



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

JOSÉ AGOSTINHO CORREIA JUNIOR

**“EU ACHO QUE MUDEI O MEU JEITO DE TRABALHAR”:
ATIVIDADE DOCENTE E RENORMATIZAÇÃO E SAÚDE EM DIÁLOGOS
INACABADOS**

VITÓRIA
2018



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

JOSÉ AGOSTINHO CORREIA JUNIOR

**“EU ACHO QUE MUDEI O MEU JEITO DE TRABALHAR”:
ATIVIDADE DOCENTE E RENORMATIZAÇÃO E SAÚDE EM DIÁLOGOS
INACABADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de concentração História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Barros de Barros

VITÓRIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O

Correia Junior, José Agostinho, 1987-
C824e “Eu acho que eu mudei o meu jeito de trabalhar” atividade
docente e renormatização e saúde em diálogos inacabados /
José Agostinho Correia Junior. – 2018.
165 f. : il.

Orientador: Maria Elizabeth Barros de Barros.
Coorientador: Carmen Inês Debenetti.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Prática de ensino. 2. Saberes da docência. 3. Saúde. 4.
Trabalho – Educação. I. Barros, Maria Elizabeth Barros de, 1951-.
II. Debenetti, Carmen Inês. III. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ AGOSTINHO CORREIA JUNIOR

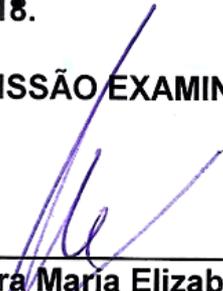
“EU ACHO QUE MUDEI O MEU JEITO DE TRABALHAR”:

“EU ACHO QUE MUDEI O MEU JEITO DE TRABALHAR”:
ATIVIDADE DOCENTE E RENORMATIZAÇÃO E SAÚDE EM
DIÁLOGOS INACABADOS

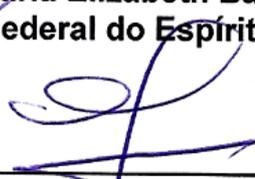
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 23 de abril de 2018.

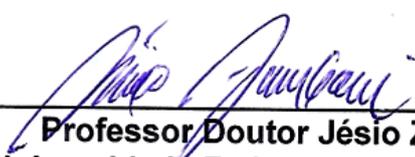
COMISSÃO EXAMINADORA



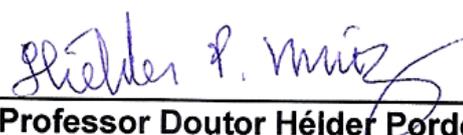
Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo



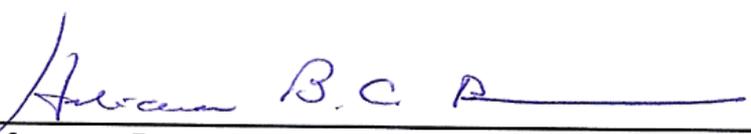
Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Jésio Zamboni
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Hélder Pordeus Muniz
Universidade Federal Fluminense



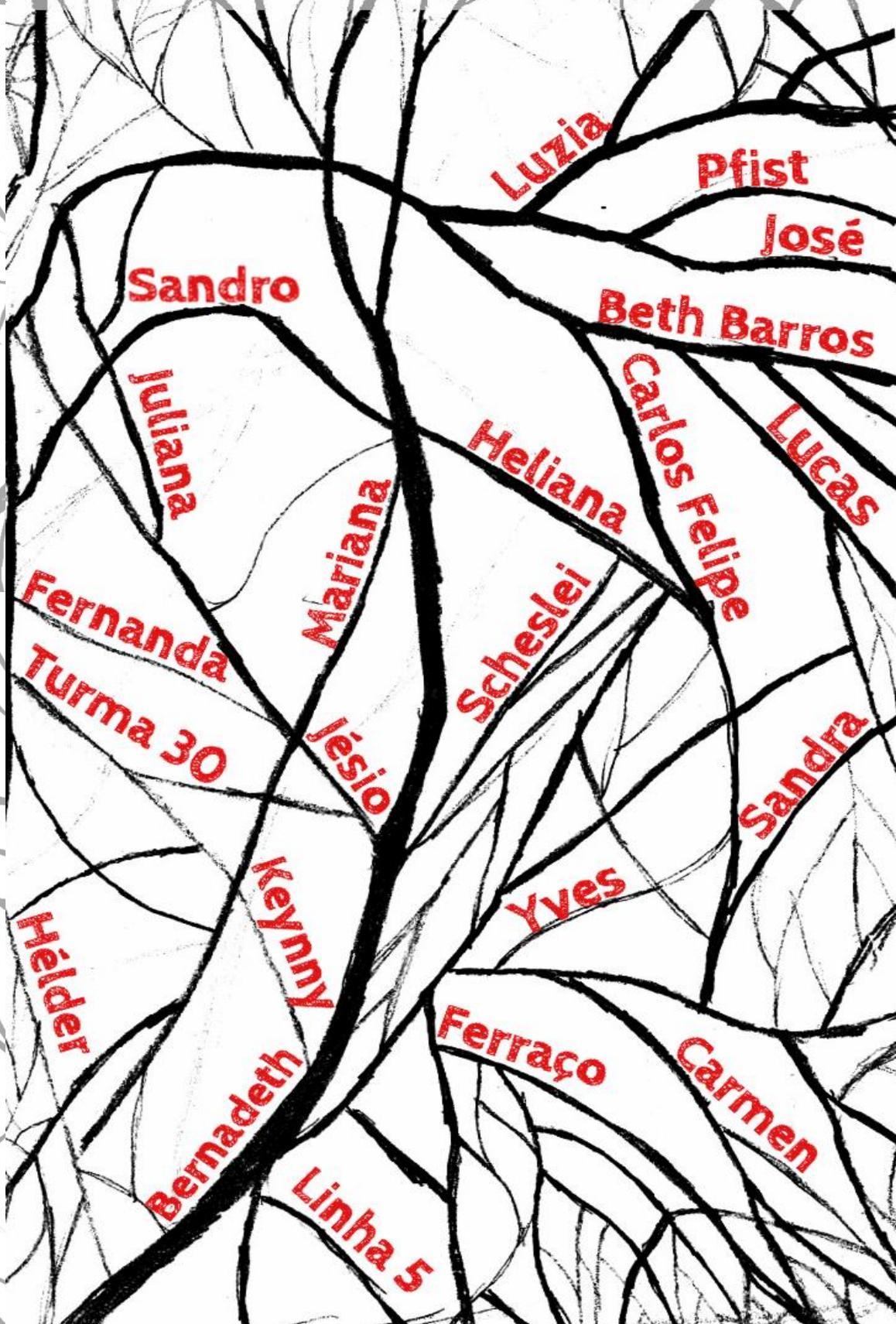
Professora Doutora Heliana de Barros Conde Rodrigues
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a:

Alba, Ana, Ângela, Bazoni, Caetano, Carlos Magno, Daisy Patrícia, Edith, Eliane, Elza, Fernanda, Gilberto, Gislene, Izabel, Lourdes, Lúcia, Luzia, Maria Isabel, Maura, Milena, Nívea, Nivellyna, Penha, Quele, Rosa, Rosângela, Rozeli, Silvana, Solange, Sônia Grilo, Sonia Luzia, Sônia Márcia, Suely, Tereza Cristina, Vanderléia, Waléria, William.

Professores que me acompanharam na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio, contribuindo significativamente para a minha aprendizagem, compondo comigo o desejo de ser professor. O modo de exercer meu ofício tem influência de cada um desses grandes mestres com os quais pude agenciar sonhos, desejos, afetos... e tantas outras coisas!

AGRADEAGENCIAMENTOS



AGRADEAGENCIAMENTOS

A gratidão é o único tesouro dos humildes
(William Shakespeare)

Escrevo estes agradecimentos numa tarde fria, regada a vinho, aqui, em Marechal Floriano, região serrana do Espírito Santo. Em meio a esse frio, olho para uma árvore e vejo um tucano em busca de alimento. Outros pássaros, em bando, sobrevoam alguns coqueiros. E penso ao compasso de Louis Armstrong “*What a wonderful world!*”.

Alguns amigos rindo, contando causos ao meu lado. Suas filhas brincando com massinha de modelar. Começo, então, este texto agradecendo a Deus, à natureza, ao universo (seja qualquer nome que preferirem usar) que nos possibilitam apreciar essas paisagens e sentir a potência dos encontros que nos reúne, deslocam e nos inspiram.

Olhar as meninas brincando reforçou o desejo de tecer a escrita destes agradecimentos de um outro modo, inspirado na divertida brincadeira do amigo oculto. Na época da escola, eu e meus amigos adorávamos as festinhas de final de ano, quando participávamos do amigo oculto. Torcíamos para sermos sorteados pelos professores. Partilhávamos momentos incríveis (e memoráveis).

Partindo da inspiração dessa brincadeira natalina, falarei sobre aqueles que de algum modo trilharam comigo este sinuoso (e apaixonante) caminho – o mestrado. Na página anterior constam seus nomes. Falarei brevemente sobre eles. Caberá ao leitor (e também aos homenageados) criar sentidos para os textos. Poderão tentar descobrir cada personagem citado por mim ou... se aventurar nas descrições sem atribuir relações entre o texto e os nomes apresentados no fluxograma rizomático da página antecessora. Aventure-se ao seu modo!

[*Pausa no texto*]... Um gato aparece no meio do mato, as meninas me chamam para sentar na varanda da casa das bonecas. Acho que apresentarei nossos

homenageados daqui mesmo. Eis que surge o gato para a alegria da meninada! Uma delas quer brincar de escolinha com o aluno felino.

Uma vez disse que investiria em meus estudos porque eu merecia cursar a faculdade que eu tanto queria. Ajudou-me muito a chegar até aqui. Trabalhou duro madrugada a dentro para custear meus cursos de Biologia e de Psicologia. *Minha querida mãe, meu muito obrigado!*

Quando eu decidi ser professor, não me apoiou. Dizia que não era profissão para homem. No entanto, ao retornar aos estudos, após 40 anos longe da escola, disse-me que gostaria de ser professor de Física (uma das coisas mais bonitas que ouvi). Apoiou-me quando decidi ingressar no Curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e ajudou a custear minha permanência em Vitória. *Obrigado, meu querido pai!*

[*Pausa no texto*]... Vou deixar as meninas brincando. Quero um pouco mais de vinho para me aquecer...

Na primeira vez que tive aula com ela, no Curso de Psicologia, fiquei fascinado. Seus olhos azuis como duas bolas de gude pareciam querer saltar da órbita ocular. Esse saltar dos olhos era porque, quando ela falava, transmitia paixão por aquilo que fazia. Era um corpo professora em saltitante expansão. Seu *affair* pela profissão docente entrava em sintonia com o meu. Agenciamentos fulminantes. Devires a todo vapor. Ali mesmo eu já criei um jogo de captura: “*Quero ela para ser a minha orientadora!*”. *Obrigado, minha (des)orientadora por apostar em mim (e comigo).*

Para me ajudar a (di)gerir a minha prolixidade, minha ansiedade, meu enrijecimento, é preciso uma coorientadora. Sempre suas correções vinham acompanhadas de uma poesia de Clarice Lispector. Por trazer mais poesia para a minha vida e por me ensinar a fazer as pazes com o meu texto, *agradeço à minha poética e querida coorientadora.*

[*Pausa no texto*]... A noite chegou, a temperatura caiu... preciso de um café para prosseguir esta escritura.

Sobre a banca só tenho a agradecer pelos momentos felizes que os componentes me proporcionaram no dia da qualificação. Foram tantas risadas que demos na qualificação que não havia espaço para angústia ou travamento. Pelo contrário: foi travada uma luta atencional para dar conta do que vocês me diziam concomitantemente ao turbilhão de ideias que chegavam a minha mente. Preciso falar mais um pouco de vocês todos...

Cara de gata felpuda, de olhos azuis, gata risonha, a gata que ri (ou melhor: a Guattari). Nossa parceria começou antes mesmo de eu ingressar no mestrado, quando aceitou gentilmente ler o meu projeto e fazer pontuações pertinentes. Também acompanhou todo meu processo seletivo, torcendo por mim. *Obrigado por esse devir-gata...* (Aposto que está sorrindo neste exato momento, 😂. Eu estou).

Dois dos membros da minha banca também foram membros da defesa de doutorado da Gata-Ri. Um deles balançava a cabeça inspirando confiança e tranquilidade e serenidade (acredito que também transmitia isso à gata). O balançar de sua cabeça me fazia lembrar do primeiro padre com quem me confessei, na época da primeira eucaristia. Ali mesmo, naquela defesa de doutorado, fui capturado por aquele balançar de cabeça intercalado com um dos sorrisos mais potentes e vibrantes contemplados por mim. *Obrigado por aceitar o meu convite e pelo balançar da cabeça e pelos sorrisos e pelos gentis e-mails respondidos.*

O outro membro também tem suas peculiaridades. Uma fala com uma passada de língua no canto da boca acompanhado de um sorriso sarcástico, por vezes, enigmático. Isso também me capturou. As aulas que ministrou no mestrado eram potentes e nos deslocavam sobre diversas linhas de fuga. *Obrigado pelas aulas e pelos sorrisos e pelas intervenções na qualificação e... inspirações na vida.*

A princípio, quando convidei um dos membros, ouvi um “não” meio que indireto e sutil. Contudo, aceitou participar da discussão do meu embrião de projeto de pesquisa com o grupo do qual me orgulho de trabalhar. Fui capturado pelos seus sorrisos sucedidos aos trechos de música declamados,

o que tornava seu discurso mais poético e vibrante. Suas intervenções me deslocaram de um jeito que eu parecia estar com labirintite. Foi aí que eu pensei: “É disso que eu preciso!”. Insisti no convite que, desta vez, foi aceito. *Obrigado pelos deslocamentos que me deixaram trôpego por alguns instantes.*

E por falar nesse grupo de pesquisa, quero agradecer imensamente aos companheiros que me acolheram com tanto carinho. Vocês me ajudaram a suportar alguns momentos dessa travessia pantanosa chamada mestrado. *Obrigado por tudo, grupo!*

[Pausa no texto]... Vou bater papo com os amigos, brincar com as crianças. Festejar.

Acordo ainda no sítio, numa manhã chuvosa e fria (do jeito que eu adoro). Minha amiga prepara um café quente que me ajuda a despertar e a continuar escrevendo. É sobre amigos que gostaria de discorrer um pouco.

São muitos amigos que me ajudaram nesta caminhada. Gostaria de agradecer, especialmente, a quatro deles. *Obrigado por ajudar na minha permanência em Vitória durante todos esses oitos anos, por estar comigo nos momentos de angústia e por partilhar dos momentos felizes. Obrigado por oferecer sua casa para que eu pudesse morar logo no primeiro ano em “terras estrangeiras”. Obrigado por ter me apoiado durante o processo de seleção de mestrado e por ter torcido por mim e pelos bons encontros. E por fim, ao amigo ruivo, agradeço pelo carinho e pelo companheirismo e por ter me proporcionado inesquecíveis momentos alegres.*

[Pausa no texto]... Preciso arrumar minha mochila e retornar a Vitória.

Pista molhada pela chuva. Um carro rodopia e ocupa metade de uma das vias. A chuva cai sem parar. Insisto: amo dias frios e chuvosos. Quero escrever mais um parágrafo enquanto o carro me chacoalha. Uma amiga está conversando com seu filho motorista enquanto um amigo ao meu lado está concentrado no *WhatsApp*. Texto que segue...

Agradeço as duas participantes desta pesquisa pelas conversas que nos possibilitaram deslocamentos, contemplação da beleza e dos desafios da profissão docente. Esta *dissertexperimentação* só foi possível por vocês apostarem comigo num outro olhar sobre o trabalho docente. *Obrigado pelas nossas confrontoconversações.*

[Pausa no texto]... Cheguei em casa. Agora, pretendo comprar o meu almoço. Manhã fria e chuvosa em Vitória. Meu corpo é convidado a agasalhar-se e afetar-se com algum filme (de terror, meu preferido) na Netflix®. Ainda falta algo: hummmm....chocolate quente!

Eu não trabalho só. Sou acompanhado por profissionais que agenciam comigo um trabalho hercúleo e gratificante: o educar. Agradeço aos diretores, às pedagogas, aos coordenadores, às merendeiras, aos secretários, aos bibliotecários, às equipes de limpeza, aos vigias, aos estagiários dos laboratórios de informática das escolas em que trabalhei e na que (ainda) estou trabalhando nesses últimos quatro anos.

Aos professores que trabalham e trabalharam comigo *meu muito obrigado por compartilhar o chão das escolas*, as angústias, os momentos de alegria e os lanches. Claro! Afinal, não é à toa que me chamam de José Serra porque eu “serroteio” o lanche dos amigos mesmo!

Gostaria de destacar três professores que trabalham comigo. *Obrigado pelo apoio, pelas escutas, pelas brincadeiras que fizemos juntos, pelos recreios que tornamos muito mais divertidos.* Ao professor que tenho como um irmão (noia, estou falando de você) e à professora que tenho como uma prima (meu pirulito Pop), *meu obrigado!* Ah, não posso esquecer da minha ri-mã, a professora de Português que se tornou grande amiga (Charlie, minha indiazinha preferida!)

Não posso esquecer também do professor de História que quer me levar para o Maranhão para ganhar um salário melhor e viver com menos exigências da gestão. Amigo, seu nome não está no rizoma... Chegou nos 45 segundos do 2º tempo, mas chegou para ser um grande parceiro de trabalho! À minha colega de sala, Palhaço, Palhacito, *It* a coisa que traduzia minhas aulas em libras para que alguns alunos pudessem acompanhar.

Ainda agradecendo aos professores, quero falar sobre uma professora de Filosofia com quem tive aula no Curso de Psicologia. Antes mesmo do processo seletivo do mestrado, mostrou-se disponível para sentar comigo e esclarecer minhas dúvidas sobre linhas de pesquisa, projetos, entrevistas. Devido aos nossos imprevistos, a conversa não ocorreu. No entanto, ao responder ao meu *e-mail* e mostrar-se interessada em me ajudar, produziu efeito incrível e potente. *Obrigado, professora, por me oferecer apoio.*

Meus colegas da turma de mestrado, *obrigado pelos momentos vividos nessa chegada ao curso.* Pelas conversas, pelas parcerias nos seminários, pelos encontros... pelas escutas acolhedoras. Adorei estar com essa turma unida.

Nessa turma, um grupo de amigos apoiaram minha criação de uma linha de pesquisa fictícia que não cabe no currículo das outras quatro linhas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa linha transborda as fronteiras da universidade. Concebe a vida como experimentação. *Obrigado à linha das Melissas por todos os afetos compartilhados.*

Agradeço aos tantos outros que não foram referidos aqui, mas que de algum modo me apoiaram e me deram forças e sorrisos para prosseguir. Em especial à minha avó e aos meus irmãos e sobrinhos e tios e primos e vizinhos e ...

Por fim, deixo o “*gran finale*” para os meus alunos e ex-alunos que compuseram comigo multiplicidades, desvios e (des)aprendizagens. Obrigado pelas críticas e pelos abraços e pelos sorrisos e pelas brincadeiras e pelas balas que adoçam o meu trabalho. Agradeço, em especial, ao meu aluno que, gentilmente, aceitou a desenhar algumas ilustrações que aparecem no verbete metodológico desta dissertação.

A chuva insiste em cair, o frio a acompanha. Meus olhos começam a ficar pesados... O sono está às espreitas...

Um professor é uma coisa —
decerto menos manipulável do que um livro,
mas que pode ser aprendida:
observá-lo, imitá-lo, dissecá-lo, recompô-lo,
experimentar o que de sua pessoa oferece.
Sempre se aprende, ao escutar um homem
falar.

Um professor não é,
nem mais, nem menos inteligente
do que qualquer outro homem;
ele geralmente fornece
uma grande quantidade de fatos à
observação daqueles que procuram.
(Jacques Rancière)

That I would be good [...] even If I was not all knowing.
(Alanis Morissette)

RESUMO

“*Eu acho que mudei o meu jeito [de trabalhar]. Uma hora a gente aprende*”. Essas são apenas uma das diversas falas de Mariana, professora de Ciências da rede pública de ensino da Grande Vitória – Espírito Santo, participante desta pesquisa (de inspiração cartográfica) que teve como objetivo conhecer o modo como os docentes criam formas de viver e trabalhar. Por meio de um dispositivo chamado *confrontoconversa*ção foi possível ter acesso às dimensões da atividade e do gênero profissional e do estilo na docência, conceitos-chave da clínica da atividade, ferramenta metodológico-teórica com a qual nos aliançamos. Tal dispositivo tem como inspiração a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada de Yves Clot e colaboradores. Método indireto indutor do diálogo, a autoconfrontação possibilita aos trabalhadores discutir sobre os processos de trabalho nos quais estão intrinsecamente imbricados. A partir de uma *confrontoconversa*ção (simples) entre Agostinho e Bernadeth – pesquisadora do Programa de Investigação e Formação em Saúde do Trabalhador da Universidade Federal do Espírito Santo (Pfis/Ufes), produziu-se uma outra *confrontoconversa*ção (cruzada) entre Agostinho e Mariana. Dentre as principais questões emergidas a partir dos diálogos com a professora de Ciências, destacam-se o controle disciplinar de turma e as estratégias didáticas utilizadas nas aulas. Verificou-se que a conversa pouco problematizou as políticas de aprendizagem que se deslocam na contramão dos modelos hegemônicos arborescentes/decalcados, pautados na representação de um mundo preexistente, dado *a priori*. Não obstante, o diálogo convocou para o debate outras questões concernentes ao trabalho e à própria vida dos trabalhadores. Dentre elas, elenca-se a produção de saúde e subjetividades como efeito de renormatização, ou seja, da capacidade dos vivos de criar novas normas ou modificar as já existentes diante das infidelidades do meio em constante variação. A atividade docente (e também a de pesquisa), como processo inventivo e genérico e estilístico, supera qualquer tentativa de enclausuramento do trabalho por meras prescrições e automatismos. Partindo desse *éthos*-atividade, a política de escrita desta pesquisa desdobra-se na estética da experiment(renormatiz)ação, tendo como inspiração o abecedário de Gilles Deleuze, filósofo francês e um dos intercessores desta pesquisa. Cabe sublinhar que os diálogos com o trabalho docente, do ponto de vista da atividade, são inacabados, uma vez que estão constantemente abastecidos pelas experiências dos professores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Atividade. Renormatização. Saúde.

ABSTRACT

"[...] *I think I've changed my way [of working]. Who knows one day we learn.*" These are just one of several statements by Mariana, a Science teacher at the public school system of Grande Vitória – Espírito Santo State, who participated in this research (inspired by cartography) that aims to know how teachers create other ways of living *and* working. It was possible by means of a device called *confrontationconversation* that can to access to the dimensions of activity *and* professional gender *and* style, key concepts of the Clinic of Activity, methodological-theoretical tolls with which we are allied. This device is inspired by the simple self-confrontation and cross-self-confrontation of Yves Clot et al. Indirect method of inducing dialogue, self-confrontation enables workers to discuss the work processes of which they are intrinsically embedded. From a confrontationconversation (simple) between Agostinho and Bernadeth - researcher of the Worker's Health Formation and Investigation Program (WHFIP/Ufes), another confrontationconversation took place (crossed) between him and Mariana. The most issues emerged from the dialogues with the science teacher stand out: the disciplinary control of the class and the didactic strategies used in the classes. It was verified that the conversation problematized, not much, the learning policies that move against the hegemonic arborescent / transposed models, based on the representation of *a priori* preexisting world. Nevertheless, the dialogue has brought to the discussion so many other questions concerning the work and the workers life. Among them, the production of health and subjectivities as an effect of renormalization, that is, of the capacity of the living (in / with the collective) to create new norms or to modify existing ones in the face of infidelities of the environment in constant variation. The teaching activity (as well as research) as an inventive and generic and stylistic process overcomes any attempt to enclose the work by mere prescriptions and automatisms. Starting from this *éthos*-activity, the writing policy of this work unfolds in the aesthetics of the experiment (renormatiz) action, having as inspiration of the abecedary of Gilles Deleuze, French philosopher and one of the intercessors of this research. It should be emphasized that the dialogues on work / teaching activity are unfinished as they are constantly fueled by the teachers experiences.

Key words: Teaching work. Activity. Renormalization. Health.

RESUMEN

"Creo que he cambiado mi forma [de trabajar]. Una hora la aprende ". Esas son una de las diversas declaraciones de Mariana, profesora de Ciencias de escuelas publicas de la Grande Vitória - Espírito Santo, participante de esta investigación (de inspiración cartográfica) que tuvo como objetivo conocer el modo como los docentes crean formas de vivir y trabajar. Por medio de un dispositivo llamado confrontoconversación, fue posible tener acceso a las dimensiones de la actividad y del género profesional y del estilo en la docencia, conceptos clave de la clínica de la actividad, herramienta metodológico-teórica con la que nos aliamos. Tal dispositivo tiene como inspiración la autoconfrontación simple y la autoconfrontación cruzada de Yves Clot y colaboradores. El método indirecto inductor del diálogo, la autoconfrontación permite a los trabajadores discutir sobre los procesos de trabajo en los que están intrínsecamente imbricados. A partir de una confrontación-conversación (simple) entre Agostinho y Bernadeth - investigadora del Programa de Investigación y Formación en Salud del Trabajador (Pfiest / Ufes), se produjo otra confrontación-conversación (cruzada) entre él y Mariana. Entre las principales cuestiones surgidas a partir de los diálogos con la profesora de Ciencias, se destacan el control disciplinario de clase y las estrategias didácticas utilizadas en las clases. Se verificó que la conversación poco problematizó las políticas de aprendizaje que se desplazan en contra de los modelos hegemónicos arborescentes / decalcados, pautados en la representación de un mundo preexistente, dado a priori. No obstante, el diálogo convocó para el debate otras cuestiones concernientes al trabajo ya la propia vida de los trabajadores. Entre ellas, se elabora la producción de salud y subjetividades como efecto de renormatización, o sea, de la capacidad de los vivos de crear nuevas normas o modificar las ya existentes ante las infidelidades del medio en constante variación. La actividad docente (y también la de investigación), como proceso inventivo y genérico y estilístico, supera cualquier intento de encerramiento del trabajo por meras prescripciones y automatismos. A partir de esa éthos-actividad, la política de escritura de esta investigación se desdobra en la estética de la experimentación (renormatiz) acción, teniendo como inspiración el abecedario de Gilles Deleuze, filósofo francés y uno de los intercesores de esta investigación. Cabe subrayar que los diálogos con el trabajo docente, desde el punto de vista de la actividad, son inacabados, ya que están constantemente abastecidos por las experiencias de los profesores.

Palabras clave: Trabajo docente. Actividad. Renormatização. Salud.

LISTA DE SIGLAS

DT – Designação Temporária

CMI – Capital Mundial Integrado

Cosate – Comissões em Saúde do Trabalhador

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

PL – Planejamento [Carga horária de atividades]

Pfist – Programa de formação e investigação em saúde do trabalhador

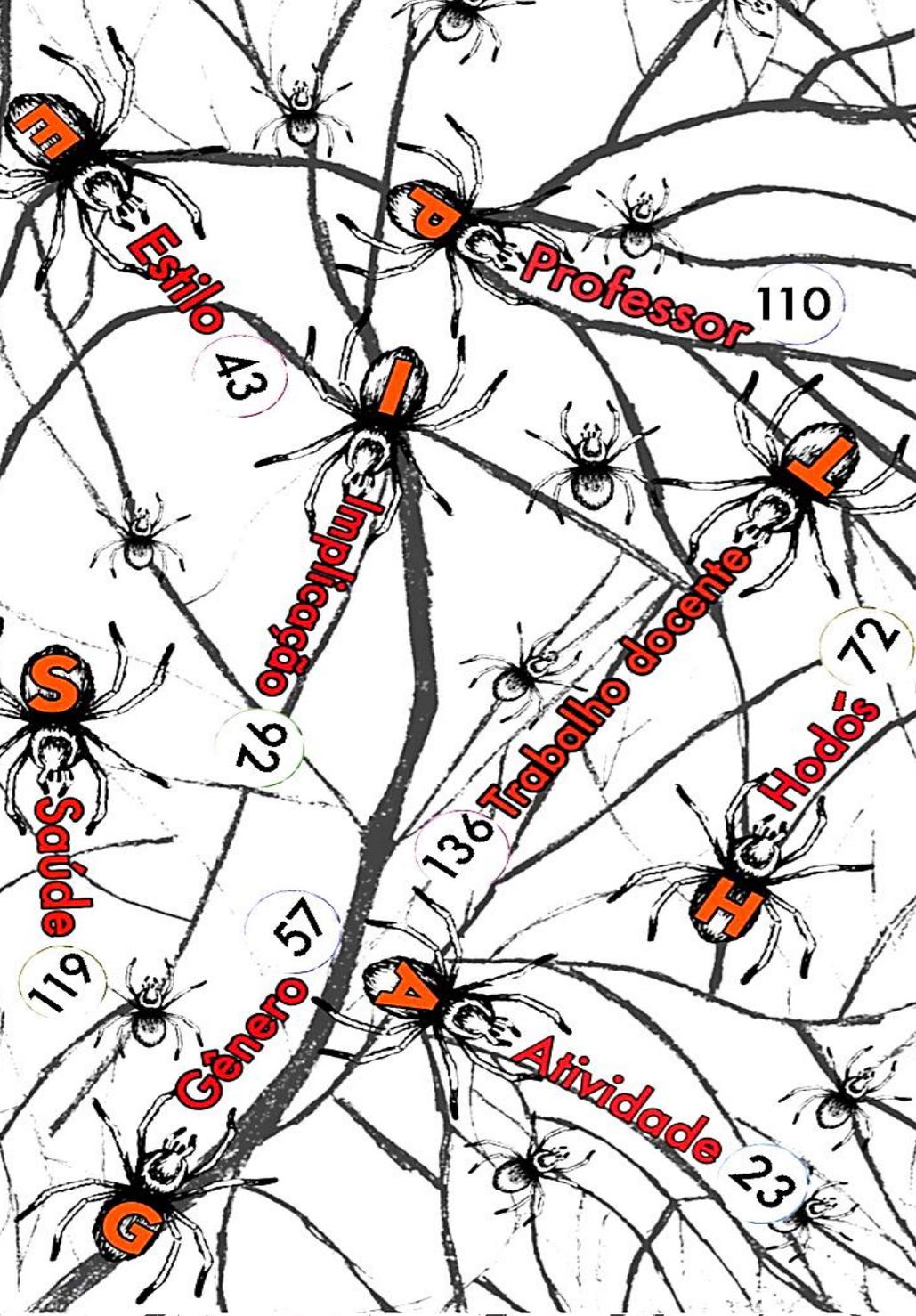
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Sedu – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SRE – Superintendência Regional de Educação

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO



Tateando uma dissertexperimentalção (ou Introdução).....	17
Conselho de Classe (ou não conclusão)	147
Referências.....	152

TATEANDO UMA DISSERTAÇÃO EXPERIMENTAÇÃO... (OU INTRODUÇÃO)

Trimmmmmmm.... Bate o último sinal da manhã. Os alunos saem de mais uma aula de Biologia da professora Alice. Ela recolhe o microscópio que utilizou e o guarda no armário que divide com outra professora. Enquanto tranca o armário, é assaltada pelo pensamento de cursar um mestrado.

