção de práticas antirracistas. Portanto, *estilizações marginais* são produzidas por entre o gênero profissional docente, como uma estratégia, para perturbar os valores, os discursos e as práticas racistas presentes no âmbito do trabalho docente.

Uma das professoras participantes deste estudo explica qual a percepção dela em relação ao modo como seus pares acolhem os movimentos que elas realizam na direção de reinventar o *ofício* docente:

E aí, claro, né Tati, agora falando da questão dos colegas, que isso gera um incômodo, porque a partir que tu começa a se aproximar dos alunos dessa forma, algumas pessoas não gostam... se sentem incomodadas...sentem-se com ciúmes, sei lá eu... como definir esse sentimento, mas às vezes eu percebo, por exemplo... sempre na consciência negra eu oportunizo alguma coisa diferente na semana... então era assim, inicialmente, todos os dias daquela semana eu pensava alguma coisa, um convidado diferente, por exemplo, sabe... e já aconteceu, ali no turno da noite, do convidado estar lá, o Manoel Soares pra conversar com os alunos, e uma colega não entrou no salão... ela simplesmente ficou na sala dos professores. Então, a gente vai percebendo assim.. né... no silêncio, nas ausências, né... então não aconteceu esse embate, nem nada direto de falar “ah, não quero”, mas assim... não vou... vou ficar aqui. Puxa, uma presença super importante, um debate super maravilhoso, um bate-papo com os alunos... alunos que eu nunca tinha visto se manifestar, se manifestam nessas oportunidades... então, o quanto o professor está perdendo ... mas ele tá ali, talvez seja um ato de protesto dele... a gente sente assim, não sei se é, mas a gente sente assim.

O silêncio e o silenciar: essas duas estratégias se apresentam como práticas de racismo no trabalho docente. Ambos se intercalam entre o movimento de não-falar e o de não-permitir que se fale. E também na recusa por parte de seus colegas em escutar a respeito das questões raciais como temática do currículo escolar. Visualizamos, então, pelas narrativas das professoras, o quanto essa posição de silêncio dos seus pares se ampara em um comportamento de ausência. Isto é, o ausentar-se como uma manifestação de recusa em compor com o trabalho que estava acontecendo e, além disso, uma recusa na estilização que se tecia naquele momento, ou, ainda, uma recusa em abrir mão dos valores da branquitude.

O interessante de se concentrar a atenção nesse relato é que, mesmo com a recusa de alguns colegas em participar dessas atividades planejadas, para se discutir a respeito das questões raciais no ambiente escolar, a professora não recua e segue na direção de construir novos modos de exercer a docência. Ela permanece tecendo

estilizações marginais, face ao real para que o exercício da docência a convoca, em direção de um fazer que a orgulhe e que ela reconheça como um *bem-fazer* da docência.

Uma outra professora participante traz o seguinte relato em relação às atividades propostas para a Semana da Consciência Negra na escola em que ela atua e como uma colega reage a essa ação:

D. e o pessoal da história e da sociologia tinham um trabalho super sério, o pessoal da filosofia né, trabalhando com a lei né...daí eles pediram pra mim né, porque eu uso turbante né, eu gosto de usar turbante, se eu poderia dar uma oficina...eu disse tá... tava assim...era aquele entusiasmo, sabe... que legal, não vai começar nada do zero, já tem uma trajetória, e realmente foi muito bonito ver toda a escola trabalhando com a lei. Só que...o que que aconteceu (risos) ...no dia 20, que era o dia mais importante, eu não estava na escola mas acabei participando do conflito, essa professora de literatura que disse que a semana da consciência negra era capoeira e samba né, ela – é uma professora branca – ela foi a única professora da escola que não quis participar da atividade né... mas assim, era obrigatório, tá... e... ela se negou a ir, trancou a turma na sala e deu prova (risos) pros alunos não irem, sabe (risos)...

Silêncio, silenciar, ausência, recusa, impedimento: essas parecem ser maneiras de reatualização do *pacto narcísico da branquitude* (BENTO, 2002) no âmbito do trabalho docente, na tentativa de que as professoras negras não façam estilizações que contradigam os valores da branquitude. Nessas narrativas das professoras, a branquitude como interdição atua e busca, constantemente, meios para barrar a estilização dessas educadoras negras no *ofício* docente. Para isso, utiliza diversas estratégias, tais como: desqualificação (“*para trabalhar a lei basta na Semana da Consciência Negra fazer uma apresentação de samba e de capoeira*”); ausência (“*todos estavam no salão para ver a palestra do convidado, mas uma colega ficou na sala de aula*”); e interdição (“*trancou os alunos na sala de aula e deu prova para que eles não participassem das atividades da Semana da Consciência Negra*”).

Todas essas estratégias mencionadas acima não aconteceram em meio a um debate sobre as práticas de trabalho - o que seria um terreno potente para se estabelecer uma discussão a partir da análise da atividade desses professores - mas como atos assumidos por professores e aceitos pelo coletivo, como um mecanismo de continuidade do *pacto narcísico da branquitude*. Assim, percebemos o quanto essas atuações, por mais que tenham sido tomadas por um docente apenas,

mostram-se como uma manifestação em defesa aos valores da branquitude que sustentam o *ofício* docente.

Como já afirmamos, o *ofício* docente se faz por entre o embate de forças que se manifestam diariamente no trabalho. Nesse sentido, em meio a todos esses mecanismos da branquitude operando na tentativa de interditar e/ou constranger as estilizações que perturbem as engrenagens racistas presentes no *ofício* docente, as professoras negras seguem em movimento, pois produzem o deslocamentos na direção de se manterem agindo e renovando o *ofício* docente. No trecho abaixo, esse embate toma materialidade:

E depois ela saiu da vice-direção e seguimos como colegas de trabalho, fazendo projetos em conjunto da consciência negra, inclusive se apresentando em seminários lá de Gravataí e em outras escolas. Então tu sente que há um incômodo das pessoas, mas como a gente... ah, sei lá... foi um espaço que a gente conquistou e vocês vão ter que nos engolir! Vocês achando legal, concordando ou não, as pessoas estão ali. Sabe... então estão tendo que aceitar. Sabe... e se tornou um objeto muito bacana, muito visado, então a gente percebe que algumas pessoas ficam incomodadas, mas isso não vem diretamente, fica muito assim, sabe... no olhar... ah! No silêncio! No silêncio a gente consegue perceber muitas coisas.... Mas isso vai acontecendo.

