

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

LÍBIA MONTEIRO MARTINS

**O DIÁRIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVO PARA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO
EM PESQUISA**

**VITÓRIA
2016**

LÍBIA MONTEIRO MARTINS

**O DIÁRIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVO PARA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO
EM PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, a ser apreciada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Hebert da Silva

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M386d Martins, Lúbia Monteiro, 1990-
O diário de campo como dispositivo para análise de
implicação em pesquisa / Lúbia Monteiro Martins. – 2016.
125 f.

Orientador: Fábio Hebert da Silva.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Humanas e Naturais.

1. Diários. 2. Pesquisa. 3. Pesquisa-ação em educação. 4.
Pesquisadores. 5. Professores - Formação. 6. Psicologia -
Métodos biográficos. I. Silva, Fábio Hebert da, 1976-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

LÍBIA MONTEIRO MARTINS

**O DIÁRIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVO PARA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO
EM PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, a ser apreciada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Psicologia Institucional.

Aprovação em ____ de _____ de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Hebert da Silva
(orientador), Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Helder Pordeus Muniz (membro externo), Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros (membro interno), Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Dilma, que mesmo não sendo uma mulher de letras, com sua sabedoria e simplicidade, ensinou-me a tabuada, a ler e escrever como nenhum professor.

Ao meu pai, Jaeder, por ter sempre me instigado a voar mais alto, mesmo que isto implicasse em me distanciar da proteção de suas asas.

À minha irmã, Lídia, pelas brincadeiras no quintal sempre apimentadas com ousadia; por me mostrar que a diferença tempera as pessoas.

Ao meu querido companheiro, Alexandre, por ter embarcado comigo nessa viagem; pelo apoio constante que faz de nossas realizações pessoais uma experiência comum.

À minha sogra, Iracema, por ter me ajudado nos primeiros passos para a mudança e me apresentado Sabrina e Savinho, pessoas maravilhosas que acolheram uma estranha de braços abertos.

Ao meu orientador, Fábio, e outr@s professor@s que conheci nessa caminhada, Ana Paula, Luciana e Fernando, agradeço a generosidade em compartilhar suas experiências; pela aposta que sustentam nesse programa de formação e pesquisa.

À Beth Barros e companheiros do PFIST, Carol, Suzana, Jady, Danuza, Hervinha, Jésio, Bernadete, Jana Brito e Jana Mariano, obrigada pelo acolhimento; pelos encontros que me ajudaram a ampliar os sentidos da pesquisa-intervenção.

Às secretárias do PPGPSI pelos cafezinhos que nos dão injeção de ânimo e pela presteza em ajudar com trâmites burocráticos; Sílvia e Soninha, meu conterrâneo passarinho verde, que no dia 06 de Dezembro de 2013 me acolheu com um abraço de boas-vindas.

À Janaína Fernanda pela amizade que trouxe mais axé e beleza a essa caminhada; por inquietudes compartilhadas e cumplicidade no olhar.

À Ângela por me apresentar a dança do ventre e instigar a cultivar sensibilidades que derretem vias rígidas do corpo.

À turma 8, Alice, Geane, Lenny, Júlia, Filipe, Susan, Joyce, Gustavo, Haroldo, Laura, Rafael, Rayanne, Raquel, Tatiana, Flávia, Lorena, Mário, Magno e Franciely, pelas discussões calorosas dentro e fora de sala de aula; pelos almoços e tardes de conversa, fios que teceram a espessura dessa experiência formativa.

Ao COMPOR, Aline, Júlia Alano e Rafa, pelas oficinas de movimentos corporais; pela parceria na construção de dispositivos para pensar modos de produzir Universidade e expandir territórios existenciais.

Às minhas amigas, Kamila, Kríssia e Gil, por estarem sempre presentes, mesmo que tenhamos tomado caminhos diferentes.

À companhia de Kamila Giubert que fez dos meus dias em Vitória menos solitários.

À Família Buscapé, ti@s, pri@s e av@s (mesmo os que já se foram), simplesmente por existirem e me trazerem alegria.

Ao tio Edward, por aquela noite em que conversamos e comemos um peixinho na Praia do Coqueiral; pela disponibilidade em ajudar, sem precedentes.

À Alinne e Nayara, por formarmos um “trio parada dura, tanto bate até que fura”; pela amizade que vem desde o berço.

Aos que conheci nas estações desse mundão e nem cheguei a citar os nomes, pois muitos são os que passaram por mim nas estradas da vida e, pelo menos por um instante, fizeram-se porto para um barco errante.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para sermos outra coisa, diferente do que vimos sendo (LORROSA; KOHAN, 2002).

RESUMO

Na presente dissertação contamos como foi o processo formação e pesquisa, desde os primeiros tateios à emergência de um campo problemático. O referencial teórico e metodológico operatório é a Socioanálise de Lourau, um modo de fazer pesquisa-intervenção que se define como umas das práticas de um campo multireferenciado denominado Análise Institucional. Em linhas gerais, por meio da incursão de dispositivos, a Socioanálise busca desestabilizar instituições, as quais se tratam de modos de vida que se instrumentam na atividade humana. A intervenção consiste em produzir aberturas, oportunizar a emergência de formas de organização social que não estão determinadas. Participando em atividades do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional e do Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalhador, tais como: aulas, reuniões de gestão de pesquisa, orientações, grupo de supervisão de estágios, estudos sobre narratividade em Benjamin, visita a escolas, dentre outras, começamos uma caminhada em busca de ampliar os sentidos da experiência de pesquisa. Nessa caminhada, conhecemos o Fórum Intersetorial de Educação em Serra, Espírito Santo, no qual estava sendo gestada uma experimentação de Comissões de Saúde do Trabalhador em duas escolas do município. Propomos experimentação e compartilhamento da escrita a um grupo de trabalhadores envolvidos nos movimentos do Fórum. Enquanto isso, utilizamos o diário de campo como uma forma de exercitar o pensamento, de modo a realizar um distanciamento artificial em relação às situações objetivadas nos escritos. Finalmente, afirmamo-lo como dispositivo para realizar análise de implicação em pesquisa. Entendemos que a escrita restitui o processo de pesquisa e nos ajuda a ampliar os sentidos da intervenção para além dos relatórios (monografias, dissertações, teses e artigos científicos) que, regulados por instituições acadêmicas, científicas e editoriais, transformam-se em mercadoria cultural.

Palavras-chave: Diário de Campo; Análise de Implicação; Socioanálise; Formação e Pesquisa.

RESUMEN

En esta disertación contamos como fue el proceso de formación e investigación desde las primeras acciones hasta la emergencia de un campo problemático. El referencial teórico y metodológico operatorio es la Socioanálisis de Lourau, es decir un modo de hacer investigación-intervención que se define como una de las prácticas de un campo multi-referenciado llamado Análisis Institucional. En líneas generales, por medio de la incursión de dispositivos, la Socioanálisis busca desestabilizar instituciones, las cuales se refieren a modos de vida que se instrumentan en la actividad humana. La intervención consiste en producir aberturas, permitir la emergencia de formas de organización social que no estaban determinadas. Empezamos una caminata en busca de ampliar los sentidos de la experiencia de investigación en la cual participamos de actividades del Programa de Post-grado en Psicología Institucional y del Programa de Formación e Investigación en Salud del Trabajador, como: clases, reuniones de gestión de investigación, orientaciones, grupo de supervisión de prácticas, estudios acerca de la narratividad en Benjamin, visita a escuelas, entre otras. En esta caminata, conocemos el Foro Intersectorial de Educación ubicado en Serra, Espírito Santo, donde se gestaba una experimentación de Comisiones de Salud del Trabajador en dos escuelas en la región. Propusimos experimentar y compartir la escrita con un grupo de trabajadores envueltos en los movimientos del Foro. Mientras utilizamos el diario de investigación como una forma de ejercitar el pensamiento, realizando un distanciamiento artificial cerca de las situaciones objetivadas en los escritos. Finalmente, lo afirmamos como dispositivo para realizar análisis de implicación. Entendemos que la escrita compone el proceso de investigación y ayuda a ampliar los sentidos de la intervención para más adelante de los artículos (trabajos de conclusión de grado, disertaciones, tesis y artículos científicos) que, regulados por las instituciones académicas, científicas y editoriales, se cambian en mercadería cultural.

Palavras llave: Diario de Investigación; Análisis de Implicación; Socioanálisis; Formación y Investigación.

LISTA DE SIGLAS

- CAP – Comunidade Ampliada de Pesquisa
- CEREST – Centro de Referência em Saúde do Trabalhador
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- COSATE – Comissões de Saúde dos Trabalhadores da Educação
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FUNDACENTRO – Fundação Jorge Duprat e Figueiredo
- PEPA – Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
- PFIST – Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalhador
- PL – Planejamento
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
- PPGPSI – Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional
- SEDU – Secretaria Municipal de Educação
- SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
1.1 O ENFOQUE DA SOCIOANÁLISE	15
1.2 PRIMEIROS PASSOS NA PESQUISA.....	17
1.3 O DIÁRIO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISE	19
1.4 EMERGÊNCIA DO CAMPO DE INTERVENÇÃO	22
1.5 A DIMENSÃO COLETIVA DA EXPERIÊNCIA	27
1.6 ALGUNS OPERADORES CONCEITUAIS	29
1.7 UMA PROPOSTA DE PESQUISA	35
2 O DIÁRIO NA COSATE.....	39
2.1 PESQUISANDO COM O PFIST	44
2.2 UM REGIME DE PRODUÇÃO DE SABERES	54
2.3 UM DISPOSITIVO DENTRO DO DISPOSITIVO.....	59
2.4 ANÁLISES COLETIVAS DOS PROCESSOS DE TRABALHO	64
2.5 OS ANALISADORES NA ESTRATÉGIA CURSO	67
2.6 A PESQUISA QUANTITATIVA COMO DISPOSITIVO.....	73
2.8 CARTA DE UMA PROFESSORA INFAME.....	81
3 DO “MEU QUERIDO DIÁRIO...” AO DIÁRIO DE CAMPO	84
3.1 DISPOSITIVOS ACOPLADOS AO DIÁRIO DE CAMPO	91
3.2 POR UMA POLÍTICA DE DERIVA.....	95
3.3 COMPONDO COM RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS.....	98
3.4 NEGOCIANDO SENTIDOS NA PRÁTICA DE ESCRITA.....	103
3.5 MODULAÇÕES NO PROCESSO DE ESCRITA EM PESQUISA.....	108
3.6 O DEPERTADOR	113
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

APRESENTAÇÃO

Não poderíamos deixar de registrar a enorme alegria que nos toma, nesse exato momento. Alegria em discutir alguns efeitos de uma caminhada que, por certo, não cessam com a apresentação desse texto à comunidade acadêmica. O que apresentamos agora são problematizações tecidas em três capítulos. Aproveitamos a oportunidade para convidá-lo, estimado leitor, a compor conosco essa colcha de retalhos chamada dissertação, tecendo leituras a partir de referenciais que nos permitam ampliar os sentidos da experiência.

No primeiro capítulo, contamos um pouco sobre as modulações do problema de pesquisa. Iniciamos com as perspectivas que tínhamos de pesquisar no campo da educação, as quais passavam por questões relacionadas à inclusão de crianças com deficiência em escola regular. Depois disso, uma de nossas primeiras mobilizações foi participar do Programa de Formação e Investigação em Saúde do Trabalhador (PFIST), buscando inserção em diversas de suas atividades, tais como: visitas em escolas parceiras na pesquisa em curso, reuniões do Fórum Intersetorial de Educação do município de Serra, Espírito Santo, supervisão de um grupo de estagiários em Psicologia Escolar e Processos de Aprendizagem e estudo sobre narratividade em Walter Benjamin. Essas atividades contribuíram para que repensássemos alguns dispositivos de pesquisa-intervenção em escolas.

Os campos de análise e intervenção foram se delineando, respectivamente, como a Sociológica na educação e o uso do diário de campo em programas de formação e pesquisa. Essa pesquisa-intervenção se define, portanto, como uma prática de Análise Institucional, sendo esta um campo multirreferenciado aberto à composição com estudantes, professores, trabalhadores e militantes envolvidos em movimentos que buscam problematizar a produção do real. Para sermos um pouco mais claros, é importante dizer que sob o nome da Análise Institucional se reúnem práticas de diferentes campos do saber, todas elas ligadas pelo interesse em analisar modos de relação que se atualizam em nosso cotidiano, os quais nomeamos instituições.

Temos cultivado o diário de campo, desde a entrada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI), como uma forma de exercitar o pensamento. Foi a partir desse exercício de visibilizar as situações nas quais estávamos envolvidos que chegamos a formular algumas questões de pesquisa. Como produzir uma escrita que não tenha tom de acusação de nós mesmos e de parceiros na pesquisa? E que seja acessível a outras pessoas empenhadas em seus próprios processos formativos? Que inquietações são

mobilizadas na prática do diário de campo? Como produzir análises trazendo para o campo problemático nossas implicações? Como criar espaço para dizer da experiência de pesquisa?

Propomos que o diário de campo seja um dispositivo para realizar análise de implicação em pesquisa. Trabalhamos essa proposição, principalmente, a partir das contribuições teórico-metodológicas de Lourau e Hess, ambos socioanalistas franceses. Entendemos que o diário de campo nos possibilita analisar nossas práticas, no momento em que estamos em exercício, realizando um distanciamento artificial das situações objetivadas nos escritos. Funciona como um dispositivo pelo qual se evidenciam relações concretas, isto é, atravessamentos éticos, políticos, econômicos, afetivos e libidinais. Permite ampliar as direções do pensamento, aumentando nossa capacidade de agir mediante circunstâncias que envolvem situações nas quais nos encontramos. Isto quer dizer que nos instrumentaliza para pensar e agir de modos diversos aos que estavam anteriormente colocados como naturais.

As práticas narrativas, dentre as quais destacamos o diário de campo, tratam-se de um caminho para a multiplicação dos sentidos de pesquisar. O estudo sobre narratividade em Benjamin nos ajudou a produzir torções no processo de escrita, por ressonância do conceito de experiência. Nossos escritos passaram de relatos descritivos e romantizados a relatos intensivos e, até mesmo, versos, contos e crônicas. Passamos a entender que as narrativas são um meio de produzir história como plano comum, no qual se evidencia a dimensão coletiva da experiência.

No segundo capítulo, contamos da nossa passagem pelo PFIST, sendo este um coletivo que, há mais de dezoito anos, propõe pesquisa-intervenção no campo da saúde do trabalhador. Realizamos imersão em uma de suas atividades envolvendo a construção de uma política pública que aposta na inseparabilidade entre gestão, trabalho e saúde. Essa política se tece nas discussões do Fórum Intersetorial de Educação no município de Serra, Espírito Santo, que conta com a participação de militantes, sindicalistas, pesquisadores, trabalhadores de estabelecimentos escolares e de órgãos de gestão municipal.

Há mais de três anos, o Fórum vem construindo um projeto que visa ampliar a comunicação com os trabalhadores em escolas, por meio da implementação de comissões inspiradas na Lei Estadual 5.627/98, a qual faz parte da política de saúde dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde. Uma das estratégias discutidas e encaminhadas para experimentar o funcionamento dessas comissões foi realizar um projeto-piloto em duas escolas, o qual assumiu o formato de um curso de formação com duração de onze encontros.

Acompanhamos essa empreitada, propondo experimentações da escrita a um grupo de trabalhadores participantes do curso de formação. Entregamo-lhes “caderninhos”

constando um convite intitulado “Notas de professores infames”. Muitos foram os momentos em que nos preocupamos se estariam ou não tomando notas. Realizamos aproximações através do compartilhamento de registros, de modo a afirmar a escrita como uma atividade produtora de sentidos e não como conformação de realidade.

Já no terceiro capítulo, realizaram-se análises que nos são caras, pois restituem o processo de escrita em pesquisa. Restituição é um conceito importante na Socioanálise, a partir do qual propomos que os nossos relatórios de pesquisa estejam atentos aos caminhos percorridos. Nesse último capítulo, sem deixarmos de trazer nossas inquietações com usos da escrita em processos de formação e pesquisa, falamos da produção de escritos até que cheguem a ser publicados.

O diário de campo evidencia elementos que “ferem” normativas de instituições acadêmicas e editoriais, razão pela qual, muitas vezes, é considerado íntimo e impróprio à publicação. Em estudo com diários de pesquisadores, tais como Malinowski e Ferenczi, Lourau (1989) problematiza relações entre textos esperados e não esperados. Salienta que separar objetividade e subjetividade é um procedimento abstrato que acaba por produzir metáforas eruditas ao invés de nos aproximar do “como se faz pesquisa”.

Muitos diários de campo, mesmo quando escritos por notórios cientistas, não chegam a ser reconhecidos como parte da produção científica, porque trazem elementos que dizem de relações concretas. Esses elementos são identificados como intimidades por um discurso que deslegitima a experiência. Diante desse impasse, somos convocados a uma tarefa arduosa: tramar um diálogo injetando doses homeopáticas de diário em textos institucionalizados. Nos termos colocador por Lourau, precisamos jogar com dois tabuleiros, construindo “objetos de aparência científica”, embora estejamos absolutamente do lado do diário de campo.

Nosso desafio se tornou trazer para as discussões pistas que ficaram espalhadas nos chãos dos diários. Se estivermos compreendendo toda análise como análise de implicação, torna-se imprescindível forjar um regime de atenção ao cotidiano que nos permita leituras mais complexas. Ao invés de nos ocuparmos com objetos exteriores ao processo de escrita em pesquisa, havemos de nos ocuparmos dos efeitos da escrita que se efetiva, entendendo-a como produção de realidades e de sujeitos imanentes destas. Portanto, escrever diários e dissertação tem se afirmado como uma atividade que atualiza análises e renova os sentidos da experiência de pesquisa.

1 CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA

Contaremos de uma trajetória que diz respeito à formulação de um problema de pesquisa, trazendo elementos de análise produzidos em diário de campo, os quais se constituem em pistas dos caminhos que compõem e sustentam a presente dissertação. Os trechos de diário salpicados no texto, ora recuados, ora alargados, entre aspas, em negrito ou itálico, consistem de registros das experiências e encontros com o PPGPSI e o PFIST, ambos programas de formação e pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Havemos de navegar nas águas de memórias *escrevinhadas* para compor com os movimentos das ondas os ritmos que embalam o pensamento. Escrevinhar é um termo que chegamos a ler ou ouvir em algum momento, o qual utilizamos para nos referir à engenhosidade da escrita que se conduz por caminhos inesperados. Uma escrevinhação, no sentido que trazemos aqui, **mistura de escrita com intuição**, é feita de intensidades que se atualizam no momento mesmo em que são mobilizadas. Assim, as palavras não são camisa de força do sentido; elas apenas se fazem veículo pelo qual intensidades se deslocam. Os sentidos emergem como efeito de relações que estabelecemos com essa atividade de escrita. Afinal de contas, o que compartilhamos com as narrativas não é da ordem da formalidade, mas sim, das reticências.

É necessário lembrar que as memórias não se definem como retratos do passado guardados no fundo de gavetas empoeiradas, a partir das quais poderíamos, a qualquer momento, em um ato voluntário, desengavetar acontecimentos e revisitar os mesmos sentidos de outrora. As memórias, tal como estamos pensando, são compostas de intensidades que se atualizam inaugurando uma experiência de tempo não correspondente ao evento situado cronologicamente no espaço.

Assim, quando tecemos uma escrita, seguramos às mãos apenas uma pequena franja do tear. Como Penélope¹, tramamos uma história com os fios do vivido, mas a textura deste tapete é rememoração e a urdidura esquecimento. “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo em que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes ou depois” (BENJAMIN, 1994, p.37).

Entendemos que, ao escrevermos uma história, seja um diário de campo ou uma dissertação, estamos contando de desdobramentos que não podem ser situados como

¹Mulher da Mitologia Grega conhecida pela beleza e por suas prendas. Ela é cortejada pelos inimigos que cobiçam desposá-la e tomar as riquezas de seu esposo Ulisses, o qual partiu para a guerra de Tróia. Promete escolher um dos pretendentes quando terminar um tapete, porém, tece durante o dia e desmancha durante a noite.

emanando de um ou mais eventos em específico. A narrativa mesmo se constrói em ação, pois os seus cursos são determinados pelos próprios movimentos da escrita e não por algo que lhe seja exterior. Nessa perspectiva, seria melhor localizarmos a escrita dissertativa como uma atividade que constitui o processo de pesquisa e não apenas conta como foi o pesquisar. Essa atividade, salienta Deleuze, forja-se em devir.

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o visível e o vivido (DELEUZE, 1997, p.11).

Portanto, esta versão de uma trajetória de pesquisa que apresentamos agora não foi a primeira e nem será a última. Muitos inícios foram rascunhados e a cada exercício de escrita um novo processo se atualizava, renovando completamente os rumos da história. A incursão de uma palavra, uma vírgula que seja, puxa para dentro do texto incontáveis começos. A sensação é de que a história não terá fim e sempre poderemos fazer leituras diferentes.

1.1 O ENFOQUE DA SOCIOANÁLISE

Intervenção em estabelecimento escolar é fio condutor desta pesquisa, mas, os caminhos pelos quais viajaríamos não estavam determinados previamente ao próprio caminhar. No início, havia uma vaga ideia de que se desenvolveria o tema da Educação Inclusiva, tendo sido esta uma marca de uma curta trajetória docente em escola de Ensino Fundamental especializada e em pesquisa sobre inclusão laboral de pessoas com deficiência a partir da Lei de Cotas².

Os contornos primários do anteprojeto apontavam a Socioanálise como um caminho possível. A Socioanálise é uma prática de pesquisa-intervenção que se desenvolveu na França, década de 60, a partir do trabalho do sociólogo René Lourau. Esse modo de pesquisar tem como direção evidenciar relações entre elementos que compõem instituições. A intervenção consiste em desestruturar tais relações, as quais são geralmente consideradas naturais, para dar passagem a novas composições, ou seja, formas outras de organização social.

A Socioanálise se trata de uma entre muitas outras práticas que fundamentam um campo multirreferenciado denominado Análise Institucional. Então, iremos nos deparar com esses dois termos enquanto estivermos dizendo sobre o referencial teórico-metodológico que

²Lei 8.213/91 que regulamenta cotas de postos de trabalho para pessoas com deficiência em empresas com mais de 100 funcionários (BRASIL, 1991).

nos orienta. Este referencial figura papel importante na construção do nosso problema de pesquisa.

Em um texto intitulado “Sejamos realistas. Tentemos o impossível!”, Heliana Conde de Barros Rodrigues (2006) realiza um histórico de como alguns movimentos foram compondo esse campo multirreferenciado. Conta que na França, em meio a lutas de estudantes, intelectuais, trabalhadores e militantes, múltiplas práticas se afirmaram como uma maneira de problematizar a produção de realidade. Também conta da inserção da Análise Institucional no Brasil, através da formação de grupos de psicólogos e da difusão desse trabalho no âmbito educacional e das políticas públicas de saúde. Assim, traz de forma contextualizada algumas das principais redes teórico-metodológicas e filosóficas, tais como: Pedagogia Institucional de Freinet e outros, Psicoterapia Institucional de Oury e Guattari, Socioanálise de Lourau e Lapassade, Esquizoanálise de Deleuze e Guattari, Psiquiatria Democrática de Basaglia e trabalhos de grupalistas argentinos, como Barenblitt.

Em Análise Institucional trabalhamos com instituições, seja qual for a rede teórico-metodológica que tenhamos como direção. No entanto, a amplitude de usos e sentidos do termo indica a importância de compartilharmos o que entendemos por instituição. Esse conceito está estreitamente ligado aos níveis de organização que gerem e são, ao mesmo tempo, geridos por modos de relação, como por exemplo: justiça – leis, saúde – hospitais, educação – escolas, etc; diferente do sentido tradicional e jurídico do termo, que designa diversas categorias de corpos constituídos e organismos oficiais, cujos fins envolvem regulação da vida política e administração da sociedade.

Na linguagem comum, bem como na Sociologia teórica e empírica, os níveis organizacional e institucional se confundem. A burocracia e a prática jurídica corrente também misturam instituição e Direito. A confusão é quase inevitável, pois o acúmulo de leis faz esquecer a instituição, sua história, finalidades e condições de funcionamento (BAREMBLITT, 1998). O ato de promulgar uma lei é, sem dúvidas, instituinte³, mas a lei é o aparelho jurídico da instituição, sendo, portanto, instituído⁴.

Na Psicoterapia Institucional o uso do termo instituição denota estabelecimentos de cuidado, em duplo sentido, pois, necessitam de cuidados para poder cuidar. Seria através da participação dos usuários e trabalhadores nas transformações institucionais que este cuidado

³“No ‘instituído’ colocaremos não só a ordem estabelecida, os valores, os modos de representação e organização considerados normais, como igualmente os procedimentos habituais de previsão (econômica, social e política)” (LOURAU, 2004, p.47).

⁴“Por ‘instituinte’ entenderemos, ao mesmo tempo, a contestação, a capacidade de inovação, em geral, a prática política como ‘significante’ da prática social” (LOURAU, 2004, p.47).

se efetivaria. Um uso do termo instituição relacionado a esse se refere aos dispositivos em funcionamento dentro dos estabelecimentos, sendo os quais: grupos de discussão, assembleias, equipes, conselhos de classe, dentre outros. Este raramente se apresenta como um substituto do anteriormente apresentado, pois implica em um enfoque técnico do trabalho institucional. Assim, trabalhar com unidades grupais passa a ser sinônimo de trabalhar com instituições.

Por fim, há um uso que escapa ao “empirismo” dos estabelecimentos e organizações e ao “pragmatismo” das práticas profissionais. As correntes anti-institucionalistas seriam institucionalistas, pois insistem na desnaturalização das instituições. Nessa concepção, a instituição se conserva no sentido da produção e manutenção de “máquinas”; comporta formas universais de organização, as quais denominamos instituído, sendo germinadas nos próprios movimentos contínuos de transformação que denominamos instituinte.

Mediante essas apropriações do termo instituição, parece-nos que não se trata de uma estrutura física predial, como ainda utilizamos no senso comum. Instituições se definem por certos modos de relação que se instrumentam na atividade humana. Portanto, podemos intervir em estabelecimentos e com dispositivos, tendo sempre a dimensão ativa das instituições como horizonte.

Por fim, a instituição da qual nos ocupamos nesse trabalho é a Educação. Contaremos um pouco de como fomos enveredando nesse campo de análise que é mais amplo do que o campo de intervenção no qual o processo de pesquisa se desenrola. Nossas análises, portanto, não se pretendem generalizantes, mas são atualizadas a partir de circunstância gerais que tornam certas leituras possíveis.

1.2 PRIMEIROS PASSOS NA PESQUISA

Produzimos um projeto de intervenção envolvendo professores, a partir da solicitação de uma amiga normalista⁵ que se tornara orientadora pedagógica em uma escola da rede municipal de nossa cidade, Governador Valadares, Minas gerais. Este teve como germen um trabalho da disciplina de Psicologia Institucional realizado no ano de 2013, quando ainda estávamos terminando a graduação em Psicologia. Tivemos algumas conversas para levantamento de demandas, mas, o projeto não foi levado à diante por indisponibilidade no calendário apertado de final de ano na escola e, também, pela nossa dificuldade em assumir

⁵Antes da graduação em Psicologia, cursamos o Normal de Nível Médio, antigo Magistério, exercemos monitoria na Educação Infantil e docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

esse compromisso há uns poucos meses de nos formar. Assim, é do momento de análise da encomenda que trataremos.

A encomenda⁶ foi formulada como um trabalho terapêutico com grupos de alunos-problema, isto é, crianças que apresentavam padrões de comportamento identificados como indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem. Uma encomenda secundária seria formação de professores e familiares, a fim de instrumentalizá-los a lidar com os referidos alunos. Análises destas encomendas logo apontaram para uma demanda de intervenção endereçada a uma Psicologia que atua “corrigindo indisciplinas e compensando dificuldades de aprendizagem”. Nessa, o psicólogo aparece como aquele que sabe exatamente o que fazer para suprir mazelas que se apresentam como residuais, sobre as quais os atores escolares teriam pouca ou nenhuma governabilidade.

A demanda de tratar alunos-problema é recorrentemente direcionada a psicólogos atuantes na educação. Estes têm sido solicitados a ocuparem o lugar de especialistas, “corrigindo desvios” que desestabilizam uma ordem estabelecida com práticas que incidem controle ainda mais refinado no modo como os atores escolares se relacionam. Assim, buscam-se maneiras de disciplinar alunos e lidar com dificuldades de aprendizagem, como instruções de ensino em tal e qual caso, quiçá atendimento especializado para aqueles que apresentam esses problemas e suas famílias. Notamos que os sujeitos são situados como portadores de modos de funcionar divergentes daquele estabelecido como adequado; como se lhes faltasse algo que pudesse ser compensado por procedimentos específicos.

Com Rodrigues, Leitão e Barros (2000), afirmamos que analisar este tipo de demanda implica em problematizar uma educação adaptativa, permeada por práticas pedagógicas que reproduzem modelos como se estes fossem universais e a-históricos. Esta maneira de operar na educação age no enquadramento de pessoas em “fôrmas”, no sentido trazido por Heckert e Passos (2009), naturalizando os papéis de professores transmissores e alunos receptores de conhecimentos.

Os alunos-problema, nessas circunstâncias, compõem com certo modo de relação escolar em que se produzem padrões de modelização de sujeitos. Conforme tais padrões, aos especialistas caberia a produção de conhecimentos e solução dos problemas da escola. Dialogamos com Rodrigues, Leitão e Barros (2000), ao considerarmos que as análises passem

⁶A encomenda se trata de um pedido formulado por pessoas que “têm autoridade para requerer uma intervenção” (LOURAU, 1993). A encomenda se baseia em demandas, individuais e coletivas, diversamente endereçadas pela população envolvida na situação para a qual se solicita a intervenção.

pela problematização da própria convocação de especialistas para realizar intervenções em estabelecimentos escolares.

Essa experiência de termos sido chamados para intervir em escola, ainda que na formulação dessa relação encomenda/demanda, constitui-se em um passo muito importante na escrita dessa dissertação. Ela aqueceu o desejo de construir uma prática em que o psicólogo seja parceiro dos atores escolares na caminhada em direção à autonomia. Esse desejo se atualizou no anteprojeto de pesquisa, o qual, logo na entrevista do processo seletivo para entrada no mestrado, apelidamos de *fake*, sinalizando que se tratava de uma direção teórico-metodológica para uma pesquisa-intervenção em processo de feitura.

1.3 O DIÁRIO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISE

Propomo-nos a trabalhar em escolas, buscando construir dispositivos através dos quais pudéssemos colocar em análise modos de relação. Colocar em análise aqui significa provocar estranhamentos em torno de práticas experimentadas como naturais. Chegamos ao mestrado, no primeiro semestre de 2014, com esta intenção de pesquisa.

A ideia que tínhamos de dispositivo ainda era um pouco restrita, pois pensávamos que a Socioanálise se realizaria apenas por meio de assembleias deliberativas. Estas são situadas por Lourau (1993) como um instrumento periódico em intervenções longas, condensador e potencializador em processos de análise curtos. O dispositivo foi, portanto, uma das primeiras questões com as quais nos vimos às voltas.

Em um compêndio que nos introduziu os conceitos básicos da Análise Institucional, Barembliitt (1998) traz um modelo de intervenção, mas sem deixar de nos advertir que a única regra são as exceções. Podemos dizer que esse referencial teórico-metodológico é “traduzido” para a realidade local, pois, para utilizá-lo temos de “traí-lo”; considerando que traduzir não é dizer o mesmo em outra língua, mas sim fazer disto outra coisa. É preciso trair (do latim *traditio*, derivado de *tradere*), no sentido de realizar uma passagem, para sermos fieis à proposta apresentada pelo movimento institucionalista. Se traduzimos ao pé da letra, o dispositivo deixa de funcionar, perde a potência de multiplicar os sentidos da ação.

Como nos lembra Rodrigues (2006, p.544):

a AI no Brasil é polifônica, pois fala francês (Belo Horizonte), espanhol com sotaque portenho (Rio de Janeiro) e italiano (São Paulo) – sempre, é claro, com nosso timbre e ritmo próprios, ligados às vicissitudes econômicas, políticas e culturais do país.

Considerando essa dimensão de apropriação de práticas de outros campos, o dispositivo não será sempre o mesmo. Ele é como uma maleta de viagem sempre se enchendo e se esvaziando. O viajante carrega alguns elementos de suas experiências, embora não tenha certeza do que vai acontecer nos lugares por onde caminha. Se vai fazer frio, sol ou chuva... Não sabe do que irá precisar, mas sabe que há meios de conseguir o que precisa. Ele traz algumas ferramentas e, muitas vezes, deixa-as no meio do caminho para caber outras que encontra. Pode ser que as use ou se dê conta de que são inúteis. Fato é que as ferramentas construímos conforme as circunstâncias nas quais nos encontramos, tendo em mente como as usaremos e estando atentos aos efeitos que produzem.

Carregávamos uma maleta com alguns operadores da Socioanálise e queríamos enche-la de pronto com respostas a várias perguntas: “em que escola faremos campo?”, “qual nosso problema de pesquisa”, “que instrumentos utilizaremos”, “qual o conceito chave?” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Experimentamos muita ansiedade, sentindo-nos inseguros e querentes por definirmos o campo de intervenção onde pisaríamos e os rumos da pesquisa; como se respostas a essas perguntas pudessem garantir uma sensação de estabilidade.

Esta ansiedade parece estar em consonância com um modo de operar que ainda vigora na educação superior brasileira. Uma concepção de método como procedimentos para alcançar metas predefinidas tem permeado a formação de profissionais da Psicologia, de modo tal que ainda encontramos dificuldades para pensar a pesquisa a partir de sua dimensão processual. Com essa forma de operar, os pilares que sustentam a universidade, sendo os quais, extensão, ensino e pesquisa, produzem-se em práticas fragmentadas, nas quais o conhecimento é tido como um aparato técnico a ser aplicado para a transformação da realidade social (HECKERT, PASSOS, 2009).

No entanto, o PPGPSI é atravessado por práticas que afirmam outro tipo de processo formativo, certa radicalidade. Ao invés de se fundar na conformação da realidade e suposta neutralidade do pesquisador, pensa método como uma forma de acompanhar os movimentos da pesquisa. Assim, pesquisar se tornar um processo de conhecer intervindo, ou seja, produzir realidade e a si em um mesmo processo. Teoria e prática passam a ser entendidos como práticas que se retroalimentam e, portanto, não podem ser concebidas como polos equidistantes.

Pela sustentação desta postura é que fomos incitados pelo nosso orientador, Fábio Hebert, a escrever diários de campo sobre ideias que fervilhavam, inicialmente a fim de assentar a poeira da angústia por respostas imediatas. Afinal de contas, pesquisar, tal como

estamos pleiteando, envolve inquietar-se com os modos automáticos experimentados cotidianamente, produzindo problemas com as práticas fomentadas.

Será que eu poderia, um dia, ter me dado conta de outros modos de pensar a pesquisa e a produção de escrita se não tivesse entrado nesse mestrado em Psicologia Institucional? Teria me envolvido com o diário de campo se o orientador não tivesse me mostrado essa ferramenta de trabalho? O fato é que essas são possibilidades que se atualizam nas situações em que me encontro (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Quem não conhece aquela excitação de quanto se está começando um trabalho que ainda nem sabemos bem do que se trata!? Ideias fugidias pipocavam de maneira tal que parecia impossível estabelecer algum sentido na desordem de pensamento. Aliás, desordem não é um bom termo para falar de modos de pesquisar que não seguem uma ordem com a qual estávamos acostumados.

Tivemos de forjar outro estado de atenção para que as ideias pudessem chegar de forma menos endurecida. Um estado de atenção distraída, maleável como os tentáculos de um polvo se deslizando na superfície do fundo do mar. Conectamo-nos em um modo de experimentação para tatear o campo. Assim, a angústia de querer encontrar respostas na velocidade da luz cedeu espaço a sensações líquidas, viscosas. Sentimos o peso da cabeça diminuir.

As inseguranças se afirmaram na escrita como efeito de uma série de deslocamentos, os quais envolviam nossa mudança de Minas Gerais para Vitória, Espírito Santo. Essa mudança implicou, por um lado, que nos estabelecêssemos em outro estado, buscando parcerias a partir das quais pudéssemos desenvolver trabalho de campo e, por outro, que nos colocássemos sempre em trânsito... de ônibus, de trem, de passagem por grupos e lugares. Com este trânsito experimentamos sensações de deriva e vertigem, as quais indiciam deslocamentos não só espaciais, de um estado a outro, como também nos modos de narrar e produzir sentidos para a experiência de formação e pesquisa.

A existência do um porto perde o brilho com a permanência. Apesar de figurar sua paisagem as carcaças de velhos barcos encajado, são eles apenas vestígios do que ali um dia se passou. O que seria do porto se não fossem os vai e vens, as vidas de deriva?