Entusiasmada, Alice conversa sobre o mestrado com sua colega, professora de Matemática, que a sugere fazer o curso. Preocupada com o atual cenário político e econômico ao qual estamos engendrados (corte de verbas e arrocho salarial e reformas na educação e reformas trabalhista-previdenciárias e elevados índices de desemprego e...), a professora de Matemática diz a Alice que é importante cursar um mestrado para poder melhorar o salário.

A professora de Biologia é cutucada por um problema: “*Cursar um mestrado somente para ter aumento salarial? Não é bem assim*”. Um aumento seria importante, mas... outros desejos orbitam nessa decisão. Mestrado em Biologia ou em Educação? Essas são as áreas de conhecimento reconhecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo para efeitos de concursos, promoções salariais, dentre outros. Alice gostaria de fazer mestrado na área de Psicologia, mas...

Instigada pela especialização em Psicologia Escolar que fizera em uma universidade carioca, Alice decide cursar o mestrado pesquisando temas com os quais possa articular Psicologia e Educação e... outros que surgissem e se conectassem.

Animada com a ideia de cursar o mestrado, Alice acessa a *website*¹ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) para ler dissertações e teses com temas que articulem Psicologia e Educação para ajudá-la a pensar um projeto de pesquisa a ser apresentado no processo de inscrição e seleção do curso. Tateando as dissertações pelo portal do PPGE, Alice encontra uma intitulada: “***Eu acho que mudei o meu jeito de trabalhar***”: ***atividades docentes e renormatização e saúde em diálogos inacabados.***

¹ <http://www.educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>.

Intuitiva, Alice começa a explorar a dissertação porque acha que a palavra saúde pode estar relacionada com Psicologia. Ela já leu alguns estudos que articulam possíveis conexões entre o trabalho docente e processos de saúde e adoecimento.²

Nessas pesquisas, eram mais bem investigados, os aspectos fisiológicos e psicopatológicos do adoecimento no trabalho em educação. A professora reconhece a importância desses estudos, pois o fenômeno do adoecimento no trabalho docente é evidente, visto o número de atestados solicitados pelos professores com quem trabalha.

Uma reminiscência pousa no pensamento de Alice: *“Li outros estudos em que os pesquisadores não concebiam o trabalhador como mero sofredor, mas como ser ativo, capaz de modificar o trabalho e criar novos modos de viver e trabalhar e se relacionar consigo e com o mundo”*.³ A professora se lembra de que esses estudos trazem em cena debate entre Psicologia e Trabalho e... Educação.

Ao ler o resumo/*abstract* da dissertação, Alice percebe que a conexão com a Psicologia era aparente. Movida pela curiosidade, segue mais umas páginas, observa um desenho com bifurcações que mais parece um rizoma com vários nomes de pessoas e uma inscrição *Agradeagenciamentos*.

A princípio, a professora de Biologia acha estranha a proposta. Lê o texto e percebe que os agenciamentos dizem respeito às conexões que fazemos com os seres e que não passam necessariamente pela corporeidade – é incorporal:⁴ um cantar do pássaro, o balançar das folhas de uma árvore, o barulho de um vinho no copo... *“Quantos agenciamentos passam imperceptíveis em uma aula!”*, pensa Alice.

Uma reminiscência invade Alice: *“Li um texto, certa vez, que falava sobre os rizomas serem conexões e desvios e deslocamentos curtos-circuitos e abertura nos pensamentos... experimentação!”* Rizoma como multiplicidade.⁵ A partir daquela lembrança, Alice passa a chamar essa dissertação de *dissertexperimentação*.

² Destacamos os trabalhos de: Codo, 1999; Estrela, 1999; Assunção, Gasparine e Barreto, 2005; Freitas, 2006; Lima, 2013.

³ Cabe citar os trabalhos de: Maia, 2006; Barros e Louzada, 2008; Teixeira, 2008; Amador, 2009; Zamboni, 2010; Rosemberg, 2011; Osório da Silva, 2016.

⁴ DELEUZE; PARNET, 1998.

⁵ DELEUZE; GUATTARI, 1995.

Ela percebe que o autor não a escreve fielmente, como rezam as prescrições e normas dos manuais da redação acadêmica: ele transgredir algumas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ao ler as primeiras páginas da dissertação, Alice nota que o autor faz uma experimentação na escrita, inspirando-se no abecedário do filósofo francês Gilles Deleuze.⁶

A professora lembra que lera, previamente, no resumo da *dissertexperimentação*, a respeito de a renormatização ser a capacidade normativa dos seres de (re)criar e (re)inventar as normas e as regras e os valores e... Alice pensa que a política (escolha) de escrita desse trabalho também passa pela renormatização.

Semanas antes, Alice lera textos que afirmam essa política da escrita “[...] que resista e insista na produção de conhecimentos que afirmem possibilidades de variação da vida”⁷ e que “[...] (re)forma, (de)forma, (in)forma, enfim (re)cria o vivido e seu próprio autor”.⁸

E... E... E... Alice gagueja com o autor desta *dissertexperimentação* os tantos “es” que lê ao longo dos textos. Percebe que, em alguns momentos, o autor substitui as vírgulas por “e” (grafado em itálico) e o *etc.* por “e.. (com reticências)”. “*Será que ele se inspirou no modo como Carlos Eduardo Ferrazo e seus colaboradores escrevem?*”, conjectura a professora que lera textos de Ferrazo em alguns cursos de formação dos quais participara.⁹

Depois, ela entende que Deleuze nos ajuda a pensar com o “E” (conexão) em vez do “É” (identificação).¹⁰ Experimentação passa por uma processualidade, construção conjunta dos seres. “*Não é tão simples lançar-se a outro modo de escrita e de pensamento e de trabalho e de afetos que fujam da representação, do decalque, do modelo arborescente do pensamento [....] mas é possível*”, pensa Alice.

Trafegando pelos verbetes, Alice percebe que eles não seguem uma sequência lógica; possuem diversas aberturas que se conectam entre si. Eles iniciam com trechos da conversa entre o pesquisador e Mariana, a professora de Ciências participante da pesquisa. Notou também que nas notas de rodapés havia *hiperlinks*

⁶ DELEUZE; PARNET, 1996.

⁷ MACEDO; DIEMENSTEIN, 2009, p. 163.

⁸ ZANELLA, 2013, p. 134.

⁹ A política de escrita na qual nos inspiramos pode ser visualizada em Ferrazo, 2016.

¹⁰ DELEUZE; PARNET, 1998.

que conectavam um verbete a outro. Às vezes, em um verbete havia análises de falas encontradas em outro verbete, daí a importância dos *hiperlinks* para ajudar o leitor a construir um caminho de leitura.

O que Alice bateu?

Em [A de Atividade](#), ela encontra a análise das atividades dos professores Agostinho (autor da *dissertexperimentação*) e Mariana mostrando os dilemas e as controvérsias do trabalho docente. Curiosa, Alice clica em um dos *hiperlinks* desse verbete sendo encaminhada para o verbete [S de Saúde](#) que apresenta possíveis relações entre saúde e atividade e subjetividade e renormatização e gênero e estilo e... outras conexões com as quais o leitor possa fazer.

E por falar em gênero e estilo, a leitura de Alice é transportada para os verbetes [G de Gênero](#) e [E de Estilo](#). Ela percebe que esses dois conceitos apresentam relação mútua e estão interligados aos processos de renormatização das atividades e de produção de saúde e de subjetividades no trabalho.

Mais adiante, a professora se depara com uma conversa em [P de Professor](#) entre Agostinho e Bernadeth (pesquisadora do grupo de pesquisa do qual ele também participa). Tal conversa forjou-se como dispositivo metodológico da presente pesquisa, que Alice começa a conhecer quando clica no *hiperlink* que a conduz até o verbete [H de Hodós](#).

Estará a pesquisa descolada de uma dimensão ético-estético-política? Alice compreende que não, quando lê o verbete [I de Implicação](#), que afirma o caráter interventivo de toda a pesquisa, devido ao fato de todos estarmos implicados nas instituições que nos atravessam e nos constituem. Esse verbete ainda faz conexão entre análise de atividade e análise de implicação e propõe discutir os conceitos de coletivo e de subjetividade com os quais nos agenciamos.

Mais um *hiperlink* é acionado. Alice é então conduzida até [T de Trabalho docente](#) que abre uma discussão sobre os modos de trabalho docente e suas relações com as políticas de cognição. Após ler tal verbete, Alice nos faz uma provocação: *Que trabalho docente queremos afirmar com as nossas práticas?*

Ao longo da leitura, a professora de Biologia percebe que os conceitos de atividade e subjetividade e saúde e renormatização e gênero e estilo e trabalho aparecem em todos verbetes. Em alguns, são definidos mais explicitamente; em outros, eles operam com a análise.

Ela relembra que, segundo o paradigma ético-estético-político da Filosofia proposta por Deleuze e Félix Guatarri (psicanalista e filósofo e militante francês), mais importante do que compreender e operar com conceitos é criar os próprios conceitos. “*Que conceitos podemos produzir a partir de uma dissertação?*”, indaga Alice.

A professora também percebe que o autor utiliza de várias experiências vividas por ele no chão das escolas – experiência como aquilo que “[...] nos passa e nos acontece e nos toca”.¹¹ Isso a fez pensar que o diálogo sobre o trabalho docente é sempre inacabado porque ele é constantemente reabastecido por experiências daqueles que habitam os territórios escolares.

Uma problemática parece perseguir toda a *dissertexperimentação*: “Como os professores renormatizam suas atividades?”. Eis que esse problema de pesquisa começa a instigar Alice a pensar em outros...

Cansada de uma longa e exaustiva leitura, Alice percebe que usara três horas de seu PL (horário de planejamento de atividades) para ler a dissertação. Ela sorri e pensa: “*A leitura de uma dissertexperimentação não seria também uma atividade de trabalho?*”. Esse questionamento emerge após ser cutucada pelo professor de Filosofia que necessita usar o computador da sala dos professores. Ele disse a ela que estava usando o computador no horário de planejamento para outros fins.

A professora, após ter lido a *dissertexperimentação*, diz ao professor de Filosofia que [...]

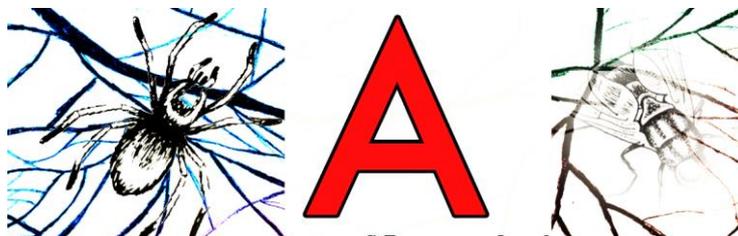
Não. Não fecharemos os colchetes...

¹¹ LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22, grifos nossos.



ANA

De todos os meus professores
Quem me acompanhou durante mais tempo
Foi a Ana,
Minha professora de Geografia
Da 6ª série ao 3º ano do ensino médio.
Adorava as aulas dela
E detestava a disciplina.
Quando eu pensava em ser professor,
Queria fazer as mesmas caretas que Ana fazia
Quando não gostava
Da apresentação de um seminário.
Queria gritar como Ana,
Dar esporro como Ana,
Ser bravo como Ana
E depois ser amigo dos alunos
Como se nada tivesse acontecido...
Dez anos após o ensino médio,
Reencontrei-me com Ana
E aquela professora brava, referência para mim
Disse-me: "*Se eu pudesse,
Teria sido menos brava*".
Nunca fui bravo como ela
Mas aprendi com ela
Que não é possível ser a vida toda
O mesmo professor... (Ainda bem!)



Atividade

Onde se encontra o projeto da teia de aranha?

Como não se trata de um querer fazer,
de um projeto pensado,

desaparece a necessidade do projeto.

O que não impede a teia de existir,
a teia e muitas outras coisas ainda mais estupefican-
tes; como assim se encontram em todas as páginas
de *Architecture animale*.

De acesso a essas coisas,
estaria o homem-que-somos privado?

Não falo do acesso ao compreender,
mas do acesso ao agir;

é realmente pagar como o privilégio
do acesso ao nível superior do projeto pensado.

(Fernand Deligny)

Agostinho: Como você faz a gestão do seu trabalho nessa turma que não cumpre as regras que você impõe? Como é trabalhar numa turma em que os alunos respeitam suas regras e em outra em que eles não as cumprem?

Mariana: A minha sorte é que essa turma [a que não cumpre as regras] é pequena. Só tem 20 alunos. Logo essa turma é aquela que tem os alunos com maiores índices de dificuldades. Tem aluno lá que sabe copiar, mas não sabe ler, não sabe interpretar. De 20 alunos, 8 não sabem interpretar a questão. Sabe copiar, mas não sabe ler. Tem muito aluno ali que tem dificuldade. Como a turma é pequena, por mais que tenha aluno ali que não queira seguir a regra, eu consigo dar um pouquinho de assistência para eles, uma atencãozinha para eles, explicar a matéria. Eu consigo controlar porque eu tenho uma turma menor. Eu não preciso gritar com eles porque a sala é menor. O som da minha voz se propaga de uma forma melhor, eles escutam bem. Lá tem alguns [alunos] grandes, ele [o Luan, nome fictício] e dois lá são grandes, mas tem as criancinhas, eu faço algumas brincadeiras, levo alguns experimentos. Se fosse uma turma muito grande, eu teria problema.

Agostinho: Mariana, você acha possível criar outras regras para essa turma sem ser a mesma que você utiliza com as demais? Você disse que essa turma é a que se desvia das demais em relação às regras, no entanto é para ela que você consegue explicar a matéria melhor, consegue fazer experimentos. Haveria uma outra maneira de trabalhar com a turma?

Mariana: Olha, talvez sim. Talvez seria a questão de cortar algumas coisas. Eu prometo muitas coisas, por exemplo, passeio. Eu marquei um passeio com eles para ver a questão da degradação ambiental nas restingas em Jacaraípe. Às vezes, eu faço um passeio na escola mesmo. Levo eles para fora da sala para ver as relações ecológicas. Foi o que eu fiz hoje na turma do matutino. Eu acho que eu poderia começar a cortar os passeios. Dizer que, se eles não se comportarem, não irão ter mais. Às vezes, eu faço isso. Hoje mesmo, eu fiz isso com

a turma da manhã. Eu disse que eles tinham que ficar comportados porque na próxima aula iríamos sair. Eles pedem uns aos outros para ficarem quietos para poder sair. Isso é uma coisa que também dá certo. É uma ameaça? É. Pelo menos, é uma ameaça construtiva. É uma coisa que está me ajudando também, além de tirar o aluno de sala. Eu não gosto de tirar o aluno de sala de aula, mas tem horas que o nível de estresse aumenta e não há outra saída. Os dias mais estressantes para mim são os dias em que vou explicar matéria, porque tenho que ficar chamando a atenção do aluno, pedindo para ficar quieto. Tem uns professores que chegaram para mim e disseram: “Dá aula só para quem quer. Fala só para quem quer ouvir”. Mas não adianta, não funciona. Eu não consigo. Não consigo dar aula e um aqui conversando, outro lá conversando, eu preciso falar muito alto para aqueles que querem prestar atenção poder ouvir. Aí, eu vou lá na cadeira daquele aluno que está conversando e chamo a atenção dele. Às vezes, eu fico falando do lado dele para ver se ele escuta. Aquilo me incomoda. Se eu perceber um aluno conversando [durante a explicação] me incomoda. Não sei se é paranoia minha, mas me incomoda. Não sei se você também é assim... [risos].

Agostinho: Já fui [risos]. Naquela entrevista¹² que eu lhe enviei, eu falei um pouco disso. Inclusive na escola em que comecei a trabalhar, coincidentemente, sua mãe era minha vice-diretora, eu tinha muito disso também. Você fala de explicar a matéria, eu também me incomodava com gritos [dos alunos durante a explicação] e ainda me incomoda. Eu falava 40 minutos sem parar. Depois, vi que no 6º ano não funcionaria. Quando saímos da graduação, do mestrado, achamos que vamos conseguir passar aquilo tudo que achamos interessante, bonito... mas não é bem assim.

Mariana: Não é não [risos].

Agostinho: Sua mãe chegava para mim e dizia: “*Olha, você tem conteúdo até demais, porém eles não estão preparados para essa carga que você está jogando para cima deles*”. Depois eu pensei que 40 minutos de explicação de matéria para o 6º ano era muita coisa. E não eram só 40 minutos explicando, era tentando ser ouvido por eles. Reduzi o tempo de explicação de matéria. Eu entendo quando você fala que é estressante. Para mim, ainda é estressante o momento em que eu tenho que explicar o conteúdo. Conversando com você aqui me fez pensar um pouco: “Será que haveria uma forma da gente explicar a matéria sem se desgastar tanto?”

Mariana: Eu deixo para explicar em 20 minutos. Se não der tempo, eu continuo explicando na próxima aula. Eu entendo que eles não conseguem ficar focados muito tempo. Eu faço uma perguntinha, deixo eles discutirem. Depois, peço a eles para a gente voltar à explicação. Às vezes, eu faço isso: deixo eles discutindo, depois volto na matéria. Às vezes eu levo coisas mais práticas para mostrar para eles. Eu estava explicando sobre fotossíntese, sobre a clorofila. Levei uma folha e tirei a clorofila com o álcool. Nas aulas de Ciências dá para a gente fazer umas coisas assim. Às vezes, quando eu estou dando aula sobre o universo, eu levo um binóculo e peço para eles olharem para o céu usando o binóculo. Gosto muito de usar instrumentos para mostrar para eles a parte lúdica.

Agostinho: Engraçado, geralmente quando eu trabalho com as turmas de 6º ano, eu não entro na matéria sobre o universo. Eu converso com os professores de Geografia e peço a eles para explicar o assunto, fazemos um trabalho em equipe. Tem muita matéria que a gente explica no 6º ano que coincide com as de Geografia. Acho que não me desperta interesse falar sobre o sistema solar e o universo, por isso peço aos professores de Geografia. Mas achei interessante você usar o binóculo e você trabalhar sobre o universo. Talvez, quem sabe, eu também não comece a ensinar sobre isso?

¹² Confira essa entrevista-conversaão, na íntegra, em [P de Professor](#).

A primeira pista acerca do conceito de atividade emerge na questão endereçada à Mariana: “*Como você faz a gestão das atividades nessa turma que não cumpre as regras?*”. Mari relata que sua principal dificuldade no ofício de professora, no início de carreira, era “controlar a turma”, fazer com que participasse (ou que não atrapalhasse o andamento) das aulas. Uma primeira aproximação conceitual de atividade parece erigir: trata-se da gestão que fazemos do nosso trabalho em um meio infiel em constante variação.¹³

Regras. Outra palavra dita inúmeras vezes por Mariana e que nos ajuda a pensar a atividade. Subversiva, a atividade é exatamente a perturbação das regras (prescrições) instituídas como fixas e eternas. Não se trata de subverter no sentido de ir contra o trabalho, mas a favor deste. É torná-lo possível e vivível. Até porque o trabalho não se reduz ao cumprimento de regras; tampouco o trabalhador é um mero executor de tarefas.¹⁴

O paradoxo é inevitável: para que possamos atender aos objetivos previstos por meio das prescrições, muitas vezes temos que “burlá-las” quando, por algum motivo, não nos é possível executá-las. Prescrições são as regras e as técnicas e as normas que organizam previamente nosso trabalho – uma organização elementar e necessária.

Segundo o relato da professora de Ciências, a turma que não cumpre regras é a que ela consegue explicar a matéria sem tanto desgaste, apesar do desempenho dos alunos ser considerado fraco, necessitando de um apoio maior da professora: “*Como a turma é pequena, por mais que tem aluno ali que não queira seguir a regra, eu consigo dar um pouquinho de assistência para eles, uma atençãozinha para eles, explicar a matéria*”, relata Mari.

Outra pista referente ao conceito de atividade emerge: a atividade não é somente aquilo que fazemos, mas também o que gostaríamos de fazer e, por algum motivo, somos impedidos ou, se fizemos, não é como gostaríamos. Do mesmo modo, o que não foi feito também faz parte da atividade. Essa turma que não cumpre as regras, exige de Mariana outra maneira de viver o ofício.

¹³ Em [S de Saúde](#) explicaremos melhor a noção de meio infiel segundo Georges Canguilhem.

¹⁴ BÉGUIN, 2006; BARROS; BENEVIDE DE BARROS, 2007; OSÓRIO DA SILVA, 2016.

Entendemos por ofício, o trabalho constituído por múltiplas dimensões a saber: **pessoal** (estilos pessoais de cada trabalhador) e **impessoal** (as prescrições/regras/normas que orientam o desenvolvimento do trabalho) e **interpessoal** (as atividades dirigidas entre os trabalhadores e os objetos) e **transpessoal** (regras coletivas de gestos e comportamentos e avaliações disponibilizadas pelo gênero profissional¹⁵).

O ofício mantém-se vivo graças aos conflitos existentes entre essas quatro instâncias/dimensões, lembra-nos Yves Clot (psicólogo francês precursor da clínica da atividade): “[...] ele [o ofício] só pode durar se a última palavra jamais for dita e o último gesto for completado”.¹⁶ É na incompletude que o ofício desliza.

Inacabamento. Esse parece-nos ser o signo fundamental da atividade. Diversos intercessores nos convocam a pensar a atividade como conceito fundamentalmente inacabado, pois “[...] deriva da integração das experiências num instrumento que integre as múltiplas realidades de trabalho” [...].¹⁷

O conceito de intercessor, forjado por Deleuze, diz respeito aos mobilizadores do pensamento e da criação. Sem identidade fixa, os intercessores também podem ser pessoas e artistas e cientistas e coisas e plantas e animais e... que produzem deslocamentos, forçando-nos a pensar e a problematizar e a criar modos de vida.¹⁸

Se consideramos a atividade como conceito inacabado, então entendemos que tal conceito sofre diversas reformulações e retoques e cisões e torções e... possibilitaram o avanço das clínicas do trabalho¹⁹ (campos epistemológicos dedicados ao estudo da relação entre atividade e subjetividade), em especial a clínica da atividade com a qual dialogamos nesta pesquisa.

Desse modo, cabe esclarecer com qual perspectiva teórico-metodológica trabalhamos os conceitos de clínica e de atividade. O conceito de clínica o qual nos referimos desvia-se da concepção clássica de clínica, no sentido de inclinar-se sobre o leito do

¹⁵ Confira o conceito de gênero profissional em [G de gênero](#).

¹⁶ CLOT, 2011, p. 74.

¹⁷ ZAMBONI; BARROS, 2012, p. 114.

¹⁸ DELEUZE, 2013.

¹⁹ Sugerimos as seguintes leituras: Clot, 2010b; Bendassoli e Sobol, 2014; Amador, Barros e Fonseca, 2016.

paciente em que clínica se torna sinônimo de cura individual e individualizante.²⁰ Tomamos como intercessora, a concepção de clínica entendida como *clinamen* – clínica-intervenção, a qual não vislumbra apenas solucionar problemas, mas a produção destes por meio de um exercício crítico.²¹

Em entrevista aos pesquisadores brasileiros na área das clínicas do Trabalho, Yves Clot esclarece a concepção de clínica forjada pela clínica da atividade: “Clínica [...] porque é uma ideia de que é uma disciplina clínica [...] tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. [...] É uma ideia de que não há [clínica] do trabalho sem transformação da situação de trabalho”.²²

A clínica da atividade tem em primeiro plano objetivo metodológico, pois afirma que é a partir da intervenção com os trabalhadores que se produzem conhecimentos, ou seja, a direção é transformar para compreender.²³ Nessa perspectiva, o trabalho é analisado sob o ponto de vista da atividade.

Plástico e inacabado, o conceito de atividade é complexo e passou por diversas interferências da clínica da atividade. Advindo de vários campos epistemológicos (dentre eles, destaca-se, principalmente, a Ergonomia²⁴), o conceito de atividade está enlaçado com os de **trabalho prescrito** (antecipado, organizado conforme determinados fins e objetivos prévios) e **trabalho real** (o trabalho realizado em situação concreta tensionado pelas variabilidades do meio).

A distinção entre tarefa e atividade é apresentada pela Ergonomia por meio do seguinte axioma: “[...] **tarefa** é o que se deve fazer. É prescrita pela organização. **Atividade** é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa”.²⁵ O que determina quais tarefas e como devem ser realizadas são as prescrições. Essas tentam antecipar nossos gestos (posturas e atitudes e condutas e técnicas). A atividade é o modo como fazemos a gestão da tarefa.

²⁰ PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2001; MAIA, 2006; ZAMBONI, 2010.

²¹ PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2001; TEIXEIRA, 2008; AMADOR, 2014.

²² CLOT, 2006a, p. 101, inserção nossa. (No original: Psicologia do Trabalho)

²³ CLOT, 2001, 2010a, 2011; MAIA, 2006; TEIXEIRA, 2008; AMADOR, 2009; ZAMBONI, 2010; OSÓRIO DA SILVA, 2016.

²⁴ Para conhecer mais a respeito das contribuições da Ergonomia nas produções epistemológicas da clínica da atividade, sugerimos a leitura de: Clot, 2001, 2010a, 2010b; Béguin, 2006; Botechia e Athayde, 2008; Zamboni e Barros, 2012, dentre outros.

²⁵ FALZON, 2007, p. 9, grifos nossos.

Essa concepção de atividade que explicitamos diz respeito a uma atividade realizada, de fácil descrição e análise. Bastaria o trabalhador dizer o que faz e teríamos acesso à atividade tal como tivemos com Mariana:

Às vezes, eu faço um passeio na escola mesmo. Levo eles para fora da sala para ver as relações ecológicas. Foi o que eu fiz hoje na turma do matutino. Eu acho que eu poderia começar a cortar os passeios. Dizer que se eles não se comportarem, não irão ter mais. Às vezes, eu faço isso. Hoje mesmo, eu fiz isso com a turma da manhã.

A guinada conceitual da clínica da atividade, no que tange ao conceito de atividade, ocorre a partir das leituras de Clot dos conceitos epistemológicos do psicólogo russo Levy Vygotski: o real “[...] está repleto de possíveis não realizáveis”.²⁶ Levando em consideração as contribuições de Vygotski, compreendemos que a atividade realizada não tem monopólio no real; a atividade é apenas uma ínfima parte do que é possível. O real é constituído também pelas atividades não realizadas (atividades impedidas, contrariadas, “envenenadas”). A partir desses pressupostos, Clot e colaboradores forjam o conceito de *real da atividade*.

O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. É necessário acrescentar aqui – um paradoxo frequente – atividade é aquilo que se faz para não fazer o que tem que ser feito ou ainda o que se faz sem desejar fazer. Sem contar o que deve ser refeito.²⁷

Ainda com Clot, pensamos que:

As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas. A atividade removida, oculta ou paralisada não está ausente da vida do trabalho. A inatividade imposta – ou aquela que o trabalhador se impõe – pesa com todo o seu peso na atividade concreta. Pretender deixar estas coisas de lado em análise do trabalho significa extrair artificialmente daqueles que trabalham os conflitos vitais dos quais eles buscam ‘se livrar’ no real. O conceito de atividade deve, então, incorporar o possível ou o impossível a fim de preservar nossas possibilidades de compreender o desenvolvimento e a sua entrada em sofrimento.²⁸

²⁶ CLOT, 2006b, p. 21, 2010a, p.115.

²⁷ CLOT, 2001, p. 6.

²⁸ CLOT, 2001, p.6.

Ao longo da conversa com Mariana, as atividades impedidas, ressentidas, contrariadas vieram à tona: a professora de Ciências não gosta de gritar e expulsar os alunos para fora sala, mas, quando a turma insiste em atrapalhar o andamento da aula, principalmente durante a explicação da matéria, ela lança mão dessas estratégias.

Para não ter que gritar com os alunos e retirá-los da sala de aula, Mariana recorre a uma série de ameaças, por exemplo, cancelar os passeios, as aulas no pátio da escola: “[...] *É uma ameaça? É. Pelo menos, é uma ameaça construtiva. É uma coisa que está me ajudando também, além de tirar o aluno de sala. Eu não gosto de tirar o aluno de sala de aula, mas tem horas que o nível de estresse aumenta e não há outra saída*”.