*“Vocês achando legal, concordando ou não, as pessoas estão ali”.* Essa frase aponta a arena que é o *ofício* docente, ou seja, um espaço de embate, de disputa de forças, onde os valores da branquitude e seus mecanismo de opressão e movimentos de resistência se tecem a todo momento. E, entre silêncios, olhares e ausências, as professoras negras participantes deste estudo seguem estilizando o gênero profissional docente, em direção a práticas antirracistas. Elas procuram tecer estilizações marginais de extrema potência para construir o *ofício* docente.

No outro ano eu já estava na especialização, fiz duas. Uma na UNIAFRO e fiz territórios negros na história. E quando eu fiz territórios negros, o Z., que é professor de história da escola e é amigo do D., somos amigos, fez comigo. Então, o Z. é mais velho, assim...já é um senhor né, ele foi me colocando a par desses conflitos raciais aqui da escola e eu fui baixando a bola, porque o que que acontece...acho que agora eu vou entrar mais no que tu quer saber, assim...que é esse ambiente hostil onde eu trabalho. Que é um ambiente racista.... que o racismo aparece de diferentes formas, mas né...essa disputa do currículo é um campo de luta que a gente não tá ganhando, sabe...eu fico muito de fiscal do livro didático, de tudo né.

*“Este ambiente hostil onde eu trabalho. Que é um ambiente racista.... que o racismo aparece de diferentes formas, mas né... essa disputa do currículo é um campo de luta que a gente não tá ganhando, sabe...eu fico muito de fiscal do livro didático, de tudo né.”* É nesse ambiente racista que essa professora segue, para tecer estilizações marginais, traçar trajetórias, para se manter agindo no trabalho. Como ela disse, o currículo é um campo de disputa marcado pela hegemonia dos saberes produzidos pela branquitude. Assim, que estratégias ela aciona para seguir agindo no trabalho docente e tecendo estilizações?

Eu também dei uma baixada de bola... tô muito dentro da academia, querendo falar cientificamente, racionalmente essa questão que eu vejo como racismo estrutural, ele é científico, ele é planejado, ele é estruturado. Só que a gente, o outro lado que são as relações étnico-raciais, isso é muito difícil...

A professora aponta que sua estratégia para seguir agindo e se manter normativa em meio ao exercício da docência, consiste em ancorar suas discussão no âmbito do trabalho docente pelo viés científico, além de traçar um enfrentamento ao racismo estrutural baseado em epistemologias que não dialoguem com os valores da branquitude. Silva e Oliveira (2018) mencionam a importância de priorizarmos epistemologias que tragam as vozes dos subalternos nos seus escritos.

Parece que esse movimento que a educadora faz, ao mencionar a busca do debate de enfrentamento ao racismo, com base em saberes científicos, aproxima-se da ideia de descolonizar os saberes. E, pela descolonização dos saberes, abrimos a possibilidade de se produzirem novas questões no âmbito do *ofício* docente. Portanto, na colocação de problemáticas marginais capazes de tecer práticas antirracistas no exercício da docência, podemos possibilitar que a instância transpessoal do *ofício* docente se desenvolva em direção a novos modos de exercer a docência que não estejam aliançados com os valores da branquitude.

Até esse meu aluno da história propôs para a direção uma formação de professores que foram só 5 professores (silêncio) ... e foi bem difícil porque a pessoa que foi lá, que era uma líder comunitária, ela foi cheia de boa vontade e teve toda a resistência dos colegas. Uma coisa que meio pra mim: dos meus colegas eu desisti, sabe...eu desisti porque pra eles é confortável seguir pensando de forma racista, sabe, porque senão eles vão ter que desacomodar muitas outras coisas que eles não querem, né: machismo, homofobia...que é muito grande. Agora, com os alunos não, com esses eu tenho... Por esse percurso que a gente tem, a gente fica um ano inteiro juntos né.

O trecho acima traz o quanto esses movimentos de recusa dos pares aos movimentos de renovação do *ofício* docente produzem afetações despotencializadoras para o trabalho docente e para os professores. Porém, esses encontros despotencializadores que se tecem face ao real do trabalho tensionam a educadora a traçar uma nova rota, para se manter normativa. Assim, no encontro com as afetações que se produzem na sala de aula, é possível que estilizações marginais tenham passagem. É importante pontuar que, quando a professora menciona uma desesperança com os seus pares e uma impossibilidade de composição com eles, entendemos que ela aponta a impossibilidade de compor com os valores da branquitude que eles defendem. Além disso, ela deixa a pista de que a relação que se tece é de resistência em meio a valores, práticas e discursos antirracistas e da branquitude. É por entre esse constante embate que acontece a tecitura do *ofício* docente.

### 3.4 “OU EU FAÇO UMA FORÇA PRA FICAR E NÃO ACEITO RACISMO (...) OU ELES VÃO CONSEGUIR QUE EU DESISTA E VÁ EMBORA”: RACISMO, DINÂMICA DO RECONHECIMENTO E PODER DE AGIR

*Eu sempre penso assim: ninguém vai me tirar daqui por racismo. Vocês podem me acusar de outras coisas, mas eu não vou deixar, eu não vou perder a minha nomeação pelo racismo. Isso pra mim foi um divisor de águas: ou eu faço uma força pra ficar e não aceito racismo, de aluno, de professor, de ninguém, ou eles vão conseguir que eu desista e vá embora.*

Esta seção busca discutir como o racismo no âmbito do trabalho docente compõe e se reatualiza na dinâmica do reconhecimento e no poder de agir das/os docentes. Para isso, apresentamos os conceitos de *reconhecimento* e *poder de agir*, presentes na Clínica da Atividade. Também destacamos o modo como se dá a dinâmica do reconhecimento e do poder de ação de professores negros participantes deste estudo, em meio ao exercício da docência em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural.

Destacamos que o conceito de reconhecimento que nos interessa é aquele proposto por Clot (2010), como algo que não vem da chefia ou dos pares, mas está relacionado ao próprio trabalhador, ao “*se reconhecer em algo*” (CLOT, 2010, p. 285),

ou ao perceber-se integrante e criador da história coletiva do *ofício*. Dessa maneira, sentir-se vivendo a mesma história que seus pares implica em reconhecer-se no *ofício*. O reconhecimento está relacionado ao *reconhecer-se em sua atividade* (CLOT, 2010), o que significa executar um trabalho de qualidade, que nos orgulha de realizar, um *trabalho bem-feito*.

O *trabalho bem-feito* tem a marca de um fazer com qualidade, ou seja, um *bem-fazer*. Trata-se de estar seguro de que aquilo que foi feito tem uma utilidade e uma qualidade (CLOT, 2010). É nisso que consiste o reconhecimento na Clínica da Atividade: o cultivo permanente de um trabalho que se mostre defensável, ~~ou~~ uma atividade cujo responsável por esse julgamento é o próprio trabalhador em contato com o real do trabalho.