A experiência do viajante ganha vida quando conta suas aventuras e desventuras; inventa histórias com os cacos do que ouviu em suas andanças. O viajante é todo mundo e ninguém, ao mesmo tempo; ele não tem família, não tem casa; está exposto a todo perigo, mas não tem medo de viver (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Fragmentos de diário explicitam como a decisão por cursar um mestrado acarretou reestruturação do cotidiano, apresentando algumas situações, como realizar viagens constantes para matar saudades da família, que refletiram em circunstâncias gerais de desenvolvimento da pesquisa. Esse deslocamento geográfico carrega em seu bojo elementos afetivos que inscrevem contornos singulares nessa trajetória, pois, como se diz: “A locomotiva não para; mineiro não perde o trem. O jeito é pegar o bonde andando e ainda sentar na janelinha” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Quatro amigas do mestrado no bar, depois da aula de dança. Conversa vai, conversa vem. Uma cerveja sobe, a outra desce. Churrasquinho com farofa e vinagrete, pão de alho e *petit gateau*. Delícias da dona Lora.

Papo cabeça. Fala-se da falta de apreensão conceitual nas aulas. De como o sentimento tem sobrepujado a racionalização. Quem sente e não consegue falar sobre. Quem nada sente e fica alheio. E ainda aqueles que conciliam as duas coisas. Até aqui está tudo bem!

Fala-se de relacionamento afetivo e de família. “Não queremos nos casar e ter filhos, nem manter práticas que nos prendam”, “Tive de cultivar uma distância da minha família para sustentar a minha arte”, “Passei na federal e, até o último minuto, eles insistiram para eu fazer na particular perto de casa”.

A sobrancelha levantada não passou despercebida: “No que está pensando? Você está com uma carinha...”. Resposta rápida: “Há três anos já sabia que sairia de casa para estudar, só não sabia para onde”.

Não imaginava que isso seria tão difícil, porque nunca havia saído da casa de meus pais. E também porque, na eminência do casamento, estou morando a quase 400 quilômetros de distância do meu noivo (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Escrevendo sobre situações cotidianas, como esta conversa com amigas, criamos um estado de atenção que nos permitiu acessar os movimentos da escrita e, a partir daí, acompanhar a modulação de um problema de pesquisa. Compreendemos, finalmente, que o trabalho de campo não estava por começar, tal como imaginávamos, pois havia se iniciado desde a decisão por cursar o mestrado com ações que dizem respeito à constituição da pesquisa.

1.4 EMERGÊNCIA DO CAMPO DE INTERVENÇÃO

Fomos acolhidos por Beth Barros, professora responsável pela orientação dos trabalhos do PFIST, quando demonstramos interesse em participar das reuniões semanais de gestão de uma pesquisa guarda-chuva em saúde do trabalhador. O PFIST, cabe salientar, trata-se de um grupo constituído, em sua maioria, por professores, graduandos do curso de

Psicologia participantes de iniciação científica e de estagiários da disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem (PEPA), bem como mestrandos e doutorandos ligados ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e ao PPGPSI. Mas, encontra-se aberto a outras composições e, também, conta com a participação de pessoas sem vinculação acadêmica, como por exemplo: técnicos e profissionais voluntários e representantes do movimento sindicalista.

O PFIST tem se ocupado dos desdobramentos de um trabalho iniciado há mais de três anos. Este trabalho tem como nascedouro o Fórum Intersetorial, um coletivo de militância em saúde do trabalhador da educação de Serra, Espírito Santo, o qual se trata de um grupo aberto aos interessados em discutir questões que concernem à produção de políticas públicas. Caracteriza-se, sobretudo, por uma rede de articulação política com diversos estabelecimentos escolares, organizações e trabalhadores ligados à educação, além dos pesquisadores do PFIST, cabendo mencionar: Secretaria Municipal de Educação (SEDU), Conselho Municipal de Educação, Ministério Público, Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), Divisão de Medicina e Segurança do Trabalho, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) e Fundação Jorge Duprat e Figueiredo (FUNDACENTRO).

Das discussões do Fórum Intersetorial, que ocorrem mensalmente no Centro de Formação Continuada Professor Pedro Valadão Perez, surgiu um projeto baseado na Lei Estadual nº 5.627 de 3 de Abril de 1998 (ESPÍRITO SANTO, 1998), a qual regulamenta comissões de trabalhadores em estabelecimentos de saúde. O projeto visa a implementação de Comissões de Saúde dos Trabalhadores da Educação (COSATE), sendo esta uma estratégia de análise das condições de trabalho, tendo os próprios trabalhadores de escolas como protagonistas do processo de produção de conhecimentos e gestão das práticas cotidianas.

No registro do primeiro encontro com o PFIST se fizeram constar pautas, horários, datas, agendas... Em uma única manhã de segunda-feira, tratou-se de várias atividades às quais o grupo se ocupa. O movimento da escrita foi de descrição de linhas gerais dos assuntos abordados. Relatamos as aproximações de um grupo de estagiárias em PEPA para estabelecimento de um contrato de trabalho com uma escola pública de Serra. Relatamos também a conversa sobre a última reunião do Fórum Intersetorial, na qual se deliberou como seria o processo de votação para escolha de membros de COSATE experimentais em duas escolas públicas da região geopolítica de José de Anchieta, do mesmo município.

Não acompanhamos com facilidade o câmbio dos assuntos e, ao final do encontro, a sensação foi de sobressalto com o volume de informações. Esta sensação não ganhara espaço

naquele texto descritivo, de modo tal que, após compartilhá-la com o grupo de orientação⁷, sentimo-nos convocados a experimentar o diário de campo novamente. Então, produzimos uma “Carta a nós mesmos” exercitando uma escrita não descritiva sobre aquele encontro. Assim, inquietações continuaram ganhando espaço e se produziram algumas análises, ainda cruas, que insistiram no modo de funcionamento acelerado do grupo e na identificação de operadores da Socioanálise em determinados momentos.

Analisador, uma crise que se instala no seio do grupo, mobilizando-o para a mudança. [...] Me “arrei” contra o grupo e “disparei” análises. E somente agora consegui captar de onde viera o meu desconforto maior. Não fui (adequadamente) introduzida ao grupo. Sentei-me à roda e não me fiz presença e, apesar de não ter me sentido invisível, passei despercebida. Isso também poderia servir de análise, por exemplo, da resistência ao desconhecido (novo) no sentido duplo, de minha parte e do grupo (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Em nossas leituras, tais análises parecem tão aceleradas quanto o tempo que se experimentou no encontro. Portanto, este não haveria de ser situado como emanando do grupo, pois, naquelas circunstâncias, nos fizemos grupo e compomos com os fluxos das conversas, criando um tempo acelerado ao tentarmos apreender, de um só golpe, uma trajetória de dezoito anos de pesquisas. “O PFIST, por si só, já seria um campo fecundo de análise” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO); pensamos ao digerirmos os efeitos do encontro que provocaram aberturas, um desejo de se deixar molhar.

Expandindo o tateio do campo, propomo-nos a participar de outras atividades do PFIST, buscando uma forma de participação nas reuniões de gestão da pesquisa que não se desse, apenas, pela via da escuta ou da opinião sobre aquilo que estava sendo discutido. Iniciamos frequentando o Fórum Intersetorial, procurando nos inteirar do momento em que nos encontramos na caminha pela saúde do trabalhador da educação. Depois, nos dispusemos a compor com o grupo de supervisão de estagiários em PEPA. Era preciso experimentar com o PFIST para não sermos engolidos por avalanches de informações. Estar ali como “observadores” não inspirava confiança, não gerava vínculo, pertencimento; nem contribuía, efetivamente, para a ampliação dos sentidos de pesquisar, pois, estes somente se tornariam evidentes com dimensão da experiência.

Com o PFIST realizamos visita a um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), uma das duas escolas escolhidas no Fórum Intersetorial para protagonizar a experimentação de COSATE, onde visualizamos entradas ao desenvolvimento de pesquisa com enfoque na Educação Inclusiva. Quando chegamos ao CMEI, fomos assaltados por uma

⁷ Referimo-nos ao grupo composto por orientador e orientandos do mestrado.

estranha familiaridade. Mesas e cadeiras pequenas fabricadas com material reciclável, paredes com painéis coloridos, brincadeiras no playground e crianças correndo nas rampas. Sorrisos, choros, cheiro de suor e energia contagiante... Mas, também, adoecimento dos trabalhadores e sentimento de impotência face às condições de trabalho situadas sempre como faltosas. A escola transpirava por esses poros:

“Acho importante a gente participar e que as coisas não sejam impostas. Tem hora que a gente tem que parar de pensar e começar a agir”.

“A gente pode achar que isso é uma utopia, porque está além dos nossos esforços. [Fulana] está com cinco alunos especiais, dois com laudo. Ela está sofrendo e a gente correndo atrás. Mas, a gente se sente sozinho e impotente. Vamos fazer alguma coisa para ajudar a colega, nem que seja paleativo”.

“Fiquei magra, sem cabelo e tomando tarja preta. Não é que não queremos o aluno. Estudar é direito dele. Mas, ele precisa de atenção especial e nós de apoio”.

“Nós temos limites, somos humanos”. Contou que resolveu o caso de um aluno com deficiência sem professora auxiliar, através de uma ação no ministério público.

“Tive síndrome do pânico e tenho fibrose, motivo pelo qual fui afastada da minha paixão pela alfabetização” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Perdeu força a investida de pesquisar tendo como baliza a falta de recursos pedagógicos, respaldos jurídicos e outros tipos de ajustes para fazer frente às circunstâncias de inserção de crianças com deficiência em escola regular. Isto porque a nossa entrada no PFIST forçou o pensamento a operar de maneiras diversas. Passamos a entender essas demandas por adaptações como expressões de modos de relação que se pautam em padrões hegemônicos, pois, pressupõem que às crianças com deficiência faltam condições orgânicas funcionais e aos trabalhadores soluções para suprir os desvios decorrentes da presença delas na escola. Deste tensionamento, cresceu o desejo de produzir outras astúcias de pesquisar, afirmando modos de relação em que a falta não fosse o principal.

Estivemos, também, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) acompanhando um grupo de estagiárias em PEPA. Durante todo o semestre elas visitaram semanalmente a escola, a fim de construir uma proposta de intervenção com professores. Muitas foram as demandas endereçadas e, em contrapartida, as sabotagens do horário reservado ao desenvolvimento do trabalho.

No último mês do estágio, estavam bastante angustiadas por não terem conseguido efetivar um contrato de trabalho. Em supervisões, discutimos que as recusas por parte dos docentes em participar da construção de uma proposta de intervenção diziam de modos de relação estabelecidos. Nestes, alunos-problema são encaminhados de uma instância a outra,

da família para a escola, da escola para Estado, do Estado para deus, sem que haja corresponsabilidade pelas negligências a que estão submetidos.

Com aproximações cautelosas as estagiárias tentaram mostrar que as práticas da Psicologia não se restringem à clínica individualizada com alunos-problema. Passaram algum tempo observando a dinâmica em sala de aula para realizar um “diagnóstico” e utilizá-lo como estratégia de diálogo. Escreveram uma carta aos professores, narrando algumas astúcias que observaram no dia-a-dia na escola; como fazer música com objetos e barulhos que, em tese, atrapalham o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Outra estratégia de aproximação foi acolher uma demanda da escola de proferir palestra sobre *bullying* no “Dia da família”, evento semestral aberto à comunidade. Porém, tendo em vista desdobrar a demanda e colocar em questão os modos pelos quais a escola habitualmente opera, propuseram uma oficina temática em que a participação das pessoas e o compartilhamento de experiências, não a fala do psicólogo, desempenharia papel central.

Essa insistência em não responder às demandas é uma estratégia importante, pois,

“se a *análise institucional* toma ao pé da letra demandas de intervenção que são análises de estabelecimento, converte-se em análise organizacional [...] em um sentido que sequer tem em conta a organização como processo e a capta somente como produto, [...] como conjunto prático organizado para determinado fim. Para que haja análise institucional, [...] é preciso que o alvo seja uma instituição que se instrumenta em uma organização” (LAPASSADE, 1979, p.203).

A demanda é composta por elementos que, muitas vezes, não nos parecem claros nos termos com que se solicita uma intervenção. Analisar o lugar a que somos chamados a ocupar produz modulações na demanda, evidencia as relações que a constituem e nos ajuda a entender como chegou a ser formulada. É preciso realizar análise de demandas, questionando-nos que “interesses estão em jogo, os desejos em pauta e, sobretudo, o grau de consenso, de unanimidade que motiva os protagonistas dessa solicitação” (BAREMBLITT, 1998, p.110). No fim das contas, o analista propõe um trabalho aberto que acaba por se constituir na composição de propostas com o grupo-cliente, uma gestão constante dos termos do contrato de intervenção.

Bullying na escola se apresenta como mais um dos muitos “assuntos para psicólogo”, assim como indisciplina, dificuldade de aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência. Isto porque, de primeira mão, este aparece como um fenômeno impalpável, uma realidade que paira sobre as cabeças dos atores escolares ameaçando determinado estado de equilíbrio, mediante a qual reagiriam com passividade. Mas, como discutimos há pouco, responder à

demanda de proferir palestra reitera a especialidade do psicólogo, enquanto na Análise Institucional se busca exatamente problematizar este lugar. A oficina temática, nesse sentido, se trata de um dispositivo pelo qual convidamos os atores escolares, pais, alunos e trabalhadores, a pensarem a produção do *bullying* no cotidiano, entendendo-o como uma prática que se sustenta nas relações entre as pessoas.

Nesse trabalho em que compomos uma oficina temática com as estagiárias de PEPA do PFIST operamos como suporte à supervisão. Quer dizer que participamos de encontros nos quais se discutiam estratégias de aproximação com os atores escolares. A condição de mestrandos nos convidava a transitar por este lugar, não como “aqueles que têm mais experiência”, no sentido de acúmulo de vivências, mas como parceiros que constroem juntos práticas de pesquisa em escolas. Participar de atividades como esta, ao longo do processo de formação e pesquisa, permitiu que experimentássemos o ensino afirmando a aprendizagem como experiência.

Em “O mestre ignorante”, Rancière (2002) conta a história de Jacotot, um professor que experimentou o método universal de ensino em sua viagem ao mundo. O livro apresenta cinco lições do “mestre ignorante”. Logo na primeira, é apresentada uma situação em que, numa única escola, os alunos aprendem as mais variadas coisas. Alguém questiona se os professores sabiam todas as coisas ensinadas. A resposta foi: “Não, mas nós aprendíamos e lhes ensinávamos. Eis o Ensino Universal. É o discípulo que faz o mestre” (p.31). O mestre não é “aquele que ensina”, no sentido de transferir conhecimentos, mas aquele que tem por direção desenvolver sua própria potência, bem como aqueles com os quais se encontram no caminho da emancipação.

1.5 A DIMENSÃO COLETIVA DA EXPERIÊNCIA

Além dessas atividades em escolas desenvolvidas com PFIST, propomo-nos a participar do grupo de estudos sobre narratividade em Benjamin. Estudar Benjamin produziu torções no processo de escrita em pesquisa por ressonância do conceito de experiência. Não estamos falando da experiência psicológica apreendida como um estado percipiente, nem da experiência como patrimônio acumulado ao longo da vida.

Em um primeiro momento de sua obra, Benjamin (2000) fala da experiência como máscara impenetrável do adulto que quer privar o jovem de experimentar a vida, constringendo-lhes os passos. O adulto que já viveu tudo, também desacreditou nos seus pais um dia e só espera que o jovem cometa seus próprios erros para se inflar em um ar de

superioridade, como quem diz: eu te avisei! A atitude do adulto para com o jovem é “bem intencionada”, tal como acontece em alguns modos de relação pedagógica e em pesquisas. A experiência é assim construída sob a égide da moral, um evangelho no qual se ensina ao outro como se deve viver. Um modo de viver “sem espírito”, findado na desesperança de que a vida possa ser diferente daquilo que se apresenta.

No entanto, nesse mesmo texto escrito em 1913, Benjamin já anuncia uma concepção de experiência diferente desta do adulto representado na figura do Filisteu⁸ que mantém uma relação íntima com o “eternamente-ontem”. Uma experiência inefável concernente aos sonhos e conquistas ou mesmo desventuras do jovem, o qual encontra em sua caminhada aquilo que há de mais belo na vida. Assim, a experiência foi cindida em dois sentidos, ambos expressos em alegoria na última frase do texto: “O jovem será generoso quando homem adulto. O Filisteu é intolerante” (BENJAMIN, 2000, p.25).

Em “O narrador”, ensaio elaborado a propósito da obra de Nicolai Leskov, Benjamin (1994) traz a figura de um rei no leito de morte, aguardando pelo mensageiro para lhe contar um último segredo. Em volta se reúne o povo e representantes de reinos do mundo inteiro para assistir à agonia do moribundo, na esperança de que revele o segredo. O mensageiro chega e aproxima o ouvido bem perto do rei que lhe diz uma mensagem aos sussurros. Assim, o rei dá o último suspiro e o mensageiro se vira com toda pompa, batendo continência. Agora, ele porta o segredo e tem de levá-lo aos confins da terra. Vai abrindo caminho em meio à multidão, mas, mesmo com toda sua habilidade em fazê-lo, demorará muito até que consiga sair do quarto. Quando sair, ainda terá muitos obstáculos no castelo e depois nas redondezas, na cidade e nos povoados... A mensagem chegará ao seu destino? Esse rumor nunca cessará, porque não há destino e o segredo só se transmite em leito de morte.

Notamos, nesse segundo momento da obra de Benjamin, que a experiência aparece como um saber transmissível, mas, ao mesmo tempo, uma sabedoria que vai se perdendo com a experiência da modernidade. Estamos cercados de um modo estéril de transmitir experiências presente em práticas narrativas como romances e notícias, as quais encontraram condições perfeitas para se proliferarem após a idade média, quando se instalaram modos de produção capitalista no seio da sociedade ocidental. Não há espaço para intensidades nessas formas de transmitir experiências. Aliás, até há espaço, mas elas já aparecem apreendidas em algum sentido, como se este fosse o único possível.

⁸Filisteu é um povo da Filisteia identificado nas histórias da bíblia como bárbaro e inimigo dos hebreus. Mas, em Benjamin o Filisteu é uma figura alegórica para o adulto que encarna uma moral da experiência, ou seja, determinada maneira de viver que se impõe como verdadeira.

Assim, Benjamim (1994) adverte: “somos pobres em experiências comunicáveis”; como os soldados que voltaram mudos da guerra com os corpos esfacelados, somos cotidianamente desmoralizados pela inflação na experiência econômica, pela corrupção na experiência política de governo, pelas más condições de trabalho e adoecimento na experiência docente, entre outras situações. Entendemos que, na verdade, somos ricos em experiências difíceis de comunicar e, por isso mesmo, o nosso desafio é construir meios de acessá-las. Então, essa advertência de Benjamin não se configura em queixa da situação na qual nos encontramos na contemporaneidade. Trata-se de uma convocação à construção de novos sentidos pelas narrativas para a produção da história como rede ativa.

O conceito de experiência perpassa a obra de Benjamim, assumindo um papel cada vez mais importante em suas proposições metodológicas da história como narração. Narrar se constitui em um intercâmbio de experiências, ação dotada de transmissibilidade em termos de densidade e memória dos acontecimentos. Memória como uma colcha de retalhos costurada em linhas coletivas, nas quais o eu se dissolve como as marcas do oleiro no pote de argila. Assim, a narrativa tem um sentido de inacabamento que permitem conexões atuais diversas. É como se as histórias fossem sementes de trigo que, após milhares de anos guardadas no interior das pirâmides, ainda mantivessem uma força germinativa (GAGNEBIN, 1994).

Sentimo-nos convocados de tal modo por esta proposição da narrativa como experiência que, ao invés de continuarmos produzindo relatos mais formais sobre a atividade no campo, começamos a escrever cartas, poesias, contos e crônicas com base em situações cotidianas, como aulas, encontros, orientações, etc. Esta torção no processo de escrita, que antes seguia uma estrutura textual mais formal, descritiva, ajudou-nos a esboçar problematizações do diário de campo como uma prática que constitui o processo de formação em pesquisa.

1.6 ALGUNS OPERADORES CONCEITUAIS

Lourau (2004, p.69) coloca em termos simples: “*é o analisador é que realiza a análise*”. O analisador funciona como um dispositivo pelo qual se exerce a palavra, proporcionando a emergência de determinados elementos que compõem um conjunto de atravessamentos. O analisador tanto pode ser construído para mobilizar discussão quanto pode emergir de discussões. Trata-se de um acontecimento que nos desloca em relação a alguma postura sustentada, forçando o pensamento a se movimentar em outras direções. Um

analisador pode ser qualquer coisa que mobilize a ação, como foi o diário de campo no processo de constituição dessa pesquisa.

Trabalhar com analisadores implica em deixarmos de entender que a análise se realiza por força de vontade do analista ou pesquisador; o próprio analisador é que realiza a análise. Esse conceito nos ajuda a entender os princípios de autogestão e autoanálise que também operam na pesquisa socioanalítica, uma vez que, ao descentrarmos a análise da figura do analista ou pesquisador e concentrarmos nos acontecimentos, o dispositivo passa a operar pela participação dos sujeitos da ação.

Em conversas com colegas de mestrado que também se encontravam embrenhados com o diário, algumas questões se colocaram. Como produzir uma escrita que não tenha tom de acusação de nós mesmos e de nossos parceiros na pesquisa? E que seja acessível a outras pessoas empenhadas em seus próprios processos formativos? São os analisadores que nos permitem pensar uma escrita “não acusadora”, isto é, uma escrita “não ensimesmada” que comporte a dimensão coletiva de nossas práticas. O discurso da intimidade precisa se dissolver para que a inquietação com o cotidiano se transforme em força motriz no processo de escrita em pesquisa.

Um dos encontros que nos ajudou a pensar “o que se produz em diário de campo” foi uma aula em que discutíamos restituição em pesquisa, tendo como disparadores trechos da tese de doutorado de Ana Paula Louzada, nossa professora e companheira de formação. A pesquisa dela produziu análises sobre processos de trabalho docente em uma universidade privada, colocando em questão o lugar do pesquisador que, paradoxalmente, constituía-se em um de “dentro-fora”. Em outros termos, o professor era também pesquisador e tinha nas mãos uma “batata quente”: analisar processos de trabalho com os colegas, estando em exercício profissional.

Esse momento foi importante para entendemos que restituir pesquisa vai além de apresentar à comunidade acadêmica uma tese de doutoramento, uma dissertação de mestrado ou de publicar artigos em revistas científicas. Lourau (1989) salienta que, muitas vezes, a restituição acontece com anos de atraso, como no caso da aula com Ana Paula, pois seus efeitos se desdobram infinitamente em direções que não podemos limitar. Restituir é compartilhar os acontecimentos e análises com o grupo, sem desconsiderarmos que os bastidores também dizem respeito ao como se faz pesquisa. Portanto, embora possamos estar tratando de questões comumente apresentadas como pessoais, o foco se volta às relações que permeiam situações experimentadas.

Entendemos que restituição não trata, simplesmente, de enunciar fatos que permaneciam encobertos antes da instauração do processo de análise coletiva, pois, o pesquisador corre um tremendo risco de cair na denúncia ou confissão, um ranço dos mecanismos de controle da intimidade nos processos grupais. Na Socioanálise chamamos isso de sobreimplicação, porque se configura como uma captura das análises que se produzem nas pesquisas pelas lógicas mercadológica e de Estado (LOURAU, 2004). Tais lógicas primam pela manutenção de determinado estado de coisas e temem crises que se instalam como efeitos de processos de análise coletiva.

Os dispositivos não estão livres de serem capturados por essas lógicas de padronização das práticas de pesquisa. O diário de campo mesmo, o qual estamos propondo como um dispositivo que potencializa a emergência de leituras renovadas, pode se tornar um meio de limitar os sentidos da experiência de pesquisa. Se ele conforma ao invés de caminhar em direção à autonomia e transformação da realidade, quer dizer que deixa de ser um dispositivo de análise e passa a ser dispositivo de regulação. Nesse caso, o pesquisador se veria obrigado a dar nota dos seus “pecados”, como se este procedimento de “expiar culpa”, ora identificado como análise de implicação, fosse necessário para restituir o rigor científico do trabalho. Perde-se de vista a dimensão processual da pesquisa e torna-se a justificar os procedimentos por categorias definidoras da experiência.

Implicação, de modo geral, designa as relações que mantemos com a vida. A lógica indutiva e dedutiva instituída com práticas de pesquisa obstaculariza a análise dessas relações. Mantém-nos distantes da realidade na qual estamos implicados e nos faz acreditar que as coisas sempre foram e serão tal como estão dadas (HESS, 2005). Implicados todos estamos, independentemente de termos consciência das linhas que nos atravessam em cada momento. Analisar tais atravessamentos nos possibilita aumentar nossa mobilidade e capacidade de ação por entre as circunstâncias que contornam a experiência (LOURAU, 2004).

A palavra implicação se encontra bastante disseminada nas ciências humanas. O uso mais corrente, encontrado até mesmo em dicionários, denota comprometimento com determinada causa, acarretando atitudes de doação e renúncia. Este uso diz de um ideal ascético cristão impregnado ao pensamento ocidental, o qual adquiriu um refinamento nas ciências modernas. Neste modo de pensar, evidenciam-se alianças entre verdade e moral, nas quais a implicação aparece com uma função reguladora dos modos de agir, fazendo com que as pessoas se sintam livres para escolher enquanto reproduzem práticas dentro de determinados padrões de organização (RODRIGUES, LEITÃO, BARROS, 2000).

O que mobiliza a análise, entretanto, não está contemplado nesse uso do termo implicação. A análise se coloca como um processo cujo sentido político é produzir problemas e não verdades ou soluções, mobilizando deslocamentos nas formas de organização. Para que a análise se realize, de fato, faz-se necessário destrinchar as implicações colocando em questão os elementos que as constituem e experimentando compor de modos diversos. Esta operação de trazer as implicações para o campo de análise, desnaturalizando-as, trata-se do que chamamos de transversalidade. Isto é o que nos permite situá-las como produções de modos de relação, ao invés de análises que se fazem a respeito de atitudes privadas.

Guattari (2004) forjou o conceito de transversalidade em meio à prática da Psicoterapia Institucional. Em “Psicanálise e Transversalidade”, o autor traz duas imagens que nos ajudam a pensar este conceito. A primeira é a do cavalo com viseira, cuja alça regulável seria a transversalidade. Quanto mais a alça estiver apertada, mais problemático será o contato do cavalo com a superfície, pois seu campo de visão estará demasiado limitado. Agora, se afrouxamos a alça, aumenta o campo de visão e a mobilidade na superfície de contato.

A segunda imagem é inspirada na parábola dos porcos-espinhos em dia de inverno. As relações verticais seriam os porcos-espinhos separados a uma distância “segura” uns dos outros, porém em sério risco de morrerem congelados. Quando eles se juntam para escapar do frio, aquecendo-se mutuamente, isto seriam as relações horizontais. Mas, a proximidade é tão dolorosa que eles precisam se afastar novamente. Assim fazem sucessivas vezes, ajuntando-se para não morrer de frio e se separando para não morrer sangrando, até que encontram um ponto de aproximação que lhes permite aquecimento sem os inconvenientes dos espinhos.

A transversalidade, portanto, trata-se de um coeficiente de comunicação que experimentamos ora em maior ora em menor grau. Em outros termos:

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e o de uma simples horizontalidade; a transversalidade se realiza quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos”. (GUATTARI, 2004, p.111)

Com esses dois operadores conceituais indissociáveis, implicação e transversalidade, deparamo-nos como a impossibilidade de pensarmos uma prática de pesquisa neutra, livre de atravessamentos com os mais variados níveis de relação; sobretudo, com a impossibilidade de realizarmos análises sobre qualquer um desses níveis sem que outros também estejam sendo mobilizados. Baremlitt (1998) usa uma anedota para falar disso que “vem tudo misturado no balaio”. Um soldado está no alto do forte vigiando os arredores, quando seu superior lhe

pergunta se está vendo algo. Ele afirma que vêm vindo uns homens. “São inimigos?”, pergunta o superior; “Devem ser amigos, porque estão correndo todos juntos”, responde o subordinado. A realidade “vem junto”, de modo tal que é difícil discernir os níveis de relação sem correremos o risco de cair em leituras muito duras, simplistas e psicologizantes, as quais não se abrem à complexidade de uma paisagem.

As situações com quais nos ocupamos surgem de gradientes de cores indiscerníveis, cujos limiaries são muito tênues; jogos de luz e escuridão que contornam figuras nebulosas, opacas. No quadro da amazonas cavalcando, a figura é arrancada do fundo. Amazonas se faz com o cavalo, o campo... Não é, tão somente, uma mulher guerreira, mas uma paisagem que se atualiza com cabelos que dançam ao vento, os profundos olhos negros fitando o “observador”, a pele que se mistura com as folhas secas e a despedida do dia.

Em alguns comentadores do trabalho de Malinowski, etnógrafo identificado por Lourau (1989) como um dos precursores da observação participante, há um esforço em justificar os movimentos do trabalho do pesquisador com tendências pessoais. Como se este autor fizesse pesquisa em aldeias nas ilhas oceânicas, porque, no fundo, estivesse tentando combater o extremo preconceito que habita seu ser em relação ao povo “não civilizado”. O oculto, nesta pretensa análise de implicação, descobre algo que já existia, mas estaria encoberto: um desejo profundo de fazer do diferente um igual ou uma intolerância ao diferente disfarçada de interesse em conhecer uma cultura completamente estranha, a partir de uma imersão controla.

No entanto, estas análises dizem muito pouco de como realizou uma pesquisa e dos efeitos que se desdobraram da utilização de determinados procedimentos. Escrevendo sobre o cotidiano, Malinowski (LOURAU, 1989) perceberia que os modos de relação possuem fronteiras cambiantes. Pesquisador e pesquisado se dariam à observação e objetariam o próprio comportamento, ora correspondendo às expectativas, ora divergindo daquilo que uns esperam dos outros. O pesquisador, refletindo sobre sua prática, se daria conta de algo que parece óbvio, mas não é; de que é tão estrangeiro para o indígena quanto o indígena é para ele. Estes modos de relação emergiriam juntamente com o campo problemático, colocando-se em cheque pretensões de neutralidade nas práticas de pesquisa.

Podemos produzir elementos de análise em diário de campo, evidenciando que o modo como estamos conduzindo processos de pesquisa não são cursos naturais de ação. E, assim, nossos “acertos de contas institucionais” podem ter base numa experiência processual de escrita, deixando de ser concebidos como *insights* que surgem “do nada” e originam um texto institucionalizado num passe de mágica. Não deixa de ser desafiante fazer dos nossos

textos instrumentos de análises dos efeitos de nossas práticas, sobretudo porque os riscos de retificação de categorias fixas sempre nos espertam.

Que inquietações mobiliza a prática do diário de campo? Como produzir análises trazendo para o campo problemático nossas implicações? Como criar espaço para dizer da experiência de pesquisa? Estas questões piscavam intermitentemente, sinalizando a emergência de se experimentar a escrita ampliando seus usos. Foi em conversas com companheiros do PFIST que desenrolamos essas questões.

Não éramos os únicos que utilizavam o diário de campo, no entanto, pouco se falava sobre esta prática. Os registros, quando chegavam a aparecer na roda, eram identificados como uma visão estritamente pessoal sobre determinado ocorrido e que, portanto, seriam comentados muito timidamente. “Eu até escrevi sobre isto que estou falando no meu diário de campo, mas achei que poderia ser uma ‘visão muito contaminada’ dos fatos” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Propomos que o diário de campo se trata de um dispositivo para realizar análise de implicação. E esta aposta vai na contramão daquela em que os elementos de análise forjados em diário são identificados como visões estritamente pessoais ou estritamente acadêmicas, porque não?! Atentando-nos ao cotidiano de pesquisa, descrevendo as atividades de campo, registrando nossas percepções e sensações sobre o que se passa, produzimos de maneira intuitiva um conhecimento que se funda na experiência. Como vimos há pouco, quando tratávamos das provocações de Benjamin, a experiência se constitui de intensidades que cortam um plano comum e, portanto, dizem respeito ao processo de constituição de subjetividades.

Ao contarmos de algo que nos ocorreu, estamos dizendo de uma situação particular que comporta circunstância de vida. Tais circunstâncias coemergem desse plano comum, atualizando-se em modos de relação que radicalmente não se separam, a não ser para determinados fins, como os didáticos e teóricos. Assim, a experiência engendra circunstâncias que chamamos históricas, políticas, econômicas, biológicas, geográficas, culturais, afetivas e tantas outras tantas categorias quanto pudermos imaginar. Esta dimensão formal da experiência Baremlitt (1998, p.45) define como molar, a qual, “dito de maneira simples, é aquilo que é grande, que é evidente, que tem formas objetais ou formas discursivas, visíveis ou enunciáveis”.

Quando identificamos uma “visão contaminada dos fatos”, estamos considerando que a prática de pesquisa não pode ser neutra, pois nossos sentimentos e impressões também compõem uma paisagem. Mas, em contrapartida, ainda não chegamos a considerar o potencial

de transversalidade dessa prática, já que nenhuma categoria de objetificação dos acontecimentos, de *per se*, consegue abranger a dimensão molecular.

Detenhamo-nos um pouco nessa dimensão que se define pela imprevisibilidade, pela produção de singularidades, ou seja, diferenciações em relação às circunstâncias gerais. É a partir desta que a Socioanálise pensa a produção de análises, intervindo no modo como tendemos a conceber a realidade como universal e colocando em evidência o processo subjetivação. Cabe ressaltar, uma vez mais, que as dimensões molar e molecular são coextensivas de um mesmo plano: a experiência.

1.7 UMA PROPOSTA DE PESQUISA

A crescente inquietação com a intimidade do diário de campo nos fez embrenhar no estudo desta prática de escrita em pesquisa. Apostando na potência do diário, chegamos a propô-lo ao PFIST como dispositivo para acompanhar processos e realizar análise de implicação. Sugerimos que fosse adotado no um curso de formação em saúde do trabalhador discutido e encaminhado no Fórum como estratégia para experimentar COSATE.

Parece-me possível acompanhar o processo de implementação de COSATE, trabalhando com o diário em uma das escolas. Seria um dispositivo dentro do dispositivo, um registro interessante do processo de formação. Uma escrita de si, no cotidiano da vida. E isso não se incorpora da noite para o dia. Poderíamos trabalhar com experimentações, exercícios de escrita, de modo que nossa atividade não seja concorrente àquelas propostas pelos facilitadores do curso de formação (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Negociamos as entradas com o PFIST, ou seja, as possibilidades de ajustamento desta proposta ao curso de formação. Inicialmente, julgou-se que sua inclusão no programa implicaria em um aumento na carga de atividades programadas pelos facilitadores do curso, as quais incluíam rodas de conversas sobre o cotidiano na escola e discussões sobre temas como saúde, trabalho, rede territorial, mapa de risco e plano de ação. Estas atividades ocorreriam em onze encontros, intercalando-se momentos de discussão na FUNDACENTRO e trabalho de campo em duas escolas participantes do projeto.

No entanto, após discutirmos a proposta de inclusão do diário de campo na metodologia do curso, consideramos que se trataria de uma maneira interessante de produzir registros sobre o processo de constituição de COSATE. A final de contas, este marca um momento importante do movimento no campo da saúde do trabalhador da educação de Serra.

Os trabalhadores, como pesquisadores de suas próprias práticas, poderiam lançar mão desse dispositivo de análise.

Entendemos que o diário funciona de modo integrador, permitindo-nos refletir como nossas práticas se constituem, mesmo que estejamos imersos espaço e temporalmente nas situações que objetificamos na escrita. Permite-nos também acompanhar os modos como os dispositivos de formação, tais como rodas de conversa e operadores conceituais, contribuem para a ressignificação do cotidiano. Assim, pactuamos reserva de alguns minutos iniciais ou finais dos encontros nas escolas para tomada de notas livremente ou realização de exercícios semicoordenados de escrita.

Entregamos caderninhos a algumas pessoas envolvidas no curso de formação, dentre elas: trabalhadores de escolas, pesquisadores do PFIST, representantes do movimento sindicalista e de órgãos públicos da educação. Inicialmente, sugerimos que registrassem situações cotidianas que lhes saltavam à atenção e como participar da COSATE lhes ajudava a pensar em questões. Colamos uma dedicatória na contracapa do caderninho, lembrando aos companheiros o que nos animava nessa proposta.

NOTAS DE PROFESSORES INFAMES

Um caderno pode ser mais que um encadernado de folhas em branco! Que estas linhas figurem a escritura de histórias diversas por trabalhadores da educação do município de Serra, Espírito Santo. Histórias estas que digam do que se sente, donde se é tocado, se contagia e se r e p e l e , se contrai e se expande, se paralisa e se MoVimeNta. Sejam palavras, frases, esquemas ou desenhos, que registrem um processo e dê alguma ideia dos deslocamentos em curso. À você, membro da COSATE piloto, com todo carinho, dedicamos este caderno.