Mariana me convoca a falar das minhas atividades impedidas ao me questionar se eu também me incomodo de os alunos gritarem durante a explicação da matéria. Além de confirmar tal incômodo, eu relembro de uma torção que fiz na minha atividade de explicar a matéria:

Você fala de explicar a matéria, eu também me incomodava com gritos [dos alunos durante a explicação] e ainda me incomodo. Eu falava 40 minutos sem parar. Depois, vi que no 6º ano não funcionaria. Quando saímos da graduação, do mestrado, achamos que vamos conseguir passar aquilo tudo que achamos interessante, bonito... mas não é bem assim.

O real da atividade é permeado por outras atividades conflitantes, concorrentes e diz respeito ao que não fazemos, ao que desistimos de fazer. Eu, por exemplo, tive que abandonar o modo de aula expositiva que eu julgava adequado, para poder continuar trabalhando sem me cansar tanto.

Além do meu desgaste físico (cansaço, perda de voz, dentre outros), os alunos não conseguiam acompanhar a explicação durante 40 minutos (tarefa pretendida). Parte desse tempo de explicação ainda era destinado a resolver os conflitos que impediam o andamento da aula: alunos brigando, gritando (real da atividade). Eu precisava mudar o meu jeito de trabalhar.

Mariana e eu não gostamos de expulsar os alunos para fora da sala. Contudo, para não fazer isso, às vezes, adotamos estratégias que não gostaríamos: Ela ameaça os

alunos; eu, em algumas situações, deixo eles gritarem até cansar. Há momentos, também, em que tento conversar sobre assuntos alheios ao conteúdo curricular no intuito de ser ouvido por eles.

Semana passada, entrei nessa turma de 6º ano (a qual menciono ao longo da conversa com Mariana) e todos estavam gritando. Peguei o livro, virei-me de costas e comecei a cantar misturando graves e agudos ao compasso de Elza Soares: *“Gatinhaaaaaaaaaa com seus gatões fazem... tantos gritos de ais... Os garanhões fazem... esses fazem demais. Leões ao léu, sob o céu [...]”*. Eu comecei a cantar porque “apelidei” um aluno de Elza Soares. Aliás, nessa turma, quase todos alunos foram apelidados por mim, o que nos aproximou muito afetivamente.

Ao me ouvirem cantar, os alunos ficaram em silêncio e pediram para eu cantar mais. Comecei a cantarolar uma música de Elis Regina para outro aluno que apelidei de Elis: *“Você me pergunta pela minha paixão, digo que estou encantada com essa nova estação [...]”*. Os alunos, cada vez mais empolgados, pediam para que eu continuasse cantando...

Aproveitei o ensejo para fazer uma coisa que eu adoro: criar paródias. Criei imediatamente umas paródias das músicas de Elis. Nessas composições, eu trouxe os conceitos sobre os principais componentes do solo: *“Você me pergunta pelo solo, então, eu digo que ele tem areia na composição, tem argila, tem calcário e humo, esses não podem faltar, não [...]”*.

Não sei explicar como, mas naquele dia consegui explicar o conteúdo sem tanto desgaste. Quase não havia gritos dos alunos. Em outros momentos, essa estratégia não funcionou, o que me mobilizou a pensar em novos modos de envolver a turma. De qualquer forma, expulsar os alunos para fora de sala é uma alternativa que ainda considero inviável.

Quando eu falo sobre os alunos gritarem, não me refiro às conversas paralelas. Essas eu consigo lidar bem. Sempre digo aos alunos: *“Não há problemas em vocês conversarem depois da explicação da matéria. Mas, há diferença entre conversar, gritar, berrar, arrastar carteiras... Gritem na cabeça dos parentes de vocês!”*. O que esses gritos querem denunciar na escola?, pensamos.

A atividade é triplamente dirigida.

Mariana: Um dos controles de turma é passar dever no quadro. Eu passo o conteúdo no quadro, tem hora que eles estão copiando e estão quietinhos.

Agostinho: Eu passo sempre o conteúdo no quadro por causa do livro. Eu uso o mesmo livro que estudei na 5ª série. Além disso, os alunos gostam muito de ganhar “visto” no caderno para terem notas de atividades. Mas, em alguns momentos, eles acham monótono ficar copiando a matéria.

Mariana: Eu também uso os meus livros. Eu não gosto dos livros [didáticos] da escola.

Agostinho: Eu também não. Gosto do livro que estudei na 5ª série porque ele tem uma linguagem muito clara. Foi com esse livro que aprendi a gostar de Ciências. Eu gosto muito de ter essa liberdade de usar o livro que eu quero. Na sua escola tem isso? Você poder utilizar o material didático que quiser?

Mariana: Sim. Lá, eles não têm essa coisa de ser obrigado a usar o livro [didático] da escola, não. Na escola particular eu era obrigada a usar.

Agostinho: Como era?

Mariana: Eles deixavam eu complementar a matéria, mas tinha que usar o livro, as apostilas, aqueles textos complementares do material da escola. Eles pedem para trabalhar os textos complementares dos livros. Eu não gosto de ficar usando aqueles livros, alguns não são bons. Agora aquele livro lá na Serra que eles estão utilizando... O seu... Ah, o seu é do Estado. O livro lá [da Serra] eu não gostei. A questão da escola pública é isso: você tem mais liberdade, eles te dão mais liberdade, você pode trabalhar do jeito que você quiser. Na escola particular, não. Lá tem regras, tem semana de provas. Você tem que preparar uma atividade para eles. A escola pública tem a agenda deles também, tem as datas de provas, só que você não precisa seguir à risca.

Agostinho: Você disse que na escola particular tem muitas regras, na escola pública é mais flexível. E na sala de aula? Como o nosso trabalho nos ajudaria a pensar isso?

Mariana: Essa flexibilidade com a matéria me faz bem. Eu inverti, comecei a trabalhar universo com eles. Nessa parte eu me senti mais livre. Quando eu dava aula nas escolas particulares, era terrível porque eu tinha que trabalhar os conteúdos exatamente como a escola estava passando. Eu sabia de muito conteúdo das outras escolas [particulares] porque tinha uma regrinha comum entre elas, e eu tinha que seguir. Eu tinha que seguir o que estava no cronograma deles. Na escola pública a gente tem essa liberdade. É um ponto positivo? É. A escola particular tem bastante cobrança, mas não paga tão bem assim. Entretanto, é favorável a escola particular porque os pais estão bem presentes. Qualquer bilhete que o filho leva para casa o pai já fica... O pai faz um escarcéu e o menino muda o comportamento.

Agostinho: Na escola particular você precisava de falar alto, gritar, ameaçar? Como era a relação com os alunos?

Mariana: Não era muito diferente. Eu peguei uma escola pequena. Não tinha uma turma grande como eu estou pegando agora. Atualmente, é uma turma de 40 alunos. Depois deu uma diminuída.

Agostinho: Na rede estadual chega a 45 [alunos por turma]. Este ano, peguei uma turma de 20 e poucos alunos. Por um lado, alívio por não ter uma turma superlotada, por outro, insegurança, porque, se essa turma esvaziar, pode fechar e juntar com outra e, com isso, fico sem carga horária para fechar as 25 horas.

Mariana: Eu acho esse sistema errado.

Agostinho: De fechar turmas?

Mariana: Não, exatamente. Digo de fazer turmas tão grandes. É dificuldade para nós e também dificuldade para os meninos. É muita gente para controlar, para dar assistência. Lá

na escola, tem muito menino com dificuldade. Depois, ficam falando que a culpa é do professor: “*Eu não entendo o que o professor fala, o professor é muito rápido, o professor não responde às minhas perguntas*”, reclamam os meninos. Imagina aquele monte de gente na turma, eu tendo que responder ainda. No começo, eu estava tentando ajudar os meninos que não conseguiam ler. Eu os colocava para sentar perto de mim. Eu falava para eles qual era o exercício e também explicava a matéria. Como você faz isso? Você está explicando para esse [que precisa de ajuda], enquanto isso tem um outro menino batendo na cara do outro, uns jogando papel no outro, jogando a cadeira na cabeça do outro. Como eu vou fazer isso? Eu tenho de ir lá para chamar a atenção do outro. Eu tenho que dar assistência a todo mundo. Numa turma de 45 alunos, como você vai dar atenção para todo mundo?

Eis os desafios do ofício docente: gerir uma turma superlotada em que diversas atividades concorrentes estão em cena; dar assistência aos alunos que precisam de apoio da professora e, ao mesmo tempo, “controlar” os demais que estão conversando, brigando, “atrapalhando” a explicação da matéria... “*É muita gente para controlar, para dar assistência [...]. Numa turma de 45 alunos, como você vai dar atenção para todo mundo?*”, diz Mariana.

A atividade se desenvolve em zonas de conflitos e controvérsias e dissonâncias.²⁹ Desse modo, ela não visa a apaziguar os conflitos existentes entre o prescrito e o real, pelo contrário: necessita deles para que o trabalhador crie novos modos de trabalhar e dê sentidos a seu trabalho. São os conflitos e as controvérsias e os dilemas que tornam a atividade inacabada.

É necessário enfatizar que nunca realizamos a atividade sozinhos, daí, então, os conflitos, os dilemas e as controvérsias constituintes de toda atividade. Sempre estamos em coletivo, mesmo quando sozinhos.³⁰

Clot, em sintonia com Vygotski, esclarece que o social “[...] não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós”.³¹ Mesmo realizada por um único trabalhador, a atividade “[...] tem uma história e uma inserção coletiva que a autoriza [...]”.³² A redução do poder de agir, como veremos mais adiante, expressa-se quando apesar de estarmos com os grupos de trabalho, nos sentimos realizando o trabalho sozinho, sem parceria.

²⁹ CLOT, 2001, 2007a, 2007b, 2010a.

³⁰ CLOT, 2006b, 2007a, 2010a; OSÓRIO DA SILVA, 2016.

³¹ CLOT, 2006b, p.23.

³² OSÓRIO DA SILVA, 2016, p. 43-44.

Se a atividade é fundamentalmente desenvolvida num plano de forças coletivas³³ de criação e de engendramento, isso significa que é sempre dirigida a alguém ou a alguma coisa. Clot fala em atividade triplamente dirigida – endereçada ao objeto e a outrem e ao próprio sujeito que a desenvolve.

A atividade é, portanto, uma “[...] resposta à atividade dos outros, eco de outras atividades. Ocorre numa corrente de atividades que constitui um elo”.³⁴ Decerto, é o endereçamento das atividades aos diversos destinatários que dá o sentido ao trabalho e, desse modo, o trabalhador se reconhece no ofício.³⁵ Reconhecer-se no gênero é fundamental para que o ofício se desenvolva.

É pertinente ressaltar que os destinatários não precisam estar presentes na cena em que a atividade está sendo desenvolvida. Mesmo sozinho, o trabalhador está direcionando sua atividade a alguém e a algum objeto. O planejamento de aulas, por exemplo, não necessita da presença de um terceiro no local para que essa atividade seja dirigida a alguém. Independentemente de o trabalhador estar fazendo sua atividade sem a presença de outrem, os três polos de endereçamento da atividade estão ali, conflitando-se.

O conflito se estabelece pela concorrência das atividades (de outrem e do próprio sujeito) incididas sobre os objetos. Tomemos a situação apresentada por Mariana: durante uma aula, alguns alunos desenvolvem outras atividades alheias a de estudar, a de “prestar atenção” à explicação da matéria. Outro grupo de alunos necessita de um suporte de Mariana. A atividade da professora, então, encontra-se nessa encruzilhada de várias atividades concorrentes incididas sobre o objeto aula.

Desse modo, podemos inferir que as atividades de Mariana estão (pré)ocupadas por outras atividades de outrem e também da professora. Ela deixa de dar assistência a alguns alunos para poder “controlar a bagunça” dos demais. No entanto, estar (pré)ocupado com outras tantas atividades é fundamental para que possamos criar e agir no trabalho. Ora, lembra-nos Clot: “[...] o que transforma, no trabalho, o operador em sujeito é a falta de coincidência entre todas as atividades que o pré-ocupam”.³⁶

³³ O conceito de coletivo com o qual agenciamos é explicitado em [I de Implicação](#).

³⁴ CLOT, 2007a, p. 97

³⁵ CLOT, 2007a, 2007b, 2010a.

³⁶ CLOT, 2007b, p. 267.

O conceito de (pré)ocupação na clínica da atividade evidencia que qualquer atividade nunca se inicia de um ponto zero. A existência de outras atividades (impedidas ou não) servem como subsídios para que o trabalhador desenvolva suas tarefas de outro modo. Essas atividades subsidiárias são disponibilizadas pelo gênero profissional,³⁷ um interposto social (memória coletiva e transpessoal) que medeia o desenvolvimento do trabalho.

Outro ponto que a conversa com Mariana toca é o poder de agir (movimento de criação/expansão de outros modos de viver/trabalhar). Em algumas situações de trabalho, ela e eu podemos utilizar o livro com o qual gostamos de trabalhar. Dependendo da escola, não podemos lançar mão dessa estratégia. Ao comparar diferentes contextos de trabalho, Mariana percebe que é prazeroso trabalhar num ambiente onde o profissional tem maior liberdade de utilizar o material didático que quiser, não sendo obrigado a seguir à risca as prescrições.

No entanto, a controvérsia aparece quando a professora diz que, apesar de a escola pública não cobrar tanto do professor o cumprimento fidedigno das prescrições, ela não oferece suporte ao professor no que tange ao cumprimento de regras pelos alunos.

A questão da escola pública é isso: você tem mais liberdade, eles te dão mais liberdade, você pode trabalhar do jeito que você quiser. Na escola particular, não. A escola particular tem bastante cobrança, mas não paga tão bem assim. Entretanto, é favorável a escola particular porque os pais estão bem presentes. Qualquer bilhete que o filho leva para casa o pai já fica... O pai faz um escarcéu e o menino muda o comportamento.

É importante ressaltar que tal comparação entre escola pública e particular é redutora das análises sobre a atividade docente. Afirmar que os pais da escola privada cobram mais dos alunos do que os da escola pública, dizer também que na escola privada há muito mais cobrança do que na escola pública reproduz um discurso hegemônico e naturalizador. Indagar esses discursos, produzir parcerias são estratégias possíveis que podem ajudar nessa afirmação de nossa aposta de criar outras práticas nas escolas.

³⁷ Desenvolveremos melhor o conceito de gênero em [G de Gênero](#).

Nossa análise não tem finalidade de comparar as instituições públicas e privadas, mas problematizar: por que é necessário o controle e a cobrança nas escolas? Que outras estratégias possíveis podem ser desenvolvidas para convidar os alunos a participar das aulas sem ser por meio da cobrança, da ameaça, da punição?

Os conflitos exemplificados por Mariana trazem para o debate as suas atividades realizadas, impedidas, contrariadas e relacionadas com a dificuldade de se fazer ouvida pelos alunos, de torná-los participativos. A frustração por não conseguir explicar a matéria conforme gostaria, de ter que passar boa parte das aulas tendo que resolver “problemas de comportamento” torna o trabalho docente árduo e desgastante.

É importante inventar o prazer (entendido como expansão de vida) de trabalhar e estudar em ambientes em que se valorizam as relações de controle – inventar o prazer como resistência. É apostar também na criação estratégias que potencializem afetos nas escolas e a ampliação do poder de agir dos que habitam esses territórios.

O poder de agir³⁸ é um conceito forjado por Clot a partir do questionamento ético-estético-político de Espinosa: “*O que pode um corpo?*”. Apesar de não haver resposta definitiva para essa questão, Espinosa afirma que um corpo pode afetar e ser afetado e produzir deslocamento e novos modos de existência e... tantas outras coisas. Inspirando-se em Espinosa, Clot conecta o poder de agir com a atividade:

[...] o conceito de poder de agir diz respeito à atividade. A tarefa, por si só, não é suficiente. Até mesmo sob coação externa, o poder de agir se desenvolve ou se atrofia na ‘caixa preta’ da atividade do trabalho. Ele avalia o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação.³⁹

O poder de agir relaciona-se também com o sentido e a eficácia da atividade. Um “trabalho bem feito” é aquele “[...] em que é possível reconhecer-se individualmente e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável” .⁴⁰

³⁸ O poder de agir pode, em alguns contextos, ser ampliado; em outros, amputado. A ampliação e a amputação do poder de agir estão relacionadas com os processos de produção de saúde e de adoecimento no trabalho. Confira essa discussão em [S de Saúde](#).

³⁹ CLOT, 2010a, p. 15.

⁴⁰ CLOT, 2010a, p. 15.

Como dimensão estético-política da vida, o poder de agir possibilita a desterritorialização da tarefa. Desterritorializar é, portanto, deixar-se escapar dos aprisionamentos aos modos rígidos/fixos de vida e de conhecimento e de afetos e de tantas outras relações... é traçar uma linha de fuga – “[...] fazer uma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano”.⁴¹

Ao reterritorializar a tarefa por meio dos desvios inventivos da atividade, traçamos outras linhas de fuga, desterritorializamos incessantemente. É por isso que nunca se pode dar uma última palavra sobre a atividade, daí seu inacabamento, por excelência.

Traçar uma linha de fuga significa trair modelos (de amar e trabalhar e viver e se relacionar e educar e ensinar e aprender...) tomados pelas instituições como fixos, eternos, universais. Deleuze é enfático ao afirmar que “[...] sempre há traição numa linha de fuga [...]. Trai-se as potências fixas que querem nos reter, as potências estabelecidas da terra”.⁴² A atividade é um movimento de traição, traem-se as prescrições e suas tentativas de aprisionar o trabalhador como mero executor de tarefas.

É importante esclarecer que a atividade articulada ao conceito deleuziano de traição não pode ser confundida com o de trapaça. Como traidora, a atividade é imprevisível, ao contrário, do trapaceiro que é previsível. O traidor rouba; o trapaceiro planeja – “[...] tem muito futuro, mas de modo algum um devir”.⁴³

Atividade é, portanto, uma traição de duplo desvio: “[...] o homem desvia seu rosto de Deus que não se deixa de desviar o seu rosto do homem”.⁴⁴ Trair é escapar aos modelos já estabelecidos, é criar linhas de fugas, desterritorializar modos de trabalhar tidos como verdades supremas. Talvez, a partir da conversa com Mariana, pudéssemos indagar: como trair essa prática discursiva⁴⁵ de que os alunos devem prestar atenção a tudo o que o professor diz? Como os alunos poderiam trair as questões produzidas pelos seus professores, e criar suas próprias questões?⁴⁶

⁴¹ DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49.

⁴² DELEUZE; PARNET, 1998, p. 53.

⁴³ DELEUZE; PARNET, 1998, p. 54.

⁴⁴ DELEUZE; PARNET, 1998, p. 54.

⁴⁵ Utilizamos o termo práticas discursivas para atrelar prática e discurso como conceitos inseparáveis pois um é efeito do outro, em reciprocidade (FOUCAULT, 2008, 2015). Ver essa discussão em [I de Implicação](#).

⁴⁶ Conversaremos mais sobre essas problematizações em [T de Trabalho docente](#).

A atividade como campo de(vir)atualizar...

Mariana: Eu também bato papo com eles [alunos], mas não pode deixar muito livre porque conversam demais. Às vezes, eu converso com um ou com outro, eles vêm e perguntam da minha vida, eu pergunto da vida deles também. Eu faço parecido com o que você faz, bato papo com eles. Em alguns momentos, eles falam até demais. Na escola da tarde, os alunos são carentes, eles têm aviõzinhos, tem muita coisa na mochila deles. Eles me perguntam se eu quero ver o que tem na mochila deles. Eu digo que não quero ver, não. Na EJA, um aluno chegou para mim e mostrou foto dele com armas. Pediu para eu ver ele com as armas.

Agostinho: Você olhou foto dele com as armas?

Mariana: Olhei rapidinho, sim. Vi ele com um fuzil de todo tamanho. O menino até saiu da escola. Ainda bem! Mas, de vez em quando, chega um menino lá com o olho vermelho porque usou maconha.

Agostinho: Quando os alunos chegam assim, o que você faz?

Mariana: Teve uma aula que um aluno chegou tão alterado, que eu pedi ele para sair [de sala]. Eu não sou acostumada a pedir para sair no EJA, sou totalmente diferente. No EJA tem gente mais velha, fica mais fácil. Tem os meninos mais novos, mas quando eles começam a atrapalhar, os mais velhos pedem a eles para parar. No EJA dá para fazer outras atividades, não precisa fazer uma atividade mais infantil. Eu bato papo. É uma coisa mais descontraída. Hoje tenho que dar aula para o EJA. Daqui a pouco tenho que estar lá...

Agostinho: Você falou desse aluno do EJA e me fez lembrar uma situação parecida. Eu nunca tive conflito, enfrentamento com aluno. Um aluno do EJA ficou agressivo comigo. Ele me dizia que usava drogas, que iria ao pátio usar. Certa vez cheguei em sala e passei no quadro as avaliações daquele bimestre. Eu disse que fariam um trabalho valendo 10 pontos. O aluno ficou agressivo dizendo que queria que valesse 15. Ele me xingou muito. Parecia que estava de abstinência. Eu pedi a ele, educadamente, que se retirasse da sala porque estava muito alterado. Ele saiu. Depois de uns 20 minutos ele retornou à sala e me pediu desculpas. Eu o desculpei, ficamos de boa. Ele tinha dito que foi usar [drogas]. Depois disso, sempre que eu via ele alterado, eu deixava ele sair de sala, sem cobranças.

Mariana: Ele te pedia para sair? Os meus geralmente não pedem.

Agostinho: Não sei o que aconteceu, mas a relação com ele mudou. Ele nunca mais me agrediu e me tratava respeitosamente. Ele apenas dizia: "*Professor, eu preciso ir lá para fora*". Eu não estava preocupado com o que ele estava fazendo, deixava ele ir. Às vezes, ele pedia para fazer as provas que os alunos da manhã faziam. Mesmo os conteúdos das avaliações dele e o dos alunos do matutino sendo diferentes, ele ainda tirava uma nota boa.

Mariana: Eu não sou de gritar com eles [alunos do EJA]. Dificilmente coloco eles para fora. Uma vez coloquei um porque ele não estava deixando eu explicar matéria. Ele foi, saiu com os olhos vermelhos. Fiquei até com medo. A gente sai à noite da Serra, sei lá.

Agostinho: Mudou alguma coisa na relação com esse aluno?

Mariana: Acho que não. Ele continuou chegando drogado. Ele continua falando alto ainda. Eu só peço a ele para falar mais baixo. A turma é pequena, não tem muito aluno. Não tenho problema com essa turma. É uma das melhores turmas que eu trabalho.

Agostinho: Lembrei-me, agora, de que uma vez quase coloquei um aluno para fora de sala no EJA. Na verdade, convidei-o para se retirar, pois ele estava assistindo novela pelo celular durante a aula. Era um senhor de uns 60 anos. O celular dele era com TV, algo assim. Tive que pedir para desligar a TV ou, se quisesse continuar assistindo, que fosse para o pátio da escola.

A conversa entre mim e Mariana nos convoca a pensar um modo de viabilizar as falas dos alunos sobre armas, sobre o tráfico, enfim, sobre o contexto social e cultural e econômico que produzem esses discursos dos estudantes. Em vez de ignorar, por que não lhes ouvir? As situações relatadas na *confrontoconversação* nos compelem à inventar estratégias para lidar com as imprevisibilidades que surgem durante uma aula.

Em caso de conflitos entre professores e alunos, as prescrições (contidas no Regimento Escolar da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo) sugerem ao professor não revidar as agressões. O gênero profissional docente, por meio de seus estoques de prescrições e avaliações, sugere aos professores não conversar sobre assuntos relacionados com envolvimento dos alunos na criminalidade, dentre outros.

Em 2013, trabalhei em uma escola da rede municipal de Cariacica, localizada em uma região de intenso tráfico. A maioria dos assuntos que os alunos discutiam comigo era sobre a criminalidade, até porque, frequentemente, morria um colega deles no confronto entre traficantes rivais e havia, quase toda semana, toque de recolher na escola. Eles queriam falar sobre o que estavam vivendo. Um aluno, no entanto, chamou a minha atenção.

Peixeiro (como era apelidado pelos colegas de classe) estava em regime de liberdade assistida. Os professores diziam que o pai dele assassinou o amante da ex-diretora durante uma Reunião do Conselho Escolar. Peixeiro estaria envolvido no crime de alguma forma – era o que os funcionários da escola diziam. O aluno participava de muitas brigas na sala de aula.

Em alguns momentos, quando eu o colocava para fora de sala, ele me ameaçava dizendo que iria mandar o pai dele (o temível “matador”) me “dar um jeito”. Eu dizia a ele que seria interessante chamar o pai dele para uma conversa entre nós três.

Toda vez que entrava em conflito com algum colega ou com os professores, Peixeiro sempre os ameaçava. Com poucas semanas na escola, comecei a entender porque ele intimidava tanto as pessoas.

Ele também era ameaçado o tempo todo pela coordenação escolar. Como estava em liberdade assistida, a coordenação dizia que iria mandá-lo de volta para o Instituto de

Atendimento Socioeducativo do Espírito Santo (Iases), que chamaria a patrulha escolar...

Certo dia, Peixeiro, em vez de me ameaçar, contou-me que estava sendo ameaçado por uma gangue do tráfico rival. Falou que não passaria daquela noite. Sem saber como agir, num primeiro momento, disse a ele que poderíamos comer um X-tudo depois da aula, na hora do almoço. Convidei-o para lanche, já que no outro dia ele iria morrer (eu não tinha levado a ameaça a sério).

Não sei como essa fala funcionou como intervenção. No outro dia, ele estava brincando comigo, parou de me ameaçar, aos poucos foi deixando de incomodar os colegas e os demais professores. Conversei com a coordenação e pedi que parassem de ameaçá-lo também. Não sei o desfecho desse caso, pois saí daquela unidade escolar duas semanas depois, para trabalhar na rede estadual.

Trouxemos esse exemplo para ilustrar que não há prescrição que consiga nos dizer como manejar conflitos em sala de aula. Na conversa com Mariana, percebemos que criamos maneiras de lidar com as problemáticas em sala de aula, em situação concreta. Eu, por exemplo, não gosto de expulsar o aluno para fora de sala, mas com esse aluno da EJA precisei pedir para ele se retirar do ambiente para que pudesse se acalmar e, depois, podermos conversar melhor. E assim aconteceu.

Mariana, por sua vez, não percebeu mudanças na relação com o seu aluno da EJA. Embora tenhamos utilizado práticas similares (pedir ao aluno que se retirasse de sala), obtivemos efeitos distintos. Os diferentes contextos, o modo como nossas atividades se conectam com as atividades dos alunos e dos demais funcionários da escola são imprevisíveis.

Em cada escola, em cada turma, as atividades produzem efeitos diferentes. Uma estratégia adotada em uma turma não tem eficácia em outra. Isso nos força, então, a criar outras atividades, outros modos de trabalhar a cada situação.

Considerações em torno do conceito de atividade

Como conceito inacabado, a atividade está em constante problematização. Uma concepção de atividade com a qual nos aliançamos trata-se da distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real:

Entre a prescrição – ou a norma – e o que é realizado há sempre um deslocamento. Nesse movimento há negociações entre trabalhadores, entre hierarquias, entre trabalhadores e hierarquias, entre trabalhador e si mesmo e entre trabalhador e seus instrumentos e objeto de trabalho.⁴⁷

A atividade estaria, então, localizada nesse hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Contudo, alguns autores nos convidam a problematizar as possíveis dicotomias existentes entre o Trabalho Prescrito e o Trabalho Real.⁴⁸ Para Fernanda Amador, há uma dimensão do trabalho que ultrapassa a do real – o trabalho virtual:

Parece-nos fecundo empregar a expressão Trabalho Virtual para designar a esfera do Trabalho Real enquanto aquela ligada ao campo de problematizações que aguardam atualização pela diferença, já que o sentido da palavra real não designa a realidade enquanto estado de coisas e sim o revés, o qual se liga ao trabalho da invenção.⁴⁹

O trabalho real é passível de ser explicado; o trabalho virtual escapa de qualquer tentativa de racionalização – trata-se da capacidade de “[...] agenciar o pensamento durante o trabalho, numa compreensão de nossa própria potência de conhecer”.⁵⁰ Agenciamentos e inventividade e afetos e criação – a dimensão virtual do trabalho abarca um campo de possíveis que se atualizam (ou não) na própria feitura do trabalho.

Em consonância com Carlos Eduardo Ferraço e demais pesquisadores, inspirados em Deleuze, acreditamos ser mais viável a utilização do termo possíveis em vez de possibilidades. Os possíveis se engendram no plano das virtualidades, dos devires e

⁴⁷ OSÓRIO DA SILVA, 2016, p. 44.

⁴⁸ NEVES; FONSECA, 2016.

⁴⁹ AMADOR, 2009, p.44.

⁵⁰ AMADOR; FONSECA, 2014, p. 33.

do acaso.⁵¹ Ao contrário, as possibilidades coexistem no plano das representações, ao que já está identificado, representado. A partir dessa distinção, parece-nos pertinente remeter o trabalho virtual ao campo dos possíveis.

Os planos atuais (das formas) e virtuais (das forças e devires e...) do trabalho habitam o mesmo território – “A relação do atual e do virtual constitui sempre um circuito: [...] ora o atual se remete ao virtual, [...] onde o virtual se atualiza, ora o real se remete ao virtual como a seu próprio virtual, nos menores circuitos onde o virtual se atualiza com o atual”.⁵²

Os devires como, Geografia, traçados e composições de mapas, compõem (e atualizam) o trabalho virtual. É por meio das diferenciações e dos desvios inventivos que o trabalho pode vir-atualizar, produzindo outros sentidos para a atividade, criando outros modos de trabalhar, viver, os quais não se reduzem às prescrições.