Tomar o conceito de reconhecimento por esse viés se assemelha ao que entendemos como realizar um trabalho ético, isto é, um trabalho que esteja engajado com a saúde dos seus trabalhadores e do próprio trabalho. Isso demanda um *fazer* na direção de um trabalho comprometido eticamente e não esvaziado de valor, como um simples cumpridor de tarefas. Nessa mesma percepção da necessidade de se fazer um trabalho ético no exercício da docência, uma das professoras fez o seguinte relato:

Pesquisadora: mas ficava de trabalhar a lei contigo que era professora de História ou era um projeto da escola?

J: pois é, eles pediam que fosse trabalhado de uma forma mais ampla, eles focavam mais sempre na área das humanas, a gente tentava fazer projetos, comentava que era importante que todos deveriam trabalhar, mas a responsabilidade maior ficava comigo de trabalhar. Não lembro de um trabalho que envolvesse todos os professores de uma forma mais grandiosa, mas era sempre colocada a necessidade de todos trabalharem, mas ficava sempre comigo... claro que eu tinha uma obrigação moral, ética de trabalhar a questão, mas a direção sempre colocava isso...

Como uma obrigação moral e ética de trabalhar a questão racial afirma que é do reconhecimento que essa professora está falando? Como ela poderia se reconhecer no *ofício* docente se ela não consegue realizar um trabalho de que ela se orgulhe e reconheça como um *trabalho bem-feito*?

O reconhecimento, na Clínica da Atividade, parece ser a força motriz, para que uma/um trabalhador/a se mantenha agindo na direção de um fazer ético. Clot (2010) menciona que “quando o gênero profissional - designamos, assim, a memória coletiva

- é maltratado, os trabalhadores deixam de se reconhecer naquilo que fazem” (CLOT, 2010, p. 287). Assim, as professoras participantes deste estudo, na busca de se reconhecerem na atividade docente, exercem e tecem trajetórias em meio a estilizações marginais.

Uma das participantes desta pesquisa usou o termo “passar o bastão”, para explicar como ela vem dando continuidade ao trabalho realizado pela sua colega educadora negra, aposentada atualmente. Segue o relato:

Já trabalhava essas questões da negritude, então já tinha uma sementinha lá, agora ela tá aposentada e foi aquela coisa de passar o bastão e eu continuei, acho que eu assumi isso, né. Então aquela escola já tem isso. Já tem! Não é todo mundo que se engaja, não é, mas tem muita gente que se engaja daí as coisas funcionam. E eu acredito muito assim, uma coisa que funciona ao longo desses anos, é na arte do afeto.

*Passar o bastão* parece dar pistas dos caminhos que a participante da pesquisa percorre para se manter normativa *no* e *pelo* trabalho. Na busca de se reconhecer no que faz, ela segue tecendo estilizações no gênero profissional docente com um fazer laboral que lhe cause satisfação de um trabalho *bem-feito*, um *bem-fazer* à docência, um trabalho defensável. Contudo, ela também menciona algo bem importante: a arte do afeto.

Temos conhecimento sobre o quanto o poder de se afetar dialoga diretamente com a expansão do poder de ação dos trabalhadores, pois sabemos que os encontros que produzem afetos alegres expandem o poder de ação dos sujeitos. Nesse sentido, essa professora menciona como a arte do afeto está imbricada ao poder de afetação e à expansão do poder de ação dos professores e do próprio *ofício* docente. Ela aponta os caminhos que ela tece na busca de fazer diariamente um trabalho defensável, em meio às tentativas de interdição que os valores da branquitude constroem, para constranger e/ou amputar o poder de ação das/os professoras/es.

Uma outra participante desta pesquisa menciona como ela constrói um trabalho docente que ela reconheça como defensável:

Aí eu tenho esse, essa minha pesquisa que envolve a biblioteca da escola e, aliás, eu acho, não, eu tenho certeza: que eu ainda estou na escola por causa desse trabalho com a biblioteca. Então, como eu vou sempre na biblioteca, eu resolvi falar para elas que elas tinham que trabalhar comigo porque eu queria fazer uma prateleira de literatura negra na biblioteca da escola. E claro, que daí, o que que aconteceu, que eu acabei formando elas pq elas tavam ali sem saber nada. E lá

na biblioteca tinha uma professora negra, aquelas que são afastadas da função da sala de aula, né. Ela tava lá. Até ela já se aposentou, mas ela tava lá pra terminar as horas pra se aposentar. E essa professora, então, com toda a experiência de sala de aula, me escutava muito sobre isso: sobre as relações étnico-raciais.

Trata-se, assim, de se reconhecer em um trabalho docente que seja defensável, ou em uma docência que seja cultivada diariamente na direção de expandir o poder de ação. Para isso, a professora efetiva ações na biblioteca da escola e organiza uma prateleira destinada à literatura negra. Assim, ela expande o raio de ação de seu fazer docente para além das turmas para as quais ela leciona.

Nessa atividade realizada pela professora, que iniciou como um desejo dela e parece ter se expandido por meio do contágio com os seus pares, surge uma pista de que houve uma experiência de afetação dos corpos, para ampliar o poder de agir dos/das professoras/es que se engajaram na construção dessa proposta. A possibilidade de fazer esse trabalho na biblioteca acontece em meio ao embate de forças entre violência racista e práticas antirracistas no trabalho docente, por entre o tensionamento da expansão do poder de ação e os processos de impedimento do poder de agir.

O poder de agir das/dos docentes está relacionado com a capacidade de expansão da amplitude de ação no trabalho docente. Essa força prova que a concepção de um sujeito de ação no trabalho é capaz de se colocar contra o que está estabelecido, que nada mais são do que criações desenvolvidas pelos próprios docentes ao longo das gerações, que não conseguem mais atender às necessidades apontadas, face ao real do trabalho docente. Assim, é possível recriá-lo, para que se possa atender aquilo que o exercício da docência vai convocar aos docentes, quando estão em contato com o real do seu trabalho. Conforme Bendassolli (2016), os movimentos que amputam o poder de ação dos trabalhadores e interditam as possibilidades de recriação do fazer laboral se mostram prejudiciais aos trabalhadores e ao trabalho.

Essa amputação do poder de agir ocorre no momento em que há um impedimento dos trabalhadores em debater a respeito da qualidade do trabalho realizado e quando há uma impossibilidade da sua realização, de acordo com os critérios estabelecidos por quem realiza a atividade. Nesse sentido, fica perceptível o quanto as práticas de violência racista, cotidianas no âmbito do trabalho docente,



produzem constrangimentos e/ou amputações no poder de ação das/dos docentes, além de produzirem mecanismos que tentam interditar o raio de ação deles.