O título nos convida a traduzir em palavras situações que dizem da vida de um professor, apesar da escola. Foucault (2003) em seu belo texto “A vida dos homens infames” nos inspirou nessa dedicatória, especialmente porque, como salienta Deleuze (1992), falar de vidas inglórias é “dizer do que não cessa de ser o que não é, ou, se preferirmos, de não ser o que é”. De outro modo, contar histórias, traduzir o cotidiano em palavras, é (re)inventar realidades. Trata-se de uma maneira ouvir o que se diz e de ver as situações em que nos encontramos de outros modos, colocando-nos em relativa distância dos eventos, dos fatos ou circunstâncias que nos envolvem. E, assim, “aquilo que é” passa a ser situado como estando em processo, constante “vir-a-ser”.

O infame é o homem comum, bruscamente iluminado pelo feixe de luz do poder, obrigado a dar conhecimento de situações corriqueiras. O poder não é só olhos e ouvidos, vigiando e controlando os passos dos dissidentes, mas também faz ver e faz falar de

determinados modos e com certos endereçamentos. Portanto, na exata medida em que atravessa e constitui nossas vidas, não se trata de um inimigo a ser combatido, nem nos faz vítimas ou álibis de forças irresistíveis. O poder é exercício, modos de relação que se atualizam.

Como se observa em documentos nos quais Foucault escava a infâmia, nas escritas do cotidiano os jogos de forças encontram espaço de enunciação, evidenciando o quanto nossas práticas são produções sociais e não meros acidentes históricos. A partir de registros quase apagados da história, Foucault (2003) conta de um agiota arregalado, um monge escandaloso, um pobre infeliz que fica vagueando nos arredores da cidade, uma mulher desesperada com a promiscuidade e violência do marido. Pequenas descrições de casos ou cartas da população com apelos à corte imperial registram processos de judicialização da vida.

O insignificante não cessa de pertencer ao silêncio, ao rumor que passa ou à confissão fugidia. Todas essas coisas que compõem o comum, o detalhe sem importância, a obscuridade, os dias sem glória, a vida comum, podem e devem ser ditas, ou melhor, escritas. Elas se tornam descritíveis e passíveis de transcrição, na própria medida em que foram atravessadas pelos mecanismos de poder político (FOUCAULT, 2003, p.213).

Tendemos a pensar que uma vida comum, sem grandes peripécias, não é digna de notas, nem teria importância para outras pessoas. No entanto, o cotidiano em sua simplicidade deve ganhar visibilidade, justamente porque nele se constroem nossas práticas. As histórias de “pessoas comuns” são ditas “sem importância” por um modo de conceber a realidade que deslegitima a experiência de “homens de carne-e-osso”.

Foucault (2003) propõe como sendo narrativas infames as dos loucos, miseráveis e desafortunados. Em nosso trabalho temos pesquisadores e trabalhadores como protagonistas. Tecemos narrativas a partir do diário de campo, dizendo de como se fazem práticas de pesquisa na educação; forjando análises que dizem não somente da experiência de um indivíduo, daquele que conta, mas de um conjunto de elementos dizem da dimensão coletiva da experiência. Estes elementos são circunstâncias de vida e modos de relação que não cessam de brotar em meio às formas de organização social.

Esta é a potência que experimentamos com a prática do diário de campo: poder pensar nossa própria formação como pesquisadores. Acompanhar como estar no mestrado e com PFIST pensando práticas de pesquisa em escolas desvia os cursos de nossas ações. Isto é que estamos entendendo como formação; uma atenção ao processo pelo qual nos produzimos

sujeitos, confrontados com os modos de relação colocados de antemão e com aqueles que experimentamos ao longo da pesquisa.

Quando propomos o diário aos participantes da COSATE, queríamos ampliar pouco mais os limiares de experimentação da escrita que, até então, estava circunscrita à individualidade de nossa própria atividade diarística e também à de alguns colegas dentro daquele mesmo círculo de trabalho. Tínhamos claro, no entanto, que os caderninhos entregues não deveriam voltar para as nossas mãos como produtos da pesquisa. Propomo-nos a observar como este dispositivo funcionaria incorporado a outros dispositivos. E seguimos pela via do cultivo, convidando as pessoas a experimentarem e compartilhem *escrevinhações*.

Não foi “do nada” que chegamos a formular esta proposta envolvendo o diário de campo. No caminho, recolhemos migalhas espalhadas na superfície da escrita. Muitas vezes, nosso problema de pesquisa se misturou com as questões do PFIST. Tivemos muita dificuldade de distinguir os campos de análise e de intervenção. E isto não foi atoa, porque na experiência concreta esses campos não se separam.

Escrevi sobre análises do trabalho que se produziram na estratégia curso. O fiz sem receios ou preocupações de que serviriam à dissertação ou estariam de acordo com o meu problema de pesquisa. E para isto, estudei coisas pelas quais ainda não havia me interessado, como os trabalhos de outras Comunidades Ampliadas de Pesquisa. Acho que decidi investir nisso a partir de um incômodo que sempre tive e nunca encontrei palavras para dizer. Qual a relação do meu trabalho com o Pfist? O que nos une, agora consigo entender, é a formação, sendo o Pfist um espaço por onde transitei e que faz parte da constituição de um corpo pesquisador (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Foi preciso “gastar” no diário, como dizem os amigos capixabas, até que chegássemos ao ponto em que nossas propostas se cruzam com as do PFIST. A ambos importa menos as grandes categorias de análise e mais os meios pelos quais sujeitos se constituem. Como foi o caminho até que chegássemos a pensar em condições de trabalho? E quando começamos, quais foram os disparadores que operaram movimentações? Além disto, o que se constituiu em entrave à transformação de posturas?

A atividade com que me ocupo é a de escrita em processo de pesquisa. Se há o que analisar, não seriam as condições do trabalho em si, mas como esse mote opera como dispositivo de formação de trabalhadores da educação. [...] A poeira, a vigilância, etc. é na COSATE o que o PFIST é em nosso diário: um analisador. Contar da nossa inserção e participação em suas atividades é o que está nos ajudando a encontrar um tônus para a prática de pesquisa (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

2 O DIÁRIO NA COSATE

Ao nos aproximarmos do PFIST, tendo em vista conhecer modos outros de pesquisar, acabamos pesquisando juntos e trilhando um caminho comum. Durante o período de realização do curso de formação em saúde do trabalhador pensado como estratégia para forjar espaços de diálogo em escolas, escrituramos um diário de campo e convidamos os parceiros na pesquisa a experimentarem e compartilharem a escrita. A COSATE é, portanto, uma intercessão em nossos trabalhos, pois ela tem uma potência de produzir rachaduras por onde a luz entra. Essa potência é a transversalidade, isto é, uma dimensão que corta experiências diversas fazendo seus limites se borrarem.

Temos uma direção de caminhada, na qual buscamos afirmar o diário como um dispositivo para realizar análise de implicação. Mas, os limites das nossas questões com a escrita em processo de pesquisa não pareciam claros quando estávamos imersos nessa experiência com o PFIST. Na verdade, eles nem estavam traçados; algumas linhas se esboçaram ao longo da caminhada. O problema não estava constituído, resolvido ou formulado antecipadamente; como não está, agora, à termo. Ele não há de ser respondido, pois, se calam as questões, morre o espírito que move as investigações. Seus termos, tal como os apresentamos aqui, apenas se insinuam como uma miragem no deserto.

Quando dizemos que não há pré-disposições, não estamos dizendo que não haja aposta (princípios e propostas). [...] Se atentar ao caminho não é simplesmente seguir de qualquer maneira, mas fazer escolhas e refletir constantemente sobre as direções que tomamos e como estamos nos conduzindo (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Consideramos que o trabalho de campo com o PFIST seja uma condição na qual essa direção se tornou um caminho possível. Quer dizer, pensar o diário como dispositivo se trata de um efeito da própria prática de escrita, a partir da qual versamos sobre as nossas atividades com o PPGPSI e o PFIST, tais como: aulas, leituras, conversas com colegas, orientações individuais e coletivas, encontros com grupo de pesquisa voltado para a arte e os processos de subjetivação, oficinas com exercícios corporais e de escrita, reuniões semanais de gestão da pesquisa em saúde do trabalhador da educação, estágio e supervisão em PEPA, estudos sobre narratividade em Benjamin, Fórum e COSATE.

O PFIST é um ponto de parada, onde pousamos meio aos tropeços. Inicialmente, sentimo-nos um pouco perdidos, deslocados do nosso “habitat natural”, mas logo nos sentimos à vontade para compor território. E lá encontramos outros viajantes que também

estão de passagem, carregando suas bagagens e embarcando em novas aventuras. Isso é que faz desse ponto de parada uma paisagem movente, rica em experiências e sempre aberta a composições.

No caminho encontramos uma companheira do PFIST. Conversamos sobre a iniciação científica, na qual ela desempenhou papel de coorientadora. Falamos do modo PFIST de funcionar, de como os processos são gestados em roda. Compartilhei meu estranhamento na primeira reunião com o grupo. Em meio a um turbilhão de atividades, cada um fazendo seu próprio trabalho, tecemos uma experiência comum. Também conversamos sobre a possibilidade de ressignificar a produção acadêmica (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

O PFIST foi um grupo-dispositivo que nos ajudou muito a repensar práticas de pesquisa no campo da educação. Quando chegamos, as nossas perspectivas eram de estabelecer contato com uma escola, realizar observação-participante⁹ e finalizar o trabalho de campo com a utilização de algum instrumento, que tanto poderia ser entrevistas como rodas de conversa com os atores escolares. E, conforme mencionado no capítulo primeiro, nossas questões, possivelmente, se construiriam em torno da problemática inclusão de crianças com deficiência em escola regular.

Porém, sentimos necessidade de conhecer melhor as propostas PFIST para chegarmos a estabelecer parcerias. Então, nos dispomos a tomar parte em suas atividades, mais do que estar presentes em reuniões semanais de gestão da pesquisa. Esta necessidade foi mobilizada, principalmente, por um desconforto em participar de discussões que versavam sobre Fórum e COSATE sem termos uma clareza do que se tratavam.

As reuniões que chamamos de “gestão da pesquisa” são como “caixas pretas”, as quais Lourau (1993) define como momentos de restituição do processo de pesquisa em um grupo mais restrito do que aquele que compõe a intervenção. Nesse caso, os pesquisadores do PFIST são analistas que se reúnem em separado dos trabalhadores parceiros para pensarem sobre os ocorridos e nos próximos passos da pesquisa. Importante lembrar, que estas reuniões fazem parte da situação analítica, pois, as questões ali tratadas voltam para a roda onde se encontram pesquisadores e parceiros.

Participando do Fórum, tivemos oportunidade de conhecer a dinâmica do grupo e como o PFIST se insere nesta. O Fórum, geralmente, começa com a rememoração do último encontro e dos ocorridos desde então, como por exemplo, a situação das ações encaminhadas.

⁹A observação-participante é uma prática de pesquisa que se erigiu no campo da Etnografia, tendo seu desenvolvimento conferido aos trabalhos de Malinowski (LOURAU, 1989). Trata-se de uma etnometodologia baseada na participação ativa do pesquisador nos processos que se a propõe estudar e no registro sistemático das observações, as quais entendemos como efeitos dessa participação.

Além disto, relembram-se as pautas pactuadas e incluem-se outras que os participantes julgam necessárias. No primeiro Fórum em que participamos, foram discutidas questões instrumentais a respeito da proposta de experimentar COSATE. A parte mais densa da discussão foi a restituição das visitas realizadas às escolas sorteadas para participar dessa experimentação. Daí derivou o planejamento do próximo passo com a divisão do Fórum em dois grupos para realizar outras visitas a tais escolas, tendo como foco, desta vez, pactuar como seria o processo de escolha dos trabalhadores que comporiam as comissões experimentais.

Nesse movimento de imersão, a princípio, seguimos a partir do entendimento de que deveríamos participar o máximo possível em suas atividades. Então, também nos colocamos em uma das comissões de visitas às escolas. Estávamos muito ansiosos por tomar parte nos movimentos do PFIST e, mais do que isso, definirmos qual seria o nosso “lugar” na pesquisa. Piscava um alerta constante de “cuidado com a *fazção* – atropelar o tempo com tarefas e perder de vista o processo” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Mesmo assim, pensávamos que apenas participar das rodas de conversa, às segundas pela manhã, não nos ajudaria a entender o sentido da pesquisa-intervenção. Mal esperávamos que nosso trabalho se tornaria exatamente essa caminhada em busca de ampliar os sentidos de pesquisar.

No PFIST, pesquisadores e trabalhadores da educação são parceiros na pesquisa, sendo objetivo do programa de formação que ambos se instrumentem para se tornarem investigadores de suas próprias práticas. Mais do que nos posicionarmos como observadores de uma “realidade exterior” ou como “observados passivos” passamos a nos reconhecer implicados nas realidades que objetivamos. Assim, a pesquisa se torna um dispositivo pelo qual nos vemos confrontados com modos de produzir mundo e convocados a construir meios de multiplicar os sentidos da ação.

Ademais, o PFIST cultiva alguns princípios em suas pesquisas, sendo os quais: protagonismo dos trabalhadores e indissociabilidade entre gestão e processos de trabalho, havendo de se considerar gestão uma prática intrinsecamente analítica e, portanto, não restrita a especialistas. A COSATE é um dispositivo que dispara discussões em torno da forma como a educação se organiza e atualiza esses princípios, tendo como efeito a formação de trabalhadores para realizar análises coletivas dos processos de trabalho.

Quando nos questionamos “Como articular esta pesquisa e constituição da COSATE no Fórum?” (FRAGMENTO DE DIÁRIO DE CAMPO), a formação é, justamente, o ponto de intercessão que mais nos interessa. O processo de formação, tal como proposto nos movimentos do Fórum relacionados à construção de COSATE, consiste em analisar nossas

práticas em espaços de diálogo. Nessa proposta vamos de encontro àquela que se produz como mercadoria (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007), na qual o especialista seria, possivelmente, detentor do saber e os demais, consumidores de “pacotes fechados de conhecimentos” destinados a produzir e suprir faltas.

“Na formação de professores tem se produzido uma visão psychologizante dos problemas da educação. As dificuldades de aprendizagem são, geralmente, vistas como uma questão de saúde-doença, como se concernissem à alçada psi” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Nesse fragmento se esboça um entendimento de que algumas práticas da Psicologia, como também de pesquisa, têm coadunado com uma concepção de formação em que os atores não se percebem gerindo problemas. Estes são tidos como algo externo às situações que os sujeitos experimentam; não como efeitos de pensamento/ações que se dão em determinadas circunstâncias.

Então, a COSATE se trata de um arranjo de princípios e instrumentos dispostos de forma a permitir que os atores, compartilhando experiências, percebam-se gerindo problemas. O que se propõe é a criação de meios para acessar o plano de constituição de nossas práticas. Esses meios são o que viemos chamando ora de estratégias ora de dispositivos. A COSATE mesmo se trata de uma estratégia na luta pela saúde do trabalhador da educação em Serra, assim como o diário de campo se trata de um dispositivo que utilizamos para realizar análise de implicação em pesquisa. Ambos são incursões que produzimos em nos modos habituais, a fim de criar um regime de atenção ao cotidiano e permitir outras maneiras de operar.

A proposta de COSATE insiste, exatamente, em colocar circunstâncias que são vistas como naturais, em análise. Partimos de situações experimentadas de modo singular pelos sujeitos, as quais dizem respeito à dimensão coletiva. Quando falamos do “tempo corrido” que opera na escola, por exemplo, procuramos restituir a experiência para entender como este se constitui. Face um discurso de que “As pessoas não têm tempo de participar de conversas sobre saúde do trabalhador”, nosso esforço caminha na direção de desalojar elementos de análises das forças que transpassam a manutenção de determinadas posturas. “Não é na educação, mas em todos os lugares. É um modo de vida que atravessa a todos nós. Mas, não devemos naturalizar essa situação. A questão é: o que vamos fazer com isso?” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

A análise coletiva dos processos de trabalho se forja em espaços de diálogo que instauram planos de visibilidade para a experiência dos trabalhadores. Esses espaços são formativos na medida em que mobilizam deslocamentos nos modos de pensar e agir, permitindo-nos dizer das situações a partir dos modos como as experimentamos. Acreditamos

que sejam condições para uma política efetivamente democrática de gestão da educação, pois estão afinados com um projeto resolutamente libertador de formação de sujeitos críticos e autores de si mesmos.

Podemos dizer que esta pesquisa se faz COM o PFIST, nos interstícios da problemática das políticas de educação, sobre as quais a COSATE se aporta. Essa problemática atravessa todo o nosso trabalho, desde os primeiros passos dados com o projeto de intervenção socioanalítica que subsidiou o anteprojeto de pesquisa para o mestrado. Ao nos propormos a desenvolver pesquisa-intervenção em escolas, haveríamos de considerar como a instituição se instrumenta. Por isso, as análises se forjam no cenário das políticas de educação, para as quais o PFIST busca criar planos de visibilidade.

Então, falar do processo de formação e escrita em pesquisa requer dizer de nossa passagem pelo PFIST e, sobremaneira, de como a COSATE atravessa nosso caminho. O PFIST entende formação em pesquisa como um meio de invenção de si e do mundo, onde se tecem realidades a partir das quais nos “outramos”, isto é, tornamo-nos outros em relação a nós mesmos. A formação se trata, nesse sentido, de um processo em que se transversalizam experiências coletivas que comportam tanto redes de captura quanto de (re)existência (HECKERT; MARGOTTO; BARROS, 2008).

Para transversalizar precisamos usar dispositivos que aumentem o grau de comunicação de nossas experiências, até alcançarmos um plano de indiscernibilidade que corta a dimensão coletiva. Acreditamos que o diário de campo nos permite acessar essa dimensão, pois, escrevendo sobre as nossas atividades, lançamos luz às condições de possibilidade institucionalizadas (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007) em que se dão práticas e discursos de pesquisadores e trabalhadores da educação. Condições de possibilidade institucionalizadas são implicações que precisam ser analisadas como produções sociais, culturais, políticas e econômicas que se atualizam em formas de pensar/agir e instrumentalizam as instituições.

Quando falamos de implicações, tentamos trazer para o campo problemático o entrecruzamento de processos que compõe a experiência formativa. Por isso, ao falarmos de políticas estamos fazendo-o com os trabalhadores da educação, pois pesquisar consiste em acessar um plano e produzir comum (KASTRUP; PASSOS, 2009). O comum se funda na experiência e não na semelhança ou identidade. Então, ele é constitutivamente heterogêneo e se produz pela transversalidade potencializada com práticas de participação, inclusão e tradução, no sentido de traição trazido no primeiro capítulo, tendo como efeito o pertencimento.

Todos bancarão a proposta de experimentar a escrita com a COSATE junto comigo. Isso me dá um certo alívio. Sensação de que o trabalho será útil por não ser estanque à proposta geral. Iremos com as entradas que nos forem possíveis, acompanhando o processo. Me sinto acolhida e amparada no PFIST (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

É sempre pelo compartilhamento de um território existencial que pesquisadores e trabalhadores da educação se codeterminam. Território é um lugar de passagem, formação de um determinado domínio que se encarna em condutas, mas não se explica por elas, senão pelo modo como se constituem. Um modo de pesquisar é o que compartilhamos, quer dizer, a pesquisa-intervenção como um processo no qual saberes e fazeres se constroem pelo tensionamento de práticas cotidianas.

Partindo desse entendimento de que a pesquisa se trata de um meio de acessar a dimensão coletiva, que diz respeito à realidade complexa investigada, contamos um breve percurso no campo da saúde do trabalhador da educação de Serra e como experimentamos o diário na COSATE. Para tanto, trazemos a construção de dispositivos e a emergência de analisadores que viabilizaram análises coletivas de processos de trabalho, tanto de pesquisadores quanto de trabalhadores da educação. Partimos de pistas produzidas em diário de campo, as quais apontam a formação do pesquisador como ponto de intercessão desta pesquisa com a proposta do PFIST.

2.1 PESQUISANDO COM O PFIST

No começo, estranhamos o modo com o qual nos deparamos e questionamos se “isto seria pesquisa”. Nossas referências ainda estavam muito centradas em um modo que envolve procedimentos como: estudo bibliográfico, coleta e análise de dados e elaboração de relatórios. Não nos parecia tangível que mesmo pesquisas na forma como as conhecíamos assumem determinados posicionamentos políticos. Isto quer dizer que uma investigação que se pretende objetiva e neutra somente garante distância em relação ao problema em análise por direito e não de fato.

Beth apresentou a história do grupo de pesquisa que data quase vinte anos. Começou com uma assessoria ao PT, tendo como foco as relações e processos de trabalho. Depois que este partido saiu da administração pública do estado, o grupo se afirmou no campo da pesquisa, agregando alunos da graduação e da pós-graduação, professores e outros colaboradores. Houve experiências com referencial teórico-metodológico multireferenciado, como comunidades ampliadas de pesquisa (baseadas nos movimentos operários italianos) e pedagogia da alternância (baseada

em Freire). A decisão de focar no sistema de educação pública de Serra teve como critério os indicadores de violência no município e a maior “facilidade de inserção”. Com a necessidade de deixar um legado, apostando na autonomização do trabalho iniciado pelo PFIST, começou-se a trabalhar com as COSATES (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Precisamos embarcar nessa empreitada com o PFIST para dimensionarmos que discutir atividades, as quais estávamos entendendo como uma forma de engajamento político, também se trata de um modo de fazer pesquisa. Assim, começamos a frequentar o Fórum que ocorria mensalmente no centro de formação de professores em Serra, onde pesquisadores da UFES, diretores de escolas, alguns professores, representantes do sindicato dos servidores públicos e de órgão governamentais de gestão da educação, há quase três anos, discutiam questões concernentes à saúde do trabalhador.

Lá, também em roda, as pessoas falavam de como estavam os movimentos em seus espaços de circulação, tendo como ponto de convergência a construção de um dispositivo de intervenção, sendo o qual um projeto de lei que visa implementar Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação. Este projeto foi inspirado pela Lei Estadual 5.627 (ESPÍRITO SANTO, 1998), a qual integra a política de saúde do trabalhador do Sistema Único de Saúde. Quando “pegamos o bonde andando”, o Fórum estava, justamente, operacionalizando uma forma de experimentar o funcionamento de comissões em escolas.

O Fórum pensou na constituição de um dispositivo que zelasse pelo protagonismo dos atores escolares. COSATE como estratégia de análise e intervenção das e nas condições de trabalho de professores, merendeiras, agentes de serviços gerais, pedagogos, diretores e auxiliares administrativos. Estratégia que viabilize espaços de conversa tão caros à rotina corrida pela qual a educação tem operado nas escolas. Uma rotina que espelha o sucateamento das relações de trabalho e acaba por restringir os encontros a momentos institucionalizados, como reuniões pedagógicas.

A abertura de espaços para o estabelecimento de diálogo se justifica na emergência de trazermos para o plano coletivo os problemas da educação, os quais são normalmente levados para o âmbito das personalidades. Por meio do diálogo é que episódios de adoecimento, por exemplo, podem deixar de ser entendidos como culpa dos trabalhadores acometidos e de concernirem à (in)competência destes para o enfrentamento de adversidades. O adoecimento é um processo envolto por circunstâncias gerais que figuram a educação; ele não se produz estanque da realidade na qual estamos mergulhados. Evidenciar tais circunstâncias, tidas como naturais e insuperáveis, pode aumentar a capacidade das pessoas

agirem em direção à desnaturalização de situações que acarretam no adoecimento dos trabalhadores.

Em pesquisas anteriores, o PFIST conheceu a situação em que se encontram professores da rede pública: ritmo intenso de trabalho, número excessivo de alunos em sala de aula e política verticalizada de gestão da educação municipal (LUCIANO; ANDRADE; RAIZEM; ALMEIDA, 2012). Nesse cenário, percebemos aumento nas taxas de licenças médicas concedidas a professores.

Precisamos entender que o afastamento do trabalho por motivos médicos se constitui, em última instância, numa forma de resistência para contornar o adoecimento e preservar a saúde fragilizada pelo exercício do magistério em condições adversas. Entendemos o adoecimento como uma estratégia, sobretudo política, e a licença médica como uma saída para “matar a aula que está nos matando”. Assim, podemos pensar em outras maneiras de lidar com os agentes de adoecimentos e produzir práticas mais afirmativas de saúde (SIMÕES; SALIM; TAVARES, 2008).

“Minha colega está doente, mas acha que não deve tirar licença” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Em alguns períodos do ano, os quadros das escolas sofrem desfalques maiores. Tem acontecido uma “caça às bruxas” em que a administração das escolas e do município cobram daqueles que se encontram adoecidos manutenção de uma ordem. Até mesmo os próprios colegas de trabalho fazem isto, pois, com a ausência de uns, outros se sentem ainda mais assoberbados, contribuindo para que se desencadeiem mais processos de adoecimento. Consideramos que discutir as condições nas quais o adoecimento se produz possibilita a emergência de outros modos de gestá-lo.

As políticas governamentais dão “um tiro no próprio pé” quando focam nas perícias médicas e implementam ações para corrigir os desvios de função. Isto é o que se observa no Estatuto que regulamenta o trabalho docente no estado do Espírito Santo. O artigo 45 (inciso II, alínea f) define que o professor com mais de sessenta dias de licença médica tenha seu posto considerado vago e, assim, possa ser destituído e remanejado.

Art. 45 O posto de trabalho do profissional da educação é considerado:

[...]

II - vago:

[...]

f) licença médica superior a 60 (sessenta) dias a cada 02 (dois) anos, exceto quando decorrente de licença maternidade ou por adoção, paternidade, ou doenças graves especificadas em Lei e acidentes ocorridos em serviço;

[...] (PREFEITURA DE SERRA, 1999, grifo nosso).

Esta disposição permaneceu “enterrada” durante mais de dez anos de vigência do Estatuto, até o momento em que serviu de recurso à retaliação da situação de desfalque dos quadros funcionais da SEDU, em razão das altas taxas de licenças concedidas a professores.

Chegou às escolas o ofício de mudança de localização [dos professores com mais de 60 dias de licença] previsto no Estatuto. O legislativo pode indicar mudanças, mas o executivo é quem pode mexer na lei. A lógica da punição/pressão é que precisa mudar. A perícia em Serra é muito dura, o dia de atestado a pessoa perde na perícia. Ela é feita para as pessoas não tirarem licença. As condições de trabalho não entram em questão. A perícia não tem como avaliar de forma justa a situação em que o trabalhador se encontra (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Nesta ocasião, houve grande mobilização da classe e da população de um bairro de Serra na reivindicação dos direitos à saúde, de modo que se reconheceu a necessidade de discutir e reformular o referido documento. Os trabalhadores começaram a considerar a inclusão do Estatuto como tema de estudo em momentos de formação, tendo em vista conhecer o instrumento e, assim, ter melhores condições de intervir.

O Fórum intenta esse tipo de ação que transporta as pessoas de uma zona de conforto ou de vitimização para a de corresponsabilidade na gestão dos problemas e, portanto, das possíveis soluções. Há um entendimento de que saúde e vida, como produção normativa, renovam-se a cada instante na (re)invenção dos modos de fazer as coisas e de lidar com os percalços oriundos de suas conjunturas.

O Fórum aposta na multiplicidade de inserções e parcerias pensando em encaminhamentos como este, no qual trabalhadores e comunidade se mobilizaram para fazer frente a uma situação que estava colocada. Acreditamos que a mobilização das redes nos permite pensar o problema a partir da dimensão coletiva que lhe é constitutiva. Isto é que nos ajuda na desconstrução da lógica de culpabilização que imputa em pessoas ou instâncias a responsabilidade pelos problemas, quando estes, na verdade, se produzem em relação. A COSATE deixa de ser “coisa de professor” e fortalece suas ações quando convoca a participação da comunidade.

“Se a lei vira demanda, a regulação se torna condição para continuar o debate” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Mas, entendemos que a lei não é garantia, senão um pretexto, para que espaços de diálogo aconteçam. Como vimos no caso do Estatuto, a lei pode se tornar uma letra vazia, sem sentido, e até ir de encontro ao que inicialmente se propunha, caso não seja oxigenada pelas situações em que nos encontramos. É partindo desse entendimento que pensamos a lei como parte do processo de institucionalização de uma política pública, a qual se constitui em marco histórico de uma luta.

O Fórum encara o projeto de lei como um dispositivo pelo qual se forjam espaços de diálogo; não vê a implementação da lei como um fim que se pretende alcançar em última instância. O projeto de lei funciona como um pano de fundo para a COSATE; um documento onde se encontram registradas propostas e princípios. Seus termos são percebidos como eixos norteadores que devem, sempre, ser balizados pelas práticas cotidianas.

Além de algumas ações para colocar o projeto nas pautas da Câmara Municipal, tais como participação do Fórum em audiências públicas, houve movimentação em prol de uma experiência piloto, cujos efeitos seriam analisados em função de se estabelecer a viabilidade ou inviabilidade de implementar COSATE no município. Primeiramente, escolheu-se como foco da experiência a região geopolítica de José de Anchieta em Serra, pois algumas parcerias estabelecidas, até o momento, sinalizavam que este seria um bom ponto de partida. É importante ressaltar que as escolhas e direcionamentos feitos não se pretendem neutros, uma vez que a governabilidade e as possibilidades de encaminhamento das ações dependem de fatores locais e da articulação de uma rede política que o grupo dispõe.

Quando perguntamos aos companheiros do PFIST como o Fórum chegou à escolha da Região de José de Anchieta, houve dúvidas. “Nossa, como é estranho lembrar dessas coisas, quando já estamos em uma etapa mais avançada da pesquisa, né?!” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO); comentou uma das colegas que acompanhava as atividades do Fórum desde o começo. Discutimos a necessidade de revisitarmos registros fomentados ao longo do processo, tais como atas de reuniões, diários de campo, outros materiais eventualmente elaborados para apresentações em eventos e publicações em revistas. Nesse momento, foi lançada uma ideia de realizarmos “oficinas de memória” com vistas a atualizar iniciantes e veteranos, restituindo a história do Fórum até quando se começou a pensar em experimentar COSATE.

Foi-nos indicada a leitura de um artigo que conta essa história de constituição do Fórum e seus primeiros desdobramentos, o qual foi publicado pela revista *Advir* sob o título “Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATES) no Município de Serra, Espírito Santo” (ZAMBONI; SZPILMAN; MIRANDA; BARROS, 2013). A partir desse artigo, entendemos que a história do Fórum antecede a primeira reunião realizada em Agosto de 2012, pois outros trabalhos haviam sido empreendidos na tentativa de consolidar COSATE entre os anos de 2005 e 2008.

Na terceira reunião do Fórum, começou-se a discutir a Lei Estadual 5.627 (ESPÍRITO SANTO, 1998), tendo em vista modificá-la de acordo com as especificidades da educação. Mas, vale lembrar, esse empreendimento não foi uma mera adaptação do que já

existia. Deslocaram-se concepções de saúde como bem-estar biopsicossocial, que tinham foco no ambiente de trabalho. Tendo a lei como disparador de análises sobre as situações cotidianamente experimentadas, os participantes consideraram que a abordagem das comissões deveria ser local, abrangendo relações, condições de trabalho e modos de organização. Além disso, Zamboni *et.al* (2013) salientam que a análise do trabalho docente se insinua como marca do PFIST, mas a constituição do Fórum colocou como questão o trabalho em escolas, independentemente de suas divisões funcionais.

Já na quinta reunião, começou-se a pensar em um projeto-piloto e foi aí que a região de José de Anchieta apareceu como uma perspectiva para o trabalho. Dentre as regiões de Serra, esta seria a que contém menor número de escolas, de modo que o Fórum poderia acompanhar melhor a COSATE em suas ações iniciais. Além disso, um professor participante trabalhava nessa região e poderia facilitar as entradas nas escolas. No ano de 2013, como estava para acontecer mudanças na gestão, o que implicaria reestruturações em todas as esferas da educação, o Fórum decidiu adiar o projeto-piloto para o próximo ano.

Houve um trabalho de mobilização de outras escolas, por meio do envio de boletim informativo, no qual se fazia constar convite à participação dos trabalhadores. Como resultado desse processo, nove escolas apresentaram interesse em participar da experiência piloto, cinco centros de Ensino Fundamental e quatro de Educação Infantil. O Fórum, juntamente com seus novos participantes, diretores e outros trabalhadores dessas escolas que se interessaram pela proposta, continuou trabalhando na mobilização do coletivo. Ponderou-se que esta experiência não havia de ser bancada sem que os trabalhadores das escolas estivessem dispostos a sustentá-la.

Desde o princípio, o Fórum passa por momentos de efervescência e de esvaziamento, de modo que trabalhar na mobilização do coletivo tem sido uma preocupação constante. No entanto, sempre temos em vista que, mesmo nos momentos de esvaziamento, algo se passa; suas ações vão se desdobrando para além de intenções que possamos lhes atribuir como originárias.

Se não houver liberação de carga horária dos trabalhadores pela SEDU, poderíamos fazer convocações pelo sindicato, oferecendo atestados de participação. [...] Hoje as escolas não estão presentes, então, nos dedicamos a pensar estratégias de aquecimento, como realizar um Fórum itinerante. Na próxima segunda iremos às escolas para pensar em uma forma de viabilizar o Fórum (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Depois da divulgação do Fórum por boletins, considerou-se que realizar uma experiência piloto com todas as escolas que se interessaram pela proposta seria um “passo maior do que as pernas poderiam dar”. Então, utilizou-se como estratégia de seleção um sorteio, no qual duas escolas, uma de cada modalidade de ensino, foram escolhidas para protagonizarem o projeto-piloto, sendo as quais: Centro Municipal de Educação Infantil Olindina Leão Nunes e Centro Municipal de Ensino Fundamental Manoel Carlos de Miranda.

Fez-se necessário mobilizar alguns rearranjos no modo de organização dessas escolas, tendo em vista que incluir a experimentação de COSATE como parte da jornada de trabalho dos participantes. Esta foi uma condição pactuada no Fórum. No entanto, nos vimos diante de um funcionamento escolar preenchido em cada brecha pela atividade docente em sala de aula. Para mexer nesse cenário, precisamos passar por trâmites burocráticos, como enviar projeto à SEDU e solicitações de rearranjos nas rotinas administrativas e de recursos humanos para fazer caber COSATE em escolas. Diante dessa emergência urdiu o aquecimento de redes por meio da intervenção de participantes do Fórum ligados a órgãos de gestão da educação.

Durante a espera por respostas às solicitações, as quais foram recebidas com sinalizações de que a SEDU teria interesse em apoiar a realização do projeto, formaram-se duas comissões; uma para realizar visitas às escolas, outra para planejar um curso de formação em saúde do trabalhador da educação. Este seria o dispositivo pelo qual a experimentação de COSATE funcionaria. Essa comissão se encarregou de pensar nas condições para realização do curso. O local escolhido foi a FUNDACENTRO, recentemente aliada ao Fórum, devido à disponibilidade de recursos e à facilidade de acesso.

Além disso, pensou-se na adoção de um programa como ferramenta nas discussões e atividades de campo. Tomou-se como base o Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas (BRITO, ATHAYDE, NEVES, SILVA, MUNIZ, 2011), o qual se trata de um instrumento que propõe espaço de diálogo e colaboração em escolas para compreender e intervir em processos de saúde e trabalho, considerando as relações de gênero.

O saber científico foi acionado à instrumentalização do curso de formação, mas não como uma “camisa de força”. Os conceitos trabalhados no programa são ferramentas que se dispõe para operar na realidade, tendo sempre a convocação da experiência dos trabalhadores e das circunstâncias locais como baliza. A ideia é que se produzissem conhecimentos a partir de trocas de experiências, trabalhando-se na tecitura de um olhar e escuta atentos às condições sociohistóricas em que a educação se organiza.

Enquanto isto, as duas escolas que haviam sido sorteadas no Fórum estavam em momento de escolha dos participantes da COSATE. Em visita a esses estabelecimentos, a outra comissão conversou com os trabalhadores sobre o processo de escolha, tendo como base as disposições do projeto de lei em que se determina o número de participantes conforme o número de trabalhadores da escola. Na EMEF seriam cinco e na CMEI seriam quatro, considerando-se número igual de suplentes em cada uma delas.

O processo de escolha em uma escola se deu por inscrição e, não havendo número superior de inscritos em relação à quantidade requisitada, houve consenso quanto à participação das pessoas que apresentaram interesse. Na outra, a escolha se deu por indicação da diretora, que julgou ser adequada a participação pela análise de perfil dos indicados. Assim, as pessoas foram indicadas por apresentarem saúde fragilizada, serem mais falantes nas reuniões ou questionadoras quanto às condições do trabalho. Os indicados receberam bem a proposta, abrindo-se à possibilidade de dialogar e de procurar canais para aumentar o grau de comunicação na escola. Uma dessas pessoas começou a frequentar o Fórum e se mostrou cada vez mais interessada em discutir saúde do trabalhador. Nesse sentido, insistimos: “O que estamos fazendo é da ordem do contágio” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Quanto a manifesta preocupação das pessoas em estarem assumindo mais trabalho do que poderiam dar conta, houve um esforço do Fórum em tratar essa questão de maneira mais cuidadosa. Reforçamos, continuamente, a importância de se conceber COSATE como processo formativo, espaço de conversa e oportunidade de ampliar a comunicação entre os atores escolares; transformando análise coletiva dos processos de trabalho em algo inseparável do próprio trabalho. Nas conversações proporcionadas pelo aquecimento das COSATE, um dos maiores desafios foi superar uma forma de entender gestão como uma etapa preeminente dos processos de trabalho.