Retomando as problematizações entre a dicotomia entre o trabalho prescrito e o trabalho real, José Mario Neves e Tânia Galli Fonseca apresentam dois argumentos para superar tal oposição: o trabalho prescrito também é real, uma vez que nas prescrições coexistem o plano atual e virtual; o trabalho prescrito também comporta possíveis não realizados.⁵³ Entre o trabalho prescrito e o trabalho real coabita o *trabalho virtual* por onde a atividade desliza produzindo torções na tarefa, convocando o trabalhador a agir e a criar.

Podemos pensar com a conversa com Mariana, os modos enrijecidos de trabalho que centralizam a atividade docente na disciplina, no controle, na calibragem dos gestos dos alunos. Dificilmente, houve momentos em que eu e a professora de Ciências explicitamos os desvios criativos que nossas aulas produziram. Como nos tornar sensíveis a esses desvios?

Certamente, não existem respostas a esse questionamento. No entanto, é importante afirmarmos um *éthos* que sustente práticas educacionais que se atentem aos processos inventivos do vivo.

⁵¹ FERRAÇO et al., 2015.

⁵² DELEUZE; PARNET, p. 179.

⁵³ NEVES; FONSECA, 2016.



EDITH

Os alunos 'encapetados' a chamavam de 'Veia'
Um apelido depreciador para uma professora
Que trilhou um extenso e brilhante caminho
Na Educação.
Mas agora quero desfazer
Qualquer sentido negativo do termo 'Veia'
Ter uma professora 'Veia' foi
O que nos impulsionou para o novo
Foi nas aulas de Português da Edith na 7ª e 8ª série
Que pela primeira vez declamamos poesias,
Inventamos poesias,
Aprendemos a relatar as notícias da TV
E contamos muitos causos.
Aliás, adorávamos contar causos.
Era o momento mais importante das aulas.
Todos atentos,
Conhecíamos o que havia se passado
Com a história de cada um.
Um dia quero ser um professor "Veio"
Pra poder compartilhar
Pelo menos a metade
Do que Edith nos ensinou...



E



Estilo

Para voltar ao reino aracniano,
não se deve acreditar
que todas as aranhas teçam uma teia,
longe disso;
a aranha-bola da Austrália
se pendura num fio horizontal
e gira circularmente uma pata,
da qual pende outro fio,
em cuja extremidade há uma gotícula viscosa
na qual os insetos vêm se prender.
E esse é apenas um exemplo da diversidade
de armadilhas de que a aranha dispõe.
Como se sabe, isso vale também para esta nossa espécie:
certos indivíduos procedem como a aranha-bola;
e um mesmo indivíduo é capaz de tramar a teia
em alguns momentos de sua existência
e de manejar a bola viscosa em outros.
(Fernand Deligny)

Mariana: Não sei se é interessante para a sua pesquisa essa perspectiva dos alunos do 6º ano.

Agostinho: Eu acho interessante. Eu também dou aula para o 6º ano. Tem essa transição do aluno do 5º para o 6º ano que tem que ser pensada. Ele está acostumado apenas com um professor [no ensino fundamental I], no 6º ano passa ter uns 6 ou 7, no ensino médio, uns 12 ou 13. Ele vai passando cada vez mais por um número maior de professores. Cada professor tem uma maneira de trabalhar. Você observa o modo como os colegas da escola trabalham?

Mariana: Tem uma professora de Matemática que trabalha comigo, à tarde, que o mestrado dela foi sobre jogos matemáticos. Ela usa muito jogos na aula. Como eles são crianças, gostam muito disso. Ela também gosta muito de fazer isso. Toda vez, eu vejo eles fazendo joguinhos de Matemática. Ela leva os alunos para o laboratório de informática. Ela usa muito o lúdico. Eu acho bastante interessante isso. O professor de Geografia tem mais o estilo liberal. Ele tem cabelão. É *rockeiro*. Ele leva violão para a sala, fica cantando. Leva os meninos para pintar. O negócio dele, sei lá... Ele não gosta muito de ficar passando matéria, não.

Agostinho: O que você pensa em relação a isso? Ele não explica matéria, mas leva violão, coloca os alunos para pintar.

Mariana: Eu acho legal de vez em quando fazer uma aula descontraída. Pelo que os alunos me relatam, ele [professor de Geografia] passa muito filme. Não é filme sobre a matéria. É qualquer filme. Ele fica com o violão cantando outras músicas. A gente não quer ficar reparando, mas e aí? O conteúdo? Ele não vai passar?

Agostinho: Você disse ser imprescindível o professor passar o conteúdo curricular. Poderia isso ser, então, feito de uma outra forma?

Mariana: Pode passar um filme? Não sei. Não qualquer filme. Pode ser um documentário. Um filme mais infantil que fale sobre a degradação ambiental. Eu passei um vídeo para eles sobre o universo, os planetas porque tem muita imagem bonita, os alunos ficaram maravilhados. Eu até penso: “*Fazer uma aula que não tem nada a ver com o conteúdo? Pode até ser*”. Fazer no finalzinho do trimestre, quando os alunos estão mais cansados. Numa sexta-feira, tipo essa agora, que vai ser início de férias, eles já estão cansados, de saco cheio. Talvez possa fazer algo legal assim, mas querendo ou não o aluno vai cobrar o conteúdo.

A conversa com Mariana insiste em orbitar nas fronteiras da dimensão impessoal do ofício docente – as prescrições. O professor até pode ministrar uma aula mais lúdica, diferenciada...“*Mas, e aí? O conteúdo? Ele não vai passar?*”, questiona Mariana. “*Talvez possa fazer algo legal assim, mas, querendo ou não, o aluno vai cobrar o conteúdo*”, adverte a professora.

É necessário, pois, produzir uma aula de conteúdos que seja ao mesmo tempo uma aula que potencialize a produção de percursos pelos alunos. A partir dos conteúdos curriculares, faz-se importante incentivar o aluno a criar caminhos, ou melhor: criar e caminhar com eles esses percursos.

Deslocamentos na atividade encontram-se atraídos pelo imã magnético das prescrições: Mariana admite a importância de se criar outras estratégias de trabalho, mas retorna, constantemente, à cobrança do cumprimento das prescrições.

Ao gênero profissional – dimensão coletiva e transpessoal do ofício – cabe apropriar-se das prescrições estabelecidas pela Organização do Trabalho e, a partir delas, modifica-las e produzir outras normas, regras.⁵⁴ A tessitura do trabalho é fundamentalmente coletiva e tem no gênero importante mediador. Prévio, o gênero é uma condição para o desenvolvimento do trabalho. Cabe esclarecer, no entanto, que “[...] essa condição prévia não pode ser considerada como definitiva, pois ela também vai se modificando no fluxo da experiência”.⁵⁵

Existe, dessa forma, enlaçada ao gênero, uma dimensão pessoal (singular) e transpessoal (genérica) do ofício concebida como *estilo*. É o estilo que alimenta o fluxo-repertório das experiências de/no trabalho, impossibilitando a cristalização do gênero, tornando-o necrosado.

⁵⁴ Confira o debate referente ao gênero profissional em [G de Gênero](#).

⁵⁵ BARROS; PASSOS; EIRADO, 2014, p. 151.

Uma primeira aproximação conceitual de estilo que podemos forjar com Clot e os demais colaboradores vai na direção de tomá-lo como processualidade e inacabamento e abertura à experimentação e... Desse modo, podemos arriscar uma conceituação (prévia) de estilo como “[...] o processo psicológico que permite ao sujeito ajustar o gênero, [...] processo que mantém vivo o gênero profissional, uma vez que o desenvolve ao incluir novas variantes valorizadas e conservadas – ou não – pelo coletivo profissional”.⁵⁶

Com seu alto grau de mutabilidade e plasticidade, o estilo funciona como “[...] uma metamorfose no curso da ação”,⁵⁷ provocando uma “perturbação no gênero”,⁵⁸ a desterritorialização deste, o que possibilita sua abertura ao acolhimento de novas normas de viver e trabalhar e criar e agir e inventar e... tantos outros possíveis. Na conversa com Mariana, convocamos em cena os estilos de agir/trabalhar/criar dos colegas com quem dividimos o chão das escolas.

Inexoravelmente, invitar o gênero profissional para o debate é também convidar seu (in)fiel parceiro, o estilo. É infiel porque produz desvios-deslocamentos inventivos no gênero, impedindo que este se torne instituído, perene. É um jogo de traição, como nos lembra Deleuze, porque cria variantes, desvios em um mundo representacional, o que possibilita novas conexões e experimentações.⁵⁹

No campo do trabalho-vida, as normas e as regras e as prescrições são representações decalcadas, pautadas na axiomática da identidade, da relação entre membros de conjuntos distintos. Desse modo, entendemos a traição⁶⁰ por meio do estilo como o movimento de libertação deste do gênero. Faz-se pertinente ressaltar que trair o gênero, ou seja, libertar-se dele, não significa “virar-lhe as costas”, mas utilizá-lo como recurso para o próprio desenvolvimento do gênero e, assim, revitalizar-se quando as circunstâncias exigem ou permitem.⁶¹

Coerente com processo de agir/criar no trabalho, o estilo não deve ser pensado como antagonista do gênero. Não se trata de uma relação de competição, de rivalidade; a

⁵⁶ FERNÁNDEZ; CLOT, 2010, p. 12.

⁵⁷ CLOT; FAITA, 2016, p. 40.

⁵⁸ AMADOR, 2009, p. 110; AMADOR; FONSECA, 2014, p. 43.

⁵⁹ DELEUZE; PARNET, 1998.

⁶⁰ Aprofundamos melhor o conceito de traição em Deleuze em [A de Atividade](#).

⁶¹ CLOT, 2007a, 2010a, 2014.

reciprocidade entre o gênero e estilo forja-se em uma relação mutualística: o estilo possibilita a renovação dos estoques de atividades, comportamentos, regras/prescrições, avaliações do gênero.

Por seu lado, o gênero, com sua multiplicidade de experiências, evita que o estilo se torne um atributo privativo do sujeito (tomando a concepção de subjetividade como particularismo, intimismo, individualismo).⁶² A experiência alimenta o gênero, portanto.

O professor de Geografia com quem Mariana trabalha introduz no gênero possíveis variações, novos modos de se conduzir uma aula. Variados recursos didáticos são utilizados pelo professor: música, pintura, obras fílmicas como vetores de produção de subjetividades, que forcem “violentamente” o pensar.⁶³

De certa maneira, o professor de Geografia partilhou com o gênero profissional novos modos de trabalhar e de ensinar aos alunos. Estratégias inventivas que fraturam o caráter *stritico sensu* das prescrições curriculares, muitas vezes, seguidas como manual. É no intuito de evitar o engessamento do gênero que

O estilo impulsiona o gênero em suas limitações, brincando com ele. Nesse limite de desconstrução do gênero, o que aparece aqui como signo de humor, da avaliação afetiva, não é o sinistro paralisante e caótico, mas a alegria do jogo, de poder inventar, trabalhar com restos, com as fragmentações internas ao gênero sobre a heterogeneidade que marca a emergência dos variantes.⁶⁴

Pensamos, então, que o professor de Geografia atualiza um estilo de dar aula, assim como eu e Mariana e... os demais professores. Tais estilos correspondem aos modos como o trabalhador se apropria do gênero profissional e cria, a partir dele, outros gestos e normas e prescrições e...⁶⁵ Volátil, o estilo que cada trabalhador incorpora ao gênero profissional passa a ser patrimônio deste.

O caráter pessoal do estilo ao qual nos referimos está longe de ser tomado como interioridade, individualidade, intimismo; é efeito e produção de agenciamentos coletivos (de enunciação e de desejos e de afetos e...). Desse modo, quando nos referimos ao estilo pessoal, reportamo-nos ao “[...] jeito de fazer singular e, ao mesmo

⁶² CLOT, 2007a, 2010a, 2014; BARROS; LOUZADA; VASCONCELLOS; 2008; AMADOR, 2009; BARROS; PINHEIRO; ZAMBONI, 2010; FERNÁNDEZ; CLOT, 2010

⁶³ DELEUZE, 2015.

⁶⁴ BARROS; PINHEIRO; ZAMBONI, 2010, p. 67.

⁶⁵ CLOT, 2007a, 2010a; CLOT; FAITA, 2016.

tempo, social e histórico”,⁶⁶ o que possibilita “[...] que o trabalho prossiga, que repita mil vezes o mesmo percurso sempre diferentemente”.⁶⁷

Perseveramos na direção ético-ético-política de refutar a ideia de trabalhador como um mero sujeito que recebe passivamente as prescrições, as normas, as regras como se estivesse em processo osmótico. O trabalhador é o “artesão do gênero”, faz retoques no gênero, desmancha as prescrições, derrete-as como ouro na mão do ourives, dando-lhes novos contornos.

Esse processo de (re)criação, de fazer o trabalho de outra maneira, de o trabalhador imprimir singularidade (com traços do coletivo) em sua obra chamamos de *estilização*. Mais adiante, retomaremos tal conceito fundamental para entendermos a atividade.

Os alunos contestam que o professor de Geografia não passa o conteúdo, relata Mariana: “*O negócio dele, sei lá... Ele não gosta muito de ficar passando matéria, não*”. Mari também exemplifica as aulas diferenciadas da professora de Matemática que utiliza jogos como recursos didáticos: “*Ela [a professora de Matemática] gosta muito de fazer isso [...]. Ela usa muito o lúdico. Eu acho interessante isso*”, rememora Mariana. Parece-nos que a produção de aulas “dinâmicas, interessantes, criativas” compõe o gênero docente com o qual Mariana e muitos outros professores agem.⁶⁸

Como cada professor singulariza as prescrições dando-lhes outros contornos? Vejamos: tanto o professor de Geografia quanto a professora de Matemática estão realizando atividades lúdicas com os alunos, porém de modos diferentes: uma ministra os conteúdos curriculares por meio de jogos; o outro utiliza diversos repertórios artísticos para ensinar Geografia.

Cabe-nos, nesse sentido, afirmar a partir das falas de Mariana: como os professores poderiam ministrar os conteúdos curriculares propondo aos alunos habitar um território da experimentação? Que possíveis estratégias podem ser criadas para pensar um currículo que protagonize a aprendizagem como invenção?

Durante o diálogo, Mariana e eu não problematizamos os diferentes modos de ensinar, colocando como tônica uma política de aprendizagem⁶⁹ com a qual nos

⁶⁶ DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235.

⁶⁷ ZAMBONI, 2010, p. 211.

⁶⁸ Em [G de Gênero](#) produzimos um debate sobre a questão da “aula interessante”.

⁶⁹ Retomaremos essa questão em [T de Trabalho docente](#).

enlaçamos. A conversa pareceu orbitar em estratégias didáticas apropriadas ou não, a depender dos contextos: “*Pode passar um filme? Não sei. Não qualquer filme [...]. Fazer uma aula que não tem nada a ver com o conteúdo? Pode até ser*”, argumenta Mariana.

A partir das falas de Mariana podemos problematizar: Que possíveis estratégias podem ser criadas para pensar um currículo que protagonize a aprendizagem como invenção? Para isso, é preciso afirmar outras políticas cognitivas que não valorizem o currículo como prescrição dura, inflexível. Assim, é possível inventar com os alunos territórios de experimentação que se inter cruzam, se desterritorializam e produzam outros modos de conexão consigo e com o mundo.

Mariana diz lançar mão de estratégias parecidas com as do professor de Geografia, em alguns momentos, principalmente no final do trimestre, quando os alunos estão entediados e desanimados. Esse refinamento-retoque feito por Mariana refere-se ao estilo pessoal.

Em outras passagens da conversa, fica bem acentuada essa criação estilística quando Mariana relata os “conselhos” que recebeu de uma amiga para ser mais rígida com os alunos. Mariana tornou-se mais rígida, porém não como amiga, mesmo se quisera ser, pois estilo implica diferenciação e desvio; não imitação.⁷⁰

⁷⁰ Confira essa passagem da conversa em [G de Gênero](#).

Trair o gênero para estilizar...

Gostaria de dizer o que é um estilo.
 É a propriedade daqueles dos quais
 habitualmente se diz 'eles não têm estilo...'.
 Não é uma estrutura significante,
 nem uma organização refletida, nem uma
 inspiração espontânea,
 nem uma orquestração,
 nem uma musiquinha.
 É um agenciamento,
 um agenciamento de enunciação.
 Conseguir gaguejar em sua própria língua,
 é isso um estilo.
 É difícil porque é preciso que haja necessidade de
 tal gagueira.
 Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da
 própria linguagem.
 (Gilles Deleuze)

Agostinho: Você continua gritando?

Mariana: Eu grito só para chamar a atenção a deles. Eu grito: "Pessoal, vamos lá!". Não grito mais para brigar com eles, não. Essas coisas não faço mais, não. Alguns professores dão um grito para chamar a atenção. Eu só grito para chamar a atenção quando vejo tudo muito bagunçado.

Agostinho: Funciona?

Mariana: Nessa parte funciona. Mas como eles são mais novos, faço de outra forma. Como eles são mais infantis, eu faço brincadeiras. Hoje eu levei uns bombonzinhos e levei eles para o pátio para eles observarem as relações ecológicas. Mostrei a eles o formigueiro, o cupinzeiro. Quem encontrasse o maior número de relações ecológicas ganharia o prêmio. Na sala de aula, eu passei uma folha para eles poderem anotar as relações ecológicas. Não falei qual era o prêmio. Eles ficaram curiosos. Já vi que eles gostam dessa coisa de competição. É uma estratégia que eu estou usando em sala de aula agora, a competição. Hoje eles saíram lá fora e ficaram procurando o formigueiro, procurando o cupinzeiro, procurando qualquer colmeia, qualquer coisinha mostrava. No final, quando eu falava quem ganhou, era uma alegria. Eu percebi que fazendo competição dá certo com eles. Eles aprendem mais, acabam gravando mais as coisas. Eles perguntam o que eu falei.

Agostinho: Mas fazer competição durante os 200 dias letivos a gente não dá conta.

Mariana: Tem um professor lá na escola da tarde que ele faz isso. Ele é professor de Português. Ele passa um texto e quem achar mais verbos, mais artigos, ganha. Ele faz isso toda aula.

Agostinho: Toda aula um texto?

Mariana: Toda aula um textinho. Ele diz: "Vocês têm que achar artigo aí no texto!"

Agostinho: Agora, eu me confundi. Como ele faz para todas as aulas dar um texto e pedir para achar artigo, achar verbo, achar substantivo?

Mariana: Toda vez que eu vou lá, as crianças estão lá. As cadeiras estão todas remexidas. Eu olho... Toda aula ele está fazendo isso. Toda aula tem competição. Ele falou que gosta dessa estratégia de competição.

Agostinho: Eu fiquei curioso para saber como ele faria para explicar a matéria.

Mariana: Eu não sei. Só sei que, quando eu chego lá, está a anotação no quadro.

Agostinho: Você conseguiria fazer competição em toda aula?

Mariana: Eu não sei, não.

Agostinho: Você disse que gosta de explicar a matéria.

Mariana: Também tem o controle de turma. Um dos controles de turma é passar dever no quadro. Eu passo o conteúdo no quadro, tem hora que eles estão copiando e estão quietinhos.

Agostinho: Eu passo sempre o conteúdo no quadro por causa do livro e também porque eles gostam muito de ganhar visto no caderno. Eu uso o mesmo livro que estudei na 5ª série.

Mariana: Eu também uso os meus livros. Eu não gosto dos livros [didáticos] da escola.

Agostinho: Eu também, não. Gosto do livro que estudei na 5ª série porque ele tem uma linguagem muito clara. Foi com esse livro que aprendi a gostar de Ciências. Eu gosto muito de ter essa liberdade de eu usar o livro que eu quero. Na sua escola tem isso? De você poder utilizar o material didático que você quiser?

Mariana: Sim. Lá eles não têm essa coisa de ser obrigado a usar o livro [didático] da escola, não. Na escola particular eu era obrigada a usar.

Agostinho: Como isso se dava?

O processo inventivo pelo qual os trabalhadores modificam e renovam o repertório de atividades e prescrições e normas e avaliações e... por meio de estilos (singulares) é concebido como **estiliz(ação)**. Essa renovação ocorre a partir da alimentação do gênero com as experiências de trabalho dos sujeitos.

Yves Clot e Daniel Faïta utilizam o termo *estilo das ações* com dois intuitos: eliminar equívocos conceituais que aproximam o estilo de um atributo psicológico privado do trabalhador e também para enfatizar o caráter diretivo da ação.⁷¹ Entendida como “[...] fazer de outro modo o que foi feito até o momento presente”,⁷² a estilização só é possível a partir de um movimento de distanciamento e de domínio do gênero profissional.⁷³

Para que haja estilização é necessário que o trabalhador não se afaste somente da transpessoalidade do gênero. É também importante o afastamento do sujeito de si mesmo, de sua história:

⁷¹ CLOT; FAITA, 2016.

⁷² ANJOS, 2015, p. 64.

⁷³ CLOT, 2007a, 2010a.

O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a ajusta, a retoca, colocando-se fora dela por um movimento, uma oscilação – às vezes também ritmicamente – consistindo em dela se distanciar, em se solidarizar com ela, em confundir-se com ela, mas também em desfazer-se dela de acordo com contínuas mudanças de perspectiva que se pode considerar também como criações estilísticas.⁷⁴

É a dupla libertação do gênero a que Clot e colaboradores se referem. Libertar-se da memória transpessoal e coletiva do gênero, possibilita aos trabalhadores criar outras variações no gênero, ampliando seu repertório. Por outro lado, quando eles se libertam de sua memória pessoal, podem ajustar seus próprios esquemas pessoais (sensitivo-motores, cognitivos, emocionais), mobilizando-os em direção confluyente ao desenvolvimento da atividade e da eficácia desta.⁷⁵

Parece-nos que, essa segunda forma de libertação promovida pelo estilo tem fundamental ligação com a de saúde: a restrita conservação de si diverge da produção de saúde, enquanto o aumento do poder de agir sobre si e sobre o meio favorece tal processo.⁷⁶ Para que as estilizações se efetuem, é necessário o domínio do gênero pelos trabalhadores. Dominar o gênero significa entrar nesse sistema simbólico e apropriar-se dele.

Mariana relatou que, quando começou a trabalhar, não sabia como agir diante de uma turma barulhenta, em que os alunos não participavam das aulas expositivas, atrapalhando os demais a prestar atenção às aulas de Ciências. Por vezes, pensou em desistir da profissão. Até que, conversando com os colegas de trabalho, começou a adotar outras estratégias/posturas.⁷⁷

Esse relato de Mariana exemplifica a entrada da professora no gênero profissional e o possível domínio deste. Clot é enfático ao dizer que, se não houver o domínio/apropriação do gênero pelos trabalhadores, não haverá estilização.⁷⁸ A estilização depende da apropriação do gênero.

⁷⁴ CLOT, FAITA, 2016, p. 41.

⁷⁵ CLOT 2010a; FERNÁNDEZ; CLOT, 2010.

⁷⁶ Aprofundaremos melhor essa discussão em [S de Saúde](#).

⁷⁷ Confira esse relato de Mariana em [G de Gênero](#) e [S de Saúde](#).

⁷⁸ CLOT, 2010a.

Do mesmo modo, a renúncia dos trabalhadores ao gênero, por qualquer razão que se possa imaginar, “[...] é sempre início de um distúrbio”.⁷⁹ Assim, para que o gênero seja fortalecido, para que o poder de agir dos trabalhadores seja potencializado, é fundamental que as estilizações estejam no curso do trabalho desses sujeitos. Do contrário, ocorre a necrose do gênero, entendida como o impedimento da revitalização deste por meio das estilizações.

Na conversa, eu e Mariana deixamos na trilha alguns indícios desses processos de estilização: o professor de Português ministra as aulas por meio de gincanas; Mariana e a professora de Matemática também fazem o mesmo, porém em menor frequência; eu faço adaptações do livro com o qual estudei; o professor de Geografia dá aulas descontraídas, mesmo fugindo do conteúdo curricular.

Acreditamos que uma multiplicidade de estilos evocados no discurso entre mim e Mariana evidencia o caráter interpessoal do ofício: nossas atividades são dirigidas a outrem e a nós mesmos. É nesse entrecruzamento de ações que os estilos vão se alastrando como rizomas.

Ainda no que toca ao relato de Mariana sobre o professor de Português, percebemos como o estilo, bem mais que transgressão às regras, produz “[...] estranhamento naquilo que até então exibia familiaridade”.⁸⁰ Eu mesmo interrogo: *“Toda aula um texto? [...] Como ele faz para todas as aulas dar um texto [...]?”*.

A princípio, fui tomado por um estranhamento: um professor que consegue fazer gincanas em todas as aulas. Em seguida, o estilo do professor de Português despertou-me curiosidade, no entanto fui atraído pelo ímã-magnetizante das prescrições do gênero: *“Fiquei curioso para saber como ele faz para explicar a matéria”*.

Não obstante, fui interpelado a pensar que fazer as mesmas estratégias que as dele não garantiria, necessariamente, uma aprendizagem inventiva,⁸¹ pautada na problematização e na invenção de si e do mundo. Cada professor inventará um modo de reinventar a sua atividade.

⁷⁹ CLOT; FAITA, 2016, p. 37.

⁸⁰ TEDESCO; PINHEIRO, 2016, p. 201; BARROS; LOUZADA; VASCONCELLOS, 2008.

⁸¹ Conversaremos mais a respeito da aprendizagem inventiva em [T de Trabalho docente](#).

O diálogo com a professora de Ciências evidencia o inacabamento do gênero pois se renova de experiências dos trabalhadores, das suas criações estilísticas. Desse modo, são as estilizações dos trabalhadores que desterritorializam o gênero, “[...] trabalhando em seus limites, deslocando-os e desenvolvendo-lhe um novo território, novos modos de trabalhar e de viver”.⁸²

Cheios de charme: para além do estilo...

Sim, conheci bem Poperen.
 Ele viajava mais do que eu,
 ficava muito pouco em Amiens.
 Ele tinha uma malinha
 e um despertador enorme
 porque não gostava de relógios.
 Seu primeiro gesto era tirar o despertador.
 Ele dava aula com o despertador.
 Ele era encantador.[...]
 [...] Pode-se dizer que sua figura,
 como a de Foucault,
 era muito especial,
 seu chapéu, suas unhas, sua voz...
 (Gilles Deleuze)

Em conversação com Claire Parnet, Deleuze relembra o despertador de seu professor e a malinha onde guardava tal objeto e os gestos do professor de retirar o despertador. O filósofo dizia se encantar com isso. Ele também rememora as unhas e o chapéu e a voz de Foucault. Essa é uma das pistas para entendermos a criação de um devir aula: o charme.

Para além do estilo, acreditamos haver o *charme*. Como Deleuze, lembro-me da postura e dos gestos e da voz e dos momentos em que meus professores ficaram bravos. Os poemas dedicados a eles na abertura de cada verbete expressam isto: a “braveza” de Ana e a “crueldade” do Gilberto e o “jeito brincalhão” de Sonia Luzia e... Vejo-me atravessado pelo charme deles e de tantos outros professores que passaram em minha vida.

⁸² ZAMBONI, 2010, p. 212.

Nos agradecimentos (ou *agradeagenciamentos*) desta dissertação, discorro, por exemplo, sobre o charme dos membros da banca com os quais me agenciei: os olhos azuis estatelados diante da paixão de ensinar e o balançar da cabeça que tranquiliza e a passada de língua na boca acompanhada de um sorriso sarcástico e o sorriso sucedido de uma letra de música e a cara de gata felpuda e... e... e... chego a gaguejar.

A escolha dos membros da banca não teve como critério fundamental os campos teórico-metodológicos aos quais esses professores se dedicam; a escolha teve como requisito os afetos e os agenciamentos produzidos no encontro com essas formidáveis pessoas.

O charme não é uma pessoa e não pertence a ninguém. É muito mais que isso: “[...] é o que faz apreender as pessoas como combinações e chances únicas que determinada combinação tenha sido feita”.⁸³ Imprevisível, o charme porta uma série de agenciamentos-afetos que forjamos uns com os outros.

Perda de estribeira e desvio de modos de vida instituídos e conexões possíveis com pequenos pontos de loucura e de perda de sentidos e produção de outros, é isso que nos faz encantar com o charme de alguém.⁸⁴ Exatamente, porque nos desterritorializa e também nos possibilita pensar de outro modo, modo esse que capturamos e somos capturados pelo charme de outrem.

Semana passada, quando cheguei na turma do 6º ano, fui logo para o “pedágio das balas”. Toda vez que chego nessa turma eu pergunto: “*Quem trouxe bala para mim?*”. Às vezes, quando ninguém traz bala, eles vão até outra turma conseguir para mim. Inclusive, muitos alunos das outras turmas me conhecem por causa das balas. Também me conhecem por apelidar quase todos alunos. No ano de 2017, cheguei a apelidar todos os 40 alunos de uma turma (aí um ponto de “loucura” no charme).

Os novos alunos ingressantes do ensino médio me conhecem por ser “o carrasco das provas difíceis”, a partir dos discursos dos alunos e dos demais professores. Mesmo achando as provas difíceis, sabem que, se cumprirem todas as tarefas, conseguirão média para passar em minha disciplina.

⁸³ DELEUZE; PARNET, 1998, p. 13, grifo nosso.

⁸⁴ DELEUZE; PARNET, 1996.

Um dia desses uma aluna me disse que, quando entrou na escola, os alunos disseram que para passar comigo, precisa estudar muito e ainda a advertiram: “Cuidado com as provas!”. Ano passado, os alunos do 3º ano fizeram uma campanha na *page* da escola pedindo que eu desse prova de *slides* (como eu fizera no ano anterior, cada questão era um *slide* cronometrado em 3 minutos) para os alunos dos 1º e 2º anos.

Essa história rendeu tanto, que quando a equipe pedagógica e a direção foram conversar com as turmas que apresentavam alto índice de alunos de recuperação na minha disciplina, eles disseram ser por causa da prova de *slides*. A diretora disse para eu suspender essa avaliação. Eu lhe disse que já havia aplicado esse tipo de avaliação uma vez só em 2015, e que os alunos que a fizeram já tinham concluído o ensino médio. O engraçado é que o fantasma da prova perdurou. Até os alunos que nunca a fizeram, utilizavam-se dela como álibi das notas baixas.