Vejamos o seguinte relato: “Ou eu faço uma força pra ficar e não aceito racismo (...) ou eles vão conseguir que eu desista e vá embora.” Parece que são essas variabilidades presentes no trabalho docente que essas professoras negras precisam gerenciar, uma vez que uma violência racista, no âmbito do trabalho docente, nas suas diversas facetas, tenta paralisá-las e silenciar seus pares em frente a essas práticas de violência. Entendemos aqui o silenciar como o pacto narcísico da branquitude operando. Nesses contextos de opressão no trabalho docente, as cenas de racismo cotidiano são tomadas como uma problemática exclusiva da/do docente negra/o, além de uma desresponsabilização dos demais que presenciam o ato de violência. Também posicionam o desconforto e o enfrentamento nas/nos trabalhadoras/es negras/os.

Essa fala da docente negra, “*ou eu faço uma força pra ficar e não aceito racismo (...) ou eles vão conseguir que eu desista e vá embora*”, aponta para as estratégias de resistência que ela precisa criar, a fim de permanecer agindo no trabalho docente. Trata-se da resistência como criação de novos modos de viver e trabalhar, uma resistência como processo inventivo na direção de seguir normativa no trabalho.

O desejo do trabalhador em trabalhar não desaparece, mesmo que haja impedimentos para sua realização (BENDASSOLLI, 2016). Nesse sentido, esse desejo em trabalhar e exercer a docência de uma maneira que lhe cause orgulho, para as professoras negras, não desaparece em meio às engrenagens racistas que compõem o *ofício* docente, mas segue ao resistir e criar meios, para que se possa dar passagens a novos modos de exercer a docência (como o trabalho na biblioteca e a criação do sarau de poesia). É por entre esses deslocamentos que a dinâmica do reconhecimento e da expansão do poder de ação se atualizam frente ao real do trabalho docente, marcado por práticas racistas.

### 3.5 O TRABALHO COMO ATIVIDADE DAS PROFESSORAS NEGRAS E AS MICROGESTÕES QUE ELAS GERENCIAM DIARIAMENTE EM SALA DE AULA COM OS ALUNOS

No primeiro encontro grupal que realizamos com as professoras participantes deste estudo, escolhemos como temática as suas vivências em sala de aula com os

estudantes. Desse encontro destacamos, para trabalhar nesta seção, aspectos da atividade docente em sala de aula com os estudantes, a fim de buscarmos, em meio às narrativas, analisar o seu trabalho docente pela dimensão da atividade.

Analisar o trabalho pela dimensão da atividade implica em extrapolar o plano do ato laboral realizado, ao atentar para todo o dinamismo que se estabelece: o que se desejou fazer, o que não se pode fazer e o que de fato foi possível fazer. Isso requer um olhar para esse embate que acontece quando as docentes participantes desse estudo se colocam em atividade com os alunos, com seus pares e com a equipe diretiva.

Nos encontros com as professoras, selecionamos alguns trechos das nossas conversas que transparecem a dimensão da atividade, no momento em que elas estão em sala de aula com os alunos. Seguem os relatos:

Daí teve um dia, já tinha uns 2 meses de aula, me esperou na porta e disse: eu quero falar com a senhora: a senhora não me leva a mal, mas eu vou te dar umas dicas de como dar aula. Daí eu falei, tu não vai me dar dica de como dar aula nenhuma, porque eu sou professora! Eu fiz uma faculdade e eu tenho experiência de como dar aula, então eu não vou mudar o meu modo de dar aula e eu estou certa!

Pesquisadora: aham

A: Ah professora... daí ela foi diminuindo, ah desculpa...é que eu sou assim mesmo... eu falo o que eu penso...daí eu disse: pois é, eu vou falar o que eu penso também: eu penso que tu tem que estudar, porque tu disse que gostava de literatura e tu não tá fazendo nada dos trabalhos que eu tô te dando (silêncio)... sabe, eu falei isso com vontade de dar nessa menina, vontade de chorar, de gritar, porque é uma coisa que assim...que ...hoje eu já tô calejada, sabe, mas isso não, sabe. É 2 ou 3 vem um aluno branco, claro, me constranger, dizendo que eu não sei dar aula.

*“É 2 ou 3 vem um aluno branco, claro, me constranger, dizendo que eu não sei dar aula”.* Esse trecho aponta para o funcionamento das engrenagens da branquitude, as quais estão no constrangimento da ação das professoras negras no exercício da docência, por meio da afetação dos corpos tristemente, pois nos parece que o racismo se sustenta por essa via de afetações tristes nas relações. Como já mencionado, o impedimento do poder de ação - a atividade impedida - mostra-se como um causador do adoecimento dos trabalhadores e do próprio *ofício*, tendo em vista a sua despontencialização do poder de ação.

O interessante de destacar nesse trecho é a maneira como a professora gerencia essa questão. Ela diz para a aluna como ela vem se comportando em relação

à disciplina de Literatura, aconselhando-a a estudar mais. A docente faz esse movimento com a aluna em meio a toda a irritação que ela estava sentindo pelo o que a estudante havia lhe dito. Nessa narrativa, conseguimos visualizar todo o deslocamento que a educadora precisa fazer no trabalho em ato, ao nos apresentar o embate que se estabelece naquele momento: como ela deveria agir, o que ela fez e o que de fato ela desejaria ter feito, o que denota, também, os afetos que produzem nesse encontro.

Todo esse embate se trava em um determinado dia, em meio ao encontro da professora com aquela estudante naquela sala de aula. Ou seja, esse conflito acontece em um determinado momento e convoca a professora a tomar uma decisão: a agir tendo que administrar toda essa variabilidade que se apresenta naquele momento. Como a professora menciona em outro momento da nossa conversa, essa estudante não costumava ter esse tipo de comportamento com ela. Então por que isso aconteceu?

O *trabalho entendido como atividade* tem como marca a presença da variabilidade como algo que o constitui. Dito de outra maneira, o *trabalho como atividade* não é um fazer mecanizado, mas uma atividade vital plena de virtualidades possíveis (NEVES; FONSECA, 2016). Não podemos esquecer também que a atividade se situa entre o trabalho prescrito e o realizado, visto que é tecida em meio ao embate de forças que se reatualizam a todo momento. Nesse trecho, podemos pensar o embate entre as forças em defesa da branquitude e as antirracistas. Assim, mesmo que essa professora nunca tenha tido que administrar esse tipo de problemática com essa aluna, isso não era impossível que acontecesse em algum momento, quando ela, no exercício da docência, perturbasse as engrenagens racistas que tecem o *ofício* docente.