Nessas reuniões, os trabalhadores ainda tiveram oportunidade de sanar dúvidas a respeito dos objetivos do projeto e de manifestarem desejo ou não em participar. Estivemos em uma delas, onde compartilhamos as seguintes incertezas: “Como ficam os alunos dos professores que se ausentarão das aulas?”; “Isto é só mais uma pesquisa da UFES em que os pesquisadores conseguem o que querem e saem de cena?”; “Que tipo de suporte receberemos ou estaremos sozinhos nessa caminhada?” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Os trabalhadores estavam sinalizando: “Estamos cansados de sermos cobaias da UFES!” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Nas reuniões de gestão da pesquisa, esta questão da desconfiança foi analisada como efeito de algumas práticas de pesquisa. A escola é um campo bastante povoado por pesquisadores que, muitas vezes, realizam seus

protocolos de modo distanciado dos trabalhadores, os quais não vêm sentido em colaborar com pesquisas que não lhes ajuda a resolver problemas concretos. Pode ocorrer destas serem valoradas, mas, por não produzirem uma relação de autoria/autonomia¹⁰ acarretam em um sentimento de desamparo quando os pesquisadores terminam seus trabalhos e vão embora.

Um processo de formação em pesquisa entendido como transversalização de experiências envolve autorizar-se, isto é, que tanto pesquisadores quanto trabalhadores da educação se tornem (co)autores de si mesmos, de modo tal que os “especialismos” se dissolvam permitindo aos sujeitos refletir e transformar suas práticas cotidianas. Estamos produzindo uma relação de autoria/autonomia entre pesquisadores e trabalhadores? Esta questão nos remete ao princípio de protagonismo dos participantes no processo de pesquisa-intervenção, o qual tem sido mobilizado desde as primeiras conversas do Fórum com os trabalhadores nas escolas.

O PFIST trabalhou no fortalecimento do vínculo com essas escolas, realizando outras visitas com o Fórum e se comprometendo em acompanhar as ações das COSATE. Essas visitas, entendemos como um momento do processo de contratação que não se limita à convergência de interesses e à pactuação de regras. Este processo, vale ressaltar, não se resguarda ao início da pesquisa, pois se trata de um exercício constante, o qual é condição de possibilidade para que a participação seja efetiva. A contratação é o traçar de um plano comum, a partir do qual pesquisadores e trabalhadores criam condições para que o diálogo aconteça.

Sá, Brito, Barros e Pertinelli-Souza (2016), ao contar de sua experiência em pesquisa com professores, trazem uma noção interessante de contratação-contracção. Ao falarmos de contracção estamos nos referindo às tensões que experimentamos em relação, as quais permitem deslocamentos e composições. É pela contracção que se deixa de ser um agrupamento de pessoas para se tornar um coletivo engajado na transformação de si e da realidade. Contrair, no processo de contratação, quer dizer experimentar a reversibilidade e se deparar com um processo contínuo de diferenciação.

As pesquisadoras mencionadas contam que tiveram muitos encontros e desencontros. Nas primeiras aproximações da pesquisa, houve dificuldade em produzir um vínculo de confiança com os participantes. A proposta se modulou a cada aproximação com os rearranjos

¹⁰No terceiro capítulo trabalhamos mais a fundo esta noção de autoria/autonomia quando estivermos tratando de nossas inquietações no processo de escrita em pesquisa e da relação entre estudante e supervisor/orientador. Aqui a relação que está sendo colocada em análise é aquela que permeia o universo da pesquisa, ou seja, professores participantes e pesquisadores da UFES; mas, também se aplicaria a outras, tais como: médico-paciente, terapeuta-cliente, pais-filhos, professores-alunos, etc.

mobilizados em relação às pactuações iniciais. Então, é importante que os combinados tenham como ponto de partida as situações com as quais nos deparamos e que estejamos atentos aos efeitos do processo.

Nas visitas às escolas, firmamos um compromisso de acompanhar as ações, mas sem perdermos de vista a autoria/autonomia dos trabalhadores. Explicitamos as informações que tínhamos até o momento: que haveria extensão de carga horária para professores que viessem a participar do projeto e seus respectivos alunos ficariam sob responsabilidade de um profissional designado pela Secretaria. Quanto aos agentes de serviços gerais, houve um impasse, pois eles estão sob regime de trabalho de uma empresa terceirizada, de modo que a Secretaria não teria autorização para remanejá-los em suas funções.

Nesses primeiros encontros com os trabalhadores nas escolas, as conversas também assumiram a forma de um desabafo, no qual as pessoas se queixavam de adoecimentos. O mote saúde do trabalhador puxava histórias de professoras que adoecem com a quantidade de alunos em sala de aula, de “despreparo” para lidar com inclusão de crianças com deficiência, de deficits vocais adquiridos pelo uso da voz em condições adversas, de infortúnio por ter sido afastada de seu campo de interesse pela alfabetização, entre outros efeitos do fazer docente. A escuta das queixas foi um impulso vital para que lampejasse confiança na proposta trazida pelo Fórum.

O Fórum temia que a centelha acendida nesses encontros se apagasse por falta de oxigênio para combustão. Felizmente, o final do processo de escolha dos participantes coincidiu com a extensão de carga horária daqueles que fossem professores; sendo que apenas um do total de nove participantes efetivos era técnico-administrativo. Os suplentes ficaram de fora dessa experimentação de COSATE, pois os rearranjos da administração de recursos humanos não seriam suficientes para contemplar a inclusão destes no curso de formação.

Quando veio a resposta de que teríamos até o fim do ano para realizar o projeto-piloto, contando com a extensão de carga horária para os professores participantes, providenciada pela SEDU, precisamos agir rápido ou perderíamos a oportunidade de “fazer acontecer”. O horário das segundas-feiras pela manhã foi acordado entre equipe de formação composta por membros do Fórum e trabalhadores das duas escolas participantes.

Cabe ressaltar que esse curso de formação pensado como estratégia no Fórum não esgota o que compreendemos como sendo o processo de constituição das COSATE. Esta é apenas uma das muitas estratégias criadas, ao longo do caminho, para expandir os limites da intervenção proposta. A COSATE pode, assim, ser definida como um movimento ou luta que se fortalece com o PFIST, o Fórum e o projeto-piloto.

Zamboni *et.al* (2013) explicita que as relações entre grupos com interesses diversos é o que constitui o Fórum, sendo este um plano comum de experiência. O PFIST, como um desses grupos, trouxe um elemento muito importante para a formação das COSATE, sendo qual o enfoque na análise da atividade. A COSATE é um caminho sendo trilhado, na medida em que o Fórum se vê confrontado com modos de funcionar na educação e convocado a ampliar os sentidos da experiência de trabalho.

o trabalho do grupo de pesquisa do PFIST não se confunde exatamente com o trabalho de construção das COSATEs pelo Fórum. Embora seja de fundamental interesse para os pesquisadores a instituição das COSATEs, é preciso que tal empreendimento não se identifique tão somente como um objetivo de trabalho dos pesquisadores. Ao se fazer pelo cruzamento de diversos grupos e sujeitos, o Fórum vai se autonomizando, justamente por destacar-se e colocar-se em tensão os diversos interesses e propostas que constituem o Fórum (ZAMBONI *et.al*, p.110, 2013).

PFIST-Fórum-COSATE se trata de um continuum; não dá para discernir bem quando um começa e outro termina. Como numa dança, um movimento desemboca noutro; tudo é efeito de efeito. E mesmo o aparente não-movimento é recheado de movimentos invisíveis à olho nu ou, melhor colocando, movimentos por vir. Assim também é a nossa pesquisa em relação ao PFIST. Uma se faz no limiar da outra. Por isso tivemos tanta dificuldade de estabelecermos contorno na opacidade. Demorou um tempo para percebermos que, apesar de se fazerem ao mesmo tempo, tratavam-se de coisas diferentes (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Um programa de formação e pesquisa assim constituído não quer “dar voz” aos trabalhadores, mas sim fazer ecoar diversas vozes que compõem uma música, inclusive aquelas silenciadas por práticas institucionalizadas que fazem murchar a vida. Vozes de pessoas comuns com ações geralmente invisibilizadas por modos hegemônicos, as quais dizem respeito a experiências que nos deixam mais fortes e ao prazer que encontramos no trabalho em escolas. Entendemos que entre o instituído e o instituinte na relação saúde-trabalho, vozes que ora cantam ora calam, há um jogo constante de gestão política das práticas cotidianas.

2.2 UM REGIME DE PRODUÇÃO DE SABERES

Dezessete anos de luta no campo da saúde do trabalhador. Liberação dos professores para participar do curso de formação por cinco horas semanais, uma vitória. Aguardamos, todos, com muita ansiedade por este dia. Hoje, celebramos, confraternizamos com muita alegria.

Primeiro um caloroso café da manhã. Agora, vamos às solenidades da abertura?! Uma mesa para as autoridades darem as boas-vindas, dizerem da importância do projeto e do prazer em estarem participando dessa história. Na leitura do poema de Elisa Lucinda, um cuidado: “Sei que não dá para mudar o começo mas, se a gente quiser, vai dar para mudar o final!”.

Uma mesa para os condutores do processo de formação. Fala-se das propostas de trabalho: cinco encontros presenciais e cinco encontros de dispersão; atividades na FUNDACENTRO e nas próprias escolas. O objetivo é tecer um olhar atento, produzir análises coletivas dos processos de trabalho. Aposta-se nas relações enquanto fonte potencial (ou devo dizer potente) de saúde.

Agora, uma mesa para as nossas companheiras. Uma a uma foi se apresentando. Há representante da doença, dos males da garganta causados pelo uso inadequado da voz. Têm representantes da saúde, buscando qualidade de vida e engajadas na luta por melhores condições de trabalho. Muitos nem sabem o que representar. Não tem problema! Isto ainda estamos a juntos inventar.

Muitas expectativas e otimismo. Assim, chegamos ao fim desta agradável manhã regada a filmagem e fotos. Apertos de mãos e abraços acolhedores. Parece-me um bom começo... (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

No encontro de abertura do curso de formação em saúde do trabalhador vieram representantes de órgãos de gestão da educação para prestigiar a solenidade e firmar parceria. Foi um momento muito bonito quando uma representante do Ministério Público recitou o poema “Só de sacanagem” de Elisa Lucinda. O gesto de uma pessoa da “mais alta hierarquia” ressoou nos olhos como uma cumplicidade na aposta de que as coisas nem sempre foram e precisam ser como estão.

O Fórum falou um pouco dos dispositivos: leituras, rodas de conversa e registros. Em um ato de acolhimento, compôs-se uma mesa na qual cada uma das protagonistas se apresentou explicitando as motivações para engajamento no projeto. Aquela manhã foi muito agradável e animada, regada a fotografias, filmagem e abraços de boas-vindas. Estavam todos alegres por terem chegado até ali. Celebrava-se um momento importante na luta pela saúde do trabalhador da educação de Serra.

As atividades semanais ocorreram em um auditório da FUNDACENTRO e no próprio ambiente escolar, intercalando-se estudos e atividades de campo. Esta estratégia, denominada pedagogia da alternância tem a metodologia *freiriana* de educação como referência. É utilizada para diminuir a distância entre os processos educacionais e a vida, promovendo encontros nos quais se constroem saberes e fazeres. Parte-se do entendimento de que propostas de formação integral são espaços ampliados para além dos limites de uma sala de aula.

O Fórum se inspirou no Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas, elaborado por Brito e colaboradores (2011), ao pensar o curso como estratégia dentro no processo de formação da COSATE. Esse programa nasceu de um trabalho articulados entre pesquisadores, sindicalistas, profissionais da saúde e trabalhadores de escolas públicas do Rio de Janeiro, da Paraíba e do Espírito Santo. Surgiu da necessidade de intervir

diretamente nos ambientes de trabalho, visto que as investigações voltadas para o levantamento dos perfis de morbidade permaneciam insensíveis às condições nas quais o adoecimento se produz.

O programa se define por um regime de produção de saber denominado Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP), o qual foi inspirado pelo trabalho de Ivair Oddone com o Modelo Operário Italiano e pelo dispositivo dinâmico à três pólos de Yves Schwartz. No entanto, são múltiplos os referências teóricas e metodológicas que subsidiam a CAP. Para entendermos melhor essa construção, percorremos um breve histórico de regimes de produção de saber que “Na tentativa de compreender e intervir, incorporaram e valorizaram a experiência dos trabalhadores, ressaltando a importância do diálogo com os especialistas nas pesquisas” (BOTECHIA, ATHAYDE, 2008, p.45).

Começamos pelas “Enquetes Operárias” que, na primeira metade do século XIX, eram encomendas pelo governo, a fim de conhecer a classes operárias e pensar em soluções para os problemas emergentes. Na segunda metade desse século, foram apropriadas por grupos socialistas sem ligação com o governo, como uma forma de promover autoconhecimento. Nesse contexto é que Karl Marx, em 1880, criou a célebre Enquete. Suas questões versam sobre as condições de trabalho, a remuneração e o processo produtivo, partindo do princípio de que os trabalhadores são ativos e conhecedores da realidade na qual se encontram. A Enquete foi encomendada pela *Revue Socialiste* e não teve conclusão, pois, dos 25 mil exemplares distribuídos, apenas uma centena foi devolvida respondida. Mas, o interesse maior era que os questionários chegassem aos trabalhadores e lhes possibilitassem pensar como a exploração capitalista se efetiva.

No Brasil, entre as décadas de 60 e 70, desenvolveram-se perspectivas educacionais aliançadas com a transformação da realidade social. No campo da educação popular, destaca-se o método de alfabetização experimentado e formulado por Paulo Freire. Para ele, o homem é um “ser de práxis” capaz de refletir a própria prática; e a educação é um processo libertador, no sentido de permitir que os sujeitos produzam a si mesmos e ao mundo. Nesse processo, caberia ao educador auxiliar as pessoas a se tornarem agentes de transformação, por meio de práticas que fortaleçam a consciência crítica dos problemas vividos cotidianamente. O método freiriano, de modo geral, parte de situações concretas e se realiza através do diálogo. Critica-se a “educação bancária”, isto é, a pretensão de que o conhecimento se realize em operações de “depósito ou transferência”.

A Ergonomia da Atividade, iniciada na Bélgica, também contribuiu com a constituição da CAP. Esta tinha como foco situações de trabalho, tendo sido influenciada pela

Psicologia Social e Cognitiva. Os princípios da Ergonomia da Atividade, dentre outras abordagens como a Psicopatologia e a Psicodinâmica do trabalho, também animam a proposta trazida na CAP, pois, vieram na contramão de uma visão de homem que se erigiu com o paradigma fordista-taylorista, no Pós-segunda Guerra Mundial.

A Ergonomia da Atividade tem como princípio o COMviver humano em práticas cotidianas mediadas por redes de conversação. Propõe a confrontação de saberes construídos a partir da experiência de trabalhadores e de pesquisadores. Reconhece-se a legitimidade, as especificidades e os limites de cada campo do saber. A formação é vista como uma situação de aprendizagem mútua. “ao se aproximar do trabalho humano em situações reais, essa ergonomia mostrou que o trabalho realizado não corresponde jamais ao trabalho previamente esperado, determinado por normas, regras e procedimentos, orientado por objetivos pré-determinados” (BOTECHIA, ATHAYDE, 2008, p.52). A atividade, nesse sentido, trata-se do modo pelo qual realizamos um trabalho, dos meios que se dispõem e daqueles que se inventam.

No bojo das mudanças socioeconômicas na Itália, durante os anos 60, um grupo militante da revista *Quaderni Rossi*, entende a enquete operária como dispositivo pelo qual se forjaria um conhecimento capaz transformar a realidade. Considera ainda que esta seria uma ponte entre as “ideias socialistas de vanguarda” e os “movimentos espontâneos das massas”. Nessa época, a desqualificação, a redução de salários, a parcialização do trabalho e o desgaste psicofísico dos trabalhadores concorria com o crescimento econômico, o pleno emprego e o aumento da produção.

Grupos de trabalhadores solicitaram de Oddone, médico e psicólogo, esclarecimentos técnicos-científicos quanto aos riscos que suas condições de trabalho ofereciam à saúde. De aproximações como essa, formou-se um coletivo de operários, especialistas e sindicalistas empenhados em analisar a organização do trabalho, a nocividade das fábricas e os papéis a eles atribuídos. Experimentações realizadas por esse coletivo levaram Oddone a propor o Modelo Operário Italiano, que objetivava sistematizar um conjunto de dados que pudesse contribuir na luta pela transformação do quadro de nocividade. Ele acreditava que, por meio de métodos científicos e da interação, os trabalhadores teriam melhores condições de falar da atividade de trabalho, formulando e transmitindo a experiência. O regime de produção de saberes oriundo dessa aliança foi denominado Comunidade Científica Ampliada.

Na década de 80, na França, Schwartz conheceu as experimentações de Oddone, as quais se tornaram fonte de inspiração em seus trabalhos. Em parceria com outros professores/pesquisadores e trabalhadores assalariados, organizou estágios de formação

continuada de 160 horas. Criou-se o Diploma Universitário em primeiro nível para os assalariados e em segundo para os estudantes. Avançando na validação e reconhecimento dessa experiência, em âmbito nacional, criou-se o Diploma de Estudos Superiores Especializados.

Schwartz avaliou, no entanto, que nesse dispositivo de formação se desenhou um quadro muito diferente daquele em que a Comunidade Científica Ampliada se construiu. Sinalizou a importância de se desenvolver o conceito de atividade e fez uma crítica de que no modelo de Oddone o conhecimento ainda pertence ao domínio científico. Assim, criou-se um Dispositivo Dinâmico a Três Polos, caracterizado pela articulação de saberes produzidos por pesquisadores em diversas disciplinas e por trabalhadores em atividade de trabalho. O terceiro polo do dispositivo seria ético-epistemológico, pois, implica em reconhecer o outro como um legítimo outro, alguém com quem podemos aprender sobre um fazer diferente do nosso.

Essas são algumas das multirreferências do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho na Escola. A proposta desse programa envolve: formar multiplicadores para levar questões aos trabalhadores das escolas; propiciar diálogos em que compareçam os conhecimentos construídos nas experiências de trabalhadores e de pesquisadores; construir um espaço coletivo de formação; para além de reconhecer a nocividade, caminhar na direção da promoção e vigilância em saúde.

Concebido como um dispositivo para conhecer transformando as relações entre trabalho e processo de saúde-doença, os pesquisadores que propuseram esse programa preferiram chamá-lo de Comunidade Ampliada de Pesquisa. Recusou-se a ideia de que o científico seria ampliado, passando-se a entender a pesquisa como ampliação das redes de conversação, nas quais o conhecimento se constrói pela confrontação de saberes e fazeres. A CAP se trata, portanto, de um dispositivo de confrontação-cooperação entre conhecimentos científicos e experiências dos trabalhadores para explorar as relações que perpassam a organização do trabalho em escolas.

Caracteriza-se, sobretudo, por um trabalho que permite, continuamente, ampliar o raio de ação pela formação de multiplicadores em ciclos, nos quais os trabalhadores dos ciclos anteriores podem atuar como formadores, estando acompanhados de alguns pesquisadores em seus passos iniciais. Os formadores do primeiro ciclo assumem, sistematicamente, a responsabilidade pelo processo, sendo esta a condição para a continuidade da CAP. No caso do Programa de Formação... os sindicalistas é que fizeram esse papel de sustentação do trabalho, enquanto que na experiência COSATE tem sido o PFIST junto com o Fórum. Mas, na expansão da rede, a tendência é que se distribuam as responsabilidades, de modo que os

trabalhadores passem a conduzir o processo de maneira mais independente e melhor ajustada à realidade das escolas.

Pretende-se que o trabalho se desenvolva permanentemente como uma luta travada dentro e fora dos ambientes de trabalho. E que esta não seja vista como uma política implantada de “cima para baixo”, pensada exclusivamente por pesquisadores e diligentes governamentais. Trabalha-se à contra pelo das concepções de que haja alguém dotado de saber e outros que devem ser conscientizados a respeito do seu próprio fazer. Afinal de contas, os trabalhadores são conhecedores de sua atividade e os maiores gestores das práticas cotidianas no trabalho.

A COSATE, como uma CAP e um dispositivo de roda, é menos um caminho seguro do que as pistas de um caminhar. Ela, em si mesmo, não é garantia de que os modos de intervir e conhecer trabalho e saúde em escolas tenham como efeito uma subjetivação diversa à produção massificada que se observa nas pesquisas em geral. Isto irá depender do modo como seremos capazes de articular experiências na construção de práticas de pesquisa verdadeiramente gestadas no e pelo coletivo (MORI; SILVA; BECK, 2009).

2.3 UM DISPOSITIVO DENTRO DO DISPOSITIVO

Hoje expomos a proposta de pesquisa ao PFIST, salientando a utilização do diário de campo como dispositivo para análise coletiva dos processos de trabalho na COSATE. Houve preocupação com a quantidade de tarefas previstas para o curso de formação; talvez seria melhor jogar essa proposta para o Fórum. Mas, achamos possível, desde que cuidemos para o estabelecimento de um vínculo. Se tratarmos como “coleta de dados” pode produzir fechamentos.

Cogitamos que, acompanhando o processo de formação, podem surgir aberturas para experimentações da escrita. Houve uma contraproposta de usar esse dispositivo para realizar avaliações contínuas com *feedbacks* previstos. Consideramos reservar 20 minutos, a cada encontro de dispersão, para exercitar a escrita. Pensamos em distribuir cadernetas e colar uma dedicatória intitulada “Notas de professores infames” na contracapa (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Esse registro conta um pouco como foi com o PFIST, a pactuação da proposta de usar o diário de campo no curso de formação em saúde do trabalhador. Logo no primeiro encontro, apresentamos aos participantes um convite a pensar o cotidiano pela escrita. Queríamos experimentar com outras pessoas esse exercício que já fazia parte de nossa estratégia de formação no PPGPSI.

Ao entregarmos os caderninhos, tínhamos claro que estes não deveriam voltar para as nossas mãos como posses ou produtos da pesquisa. Insistimos que a proposta de experimentar a escrita não deveria ser encarada como uma tarefa no sentido do cumprimento de uma

obrigatoriedade. Esta insistência parte do interesse em afirmar a potência de multiplicação dos sentidos. Acreditamos que tal potência se desenvolve quando experimentamos essa atividade de um modo não habitual, superando os limites de utilidades geralmente atribuídas à escrita. Isto quer dizer que buscamos experimentá-la mais livremente, sem que tenhamos de nos submeter a uma avaliação ou julgamento por parte de alguém que não seja nós mesmos.

Em seus usos mais comuns, a escrita tem servido para aprisionar os sentidos. Acontece, por exemplo, quando a usamos para responder questionários e preencher fichas que têm como objetivo “coletar” informações e realizar avaliações com base em critérios pré-estabelecidos à situação em análise. Aliás, questionários e fichas não são, em si, aprisionadores de sentidos. Como vimos em relação à Enquete de Marx, o questionário funcionou como disposto, de maneira a mobilizar o saber-fazer dos trabalhadores e, com isso, movimentar o pensamento em direção à análise das condições de exploração. Então, a Enquete não se pretende neutra, mas, pelo contrário, coloca em evidência um posicionamento e tem uma clara intenção de colocar algo para funcionar.

A escrita, segundo nosso entendimento, é usada para dizer como experimentamos uma situação e, a partir daí, é que formulamos critérios de avaliação. Critérios são, na verdade, atualizações de posicionamentos ou princípios sustentados. Assim, uma experiência não pode ser comparada a outra, a partir de critérios que se teriam como anteriores, universais e neutros. A experiência somente pode ser comparada a si mesma, a partir de indicadores de transformações ao longo do processo ao qual estamos nos atentando.

Entendendo avaliação como olhar para os rastros da caminhada, temos como critérios as ressonâncias da escrita em conversações com os parceiros na pesquisa e as questões produzidas no campo que “insistem” no diário. A escrita a partir do convite aos parceiros se faz material de análise no momento em que, pelo compartilhamento, passa a figurar as conversas e nossas reflexões em diário de campo. Os critérios são, portanto, estabelecidos em via de mão dupla; das conversas para os diários e dos diários para as conversas.

Fiquei insegura quando as facilitadoras do curso de formação me informaram sobre a reunião de sexta, na qual não pude participar e se combinou que o momento das notas não ocorreria nos minutos iniciais dos encontros de dispersão. Salientaram que “nós trocamos os pneus com o carro em movimento”, isto é, estrategicamente chegamos mais tarde na escola para que a comissão gaste o trabalho de maneira mais autônoma em relação aos pesquisadores. Acabei concordando que o compartilhamento das notas, como um momento de análise coletiva, é mais potente do que gastar o tempo que temos juntos para tomar notas individualmente. No entanto, permaneço preocupada com a possibilidade de que, por falta de hábito, notas não sejam tomadas. Continuo insistindo no cultivo da prática de escrita com a

proposição de algumas experimentações. Estou disposta a (re)negociar com a equipe esta questão (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Fazia parte de nossas intenções, reservar alguns momentos da estratégia curso para realizar exercícios de escrita. No entanto, isto não foi possível, dado o volume de atividades desenvolvidas, elaboradas antes mesmo dessa proposta de trabalho ganhar corpo. A reserva de momentos para a produção de registros foi pactuada com o PFIST, mas, não foi tomada como parte da metodologia do programa de formação, pois se optou por investir no dispositivo “rodas de conversa”. Assim, não havia um “espaço garantido” para propor e experimentar a escrita com os trabalhadores participantes. Repactuamos que, a cada encontro de dispersão, convidaríamos os trabalhadores a compartilharem notas, a partir das quais poderíamos puxar o fio da meada das conversas. Mas, as notas deveriam ser trazidas de casa, pois, jogou-se que o horário do curso seria melhor aproveitado assim.

Não foram escassos os momentos em que nos percebemos assaltados por preocupações do tipo: “As pessoas não vão escrever, por falta de hábito ou por não creditarem utilidade imediata a esse exercício” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). O modo como a escrita tem sido utilizada em escolas nos apontava um alerta vermelho: não escrevemos se não tivermos algum tipo de retorno, como uma nota, por exemplo. Estaria perdido todo nosso trabalho, caso tais confabulações viessem a se concretizar? Se temos em vista analisar os efeitos e desdobramentos de um processo de formação e pesquisa, esta preocupação deve se constituir em pista para problematização da prática de escrita. Não nos propomos a comprovar hipóteses sobre o diário de campo, mas a produzi-las a partir da experiência.

Desse modo, fizeram-se necessárias novas aproximações, além daquela em que apresentamos a proposta de tomada de notas na entrega dos caderninhos. Adotamos como estratégia compartilhar registros de quando em vez nos momentos de dispersão, sobretudo porque assim corporificávamos o nosso compromisso com o fazer que estávamos a cunhar. Assim, no primeiro encontro de dispersão, compartilhamos um registro escriturado por ocasião do início da estratégia curso e esperamos que esse fosse o pontapé para a conversa.

Depois que li o diário, elas ficaram alguns segundos olhando para mim e depois umas para as outras. Foi desconfortável; parece que só as facilitadoras entenderam a intenção, mas eu não quis explicar. Ai, a professora de Português disse que o texto era poético. Não era bem isso que eu esperava, mas achei o comentário interessante. Esperava que conversássemos sobre aquele encontro. No entanto, passamos para a leitura do projeto de lei que, na verdade, havia sido encomendada como dever de casa (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Outro momento em que o compartilhamento de diários gerou um efeito de “não entendimento” foi em uma roda de conversa do PFIST com interlocutores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estávamos falando sobre as pesquisas em curso, as quais envolviam a Clínica da Atividade na interface com outros referenciais teórico-metodológicos. Quando chegou nossa vez de falar, ao invés de dizer do que se tratava nossa pesquisa, decidimos dizer apenas que estávamos experimentando o diário. Abrimos o caderno e lemos uma narrativa produzida a partir de memórias intensivas de questões trazidas por participantes da estratégia curso. Alguém do grupo explicou que em nossas pesquisas temos pensado em práticas de escrita como uma forma de produzir análises.

Essas experimentações nos apontaram que nem sempre compartilhar diários terá o “entendimento” como efeito, mesmo quando estamos tratando de um tema de interesse comum. Questionamo-nos como e quando seria conveniente compartilhar diários; se seria interessante fazê-lo com pessoas não diaristas. Hess (2010) nos dá algumas pistas ao contar de sua experiência com o diário como ferramenta pedagógica. Ele diz que não é conveniente compartilhar diários com pessoas que não o praticam, pois, pode ser que não entendam as dificuldades de “falar de si” e não acreditem que seja uma prática de pesquisa legítima. Por exemplo, se damos o diário na íntegra para um editor que não compartilha dos nossos princípios, corremos risco de termos o texto todo modificado ou de tê-lo, simplesmente, recusado. Do mesmo jeito, um professor que acredita que os alunos sejam capazes de produzir teses do dia para a noite, pode não entender o diário como um caminho para produzir teses a partir da experiência. Então, é pertinente compartilharmos diários com pessoas que estão de alguma maneira ligadas a essa prática.

No entanto, a leitura que fazemos desses “não entendimentos” superou o receio de que o compartilhamento da escrita nas situações citadas fosse impertinente. Entendemos, no final das contas, que ler um diário no calor das conversas era como se estivéssemos dando um primeiro gole de café e o líquido quente sapecasse um pouco a língua. Esse momento destoante produz uma variação na temperatura da boca. Apesar do desconforto do silêncio após a leitura, o qual nos sentimos impelidos a suprimir com uma explicação, compreendemos que o “não entendimento” tem a ver com a desaceleração da fala; dito de outra forma, trata-se uma incursão no ritmo da conversa.

Movidos por esse efeito, ainda pleiteamos novos exercícios de compartilhamento. Quando emergia um momento nas discussões, cuja problemática o diário de campo havia oferecido pistas às análises, aventurávamo-nos na leitura de algum trechinho ao grupo, tanto com os participantes do curso de formação quanto nos encontros com o PFIST. Assim,

passamos a entender que o compartilhamento de registros não se trata apenas uma comunicação de análises prontas, pois, compartilhar experiências é uma condição para que análises se realizem.

Escolhemos uma situação para falar, dizemos daquilo que achamos pertinente e jamais devemos consideramos que uma “restituição pessoal” seja impertinente. Entendemos que esses momentos de compartilhamento são restituições que permitiram socialização da pesquisa. A restituição, segundo Lourau (1993), é um denominador comum da Análise Institucional com a pesquisa-intervenção. Ela coloca o foco na atividade de pesquisa e torna a análise um processo coletivo. Se o diário diz de como se faz pesquisa, compartilhá-lo com os parceiros é restituir o processo. Assim, deixamos de entender que restituição se faz somente ao final da pesquisa com uma apresentação de “resultados finais”; análises que se teriam como propriedades de um pesquisador.

No compartilhamento de diários vislumbramos a possibilidade de termos as nossas práticas confrontadas com outros modos de saber-fazer. Então, entendemos que esta seja uma prática dialogal, pois ao colocarmos na roda registros que trazem nossas implicações, elementos que compõem a pesquisa, estamos nos abrindo à possibilidade de tirá-las do campo das personalidades. Assim, com as contribuições dos parceiros, podemos realizar leituras renovadas e ampliar os sentidos da pesquisa.

Transversalizamos experiências quando fazemos isto, possibilitando a emergência de novos modos de saber-fazer, diferentes daqueles que estavam colocados até então. É nesse sentido que o compartilhamento não se trata de comunicar resultados, pois essa ação amplia o grau de comunicação da pesquisa e modifica a realidade, produzindo efeitos e, muitas vezes, mudando as direções em que estamos caminhando. Por isso, compartilhar é condição para análise acontecer e, ao mesmo tempo, um meio pelo qual a intervenção se efetiva.

Mas, é preciso dizer que, em um primeiro momento, tal prática parecia não encontrar pontos de ressonância. Novamente, desconfiamos de que seria devido ao fato dos participantes da estratégia curso não estarem exercitando a escrita. Atenta a essa nossa desconfiança, uma participante nos disse: “Não trouxe o caderninho hoje, mas estou escrevendo, viu?!” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Nesse momento, nos deparamos com os nossos próprios anseios em relação à escrita por parte dos parceiros. A participante, ao objetar uma pressuposição de “não escrita”, estaria nos deixando uma pista importante para análise dessa prática de pesquisa. Não havíamos “cobrado” dos participantes uma produção, no entanto, a proposta foi acolhida e estava, de alguma forma, mobilizando as

peessoas a pensarem na escrita como um meio de refletir sobre o cotidiano e acompanhar o processo de pesquisa.

Insistimos no compartilhamento por acreditar que nenhuma transformação efetiva no sentido do prazer de viver/trabalhar em escolas se daria por medidas coercitivas (diretivas, impositivas), mas pela paciência¹¹ do cultivo de práticas formativas outras. Nessa insistência, nos abrimos cada vez mais ao diálogo, escutando os professores falarem de suas atividades, de que maneira resolvem determinados impasses no dia-a-dia e o que fica impedido de se realizar devido ao modo como a educação se organiza. Assim, produzimos análises que dizem respeito às condições do trabalho, as quais se fizeram registrar em diário de campo.

2.4 ANÁLISES COLETIVAS DOS PROCESSOS DE TRABALHO

Em nossas conversas, algumas condições se destacaram como impedimentos à abertura de espaços de diálogo. Algumas dessas condições seriam salários, cargas de trabalho, desgaste físico/mental, recursos materiais e investimentos em formações. Esses impedimentos foram discutidos em uma roda de conversa em que uma participante relatou um trabalho realizado com os alunos, no qual conversaram sobre a “escola que temos e a escola que queremos”. “Fiquei impressionada quando a criança disse que a escola parece cadeia, cheia de grades, pintada com cor apagada e só tem trinta minutos de recreio” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). A professora ponderou que as crianças são sensíveis à realidade; não passivas ou ingênuas como, muitas vezes, acreditamos que sejam. Nesse dia, o poema “Se essa escola fosse minha” serviu de disparador à discussão. Conversamos sobre as perspectivas do professor para a organização da escola.

“No meu sonho, o professor só trabalha em um horário e o salário é muito bom. Extensão de carga horária é proibida e você tem que dar conta do recado com o bom salário que tem. Nosso trabalho é muito desgastante para ser em dois horários. Mas é só sonho, viu gente!”.

“Muita gente vai trabalhar na escola pública, porque acha que tem menos cobrança, mas acaba descobrindo que é mais desgastante”.

¹¹Em sua fala no I Seminário sobre Saúde do Trabalhador da Educação de Serra (23 Out. 2014), Helder Pordeus Muniz mencionou uma expressão que nos chamou bastante a atenção: paciência histórica. No momento, ele estava se referindo à nossa (dos pesquisadores e trabalhadores envolvidos na estratégia curso) ansiedade em ver resultados rápidos. Essa expressão nos ajuda a pensar no compartilhamento de registros, na medida em que entendemos que sujeitos se produzem pelo cultivo de práticas. “Antes de colher os frutos, você precisa plantar, esperar germinar, cuidar da plantinha, ver se ela está recebendo sol para fazer a fotossíntese, regar todos os dias” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

“Geralmente, todo material que peço, eu consigo. Há alguns investimentos na educação, mas os cursos de formação não correspondem às nossas demandas e são ministrados fora da carga horária de trabalho”.

“Somos desvalorizados não só em questão de salário. Veja só, a Secretaria tem o café, porque nós que estamos no chão das escolas não podemos ter direito de comprar um cafezinho com verba pública?!”.

Sonhos e realidades misturam-se formando um ideal de escola, onde trabalhadores da educação tenham carga horária reduzida, sejam reconhecidos socialmente e recebam recompensa pecuniária justa, dispondo de recursos necessários à realização de suas atividades e de investimentos em formações que, de fato, instrumentalize-os para o trabalho (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Muitos professores trabalham em dois turnos, matutino e vespertino, e, ainda por cima, em duas escolas muito distantes umas das outras. Afora o desgaste da jornada dupla, gastam um tempo que poderia ser de descanso em deslocamentos. Esses deslocamentos implicam, ainda, em entraves no uso de dispositivos do território, como por exemplo: Estratégia de Saúde da Família e Unidade de Pronto Atendimento; visto que devem ser atendidos no bairro em que residem, mas passam o dia inteiro trabalhando em locais diversos.

O professor precisa pegar muitas aulas ou dois cargos, tendo em vista fechar o mês no “roxo”, para não dizer ora vermelho ora azul. Isso quando não há um terceiro turno (noturno) e outras atividades que não a docência para complementar a renda. E assim vai sobrevivendo a cada dia assoberbado de trabalho, levando a vida apressadamente e produzindo práticas inconsistentes que não refletem sobre seus efeitos na consubstanciação da educação pública.

O horário de planejamento (PL) acontece nas janelas; horas/aulas vagas do regente quando a turma está na responsabilidade do professor de Educação Física e/ou de Língua Estrangeira. Alguns dão sorte de ter mais de uma janela seguida, de modo que o tempo não fique muito picado. No caso dos professores de disciplinas específicas, o PL acontece em um único dia/período e segue um calendário que engloba toda a rede, podendo se realizar no centro de formação dos professores de Serra.