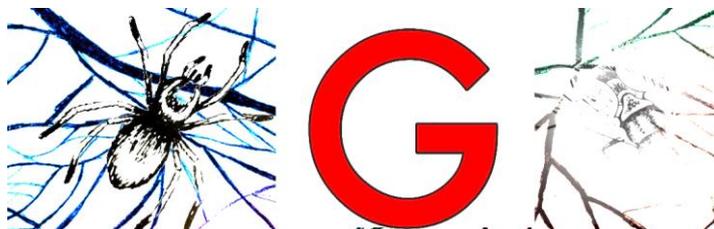
Provavelmente, muitos de meus alunos se lembrarão mais das minhas aulas tendo como subsídio a minha voz e o meu sorriso e as minhas tão temidas provas e o meu jeito brincalhão de chegar na sala e as minhas cantorias e os apelidos que coloquei neles e as cenas de seriados de TV que dramatizo em sala e... e... e... muitas outras coisas que não cabem nas linhas deste texto.

Charme e estilo se atraem e se (in)completam. Pensar o estilo docente é também pensar na rede de afetos tecidas com o charme com o qual fazemos múltiplas combinações. O ponto de intercessão entre eles são os agenciamentos.



GILBERTO

Esse meu jeito 'carrasco' de ser professor
São efeitos dos agenciamentos
Que produzi com Gilberto.
As provas de Gilberto eram um suplício.
As disciplinas Física e Matemática no ensino médio
Se tornaram penosas.
Quando vejo meus alunos preocupados
Em fazer meus testes
Lembro-me de Gilberto
Que com suas provas difíceis
Nos ensinou que passar não seria fácil.
Após alguns anos, quando reencontrei Gilberto,
Conversamos sobre nossos modos de trabalhar.
Percebi aquele jeito carrasco dele,
Impregnado em mim,
Já não estava mais com ele,
Não era mais dele
E poderia algum dia
Também não ser mais meu.



Gênero

[...] assim como, para a aranha,
não é preciso ter saboreado alguma presa
para se pôr a tecer,
quando se tramava a primeira rede,
da qual fui o artesão,
eu ignorava, radicalmente o porquê desse fazer,
que, no entanto, exigiu de mim certa obstinação.
(Fernand Deligny)

Agostinho: Como você chegou a essa decisão de colocar o aluno para fora?

Mariana: Conversando com uma amiga minha.

Agostinho: Como foi?

Mariana: Eu estava desesperada. Pedi a ela ajuda. Disse a ela que as estratégias de controle não estavam dando certo. Eu converso com eles, eu brigo com eles, mas não está dando certo. Do jeito que ela falou, ela “paga de doida” [risos]. Ela grita com eles, coloca eles para fora, deixa sem recreio, deixa sem ir ao banheiro. Ela é bem radical. Ela falou para eu começar a colocar regras na sala de aula. Aquele que descumprir as regras vai para fora da sala de aula, vai ficar sem recreio, vai ficar sem ir ao banheiro. Foi aí que eu comecei a fazer isso. Eu não tinha esse negócio de chegar em sala de aula e colocar regras. Até que um dia, eu cheguei na sala e disse: “Galera, a partir de hoje vai ter regras na sala: só vai ao banheiro quem estiver comportado, quem estiver atrapalhando a explicação, eu vou colocar para fora, se eu estiver falando, só eu que falo”.

Agostinho: Quando você coloca os alunos para fora, como é a reação dos coordenadores? Eles acolhem esses alunos?

Mariana: Engraçado... eu trabalho em duas escolas. Eu quis quebrar a carga horária para conciliar com o cursinho. Na escola da manhã onde eu trabalho, eu tenho mais apoio. Tem ficha de ocorrência. Lá, eles expulsam o aluno dependendo da quantidade de ocorrência. Lá, eles dão todo tipo de apoio. Dizem: “Professor, coloca para fora de sala mesmo”. Na escola da tarde, num bairro mais distante, o povo é mais carente...

Agostinho: Também na Serra?

Mariana: Sim, na Serra. Lá, na escola da tarde, não tem isso, não. Lá, eu tive um conflito com um aluno no mês passado. Ele é um aluno bem maior, está repetindo o 6º ano seis vezes. Eu tive um conflito porque ele não quer saber de nada com nada e ainda incentiva os alunos a não quererem fazer nada com nada. Eu tive um conflito com ele, cheguei a brigar com ele, a chamar a atenção dele, e ele se voltou contra mim. Ele se levantou para partir para cima de mim mesmo. Aí, foi quando eu cheguei e disse [para a coordenação]: “Não tem condições! O menino me enfrentou, quase partiu para cima de mim...”. Os coordenadores pediram que eu comesse a ignorar ele. Eles diziam: “*Ignora esse aluno*”. Eu dizia: “*Mas, como assim? O comportamento dele é digno de suspensão*”. Eles diziam: “*Não, a gente não pode fazer nada. O comportamento dele é assim mesmo, desde sempre ele foi assim, a mãe não quer saber*”.

de nada. Só falta ele bater na cara da mãe". Na escola da tarde, eles não me deram apoio, aí o que comecei a fazer foi ignorar o aluno. Eu simplesmente deixei ele para lá.

Agostinho: Você acha que deu certo essa estratégia?

Mariana: O menino usa o celular na hora que ele quer. Eu não deixo usar o celular na sala de aula, mas ele usa na hora que ele quer. Ele copia na hora que ele quer também.

Agostinho: Você acha ser possível usar uma outra estratégia para lidar com esse aluno, nessa situação?

Mariana: A minha questão com ele é a seguinte... Agora, que eu vi que eles [a coordenação] não vão fazer nada com ele, agora, que eu vi que ele vai fazer o que ele simplesmente quer, eu trato ele normal. Eu falo com ele, às vezes. O nome dele é Luan [nome fictício]. Eu digo: "*Luan, faz o exercício!*". Falo com ele bem tranquilo, não grito com ele mais. Antigamente, eu gritava com ele; agora parei de gritar. Ele, ultimamente, não sei se foi porque os coordenadores conversaram com ele, o Luan deu uma melhorada. Não sei se também foi porque eu comecei a falar mais baixo com ele... ***Acho que mudei também o meu jeito [de trabalhar]. Uma hora a gente aprende.*** Às vezes, eu peço a ele para largar o celular, eu falo: "Luan, guarda o celular". Ele vai lá e coloca entre as pernas. Depois de um tempo, está mexendo no celular de novo. Vou lá e peço: "*Luan, guarda o celular, por favor*". Ele coloca no meio das pernas e volta a mexer. O problema é que, às vezes, me irrita porque eu dou regras para todo mundo. Eu falo para todo mundo não usar celular. Um vê ele usando celular e me questiona: "*O Luan pode usar o celular e por que eu não?*". Eu viro a cara, finjo que não escuto, eu viro de costas.... É só com uma turma que eu tenho esse problema. É a turma em que ele [Luan] está.

O que pode o gênero? Essa questão parece-nos pertinente de ser problematizada antes de operarmos com tal conceito da clínica da atividade. A partir da *confrontoconversação* entre mim e Mariana, oferecem-se algumas pistas que podem subsidiar a referida problematização. Pistas, essas, inacabadas.

Uma aposta concernente à potência do gênero condiz com a ampliação do poder de agir dos trabalhadores, com a produção de saúde e subjetividades deles.⁸⁵ Antes, é pertinente esclarecer que a produção de saúde e de subjetividade são processos em recíproca sintonia e só se efetua no/com o coletivo por meio de agenciamentos, desestabilizações de territórios dados como perenes.⁸⁶ O gênero pode tantas coisas, dentre elas, possibilitar a criação de novos modos de viver/criar no/com o trabalho.

Pedir silêncio, brigar, ameaçar. As "estratégias de controle" não produziam o efeito esperado por Mariana. O que fazer quando os alunos gritam o tempo todo, impedindo que a voz da professora e as dos demais colegas de sala sejam ouvidas? Como dar aula nessas condições?

⁸⁵ Confira as relações entre gênero e saúde em [S de Saúde](#). O conceito de subjetividade com o qual agenciamos pode ser verificado em [I de Implicação](#), e o conceito de poder de agir em [A de Atividade](#).

⁸⁶ CLOT, 2006a, 2010a, 2010b; GUATTARI, 1992.

Sem saber como manejar as situações de “indisciplina” na sala de aula, Mariana pede ajuda a uma amiga que lhe sugere ser mais rígida e impor regras, punindo os alunos que não as cumprissem. Mari segue as orientações dadas pela amiga. Regras para todos os alunos. No entanto, muitos não obedecem. Estes, a professora encaminha-os à coordenação escolar.

No turno matutino, a equipe de coordenadores acolhe as demandas de Mari: aplicar ocorrência, expulsar o aluno, se for preciso. Em contrapartida, no turno vespertino, a coordenação parece não se importar com os conflitos entre professores e alunos: “Ignore o ‘aluno problema!’”, sugerem os coordenadores. Sem o apoio da coordenação para ajudá-la a resolver o conflito com Luan, Mariana sente-se trabalhando sozinha. Ignora o aluno, a princípio. Mas... ignorá-lo não adianta!

O que fazer, então? A professora muda sua postura com ele, passa a falar mais baixo, a tratá-lo de outro modo. Parece-nos que algo mudou nesses agenciamentos entre professora e alunos e coordenação e gritos e silêncios e regras e ocorrências e... Ela tenta convencê-lo a guardar o celular. Ocasionalmente, ele cumpre; em outras circunstâncias, não.

Os alunos observam Luan descumprindo as regras e querem também fazer o mesmo. Mariana faz “vistas grossas” ao uso do celular pelo garoto. Diz só ter problema (em relação às estratégias de controle) com a turma dele. Em diversas passagens da conversa com Mariana, outros desafios em relação ao trabalho docente são evocados. Desafios que exigem escolhas e decisões e planejamento e... reposicionamento subjetivo.

Afirmamos que, as decisões de Mariana de impor regras à turma, de punir quem não as cumprem, de ignorar Luan não foram tomadas unicamente por ela. Certamente, um coletivo se fez presente em todo curso da gestão dessas atividades – um gênero profissional. Atividades, essas, que foram dirigidas a todo tempo para os alunos, para outros professores, para os coordenadores, produzindo ecos entre ressonâncias de gestos e ações, como nos lembra Yves Clot.⁸⁷ As atividades são, portanto, mediadas por sujeitos que compartilham o mesmo horizonte profissional.

⁸⁷ CLOT, 2007a.

É o **gênero profissional** um interposto social que “[...] faz a mediação dos sujeitos entre si e deles com seus objetos de trabalho, constituindo tanto a *atividade real* quanto o *real da atividade*.⁸⁸ Endentemos que esse repertório de prescrições e de modos de conduzir uma atividade é transpessoal (por não pertencer especificamente a ninguém). É, portanto, uma memória coletiva para agir, “[...] um meio disponível para todos e para cada um, atravessa gerações e, inclusive, cada profissional”.⁸⁹

Podemos entender, assim, o gênero como a dimensão inacabada e processual e coletiva e transpessoal e histórica do ofício. Refere-se a um “[...] conjunto de saberes, normas e técnicas; é a reorganização do trabalho pelo coletivo”,⁹⁰ por meio de “[...] mediações que concorrem para a realização da atividade, constituindo, de fato, prescrições que refletem a tradição e a história profissional do grupo ao qual o sujeito pertence”.⁹¹

Mediador, o gênero funciona como uma espécie de “[...] ‘palavra passe’ ou um atalho conhecido apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional”.⁹² As sugestões oferecidas pela amiga de Mariana emergem a partir dos efeitos de múltiplos entrecruzamentos produzidos no/pelo gênero docente em consonância com as práticas discursivas e valores e normas e epistemologias e pedagogias e tecnologias e... tantas instituições⁹³ envolvidas.

Mariana que sua amiga é mais radical que ela. Cada trabalhador tem um modo-estilo de criar e trabalhar. Mari forjou seu próprio tom pessoal⁹⁴ de singularizar as regras e as normas e as técnicas disponibilizadas pelo gênero, a partir dos conflitos e dos desafios vivenciados no real do trabalho.⁹⁵

Esses diferentes modos singulares de viver o trabalho reabastecem o gênero profissional, aumentando o repertório de atividades e prescrições compartilhadas. O gênero é, portanto, dotado de plasticidade e abertura a partir de seus

⁸⁸ DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235, grifo nosso; CLOT, 2007a; AMADOR, 2009; CLOT, 2010a, 2014.

⁸⁹ CLOT, 2010a, p. 190-191.

⁹⁰ MARTINS; ANDRÉ, 2012, p. 491.

⁹¹ DAVIS; AGUIAR, 2010, p.235.

⁹² CLOT, 2007a, p. 41, 2010a, p. 122, 2014, p. 96; CLOT; FAITA, 2016, p. 96.

⁹³ O conceito de instituição é explorado melhor em [I de Implicação](#).

⁹⁴ Confira a discussão referente ao estilo em [E de Estilo](#).

⁹⁵ CLOT, 2007a, 2010a; AMADOR, 2009; AMADOR; FONSECA, 2014.

entrecruzamentos com os possíveis estilos de viver/trabalhar existentes em diversos meios.

Regulador, o gênero “[...] obriga o sujeito enfrentar barreiras e superá-las de forma inovadora”⁹⁶ e, portanto, não deve “[...] ser seguido à risca como um regimento, como uma lei, mas para conferir elementos para ação, tom e cadências possíveis”.⁹⁷ Ora, nem sempre as estratégias de Mariana de impor regras aos alunos ou de ignorá-los (sugeridas pelo gênero) deram certo. Em determinados contextos, Mariana foi interpelada a criar outras estratégias para enfrentar conflitos existentes na atividade.

Com Luan, Mariana não conseguiu impor regras; nem ignorá-lo. Outro caminho, então, foi inventado na relação com esse aluno: ela passou a conversar com ele mais baixo, de outro modo. Ao falar indiretamente sobre o real da sua atividade, a professora de Ciências conclui: “[...] acho que mudei também o meu jeito [de trabalhar]. Uma hora a gente aprende”.

“Uma hora a gente aprende” é uma expressão que pode ter múltiplos sentidos: fala da percepção desse “corpo invisível do trabalho”, dessa potência inventiva dos trabalhadores até então não visualizada por eles.⁹⁸ Também diz dos efeitos dos processos de intervenção no/pelo trabalho de Mariana. O que tem sido aprendido na/com as práticas e discursos docentes?, questionamos.

De fato, foi na experiência concreta do trabalho em sala de aula com Luan que Mariana aprendeu algo importante: há algo no trabalho que escapa a qualquer prescrição da organização e do gênero profissional. Somos forçados a criar outras normas com atividade quando aquelas não dão mais conta de enfrentar as infidelidades do meio.

Se, por um lado, a equipe de coordenadores deixou Mariana à deriva, naufraga em um mar de conflitos com Luan, por outro lado, possibilitou à professora estabelecer desvios na relação com esse aluno. A princípio, Mariana exigiu a suspensão ou expulsão do garoto, mas o pedido foi negado pela coordenação. No entanto, parece-nos que Luan e os coordenadores intervieram diretamente na atividade de Mariana.

⁹⁶ DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235.

⁹⁷ BARROS; PINHEIRO; ZAMBONI, 2010, p.64; RUELLAND-ROGER, 2013.

⁹⁸ MAIA, 2006.

Reconhecemos que, de alguma maneira, a coordenação possibilitou esse rearranjo da atividade de Mariana ao negar o pedido de expulsão. Vários motivos poderiam ser conjecturados, aqui, para tal decisão da equipe, mas como não conversamos com os membros da coordenação, não vale a pena explicitá-los por ora. Parece-nos, no entanto, relevante acompanhar a questão emergente no diálogo com Mariana: a amputação do poder de agir.

O gênero pode, dentre tantos possíveis, afirmar que nunca estamos acertando ou errando sozinhos; estamos juntos em nossos sucessos e fracassos na atividade.⁹⁹ Somos todos, pois, cúmplices no imprevisível (e rebelde) meio de trabalho em constante variação. Por esse ângulo, o gênero diz também a respeito de uma política da amizade e da cooperação.

Todavia, se o gênero estiver negligente aos conflitos e dilemas existentes no ambiente de trabalho, não oferecendo suporte/apoio aos trabalhadores, eles podem sentir-se sozinhos, tendo que “se virar” para lidar com as adversidades do meio de trabalho. Estamos diante, desse modo, da individualização – “[...] o nível mais baixo da potência criadora no trabalho”.¹⁰⁰ Com efeito, a individualização torna o gênero enfraquecido – o que significa redução do poder de agir. Surge, então, o adoecimento como uma possível resultante de tal processo.¹⁰¹

⁹⁹ CLOT, 2007a, BARROS; LOUZADA; VASCONCELLOS, 2008; ZAMBONI, 2014.

¹⁰⁰ ZAMBONI, 2014, p. 103.

¹⁰¹ Confira essa discussão em [S de Saúde](#).

Gênero, sistema aberto de avaliações

Agostinho: Como é feito isso na sua escola? A questão das cobranças de conteúdo, de provas.

Mariana: As duas escolas têm calendário de prova. A equipe pedagógica pede para você informar o conteúdo das provas. Eles mandam um bilhetinho. A escola da manhã é mais organizada quanto a isso. Eles levam o calendário para casa. Em relação ao conteúdo no caderno, os pais vão à escola quando chamamos para falar do comportamento dos filhos. Os pais vão e querem saber o que está sendo passado no caderno. E aí eu tenho respaldo. Mostro aos pais que os filhos têm matéria. Imagina se eu não tivesse passado nada?

Agostinho: Você me fez lembrar uma coisa sobre os pais que olham o caderno dos filhos. Numa das escolas que trabalhei, na rede municipal de Cariacica, certa vez, uma mãe me procurou com o caderno do filho dela. Ela dava visto no caderno do filho. Tinha o meu visto e o visto da mãe. Ela trouxe o caderno e disse: “*Professor, aqui não tem um visto. Por que ele não copiou a matéria?*”. Ela veio me procurar e queria saber o porquê de o filho ter deixado de copiar. Você fala sobre esse respaldo. Entendo que o caderno é uma forma do pai querer ver como você está trabalhando.

Mariana: Sim. Eles querem ver isso...

Agostinho: Mas, por outro lado, nosso trabalho não se resume só a ficar passando dever no quadro.

Mariana: Sim. Eu já vi pai reclamando porque olhou o caderno do filho e não tinha nada. O pai perguntou para o filho e ele disse que o professor não passava nada. Às vezes, o filho comenta isso em casa. Comenta que o professor não está passando nada.

Agostinho: Mas que outras coisas poderiam estar se passando?

Mariana: Ele deve estar passando outra coisa.

Agostinho: Talvez, aquilo que ele [o professor] está passando, embora não esteja registrado no caderno, possa estar promovendo o aprendizado.

Mariana: Eu não sei.

Agostinho: Deve haver outras coisas que ele passa para além do registro no caderno. Isso me fez pensar naquilo que você me disse. Às vezes, você leva os alunos para fora de sala para eles terem as aulas de relações ecológicas. Talvez não esteja registrada no caderno a relação ecológica que ele viu. Mas tanta coisa se produz nessa saída da sala de aula. O que você acha dessas aulas fora de sala?

Mariana: Acho que tem que haver um meio-termo. Você tem que passar matéria, quando der, pode dar uma aula descontraída. Fui substituir um professor e os alunos disseram que ele faz uma brincadeira – a cidade dorme. Eles abaixam a cabeça, tipo [jogo] polícia-ladrão. Abaixam a cabeça e levanta o anjo. O anjo vai salvar as vítimas. O professor faz umas brincadeiras para descontrair. Acho legal isso. Quando o aluno estiver cansado, estiver enjoado, dá para fazer uma coisa que fuja da matéria, do assunto. Pode levar um violão para tocar. Às vezes, eu deixo a aula meio livre, quando acabo de explicar o assunto, deixo eles quietinhos, conversando. Deixo juntar e conversar. Não sei se você faz isso também...

Agostinho: Eu também deixo.

O que acontece na sala de aula quando o professor não está passando matéria no quadro? Que outros regimes de aprendizagens que fujam da lógica representacional, de uma realidade dada *a priori*, podem ser sustentados pelas práticas docentes? A conversa entre mim e Mariana não se dedicou a essas questões.¹⁰²

Lancei uma questão pouco aberta: “Que outras coisas poderiam estar se passando em sala de aula [mas que estão invisíveis]?” Meu intuito era tentar problematizar com ela os afetos e os desejos e outros modos de conexões com os signos que nos forçam a pensar. Afinal, tantas coisas se passam nas salas de aula, no pátio da escola, no entorno desta instituição.

“*O professor pode até ministrar uma aula diferenciada... mas, e o conteúdo no caderno?*”, questiona Mariana. Nessa direção discursiva, o conteúdo atestado por meio do caderno do aluno é comprovação do trabalho realizado pelo professor. Mariana mesma já ouviu pais e alunos reclamarem de professores que não passavam a matéria no caderno. Ela passa conteúdo no quadro e ministra aulas práticas nos entornos da escola.

É necessário, pois, sair dessa lógica da “verificação de cadernos”. Afinal, os cadernos dos alunos podem estar repletos de conteúdos e, no entanto, eles não estarem aprendendo sobre os assuntos ensinados, tampouco sendo forçados a pensar neles e a problematizá-los.

Mariana foi selecionando e ajustando e recortando modos de trabalhar desejáveis e indesejáveis de um docente, definidos pelo gênero. É na atividade que posturas e regras e modos de comportar-se no trabalho são forjados constantemente, e cabe ao gênero “[...] definir as frágeis fronteiras entre o aceitável e o inaceitável no trabalho”.¹⁰³

Flutuante-nômade, o gênero inflexiona as regras impessoais do ofício (prescrições) e, a partir delas, produz outras normas, inclusive para atender às prescrições da Organização do Trabalho. Dentre elas, destaca-se a de “[...] zelar pela aprendizagem do educando”.¹⁰⁴

¹⁰² Retomaremos essa discussão em [T de Trabalho docente](#).

¹⁰³ DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235.

¹⁰⁴ § 3º, art. 60 do Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2010, p 29).

No entanto, o documento de Regimento Escolar comum às escolas da rede estadual do Estado do Espírito Santo não especifica quais estratégias de zelo (cuidado no sentido de tutela) devem ser tomadas para potencializar a aprendizagem do aluno. Pensamos que, nenhum manual pedagógico e de Regimento Escolar é capaz de oferecer uma resposta definitiva para a questão. Os modos como os alunos aprendem e as conexões que fazem são imprevisíveis. Não é possível antecipar uma aula.

O planejamento é apenas um ensaio, as aulas são traçados de devir, atualização de virtualidades – lembra-nos, Deleuze. É necessário, antes de adotar estratégias que promovam a aprendizagem do ano, que os professores conheçam as políticas de cognição¹⁰⁵ que estão sendo vividas no processo. E, se possível, problematizar essas políticas.

“Alma social” da atividade, o gênero é “[...] um corpo de avaliações compartilhadas que regulam e organizam a atividade pessoal de modo tácito”.¹⁰⁶ Tais avaliações encarnadas nos trabalhadores pré-organizam seus gestos (condutas e posturas e técnicas e...) e suas atividades.

Portanto, é o gênero com seu sofisticado sistema avaliativo (constituído de práticas e discursos e instituições e fazeres-saberes) que possibilitou a Mariana criar estilizações em seu modo de trabalhar, adotando um meio-termo entre o excesso de conteúdos no quadro e no caderno do aluno e a ausência destes

Embora desenvolva estratégias lúdicas para trabalhar com os conteúdos da disciplina, Mariana tem dificuldades de reconhecer, nessas atividades didáticas de ensino, efeitos de produção de aprendizagens que possam ser valorizados por profissionais da escola e pelos alunos e os pais deles.

É preciso, desse modo, (re)pensar com os profissionais docentes outras práticas didáticas sem ser somente a do cuspe-giz-caderno e viabilizá-las. Práticas essas que possibilitem aos alunos experimentar e criar o percurso da aprendizagem.

¹⁰⁵ Retomaremos essa discussão sobre as políticas de aprendizagem em [T de Trabalho docente](#).

¹⁰⁶ CLOT, 2010a, 2014; CLOT; FAITA, 2016, p. 37.

Gênero como aberturas ao plano da experiência docente

Agostinho: Será que a gente não acha que, às vezes, não estamos fazendo um trabalho meio chato, não? Às vezes, ficamos dando matéria o tempo todo, fica cansativo. Também penso a questão do professor que faz competições em todas aulas: será que isso, realmente, torna a aula interessante?

Mariana: Tem que fazer coisas diferentes para a aula não ficar monótona. Às vezes, a aula fica chata. Não é ético falar isso. Em alguns momentos, pego uma extensõzinha [de carga horária] e os alunos comentam que alguns professores não explicam nada. Tem professores que só mandam os alunos copiar do livro, mas não explicam. Os meninos copiam o capítulo do livro inteiro e fazem exercícios.

Agostinho: Acho que não é nem ficar sem explicar nada, nem ficar se matando para explicar tudo. Acho que é nesse embolado que está nosso desafio. Conversando com você me fez pensar em como viver nesse entremeio de uma aula cansativa, que o aluno fala que está chata, que a gente só está passando dever no quadro, e de uma aula em que o professor não explica nada, só pede ao aluno para copiar o capítulo do livro. É um desafio produzir alguma coisa com isso.

Mariana: Eu também acho isso. Eu gosto de planejar bem antes. Esse final de semana, teve feriado na Serra, eu planejei para o mês inteiro de julho. Eu gosto de fazer as coisas todas certinhas. Eu coloquei no planejamento que vai ter trabalho para eles. Eu não deixo eles fazerem o trabalho em casa. Muitos deles não têm acesso à internet em casa. Muitos deles vão para casa trabalhar. Trabalham em casa para ajudar o pai e a mãe. Eles não têm essa facilidade de estudar em casa. Muitos deles não estudam. Eu deixo uma aula ou outra para eles fazerem o trabalho na escola. Peço a eles para pesquisar no laboratório de informática. Eu dou essa oportunidade para eles fazerem o trabalho na escola. Eu planejo também o conteúdo que eu vou dar. De vez em quando, eu vejo se dá para fazer uma atividade lúdica, mas o conteúdo não tem como a gente não passar. Vai ter uma hora que eu vou ter que passar o conteúdo no quadro. Às vezes, eles falam que eu passo conteúdo demais. Contudo, não tem como fazer igual aquele professor – só competição, só atividade lúdica. Tem que aprender a organizar o caderno, melhorar a letra. Eu não tinha essa preocupação de colocar para escrever direitinho. Eles perguntavam se tinham que pular linha. Eu dizia que tinha que pular. Depois, eu ia colocando lá [no quadro] as linhas.

Agostinho: Engraçado que alguns alunos... Não sei como é com você no 6º ano, uma coisa que no [ensino] médio não tem muito, mas muito comum no ensino fundamental é os alunos me pedirem para passar o dever no quadro...

Mariana: Eles pedem para passar o dever no quadro?

Agostinho: Pedem. Eu organizo um dia para cada aluno que quiser. Mas não é sempre que eu deixo, pois, quando eu passo o texto do livro, eu não passo exatamente igual.

Mariana: Você muda um pouquinho...

Agostinho: Eu mudo um pouquinho, vou trazendo outras ideias, fazendo adaptações.

Mariana: Eu também mudo um pouquinho.

Agostinho: Quando é questionário, eu deixo eles passarem no quadro. As meninas, principalmente, querem passar. Elas ficam ansiosas para chegar o dia de passar o exercício. Essa coisa de falar com eles sobre pular a linha, eu também não me atentava. Eu deixo os alunos passar o dever no quadro porque é uma forma deles se engajarem. Quando eu era aluno, eu também pedia aos professores para deixar eu passar o dever. Alguns deixavam até eu corrigir provas. Quando eles [alunos] passam [o dever no quadro], me perguntam quantas linhas devem deixar para responder.

Mariana: Eu também comecei a me atentar para isso porque eles são crianças. Eles acabaram de sair do 5º ano. Eles tiveram aula com a tia. Eu não tinha essa preocupação

porque eu dava aula para o ensino médio, para os mais velhos. Depois eu parei para pensar e vi que eu tinha que me preocupar com isso. Eles [os outros professores] me perguntavam se eu olhava o caderno dos alunos. Eu não tinha o costume de olhar. Comecei a olhar o caderno, comecei a reclamar da letra, pedia para melhorar a letra. Eu me sentia a tia. Alguns me chamam de tia.

Agostinho: Te chamam?

Mariana: Alguns ainda me chamam.

Agostinho: Eu tenho uma aluna que me chama de tio. Nunca tinha sido chamado de tio por um aluno. Achei isso engraçado. Ela diz: "*Tio, deixa eu beber água?*". E, por falar nisso, como é a questão de você liberar os alunos para beberem água?

Mariana: Eu tenho a regra: só deixo beber água na 2ª e na 5ª aula. Às vezes, eu deixo na 3ª e na 4ª aula, dependendo da turma, do aluno. Quando o aluno está fazendo muita bagunça, eu não deixo, não. Eles querem o tempo todo sair. Não conseguem ficar quietos, não. Tem um menino lá com problemas de hiperatividade. Ele quer sair o tempo todo. Eles pensam que estão no 5º ano. Não sei se é interessante para a sua pesquisa essa perspectiva dos alunos do 6º ano.

Produzir debates com o gênero sobre as suas atividades é possibilitar aos profissionais falarem não somente sobre aquilo que efetivamente fizeram e que deixaram de fazer. É também por meio do diálogo dar passagem aos desafios, os dilemas e as contradições iminentes ao próprio trabalho.