Segue, a seguir, um trecho de uma situação de sala de aula em que a temática era o racismo:

Daí a gente tava no final do ano, no meio da discussão sobre o racismo e tinha um menino negro, que enfim, né, esse perfil que eu te falo: eles são mais ativos, né, gostam de caminhar, de dançar, né, eles meio que lideram turma e tudo o mais. Eu chamo eles pro meu lado, né, pra eles serem meus companheiros em deixar a turma mais né... então a gente tava em discussão com esse menino sobre racismo, né. Então um colega dele branco chamava ele de negão. E aí a gente tava conversando com os alunos na aula, daí eu falei: inclusive é muito feio isso de...chamar o aluno negro de negão. Daí ele falou assim, pro P.:

“P. tu não se importa que eu te chame de negão? Daí o P. falou assim: claro que eu me importo. Ah, mas tu nunca me disse isso! Sabe, tu nunca me disse isso. Tá, mas eu tô te dizendo agora então”. E eu fiquei, bah assim...eu fiquei...aquele dia eu achei que tem um saída, tem algum...eu não sei ainda como, mas a gente tem que ter essa conversa, né.

Quais percursos a discussão sobre violência racista pode percorrer em sala de aula? Certamente nenhuma prescrição dá conta de traçar o passo a passo de como conduzir essa prática do *ofício* docente, bem como a aula realizada também não encerra em si todas as possibilidades de condução daquele encontro. Aqui nesse trecho, mais uma vez, conseguimos visualizar e analisar o trabalho pela via da atividade. Isso nos permite acessarmos toda uma engrenagem, o dinamismo entre o trabalho prescrito e o realizado, o qual gerencia as variabilidades que o trabalho em ato apresenta por onde o racismo se atualiza. Se não houvesse a intervenção do aluno de que não tinha problema em chamar o colega negro pelo apelido de *negão* e se o aluno negro não tivesse conseguido dizer que não gostava do apelido, seguramente, o trabalho da professora percorreria um outro trajeto.

Desse modo, entender o trabalho pelo viés da atividade consiste em tomá-lo como algo pleno de possíveis desfechos, conforme os interlocutores que se apresentam naquele momento. Como interlocutores apontamos não apenas pessoas, mas também circunstâncias e forças, enfim, olhamos para tudo o que compõe e produz a cena na qual acontece o trabalho em ato.

No trecho trazido, a professora participante aponta o quanto a resposta do aluno negro, manifestando aos colegas que se incomoda com o apelido “negão”, faz ela se sentir confiante de que é possível e necessário debater a questão racial como um componente do currículo escolar. Esse encontro produziu afetações que possibilitaram a expansão do poder de ação da docente e do próprio *ofício* docente, como ela mesma disse: “*E eu fiquei, bah assim...eu fiquei...aquele dia eu achei que tem um saída*”.

Como as professoras negras participantes deste estudo apontaram nos nossos encontros, a temática racial como assunto das aulas parece produzir um desconforto nos alunos e nos seus pares. Desconforto esse que aparece de diversas maneiras, tais como: recusa em trabalhar esse assunto por todo o corpo docente e diminuição da relevância desse conteúdo curricular ao localizar a discussão em atividades

pontuais na semana da consciência negra. O desconforto por parte dos alunos parece tomar outra forma. Segue o relato:

“Ai, sora, tu só fala disso”. E obviamente que eu não falo só disso, mas assim, aquilo eu já desenvolvi em cima disso: “ah, mas então vocês estão bem, tão dominando. O que vocês já tiveram desse assunto ao longo da vida toda?” - esse era um aluno de ensino médio, né - “o que vocês sabem da contribuição social do negro na nossa cultura? Tá tranquilo aí? Posso passar?” - e aí, ele se deu conta que eles não sabem, e nós também, tá faltando muita coisa porque nós também não tivemos essa base.

Nesse trecho, percebemos os movimentos que a professora realiza com seus alunos em sala de aula, para exercer a docência, ao pautar uma temática do currículo que parece provocar muito desconforto entre os docentes e os discentes. A recusa em falar sobre esse tema pode ser uma estratégia para a manutenção da branquitude na sua posição de privilégio. Na cena narrada pela professora, conseguimos visualizar o percurso que ela precisou traçar, ao construir argumentos, para conseguir realizar um *trabalho bem-feito*, como conceitua Clot (2010).

Mesmo que o aluno manifeste que não quer ter aquele conteúdo, a docente tece uma linha argumentativa ao problematizar com eles o que já haviam aprendido sobre esse assunto. Assim, abre-se a possibilidade para que os alunos percebessem que ainda tinham muito a aprender sobre a temática racial. Analisar o percurso narrado acima nos permite visualizar as tecituras do trabalho como atividade dessa professora: apresentar a proposta da aula, escutar o que os alunos trouxeram e construir um argumento com base nas queixas deles. Salientamos essas microgestões que a educadora é convocada a fazer quando em contato com o real do trabalho.

Um ponto interessante do trecho narrado pela educadora consiste no ato de falar/narrar sobre uma cena do seu trabalho, o que possibilita que ela faça uma análise do fato ocorrido: “E aí, ele se deu conta que eles não sabem, e nós também, tá faltando muita coisa porque nós também não tivemos essa base”. Aqui, percebemos a potência do narrar o trabalho, pois temos como foco a atividade e extrapolamos a simples narrativa do trabalho prescrito. Então, pelo narrar o que aconteceu, em um processo reflexivo do ato, abre-se a possibilidade para que outros trajetos possam ser traçados a partir do que já aconteceu. Trata-se de uma ampliação do *ofício* docente em meio a cada ato laborativo, entendendo ampliação na direção da expansão do poder de ação

do trabalho e dos/as professores/as. Salientamos, assim, a busca pela realização de um *trabalho bem-feito*.

Essa busca pela realização de um *trabalho bem-feito* parece ser a força motriz das professoras participantes deste estudo, ao fazer com que elas gerenciem as imprevisibilidades do trabalho docente:

Daí quando chegou na semana da consciência negra eu levei um escritor lá, eu sempre levo um escritor ou um professor, esse era um poeta da Bahia que estava em Porto Alegre lançando um livro, daí eu levei ele pra falar sobre literatura. Claro, hoje eu vejo assim...que ele também chegou cheio de vontade, cheio de tesão, né, que maravilha...chegou aqui no sul, a branquitude total...olha que legal, eu vou pra sala de aula e tal, então ele foi falar do livro, mas claro, o nome do livro era Pássaro Negro, era uma coisa assim...todos os poemas dele falam sobre racismo, só que daí eles foi falar das cotas, e esse é o grande x, grande nó da questão. A questão das cotas é muito difícil. Então esse menino, começou a dizer que não, que não...que era contra, e que não sei mais o que... e o poeta muito no malabarismo, tipo, contava histórias, e dizia: aconteceu comigo, né, e o povo negro e tal. E ele: “não, porque não sei o que...”. E começou aquela discussão e quando viu a discussão era entre eles dois. Aí eu falei: olha só, pára! Olha só, querido, a gente não quer te convencer de nada, sabe. Se tu é contra, tudo bem, a gente já entendeu. Vamos continuar, e puxei a conversa pro outro lado.