Está previsto no Estatuto que regulamenta a docência no município (PREFEITURA DE SERRA, 1999) que um quinto da carga de trabalho seja destinada ao PL, a ser realizado dentro do próprio estabelecimento de ensino ou em local destinado pela Secretaria de Educação. Este horário é reservado à preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com administração da unidade de ensino, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade de ensino. Muitas atividades para pouco tempo, não é mesmo?!

PL e reuniões pedagógicas, geralmente as únicas oportunidades efetivas de encontro, são consumidos por formalidades institucionais, tais como preenchimento de fichas, assuntos pontuais, informações, etc. Conseqüentemente, os professores não têm espaços de diálogo assegurados dentro da carga horária de trabalho e acabam levando um bocado de trabalho para casa.

Planejamento e formação caminham de mãos dadas, pois ao analisarmos nossas práticas (avaliação) e estabelecermos direções para o trabalho (planejamento de atividades), estamos intervindo de maneira direta no campo e em nossos modos de lidar com situações cotidianas, tanto as previstas quanto as inusitadas. Há de se pensar, nesse sentido, a razão pela qual o PL fica tão constringido na docência e privado de práticas coletivas, como espaços de diálogo entre os trabalhadores.

PL, reuniões pedagógicas e outros dispositivos, assim como a COSATE, podem se constituir em espaços de diálogo, nos quais se oferece um cenário aos sujeitos, confrontando-os com suas próprias experiências, seus contextos ambientais e circunstâncias de vida. Os espaços dialogais de formação produzem circunstâncias de interação renovadas, nas quais o sujeito se confronta com o outro, consigo mesmo e com aquele que havia sido em uma situação anterior. Compartilhando experiências, os sujeitos começam a pensar em suas práticas cotidianas e a compor diferentes modos de agir. Nessa perspectiva, promovendo espaços de diálogo, aproximamo-nos de uma concepção de gestão que não é anterior e nem se separa do próprio trabalho.

Propostas oferecidas como pacotes de conhecimentos a serem aplicados, apesar de bem intencionadas e eventualmente fundamentadas em práticas que se deram em algum contexto, não caminham na direção que estamos apontando de valorização do saber-fazer dos trabalhadores. Entendemos que a formação deve ser pautada em problemas que se produzem no cotidiano, porque, mesmo que as situações especificamente tratadas não sejam aplicáveis em larga escala, elas dizem de como se experimenta o trabalho em determinadas circunstâncias.

Se não há uma receita de bolo a seguir ou um pacote de conhecimentos a serem transferidos/distribuídos, com o que se trabalha em um curso de formação em saúde do trabalhador? Com analisadores que se constroem para realizar análises coletivas dos processos de trabalho, possibilitando borramento dos limites das relações instituídas e estabelecimento de novas formas de organização.

2.5 OS ANALISADORES NA ESTRATÉGIA CURSO

Em que consistem os analisadores? Aquele ou aquilo que provoca a análise, explicitando relações concretas, isto é, elementos que compõem uma determinada realidade. Rossi e Passos (2014) nos apontam que o conceito de analisador é inseparável de transversalidade, pois, ele emerge como ferramenta de análise despersonalizando a intervenção, questionando hierarquias e especialismos. O analisador é um acontecimento que produz deslocamentos. Pode ser uma enunciação, indivíduo ou técnica, não mantendo irrupção privilegiada na fala.

Na Análise Institucional, os analisadores são entendidos como processos revolucionários, como foi Maio de 1968 na França. Nesse caso, o analisador seria considerado “espontâneo”, muito embora se constitua processualmente e não seja destituído de história. Existem, também, aqueles analisadores que chamamos de “artificiais”, os quais se constituem em dispositivos que criamos para produzir incursões nos processos, a fim de mobilizar o pensamento e multiplicar os sentidos da ação. Seria um dispositivo sempre analisador? A esse respeito, Rossi e Passos (2014, p.175) esclarecem:

Entendemos dispositivo aqui como um tipo de montagem de elementos heterogêneos, criados para situações específicas de intervenção. Sem aspirar à verdade ou técnica fechada, o dispositivo é um operador de intervenção. Podemos intuir que um dispositivo pode tornar-se um analisador se conseguir pôr alguma situação em análise. [...] Não é certo que todo dispositivo seja um analisador, mas todo analisador é um dispositivo. Assim, a avaliação “isso é um analisador” só pode ser feita à *posteriori*, pelos efeitos de desvios realizados.

Partindo desse entendimento, podemos dizer que a COSATE é um arranjo de elementos heterogêneos, tais quais: rodas de conversa envolvendo trabalhadores e pesquisadores, trabalho de campo em escolas, ferramentas conceituais como saúde, rede territorial, mapa de risco e plano de ação. No uso desses dispositivos surgiram analisadores que nos permitiram colocar em questão os processos de trabalho. Os analisadores que trataremos aqui como “jarra” e “vigilância” são acontecimentos que ganharam visibilidade nas conversas, permitindo-nos pensar a realidade a partir de uma complexidade de elementos. Para abordarmos a emergência desses analisadores, falaremos um pouco de como os dispositivos operaram.

Numa das primeiras visitas de contratação em uma escola, fomos recebidos com um café da manhã delicioso organizado bem ao lado da cozinha. Depois, fomos conversar com um grupo grande de trabalhadores em uma sala, sendo que apenas duas eram agentes de

serviços gerais. Parece que as agentes estranharam o convite para participar em uma reunião com professores e continuaram envolvidas em seus afazeres. Uma daquelas que veio participar recebia as crianças no portão e tinha maior costume de trabalhar com professores; a outra não temos certeza se trabalhava na cozinha. Esta era uma senhora e se assentou ao nosso lado. Mediante a fala de uma docente de que haveria dificuldade em se comunicar com as agentes, um receio em desrespeitar o território delas, a senhora cochichou ao nosso ouvido: “A gente achava é que elas não se misturava” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Desse modo, fomos levados a entender que o grau de comunicação na escola estava muito restrito, pois, acreditava-se que a cozinha seria território de agentes, assim como reuniões em grupo seriam território de professores. Essa compartimentalização da escola restringe a criação e o uso de espaços, impossibilitando que as pessoas interajam com maior fluência e, com isso, construam relações de confiança e respeito.

Dentre outras questões envolvendo processos de adoecimento, uma situação apresentada foi os docentes não conseguirem tomar jarras emprestadas para disponibilizar água em sala de aula. E, além disto, não possuem na escola uma copa/cozinha de uso comum. “Porque a gente também precisa de um espaço fora de sala de aula para descansar alguns minutos, tomar um café, até mesmo esquentar o almoço” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Pela distância dos bebedouros, professores pensaram em colocar jarras de água dentro da sala de aula. Como o dia de trabalho é bastante agitado, às vezes não dá tempo ou se esquece de beber água e, se houvesse água disponível dentro de sala, o acesso seria mais fácil. No entanto, a jarra se trata de objeto não pertencente ao patrimônio da escola, não podendo ser utilizada fora dos limites da cozinha. A dificuldade de acesso à água pode gerar problemas como ressecamento das cordas vocais e deficiências renais por falta de hidratação, mas se trata, primordialmente, de uma questão política, envolvendo a gestão de materiais e recursos em estabelecimento escolar.

A questão do acesso restrito à cozinha apareceu nas conversas reiteradas vezes e mobilizou a construção de estratégias para intervir nessa situação. Na referida escola, organizou-se uma cozinha provisória para uso dos professores, tendo sido esta pensada como uma alternativa à ausência de recursos e condição ao estabelecimento de vínculos saudáveis no trabalho.

O analisador *jarra* foi veículo de análises da escassez de recursos físicos à realização do trabalho, de implicações práticas da terceirização de parte dos materiais e serviços à organização da escola e de acometimentos advindos dessas circunstâncias à saúde dos

trabalhadores. Discutir essas questões possibilitou exercício crítico do pensamento; tocou nas relações que se estabelecem, nas parcerias e práticas cooperativas, nas indisponibilidades e, enfim, na divisão do trabalho, suas repercussões na criação e no uso de espaços. Portanto, a jarra se trata de um analisador, uma via pela qual a análise se realiza, porque operou transformações no modo como as pessoas habitam a escola.

Ao longo da estratégia curso, o uso de materiais da cozinha voltou a parecer como elemento de análise das condições de trabalho. “Fui fazer um lanche coletivo e esqueci de trazer copos descartáveis. [...] As canecas não podem sair da cozinha; são de uma empresa terceirizada. Não são patrimônio da escola; não podem ser emprestadas. Que coletividade é esta? O que fazemos com isto?” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Esta questão trazida por uma docente também funcionou como analisador.

“O que estamos fazendo?” nos conduziu a reflexões importantes sobre as circunstâncias em que o uso de canecas, algo tão corriqueiro, aparece como um problema. Mais ainda, ao refletirmos tais circunstâncias, entendemos que a situação não é natural e imutável. Assim, tornou-se possível mudar nossa maneira de se colocar e produzir um ambiente de trabalho mais agradável. Nesse dia, discutimos práticas de integração que já estavam em curso, como tomar copos emprestados com os colegas e desenvolver atividades em conjunto com professores de outras turmas.

Noutra escola, logo no primeiro encontro de dispersão da estratégia curso, apareceram questões importantes sobre a função da COSATE. Estávamos realizando uma leitura do projeto de lei, a fim de levantar possíveis dúvidas sobre as quais discutiríamos para realizarmos encaminhamentos ao Fórum. Quando lemos sobre as atribuições da COSATE, que se resumem à prevenção, promoção e vigilância em saúde, conversamos a respeito dos sentidos desta última e como tem sido experimentada na escola.

Começamos a ler, juntas, o documento que, na verdade, tinha ficado como dever de casa. Não passamos da segunda página que foi suficiente para disparar uma discussão. [...] Um assunto bastante debatido foi a vigilância. Como fazer com que o nosso trabalho não seja qual o de uma chefia cuja função é vigiar? Colocamos em questão a lógica individualizada vigente na contemporaneidade e a necessidade de se construir um plano coletivo no qual se articulam redes. “Como a gente vai trabalhar com uma educação crítica com os meninos, se nós mantemos essas relações de desconfiança?!”. Tal colocação aponta para a desnaturalização de determinadas práticas concernentes a um modo de funcionamento autoritário” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Em Luciano (2015) vemos uma definição de vigilância em saúde que busca articular práticas de dois campos. Estamos nos referindo à vigilância epidemiológica e sanitária, sendo

que dentre as suas funções se destacam: detectar fatores de risco à saúde; desenvolver ações preventivas e controle de doenças; diminuir, eliminar e prevenir riscos à saúde; intervir em problemas no ambiente decorrentes da produção, circulação de bens e prestação de serviços. Apesar de ser este o sentido trazido no projeto de lei, discutimos que, muitas vezes, a vigilância acaba se tornando um meio para a manutenção de um estado de coisas. Na escola, tem sido experimentada como um estado de alerta em que as pessoas se sentem coibidas a agirem de determinadas maneiras para não sofrerem constrangimentos e, até mesmo, punições.

Pensamos nos cuidados que deveríamos tomar para que a função de vigilância em saúde não se transformasse em uma atitude policialista de identificar situações, dar nota de fatos a autoridades e coibir colegas de trabalho. Entendemos que a COSATE se manteria alerta em relação a situações de risco, mas se resguardaria de fazer denúncias sem que as questões passem pelo coletivo, isto é, sem que houvesse conversa e pactuação com os trabalhadores a respeito dos encaminhamentos a serem dados à situação.

Junto com a vigilância muitas outras questões foram discutidas, como a situação de avaliação institucional e o ofício dando ciência de que professores com mais de 60 dias de licença médica poderiam ser depostos. Essas situações chamamos de políticas inquisitivas, não somente por levarem as pessoas a viverem de determinada forma, considerada melhor e mais adequadas, mas por inibirem, proibirem ou impedirem manifestações de outros modos de vida. Estes modos são, por sua vez, considerados perigosos por se desconhecem seus efeitos ou inadequadas pelo fato de não reproduzirem resultados conhecidos e esperados.

Conversando sobre a avaliação institucional, aquela realizada pelo governo a fim orientar ações de gestão da educação, alguns elementos de análise apontaram a produção de índices de rendimento sem que os trabalhadores participassem efetivamente do processo. Tais índices são produzidos por comissões avaliadoras externas, a partir de procedimentos que, ao invés de a aproximarem, distanciam-na da realidade das escolas, dos problemas concretos e das circunstâncias em que os dados emergem.

“As avaliações institucionais são ridículas de tão difíceis. Entendemos que são importantes para o controle da qualidade da educação brasileira, mas elas simplesmente não correspondem à realidade da nossa escola”.

“Tive de rever a avaliação de um aluno. Questionaram-me por eu ter lhe dado 6 quando em outras disciplinas ele tirou nota máxima. Me senti completamente desmoralizada, como se o meu trabalho não fosse sério. Parece que a preocupação é fazer bonito para mostrar lá fora, mas isso tem um resultado contrário aqui dentro. (...) Essas avaliações e pressões do governo estão me deixando doente. Não faz o menor sentido que comissões de avaliadores tenham melhores condições do que o

professor de dizer sobre o trabalho realizado” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Temos como perspectiva que uma avaliação afinada com realidade das escolas deve ser produzida por meios baseados na participação efetiva dos trabalhadores envolvidos nos processos. Entendemos que avaliações produzidas a partir de critérios exteriores à experiência produzem uma realidade desarticulada. Dessa forma, os dados se tornam números para “inglês ver” e não ajudam na transformação da realidade. As ações por eles pautadas serão recebidas sempre como “pacotes de conhecimentos” ou “modelos sedutores” que prometem resolver problemas pré-moldados. Esse modo de conceber avaliação não caminha na direção da autoria/autonomia dos trabalhadores e nem consubstancia uma gestão democrática da educação.

“Está tendo curso do PNAIC, porque os meninos estão chegando no quinto ano sem saber ler. O governo manda umas coisas que a gente tem que seguir. O aluno tem de ser aprovado. É um sistema que a gente não concorda, mas nossa visão das coisas não conta” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Muitos programas de formação são planejados visando otimizar os quadros da educação, como é o caso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma qualificação para que os professores alfabetizem de maneira mais assertiva. Assertiva aqui quer dizer: que resultem na alfabetização do maior número possível de crianças, considerando-se a faixa etária adequada. Junto com essa ação vem um objetivo muito claro de decrescer os índices de analfabetismo funcional, ou seja, reduzir o número de crianças que chegam ao quarto ano e de adolescentes que chegam ao oitavo ano sem saber ler ou, no caso de dominarem os códigos da escrita/leitura, sem apresentar fluência no uso de textos. Portanto, a proposta do PNAIC vem ao encontro de um problema concreto trazido pelos professores.

“Como esta proposta tem sido gestada?” foi uma questão analisadora produzida na estratégia curso. Políticas de educação que assumem um caráter de “obrigatoriedade” dizem respeito ao exercício de uma gestão vertical. No caso do mencionado programa, está prevista uma ajuda de custo para os professores participantes, mas também há implicações na progressão de cargo/carreira daqueles inscritos que deixam de participar. A carga horária do curso é relativamente extensa; consome tempo não previsto em carga horária de trabalho. Trata-se de um dilema, pois os professores têm outros afazeres e, às vezes, se vêm sem

condições de dispor desse tempo ou mesmo sem motivação, porque a relação com a progressão de carreira/cargo é negativa.

Outra questão levantada através do analisador vigilância foi o constrangimento ocasionado pelo ofício destinado a professores com mais de 60 dias de licença que, apesar de previsto no Estatuto, constitui-se em uma prática coercitiva, alimentando o medo de perda do posto de trabalho.

(...) Chegou atrasada, levando a casa para o trabalho. Sentou-se à roda com a criança de cachinhos dourados muito bem arrumados em seu colo.

“É um absurdo! Se não posso mais tirar licença, quer dizer que perdi o direito de adoecer. Não posso acompanhar o meu pai doente no hospital e dar atenção à minha filha de apenas três anos que está doentinha com a imunidade baixa. Cuido dos filhos dos outros, mas não posso cuidar da minha própria família”.

As direções das escolas não estavam segurando a pipoca dos desfalques nos quadros funcionais e passaram a bola para a SEDU. O artigo 45 do Estatuto foi desenterrado para assombrar professores com mais de 60 dias de licença médica. Com a iminência da perda do posto de trabalho veio a indignação.

“Não se pode adoecer, tirar licença. Eu tive de assinar um documento dando ciência de que sessenta dias de ausência são suficientes para me tirar do posto” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Em relação ao artigo 45 do Estatuto, discutimos que a lei pode se tornar uma “faca de dois gumes” ou “uma moeda de duas medidas” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO), servindo como constrangimento dos trabalhadores ao invés de assegurar seus direitos. Quando usamos a lei como uma forma de controlar situações que escapam às normatizações, produzimos coerção, fazendo com que relações insustentáveis sejam mantidas à custa de constrangimentos. Entendemos que o ofício seja uma medida para resguardar o funcionamento do serviço público. Mas, também entendemos que o modo como as perícias acontecem não permite uma avaliação acertada da real condição do trabalhador e nem uma gestão eficiente do tempo de licença médica concedido.

Ofício se constituiu, portanto, em um analisador que despertou inconformação com as situações colocadas e disparou movimentos. Tivemos notícia de uma manifestação popular protestando a ameaça de deposição de professores. “Eu subi no carro, peguei o microfone e abri o verbo. Falei como eu nunca imaginei que seria capaz. Me senti muito bem, porque eu não estava sozinha. Depois que falei as pessoas me aplaudiram” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Essa discussão mobilizou muita energia na estratégia curso; tanto que uma das escolas participantes chegou a colocar em seu plano de trabalho para o próximo ano estudar, discutir e sugerir mudanças no Estatuto.

Por meio do analisador vigilância versamos sobre práticas insidiosas de controle, que compreendem desde as políticas inquisitivas mencionadas a um olhar atravessado para aquele professor que falta muito, implicando em aumento na carga de trabalho de colegas que ficam segurando as pontas na escola. Pensar na organização da própria comissão de trabalhadores nos fez refletir sobre os dispositivos de controle de nós mesmos e dos outros, os quais, muitas vezes, utilizamos sem nos darmos conta.

Seria a COSATE mais uma via de instituição de regras sobre a saúde e segurança dos trabalhadores e, conseqüentemente, de vigilância no sentido de cobrança e punição pelos desvios? Isto não estava claro. E pelos corredores ressoava o eco da desconfiança: “Lá vai Fulaninha matar serviço tomando café, dizendo que está fazendo uma tal de COSATE” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

A circulação de afetos se desdobrou em uma ação envolvendo todos os trabalhadores do turno matutino. “As pessoas precisam saber que a intenção não é vigiar. Precisamos trabalhar juntos para fazer COSATE” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Assim, um dos encontros do curso de formação foi reservado à restituição da pesquisa pelas participantes aos colegas de trabalho. Todos os esforços foram empreendidos no sentido de contagiar os demais trabalhadores da escola, de modo que depositassem mais crédito naquelas discussões sobre trabalho-saúde e nas tentativas de forjar espaços de diálogo em meio às correrias do dia-a-dia.

2.6 A PESQUISA QUANTITATIVA COMO DISPOSITIVO

As participantes haviam criado estratégias para construir uma ponte com trabalhadores de vários segmentos da escola, tal como instalação de caixinhas de sugestões nas proximidades dos pontos de maior circulação. Nas caixinhas decoradas com cuidado constava uma explicação breve do que se tratava a COSATE:

Projeto piloto
COMISSÃO DE SAÚDE DO TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Finalidade: promoção de saúde no trabalho.
Participe do projeto piloto. A implementação da lei depende de seu sucesso.
Colabore assinalando o quê considera ser(em) motivo(s) de adoecimento no trabalho.

Esta convocação continuava encontrando ressonância no sossego. A comunicação não estava fluindo por falta de disponibilidade de papel e caneta junto à caixinha de

sugestões? Não, pois esse material tem de sobra na escola. As pessoas não se sentiam seguras em depositar queixas de adoecimentos por medo de se comprometerem, ter a letra reconhecida ou algo assim? Conversar sobre saúde no trabalho, desta maneira, não estava fazendo o menor sentido.

Inicialmente, as pessoas pareciam desinteressadas e receosas em assumirem mais trabalho, caso se abrissem à proposta de COSATE. Então, foi preciso se aproximar mais para produzir um vínculo de confiança e insistir no diálogo em direção à desconstrução da lógica que separa vida e trabalho de processos de gestão e saúde, criando novas estratégias de comunicação e mobilização do coletivo.

“E se tentássemos uma abordagem na festa de comemoração dos aniversários do primeiro semestre? Tem o professor de artes que é muito comunicativo e divertido; podemos combinar alguma coisa com ele” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Falar de doença em dia de festa não parecia convidativo. Mas, conversar despreziosamente com os colegas e dizer, como quem não quer nada, “Olha só que festa bonita conseguimos organizar!” foi uma ótima maneira de afirmar que saúde no trabalho está estreitamente ligada a estratégias de gestão do cotidiano. Relampejo de saúde¹² na alegria de estar com os companheiros de trabalho celebrando a vida, a despeito dos arrochos no calendário escolar.

Nessa e em outras movimentações, começara a ficar claro que a ineficácia da caixinha de sugestões, na verdade de reclamações, não era índice de negligência dos trabalhadores com a questão. É que falar de saúde pela doença não estava colando. Uma abordagem diretiva e vertical reforçaria ainda mais as resistências no sentido de oposição a qualquer tentativa de construir dispositivos de análise e forjar espaços de diálogo. “Se estávamos crentes em nossos superpoderes de transformação da escola de só golpe, depois de alguns murros em ponta de faca, acalmamos os ânimos e começamos a brincar de mineiro, comendo pelas beiradas” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Ajuntar um grande grupo de trabalhadores dos turnos matutino e vespertino para ampliar o debate, dadas as circunstâncias no momento, parecia difícil, apesar de não ser impossível. Mas, propagavam-se rumores, burburinhos de que uma tal COSATE estaria fazendo e acontecendo na medida de possíveis cavados com as mãos.

¹²Esta ideia de relampejo de saúde esta sendo desenvolvida por uma companheira do PFIST, a qual Janaína Madeira Brito. Ela se apropriou do conceito de história em Benjamin nessa formulação, passando a entender saúde não como um estado completo de bem-estar biopsicossocial (isto seria possível?), mas como a potência da atividade se desenrolar em múltiplas direções, produzindo alegria, intensidades que escorrem pelas ruas do corpo. A ideia de relampejo traz para a noção de saúde a intempestividade, pois, relampejo se trata de uma imagem que ganha contorno em momento de extrema tensão, delineando caminhos jamais trilhados. Em um texto sobre a formação do pesquisador (BRITO, BARROS, JUNGER, 2015) encontramos pistas dessas proposições de saúde, as quais também foram operadas por formulações da Clínica da Atividade.

Pelos corredores, em intervalos pequenos entre uma aula e outra, o professor de Geografia, afeito aos métodos de pesquisa quantitativa, ajudava a tamborilar um questionário que se transformaria em estratégia de aproximação de sujeitos coletivos. As participantes fizeram uma lista de elementos possivelmente constrangedores à saúde dos trabalhadores daquela escola e formularam categorias agrupando alguns itens.

Estávamos tentando envolver os colegas em discussões sobre saúde do trabalhador da educação. A pesquisa produziria dados não para que pudessem bastar a si mesmos, supostamente representando a realidade, pois este posicionamento poderia fechar ainda mais as portas do diálogo. Dizer que o professor adocece por isto ou aquilo não nos ajuda a entender o processo de saúde-doença, nem a desenvolver ações que visam transformar a realidade.

Diante dos fatos, as pessoas podem simplesmente dizer a si mesmas: “Fazer o que?!”. No entanto, dependendo da forma como se conduz o processo, os dados podem se constituir em disparadores de análises, a partir dos quais versamos sobre como se produz uma determinada realidade, muitas vezes, considerada intocável. O caminho é desconstruir uma lógica que toma os dados como representações e usá-los na condição de artifício de linguagem. A conversa tendo os dados como “pretexto” é um meio para chegarmos às realidades sensíveis, falando de como os trabalhadores da escola experimentam o trabalho e produzem sentidos para essa experiência.

No modo como a COSATE vem sendo construída, as análises e os dados são tomados em direções diversas àquelas que marcam as ciências positivas. O dado não se refere a uma realidade que já estava ali para ser percebida, sendo a qual externa à pesquisa, mas sim a efeitos que suscitam as práticas fomentadas. A análise, de acordo com o nosso referencial teórico-metodológico, não parte do pesquisador nem de procedimentos específicos, mas da incursão de dispositivos em nossos modos habituais de pensar/agir.

Assim, analisar, no sentido que estamos afirmando, não se trata de buscar uma unidade indivisível das coisas, desmembrando um objeto que se teria como constituído previamente à pesquisa; nem se trata de desvendar uma ordem oculta, a qual poderíamos encontrar por meio de procedimentos específicos. Analisar se trata de caminhar uma pesquisa, sempre colocando em questão nossos saberes e fazeres. Nesse caminhar produzimos rastros, para não dizer dados, que nada mais são do que narrativas inventadas para dar visibilidade à experiência de pesquisa. Todo dado é implicação e, conseqüentemente, toda análise é análise de implicação.

Barros e Barros (2013) trazem contribuições epistemológicas importantes para essa discussão, afirmando que a postura analítica precede a definição de procedimentos de análise.

“A escolha do procedimento vai-se definir por uma imersão na experiência da pesquisa [...]. Sendo assim, o que orienta o desenvolvimento da análise é o próprio problema, que passa por modulações ao longo do processo de pesquisa” (p.377). Isto não faz com que pesquisas guiadas por esse princípio se privem da utilização de determinados procedimentos, pois eles podem ser um importante e estratégico dispositivo.

As autoras acima mencionadas trazem o exemplo da Análise de Conteúdo, procedimento também conhecido como análise de Bardin, que se define por alguns passos, tais como: exploração de um universo de enunciações em torno de um tema, estabelecimento de categorias conforme a frequência de enunciação, agrupamento de categorias considerando-se as inter-relações possíveis e definição daquelas que melhor expressariam os pensamentos, crenças, comportamentos e opiniões em torno de um tema. O procedimento em si não interdita a experiência do real na dimensão heterogenética que lhe é constitutiva; é a postura sustentada que o faz, isto é, a intenção de chegar a uma representação fidedigna da realidade.

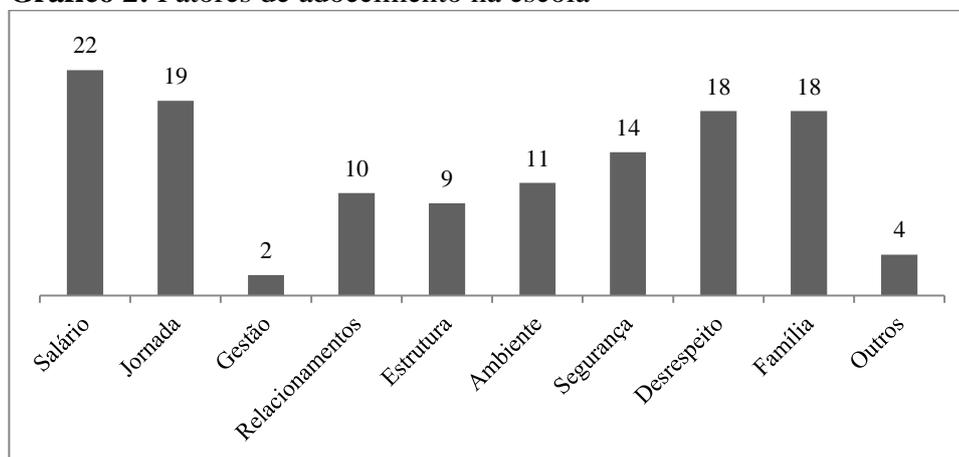
Considerando o questionário como um dispositivo para forjar espaços de diálogo, começamos a nos movimentar para que acontecesse um encontro ampliado com os trabalhadores na escola. Questões como encontrar uma brecha no calendário de final de ano deixaram de parecer um empecilho. A cooperação começou a fluir em meio ao descrédito e aos entraves vislumbrados para esse encontro acontecesse. O encontro de restituição da pesquisa se realizaria na próxima semana. Mal podíamos acreditar no desenrolar das decisões, pois, pensávamos que nada estava acontecendo de diferente. No entanto, estava tudo se movimentando, inclusive o desconhecimento dos trabalhadores da escola em relação à proposta da COSATE.

As participantes do curso de formação conduziram o encontro explanando a aposta das COSATE que, de modo geral, envolve promoção de saúde e prevenção de riscos, através de espaços de diálogo; sendo que nestes espaços gestão e trabalho não são práticas concebidas como fragmentadas uma em relação à outra.

Procedeu-se durante a semana aplicação do questionário elaborado para levantamento de fatores de adoecimento. De um total de 81 professores que trabalham na escola, 28 foram colaboraram com a pesquisa. Em ordem decrescente, dos maiores para os menores índices, as categorias produzidas foram: baixo salário (22); jornada de trabalho dupla/extensa (19); desrespeito por parte dos alunos (18); não envolvimento dos familiares na educação escolar (18); falta de segurança pública (14), ambiente de trabalho (11); relacionamentos interpessoais (10); estrutura física da escola (9); outros (4), tais como: falta de comprometimento dos alunos, sindicatos descompromissados, acúmulo de funções e

empresas dos serviços terceirizados omissas; e gestão da escola (2). Segue disposição dos dados em gráfico.

Gráfico 2: Fatores de adoecimento na escola



Fonte: Estudo realizado por participantes do projeto-piloto COSATE.

Como em estudo realizado por César, Silva e Bicalho (2014, p.166-167):

Os gráficos tornaram-se um importante ponto de partida para compor um processo de análise coletiva da atividade do professor, sendo que, naquele momento, ajudou a compor um objeto comum, uma narratividade que tivesse sentido para os trabalhadores e para a própria Secretaria de Educação do município. De outro modo, poder-se-ia não conseguir avançar com a pesquisa e seus objetivos de fomentar espaços de análise coletiva dos processos de trabalho, buscando, nessa direção, construir junto aos trabalhadores outras estratégias. Com isso, ressaltamos apenas que o uso da matemática pode se dar bem se articulado com o plano problemático.

Em muitas pesquisas se apresenta apenas a dimensão extensiva dos dados, como formas, qualidades desprovidas de quantidade de força. Isto quer dizer que, muitas vezes, as categorias são apresentadas como se estivessem desde sempre prontas e, portanto, fossem destituídas de história. Mas, aquilo que definimos como extensivo e intensivo são políticas de narratividade inseparáveis, de modo que a extensão tomamos como efeito da dimensão intensiva (CÉSAR, SILVA, BICALHO, 2013).

Não fossem as problematizações realizadas em torno de como o questionário se constituiu e os efeitos que suscitam os dados produzidos, a pesquisa operaria pela *mesmidade*. Nesse processo, os participantes é que produziram as categorias, partindo de situações que eles próprios identificaram como sendo constrangedoras em seu cotidiano de trabalho. Além disso, a pesquisa foi uma forma de se aproximar de outros trabalhadores, como o professor de Geografia que ajudou na produção dos dados e os colegas que se dispuseram a responder ao questionário. A pesquisa quantitativa funcionou como dispositivo para ampliar o debate e o

momento de “discussão dos dados” acabou se tornando uma restituição do processo de pesquisa na COSATE.

Como nos indicam César, Silva e Bicalho (2013), o PFIST já desenvolveu pesquisa com escolas da rede municipal de Serra, entre 2010-2011, utilizando um questionário da Organização Mundial de Saúde para “diagnosticar” transtornos mentais em docentes.

Entretanto, o que interessava na pesquisa realizada não era apenas a produção de um dado, ou o instrumento e sua capacidade de gerar equivalências infinitamente, mas, a potência desse material, no sentido de favorecer um ponto de articulação com os trabalhadores, um objeto comum que fosse passagem para inflexões no desenrolar dos processos de trabalho na educação (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2013, p.366).

A produção de dados através do questionário se consistiu em estratégia para aproximar sujeitos, produzir grupalidade, coletivos, promover diálogo e multiplicar os sentidos da experiência. É nesse sentido que a pesquisa quantitativa foi utilizada no curso de formação. Os dados serviram de disparadores para o diálogo com os colegas no encontro apelidado de prestação de contas. Além desse dispositivo, utilizou-se recortes do projeto de lei e dos textos do caderno de estudos, nos quais constavam explicitações sobre o caráter deliberativo da COSATE, suas funções de prevenção, promoção e vigilância em saúde, bem como o objetivo de realizar análises coletivas das condições de trabalho e ênfase na gestão democrática dos processos educacionais.

Conversar em roda com um número relativamente grande de professores (35 ou mais), dentro da escola e em horário de trabalho era uma novidade excitante. Sujeitos de enunciação interpolando sujeitos de enunciação, nessa mesma relação se fazendo sujeitos na medida em que enunciam um modo de entender saúde e trabalho. Assim, pela palavra se exerce uma atividade que, ao mesmo tempo, reflete e age sobre o mundo, afrouxando os limites fronteiros de estruturas estabelecidas (calendário apertado, agentes de adoecimento, etc.) e (re)criando mundos (espaços de diálogo).

Falar de saúde no trabalho a partir das experiências dos trabalhadores é encher a língua de sentidos. Entendemos o discurso como práxis, de modo que falar sobre a experiência em espaços de diálogo se coloca como uma forma de intervir em nossas práticas e produzir realidade. O que é o diálogo, senão exercício de liberdade, gestão democrática da palavra e ética?!

2.7 EXPERIMENTAÇÕES DA ESCRITA

Saúde foi uma das ferramentas conceituais que instrumentalizaram o curso de formação em saúde do trabalhador. Dedicamos, pelos menos, dois encontros para discutir saúde, tendo situações trazidas pelos trabalhadores como linhas a partir das quais teceríamos uma malha. Afora esses encontros em específico, nos quais o texto “Saúde, cadê você? Cadê você?” (BRITO *et.al*, 2011) também se constitui em linha de costura, o referido operador perpassou todo o processo de pesquisa.

Esse foi um momento de estudo muito potente, pois contribuiu para que os sentidos de saúde fossem ampliados nas conversações. Inicialmente, os participantes traziam para a conversa, uma saúde abstrata, sendo esta considerada equivalente à ausência de doenças ou um estado ideal em que o ser humano se veria livre de quaisquer constrangimentos. Tal entendimento corrobora com a culpabilização do próprio trabalhador acometido e da SEDU pelos processos de adoecimento. E permite às pessoas vislumbrarem saídas sempre situadas fora de si mesmas, o que engrossa ainda mais o sentimento de impotência mediante os constrangimentos. As situações são encaradas como dadas e somente possíveis de serem controladas por instâncias superiores, muito além da governabilidade dos trabalhadores. Assim, os participantes não se reconheciam corresponsáveis na gestão das práticas cotidianas que alimentam modos de vida/trabalho em escolas.

Então, depois de várias discussões, houve modulações importantes na forma de falar sobre saúde. Nas conversas que se seguiram, foi possível perceber que essa passou a ser entendida como uma condição produtiva, ou melhor dizendo, como a expansão da inventividade mobilizada nas conexões que se estabelecem cotidianamente entre as pessoas, nos rearranjos em organizações sociais necessários para que se possa enfrentar as adversidades encontradas no trabalho.

Nos diários se fizeram constar notas que explicitam um entendimento de que a saúde também depende de uma não conformidade com as situações colocadas. Essa não conformidade, por sua vez, é uma propulsão para tomarmos a gestão como parte dos processos de trabalho. Ao nos propormos a discutir às referidas situações, estávamos abrindo caminhos para uma gestão participativa, efetivamente democrática, que produz problemas a partir da prática.

“Saúde não é ausência de doença, é potencializar a vida”.

“Precisamos encontrar estratégias que possibilitem estar no trabalho não apenas para garantir a sobrevivência, mas também para desenvolver a existência, ou seja, conquistar algo no plano da realização pessoal”.

“Se não procurarmos virar esse jogo de inércia e adaptação à nocividade, vamos estar sempre ‘apagando o fogo’”.

“Nada de poder, um pouquinho de saber e o máximo possível de sabor (Barthes)”.

“O nosso bem-estar físico, mental e social depende das nossas ações de não aceitação” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

No diário de uma participante, em específico, consta uma situação-problema na escola, cuja discussão a própria disparou. Sobre os rumores de que a água dos bebedouros estaria contaminada, ela se colocou várias questões, cabendo mencionar: “A direção teria conhecimento de que o bebedouro está cheio de minhoquinhas? A manutenção periódica dos bebedouros da escola estaria em condições regulares?” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). A participante deu nota dos fatos à diretora e se certificou da regularidade de manutenção dos bebedouros, prestada duas vezes ao ano pela administração municipal, durante o recesso escolar.