Modos idealizados de ministrar uma aula insistem em comparecer no diálogo com Mariana. Diferentes práticas de ensino se confrontam no curso da conversa: há professores que trabalham de forma lúdica e não passam o conteúdo no quadro; outros profissionais passam o conteúdo no caderno e, no entanto, as aulas são entediadas, cansativas.

O gênero docente elabora estratégias de ensino que tornem as aulas mais interessantes, como se a aula fosse passível antecipação e de totalidade. Em dissonância às essas práticas, Deleuze nos ajuda a pensar que uma aula é para além de um simples ensaio, requer inspiração e entusiasmo e experimentação. Uma aula interessante, primeiramente, deve afetar o professor, argumenta Deleuze:

Se o orador não acha interessante o que está dizendo... Nem sempre achamos interessante o que dizemos [...]. É preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante. Às vezes, temos de nos açoitar [...]. É necessário chegar a falar de algo com entusiasmo. O ensaio é isso. Eu precisava menos disso. As aulas são algo muito especial.¹⁰⁷

¹⁰⁷ DELEUZE; PARNET, 1996, p.80.

Pensando com Deleuze o movimento das aulas regidos em outra temporalidade (o tempo *Aion*¹⁰⁸, por exemplo), entendemos que a aula é tributária de uma simples lógica representação, de um imediatismo romantizado:

Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.¹⁰⁹

É preciso problematizar com o gênero docente as práticas discursivas que afirmam uma aula interessante dada *a priori*, que está em algum manual de didática. Pensar em aulas interessantes é também considerar a potência dos afetos que transitam entre professores e alunos, pelos agenciamentos produzidos nesses encontros. Não estamos, pois, querendo dizer que o professor deixe de planejar suas aulas; o planejamento é necessário. No entanto, o profissional pode também deixar-se guiar pelos acasos das/nas aulas.¹¹⁰

É pertinente, ainda, interrogarmo-nos: como se produzem práticas discursivas que gravitam no entorno do professor “metralhadora de conteúdos”? Por que ainda são sustentadas pelo gênero docente como o modo mais legítimo de “mostrar” o seu trabalho à sociedade? Que outras práticas educacionais podemos produzir em sintonia com os processos inventivos inerentes à vida e ao trabalho?

Sistema aberto de avaliações, nossas as atividades estão em constante julgamento pelos olhos e discursos daqueles pertencentes ao nosso mesmo horizonte profissional – o gênero – e também dos que sofrem os efeitos do nosso trabalho. Nossos discursos permeados aos de Mariana trazem esses julgamentos: se o pais não virem os cadernos dos filhos cheios de conteúdos, dirá que o professor não está trabalhando

¹⁰⁸ Saiba mais sobre o tempo *Aion* em [I de Implicação](#).

¹⁰⁹ DELEUZE; PARNET, 1996, p. 84.

¹¹⁰ FERRAÇO et al., 2015.

corretamente; se o caderno tem conteúdo até demais, inferirá o pai que o professor só passa matéria e não a explica.

No decorrer da conversa com Mariana, podemos perceber o quanto seu modo de trabalhar e (re)criar foi dado em função do gênero. Contudo, é preciso de convocar o gênero a questões concernentes ao trabalho docente de outro modo: distanciando-se da lógica de uma educação pautada como pensamento dogmático, da representação em si mesma, a qual ignora, por vezes, os desvios inventivos inerentes ao trabalho docente.

Gênero como motor do diálogo: contribuições de Mikhail Bakhtin

O conceito de gênero proposto por Yves e colaboradores foi forjado a partir do conceito de gênero do discurso elaborado pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin que rompe com os paradigmas dualistas concernentes às estruturas linguísticas, principalmente no que tange à dicotomia língua e fala, estabelecida por Ferdinand Saussure e outros linguistas daquela época.¹¹¹

Bakhtin enfatiza que a linguagem é um produto e efeito da interação social, não podendo ser reduzida a um subjetivismo idealista (que a entende como produção individual de um sujeito intimista), nem a um objetivismo abstrato (que a considera como um sistema normativo, estável, perene, em que prevalecem aspectos linguísticos abstratos sobre o concreto. Nada na linguagem permanece estável e eterno, lembra-nos Bakhtin; é no concreto (no *socius*) que ela sofre inúmeras variações, produzindo outros territórios sociolinguísticos. É, portanto, inacabada por excelência.¹¹²

Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin discorre acerca da importância dos enunciados na produção do discurso: “[...] é um elo na comunicação verbal”.¹¹³ O enunciado pode ser uma palavra ou uma única oração, caracterizado

¹¹¹ CLOT, 2007c.

¹¹² BAKHTIN, 2009.

¹¹³ BAKHTIN, 2000, p. 308.

fundamentalmente pela atitude responsiva (réplica do outro falante), ou seja, a alternância dos sujeitos falantes. O enunciado é, pois, repleto de lembranças de outros enunciados: “[...] dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há e nem poderia haver enunciado”.¹¹⁴

Se a atividade é fundamentalmente inacabada¹¹⁵ (do mesmo modo que a linguagem), é porque o *socius* renova esse sistema de atividades, linguístico, por meio da interação entre os sujeitos falantes (dentre eles, os trabalhadores de um dado meio, por exemplo). Assim como o enunciado é, sobretudo, dirigido a alguém, a atividade também apresenta tal peculiaridade e exige uma atitude responsiva daquele para quem ela se endereçou.

O gênero do discurso em Bakhtin refere-se ao sistema social de regras e estoques de enunciados previsíveis de maneiras de dizer ou não dizer que possibilitam a entrada dos falantes no espaço *sociodiscursivo*.¹¹⁶ Portador da história de um grupo, de uma época, o gênero profissional também se refere aos elementos culturais os quais são incessantemente renovados pelo modo como cada falante se apropria desse sistema discurso normativo.

Os métodos da clínica da atividade utilizam o diálogo como método indireto de acessar o gênero profissional (entendido como a aglutinação do gênero do discurso com o gênero das atividades – as técnicas e procedimentos na operacionalização do trabalho).

Em consonância com Bakhtin, entendemos o diálogo como dialogismo ao considerarmos que esse regime de diálogo não busca a parcimônia, o consenso, a estabilidade; seu caráter polifônico é fundamentalmente plural e múltiplo e instável e conflitante e...¹¹⁷ Desse modo, os métodos da clínica da atividade, por meio do dialogismo, acessam as contradições e as controvérsias e os conflitos das atividades que aparecem no discurso dos trabalhadores.

¹¹⁴ BAKHTIN, 2000, p. 325.

¹¹⁵ CLOT, 2007a, 2010a; BARROS; VASCONCELLOS; LOUZADA, 2008; AMADOR; FONSECA, 2014; BARROS; ZAMBONI, 2012; NEVES; FONSECA, 2016.

¹¹⁶ CLOT, 2006c, 2007a, 2010a; ZAMBONI, 2010; MATTEDI et al., 2014; SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015; CLOT; FAITA, 2016; TEDESCO; PINHEIRO, 2016.

¹¹⁷ BARROS; PINHEIRO; ZAMBONI, 2010; TEDESCO; PINHEIRO, 2016.

Abertura por meio do diálogo significa abertura na experiência, criação e intensificação de possíveis de modo a “[...] gerar novas formas de percepção e mudanças nas relações do sujeito, no âmbito da atividade profissional”.¹¹⁸ Essa percepção de mudança sobre o criar/agir no trabalho ficou bem expressa na fala de Mariana, quando ela reconhece que mudou o jeito de tratar o aluno e com isso conseguiu parcialmente negociar regras e acordos com ele.

Cabe sublinhar que, as questões de gênero profissional trazidas ao debate, a partir da *confrontoconversação* entre mim e Mariana, não estão restritas somente a esse verbete. O gênero profissional docente perpassa por todos os verbetes da dissertação trazendo suas fecundas contribuições para os debates que propusemos.

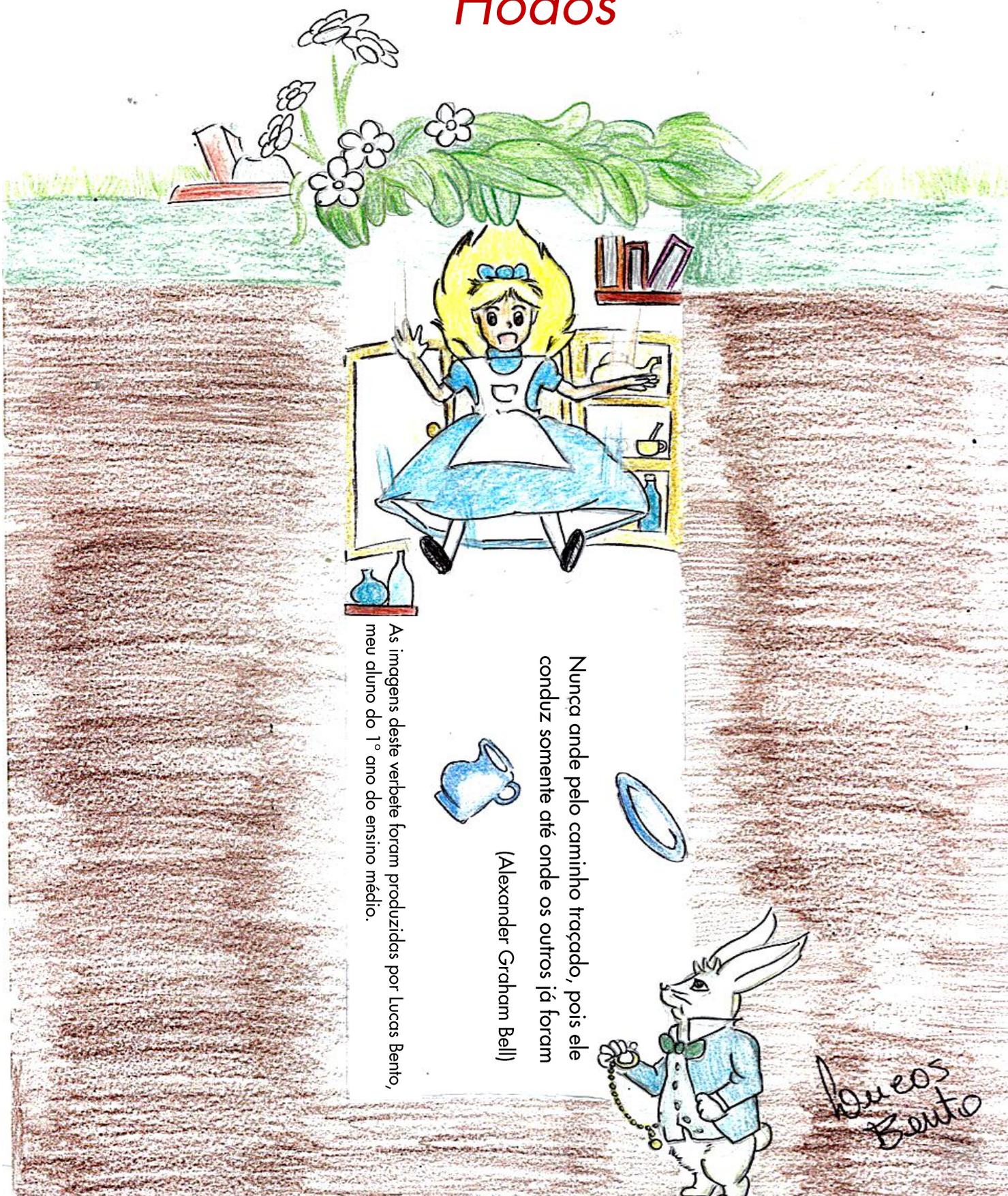
¹¹⁸ SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015, p. 15.



H



Hodós



Nunca ande pelo caminho traçado, pois ele
conduz somente até onde os outros já foram

(Alexander Graham Bell)

As imagens deste verbete foram produzidas por Lucas Bento,
meu aluno do 1º ano do ensino médio.

Lucas
Bento

Agostinho: Mariana, você chegou a ler a entrevista que eu lhe enviei?

Mariana: Então, deu um probleminha. Eu estava olhando pelo meu celular e eu só consegui ver a primeira página. Eu não consegui ver as demais. Mas eu vi lá a Bernadeth fazendo algumas perguntas e você respondendo à questão de ser professor, dizendo que você sempre quis ser professor. Eu cheguei a ler só até aí.

Agostinho: Não tem problema, não. Eu queria saber o que essa primeira página te fez pensar sobre o seu trabalho. Se conseguiu ler só essa parte sobre meu interesse em ser professor, o que isso fez você pensar?

Mariana: Vou ser sincera. Eu sou nova na parte da educação. Se for contar o tempo em que eu estou dando aula, são uns quatro anos na rede pública e privada. Eu comecei dando aulas particulares, depois fui para uma rede privada. Dei aula em cursinho, dou aula em cursinho até hoje, cursinho preparatório para o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Agora que eu estou indo para a parte do ensino público, da escola pública. Eu sempre via a educação... Eu sou meio esperançosa. Eu ainda acredito que a educação vai formar jovens, vai transformar os jovens. Eu ainda tenho aquela ilusão... Não sei se é bem ilusão, é que, às vezes, a gente fica meio desmotivado na nossa área. A gente tenta motivar o aluno, tenta trazer a nossa realidade para ele. Quando ele grava alguma coisa, quando ele anota na prova alguma coisa que você falou, você pensa: "*Caramba! Ele prestou atenção no que você falou*". Isso dá motivação para a gente continuar. Mas, ao mesmo tempo, é meio desgastante ficar chamando atenção de aluno... Aquela coisa que você também sabe, né? É aluno que não presta atenção, que não quer nada com nada. Essas coisas [o trabalho em educação] tem o lado bom e o lado ruim de ser professor. O lado bom é que motiva a gente, essas pequenas coisinhas que a gente vê... Tem uma aluna lá da sala que a mãe dela foi no plantão pedagógico. Ela [a mãe] chegou e disse: "*Minha filha é apaixonada por você! Ela fala que, quando crescer, quer ser igual a você*". Eu pensei: "*Gente, que bonitinha!*". Toda vez que ela [a menina] me vê, ela me dá um abraço. Essas coisas vão deixando a gente sei lá, meio que emotiva... É uma parte boa. Quando eu terminei o mestrado, eu queria mais era ser bióloga.¹¹⁹

Eu pensei: "*Eu prefiro mais a parte da educação porque é uma área em que eu irei poder atuar naquilo que eu estudei. Vou poder passar a minha experiência para eles [alunos] do que eu estudei, sem precisar ser um conteúdo específico*". Eu preferi trabalhar em educação a trabalhar numa loja, num banco. Isso não era uma coisa que eu queria. A gente estuda sete anos para não usar nada do que a gente estudou. Prefiro ir para a educação, então.

¹¹⁹ Esse trecho da conversa será problematizado em [T de Trabalho docente](#). Por ora, o utilizaremos para ilustrar o dispositivo metodológico que adotamos.



Agostinho: Você tinha vontade de ser bióloga, depois partiu para a educação. O que aconteceu aí, nesse meio, que fez você se interessar em ir para a educação?

Mariana: Eu já tinha começado a dar aulas antes de terminar a faculdade. Eu tinha tido a oportunidade de entrar nessa empresa privada. Eu entrei nessa empresa de dar aulas particulares. Eu estava precisando de dinheiro... Aí entrei e me apaixonei! Mas era assim, uma visão diferente. Eu trabalhava com aulas particulares. Era um aluno. Era tranquilo. Eu me apaixonei. Eu pegava um monte de coisas para levar para eles, restos de material que sobrava do laboratório... Eles adoravam. Essas coisas de Ciências, você sabe, dá para mostrar muitas coisas. Os meninos gostam dessa parte mais ilustrativa. Eu me apaixonei. É legal! Eu pensava em continuar. Mesmo se eu conseguisse ser bióloga, se eu fosse no turno diurno, eu tentaria pegar algumas aulinhas em outro turno. Eu gosto de dar aulas. O lado bom ainda me motiva. Eu comecei a gostar de educação antes de terminar a graduação. Quando eu terminei, eu continuei nessa empresa e entrei no mestrado. Eu conciliei a empresa com o mestrado, fazia os dois ao mesmo tempo, igual a você que está no mestrado e também dando aula. E é difícil, você vê que não é tão fácil.

Agostinho: É bem puxado... [risos].

Mariana: É bem puxado mesmo. Aí eu continuei, depois entrei num cursinho pré-Ifes e depois entrei na escola pública. Estou ainda na escola pública. Aí é outra realidade. Quando eu entrei na escola pública aí eu vi... Você já deu aula em escola particular?

Agostinho: Não.

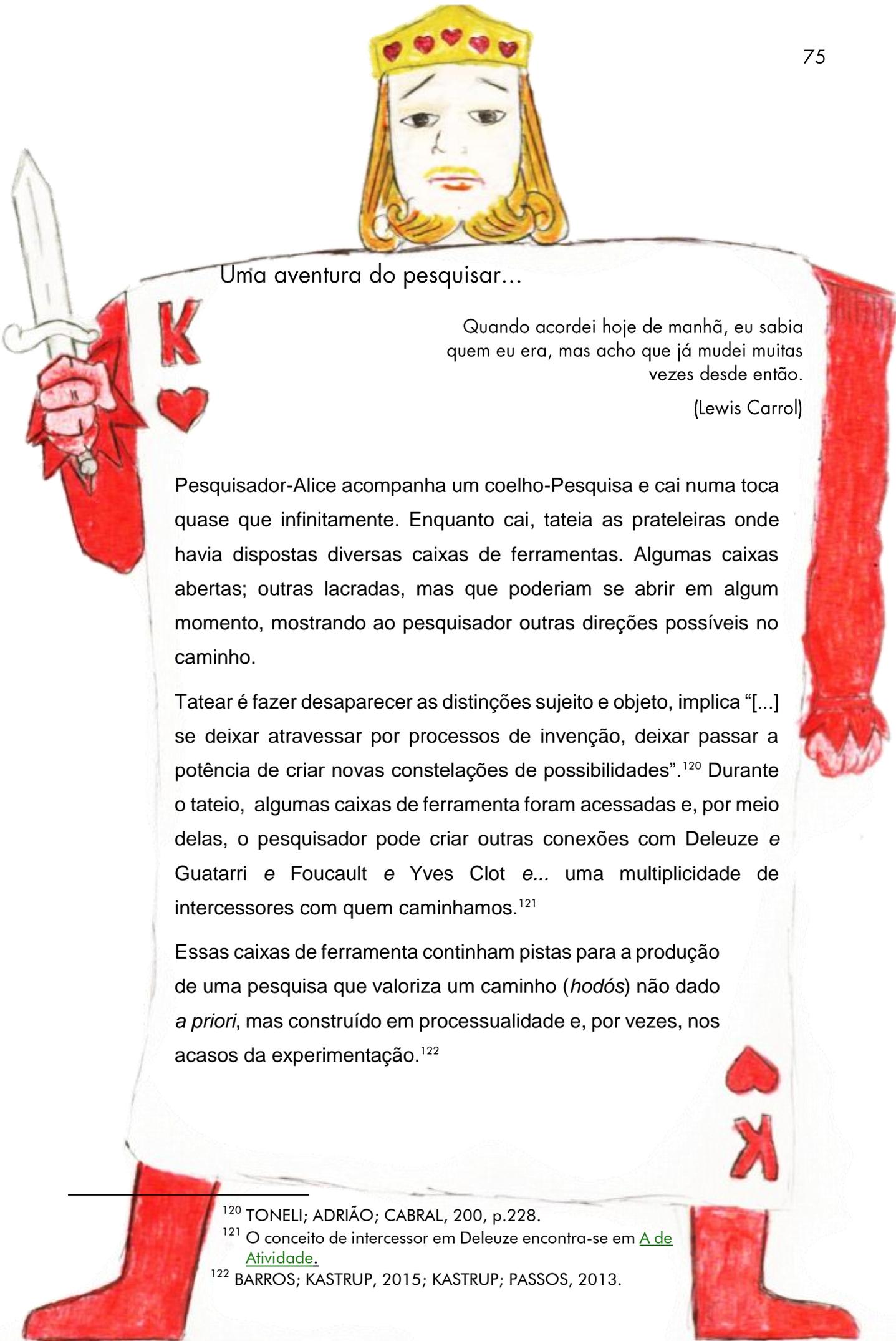
Mariana: Tem interesse em trabalhar nessa rede?

Agostinho: Por enquanto, não. Gosto muito da rede pública de ensino. Quando eu era aluno, uma vez meus pais me colocaram na escola particular e eu pedi para sair uma semana depois.

Mariana: Por que você prefere, então, a rede pública?

Agostinho: Eu gosto muito da dinâmica de ensino... Tenho mais liberdade de escolher as estratégias metodológicas, flexibilizar meus horários...

Mariana: É mais tranquilo mesmo [risos].



Uma aventura do pesquisar...

Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era, mas acho que já mudei muitas vezes desde então.

(Lewis Carroll)

Pesquisador-Alice acompanha um coelho-Pesquisa e cai numa toca quase que infinitamente. Enquanto cai, tateia as prateleiras onde havia dispostas diversas caixas de ferramentas. Algumas caixas abertas; outras lacradas, mas que poderiam se abrir em algum momento, mostrando ao pesquisador outras direções possíveis no caminho.

Tatear é fazer desaparecer as distinções sujeito e objeto, implica “[...] se deixar atravessar por processos de invenção, deixar passar a potência de criar novas constelações de possibilidades”.¹²⁰ Durante o tateio, algumas caixas de ferramenta foram acessadas e, por meio delas, o pesquisador pode criar outras conexões com Deleuze e Guatarri e Foucault e Yves Clot e... uma multiplicidade de intercessores com quem caminhamos.¹²¹

Essas caixas de ferramenta continham pistas para a produção de uma pesquisa que valoriza um caminho (*hodós*) não dado *a priori*, mas construído em processualidade e, por vezes, nos acasos da experimentação.¹²²

¹²⁰ TONELI; ADRIÃO; CABRAL, 200, p.228.

¹²¹ O conceito de intercessor em Deleuze encontra-se em [A de Atividade](#).

¹²² BARROS; KASTRUP, 2015; KASTRUP; PASSOS, 2013.

2

Experimentalizar pesquisando é deixar-se afetar no percurso do caminho, é “[...] construir um modo de pesquisar que acolha a experiência que insiste em expressar a multiplicidade que nos constitui”.¹²³ Se a pesquisa é atravessada pelos afetos, logo não cabe considerá-la como imparcial, neutra, puramente objetiva como as ciências positivistas pressupõem.

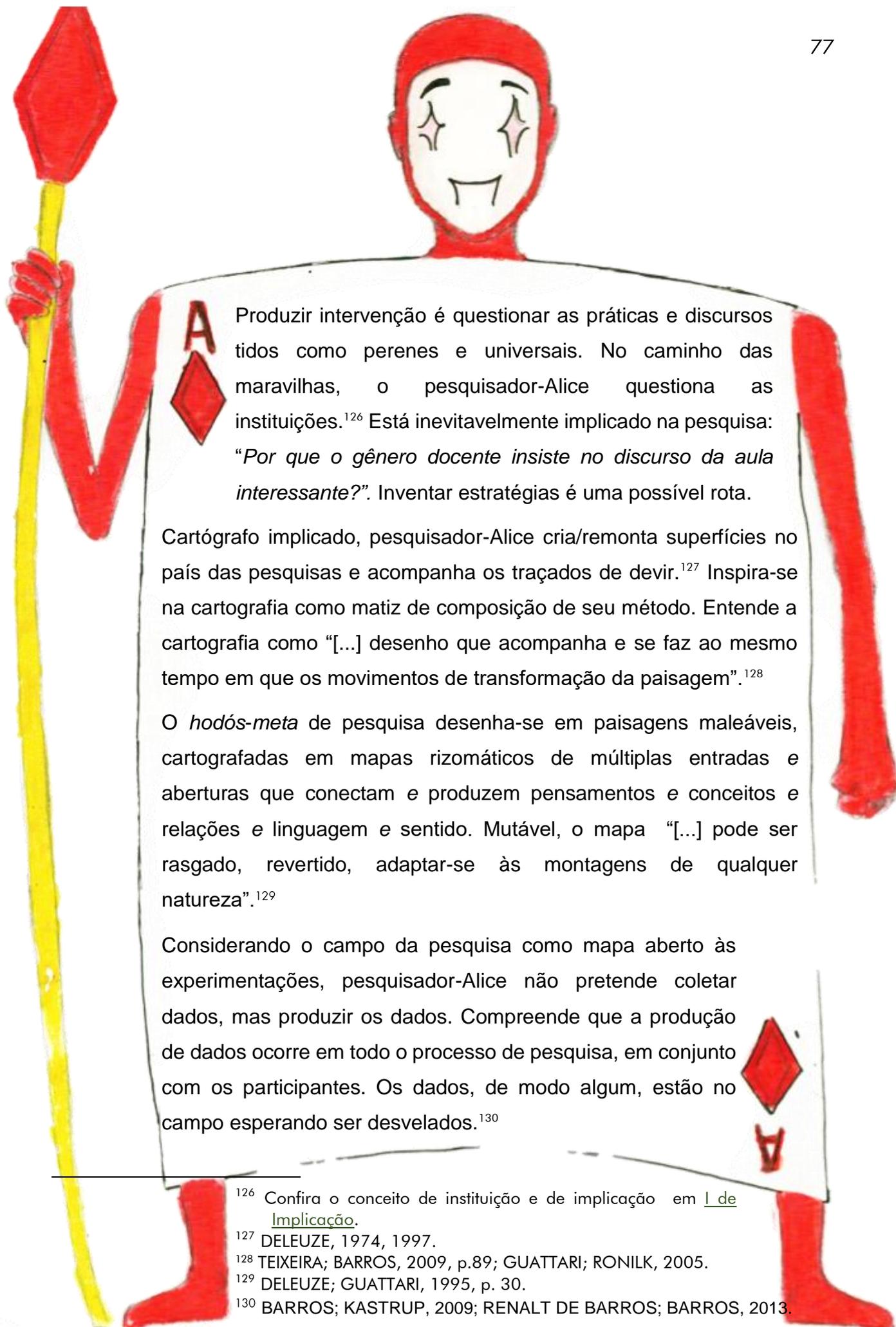
Toca-pesquisa adentro, pesquisador-Alice encontra uma garrafa contendo um líquido com a inscrição “Beba-me”. Como bom xereta curioso, ele cheira o líquido e o experimenta. A substância o faz ficar mais sensível ao que se passa no caminho, deixando-o “[...] às espreitas dos processos que pedem passagem, que provocam perturbações”.¹²⁴

É por produzir perturbações e desvios e desarranjos no caminho dizemos que a pesquisa constituída por esse *éthos* tem caráter de intervenção. Ao “vir entre” os sujeitos e as instituições que os constituem, a pesquisa provoca interferências no campo, produzindo tanto o pesquisador quanto o objeto de pesquisa no processo. A pesquisa produz também conhecimentos, os quais são inseparáveis das práticas.¹²⁵

¹²³ LAZZAROTTO, 2009, p. 101.

¹²⁴ HECKERT, 2009, p. 247.

¹²⁵ PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009; BARROS; MORSCHER, 2009; PASSOS; ALVAREZ; PASSOS, 2009; RODRIGUES, 2015.



A Produzir intervenção é questionar as práticas e discursos tidos como perenes e universais. No caminho das maravilhas, o pesquisador-Alice questiona as instituições.¹²⁶ Está inevitavelmente implicado na pesquisa: “*Por que o gênero docente insiste no discurso da aula interessante?*”. Inventar estratégias é uma possível rota.

Cartógrafo implicado, pesquisador-Alice cria/remonta superfícies no país das pesquisas e acompanha os traçados de devir.¹²⁷ Inspira-se na cartografia como matiz de composição de seu método. Entende a cartografia como “[...] desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem”.¹²⁸

O *hodós-meta* de pesquisa desenha-se em paisagens maleáveis, cartografadas em mapas rizomáticos de múltiplas entradas e aberturas que conectam e produzem pensamentos e conceitos e relações e linguagem e sentido. Mutável, o mapa “[...] pode ser rasgado, revertido, adaptar-se às montagens de qualquer natureza”.¹²⁹

Considerando o campo da pesquisa como mapa aberto às experimentações, pesquisador-Alice não pretende coletar dados, mas produzir os dados. Compreende que a produção de dados ocorre em todo o processo de pesquisa, em conjunto com os participantes. Os dados, de modo algum, estão no campo esperando ser desvelados.¹³⁰

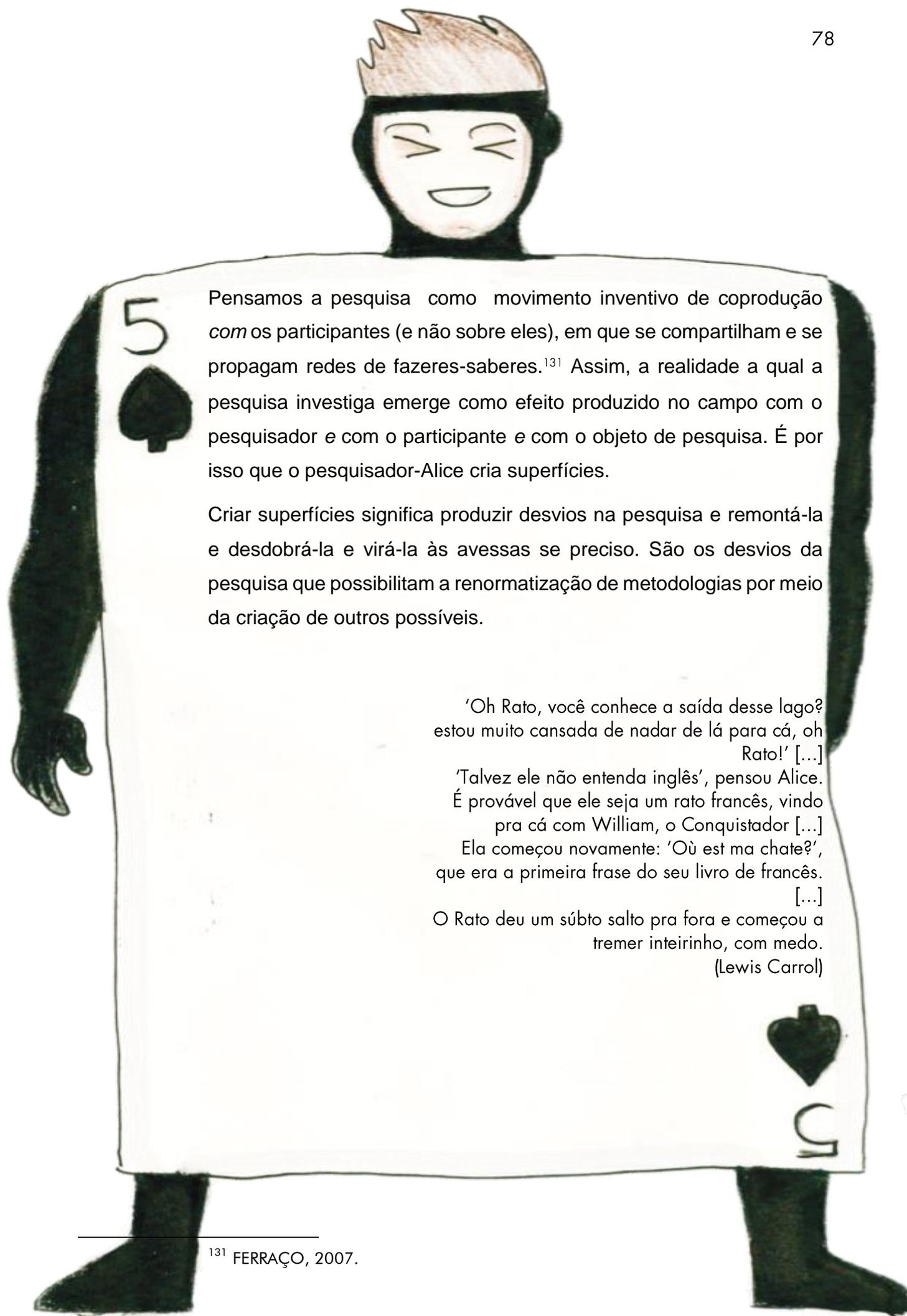
¹²⁶ Confira o conceito de instituição e de implicação em [I de Implicação](#).