“*E puxei a conversa pro outro lado.*” Esse trecho aponta para os deslocamentos que o *trabalho como atividade* exige dos trabalhadores. Talvez, o desejo da educadora tenha sido fazer uma outra intervenção que não fosse *desviar a conversa para outro lado*, mas esse foi o movimento possível naquele momento. Lembramos que a atividade abarca todo esse dinamismo - o que se fez, o que se desejava fazer, o que não se pode fazer e o que se fez, para não se fazer aquilo que gostaria de ter feito. Toda essa complexidade compõe o *trabalho como atividade*.

Novamente, como outra professora participante deste estudo, ao narrar sobre essa cena ela inicia um processo reflexivo sobre o que aconteceu: “*Claro, hoje eu vejo assim...que ele também chegou cheio de vontade, cheio de tesão, né*”. E, assim, abrem-se brechas para que novos modos de exercer o *ofício* docente na prática de sala de aula tenha passagem. Esse processo reflexivo é oportunizado quando estabelecemos um debate com as professoras sobre o *ofício* docente com foco na atividade.

Analisar o trabalho pela perspectiva da atividade possibilita abrir, esmiuçar o trabalho que se realiza, a fim de serem feitas rupturas naquilo que é narrado, para que

se abra para novas possibilidades, novas maneiras de trabalhar. Acreditamos que o constante pensar sobre o trabalho - a atividade que nos convoca - mostra-se como um campo fértil, para a reinvenção do/no trabalho docente.

#### 4 POR UMA CLÍNICA DO TRABALHO ANTIRRACISTA

Ao longo desta pesquisa, da aproximação com os teóricos aos encontros com as professoras participantes do estudo, a relevância de se reconhecer a Clínica da Atividade como um saber localizado, ancorada em saberes produzidos por sujeitos brancos, na sua maioria homens brancos, e não um saber universal, mostra-se importante. Entendê-la como um saber localizado nos parece crucial para que possamos problematizá-la, com o propósito de ampliar o seu raio de ação enquanto abordagem clínica do trabalho.

De acordo com Souza e Damico (2020), a branquitude, ao fazer da raça uma justificativa para a colonização e a escravização dos não-europeus, demarca que ser branco é não ser racializado. Ou seja, o branco não será tomado como uma raça, mas como algo universal, um modelo, sendo que todos os demais povos serão o seu contraste, serão os não-brancos.

Nesse entendimento, da branquitude como algo universal, tudo o que for produzido a partir dessa posição de saber-poder será encarado como universal. Assim, os discursos, saberes e fazeres construídos a partir da branquitude serão reconhecidos como produções universais e neutras e não como algo localizado. Souza e Damico (2020, p.5) afirmam que “racializar é, portanto, um exercício político-discursivo”. Nesse sentido, racializar é tirar o branco da sua posição de universal e posicioná-lo como um sujeito racializado que produz saberes, discursos e fazeres localizados e não universais.

Assim, propor a racialização do campo Clínico do Trabalho é apontar o quanto esses conceitos nascem e se desenvolvem em meio a uma produção acadêmica branca, ou seja ancorada em valores da branquitude, que negligenciam o debate racial e se afirmam na direção de um fazer clínico do trabalho aliançado com engrenagens racistas que sustentam discursos, saberes e fazeres da branquitude.

Considerando-se que a atividade ocorre entre corpos em afetação e que a Clínica do Trabalho, que se dá pela análise da atividade, precisa ativar processos de coanálise, pensamos que uma Clínica antirracista do trabalho se faz pelo exercício político de mapeamento da produção negada por entre os ofícios, pela branquitude. É assim que o campo das Clínicas do Trabalho pode se afirmar em uma direção comprometida com a luta contra o racismo estrutural.



Entendemos que, para ampliar a potencialidade da Clínica da Atividade, é necessário estabelecer a interlocução com teóricos que discutam a presença do corpo negro no âmbito do trabalho, ao trazer o quanto o princípio da raça busca hierarquizar os sujeitos, além de promover privilégios para um e subalternidade para os outros. Tecer os pressupostos teóricos da Clínica da Atividade com teóricos negros e negras que fazem o debate racial nos parece ser um movimento de descolonização da Clínica da Atividade.

De acordo com Guimarães et al (2020), o saber colonial - que se funda e se desenvolve às custas da manutenção da hegemonia de um saber específico que se afirma como universal, neutro e produtor de verdades - subordina os demais saberes como não-saberes, posicionando-os como saberes subalternos. Em uma postura contra-hegemônica, a descolonização dos saberes busca descolonizar os saberes fundados em epistemologias eurocentradas na direção da conjugação de diferentes conhecimentos. Essa trajetória amplia o desenvolvimento dos saberes, levando a uma construção plural.

Por que buscamos descolonizar a Clínica da Atividade? Para que ela possa se ampliar, na direção de propor debates que estejam em composição com uma pluralidade de saberes - gênero, raça, deficiência, entre outros - entendendo os trabalhadores não como sujeitos universais, mas atentos às especificidades. No nosso estudo, a busca em descolonizar os saberes da Clínica da Atividade se deu na tecitura com os estudos sobre raça e gênero, ao propormos um diálogo entre a Clínica da Atividade - que surge na França com os estudo de Clot - e teóricos negros e negras que discutem raça – Grada Kilomba, Léila Gonzales, Sueli Carneiro, Maria Aparecida Bento, Fanon, Mbembe, José Geraldo Damico, Tadeu de Paula Souza entre outros.

Afirmamos que a Clínica da Atividade, ao não considerar nos seus estudos e no desenvolvimento dos seus operadores conceituais o recorte de raça e gênero, apresenta uma fragilidade no entendimento de como se dá o trabalho enquanto ofício para as trabalhadoras negras. Ao retirar da discussão a posição interseccional que as trabalhadoras negras experimentam no trabalho, contribuímos para o silenciamento e a invisibilidade das práticas de violência racista que essas profissionais vivenciam cotidianamente no trabalho.

Grosfoguel (2016) nos ajuda a entender como se dá esse movimento de legitimação do que será tomado como conhecimento. O autor menciona que é através do privilégio acadêmico dos homens ocidentais que se configura o que será

reconhecido ou não como conhecimento. O mesmo mecanismo que sustenta o privilégio acadêmico para os homens ocidentais mantém a posição de uma inferioridade acadêmica em relação às demais vozes e corpos. Esse mecanismo é sustentado pela lógica colonial que hierarquiza os sujeitos e os conhecimentos, naturalizando as posições de privilégio. É em meio a essa naturalização que os mecanismos racistas seguem se atualizando.