Depois de conversar com algumas professoras da escola, soube que as minhocas apareceram por causa de uma brincadeira. Os alunos maiores queriam assustar os menores, então jogaram terra nos bebedouros. Cogitou-se a possibilidade dos equipamentos serem vedados, de modo que somente o pessoal da manutenção pudesse ter acesso ao seu interior. Mas, principalmente, que as professoras pudessem conversar com os alunos, talvez até desenvolverem um projeto multidisciplinar sobre condições de higiene e uso da água.

Outra participante sistematizou registros que se produziram a partir do trabalho empreendido na estratégia curso, cabendo mencionar: processo de elaboração e aplicação do questionário para levantamento de agentes de adoecimento na escola; texto com recortes do projeto de lei convocando os colegas de trabalho a contribuírem com o debate; ata de uma ação desenvolvida com todos os trabalhadores do turno matutino; mapeamento dos riscos e possíveis encaminhamentos à rede de que o grupo dispõe.

Em suas notas, busca levantar possíveis ações para lidar com os problemas enfrentados, por exemplo, listando quais dispositivos da rede poderiam ser mobilizados em caso de diálogo sobre as condições de limpeza na escola e de trabalho de agentes de serviços gerais. Nesse caso, o sindicato dos trabalhadores desse setor, bem como a empresa que os contratam, foi reconhecido como aliado importante no aquecimento do debate.

Na experimentação da escrita que se realizou como avaliação do curso de formação, essa participante registrou:

“Reflexões isoladas de situações que nos afligem, não surtem efeitos, mas, quando compartilhadas é muito grande a possibilidade de ações, de mudanças. Aprendi que vale a pena lutar por algo que se acredita, mesmo que essas conquistas pareçam estar longe de se conseguir. Na vida, não desistir nunca daquilo que acreditamos e queremos é o que nos mantém vivos” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

O que faz com que professores voltem para a escola no outro dia, mesmo tendo se sentido assoberbados, desmoralizados e desacreditados de que qualquer coisa que façam mudaria o ritmo da música? Não é só o pão de cada dia... Mas, assistir um aluno ler as primeiras palavras e sentir orgulho por ter feito parte dessa história; encontrar os colegas e jogar um pouco de conversa fora, porque nessas ocasiões surgem parcerias e práticas colaborativas que culminam em projetos belíssimos. Em meio a tantos impedimentos à atividade, a alegria de trabalhar em escolas públicas pulsa, fazendo pressão na veia a ponto dela arder. Os trabalhadores da educação transpiram vida!

Algumas pistas dessa experiência de pesquisa: é necessário insistir, cultivar, compartilhar... O compartilhamento de experiências é o que possibilitou diálogo e escrita. Essas práticas que relatamos se fizeram palco para a produção de sujeitos, constituindo-se em espaço de formação integral de trabalhadores e pesquisadores.

Temos aqui pegadas ainda frescas de uma caminhada. Esses diários salpicados no texto pintam uma paisagem, construindo uma narrativa na qual buscamos criar planos de visibilidade para a experiência de pesquisa com o PFIST. O diário de campo se trata de espaço onde se encontra registrada a luta travada para que modos se constituam como práticas. Ter experimentado a escrita com a COSATE permitiu acompanhar deslocamentos pelas interseções do dispositivo no curso do pensamento e da ação. Escrever diários se trata, portanto, de uma forma de dialogar tão potente quanto as rodas de conversa, porque o escrevente se vê confrontado com muitos outros.

Para finalizar esse capítulo, compartilhamos a carta de uma professora infame que produzimos a partir de narrativas dos participantes da estratégia curso.

2.8 CARTA DE UMA PROFESSORA INFAME

Pedro é um menino muito esperto, questiona as coisas que não compreende e participa ativamente das aulas. Ele tem um contato diferenciado com a leitura e a escrita; tem acesso a recursos interessantes como a internet. São maiores as suas condições de se diferir da média dos alunos que estudam em escola pública.

A família acompanha sua educação de modo peculiar, sempre fornecendo estímulos para que desenvolva uma postura crítica. E quando se recebe esse tipo de cuidado dentro de casa, o trabalho do professor na escola “simplifica”; entre aspas, é claro!

Estamos cansados de ouvir e repetir: “A família é desestruturada... A escola está sobrecarregada pela responsabilidade de educar as crianças”. Esta história não leva em conta que toda a sociedade passou por um processo de transformação; e a escola não está estancada dessa realidade.

Hoje em dia, já não se podem sustentar práticas pedagógicas que concebem a aprendizagem como um processo cognitivo apenas. Esse sujeito que esta sentado nas fileiras à nossa frente, não é só cabeça. Ele é corpo, suor, sujeira, cheiro, gosto, barulho, movimento...

Em uma sala de aula com uns vinte e cinco alunos costuma ter uns poucos Pedros. O único problema é que meninos como ele terminam as atividades programadas bem mais rápido do que os colegas. Enquanto estou dando atenção a outras crianças, ele fica sem o que fazer e perturba a ordem na sala.

Ai eu fico pensando se esse nosso modo de ensinar não inibe os Pedros da vida em função de manter uma certa ordem razoavelmente confortável, simplesmente porque é conhecida. O que eu queria dizer mesmo é que a participação do Pedro é importante para despertar um interesse na turma. E também para me situar a respeito do meu próprio trabalho. Ele é mestre em me tirar do lugar e fazer buscar novas estratégias.

Uma vez, nós estávamos em roda conversando sobre a rotina do dia, coisa que pelo menos nos CMEIs ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível. Criança viaja na maionese; você sabe como é! O Pedro estava lá com o dedinho no queixo, olhando para cima. Perguntei sobre o que ele estava pensando. Pra variar, a resposta era uma pergunta:

– Tia, como o camaleão faz para se defender?!

Eu engasguei para responder, porque não fazia a mínima ideia de como o camaleão se defende. Todo mundo acha que professor tem que saber de tudo e transferir seu conhecimento ao aluno. Como se isso fosse tão simples como uma operação de depósito bancário. Resolvi ser sincera respondendo que não sabia, mas iria pesquisar a respeito. Propus que ele fizesse o mesmo.

Fiz uma busca no Google e achei muito legal o que encontrei. O camaleão muda de cor de acordo com o ambiente para enganar os predadores; disso eu já sabia. Ele tem uma cara de bravo devido à anatomia achatada da cabeça. É um animal imponente e naturalmente agressivo. O rabo comprido utilizado para se dependurar nas árvores, também serve para ricocheteia um intruso, caso se sinta ameaçado. Ele pode dar mordidas e usar sua língua ágil

para alcançar os insetos. O mais curioso é a capacidade de girar os globos oculares independentemente. Isso possibilita, por exemplo, que com um olho ele observe uma presa em potencial, enquanto com o outro permanece à espreita para não se tornar uma.

No outro dia, fomos compartilhar a pesquisa e, obviamente, Pedro já sabia de tudo o que eu achava que trazia de novidade. Mas, foi o máximo ouvir as suposições das crianças em relação à defesa do camaleão. Um menino levou um camaleão de brinquedo pra gente ver. Nós brincamos de ser camaleão, rastejando com apenas mãos e pés apoiados no chão. Conversamos sobre o calor, as cores e outros elementos do ambiente que estavam nos afetando naquele momento.

Aproveitamos a deixa para estudar ciências; sobre como vivem os répteis. E dessa rodada de pesquisa se desdobraram outras atividades muito interessantes. Isso é que me revigora no trabalho docente com crianças menores, a possibilidade de inventar e fazer diferente. Até porque, de camaleão todo mundo tem um pouco.

3 DO “MEU QUERIDO DIÁRIO...” AO DIÁRIO DE CAMPO

Para entendermos melhor a prática do diário no campo da pesquisa, havemos de situá-lo no contexto do diarismo em geral. Nossas referências nessa seção, basicamente, encontram-se em “El diario de investigación” de Lourau (1989), pois esta obra nos ajuda a entender o diarismo a partir de suas multirreferências, cabendo destacar: a prática clínica, o campo da pesquisa e a literatura.

Neste livro, Lourau estuda uma variedade de relações entre texto e extratexto nas ciências sociais. Ele toma como amostra diários de vários pesquisadores e clínicos, dentre os quais mencionamos: Malinowski, Ferenczi, Favret, e Mead. A maioria desses diaristas apresentam um tipo de “diário do diário” em que realizam reflexões críticas a cerca da atividade de escrita. Um dispositivo que permite, ao mesmo tempo, relatar atividades de campo e pensar seu próprio modo de operar na pesquisa é, no mínimo, uma fonte muito rica de reflexões epistemológicas.

Apesar de hoje ser uma prática amplamente disseminada, o diário de campo não é uma das formas mais populares de diarismo. Na verdade, embora haja crescente aceitação como prática de pesquisa, ainda se encontram muitas dificuldades para que, de fato, componha com textos de acadêmicos, principalmente aqueles que passam por edições para serem publicados. Isto se deve, em parte, ao modo como concebemos o processo de escrita em pesquisa, como se fosse um procedimento de purificação das sujeiras. O que é produzido em diário acaba sendo etiquetado como algo da ordem do extremamente íntimo e, portanto, indigno de compor escritos que sustentam *status* científico.

Os diários de viagem, epistolares e intimistas são alguns dos tipos mais comuns. Os primeiros se encontram em prateleiras de qualquer livraria, enquanto os diários de campo, geralmente, são considerados clandestinos, mesmo quando escritos por notórios cientistas. Isto porque desnudam os sentimentos do autor e possibilitam verdades outras que, muitas vezes, profanam ídolos, destroem mitos e desestruturam o equilíbrio do clã (PEZZATO, L’ABBATE, 2011). A publicação de diários de campo tem sido vedada pela instituição editorial, devido ao fato de trair segredos da pesquisa, revelando implicações do pesquisador e realizando restituições insuportáveis à instituição científica.

Em carta a uma professora e companheira de caminhada, abordamos esse aspecto do diário de campo como restituição escrita ao longo do processo de pesquisa.

Você se lembra de quando levou alguns trechos da sua tese para discutirmos análise de implicação?! Pois então, naquele momento em específico, compreendi que se

tratava de uma restituição, uma análise dos efeitos das nossas práticas para além dos limites de uma pesquisa. E como isso não tem nada de pessoal, mesmo que tivéssemos ali como disparador teu próprio texto (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

O conceito de restituição está intimamente ligado ao de implicação e ética em pesquisa. Trata-se de “enunciar coisas”, tais como: efeitos de análises, segredos institucionais, rixas entre grupos, boicotes, etc. Não se deve confundir, no entanto, com denunciar outrem e confissão privada ou pública. Geralmente, se reserva ao início de cada sessão, considerando-se um modelo de intervenção, e, muitas vezes, serve de disparador às análises. Portanto, não se trata, simplesmente, de prestar informações ao grupo-cliente no fim do trabalho. Esse *feedback* é intrínseco à pesquisa socioanalítica e desborda os limites da intervenção para além dos relatórios finais que se transformam em mercadoria cultural.

Muito antes da erupção do diarismo intimista, burgueses escreveram diários, não necessariamente domésticos, deixando para historiadores uma riqueza de materiais sobre determinadas épocas, como fizeram Simon Forman e Pierre de L’Estoile (século XVI), Dangeau (séculos XVII e XVIII) e Barbier, durante a regência e reinado de Luis XV. Os escritos deste último são crônicas que falam da vida cotidiana, política, econômica e intelectual. Assim, Barbier se converteu em etnógrafo do jansenismo parlamentar e popular das correntes de base de 1789.

Já no século XVII, Jonh Locke utilizou o método diarístico atualmente disseminado entre etnólogos, educadores, formadores e demais agentes do desenvolvimento social. Mas, o primeiro diário de campo que se tem registro na história, segundo Hess (2006), data de 1808 com o livro de Marc-Antoine Jullien. Ele convidava os jovens a se engajarem na própria formação escrevendo três diários, sendo eles: de saúde, dos encontros e das aquisições científicas. Nessa época, a educação escolar não era acessível e nem disseminada, de modo tal que o diário se constituía em uma possibilidade de formação total no seio familiar. Em 1875, Janusz Korczak propôs uma clínica da educação por meio de diários em seu livro “Momentos pedagógicos”.

Os grandes sucessos, revoluções e guerras estimularam a febre do diarismo. É muito interessante quando se comparam visões diferentes sobre um mesmo fato; como aquelas que se apresentam no diário de Tocqueville e de Victor Hugo, ambos sobre a revolução de 1848; de Léon Bloy e Romain (1914-1918), Sartre e Queneau (1939-1940), os dois primeiros como testemunhas de grupos políticos radicalmente opostos e os dois segundos como atores da “guerra boba”. Victor Serge narra os anos de 1936 e 1944 em seu diário; Leon Trótski o ano

de 1935. Um diário salpicado de poemas que reconta o exílio, princípio do século XX, é o de Miguel de Unamuno. Os diários de prisão também são muito frequentes, como os de Dreyfus (1895-1996) e do psicanalista alemão John Rittmeister, tendo sido este escrito desde a prisão nazista à sua execução (LOURAU, 1989).

O diário de Emile Zola, representante expressivo da escola literária naturalística, publicado em coleção de antropologia, apresenta uma redação antípoda ao intimismo. Rimbaud escreveu, aos dezesseis anos, anotações cotidianas verdadeiras-falsas. Guy de Maupassant, influenciado por doutor Charcot, escreveu um verdadeiro-falso diário sobre sua loucura.

Em *Drácula*, novela de Bram Stoker, o autor não se colocou como narrador em nenhum momento, senão através das vozes de seus personagens, de modo tal que a trama se faz pela justaposição e troca de diários, anotações e cartas. Edgar Allan Poe criou uma conexão imaterial com o diarismo em “Manuscrito encontrado numa garrafa”, passando da autobiografia ao diário de naufrágio, mencionando muito vagamente datas e horas.

Stanislaus escreveu um diário, em parte, para alimentar as novelas de James Joyce. A corrupção do diarismo intimista pela literatura não é estranha, se pensarmos na corrupção do gênero epistolar que alimentou o novelesco. Estamos, assim, com as técnicas em que a realidade sensível se mistura com outras intensidades muito mais próximos da maleta de Malinowski do que imaginamos.

Nos diários “estritamente íntimos”, como os de adolescentes e jovens em início de carreira, a inquietude é imediata, pois não se dispõe de “paredes protetoras”. O diário de Anne Frank (1942- 1944) está dentre os diários mais cotados desse gênero.

Os escritos de Frank (2003) compõe com as nossas referências, pois nos ajudou a lançar outro olhar sobre o intimismo. Mais do que falar das querelas no anexo, da gestão dos alimentos, das atividades domésticas, das dificuldades de viver em um ambiente constrito, as cartas a Kit, amiga imaginária para a qual escreve correspondências, são um registro fascinante que nos dão alguma ideia de como uma menina experimentou a caça aos judeus no período nazista. Portanto, a intimidade dessa experiência, isto é, a subjetividade, não esta separada de circunstâncias políticas, socioeconômicas, históricas e culturais nas quais esta se produz.

O engrossamento do intimismo se observa em diários de enfermidade, como o de Baudelaire em que o auto-escárnio parece ser signo. Phillipe Leprince, mas do que recuperar o grito de dor de sua esposa acometida por câncer, mostra-nos o sentido do “diário do outro”

que é muito diferente daqueles escritos para ou por outros, como os de viagem e os por delegação.

Não são raros os diários de análise, como os de René Allendy (1942), médico e psicanalista perturbado por maquinações do regime Vichy. São particularmente numerosos os diários de pacientes psicanalisados de Freud, como, por exemplo, do antropólogo Kardiner, de Smiley Blanton e Marie Bonaparte. Anaïs Nim também relatou o processo de análise com Allendy e Queneau narrou sua própria análise em versos.

Estes são alguns tipos de diários que oferecem algumas dicas de como se combinam texto e extratexto. Com esses exemplos, Lourau (1989) nos mostra como os diversos gêneros se relacionam. De alguma maneira, a necessidade de desbordamento intimista caracteriza o diarismo, mesmo quando praticado por notórios cientistas e clínicos. No diário se derrama, despropositadamente, o que há de ser dito: o cotidiano do escrevente, trajetórias e percalços.

Lourau (1989) confere a Bronislaw Malinowski a inauguração da observação participante e traz alguns elementos da produção diarística deste autor para compor uma discussão sobre o sentido do “fazer campo”. Malinowski produziu uma obra etnográfica como resultado de uma extensa estadia em aldeias nas ilhas oceânicas, por ocasião da Primeira Guerra Mundial. Em seus cadernos se fazem constar considerações metodológicas, autocríticas, receitas concretas e pedagógicas, além de reflexões filosóficas, descrições de paisagens exóticas, dentre outros motes de anotações.

Os escritos diarísticos brutos de Malinowski se diferem daqueles apresentados como resultados finais à comunidade acadêmico-científica. O diário é redatado de 1914 a 1918, mantido secreto pelo autor até a sua morte em 1942 e pela segunda esposa até 1960. Entre 1960 e 1967 o texto é traduzido do polonês para o inglês e somente em 1985 terminam as traduções para o francês.

Algumas versões vão sendo editadas e publicadas, até que aparece uma menos censurada sob o título “Um diário no sentido estrito do termo”. O editor resgatou o sentido intimista mantido secreto até o momento, evidenciando como se misturam os papéis de observador e de observado na experiência etnográfica. A publicação deste não foi bem aceita pela comunidade, por ferir o ideal de objetividade e neutralidade científica com um texto pouco ortodoxo (PEZZATO, L’ABBATE, 2011).

Uma das grandes contribuições de Malinowski foi perceber que a observação participante não pode ser uma prática neutra, pois conhecimentos prévios, intérpretes, informantes, base linguística e muitos outros são os personagens desse espetáculo. Como salienta Lourau (1989) é impossível manter uma distância de um objeto que, por natureza, já é

demasiado distante. Portanto, o trabalho do etnógrafo seria produzir um distanciamento inverso, isto é, uma proximidade, para que consiga objetivar a realidade produzindo dados e interpretações da realidade social.

As ciências positivas constroem objetos de conhecimento muito distantes de experiência como circunstâncias do suicídio, desvantagens escolares dos filhos de trabalhadores rurais, comportamentos de trabalhadores em fábricas, etc. Enquanto na postura positivista constroem-se metáforas eruditas para a experiência concreta, dizendo de uma coisa como se fosse outra, a etnográfica prefere falar da experiência de observação, estabelecendo relações de contiguidade e optando por uma visão metonímica, dizendo uma coisa através de outra.

Um método que consiste em montar e desmontar um objeto que se teria como constituído antes da experiência parece mais abstrato do que os cadernos, os pensamentos, as câmeras, os olhos, os ouvidos, a boca, a pele e todo o corpo, os quais são aparato de observação do pesquisador. No procedimento pretensiosamente funcionalista de Malinowski, “o aparelho de observação” se mistura com aquilo que é observado, evidenciando seu envolvimento de “carne-e-osso” na pesquisa.

No diário são relatados acessos de fúria em que golpeia um ajudante da pesquisa. Os escritos mostram “inclinações” homoafetivas, quando do extremo apressado por um rapaz francês que esteve algum tempo em sua companhia. E também outros impulsos sexuais pela contemplação dos belos corpos de jovens nativos. Houve um episódio no qual bolinou uma moça e reagiu se enclausurando na cabana, remoendo culpa por ter ferido seus princípios morais. Apesar de ter erigido uma carreira antirracista, muitas das notas possuem um tom preconceituoso em que parece expurgar aversão aos índios.

Referenciais valorativos, preconceitos, obsessões sexuais, solidão, dentre outras implicações, não se definem como essências do pesquisador, mas sim como experiências que emergem com o campo e dizem de atravessamentos éticos, afetivos, libidinais e políticos. Sob o pretexto de resguardar a imagem do pesquisador e a legitimidade do trabalho, a “intimidade do como se faz pesquisa” é rechaçada pelas instituições que regulam a produção científica. Esta é a razão pela qual o diário aparece bem mais tarde e com muitos contes de edição que retiram o “demasiado íntimo” de vistas.

Em nossa banca de qualificação, Helder Muniz chamou atenção para esse ponto, salientando que o preconceito e outros acontecimentos que são tidos como indesejáveis não são síntese da pesquisa, nem podem ser situados como algo que define o pesquisador. Na

verdade, tratam-se de intensidades que passam por nós e desembocam na escrita, as quais precisamos cuidar para desalojá-las dos sentidos que habitualmente lhes atribuímos.

“Será que não devemos ter cuidado com o que expomos de nosso diário ou sobre como expomos? Será que não temos de ‘invisibilizar’ algumas coisas para podermos escapar?” (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO). Essas questões trazidas por Helder nos são caras, pois dizem respeito a uma política de narratividade. Trabalhar com diários não quer dizer que vamos escrever e compartilhar qualquer coisa e de qualquer maneira. É preciso um exercício rigoroso de pensamento para que nossas práticas de pesquisa caminhem na direção de ampliar o diálogo e não o contrário.

A questão aqui não é “fazer falar” de modo a oportunizar regulação do comportamento e de procedimentos de pesquisa; a questão é criar planos de visibilidade para a experiência, evidenciando elementos que dizem de sua dimensão processual. Então, quando Lourau traz esses acontecimentos que permeiam a experiência de pesquisa de Malinowski, os quais muito rapidamente qualificamos com base numa moral, entendemos que está querendo evidenciar a dimensão coextensiva de formação de um campo problemático e um sujeito pesquisador.

Como podemos ver, a partir da leitura de Lourau (1989) sobre o trabalho de Malinowski, os resultados depreendem de um processo, havendo, geralmente, dissensos entre certo modo de fazer pesquisa e os efeitos das práticas. Estes efeitos que encontram espaço de enunciação no diário de campo são tratados como segredos da pesquisa, intimidades que devem ser cortadas na produção de informes finais. As relações entre os textos esperados e não esperados parecem tencionar esses dissensos, evidenciando como as implicações, tão caras ao pesquisador e, principalmente, à instituição científica, constituem-se em elementos indissociáveis à pesquisa. Havemos de nos questionar, porque os pesquisadores esperam uma etapa avançada de sua carreira para apresentar, em forma de memórias, alguns elementos mais brandos do “como se faz pesquisa”.

O transbordamento do diário nos textos institucionalizados não é algo secundário. Ele apresenta um risco de contaminação da pesquisa com as relações concretas que a organizam e são por ela organizadas. Esse transbordamento tem relação direta com o problematização de um discurso que deslegitima a experiência e serve à modelização do “como se faz pesquisa”. Trazer para dentro da esfera do científico uma escrita que dá visibilidade ao processo de pesquisa, às relações de poder, é algo muito arriscado, no sentido de que podermos ser simplesmente expulsos dessa esfera. Em decorrência desse impasse, a

teoria da implicação se vê obrigada a jogar com dois tabuleiros, absolutamente do lado do extratexto, mas construindo objetos de “aparência científica” para tramar um diálogo.

Lourau (1989) traz elementos da produção diarística de outros pesquisadores para compor essa discussão. Ele conta de como Ferenczi, discípulo e dissidente de Freud, registra a experiência de contrainstitucionalização com a análise mútua; um dispositivo em que o analista verbaliza suas associações, a contratransferência, tão livremente quanto o paciente. Ferenczi propõe a inclusão da análise do paciente sobre a contratransferência do analista no dispositivo, de modo tal que podemos entender esta mudança de postura como um passo importante para a análise de implicação da situação clínica.

Em correspondências e diários de Ferenczi há rastros do produtivo conflito com Freud e os ortodoxos. No escrito por Dupont (LOURAU, 1989), fazem-se constar três eixos para o diário de Ferenczi, sendo os quais: (1) teórico, descobrimento do trauma infantil; (2) técnico, desenvolvimento da análise mútua; (3) pessoal, crítica ao dispositivo freudiano e análise de sua relação com o mestre.

Em 1932, apesar de haver fragmentos de diário anteriores, escreve, no dia 7 de Janeiro, sobre a “insensibilidade do analista”, discorrendo sobre problemas concretos e técnicos, envolvimento emocional na cura e efeitos de sua implicação. Em 17 de Janeiro, Ferenczi relata como uma de suas pacientes o levou à análise mútua. No dia 31, questiona-se sobre os limites dessa prática, preocupando-se com a possibilidade de desvio do foco de análise, dada a incursão da contratransferência do analista no dispositivo. Dia 2 de fevereiro, registra um dilema: informar tudo o que sente ao paciente pode levá-lo de um clima de ternura ao rechaço, produzindo um estado de transe pernicioso. Quinze dias mais tarde, percebe “obstáculos éticos”, pois o analista se veria obrigado a falar da análise de outros pacientes, tornando-se uma espécie de análise de grupo à porta aberta.

Assolado pelo temor de que seus pacientes cheguem à loucura ou ao suicídio, planeja um limite para a análise mútua, sendo o qual: os pacientes não se envolverem na contratransferência do analista mais do que o necessário para realizarem a própria análise. Em Março, afloram suas autoanálises: medo de que os pacientes cobrem pela análise mútua, fascínio pela produção delirante e pela sensibilidade da alucinação, etc. A inquietação com a legitimidade da análise mútua o leva a experiências diversas, como sessões de três horas e, até mesmo, três dias de duração.

As coisas se complicam quando uma paciente, analista ela mesmo, resolve aplicar a análise mútua com seus pacientes. Agora, o segredo de Ferenczi está sob ameaça de ser revelado. Ele tenta combater a inquietação justificando que a análise mútua é uma extensão do

relaxamento do paciente ao analista, sendo este relaxamento sugestão do próprio Freud; criando uma hipercomunicação de inconscientes. Em Maio, incidem mais críticas sobre a rigidez do método sustentado por Freud. Desenhando a história da Psicanálise, Ferenczi desenha a história da análise mútua.

No restante dos meses as notas para artigos tomam conta do diário. Mas, a última frase, escrita em Dezembro, é surpreendente: “a análise da criança, a educação, é a introspecção do superego (por parte do adulto)” (LOURAU, 1989, p.63, tradução nossa). Assim, o diário termina, pouco antes de sua morte, com o prenúncio de um conceito que desenvolveu, o qual não se difere muito de sobreimplicação. “As implicações da situação são reforçadas e ao mesmo tempo diminuídas pela superimplicação, já que o analisador (o paciente, o louco) toma pouco a pouco o lugar do analista” (LOURAU, 1989, p.64, tradução nossa).

Ao estudar diários de pesquisadores, como Malinowski e Ferenczi, Lorau coloca em análise os modos de relação destes com os informes finais, transmissíveis e publicáveis. Ele aborda como é o processo até que os diários sejam reconhecidos como parte da produção científica, sendo que, em muitos casos, isto não chega a se concretizar. Esses modos de relação são interiorizados nas normas institucionais e na formação dos pesquisadores, tanto que chegam a determinar retroativamente os procedimentos de investigação, principalmente no que tange a produção e análise de dados.

Na relação com as instituições universitárias, fomentadora, editorial, entre outras, os escritos em ciências humanas e sociais constroem um *status* científico, rechaçando, na medida do possível, as implicações, elementos que dizem respeito ao “como se faz pesquisa”. Diante desse problema colocado por Lourau (1989), pesquisar tendo o diário de campo como dispositivo nos coloca um grande desafio: jogar com os textos e extratextos, tramando um diálogo em que se confronta o científico em seu próprio processo de constituição.

3.1 DISPOSITIVOS ACOPLADOS AO DIÁRIO DE CAMPO

Na presente pesquisa, que contornos assumem a prática do diário de campo? É de um caderno sem pautas no qual se tomam notas à quente que estamos falando? Ou um arquivo de computador, onde digitamos relatos ao final do dia de trabalho? De modo geral, o diário se compõe de notas de leituras, reflexões ensaísticas, relatos de situações cotidianas, ideias emergentes, frases soltas, questionamentos, angústias, impressões... De tudo um pouco!

O diário são as folhas de trás dos cadernos de anotações de pesquisas, de viagens e reuniões. São as folhas de uma fala oculta. Escritos carregados de afeição, que acompanham ao longo destes últimos anos os outros escritos dos livros que eu fiz, e que nunca conseguiram neles um lugar seu. [...] Tudo isso para dizer a você que os escritos do diário descrevem maneiras de sentir pessoas, lugares, situações e objetos. [...] A diferença, se existe alguma, além da forma de falar, é que aqui, livre do rigor da teoria, não preciso explicar o que compreendo, mas compreender o que sinto. [...] Não estranhe as misturas das alquimias do diário (BRANDÃO, 1982:12-13).

Ao identificarmos o diário de campo com as folhas de trás ou uma escrita canhota, estamos querendo dizer que ele vai de encontro com as convenções de instituições acadêmicas e editoriais. Lourau (1989) nomeia extratexto este tipo de empreendimento que questiona os limites de realidade colocados nos textos institucionalizados, aqueles que são recebidos como oficiais por determinada comunidade de leitores/escritores e, porque não, publicadores.

Estamos propondo que o diário de campo seja um dispositivo para realizar análise de implicação em pesquisa. Mas, o que é e como funciona um dispositivo? Nas palavras de Deleuze (1990), o dispositivo se trata de um novelo de linhas que está sempre se desenrolando em múltiplas direções. Ninguém sabe onde é que as linhas vão parar; se é que elas param!

O dispositivo é um arranjo de elementos que faz algo funcionar. Portanto, somente podemos dizer que é enquanto está funcionando. Quando uma caneta tinteiro enferruja e deixa de servir para escrever, é preciso substituí-la por uma caneta esferográfica, um pedaço de carvão, por sangue, como fez Marquês de Sade escrevendo nas paredes de pedra da prisão. Mais do que uma ferramenta para cunhar a escrita, o dispositivo se trata de uma potência motriz capaz de transformar forças e dar visibilidade a modos de vida.

Ainda em diálogo com Deleuze, podemos dizer que dobrar linhas é uma potência do dispositivo. Escrever tomando a escrita que se efetiva como objeto, analisando seus usos e nossas implicações, é uma forma de dobrar linhas.

Nessa perspectiva, a principal função do dispositivo é deslocar cursos de ação; fazer-nos outros de nós mesmos ou estrangeiros na própria língua, como foi Kafka ao desdobrar os usos do alemão e Benjamin, dadas as impossibilidades de um intelectual, judeu e materialista histórico escrever em tempos de guerra. Quando propomos o diário de campo é esse estrangeirismo que vislumbramos.

AMERIKA DE KAFKA. Karl, um jovem alemão burguês, vai para os EUA, por ocasião de suas contravenções sociais. No primeiro capítulo, desenha-se uma figura plena de moral e bons costumes. Daí em diante, testemunhamos a decadência do sujeito indenitário. Ele perde tudo o que tem – tão pouco que cabe numa mala – e se lança na (des)aventura de tornar-se. No final das contas, ele vai parar numa trupe teatral, onde pode ser qualquer coisa; e a história acaba aí. O interessante nessa

leitura é que deixamos de nos importar com a origem ou o final; o que está em evidência é o processo (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Se o formalismo acadêmico se tornou língua materna em nossos processos de pesquisa, o diário de campo precisa vir como uma inquietação da escrita, uma maneira de refletimos como é que chegamos onde estamos. Precisamos, para isto, situar nossas vivências, mais do que experimentá-las como acidentes históricos ou forças naturais. O diário como dispositivo, como restituição de pesquisa (intervenção e análise), é algo verdadeiramente extraordinário, pois, permitindo-nos tomar certa distância dos nossos automatismos para encarar o real como produção.

Assim como o diário, teatro, música, dança, literatura e muitas outras práticas podem se constituir em dispositivos, se nos fizerem pensar sobre o que pensamos, como pensamos e diferente do que pensávamos antes. O dispositivo se trata de um arranjo de elementos dispostos de modo a confrontar aquilo que se atualizou em algum momento com aquilo que se atualiza a partir de sua instauração. Por isso mesmo, atua pela transversalidade, ampliando o grau de comunicação da pesquisa em direções que, inclusive, bordeiam as questões propostas.

Em nossa caminhada, outras atividades se tornaram dispositivos acoplados ao diário de campo. No contato com a literatura, por exemplo, com os contos de Kafka, tivemos como efeito de reposicionamento o entendimento de que uma escrita potente seria “fabricadora de sentidos”. No conto “Um relatoria para uma academia” (2011) um macaco narra em carta à comunidade a trajetória pela qual se tornou humano. Esse conto, em especial, inspira-nos a pensar que a restituição do processo de pesquisa tem tudo a ver com a restituição do processo de formação do pesquisador.

Outra atividade que nos possibilitou experimentar sensibilidades foi a dança do ventre. Em aulas grupais e individuais, tivemos a oportunidade de ampliar espaços do corpo antes constringidos, exercitando atenção ao modo como este se produz. Mais do que um aprendizado técnico, as aulas de dança nos possibilitaram, a partir de práticas corporais com professora e colegas, construir uma relação com corpo que não passa única e exclusivamente pela racionalização dos movimentos.

A dança se trata de um dispositivo quando nos permite habitar o ilocalizável, isto é, abrir-se a intensidades que não passaram por qualificações anteriores, julgamentos morais ou exames de consciência.

Encasulada em seda fina, respirava música.
A cada passo dado, o céu sob sua cabeça se manchava de negro.
Como borboleta surgiu e a seda de cores vibrantes se tornou asas.

Os braços-raios riscavam o céu.
 O coração palpitante anunciava tempestade.
 Um segundo de silêncio, até que em giros estrondosos virou trovão.
 Sentiu crescer uma força inimaginada, como se, com aquelas asas, pudesse alcançar o infinito.
 Borboleteou movimentos graciosos e cheirou flores que exalavam perfume nos olhos das pessoas.
 Nesse momento lindo, seduziu e foi seduzida.
 No ápice da música, a chuva caiu pesadamente.
 Girou, sorriu, sentindo a água fresca correr pelo rosto.
 Quando, de repente, a chuva parou e ela perdeu suas asas.
 Caiu ali mesmo no chão, como uma larva.
 Ondulando, deslizou deixando marcas que rapidamente se dispersavam na terra molhada.
 O coração já não palpitava, mas a respiração estava ofegante.
 Depois da tempestade veio uma calmaria.
 A noite se foi e no horizonte dos olhos já se podiam ver os primeiros raios de sol.
 Quase quatro minutos de tempo cronológico são infinitos no tempo da dança.
 Depois dessa experiência, já não se é mais o mesmo de antes.
 O corpo pensa tempestade e se movimenta como borboleta retornando ao estado larvar (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Esse registro conta de uma experiência em sarau com uma apresentação de um solo de dança. Consideramos que experiências como esta também figuram o diário de campo, pois dizem respeito à formação de um corpo sensível, mais atento e aberto a se deixar afetar por sutilezas.

A cocriação desse solo em trocas entre professora e aluna se trata de um exercício que produziu uma relação de autonomia. Numa relação de autonomia, embora o professor tenha consciência da capacidade de aprender do aluno, seu olhar não está voltado para o resultado, senão para o processo. Na aceitação da legitimidade mútua, ampliando nossas redes de conversação e capacidade de se emocionar, a aprendizagem inventiva se efetiva. Estamos dizendo de uma aprendizagem que transforma nossas disposições e não, tão somente, daquela em que se acredita haver uma introjeção de conteúdos exteriores.

Assim como em aulas de dança, tivemos momentos de interação e aprendizado muito ricos em orientações. Conversas pelo *Facebook* e encontros na feira de sábado, por exemplo, provocaram modulações no modo como nos relacionávamos com professores em espaços circunscritos à academia. Uma política de amizade se afirmou em encontros como esses, convidando-nos a um modo de relação que produz autonomia.

Fazer artesanato é terapêutico. Fazê-lo escutando músicas árabes que embalam a alma mais ainda. Mensagem de texto: “Você tem Skype?”. Resposta imediata: “Não, mas o Facebook tem as mesmas ferramentas”.

Chamada de vídeo para conversar sobre um texto diarístico. Mote: Como torná-lo menos intimista? Do outro lado da tela mais “recursos terapêuticos”: vinho e reggae.

Literatura menor (Melville, Kafka e Marquês de Sade) aos poucos ganhou a conversa. O despertar de uma leitura e escrita recalcitrante.

Tarde da noite. Artesanato, música, vinho e prosa se esvaem. Quem poderia imaginar que aquela conversa fora do *script* viria a calhar? Bendito Facebook e suas ferramentas-dispositivo.

Conversas como esta anunciam novas possibilidades de habitar a relação orientando-orientador. Assim, aprendiz e mestre se formam com diálogos e diários (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Um modo de se relacionar baseado na confiança e no respeito mútuo nos deu força para compartilhar escrevinhações, por mais que, em alguns momentos, tenhamos nos sentido inseguros quanto à nossa autoridade para escrever. No fim das contas, entendemos que autoridade é uma questão de se autorizar; não requer anos de trabalho dedicado a determinado campo ou nível máximo de titulação acadêmico-profissional. O processo de se autorizar implica em aceitar a alteridade que nos é constitutiva, de modo que a autoria sempre será coproduzida. Essa pesquisa, portanto, é COM-fiada com o orientador, nossos companheiros de mestrado e parceiros na pesquisa.