¹²⁷ DELEUZE, 1974, 1997.

¹²⁸ TEIXEIRA; BARROS, 2009, p.89; GUATTARI; RONILK, 2005.

¹²⁹ DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30.

¹³⁰ BARROS; KASTRUP, 2009; RENALT DE BARROS; BARROS, 2013.



Pensamos a pesquisa como movimento inventivo de coprodução *com* os participantes (e não sobre eles), em que se compartilham e se propagam redes de fazeres-saberes.¹³¹ Assim, a realidade a qual a pesquisa investiga emerge como efeito produzido no campo com o pesquisador e com o participante e com o objeto de pesquisa. É por isso que o pesquisador-Alice cria superfícies.

Criar superfícies significa produzir desvios na pesquisa e remontá-la e desdobrá-la e virá-la às avessas se preciso. São os desvios da pesquisa que possibilitam a renormatização de metodologias por meio da criação de outros possíveis.

'Oh Rato, você conhece a saída desse lago? estou muito cansada de nadar de lá para cá, oh Rato!' [...]

'Talvez ele não entenda inglês', pensou Alice. É provável que ele seja um rato francês, vindo pra cá com William, o Conquistador [...]

Ela começou novamente: 'Où est ma chate?', que era a primeira frase do seu livro de francês. [...]

O Rato deu um súbito salto pra fora e começou a tremer inteirinho, com medo.
(Lewis Carrol)

¹³¹ FERRAÇO, 2007.

**Da autoconfrontação cruzada à confronto-conversação:
modulações no *hodós-meta***

'Onde fica a saída?', perguntou Alice ao
gato que ria.
'Depende', respondeu o gato.
'De quê?', replicou Alice;
'Depende de para aonde você quer ir'
(Lewis Carroll)

Mariana: Você ainda está dando aula no EJA?

Agostinho: Não mais. Dei aula no EJA durante três anos. Eu comecei trabalhando com o 6º ano lá na escola onde sua mãe era a vice-diretora, depois que fui para a rede estadual, fiquei, durante esse tempo, afastado do 6º ano...

Mariana: Você está trabalhando com o ensino médio?

Agostinho: Sim, 80% da minha carga horária é no matutino com o ensino médio.

Mariana: Eu estou aprendendo a lidar com esses meninos mais novos. Eu dava aula para o ensino médio também e gosto. Eu curto debater os assuntos, explicar a matéria. Agora eu estou dando aula para a EJA. Eu gosto disso, eu gosto de conversar. Na EJA eu já tenho uma postura diferente com eles, eu coloco para sentar em roda, a gente conversa. Numa aula dessas, a gente estava conversando sobre distúrbios alimentares. Fizemos um círculo. É por isso que eu gosto mais de dar aula para o ensino médio.

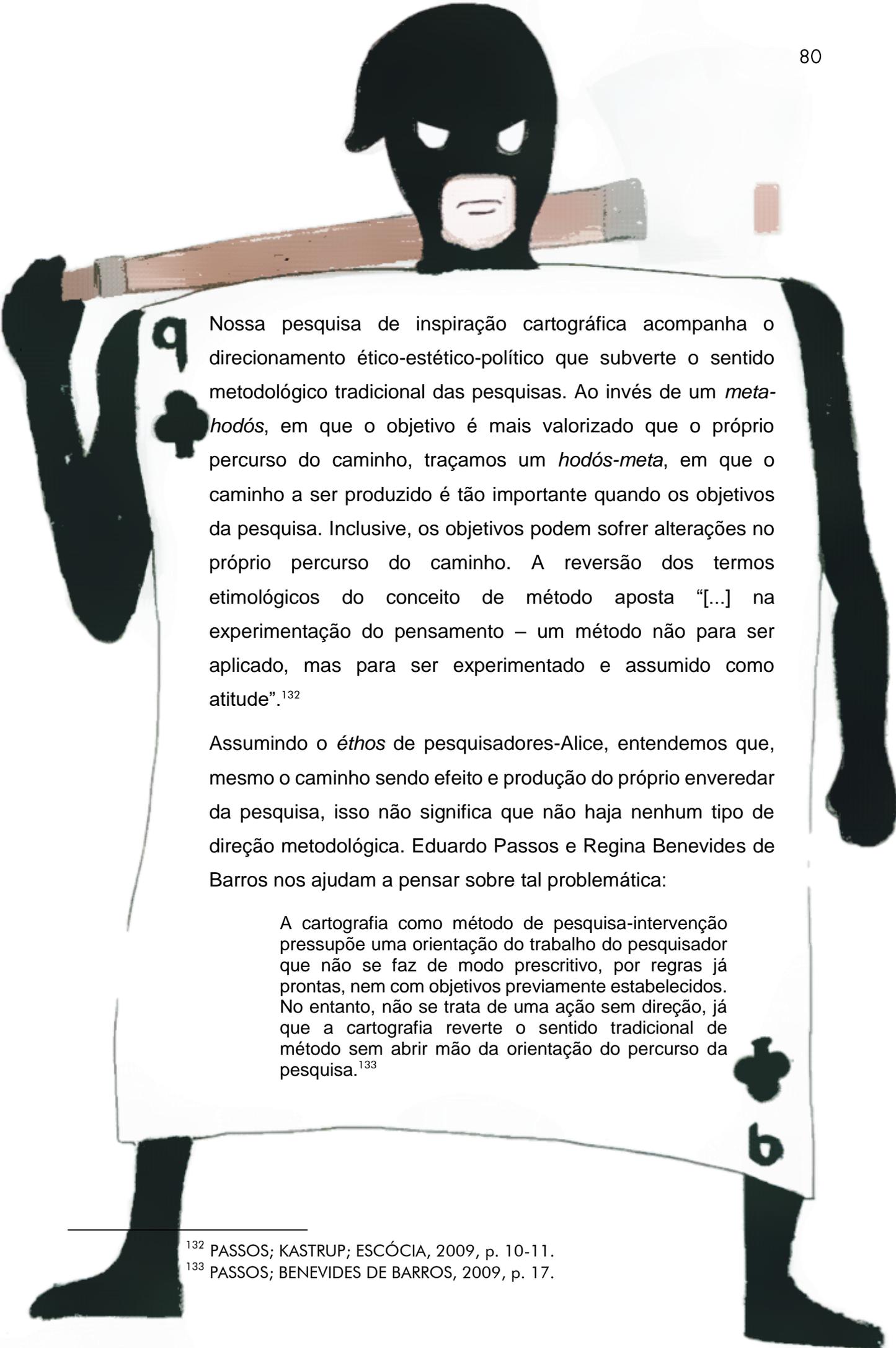
Agostinho: Com os alunos do ensino médio eu não preciso gritar. Eu tenho outro tipo de postura. Pego mais pesado com eles.

Mariana: Como você age?

Agostinho: Quando eu estou explicando a matéria e eles começam a atrapalhar, eu dou três chances para eles. Após a terceira, eu paro de explicar a matéria.

Mariana: Às vezes faço isso com os [alunos] do ensino médio também.

Agostinho: Minha professora de Ciências da 5ª série fazia o mesmo. Eu acho que essa postura com o [ensino] fundamental não é boa. Com os alunos do ensino médio, muitos deles param de tumultuar. Quando eu paro de explicar a matéria por causa da bagunça, eu fico na mesa e alguns alunos se aproximam de mim e pedem para eu continuar. Eu faço um círculo e explico matéria para aqueles que se interessaram.



Nossa pesquisa de inspiração cartográfica acompanha o direcionamento ético-estético-político que subverte o sentido metodológico tradicional das pesquisas. Ao invés de um *metahodós*, em que o objetivo é mais valorizado que o próprio percurso do caminho, traçamos um *hodós-meta*, em que o caminho a ser produzido é tão importante quanto os objetivos da pesquisa. Inclusive, os objetivos podem sofrer alterações no próprio percurso do caminho. A reversão dos termos etimológicos do conceito de método aposta “[...] na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”.¹³²

Assumindo o *éthos* de pesquisadores-Alice, entendemos que, mesmo o caminho sendo efeito e produção do próprio enveredar da pesquisa, isso não significa que não haja nenhum tipo de direção metodológica. Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros nos ajudam a pensar sobre tal problemática:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa.¹³³

¹³² PASSOS; KASTRUP; ESCÓCIA, 2009, p. 10-11.

¹³³ PASSOS; BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 17.



Em nossa pesquisa, havia (minimamente) um direcionamento: dispositivos metodológicos pautados da clínica da atividade.¹³⁴ Os métodos da clínica da atividade visam a acessar (indiretamente) o real da atividade por meio do diálogo entre pesquisadores e participantes. Tais métodos fazem “[...] emergir uma nova atividade que, de uma maneira ou de outra, retomará e fará surgirem os conflitos técnicos, sociais ou pessoais do real da atividade e as situações que são apresentadas”.¹³⁵

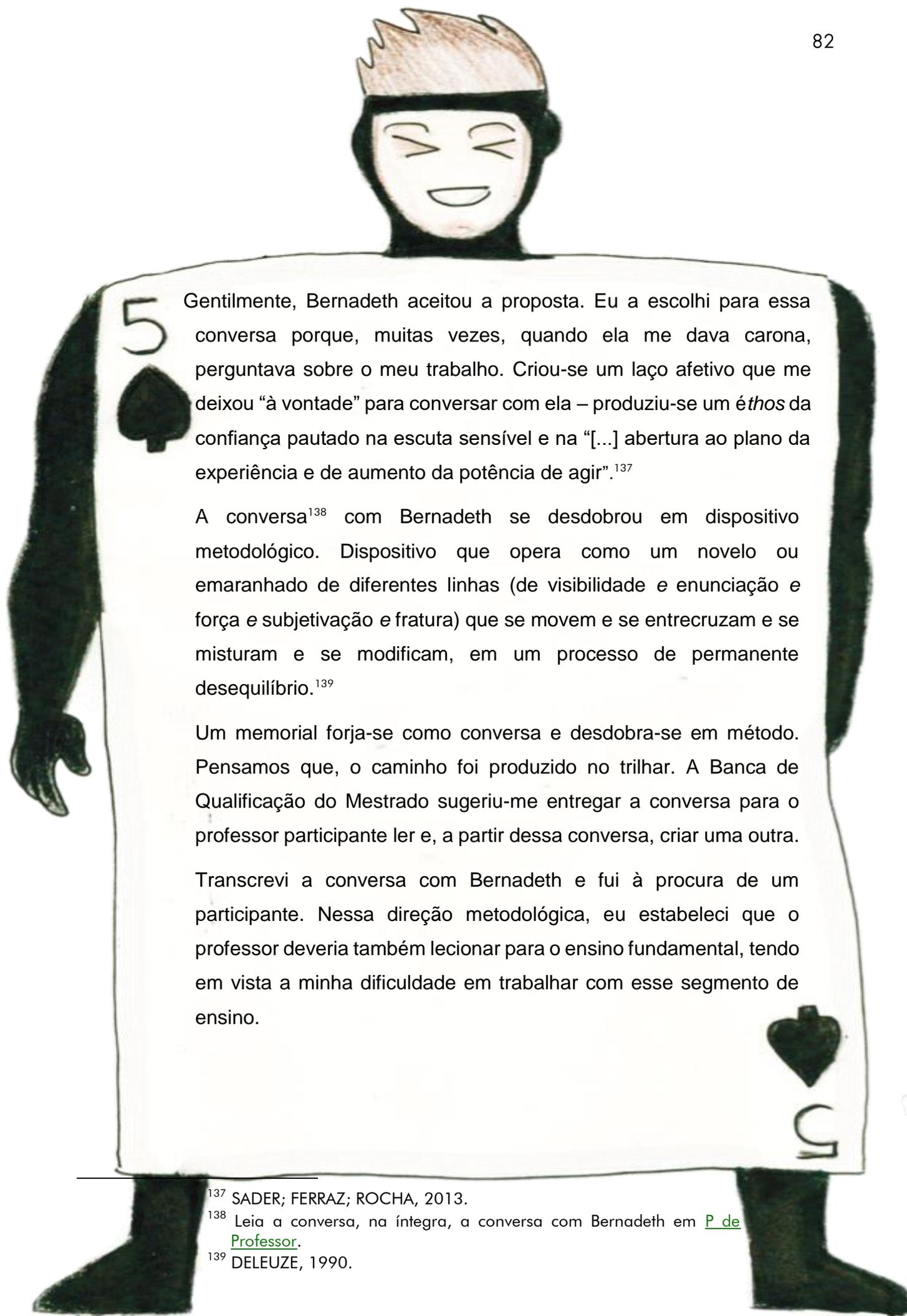
Perseguindo tal método, pensamos, a princípio, em utilizar o dispositivo da Instrução ao Sósia para acessar as atividades do professor participante da pesquisa. O método de Instrução ao Sósia consiste, basicamente, em o pesquisador, em situação hipotética, se passar por sósia do participante que lhe informará comandos a serem realizados para que a “farsa” não seja descoberta. Ao dar os comandos ao pesquisador-sósia, o participante fala sobre as atividades realizadas e também sobre as não realizadas.¹³⁶

No caminho metodológico, eis que surge uma bifurcação que traça outros rumos: ao invés de fazer um memorial na introdução desta dissertação, preferi conversar sobre minha vida profissional com alguém. Convidei, então, Bernadeth, membro do grupo de Pesquisa e Investigação em Saúde do Trabalhador (Pfist) do qual também participo para que fizesse perguntas sobre meu trabalho.

¹³⁴ Saiba mais sobre clínica da atividade e real da atividade em [A de Atividade](#).

¹³⁵ ROGER, 2013, p. 113.

¹³⁶ Sugerimos a leitura dos trabalhos de Clot (2006, 2010), Rodrigues (2010), Goularte e Gatto (2013) e Silva (2016) para aprofundamento acerca da Instrução ao Sósia.



5
♠

Gentilmente, Bernadeth aceitou a proposta. Eu a escolhi para essa conversa porque, muitas vezes, quando ela me dava carona, perguntava sobre o meu trabalho. Criou-se um laço afetivo que me deixou “à vontade” para conversar com ela – produziu-se um *éthos* da confiança pautado na escuta sensível e na “[...] abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir”.¹³⁷

A conversa¹³⁸ com Bernadeth se desdobrou em dispositivo metodológico. Dispositivo que opera como um novelo ou emaranhado de diferentes linhas (de visibilidade e enunciação e força e subjetivação e fratura) que se movem e se entrecruzam e se misturam e se modificam, em um processo de permanente desequilíbrio.¹³⁹

Um memorial forja-se como conversa e desdobra-se em método. Pensamos que, o caminho foi produzido no trilhar. A Banca de Qualificação do Mestrado sugeriu-me entregar a conversa para o professor participante ler e, a partir dessa conversa, criar uma outra.

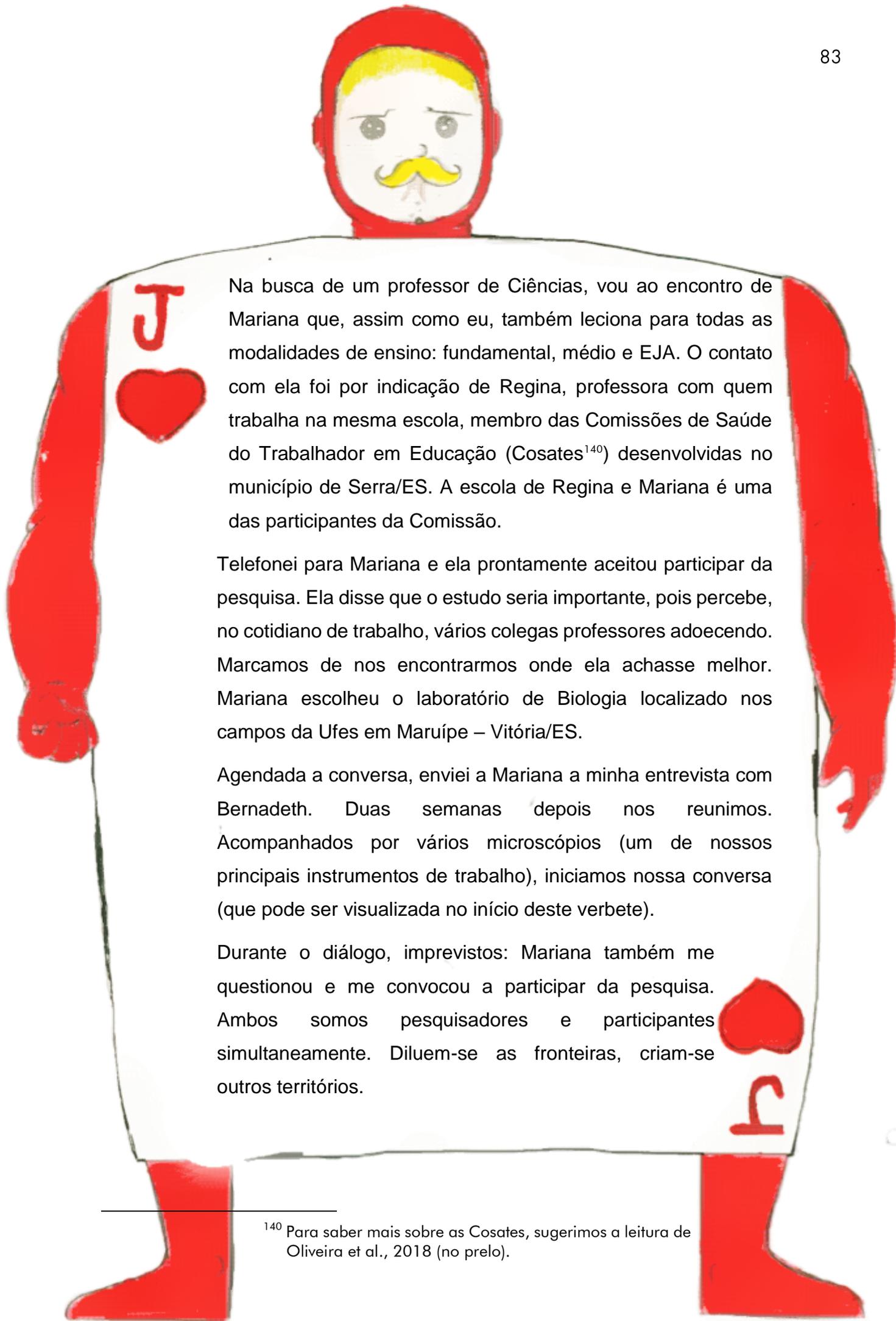
Transcrevi a conversa com Bernadeth e fui à procura de um participante. Nessa direção metodológica, eu estabeleci que o professor deveria também lecionar para o ensino fundamental, tendo em vista a minha dificuldade em trabalhar com esse segmento de ensino.

♠
5

¹³⁷ SADER; FERRAZ; ROCHA, 2013.

¹³⁸ Leia a conversa, na íntegra, a conversa com Bernadeth em [P.de Professor.](#)

¹³⁹ DELEUZE, 1990.



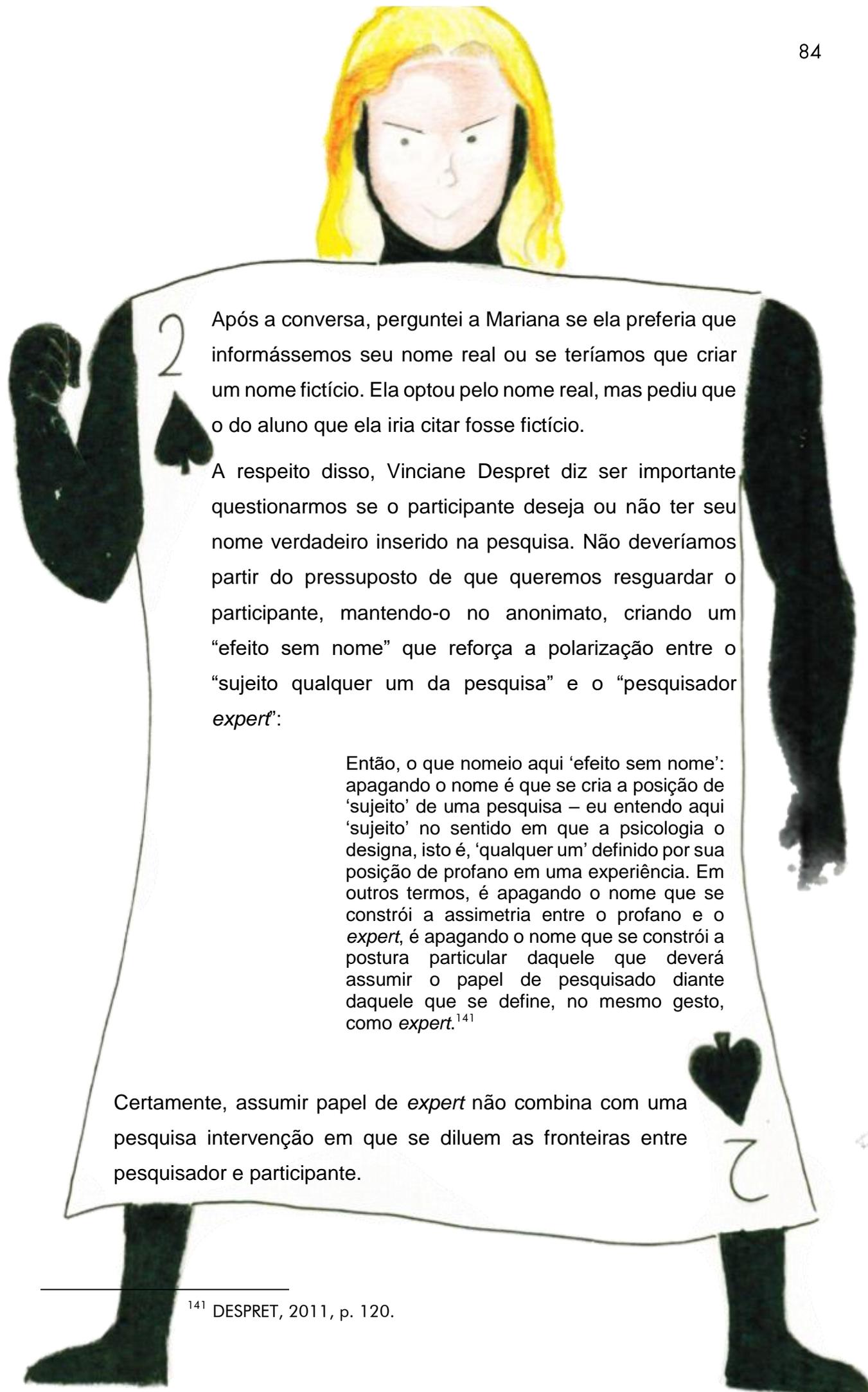
Na busca de um professor de Ciências, vou ao encontro de Mariana que, assim como eu, também leciona para todas as modalidades de ensino: fundamental, médio e EJA. O contato com ela foi por indicação de Regina, professora com quem trabalha na mesma escola, membro das Comissões de Saúde do Trabalhador em Educação (Cosates¹⁴⁰) desenvolvidas no município de Serra/ES. A escola de Regina e Mariana é uma das participantes da Comissão.

Telefonei para Mariana e ela prontamente aceitou participar da pesquisa. Ela disse que o estudo seria importante, pois percebe, no cotidiano de trabalho, vários colegas professores adoecendo. Marcamos de nos encontrarmos onde ela achasse melhor. Mariana escolheu o laboratório de Biologia localizado nos campos da Ufes em Maruípe – Vitória/ES.

Agendada a conversa, enviei a Mariana a minha entrevista com Bernadeth. Duas semanas depois nos reunimos. Acompanhados por vários microscópios (um de nossos principais instrumentos de trabalho), iniciamos nossa conversa (que pode ser visualizada no início deste verbete).

Durante o diálogo, imprevistos: Mariana também me questionou e me convocou a participar da pesquisa. Ambos somos pesquisadores e participantes simultaneamente. Diluem-se as fronteiras, criam-se outros territórios.

¹⁴⁰ Para saber mais sobre as Cosates, sugerimos a leitura de Oliveira et al., 2018 (no prelo).



2 Após a conversa, perguntei a Mariana se ela preferia que informássemos seu nome real ou se teríamos que criar um nome fictício. Ela optou pelo nome real, mas pediu que o do aluno que ela iria citar fosse fictício.

A respeito disso, Vinciane Despret diz ser importante questionarmos se o participante deseja ou não ter seu nome verdadeiro inserido na pesquisa. Não deveríamos partir do pressuposto de que queremos resguardar o participante, mantendo-o no anonimato, criando um “efeito sem nome” que reforça a polarização entre o “sujeito qualquer um da pesquisa” e o “pesquisador *expert*”:

Então, o que nomeio aqui ‘efeito sem nome’: apagando o nome é que se cria a posição de ‘sujeito’ de uma pesquisa – eu entendo aqui ‘sujeito’ no sentido em que a psicologia o designa, isto é, ‘qualquer um’ definido por sua posição de profano em uma experiência. Em outros termos, é apagando o nome que se constrói a assimetria entre o profano e o *expert*, é apagando o nome que se constrói a postura particular daquele que deverá assumir o papel de pesquisado diante daquele que se define, no mesmo gesto, como *expert*.¹⁴¹

Certamente, assumir papel de *expert* não combina com uma pesquisa intervenção em que se diluem as fronteiras entre pesquisador e participante.

¹⁴¹ DESPRET, 2011, p. 120.



A conversa realizada entre mim e Bernadeth e Mariana é um dispositivo forjado a partir do método de autoconfrontação cruzada utilizado em pesquisas de orientação teórico-metodológica da clínica da atividade. Chamamos nosso dispositivo, então, de *confrontoconversa* exatamente por causa da inflexão que fizemos no método da proposto por Yves Clot e colaboradores.

Utilizamos a conversa entre mim e Bernadeth para disparar outra entre mim e Mariana. No método da autoconfrontação cruzada, utilizam-se vídeos¹⁴² como disparadores do diálogo. Diversos pesquisadores fizeram inflexões no dispositivo vídeo, criando outros, como a oficina de fotos.¹⁴³

Nosso método é uma deriva da autoconfrontação. Cabe, então, esclarecer como opera esse método. A autoconfrontação possibilita aos trabalhadores analisar suas atividades e com isso produzir conhecimentos sobre as experiências vividas no ambiente de trabalho (e também fora dele). E esse vivido comporta os êxitos e insucessos da atividade realizada, bem como também do real da atividade.

¹⁴² Destacamos os trabalhos de: AMADOR, 2009; ZAMBONI, 2010; BARROS; ROSEMBERG; PETINELLI, 2010; DAVIS; AGUIAR, 2010; DADALTO et al., 2014; TEIXEIRA; ZAMBONI; BARROS, 2016.

¹⁴³ Podemos citar as pesquisas de: OSÓRIO, 2010; ROSEMBERG, 2011; PACHECO, 2016; CUNHA; ALMEIDA; BARROS, 2016.



Além disso, a autoconfrontação “[...] permite verificar o quanto da mediação do gênero e do estilo pessoal são constitutivas da atividades do sujeito [...]”.¹⁴⁴ Podemos, brevemente, diferenciar a autoconfrontação simples da cruzada, levando em consideração os protagonistas participantes do processo.

Na autoconfrontação simples o diálogo ocorre entre o pesquisador e o trabalhador. Na conversa com Bernadeth, fizemos uma autoconfrontação simples. A autoconfrontação cruzada, por seu lado, é realizada entre os participantes pertencentes ao mesmo gênero profissional.¹⁴⁵ Com Mariana, produzimos uma autoconfrontação cruzada.