Entendemos que não fazer o recorte de raça das/dos trabalhadoras/res implica ter um entendimento quase que romantizado a respeito do que é ser um trabalhador. Além disso, ao ignorar esse recorte, corremos o risco de invisibilizar a disputa de poder travada no âmago do gênero profissional, ao tomarmos o conceito de trabalhador como universal. Nessa posição do trabalhador como um universal, os valores da branquitude permanecem se reatualizando no trabalho, ao promover a manutenção de privilégios aos trabalhadores e às trabalhadoras brancos/as. Podemos afirmar que os valores da branquitude seguem atuando quando não racializamos o conceito de trabalhador e não atentamos, na escuta clínica do trabalho, ao racismo presente no trabalho como atividade.

Como bem disse Souza e Damico (2020), “racializar é, portanto, um exercício político-discursivo que mapeia essa produção negada pela branquitude” (p. 5). Nesse sentido, apontar que as epistemologias eurocentradas são construções localizadas é deslocar a branquitude de sua pretensa universalidade e neutralidade. É apontar o quanto os operadores conceituais da Clínica da Atividade são produções que nascem e se desenvolvem em meio aos valores da branquitude.

Portanto, racializar a Clínica da Atividade consiste em atacar os seus conceitos com o propósito de tensionar a sua expansão. Isso implica expandi-los, a fim de traçar interlocuções com saberes que potencializem o debate racial e enfrentem a violência racista no trabalho. Trata-se de tecer um fazer clínico do trabalho comprometido com a luta antirracista, ao recusar a composição com valores da branquitude que se reatualizam no trabalho por meio das tentativas de silenciamento, da invisibilização e da recusa de que os trabalhadores negros e negras se inscrevam na história coletiva do ofício.

Um tensionamento que se mostrou crucial nesse estudo é o de estilização. No encontro com as professoras negras participantes deste estudo, a ideia de uma estilização marginal, que pode ser identificada como uma transgressão individual das docentes, é de extrema potência, quando pautamos a questão da raça e sua

composição com a ideia de um trabalho como ofício. Reforçamos que nomear as estilizações das docentes negras participantes desta pesquisa como estilização marginal consiste em demarcar a nossa posição na direção de uma Clínica da Atividade comprometida com enfrentamento ao racismo no âmbito do trabalho como ofício.

Acreditamos que a urgência em racializar as Clínicas do Trabalho e, por ela, a Clínica da Atividade vai na mesma direção da urgência da descolonização dessa teoria. E, assim, podemos tensionar um comprometimento com o debate racial e propor um fazer clínico do trabalho que escute, veja e problematize as práticas de violência racista que conformam o cotidiano do trabalho e do próprio ofício. Não é possível problematizarmos algo que não visualizamos. Por isso, visibilizar a questão racial e a violência racista cotidiana no trabalho como uma problemática clínica do trabalho demanda construir junto com os trabalhadores e as trabalhadoras negros e não-negros estratégias de engajamento na luta antirracista, visto que esse é um embate que não deve ser exclusivo dos trabalhadores e das trabalhadoras negras.

Lembremos que, para a Clínica da Atividade, a saúde dos trabalhadores está relacionada com sua expansão do poder de ação, além da possibilidade de se manter normativo no trabalho. Quando há o impedimento ou o constrangimento da atividade dos trabalhadores, inicia-se o processo de adoecimento/sofrimento. Nesse sentido, um trabalho pode se tornar um processo adoecedor no momento em que não permite uma expansão do poder de ação dos seus trabalhadores, e os aprisiona em tarefas esvaziadas de funcionalidade, que se sustentam no cultivo de afetos tristes - como o que se produz em relações no trabalho que atualizam práticas racistas.

Como pudemos acompanhar neste estudo, a violência racista no âmbito do trabalho constrange o poder de ação dos trabalhadores ao impedir a atividade das docentes negras, bem como ao posicionar as estilizações marginais que elas tecem como transgressões. Dessa forma, é por entre o mecanismo de impedimento da ação que as docentes negras se veem solitárias no enfrentamento às práticas racistas cotidianas que tecem e atualizam o ofício docente, o que pode deixar seus corpos em constante contato com as afetações tristes que o racismo alimenta e perpetua no âmbito do trabalho docente.

As engrenagens racistas presentes no ofício docente barram as estilizações que perturbam a maquinaria racista do gênero profissional docente, ao garantir que a renovação do ofício docente se mantenha aliançada com os valores da branquitude.

Apontar esse mecanismo racista que compõe o ofício docente só é possível quando nos propomos a feitura de uma Clínica da Atividade comprometida com a luta antirracista.

Desse modo, a Clínica da Atividade se mostra como um potente meio para abirmos junto dos trabalhadores, nos processos de coanálise do trabalho, espaços de enfrentamento ao racismo no âmbito do trabalho, como uma atenção à saúde dos trabalhadores e do próprio *ofício*, uma vez que ações em saúde pelo viés clínico do trabalho se tece por entre a análise dos processos de trabalho, na busca de fortalecer o debate a respeito do trabalho pelos coletivos. Entender a saúde por essa perspectiva implica tomá-la como ampliação do poder de agir *no* e *pelo* trabalho. Ou seja, significa entender que constrangimento e/ou amputação do poder de ação das/dos trabalhadoras/res produz adoecimentos, tanto dos trabalhadores quanto do trabalho (por meio de cristalizações e impedimentos na renovação do *ofício*).

Nesse sentido, construir com os/as trabalhadores/as espaços de debate a respeito da análise do seu trabalho, quando colocamos os operadores conceituais da Clínica da Atividade a se atentar para o racismo como uma problemática clínica do trabalho, parece ser a potência dessa abordagem ao enfrentar o racismo no âmbito do trabalho, pois possibilita uma perturbação das engrenagens racistas no âmago da atividade.

Propor uma Clínica da Atividade Antirracista vai na direção de produzirmos novas problemáticas para as Clínicas do Trabalho, na busca de um fazer clínico do trabalho em intersecção com pautas necessárias no âmbito do trabalho. Isso implica tensionar a sua reinvenção com o propósito de torná-la funcional às demandas apresentadas no contemporâneo, as quais nos exigem um posicionamento ético em meio a um crescimento de uma onda conservadora.