Sabe, por algum tempo, tive medo de que essa pesquisa fosse a pesquisa do orientador ou a do PFIST. [Essa parte eu risquei, se tivesse escrito à lápis teria apagado. Eu sei que essa pesquisa nunca poderia ser a do orientador ou do PFIST, mas eu tive medo de não ser original e de que o meu trabalho não tivesse a “minha cara”] (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Com o diário de campo, estamos propondo uma prática de escrita poética (*poiésis*), a qual se define pelo próprio fazer que cria real ao invés de simplesmente representá-los. Dizendo com palavras do poeta Erikson Pires: “Aquele que escreve é também aquele que é escrito” (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

3.2 POR UMA POLÍTICA DE DERIVA

Para escrevermos diários não precisamos de muitas coisas. Necessitamos, apenas, disposição a nos deixarmos afetar pelas sutilezas das situações com as quais nos vemos às voltas. Há de se começar... No início é mais difícil, mas, conforme praticamos, pegamos jeito e até mesmo gosto. O pensamento vai entrando em um ritmo. Surpreendemo-nos com as paisagens, vendo-as se desenrolarem de dentro.

Tenho três casas. Em cada uma delas um leito para repousar depois da viagem. Casas de passagem, onde ancoo enquanto recupero energias para continuar navegando. Tem sido esta uma vida de trânsito. A estrada se faz lar. No desenrolar

das paisagens, sinto as inquietações acolhidas. Vejo pessoas com suas casas sem paredes e aprendo com elas maneiras diversas de morar; que habitar não é sinônimo de abrigo. O peso de minhas bagagens se diminui. Não é preciso carregar casas na cacunda, pois a envergadura não suporta tamanho peso (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

As imagens do polvo tateando a superfície do fundo do mar, do barco à deriva e do viajante tomaram parte dos diários. Elas nos inspiram a pensar em deslocamentos. Estar em trânsito ou à deriva, em nosso caso, não quer dizer que estamos abandonados ou desgovernados, senão que nos movimentamos com a potência das intensidades que emergem com o campo e produzem encontros.

O diário nos permite pensar uma política a partir de um derivar do campo e da própria escrita, os quais se tornam outros em relação a si mesmos. A afirmação dessa política diz respeito a princípios que, na pesquisa-intervenção socioanalítica, compartilhamos com a Cartografia¹³. O modo de pesquisa que temos cultivado parte de um estar atento ao processo de pesquisa. Nesse sentido, precisamos exercitar a atenção para criar um regime que nos permitisse compor com as intensidades emergentes uma experiência de pesquisa consistente.

No início do mestrado, passamos por um momento de dispersão, estudando textos de autores como Deleuze e Foucault. Quanto mais líamos e tentávamos entender os conceitos, mais nos sentíamos distantes de colocar em termos claros nossos problemas de pesquisa. Por alguns instantes, sentimo-nos como uma esponja absorvendo tudo que encontra no caminho, correndo sério risco de se dissolver na espessura das coisas. Um efeito disto foi uma angústia por “não sabermos”, muito embora os estudos estivessem nos sinalizando direções em que a experiência é condição de saber. Esse momento de dispersão não foi de todo ruim, visto que indicou abertura a intensidades que emergem com o campo. No entanto, esta abertura não era rigorosa o bastante para tornar uma prática de pesquisa consistente.

O trabalho a ser feito, agora, é pegar o fio da meada do texto da qualificação, observando as considerações da banca, para eu não me perder nas bifurcações. É muito grande o ímpeto de permanecer dispersa, mas esse ciclo formativo tem prazo de fechamento (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

A atenção, de modo hegemônico, é tratada como resolução de problemas e o bom desempenho das funções cognitivas. Nesse modo de entender, analisar se restringe à busca de informações externas, sendo que falhas nessa busca são consideradas falta de atenção ou

¹³A Cartografia se trata de um método de pesquisa-intervenção no qual se compõe uma prática para acompanhar processos. Nesta, não se prescinde de procedimentos específicos, mas de um mergulho no território em que estamos inseridos, de uma disposição que se aprende estando em atividade e, sobretudo, uma postura analítica na qual o pesquisador, atento à experiência, abre-se as intensidades que emergem com o campo.

dificuldade de concentração. Assim, a ação acaba sendo adaptativa, no sentido de restituir a capacidade de prestar atenção que se espera de um indivíduo “normal”.

Conforme Kastrup (2004), a tendência da atenção é escapar de um determinado foco ou atividade, sendo que voluntariamente ela sempre funciona por sacudidelas. No entanto, toda forma de atenção que se desvia do foco e da tarefa, como a dispersão e a distração, é geralmente considerada indesejável.

Na dispersão há mudança do foco atencional a todo instante. É como se uma avidez por novidade impedisse a pessoa de manter a concentração e, conseqüentemente, tornasse a experiência inconsistente. Na distração, por sua vez, a atenção funciona como se fôssemos um caboclo de cócoras, matreiro, à espreita de que algo fora do comum desponte nas ruas do tédio e do ócio. Nas palavras de Kastrup (2004, p.8):

a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão.

A distração é, desse modo, imprescindível à aprendizagem inventiva, pois, ela nos permite criar regimes de atenção a partir dos quais, mais do que buscar informações, podemos produzir problemas. Havemos de considerar, nesse sentido, que a aprendizagem se dá por rupturas nos cursos habituais da cognição. Quando um dispositivo como o diário produz torções no processo de escrita em pesquisa, fazendo com que em nossos textos se criem espaços para dizer da experiência, a aprendizagem inventiva se efetiva.

Depois de passarmos por um momento de dispersão, precisamos cultivar um estado de atenção no qual as intensidades puderam compor o processo de escrita aumentando o grau de comunicação da experiência de pesquisa. Isto quer dizer que pudemos caminhar mais livremente de um tema específico a um campo problemático mais amplo e suas margens; mas sem nos deixamos levar pela avidez por novidade.

Ao invés de ficar lendo várias coisas ao mesmo tempo, precisamos pegar um texto e esgaçar a leitura até que sua ideia se encarne em nossa experiência, crie corpo. Minha colega escolheu estudar agenciamento, porque acha que esse conceito ajuda a pensar a produção de subjetividade na dança. Acredita que, com o início das atividades em campo de intervenção, diminuirá a ansiedade e a sensação de “distância” em relação ao problema de pesquisa. Ao mesmo tempo, precisamos tomar cuidado para não nos fecharmos a outros assuntos (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

Tanto eu quanto minha colega, saímos da orientação nos sentindo bem melhor do que nas anteriores. É como se as coisas estivessem se conectando, depois de um período de dispersão. Entendemos que às situações que nos afetam, embora não tenham relação direta com a pesquisa, têm a ver com a modulação do problema e formação do pesquisador na superfície de contato com aquilo que se propõe a estudar (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

3.3 COMPONDO COM RETALHOS DE EXPERIÊNCIAS

Retalhos, restos de panos
 Pedacos de roupas velhas e surradas
 Tiras, trapos que não dão uma peça inteira
 Rastros de uma experiência guardados num saco de estopa

Sempre gostei dos retalhos
 Porque eles não são muito de pouco, mas pouco de muito

Costumava brincar de costureira
 Fazia roupa miúda usando tesoura e cola
 Juntando os trapos que catava nos salões das velhas senhoras

Agora, costurar já não é como brincadeira
 É preciso uma linha forte e uma agulha afiada
 Porque juntar pedacos dissimétricos requer senso de organização ou qualquer coisa do tipo
 Dedos espetados, sonhos talhados
 Corpo cansado e correr na esteira dos prazos
 Às vezes enferrujada, às vezes lubrificada

Dizem que costureira é bicho enrolado
 Mas, entendo como é pensar que se pode fazer em dois dias
 O que não se faz em duas semanas, dois meses, nem dois anos
 Porque nos esquecemos que o tempo escorre por entre os dedos
 E o que fica é uma massa mais ou menos espessa

Ossos do ofício

Fazer uma colcha com pedacos daquilo sobrou de outras peças
 De fantasias carnavalescas luxuriosas
 De enchovais de noivinhas apaixonadas pelo príncipe
 É divagar nos destroços de histórias
 Que se perdem nos pontos cuidadosamente apertados
 Nos acabamentos que emolduram o trabalho

Costureira se embrenha na linha
 Se perde na escolha, no corte e ajuntamento dos pedacos
 Fazer caber não é tarefa fácil
 Nem mesmo pregar um botão, fazer uma cisura

Ela deixa retalhos de retalhos espalhados pelo chão
 Enquanto trama um inteiro multicolorido
 É que para organizar precisamos fazer bagunça, tirar tudo do lugar

Toda peça tem avesso

As divisões da costura vão se extinguindo
 Dissolvem-se os ossos e fica o ofício

Costurar é tarefa laboriosa

Há que se começar tudo de novo...
 Catar os retalhos da costura e guardar no saco de estopa
 Quem sabe não vestem outras ocasiões?!
 (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Nos caminhos quase nunca retos da escrita, algumas questões ganharam contorno. Observe que as questões não são guias de pesquisa; pelo contrário, elas são pistas para análises, migalhas de experiências espalhadas nos chãos dos diários. Uma dessas pistas foram: Como realizar análise de implicação sem incorrerem no discurso intimista? Esta questão tomou proporções quando começamos a pensar sobre o rigor dos dados que se produzem em diário de campo. Nos demos conta de que, com muita facilidade, a escrita assume um tom intimista; como se um manancial de palavras jorrasse de um ser iluminado, um eu causador de análises. Agora nos parece claro, no entanto, que quem fala no diário não é o escrevente, mas sim vozes inauditas: relações, modos de vida, instituições, códigos e normativas.

Ter clareza de que quem fala não é um indivíduo muda a forma de conceber o processo de escrita em pesquisa. O indivíduo passa a ser entendido como agente de enunciação, de modo tal que as análises se realizam pela ação de enunciar. Então, análises não são frutos de esforços cognitivos e incondicionais do pesquisador; elas são perturbações de ordem que não se fazem sem que um dispositivo se incursione em nossos modos mais habituais de pensar/agir. Isto nos destitui da certeza de que nossos “materiais” não se misturam com aqueles produzidos na pesquisa; de que podemos observar um objeto a uma distância segura, sem correrem riscos de sermos “contaminados”.

Me dá uma ansiedade só de pensar no que vou encontrar nesses cadernos. Escrever tem sido tudo para mim nesses últimos meses. Estou evitando projetar qualquer tipo de expectativa (positiva ou negativa) nessa experiência do diário de campo com a COSATE. E o mesmo faço com relação ao estilo de escrita (se é que tenho um!); o que não me afasta das preocupações com o desempenho e produção acadêmica (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

As sensações, angústias e impressões são os nossos “materiais”, os quais, geralmente, identificamos como sendo íntimos. Assumir uma postura radicalmente implica em adotar esses materiais como procedimento de trabalho e deixar de entender que sejam escória no texto institucionalizado.

O aperto na viseira está em entendermos que as implicações se tratam de intimidades ou visões pessoais quando, na verdade, dizem de modos de relação; como nossos pensamentos e ações gerem realidades e são por elas geridos. Quando uma escrevinhação incomoda por sua intimidade é porque as implicações carecem de ser arrancadas dela e

trazidas para o plano comum. Esse arrancar é a estratégia de análise que utilizamos em releituras de diários, tendo em vista desdobrar reflexões que agora se atualizam na escrita da presente dissertação.

Tendemos a achar que as implicações devem ser apagadas da história para que os nossos trabalhos se mantenham de pé sozinhos. Imaginemos uma construção não finalizada, em processo. Não é “bonito de se ver”, se formos tomar como referência o ideal de beleza arquitetônica que temos. Andaimos esquadrinhando o esqueleto de um prédio é a metonímia que Barbosa (2010) usa para falar de implicação, problematizando o aspecto “feio” do percurso de um texto e da aprendizagem de um modo geral. Em nossos trabalhos acadêmicos, textos endereçados a determinados públicos (estudantes da graduação, professores, psicólogos, etc.) tendemos a ocultar os andaimes para apresentar uma redação limpa.

Uma de nossas maiores dificuldades costuma ser, justamente, lidar com os andaimes; saber o que fazer com os retalhos de experiências. O jeito mais corrente de resolver tal dilema é jogá-los fora. Mas, estamos aprendendo que podemos trabalhar com esses materiais de modo que, sobretudo em nossos relatórios finais, apresente-se como foi o processo de construção da pesquisa.

Hoje foi difícil me concentrar na conversa, a despeito de todo meu esforço. Estou achando as coisas meio frias. Não sei se o problema é minha sensação térmica ou um clima geral. Parece que o mergulho nas atividades de pesquisa está me consumindo. Não me sinto tão cansada quanto nas últimas reuniões, mas a proximidade do final desta etapa tem me colocado frente a outras preocupações. Que fazer com esse material? Será necessário produzir mais? Tenho de preparar o texto para a qualificação. Quero ter tempo para analisar tudo com calma (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Podemos até encarar uma dissertação como uma “prateleira de supermercado”; como se a escrita fosse um produto e “nascesse pronta”, sem rasuras, folhas rasgadas, borrões de café e outras imprevisibilidades. No entanto, negligenciar a dimensão processual da escrita é uma forma de nos alienar da realidade... e da nossa própria constituição como sujeitos.

Estamos falando de um processo no qual sujeitos coemergem como agentes de realidades que se retroalimentam na pesquisa. Os termos da relação não estão dados; pesquisador e campo se forjam com as práticas que fomentamos. Pesquisar, portanto, é agir em determinado campo problemático, produzindo conhecimento, enquanto intervimos no curso da realidade. Assim, havemos de considerar toda pesquisa como intervenção, afastando pretensões de neutralidade ou passividade. Se é sujeito, não podemos dizer que seja passivo, pois está inserido em um movimento constante de diferenciação.

Lourau (1989), ao nos contar do procedimento de trabalho de Malinowski, lembra que objetividade e subjetividade não se separam, pois se tratam de dimensões coemergentes. Com procedimentos *Frankenstein*, na busca pela unidade ínfima das coisas, costumamos perder o senso de funcionamento delas e, conseqüentemente, nossa capacidade de lidar com problemas concretos. Isto não é, seguramente, o que torna uma prática radicalmente articulada a uma avaliação dos efeitos.

A cada página um corte epistemológico (re)produzindo binarismos inúteis, tais como: teoria e prática, sujeito e objeto, observador e observado. Estava falando sobre o diário e cadê o diário que não aparecia?! Quando da escritura daquele texto, não estava atenta a estas linhas insistentes. Isto porque ainda estou exercitando pensar um pouco fora da fôrma (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Nessa *escrevinhação* versamos sobre os extremos opostos nos quais caímos durante o processo de pesquisa. Marcações de começos e fins que produzem retratos estáticos do que seja pesquisar.

E (re)escrever tem sido um verdadeiro trabalho, até porque ninguém pensa fora da fôrma espontaneamente, sem algum esforço para encarar a verdade sobre si. (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

“Um verdadeiro trabalho” é aquele que produz deslocamentos. Se um trabalho não muda nem uma vírgula do que pensávamos antes de realizá-lo, de nada valeu empreender esforços em sua execução. Se soubéssemos de antemão como e o que encontraríamos no caminho, isto nos pouparia a construção de grandes “elefantes brancos”, mas também não haveria pesquisa. Assim, no modo como temos entendido o processo de pesquisa, radicalidade não se trata de retificar formulações anteriores à pesquisa, mas sim de formular questões a partir de nossas práticas. Uma atitude rigorosa, portanto, implica em acessarmos o real em seu complexo movimento de composição.

Estamos falando do rigor da caminhada que nos dá a direção ou da experiência que nos dá o procedimento. Concebendo rigor como *hodos meta*, sustentamos o pesquisar como processo formativo, buscando entender como as realidades nas quais estamos implicados se produzem, afirmando os caminhos que percorremos em nossas buscas. Esse modo de fazer pesquisa segue as pistas do método cartográfico, conforme explicitado em Passos, Kastrup e Escóssia (2015).

Em muitas pesquisas no campo da saúde e das ciências sociais (HECKERT; PASSOS, 2009), o método ainda tem sido encarado como um mapa do tesouro em que os

caminhos a serem percorridos já se encontram traçados. Pressupõe-se que saber de antemão por onde cortam as trilhas e dispor de algumas ferramentas nos livra de imprevistos e garante que encontramos riquezas. No entanto, os rastros deixados nas trilhas são registros fugidios do que se passou. A experiência não pode ser transferida como uma “operação bancária” (FREIRE, 2014), mas pode ser compartilhada e, assim, operar na multiplicação dos sentidos.

Escrever sobre o cotidiano de pesquisa é um exercício rigoroso, não porque se escreve assiduamente, todos os dias, nem porque se descrevem com minúcia situações observadas. É por ser um instrumento teórico-prático que nos permite tomar certa “distância” da experiência sensível, de modo tal que podemos realizar análises mais complexas, sem cairmos em extremos opostos entre razão e subjetividade.

Não precisamos pegar uma maleta de ferramentas e “sair a campo” para fazer entrevistas ou realizar protocolos de pesquisa. “Fizemos campo” nas conversações e andanças, escrevendo e compartilhando diários. Nesse processo, a intervenção incide, principalmente, na forma como compreendemos o pesquisar na sua interface com a educação.

Esses dias, alguém do grupo me perguntou sobre os caderninhos e como estava pensando em trabalhar com o material produzido a partir deles. Tinha pensado em usar como recurso conversas sobre a experiência de escrever; não pegá-los de volta.

Combinamos de tirar cópia dos caderninhos. Fazer entrevistas geraria um material excessivo para o tempo de trabalho que ainda tenho. Já conversei com uma participante e ela concordou em me emprestar o caderno no último encontro; ainda preciso falar com as outras (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Ao escrevermos sobre uma aula, um encontro ou qualquer outra situação do cotidiano, nos deparamos com elementos que passam despercebidos no calor da experiência. Elementos que dizem da relação entre forças que nos atravessam e nos levam a pensar e agir de certas maneiras. Esta luz lançada sobre o terreno no qual as práticas se edificam, aumenta a nossa capacidade de agir tanto na destruição de antigas quanto na construção de novas edificações. É assim que formulamos, organizamos e desenvolvemos reflexões, as quais são feixes de luz lançados nos arredores de situações experimentadas.

O caráter interventivo não está separado do caráter analítico que o diário de campo sugere. Analisar é colocar em evidência elementos que, inicialmente, não ganharam espaço de enunciação. E no momento mesmo em que tais elementos se inscrevem na superfície do real passam a figurar a realidade como criação. Assim, ao invés de buscarmos resultados com a aplicação de determinados procedimentos, acompanhamos um processo no qual se produzem os meios que nos levam a determinados resultados.

O processo de pesquisa, como preferimos nos referir ao método, se inscreve com um campo problemático onde se formulam problemas a partir dos meios pelos quais seus termos se colocam. O que está em questão, portanto, não é a aplicação de modelos, pois a lógica da aplicação passa pelo teste de hipóteses para comprovar ou refutar ideias que já se tinham formuladas antes da pesquisa. Ao contrário disto, estamos propondo que pesquisar tendo o diário como dispositivo requer um posicionamento em que a escrita seja um meio de produzir problemas. Mais do que responder uma questão em específico, o que se propõe é a gestão das ciências, dos problemas e dos procedimentos, com os sujeitos e, principalmente, em favor da vida.

A cá estou em um programa cujos referenciais teóricos, metodológicos, políticos e epistemológicos são diversos à minha formação de base. Tenho me questionado, constantemente, sobre os sentidos desta caminhada até aqui. Já não tenho mais tanta certeza quanto aos meus objetivos. Posso dizer que me tornar professora não se apresenta como única possibilidade. Especialmente porque aumentar progressivamente o grau de titulação é uma forma de ilusão de estabilidade profissional que cultivei nos últimos anos. Estar aqui tem contribuído para que eu repense algumas verdades como esta.

Como tem sido estar no mestrado? Tem sido duro, solavancos o tempo todo me arrancando de onde estou. Deslocamentos potentes reavivam vontades há muito adormecidas. Outro dia mesmo pensei como é engraçado eu descobrir agora o gosto pelo lado cênico da dança e poético da escrita. Esses encontros têm me permitido estar na universidade de uma forma que não imaginava que seria possível (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

3.4 NEGOCIANDO SENTIDOS NA PRÁTICA DE ESCRITA

Vimos aprendendo em nossos anos de escola que escrever uma boa redação, isto é, um texto do gênero dissertativo, requer dizer de algum fato ou argumentar a cerca de um tema sem nos colocarmos como sujeitos das observações. Então, quem diz na redação? “Você não pode usar primeira pessoa, principalmente se for do singular. Ao invés de ‘eu observo’, diga ‘observa-se’”; assim uma professora de Português explicaria a “aparente ausência de sujeito”. Colocar-se a “quilômetros” da situação parece ser uma saída para o problema da implicação. Estaria o sujeito escondido na certeza do verbo no modo imperativo? Quem fala não seria uma pessoa, nem as coisas por si mesmas, mas determinado modo de escrever.

A estrutura de um texto baseado nesse modo de escrever pode variar um pouco, mas, inspirados na história de Christiane Gribel (2014), “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, vamos chamá-la de redação de trinta linhas. Nessa história, o narrador personagem escreve uma redação a pedido do diretor, contando de como escreveu uma redação sobre suas férias,

no primeiro dia de aula. O aluno fala das dificuldades de fazer caber dias ensolarados, jogos de bola com os amigos e muito mais, em uma estrutura tão constricta quanto uma redação de trinta linhas.

Na escola aprendemos que a redação precisa introduzir, desenvolver e concluir a abordagem de uma situação-problema, um tema ou assunto. Tal maneira de apresentar ideias contribui para uma comunicação dita coerente e objetiva. Mais tarde, no Ensino Superior, algumas regras vieram para reforçar essa estrutura, a qual passamos a chamar de escrita acadêmica. Além de não podermos dizer em nosso próprio nome, não poderíamos dizer nada sem citar e referenciar, ou seja, sem explicitar de onde é que viera uma dada ideia. Enrijeciam-se ainda mais as possibilidades de pensarmos a autoria como algo diferente de um *status* adquirido com uma carreira consolidada no mercado, *insights* intelectuais e certa maneira de escrever legitimada por uma comunidade de leitores/escritores e publicadores.

Passamos parte de nossa vida acadêmica dissertando, copiando e colando, tentando dizer com nossas palavras o que tal e qual autor havia dito. Às vezes, “enchemos linguíça” para alcançar um volume de escrita que satisfaça a voracidade da escola, da universidade, pois, nossa real aquisição de tudo o que nos foi “transferido” poderia se resumir em umas poucas linhas. Fazemos isto também para obtermos nota, uma “recompensa simbólica” por um trabalho, às vezes medíocre, que faz funcionar determinada forma de educação. Trabalhos de finalização de disciplinas, relatórios de estágio, artigos científicos, monografias, dissertações e teses funcionam, assim, como uma maneira de regurgitar conteúdos que nos são inculcados.

O sentido da aprendizagem que nos parece ser fundamental, sendo o qual estar sempre na condição de aprendiz, se perde nas exigências de que respondamos conforme o esperado. Saber o que um autor disse e fazer tal como orientam os especialistas não basta à aprendizagem como a estamos propondo. É necessário, sobretudo, que nos confrontemos com as realidades nas quais estamos implicados. Aí sim podemos estabelecer conexões com o que um autor ou especialista diz de sua própria experiência. Para articular pensamento, portanto, precisamos partir daquilo que nos toca.

Produzir uma escrita com as inquietações que mobilizam uma leitura ou as conversas em aulas sobre determinado tema, por exemplo, é uma atividade muito mais estimuladora e desafiante do que realizar um fichamento. Nessa perspectiva, quando o mestre propõe uma atividade escrita, não deve pressupor que o estudante seja “ignorante”, no sentido limitador da palavra, mas, pelo contrário, que ele tenha um dos principais ingredientes do saber: a empiria do cotidiano. O restante são trocas de experiência, negociações de sentidos.

Escrever, se esvaziar de ideias, protelar, ter novas ideias, escrever... Até o labor acadêmico possui ciclos, estações. Ai chega a temporada de colheita prazos estabelecidos pelos professores, orientadores e órgãos de fomento para entrega dos trabalhos. Quem compra os grãos e se empanturra deles não sabe quanto suor foi derramado para que existissem. Quem lê um artigo, uma dissertação ou tese, se for muito sensível, vê pequenos borrões de sangue misturados à tinta no papel (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Sangue?! Logo se vê... A elaboração de textos acadêmicos ainda é experimentada de modo muito sofrível por estudantes, porque eles têm que criar uma consistência a partir de conteúdos que passaram por um processamento, geralmente, muito mecânico (BARBOSA, 2010). Mas, acontece que nem sempre os conteúdos que são apresentados ou a forma como são apresentados operam na produção de sentidos. Na maioria das vezes, essa forma de aprender que expomos, à base da transferência de conteúdos, não passa pela autoria/autonomia, não incita o estudante a pensar e a produzir saídas para os problemas do cotidiano. Na verdade, o que mais faz é interditar a multiplicação das direções do pensamento, colando o entendimento de aprendizagem na reprodução de doutrinas, de soluções fabricadas por uma parcela da população considerada detentora do saber.

Para o estudante, é sempre muito complicado elaborar um texto em formato superestruturado, mesmo que existam regras de escrita e uma bibliografia extensa sobre determinado assunto. A forma de escrever parece não ser o maior dos problemas, mas sim como e o que escrever. Se esse “o que” não passa por uma aprendizagem significativa, não faz parte da experiência do aprendiz, o “como” se torna uma “tarefa para poucos”.

Precisamos entender que o saber é uma determinada maneira de falar sobre as coisas. E o discurso é, em si, uma forma de se relacionar que faz com que pensemos de tal ou qual maneira. Nossos pensamentos estão em consonância com um modo de produzir mundo, isto é, como enfrentamos e conduzimos situações cotidianas. Assim, se pensamos que o conhecer se encerra em certos procedimentos, produzimos um tipo de assepsia com apagamento do processo de subjetivação na escrita. Escrever se torna um passe de mágica capaz de abstrair argumentações sólidas do mundo das ideias, do qual somente grandes pensadores teriam as chaves dos portões. Não é essa “escrita para poucos” que acreditamos ser potente, mas sim uma escrita que “mostra a sujeira”.

Como trazer para o texto institucionalizado o processo de construção da pesquisa, enquanto se espera que os andaimes, os amontoados de materiais e as ferramentas espalhadas não apareçam? Como minar as linearidades das instituições acadêmicas e editoriais com os meandros do diário de campo?

Com o diário de campo experimentamos a escrita de modo mais ou menos livre de códigos institucionais. Apesar disto, incidem censuras muito sutis sobre a atividade diarística. Os nossos escritos são sempre endereçados, de modo que não há como deixarmos de considerar a ação da autocensura; essa instituição funcionando em cada um de nós. Considerando que diário alimenta a redação de textos institucionalizados, a censura desempenha um papel regulador do nosso envolvimento de carne-e-osso na pesquisa.

Na hora de escrever nossos “acertos de contas”, o maior desafio é jogar com os textos recomendados e os não recomendados. Uma maneira interessante de fazer isso é problematizar, justamente, as relações entre eles, seguindo as pistas para uma Análise Institucional da atividade escrita. Assim, o diário pode compor a estética dos textos institucionalizados. No mais, separar com tesoura e cola os textos recomendados e não recomendados se constitui em um procedimento, para não dizer abstração, que insistimos em realizar (LOURAU, 2004).

Comungamos com Barbosa (2010) no que tange ao papel do diário de campo nas etapas mais formais do processo de escrita em pesquisa. É claro que nem tudo o que escrevemos em diários serve à redação dos textos que temos interesse em tornar públicos. Algumas coisas talvez possam servir mais tarde, outras nunca servirão para nada mesmo. Aliás, serviram ali, no momento em que estávamos escrevendo, à organização de ideias, elaboração de momentos e exercício de pensamento.

Escrever textos acadêmicos, trabalhando com diários de campo, requer criação de estratégias de análise para que o material produzido a partir da experiência seja devidamente aproveitado. Hess (2010) nos ajuda a entender isto com seu método de indexação do diário, que consiste, basicamente, na criação de categorias e agrupamento de conteúdos. Com esse tipo de organização, que pode ser feita até mesmo com as ferramentas do Word, podemos encontrar mais facilmente escritos sobre determinados assuntos. E assim, podemos elaborar um texto mais estruturado em torno de algum tema ou problema em específico.

Na verdade, cada diarista inventa sua própria estratégia, mesmo que use o método de Hess ou de outro autor como referência. Conhecemos pessoas que indexam os textos com giz de cera, pintando cada parte de uma cor diferente para facilitar o remanejamento dos parágrafos. Quando começamos os diários, escrevíamos sobre qualquer coisa em um caderno exclusivo. Logo, colocamos duas divisórias no caderno: uma para notas relacionadas a aulas no mestrado e outra para aquelas que diziam respeito às atividades com o PFIST. Depois, as divisórias foram se multiplicando, até que perdemos um pouco o controle das divisões,

principalmente porque a escrita passou de descrições a reflexões mais ampliadas em que, em uma única nota, as divisórias se cruzavam.

Ao longo do processo, fomos realizando um trabalho de organização das notas escritas à mão em documentos de Word. No entanto, nem todos os diários foram digitados. Digitamos apenas aqueles que julgamos, no momento, contribuir efetivamente com as questões de pesquisa. Intitulamos “COSATE” o arquivo no qual reunimos diários sobre a estratégia curso e “PFIST” aqueles em que relatamos encontros com esse grupo. Intitulamos “Histórias” o arquivo no qual se reuniram crônicas que refletem sobre a atividade de escrita, conversas com companheiros de mestrado, entre outras situações. Foram particularmente numerosas as notas de leituras. Mais tarde, separamos uma pasta para guardar os contos, histórias fantásticas que emergiram com as inquietações mobilizadas durante o processo de formação e pesquisa.

No diário se admite uma multiplicidade de temas de anotação e de abordagens dos problemas. Então, para desenvolvermos nossas reflexões, não dispomos somente de um referencial. Pela proximidade com o cotidiano, não há como separar os momentos em que estamos falando de pesquisa daqueles em que estamos de nossa vida cotidiana. A realidade vem junta e misturada no balaio.

Sobre a nossa participação no evento... As expectativas eram de que não teríamos bons encontros e de que aquele seria um evento “cozinha”. Na sexta, acordamos cedo, nos emperquitamos e fomos pra universidade.

Aconteceu que nos apresentamos primeiro, enquanto os amigos da nossa colega de mesa chegavam. Falamos da nossa aposta no diário de campo enquanto dispositivo para análise de implicação em pesquisa. Trouxemos fragmentos de alguns encontros que tivemos e falamos da tecitura dos nossos problemas de pesquisa.

Os ouvintes se achegaram na roda e participaram ativamente da conversa, fazendo pontes entre o que estávamos falando e a fenomenologia. Para a nossa surpresa, essa intervenção produziu torções interessantes.

A colega falava das contribuições do teste do par educativo para entendimento da queixa escolar. Acabou falando de como foi o processo de pesquisa, suas angústias relacionadas a questões éticas como o sigilo do material de pesquisa, o paradoxo de pesquisar um teste que evidenciava sua relação com o paciente.

Passamos o dia todo com ela. Almoçamos juntas. Conversamos sobre o que temos em comum, um gosto pela música na forma de dança flamenca, dança do ventre e instrumentos de percussão. Assistimos a um simpósio sobre artes e ciências, analisando situações de ego acadêmico. A galera da “filosofia da diferença” parecia não estar muito aberta à conversa com a galera da arte, ou estava exercitando uma crueldade ao afirmar que o que se entende por arte é, muitas vezes, uma forma de fascismo.

O último simpósio foi sobre a política de pós-graduação no Brasil. Achamos interessantes as considerações de um preletor colombiano sobre a necessidade de

dialogarmos com países cuja realidade se aproxima da nossa e de veicularmos as produções científicas mais abertamente.

Fiquei com uma sensação muito boa de que uma sementinha do nosso trabalho germinou. Essa viagem foi mesmo ótima para espairer daquele cansaço do Pfist. Andamos feito “notícia ruim” pela região do centro velho. A despeito das más expectativas, amizade e bons encontros foi o que trouxemos na bagagem (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

Como se observa nesse fragmento, o diário de campo se ancora na multirreferencialidade. Ele possibilita que exercitemos o pensamento a partir de elementos que comparecem na experiência, sem que seja necessário realizar um procedimento de fragmentação da realidade em unidades de análise. Dessa forma, o diário nos ajuda a acessar a dimensão processual da pesquisa e, conseqüentemente, a entender como o conhecimento se constrói.

Com o diário temos a possibilidade de colocar em análise práticas em curso. Tencionar nossas práticas no momento mesmo em que estamos em exercício, apesar de ser um desafio, é o que nos dá maior “jogo de cintura” dentro das conjunturas que circunscrevem as situações nas quais nos encontramos. Esta é uma maneira de afirmar a inseparabilidade entre teoria e prática. Não há teoria a priori à prática que possa se sustentar sem redundar em formulações dissonantes da realidade. Nem há teoria à posteriori à prática sem que se formulem codificações tão eruditas quanto as anteriores. Ambos, teoria e prática, são práticas que se articulam sem precisarem, necessariamente, se sobrepor.

Todos esses aspectos tratados até aqui apontam para a dimensão formativa do diário de campo. Ao experimentarmos a escrita de modos diversos aos que conhecíamos, o diário permitiu acompanhar um processo de singularização no qual campo e pesquisador coemergiram como efeitos da prática. Portanto, concebendo a escrita como um processo de singularização, estamos propondo uma prática que intervêm na realidade formando sujeitos e produzindo mundos, na medida em que problematizamos o “como se faz pesquisa”.

Sabe, pensando na caminhada até aqui, nem me reconheço. Como certas palavras outrora estranhas agora me soam tão familiares. Como se criaram alguns espaços em meu corpo, antes constrangidos. E como ter experimentar tudo isso fez circular afetos e surgir coisas inesperadas. Nós não somos como antes. O projeto “fake” já não é o mesmo (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

3.5 MODULAÇÕES NO PROCESSO DE ESCRITA EM PESQUISA

Durante nossa caminhada de pesquisa com o PFIST, carregando o diário de campo à tira colo, algumas questões importantes à problematização dessa prática de pesquisa se

insinuaram. Dentre elas, gostaríamos de ressaltar a constante preocupação que tivemos com a construção de um estilo próprio de escrita.

Estávamos discutindo sobre a “pobreza em comunicar experiências” apontada por Benjamin. Beth trouxe uma inquietação: “Deve haver alguma alternativa para a narrativa no capitalismo”. E leu fragmentos da dissertação de Carol, trazendo a figura do menino Ulisses e as resistências à modelização da subjetividade em escolas. Por fim, nos colocou uma questão inquietante: Qual a importância de se afirmar um novo estilo de escrita? Para mim, afirmar um novo estilo de escrita concorre com a afirmação de um novo campo de coerência (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

Ao dizermos que a afirmação de um estilo concorre com a afirmação de um campo de coerência, estávamos nos colocando uma questão epistemológica importante. Referimo-nos às proposições de Lourau (1993) em relação à emergência da Análise Institucional como um movimento em meio a posições sustentadas por disciplinas instituídas até então. “As novas explicações para o social [...] formam um novo campo de coerência” (LOURAU, 1993, p.9). No entanto, uma disciplina ou forma de explicar a realidade não surge “do nada” apresentando conceitos e práticas completamente originais.

Na verdade, um novo campo de coerência se constrói a partir de (re)invenções de saberes e fazeres. Contribuições teóricas e metodológicas de disciplinas que inspiram a construção de um novo campo, tratam-se daquilo que chamamos de multirreferencialidade. Um novo campo se afirma, portanto, na diferença em relação a práticas socialmente reconhecidas como legítimas ou científicas. Este, pelo menos no início, passa por um estranhamento, podendo até ser encarado como perigoso à preservação de uma ordem estabelecida como segura.

O diário de campo, como dispositivo para análise de implicação em pesquisa, trata de uma das práticas incorporadas à Análise Institucional, ao longo da construção de seu campo de coerência. Como vimos ao longo desse capítulo, outros referenciais se misturam fundamentando teórica e metodologicamente essa prática de escrita no campo das ciências humanas e sociais. O diário na etnografia, na literatura e na clínica psicanalítica, sem sombra de dúvidas, deixou marcas expressivas.

Considerando a multirreferencialidade um plano sobre o qual o diário de campo se afirma como prática de pesquisa, temos de nos colocar questões que dizem respeito à sua consistência. Pesquisadores diaristas tem se deparado com alguns impasses, os quais buscaremos tratar a partir de nossa experiência com o diário e do processo de escrita em pesquisa como um todo. Quer dizer que, as questões que nos colocamos depreendem não

apenas da escrituração de diários, como também da utilização do material produzido através na elaboração de relatórios de pesquisa.

Durante a nossa caminhada com o diário no PFIST, desenharam-se alguns movimentos que nos apontam o estilo como um efeito do processo de escrita. Temos condições de afirmar um estilo, porque, observando as transformações da escrita diarística e cada uma das versões dessa dissertação, ao longo de dois anos de mestrado, realizamos agora uma avaliação retroalimentada. Um estilo não pode ser definido previamente a experiência, pois, ele se afirma como um ritmo que ganha consistência na medida em que exercitamos o pensamento.