Portanto, apostar numa Clínica da Atividade Antirracista consiste em apurar o processo de escuta das problemáticas clínicas do trabalho para os efeitos do racismo no âmago da atividade, além de compreender de que modo ele conforma as práticas de trabalho, para que possamos, junto dos/das trabalhadores/ras, tecer estratégias de enfrentamento na direção de reinventar o *ofício*.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARATA, Rita Barradas. **Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.
- BARROS, M. E.; AMADOR, F. S. Clínicas do trabalho: abordagens e contribuições da análise institucional ao problema clínico do trabalho. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 55–69, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9638>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fabio Hebert da. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 339-355, ago. 2013. Disponível em: [encurtador.com.br/amCD9](http://encurtador.com.br/amCD9). Acesso em: 17 abr. 2021.
- BATISTA, Carla. **O que é Interseccionalidade?** 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- BENDASSOLLI, Pedro F. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Subjetividades**, v. 11, n. 1, p. 65-99, mar. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482011000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000100004) Acesso em 17 abr. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Usp, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. A onda reacionária e sua chancela ideológica na crise democrática. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 188, p. 74-86, 2017. Disponível em <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34669> Acesso em 17 abr. 2021.
- BRANDAO, Giselle Reis. **Cuidar do ofício, para melhor cuidar: uma investigação em clínica da atividade junto aos cuidadores de pessoas com deficiência mental em uma organização privada, em minas gerais**. 2012. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências, Ufmg, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9HXFMM>. Acesso em: 17 abr. 2021.
- CANGUILHEM, Georges. **O Conhecimento da Vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, Jan. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 4 fev. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Usp, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora**, v. 49, p. 49-58, 2003.

CASTELAR, Marilda; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; KHOURI, Jamille Georges Reis; ANDRADE, Thaís. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 595-602, dez. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193911> Acesso em 17 abr. 2021.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 18, 29 dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CLOT, Yves. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 1, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77855>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

CONCEIÇÃO, Cristiane Lisbôa da; ROSA, Roberta Pereira Furtado da; SILVA, Claudia Osorio da. A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 23-37, 2017.

COSTA, Joaze Bernardino. Colonialidade e interseccionalidade: o trabalho doméstico no Brasil e seus desafios para o século XXI. In SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (org.). **Igualdade racial no Brasil – reflexões no ano internacional dos afrodescendentes**. Brasília: IPEA, 2013.

CUNHA, Daysi Moreira; FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Atividade de Trabalho. In CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre (vivência) de dupla face. In MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Idéia, p. 202, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUIMARÃES, Maria Beatriz et al. As práticas integrativas e complementares no campo da saúde: para uma descolonização dos saberes e práticas. **Saúde e Sociedade**, v. 29, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 25-49, 2016.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOBOLD, Félix. **Neoliberalismo e trabalho**: a flexibilização dos direitos trabalhistas. 2002. 187 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Ufsc, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82629>. Acesso em: 17 abr. 2021.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.L.], n. 16, p. 193-210, abr. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000200193&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000200193&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 17 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Editora Cobogó, 2019.

Lúcio Kowarick. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 .

MARQUES, Eliana Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e afetação na sala de aula: Um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEBA**, v. 23, n. 41, 2014.

MATOS, Júliaa Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 95–108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em 22 jul. 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MONTEIRO, Simone; CECCHETTO, Fátima. Cor, gênero e classe: dinâmicas da discriminação entre jovens de grupos populares cariocas. **Cadernos Pagu**, [S.L.], n. 32, p. 301-329, jun. 2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-83332009000100010>. Acesso em 17 abr. 2021.

MONTEIRO, Simone Souza; VILLELA, Wilza Vieira; SOARES, Priscilla da Silva. É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 421-440, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312014000200006>. Acesso em 17 abr. 2021.

MORSCHER, Aline [et al]. Relação “saúde e trabalho” e clínica da atividade. In ROSEMBERG, Dulcinea Sarmiento; RONCHI FILHO, Jair; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**, p. 81-98, 2014.

NEVES, José Mário d’Avila; FONSECA, Tania Mara Gali. Atividade: um conceito na intercessão das clínicas do trabalho e da filosofia da diferença. In SILVA, Claudia Osorio da; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org.). **Clínicas do Trabalho e Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, p. 65- 101, 2016.

NEVES, Tiago Iwasawa; PORCARO, Luiza Almeida; CURVO, Daniel Rangel. Saúde é colocar-se em risco: normatividade vital em Georges Canguilhem. **Saude soc.**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 626-637, Sept. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902017000300626&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902017000300626&lng=en&nrm=iso) Acesso em 14 dez. 2018.

OLIVEIRA, Maria Luisa Pereira; MENEGHEL, Stela Nazareth; BERNARDES, Jefferson de Souza. Modos de subjetivação de mulheres negras: efeitos da discriminação racial. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 266-274, 2009.

OSORIO, Claudia. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 13, n. 1, 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional De Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.



ROCHA, Charis Telles Martins da; AMADOR, Fernanda Spanier. A respeito do conceito de experiência na clínica da atividade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. v. 13, n. 2, 2018. Disponível em [http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/e2642/1918](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e2642/1918) Acesso em 17 abr. 2021.

SÁ, Daniele Amaral. Uma clínica da atividade docente: uma experiência de análise do trabalho. In SILVA, Claudia Osorio da; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (org.). **Clínicas do Trabalho e Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis, p. 191-208, 2016.

SAFATLE, Vladimir. O que é uma normatividade vital? Saúde e doença a partir de Georges Canguilhem. **Scientiae Studia**. São Paulo, v. 9, n.1, p.11-27, 2011.

SILVA, Rodnei Jericó & CARNEIRO, Suelaine. **Violência racial – uma leitura sobre os dados de homicídios no Brasil**. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra e Global Rights Partners for Justice. 2009.

SILVA, Claudia Osorio da; RAMMINGER, Tatiana. O trabalho como operador de saúde. **Ciência & saúde coletiva**, v. 19, n. 12, p. 4751-4758, 2014.

SILVA, Francisco Rômulo do Nascimento; OLIVEIRA, Patrícia Maria Apolônio de. **Quando a mulher negra subalterna fala: diálogos entre Gayatri Chakravorty Spivak e Carolina Maria de Jesus**. Disponível em: <http://isociologia.up.pt/sites/default/files/working-papers/WP%2074.pdf> Acesso em 31 mar. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Tadeu de Paula; DAMICO, José Geraldo; DAVID, Emiliano de Camargo. Paradoxos das políticas identitárias: (des)racialização como estratégia quilombista do comum. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 42(3), 2020. Disponível em: e56465. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v42i3.56465> Acesso em 03 de out. 2021.

SOUZA, Livia Natalia. Uma reflexão sobre os discursos menores ou a escrevivência como narrativa subalterna. **Revista Crioula**, n. 21, p. 25-43, 2018.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 81-90, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19)**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19#:~:text=symptoms>). Acesso em: 16 abr. 2021.