Como produzir uma escrita que não tenha um tom de acusação de nós mesmos e de parceiros na pesquisa? Como se desvencilhar da sobreimplicação, prática do discurso intimista que nos espreita? Como trazer para o campo coletivo as nossas implicações, problematizando práticas e situações ao invés de pessoas ou “atitudes pessoais”? Como ampliar o grau de comunicação da escrita, criando planos de visibilidade para a experiência de pesquisa? Essas foram algumas das questões que modularam a escrita em processo de pesquisa e nos ajudaram a pensar estilo a partir de uma política de narratividade.

Em nosso diário de campo, inicialmente, a escrita vinha carregada de pessoalidades, pois a prática que tínhamos, até então, era muito marcada pelo intimismo. Escrevíamos sobre situações vividas na universidade e em diversos espaços nos quais estávamos inseridos, porém as reflexões não permitiam acessar a complexidade destas. Não se analisavam as circunstâncias que permeavam as situações tomadas como foco de anotações. Na maioria das vezes, a atitude do escrevente ou de pessoas envolvidas nessas situações é que passavam por algum tipo de avaliação. Acreditamos que esse tipo de avaliação se referendava em critérios anteriores à experiência, fazendo com que se restringisse o grau de comunicação da escrita e, conseqüentemente, a experiência de pesquisa não ficasse em evidência.

Tal uso ainda marcou o primeiro ensaio sobre o diário de campo que desenvolvemos e, poucos meses depois, tornou-se o texto submetido à banca de qualificação. Nesse ensaio, para elucidar o contexto autobiográfico em que a pesquisa se desenvolve, trouxemos a música “O caderno” do cantor e compositor brasileiro Toquinho. Essa música fala de uma menina que registra os momentos de sua vida, da infância à juventude. A partir dela, contamos de nossa experiência com o diário intimista e, de alguma forma, tentamos justificar aí o uso desse dispositivo em pesquisa. Nesse momento do processo de escrita, o diário ainda aparecia de forma muito romanceada, apresentando uma conexão abstrata dos escritos com a realidade.

Trazemos esse momento de construção da escrita para que o leitor tenha alguma ideia de como foi o processo até chegarmos ao diário de campo, conforme o apresentamos

aqui. Isto quer dizer que foi necessário um aprendizado, uma ressignificação da escrita, a fim de que o diário, de fato, começasse a operar como dispositivo para análise de implicação em pesquisa. Uma escrita encorpada em torno de uma proposta não se retira da cabeça, de uma hora para outra, sem que haja um trabalho de pensamento sobre nossas práticas cotidianas.

Se for preciso mais cinquenta páginas para produzir uma que comporte algo novo, estou disposta a fazê-lo. Novo não no sentido extraordinário, mas que dê alguma ideia dos deslocamentos que estão se passando (FRAGMENTOS DE DIÁRIO DE CAMPO).

Enquanto a escrita funcionasse como um instrumento de retração, produziríamos sobreimplicação ao invés de análises; produziríamos representações da realidade, como se fossem externas ao processo de escrita em pesquisa. Experimentar essa atividade de outras maneiras, considerando a própria escrita que se efetiva como efeito do processo, foi de suma importância para compreendermos que análise de implicação se trata de dar visibilidade a dimensão processual da vida.

Passamos a entender que a escrita não faz somente anunciar objetos que se teriam constituídos antecipadamente. Mais que isso, a escrita evidencia o processo de constituição de sujeitos e mundos e nos permite entender que estes se tratam de realidades sempre provisórias. Na medida em que se exercita pensar situações a partir de suas tensões, de circunstâncias que contornam nossas experiências, criam-se possibilidades de transformarmos a nós mesmos e os modos como produzimos mundo. É aí que nossas implicações aparecem não como atitudes de um indivíduo em privado, mas como condições nas quais determinadas ações e pensamentos se dão.

O problema do intimismo esteve à espreita, pois, volta e meia nos víamos diante do risco de converter a escrita em uma forma de depurar a pesquisa. Não foram raros os momentos em que nos questionamos como produzir uma escrita cuidadosa. Em uma aula de Psicologia Institucional que tivemos no Parque Pedra da Cebola, conversávamos com companheiros de mestrado sobre essa questão. Discutimos que, pela força do hábito, produzimos escritos com um tom de denuncia de nós mesmos ou de parceiros. Assim, a escrita opera como mais um dispositivo de controle e regulação de procedimentos de pesquisa. Atentar-se aos efeitos do processo, esforçando-se exatamente em desalojar os hábitos ou as intimidades, trata-se de uma maneira de cuidar da prática de escrita.

Fábio orientou-me a escrever o que havíamos conversado a respeito da reunião e sobre uma experiência de pesquisa que tive há quatro anos. Quando cheguei em

casa, tudo o que consegui produzir foi um relatório. Fiquei frustrada, pois, minha empolgação em escrever um “fora texto” não havia sido suficiente para que a vontade se materializasse. No segundo dia após a orientação, ainda estava bastante agitada com a possibilidade de retomar o diário, porém, protelei. No final da noite, quando já não aguentava mais “engolir” um livro, decidi “matar o que estava me matando”. Escrevi sem preocupações estéticas, dessa vez. Embora este “fora texto” esteja agora parecido com uma carta (à mim mesma), pude, através dele, “pensar os pensamentos” (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

Vimos em cartas a nós mesmos uma forma de dobrar os citados riscos da escrita. Consideramos que as cartas, mensagens e e-mails trocados com outras pessoas em processo de formação e pesquisa também sejam diários de campo. Então, uma mistura de gêneros literários acabou por cabular a cena da escrita, introduzindo outros ritmos ao processo. Nesses momentos de troca de escrevinhações, em especial, sentimos que fazia ainda mais sentido dizer de “como se faz pesquisa”. Além disso, essas trocas nos ajudaram a fortalecer a prática e a nos sentirmos cada vez mais seguros em compartilhar escritos.

No texto submetido à banca de qualificação, os fragmentos de diário ainda apareciam compartimentados, muito bem discernidos em relação aos escritos não diarísticos. Esse foi o espaço que, naquele momento, conseguimos produzir para dizer da experiência de pesquisa. O nosso desafio, desde então, passou a ser aumentar o grau de comunicação da escrita em pesquisa para que pudéssemos ampliar o espaço de diálogo, oportunizando que a experiência recebesse mais luz e estivesse em evidência.

Aqui os diários se encontram mais salpicados no texto, sendo que alguns parágrafos se tratam de paráfrases quase literais de alguns trechos. Ora o diário ainda aparece recuado, ora se dissolve no texto, de forma tal que apenas vislumbramos os rastros de sua passagem. Foi preciso insistir no exercício da escrita e, sobretudo, assumi-lo como procedimento de trabalho para, de fato, caminhar na direção que estamos apontando.

Vale lembrar que essas torções no processo de escrita não se deram do dia para a noite. Muitas vezes, fomos impelidos a deixar de dizer de como é escrever uma dissertação de mestrado para apresentarmos à comunidade acadêmica um texto aparentemente limpo, sem marcas do processo de pesquisa e da própria composição da escrita. Se estamos falando de uma escrita que realiza análise de implicação, o nosso desafio é trazer para a cena como estabelecemos relação, lugares que ocupamos na pesquisa, como negociamos uma intervenção, que encomenda e demanda não coincidem. Esses elementos dizem respeito ao processo, mas geralmente são rechaçados sob o pretexto de tornar a pesquisa sem validade científica.

Esses elementos são muito facilmente identificados como intimidades por um discurso que deslegitima a experiência. Isto quer dizer que, muitas vezes, em nossas práticas de pesquisa, valemo-nos do discurso intimista para depurar da pesquisa elementos que escapam às modelizações da subjetividade. É como se, a fim de se dizer científica, uma experiência prescindisse de determinados procedimentos para identificar ou interpretar uma realidade que já se teria dada antes mesmo da pesquisa. Diante desses modelos que ainda se encontram incorporados de modo implícito ou explícito em nossos pensamentos e ações, afirmar uma prática que evidencia o “como se faz pesquisa” se torna um desafio constante.

Gostaria de, hoje, fazer um exercício bem diferente do que, em termos de diário, geralmente tenho feito. Se no começo de minhas anotações prestava relativa minúcia aos relatos, durante o restante do ano passado e parte deste me empenhei em desenvolver um estilo com uma estética literária fundada na atenção às intensidades, imagens e sentidos emergentes por ocasião da escrita sobre determinada situação experimentada. Porém, agora retorno ao relato dessas situações com menos pressa de que uma estética se afirme. Uma estética se afirmará, mas espero que seja pela própria composição da escrita do cotidiano. Atenho-me aqui à duração dessa escrita (FRAGMENTOS DE DIÁRIOS DE CAMPO).

Terminamos esse terceiro e último capítulo com um dos contos que emergiram com as inquietações mobilizadas no processo de formação e pesquisa. Pensamos muito em como o apresentáramos e, por algum tempo, achamos que ele não caberia no texto. Cogitamos apresentá-lo em anexo com o título “Isso não é pesquisa!?” para problematizar a forma como, geralmente, apresentamos escritas intensivas marginalizadas no texto institucionalizado. Por fim, concluímos que o conto deveria ser colocado aqui, ainda que aos quarenta e cinco do segundo tempo, e não precisaríamos construir uma ponte, pois estamos falando de modulações no processo de escrita. Dispensamos explicações... Saboreemos a leitura!

3.6 O DEPERTADOR

Antes de abrir os olhos, pensa um pouco se não deveria confiar mais no despertador. Não seria cedo demais para acordar? Resolve tirar a prova. Abre os olhos e vê uns raios de luz varando as frestas do blackout. Não seria cedo demais para levantar? Resolve tirar a prova. Olha o despertador que está marcando cinco e quarenta e cinco. “Tudo bem!”, pensa ela, “Ganho mais quinze minutos para programar meu dia”.

Tira a coberta que cobria suas pernas. Sente quão quente estão as costas. Deita de lado e desliza o corpo da horizontal para vertical sentando-se à beira da cama. Os pés tocam o chão e o gelado se estende do calcanhar às pontas dos dedos. Estica os braços para cima

alongando toda a coluna, espreguiçando-se de um lado a outro. Pronto! Já pode levantar. Os primeiros passos são vagarosos. Cinco metros até a porta do banheiro. Quando a mão toca a maçaneta metálica, o gelado se estende das pontas dos dedos ao antebraço. Tira o pijama e pendura atrás da porta. Liga o chuveiro, deixa o primeiro jato correr e coloca o pulso para testar a temperatura da água. Pronto! Já está morno.

Entra primeiro com o pé deixando o restante do corpo segui-lo até a água. Lava os cabelos com xampu, duas vezes para ficar limpinho mesmo. Desliga o chuveiro para passar condicionador. Desembaraça com os dedos para facilitar na hora de pentear as longas madeixas e enxagua abundantemente. Pronto! Agora lava todo o restante do corpo com sabonete e esfrega com bucha somente os pés e axilas. É para evitar machucar a pele sensível. De olhos fechados, aproveita o último minuto em água corrente e desliga de vez. Seca em toalha branca todo o corpo e se enrola nela. Dá uma espremeida nos cabelos e enrola-o em uma toalha menor. Pronto! Já pode se arrumar.

Abre o blackout e cerra os olhos por alguns instantes até acostumar-se com a luz do dia. O relógio desperta. São seis horas. Desliga o despertador e abre a porta do guarda-roupas. Pensa em que usar. Uma camisa rosa claro de mangas três quartos e botões com uma calça jeans escura, cinto marrom, sandálias com os dedos livres e saltos baixos. Um relóginho de pulseira de couro que sempre usa e um par de brincos pequenos de ouro. Um estilo básico, arrumado sem ser chamativo. É o que pede um dia de aula da moça caxias.

Arruma a cama. Estende as toalhas molhadas no box do banheiro. Sai do quarto e vai para a cozinha. Coloca uma fatia de pão na torradeira, enquanto passa um café bem forte. Café de macho, para acordar, como diz o povo do interior. À mesa, come a torrada com requeijão cremoso e, para complementar o desjejum, uma banana. Lava uma goiaba e embala para viagem. Pronto! São seis e quinze. Dá tempo de dar uma olhadinha nas news. E-mails promocionais da Decolar. Descarta! Aproveita para enviar um texto ao orientador. No *Whatsapp*, o grupo da turma fala sobre a aula de metodologia de pesquisa e uma prima pergunta se poderia lhe ajudar em um trabalho de escola. Não dá tempo de responder.

Volta ao banheiro. Se olha no espelho. Passa um creminho para penteia os cabelos e espreme-o para formar cachos. Faz higiene dos dentes. Passa BBcream, um protetor solar que faz as vezes de base. Complementa com um blush discreto, lápis de olho e batom nude. Bem melhor assim! Ajunta na bolsa carteira, guarda-chuva, goiaba, nécessaire com produtos de higiene e um par de canetas. Carrega à mão uma pasta com caderno, apostila e livro. Senta-se ao escaninho e relê algumas páginas do que estudou para a aula. Rabisca algumas linhas com questões para debate. Está tudo na ponta da língua.

Olha o relógio pela última vez. São seis e quarenta. Sai de casa para o ponto de ônibus que fica logo na esquina. Apenas quinze minutos de viagem. Alugou uma kitnet em um bairro residencial perto da faculdade justamente para não ter grades problemas no deslocamento, afinal de contas, o trânsito na capital é um inferno nos horários de pico. Além do mais, está sozinha. Não precisa dividir o espaço que tem. No caminho, ouve seu álbum preferido do Red Hot Chilli Peppers no smartphone. A grana da bolsa de estudos cobre todas as despesas, se ela não se descontrolar. E ainda sobra um pouco para um possível investimento.

Restam ainda cinco minutos antes da aula. Momento para chegar e trocar umas palavras com duas amigas. Combinam de ir à biblioteca, depois do almoço, para estudar mais sobre o assunto da aula. Estão muito entusiasmadas com as leituras feitas. Os colegas vão chegando e cumprimentando. A professora chega. E a conversa corre solta por mais alguns minutos, até todos se darem conta de que está na hora de começar.

Nas próximas quatro horas discutirão um texto e só pararão uns poucos minutos para tomar água/lanche e ir ao banheiro. Quem estuda ou já estudou já tem noção de como é. O professor fala um pouco de suas ideias sobre o autor/texto e os alunos introduzem outros elementos contando do que lhes mobilizou, das conexões que se estabeleceram com a vida. Bem, pelo menos, isso é que se espera de uma aula hoje em dia: que ela seja, minimamente, dialógica. Algumas são tão interessantes que as pessoas nem querem parar de conversar. Outras até acabam antes da hora, não rendem.

Depois da aula, almoço com as duas amigas em um restaurante ali perto da faculdade. Passam uma meia hora conversando energicamente sobre o encontro de uma delas, no dia anterior, com um cara que conheceu na balada. Risadas das situações relatadas e conselhos sobre como proceder uma relação. Enquanto uma contava, outra ouvia o suficiente para palpar, falar dos próprios encontros ou da sua eventual situação de desencontro.

Arroz, feijão, carne e uma saladinha de leve para não pesar o estômago. E dentro de meia hora, já estão de volta à faculdade, na biblioteca. Escolhem uma repartição reservada e se sentam em volta de uma mesa circular. Pegam alguns livros, leem partes de textos e compartilham comentários. Situacionalmente, tomam notas. São coordenadas por aquela, a caxias; até o momento em que ela se retira para encontrar com dois professores na secretaria do curso. Iriam tratar da assinatura de um documento importante para tramitar um projeto.

Na secretaria, espera a chegada dos professores, sentada em uma mesa de computador. Mexe nas teclas só para tapear o tédio. O fluxo de pessoas na sala é intenso. São pilhas e mais pilhas de papelada e de coisas para as secretárias resolverem. Algo indiscernível se entremeia nesse ambiente. Uma coisa extremamente ansiogênica de início e fóbica em

seguida. Sente o coração disparar e as mãos suarem. Uma sensação de morte eminente. Levanta-se e começa a andar, de um lado para outro, tentando espantar o desespero. Respira com muita dificuldade. As pessoas percebem o mal-estar e ficam paradas, olhando, sem saber como proceder. Diante dos olhares, começa a tremer perdendo total controle sobre o seu corpo. De repente, simplesmente despenca ao chão desmaiada.

As pessoas se juntam ao redor e uma delas liga para a enfermaria que está fechada por motivo de reforma. Ninguém se atreve a tocá-la. As pessoas temiam se contagiar com a espuma que saía de sua boca. Um enfermeiro chega para prestar os primeiros socorros e pede que todos se retirem da sala para que examine a moça desfalecida sem abafamento. Ao ver que sua pele estava esverdeada, ele se assusta e não quer fazer nada mais sem a presença do enfermeiro-chefe. Então, faz uma ligação e o chama.

Quando o enfermeiro-chefe chega e vê o estado da moça, esvazia uma das bancadas de computadores, jogando todos os objetos que estavam em cima no chão, sem o mínimo cuidado. Improvisa uma maca com um pedaço de forro de PVC que arranca das divisórias da sala. Os dois enfermeiros calçam luvas e suspendem a moça, um pegando pelas pernas e outro pelos braços. Fizeram uma cortina com uma toalha de mesa, impedindo que, indevidamente, tenha-se contato visual com o que está sobre a maca.

O enfermeiro é um rapaz franzino, um indiano bem simpático, e o enfermeiro-chefe um velho gordo, com um monte de verrugas pretas enormes na cara. Ele parece mais um açougueiro com aqueles dentes amarelos e cotocos de unhas sujas. Também não se sente competente para conduzir o atendimento sem a presença de uma equipe de enfermagem e do médico. Manda o indiano chamá-los para trazerem todo o material de cirurgia.

A essa altura, detrás da porta da sala, tem uma multidão de pessoas esperando para ver o desfecho do caso. Chamaram a polícia para afastar toda aquela gente curiosa. Somente assim o médico e toda equipe de enfermeiros juntamente com os carrinhos de instrumentos puderam passar. Quando o médico entra, seguido pelo restante, se depara com o enfermeiro-chefe de olhos estatelados, saltando para fora, de tanta preocupação. O quadro que se instala é completamente inusitado. Ele nunca havia visto uma coisa daquelas acontecer a uma moça tão jovem e graciosa. E pior ainda, tudo em questão de alguns minutos.

Descrito o quadro, o médico vai conferir com os próprios olhos. A primeira coisa que vê, por si só, já é demasiado horrenda. Mal pode acreditar. No lugar dos antebraços, a moça tem umas pinças desproporcionalmente grandes para seus bracinhos frágeis e avermelhados. As suas mangas de camisa “pocaram”. O corpo da pobre moça está inflamado em febre. Uma camada espessa de pele se formara em seu rosto como uma queimadura. Está com um

cabeção inchado e dos olhos só se vê uma birosca preta miúda. A maioria dos cabelos estão grudados no PVC que afundou no formato do corpo. Na cabeça sobram uns montinhos avulsos.

A moça, sentada, olha para aquelas pinças, sem poder acreditar que eram mesmo parte sua. O médico permanece estático, pasmado com a situação. Os enfermeiros montam toda a parafernália cirúrgica que, por sinal, é muito rudimentar. O enfermeiro-chefe toma a iniciativa. Pega um alicate, desses comuns, já enferrujado, e começa a cortar pedaços da pinça com muita dificuldade, pois, são duras por demais. A moça imóvel só consegue soltar uns grunhidos tardios de dor.

“Parem com isso!”. Nos olhos do médico condoído, uma lágrima escorre. Como pudera algo tão terrível acontecer a uma moça bonita e educada feito aquela. Havia lhe reconhecido de suas andanças pelo campus. Ela olha-o com aqueles olhinhos de cachorro sem dono, como que pedindo socorro. Dessa troca de olhares nasce uma paixão fora dos eixos ou um amor descabido e sela-se um acordo tácito de cuidado do médico para com a paciente.

A equipe conversa por uma hora, até decidir o que fazer. Resolve manter o caso abafado para não provocar qualquer tipo de escândalo que pudesse levar a reputação da faculdade ladeira abaixo. O médico esconderá da moça em sua residência, aproveitando a ocasião para acompanhar tudo de perto. É de interesse da fundação de amparo que fomenta sua pesquisa alimentar os bancos de dados com casos fresquinhos, não importa em que condições isso aconteça. O médico só conseguia pensar na originalidade de suas produções.

Os burburinhos se espalharam rapidamente pela faculdade e pela cidade que é uma ilhota na extremidade sul do oceano Atlântico. Lá no hall de entrada, a mídia, os amigos e familiares da moça pressionam para saber sobre o que houve. É claro que a cúpula da faculdade já sabe de tudo, mas está pouco se importando com o destino dela. Só quer manter o estado das coisas por ali e espantar aquela gente com uma escusa esfarrapada.

Os enfermeiros tampam o corpo dela com um lençol branco e conduzem-na à saída, enquanto o médico dá um pronunciamento público sobre os fatos. Consolou os familiares da moça dizendo que iria fazer de tudo por sua vida e que não precisariam dispor de quaisquer recursos, ficando absolutamente tudo ao seu encargo. O médico é um semideus naquele lugar. O que ele fala as pessoas acatam sem pestanejar.

O trânsito da moça à casa do médico é totalmente desviado, segue rotas sem eira nem beira. Os enfermeiros que acompanham a operação fazem de tudo para evitar perseguição, contanto que até forjam um transporte com uma ambulância até o hospital das clínicas. Abrem

um prontuário falso e tudo mais. Mantém um quarto fechado na UTI para o povo não desconfiar da farsa. Ninguém, exceto eles, pode entrar lá.

O médico vai para casa no seu conversível azul, ao final da tarde, despreocupado, porque confiara a moça à equipe, após ter dado todas as coordenadas. Sua casa nem é tão grande em extensão, mas o é em altura. São vários pavimentos, os quais se alcançam por dezenas de escadas que formam um verdadeiro bololo no meio do imóvel. Têm muitos cômodos vazios e outros tantos mobiliados com madeira de demolição. Mas é no terceiro piso que estes últimos se aglomeram.

Tudo pintando em branco parecendo um mausoléu. Só há pigmento nas flores que enfeitam as sacadas. O quintal de grama seca e descuidada em volta da casa é cercado com muros altos pintados somente do lado de fora. A propósito, a grama do jardim da entrada é verdinha, muito bem cuidada. Somente do lado de dentro é que se pode ver o muro cinza da cor do reboco. Que coisa mais estranha! O interior da casa é completamente livre de sujeira; os vidros barram qualquer poeira que seja.

Os enfermeiros esperam dentro garagem para não despertar a curiosidade dos vizinhos. Mas, não descem do furgão, até a chegada do médico; nem se atrevem a olhar a moça dentro do compartimento de bagagem. Quando o médico abre a porta, vê que não há mais a moça. Ele nem se assusta; estava preparado para o que vê. Por detrás dos seus ombros salta o enfermeiro-chefe cunhando uma pá de jardinagem, ameaçando acertar a cabeça da coisa, caso ensaie movimento. O médico só estende a mão, como que ordenando afastamento. Com os olhos fixos naquele crustáceo gigante, vai se aproximando lentamente.

Ele estende o dedo indicador esperando reação do bicho que, por sua vez, retribui tocando-lhe com a ponta da pinça muita cautelosamente. Ele tem certeza de que é a moça transformada. A coisa já está muito fraca naquele compartimento apertado. Rebocam-na até a cozinha com a ajuda de uma engenhoca parecida com uma esteira de rolamentos, o que não foi uma operação muito simples. Colocam-na em uma caixa de isopor com gelo, só para conservá-la, até decidirem o que fazer. Tentam, em vão, se comunicar com a coisa. No entanto, percebem que ela fica mais forte dentro da água.

Eureka! O médico enche a piscina de sua casa. Descem a coisa até lá embaixo com a ajuda de cordas. E que bonito é vê-la nadando livremente na piscina. Os enfermeiros foram dispensados. O médico sabe exatamente o que fazer daqui em diante. Depois de um dia exaustivo de trabalho, ele já pode deitar a cabeça no travesseiro e dormir tranquilamente.

Pela manhã, às sete, o médico acorda e vai falar com coisa. Faz um carinho nela e dá ração. Ela está visivelmente feliz na companhia dele e vice-versa. Ele faz isto todos os dias,

religiosamente, e também tira alguns minutos quando chega do trabalho, ao final da tarde, para tomar notas sobre o comportamento da coisa. Mas, com o passar do tempo, ele vai diminuindo a regularidade de seus cuidados. Um dia, ele percebe uma anormalidade na piscina. Além dos excrementos excessivos, a coisa está imóvel. Mais de perto, ele vê que a coisa tinha deixado sua casca e se tornado um bicho menor, menos ágil para nadar. Tem a ideia de transferi-la para outro recipiente, já que agora não carece de tanto espaço para viver.

A vida do médico não para por causa da coisa. Ela é como um animal de estimação; como um peixinho de aquário, porque um cachorro necessita de bastante cuidado, o que não vem ao caso. Esse fenômeno da coisa deixar a casca para se tornar um bicho menor, se repete várias vezes, talvez umas três em trinta dias. É que ela vai parando de comer. O médico simplesmente a transfere de um recipiente para outro, deixando os anteriores exatamente como estão: cheios de excrementos e com a casca boiando. Ele não importa que essa sujeira faça parte da paisagem do seu quintal, desde que ninguém mais, além de si mesmo, tenha acesso àquela visão.

Até que o médico para, completamente, de se dedicar à coisa. Ele simplesmente esquece que ela existe. Um dia desses o despertador toca. São sete horas. Com o som estridente ecoando pelos corredores e escadas da casa, o corpúsculo da coisa vibra, até as suas partes mais microscópicas. E quando o barulho para, suas células não param de barulhar. Então, começam a se dispersar de tal forma que sua frágil estrutura não aguenta e se explode em milhões de pedacinhos. Estes se dissolvem na água e servirão de alimento ao lodo que se forma com o tempo.

O médico acorda naquele dia nublado determinado a faltar no trabalho, pois está se sentindo bastante assoberbado. Prepara uma xícara de leite quente e se debruça na balaústra da sacada do quarto. Vestido em pijama de flanela listrado, fica ali mesmo, admirando o quintal cheio de recipientes com água suja. O muro alto é o único limite que emoldura aquela paisagem grotesca no meio de um condomínio luxuoso.

Ai eu acordei. Já eram oito horas e o relógio ainda não havia despertado.

FIM!

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por muito pouco estas considerações finais poderiam se chamar quase introdutórias. Sempre tivemos muita dificuldade em concluir textos. Parece que a experiência nunca cabe em trinta linhas ou mesmo em cem páginas e as palavras sempre faltam quando queremos contar do que aconteceu. Sabe, isso que estamos lhe dizendo agora nos faz pensar que a experiência não se representa, mas se traduz em palavras. Assim, havemos de considerar a escrita como um novo acontecimento, uma experiência de contar uma experiência.

Contar é mesmo um verbo muito intrigante, visto que assume contornos diferenciados conforme a linguagem que se dispõe. Se você está conversando com uma pessoa e lhe pede para contar alguma coisa é provável que seja uma história enxuta, constando algumas informações que julgue ser do seu interesse ou tenha alguma relação com o contexto da solicitação. A linguagem falada tem um valor de uso imediato, servindo a determinados fins de comunicação, resolução de problemas e sociabilidade.

Na linguagem escrita as coisas se complicam. Os caminhos que se seguem para transmitir alguma coisa são tortuosos, bifurcados. As intenções não são muito bem discerníveis nem mesmo para quem escreve, quem dirá para quem lê. A voz que fala na palavra escrita se produz por vibrações diversas e ecoa através do tempo. Escritor e, sobretudo, leitor só podem vislumbrá-las como uma miragem no deserto, pois, isto é o que conseguimos recortar do movimento de constituição da realidade.

Nesse sentido, escrever não é registrar, verificar ou representar. Trata-se de uma ação de enunciar, um gesto inaugural que traça um campo sem origem. A escritura é a destruição de toda voz de origem; um espaço de múltiplas dimensões, onde se confrontam escrituras não originais diversas. O que se pretende traduzir somente é possível por uma mescla de escrituras, um dicionário composto ou palavras que se explicam por outras palavras.

Entender a escrita como produção de sentidos implica em assumi-la como uma atividade contrainstitucionalista, institucionalista no sentido de apostar na desnaturalização de instituições. Quando nos demos conta disso, as nossas primeiras angústias sobre como trazer o extratexto para o texto institucionalizado se tornaram o próprio impulso da escrituração. Já não importava mais o valor da verdade que estávamos a produzir, mas sim no que ela contribuía para a transformação de quadros estáticos. Assim, o diário de campo ganhou lugar de destaque na problemática de pesquisa. Pudemos estabelecer as primeiras apostas e propor experimentações da escrita.

A formação proporcionada pelo compartilhamento de experiências com PPGPSI e o PFIST não nos permite mais considerar que o universo seja apreensível por determinados procedimentos de pesquisa. Com isso, o entendimento do que seja ciência se desloca da pretensão de alcançar uma verdade última das coisas à construção de meios para acessar a realidade, a partir da dimensão heterogenética que lhe é constitutiva. Muitos são os dispositivos apresentados ao longo dessa dissertação que, de alguma maneira, mobilizaram o pensamento e operaram na multiplicação dos sentidos da experiência de pesquisar em escolas.

Foi possível propor o diário de campo como dispositivo para análise de implicação pelo cultivo de uma atenção às nossas práticas de pesquisa. Seria um equívoco pensar nessa proposta como evidência científica; isto se o fizéssemos tomando evidência no sentido de confirmação ou contestação de hipóteses previamente estabelecidas. Trabalhar com propostas, ao invés de hipóteses, implica em assumir como evidências os efeitos que suscitam as práticas fomentadas. Propostas somente são evidências na medida em que funcionam como vetores de aproximações realizadas.

Muitas foram as torções nesse processo: da ideia inicial que tínhamos de pesquisar sobre inclusão de crianças com deficiência à problematização da prática do diário; da concepção de um pesquisador neutro ao reconhecimento da implicação deste com o campo; de como escrevíamos diários relatando acontecimentos à composição da escrita com elementos intensivos que emergem com a experiência. Esses são alguns dos efeitos de reposicionamento que nos permitiram ressignificar, sobretudo, a própria prática de escrita em pesquisa.

Por fim, caminhamos nessa dissertação uma escrita que restitui o processo de pesquisa. Contando de atividades, como aulas, encontros com grupo de pesquisa, supervisões/orientações, visitas em escolas e participação no Fórum, trouxemos alguns elementos que dizem da coemergência campo-pesquisador. Ao nos aproximarmos do “como se faz pesquisa” criamos uma forma de trabalhar com os nossos “andaimos”, rastros do processo de construção espalhados em diários de campo. Com mesclas de diários e texto institucionalizado tecemos uma escritura cheia de nós que nos fazem sentidos, traduzindo em palavras a experiência de conhecer-fazendo pesquisa-intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo formativo.** Brasília: LiberLivro, 2010.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: Teoria e prática.** Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1998.

BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal Revista de Psicologia:** Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.373-390, 2013.

BENJAMIN, W. “Experiência”. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Edições 34, p.21-25, 2000.

_____. O narrador: Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, arte e política: Obras escolhidas I.** 3ed. São Paulo: Brasiliense, p.197-221, 1994.

BOTECHIA, F.; ATHAYDE, M. Conversas sobre o trabalho sob o ponto de vista da atividade: algumas abordagens metodológicas. In: HECKERT, A. L. C.; MARGOTTO, L.; BARROS, M. E. B. **Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso.** Belo Horizonte: Autêntica, p.43-70, 2008.

BRANDÃO, C. R. **Diário de campo: A antropologia como alegoria.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Lei nº 8213, de 24 de Julho de 1999.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRITO, J. M.; BARROS, E. B.; JUNGER, R. A atividade de pesquisa: Formando o ‘corpo-pesquisador’ nas estrias da cartografia. In: GOMES, I. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. [orgs.] **Práticas Corporais no Campo da Saúde: Uma política em formação.** Porto Alegre: Rede Unida, p.191-210, 2015.

BRITO, J.; ATHAYDE, M.; NEVES, M. Y.; SILVA, E. F.; MUNIZ, H. P. **Caderno de textos: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas.** 2ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

CÉSAR, J. M.; SILVA, F. H.; BICALHO, P. P. G. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. **Fractal Revista de Psicologia:** Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.358-369, 2013.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Sobreimplicação: Práticas de esvaziamento político? In: ARANTES, E. M. M.; NASCIMENTO, M. L.; FONSECA, T. M. G. [orgs.] **Práticas psi inventando a vida.** Niterói: EDUFF, p.27-38, 2007.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo.** Barcelona: Gedisa, p.155-161, 1990.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: **Conversações.** São Paulo: Edições 34, p.105-150, 1992.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Edições 34, 1997.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5627, de 3 de Abril de 1998**. Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador (COSAT) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT). Disponível em: <<http://www.conslegis.es.gov.br/>>. Acesso em: 15 Dez. 2014.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222, 2003.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. 18ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta (prefácio). In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: Obras escolhidas I**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, p.7-20, 1994.

GRIBEL, C. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. São Paulo: Salamandra, 2014.

GUATTARI, F. **Psicanálise e transversalidade: Ensaio de Análise Institucional**. São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

HECKERT, A. L. C.; MARGOTTO, L. R.; BARROS, M. E. B. Introdução. In: **Trabalho e saúde do professor: Cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, p.23-24, 2008.

HECKERT, A. L. C.; PASSOS, E. Pesquisa-intervenção como método: A formação como intervenção. In: CARVALHO, S. R.; FERIGATO, S.; BARROS, M. E. B. [orgs.] **Conexões: Saúde coletiva e Políticas de Subjetividade**. São Paulo: Hucitec, p.376-393, 2009.

HESS, R. Conversando sobre o diário de pesquisa: Entrevista com Remi Hess. In: BARBOSA, J. G. **O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: LiberLivro, p.77-102, 2010.

_____. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. [orgs.] **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: Edpuers, p.89-103, 2006.

_____. **Produzir sua obra: O momento da tese**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**: Niterói, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013.

KAFKA, F. Um relatório para uma academia. In: **Essencial Franz Kafka: Seleção, introdução e tradução de Modesto Carone**. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, p.109-124, 2011.

LAPASSADE, G. **El analizador y el analista**. Barcelona: Gedisa, 1979.

LORROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOURAU, R. **El diario de investigación**: Materiales para una teoría de la implicación. Guadalajara: Editorial Universidad de México, 1989.

_____. In: ALTOÉ, S. [org.] **René Lourau**: Analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. In: RODRIGUES, E. C. B. [org.] **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUCIANO, L. S. **A formação pela trilha da Clínica de Atividade na Vigilância em Saúde do Trabalhador**. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de pós-graduação em Educação, tese de doutorado, Vitória, 2015.

LUCIANO, L. S.; ANDRADE, A. L.; RAIZEM, M. H.; ALMEIDA, U. R. Mapeamento das condições de saúde e trabalho dos professores do município da Serra/ES. Colóquio Internacional de Psicossociologia do Trabalho. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

MORI, M. A.; SILVA, F. H.; BECK, F. L. Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) como dispositivo de cogestão: Uma aposta no plano coletivo. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**: Botucatu, v.13, s.1, p.719-727, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. [orgs.] **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, p.17-31, 2015.

PEZZATO, L. M.; L'ABBATE, S. O uso de diários como ferramenta de intervenção da Análise Institucional: Potencializando reflexões no cotidiano da Saúde Bucal Coletiva. **Physis Revista de Saúde Coletiva**: Rio de Janeiro, v.21, n.4, p.1297-1314, 2011.

PREFEITURA DE SERRA. **Lei nº 2172, de 22 de março de 1999**. Altera o estatuto do magistério público do município de Serra. Disponível em: <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, H. B. C. "Sejamos realistas. Tentemos o impossível!": Desencaminhando a psicologia através da Análise Institucional. In: JACO, A. M. J. V.; FERREIRA, A. L.; PORTUGAL, F. T. [orgs.] **Historia da psicologia**: Rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, p.515-563, 2006.

RODRIGUES, H. B. C.; LEITÃO, M. B. S.; BARROS, R. D. B. [orgs.] **Grupos e instituições em análise**. 2ed. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 2000.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: Revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**: Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.156-181, 2014.

SÁ, D.; BRITO, H.; BARROS, E. M. B.; PETINELLI-SOUZA, S. A contratação-contracção na pesquisa intervenção. In: SILVA, F. B.; CESAR, J. M.; BARROS, M. E. B. **Desafios no pesquisar**: Afirmando a inseparabilidade entre trabalho e produção de saúde na educação. Vitória: Edufes, p.175-200, 2016.

SIMÕES, R. H. S.; SALIM, M. A. A. S.; TAVARES, J. X. Formas de adoecimento de professores capixabas no século XIX: Diálogos com o passado no presente. In: HECKERT, A. L. C.; MARGOTTO, L. R.; BARROS, M. E. B. [orgs.] **Trabalho e saúde do professor**: Cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, p.25-42, 2008.

ZAMBONI, J.; SZPILMAN, A. R. M.; MIRANDA, G. U.; BARROS, M. E. B. Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATES) no Município de Serra, Espírito Santo. **Advir**: Rio de Janeiro, v.30, p.105-118, 2013.