Quando eu entreguei a minha conversa com Bernadeth para Mariana ler, realizamos uma das etapas da autoconfrontação: a de extensão de coanálise, isto é, a análise conjunta entre pesquisadores e participantes.¹⁴⁶

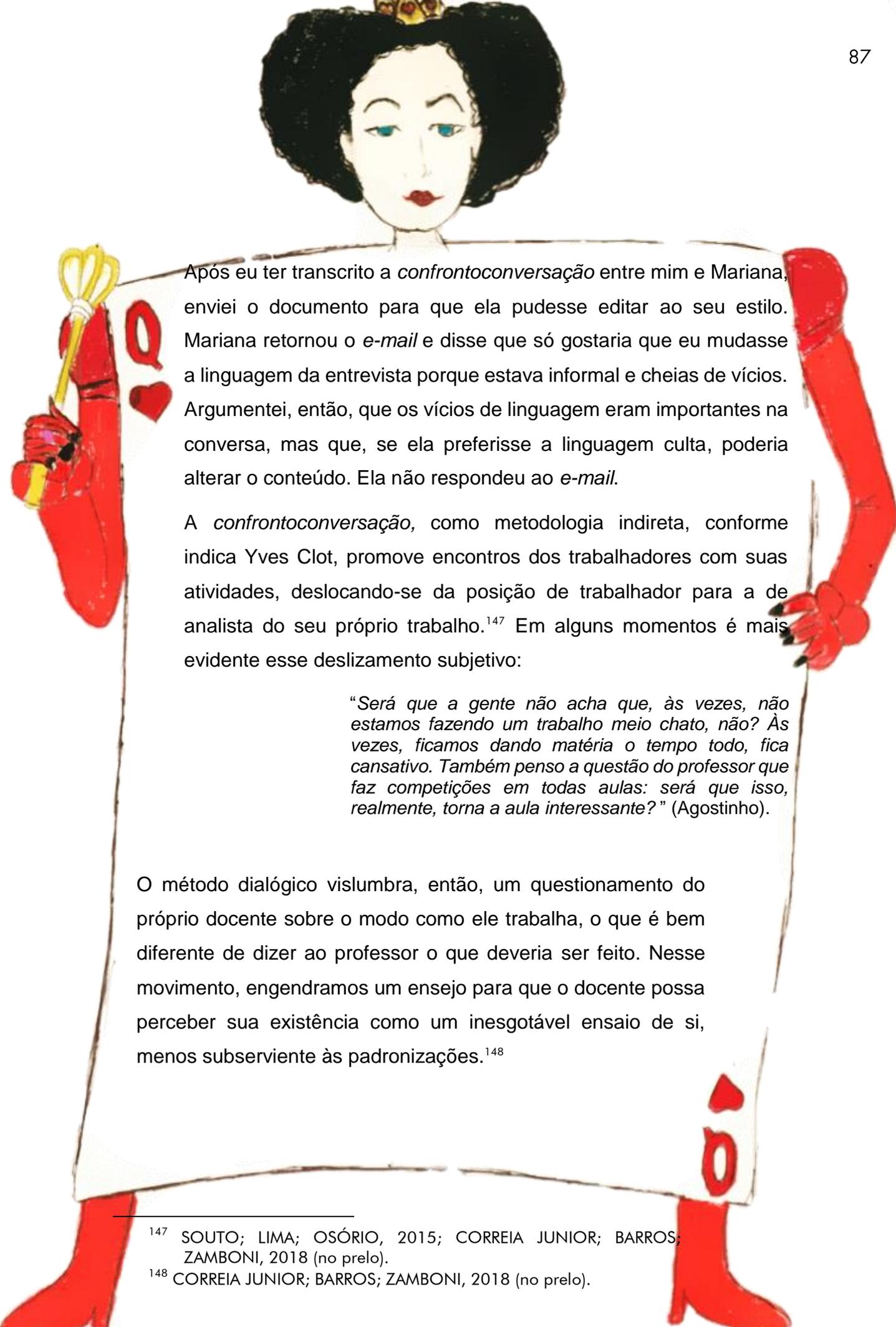
Como Mariana não leu toda a conversa entre mim e Bernadeth, não é possível saber que outras possíveis questões poderiam ter sido elencadas e problematizadas. Estas não foram atualizadas na conversação.

O que terá se passado?

¹⁴⁴ DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 236.

¹⁴⁵ CLOT, 2007a, 2010a; FERNÁNDEZ, CLOT, 2010.

¹⁴⁶ CLOT, 2007a, 2010a; FERNÁNDEZ; CLOT, 2010; OSÓRIO, 2010.



Após eu ter transcrito a *confrontoconversa*ção entre mim e Mariana, enviei o documento para que ela pudesse editar ao seu estilo. Mariana retornou o *e-mail* e disse que só gostaria que eu mudasse a linguagem da entrevista porque estava informal e cheias de vícios. Argumentei, então, que os vícios de linguagem eram importantes na conversa, mas que, se ela preferisse a linguagem culta, poderia alterar o conteúdo. Ela não respondeu ao *e-mail*.

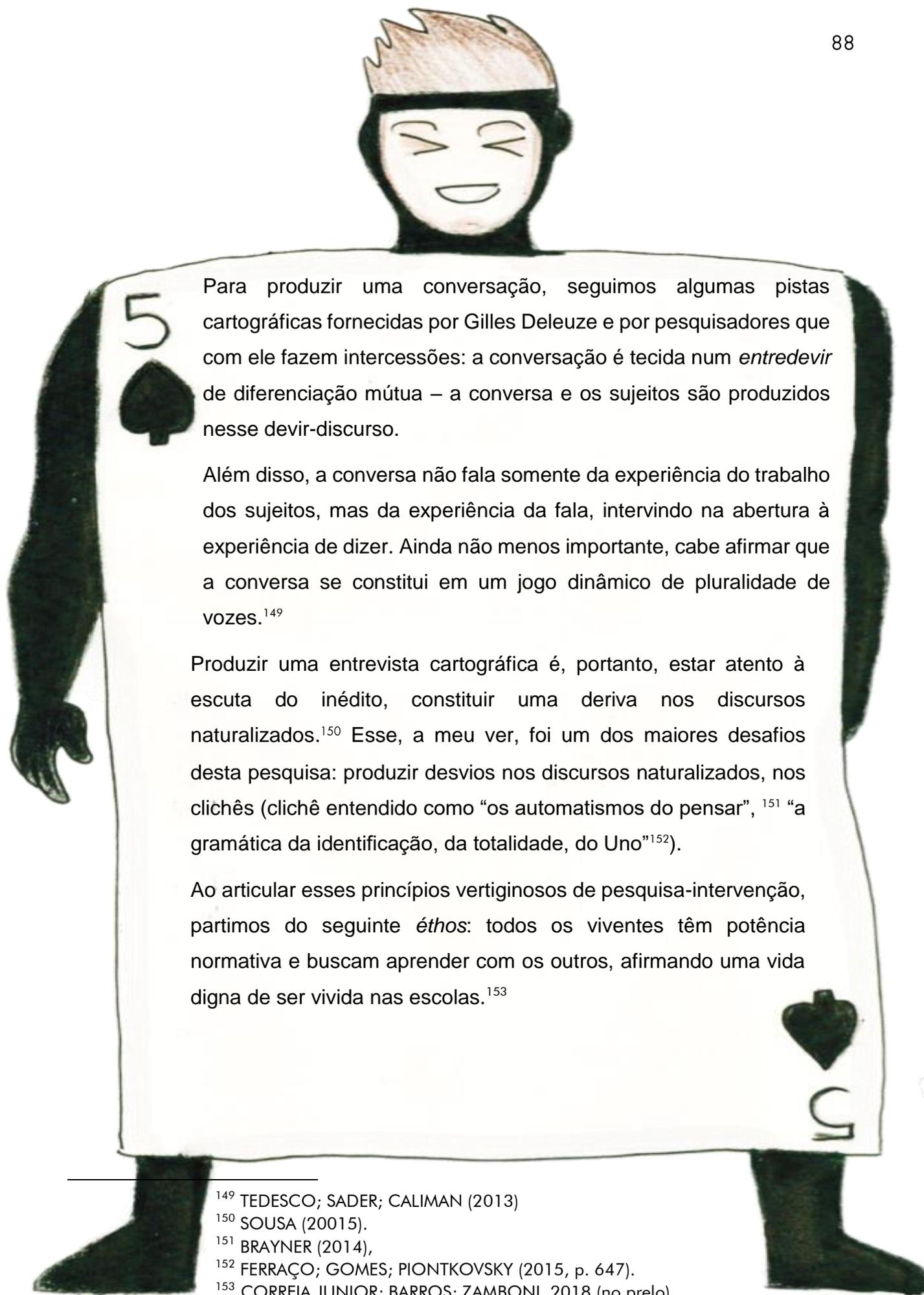
A *confrontoconversa*ção, como metodologia indireta, conforme indica Yves Clot, promove encontros dos trabalhadores com suas atividades, deslocando-se da posição de trabalhador para a de analista do seu próprio trabalho.¹⁴⁷ Em alguns momentos é mais evidente esse deslizamento subjetivo:

“Será que a gente não acha que, às vezes, não estamos fazendo um trabalho meio chato, não? Às vezes, ficamos dando matéria o tempo todo, fica cansativo. Também penso a questão do professor que faz competições em todas aulas: será que isso, realmente, torna a aula interessante?” (Agostinho).

O método dialógico vislumbra, então, um questionamento do próprio docente sobre o modo como ele trabalha, o que é bem diferente de dizer ao professor o que deveria ser feito. Nesse movimento, engendramos um ensejo para que o docente possa perceber sua existência como um inesgotável ensaio de si, menos subserviente às padronizações.¹⁴⁸

¹⁴⁷ SOUTO; LIMA; OSÓRIO, 2015; CORREIA JUNIOR; BARROS; ZAMBONI, 2018 (no prelo).

¹⁴⁸ CORREIA JUNIOR; BARROS; ZAMBONI, 2018 (no prelo).



Para produzir uma conversação, seguimos algumas pistas cartográficas fornecidas por Gilles Deleuze e por pesquisadores que com ele fazem intercessões: a conversação é tecida num *entrededir* de diferenciação mútua – a conversa e os sujeitos são produzidos nesse devir-discurso.

Além disso, a conversa não fala somente da experiência do trabalho dos sujeitos, mas da experiência da fala, intervindo na abertura à experiência de dizer. Ainda não menos importante, cabe afirmar que a conversa se constitui em um jogo dinâmico de pluralidade de vozes.¹⁴⁹

Produzir uma entrevista cartográfica é, portanto, estar atento à escuta do inédito, constituir uma deriva nos discursos naturalizados.¹⁵⁰ Esse, a meu ver, foi um dos maiores desafios desta pesquisa: produzir desvios nos discursos naturalizados, nos clichês (clichê entendido como “os automatismos do pensar”,¹⁵¹ “a gramática da identificação, da totalidade, do Uno”¹⁵²).

Ao articular esses princípios vertiginosos de pesquisa-intervenção, partimos do seguinte *éthos*: todos os viventes têm potência normativa e buscam aprender com os outros, afirmando uma vida digna de ser vivida nas escolas.¹⁵³

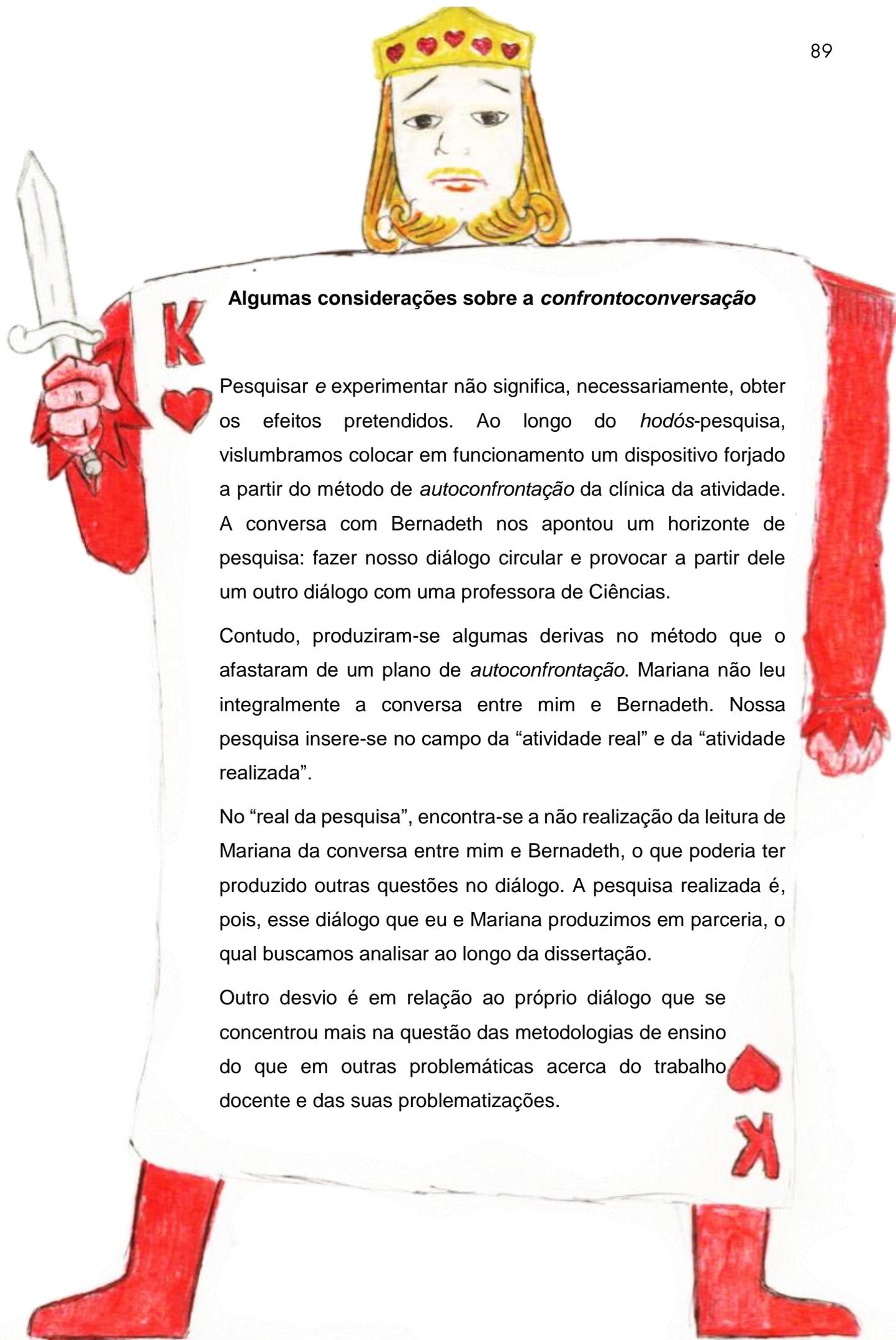
¹⁴⁹ TEDESCO; SADER; CALIMAN (2013)

¹⁵⁰ SOUSA (2015).

¹⁵¹ BRAYNER (2014),

¹⁵² FERRAÇO; GOMES; PIONTKOVSKY (2015, p. 647).

¹⁵³ CORREIA JUNIOR; BARROS; ZAMBONI, 2018 (no prelo).



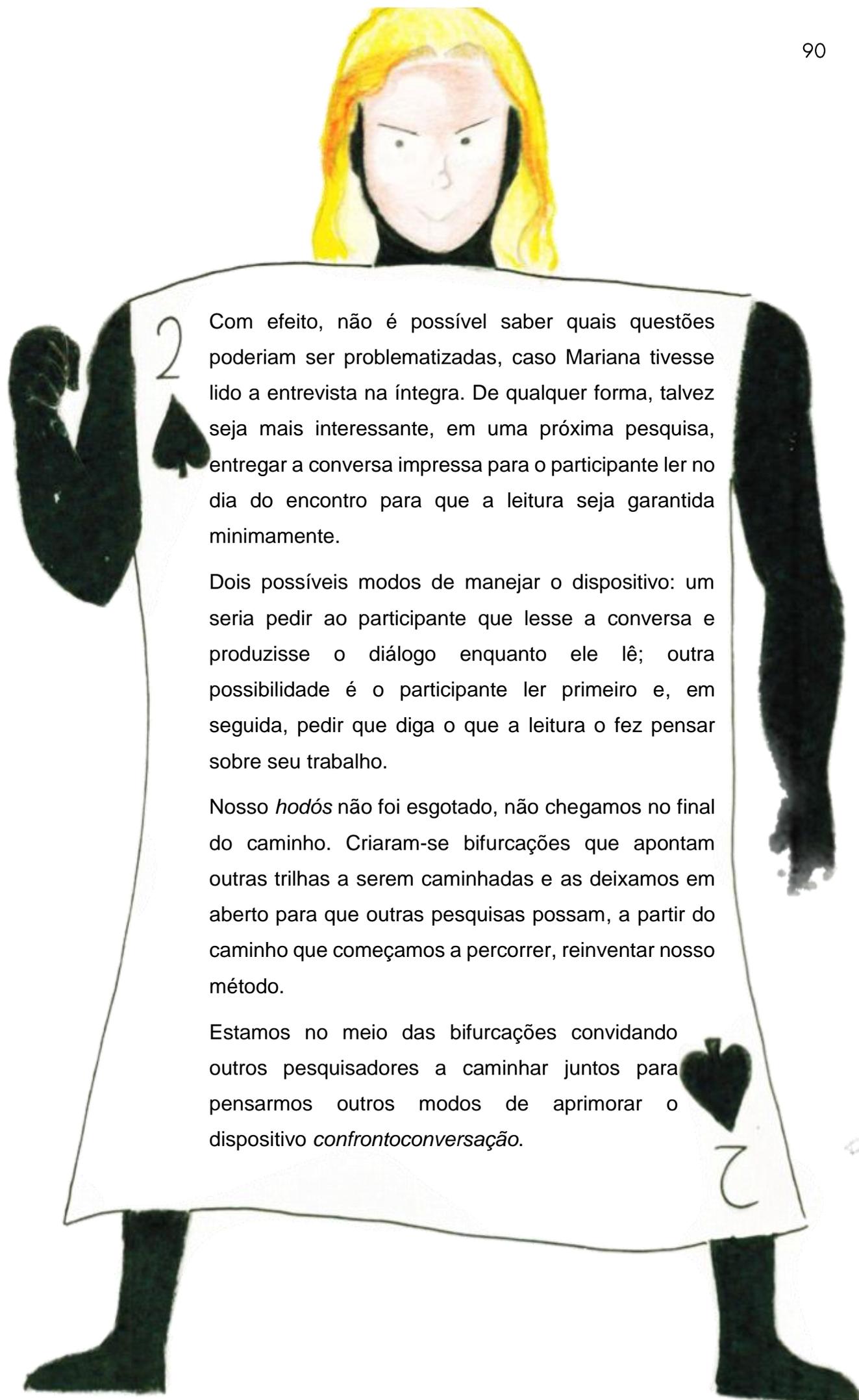
Algumas considerações sobre a *confrontoconversa*

Pesquisar e experimentar não significa, necessariamente, obter os efeitos pretendidos. Ao longo do *hodós*-pesquisa, vislumbramos colocar em funcionamento um dispositivo forjado a partir do método de *autoconfrontação* da clínica da atividade. A conversa com Bernadeth nos apontou um horizonte de pesquisa: fazer nosso diálogo circular e provocar a partir dele um outro diálogo com uma professora de Ciências.

Contudo, produziram-se algumas derivas no método que o afastaram de um plano de *autoconfrontação*. Mariana não leu integralmente a conversa entre mim e Bernadeth. Nossa pesquisa insere-se no campo da “atividade real” e da “atividade realizada”.

No “real da pesquisa”, encontra-se a não realização da leitura de Mariana da conversa entre mim e Bernadeth, o que poderia ter produzido outras questões no diálogo. A pesquisa realizada é, pois, esse diálogo que eu e Mariana produzimos em parceria, o qual buscamos analisar ao longo da dissertação.

Outro desvio é em relação ao próprio diálogo que se concentrou mais na questão das metodologias de ensino do que em outras problemáticas acerca do trabalho docente e das suas problematizações.



2 Com efeito, não é possível saber quais questões poderiam ser problematizadas, caso Mariana tivesse lido a entrevista na íntegra. De qualquer forma, talvez seja mais interessante, em uma próxima pesquisa, entregar a conversa impressa para o participante ler no dia do encontro para que a leitura seja garantida minimamente.

Dois possíveis modos de manejar o dispositivo: um seria pedir ao participante que lesse a conversa e produzisse o diálogo enquanto ele lê; outra possibilidade é o participante ler primeiro e, em seguida, pedir que diga o que a leitura o fez pensar sobre seu trabalho.

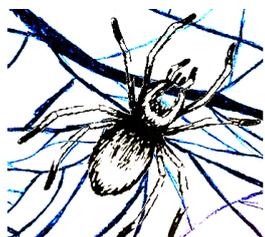
Nosso *hodós* não foi esgotado, não chegamos no final do caminho. Criaram-se bifurcações que apontam outras trilhas a serem caminhadas e as deixamos em aberto para que outras pesquisas possam, a partir do caminho que começamos a percorrer, reinventar nosso método.

Estamos no meio das bifurcações convidando outros pesquisadores a caminhar juntos para pensarmos outros modos de aprimorar o dispositivo *confrontoconversa*o.



I ZABEL

Izabel e seus queijos
Tornavam as aulas de Ciências da 6ª série
Muito mais apetitosas
E vários paladares entravam em jogo
Deixando a aula animada, porém exaustiva.
Tínhamos o tal do glossário de Ciências
E do A até o Z
Lá se ia um ano inteiro escrevendo verbetes,
Desenhando o que eu não sabia desenhar.
Izabel sempre generosa
Elogiando meus desenhos.
Eu só sabia desenhar as células
E foi com Izabel que pude compreender
Que eu poderia ser professor de Ciências
Apenas desenhando células
Acompanhado de um bom queijo.



Implicação

Mariana: Você já deu aula em escola particular?

Agostinho: Não.

[...]

Agostinho: Como você trabalha na [rede de ensino] pública e na [rede de ensino] particular?

Mariana: Em relação aos alunos, ao sistema, à coordenação, aos pedagogos, na escola particular é uma cobrança muito maior. Eu via eles trabalhando. Eles diziam: “Professor, você tem todo nosso apoio”. Eles me davam apoio. Se eu precisasse, eles chamavam os pais. Qualquer ameaça, o aluno já ficava assim... Tinha medo dos pais. Eu não tinha nenhum problema com comportamento. Na verdade, o problema que eu estou tendo na escola pública é o comportamento. Meu problema maior é o comportamento. Passo 15 minutos ou mais durante a aula tendo que resolver problemas de comportamento.

Agostinho: Como você pensa essa questão do “problema de comportamento”?

Mariana: Eu não sei se é por causa dessa carinha de criança minha...

Agostinho: Começamos muito jovens, com cara de novinhos [risos]...

Mariana: Sim [risos]. No começo, quando eu cheguei, os meninos tacavam bolinha de papel... Você vê como é a escola pública [risos]. É uma bagunça. Eles não param de correr de lá pra cá. Eu começava a ver vídeos no *Youtube* para saber dessa questão do comportamento. O que eu faço para os meninos pararem? Aí eu comecei a usar algumas estratégias: comecei a pedir a um coleguinha para anotar o nome daqueles que estavam bagunçando. Eu colocava um [aluno] contra o outro. Esse aqui vai anotar o nome de quem está bagunçando. Se estiver bagunçando demais, vou cortar ponto aqui. Depois, eu vi que não deu certo porque eles começaram a ameaçar aquele que estava anotando. Diziam que iram “pegar” [bater] quem estava anotando. Aí eu cortei isso. Tinha a questão da nota. Eu dizia que, se eles estivessem conversando muito, eu iria cortar ponto, iria mandar bilhete para casa. Às vezes, nem dá certo porque têm muitos alunos que os pais não estão presentes. Há alunos que moram com os avós, com os tios, os pais, que muitas vezes, nem estão presentes. Com o tempo, eles começaram a me respeitar um pouco mais. Também comecei a colocar eles para fora. Eu não gostava de colocá-los para fora. Não sei se você também tem esse costume de colocar o aluno para fora. Você tem?

Agostinho: Eu também não gosto de colocar [o aluno para fora]. Para mim, é assim, Mariana: se eu tiver que colocar o aluno para fora no meio da explicação da matéria, eu me perco. Engraçado, eu fico muito concentrado explicando a matéria, às vezes eles estão entendendo o que eu falo, eu fico percebendo tudo que está ali em volta. Se eu paro e coloco o aluno para fora eu...

Mariana: Você perde o fio da meada.

Agostinho: Isso. Mas não haveria problema em retomar, até porque eu iria retomar de um outro modo, outra conexão iria se fazer. Eles ficam agitados, porém, quando se coloca um aluno para fora. Tenho dificuldade de retomar [a explicação] mesmo fazendo de um outro jeito. Às vezes, quando estão falando muito alto, atrapalhando, eu pego dou uma batida na mesa.

Mariana: Eu também bato com o apagador na mesa, no quadro. Também faço de tudo para chamar a atenção deles. Hoje em dia deu uma melhorada. Mas no começo eu tive que colocar

muito aluno para fora. Eu não gosto de ameaçar, impor respeito. Quando você coloca para fora, eles pensam: “Ah, ela coloca para fora”. Infelizmente, tem que fazer isso com eles. Não adianta só ameaçar, tem que fazer. Se ficar só ameaçando, eles continuam fazendo bagunça.

Agostinho: Como você chegou a essa decisão de colocar o aluno para fora?

Mariana: Conversando com uma amiga minha.

“[...] que não dá para fazer análise da atividade, sem fazer a análise de implicação, isso eu já sabia. Mas seu trabalho me fez pensar outra coisa: não dá para fazer análise de implicação sem fazer a análise da atividade”, disse Hélder Muniz, membro da Banca, no dia do meu exame de qualificação. Hélder, provocado por meus diálogos com Bernadeth,¹⁵⁴ trouxe-nos uma preciosa contribuição: análise da atividade e análise da implicação são processos recíprocos.

A análise de implicação consiste em problematizar *com a pesquisa e com os participantes* as práticas discursivas tidas como verdades absolutas, eternas, indicando-nos nossas implicações com as instituições do processo. Trata-se de um processo de desnaturalização de práticas e de discursos instituídos, cristalizados nas instituições que, inevitavelmente, ocupamos.¹⁵⁵ Em outro momento, retomaremos essas ferramentas conceituais.

É evidenciada na conversa com Mariana, a análise de atividade feita concomitantemente com a análise de implicação. Quando a professora elucida as diferenças de modos de trabalhar numa escola pública e na privada, fala de diferentes maneiras de executar atividades nesses espaços institucionais. Embora na rede privada haja maior cobrança, ela disse ter apoio da equipe pedagógica que cobra maior participação da família. Mari, portanto, fala das implicações com as instituições ensino público e ensino privado.

Ao comparar a escola pública com a privada, Mariana diz que, na primeira, enfrenta problemas com questões de comportamento, enquanto, na segunda, não tem essa preocupação. Em outros momentos do diálogo, ela diz que na escola pública os coordenadores não chamam a família e os pais são mais ausentes.¹⁵⁶ Atividades impedidas e realizadas ganham passagem nos diálogos com Mariana.

¹⁵⁴ Confira esse diálogo em [P de Professor](#).

¹⁵⁵ RODRIGUES; SOUZA, 1987; LOURAU, 1993, 2004; RODRIGUES, 2006, 2015; NASCIMENTO; COIMBRA, 2008; NASCIMENTO, 2009.

¹⁵⁶ Confira esse diálogo em [G de Gênero](#).

Logo no início da conversa, a professora de Ciências me pergunta se já trabalhei na rede privada de ensino. Eu nunca tive interesse em trabalhar na rede privada, nem em cursinhos de pré-vestibular. Recusei alguns convites de trabalho. As implicações com o ensino público, do qual participo, fizeram-me preferir trabalhar nessa rede a trabalhar no ensino privado.

Eu ouvia, frequentemente, dos colegas o quanto era exaustivo o trabalho nas escolas particulares. Nos discursos deles, emergiam a excessiva carga de trabalho, a exigência da equipe pedagógica e das famílias dos alunos, dentre outras exigências que não me agradavam.

O interessante é que a escola pública onde trabalho há quatro anos tem um modo de funcionamento muito parecido com o das escolas particulares. Apesar disso, ainda prefiro trabalhar na rede pública, porque temos outro grau de autonomia das nossas atividades.

Dos discursos que ouvi dos colegas, um deles me impressionou bastante: dois colegas professores relataram que, na escola particular onde trabalharam, os professores não podiam ficar sentados durante as aulas. Segundo eles, os professores deveriam ficar em pé, indo de mesa em mesa do aluno.

Atender aos estudantes na mesa do professor? Nem pensar! Eram vigiados pela equipe da coordenação que verificavam se o professor estaria em pé ou sentado. Na escola em que trabalho, os coordenadores também vão de sala em sala de aula para verificar se os professores estão trabalhando. Depois, nas reuniões de planejamento, a pedagoga “joga indiretas” dizendo que os professores estavam sentados enquanto a turma estava agitada.

Uma primeira questão se coloca: esse controle do gesto de levantar-se ou sentar-se sempre foi assim? Será mesmo que é típico apenas da escola privada? É possível professores se articularem para questionar esses tipos de práticas com os diretores, coordenadores e demais profissionais sem sofrer nenhum tipo de retaliação? Essas questões ilustram a elucubração de Hélder: na análise de implicação está imbricada, necessariamente, a análise da atividade.

Um colega professor de Química, há pouco tempo, disse-me que, na escola particular em que trabalhava, o horário de planejamento (PL) era realizado em casa. As 25 horas

semanais de trabalho eram cumpridas na unidade de ensino. Por fazer o PL em casa, o profissional ganhava hora extra. “*Era muito desgaste, eu dava cinco aulas todos os dias, quase não via os colegas, mas a gratificação era boa – eu ganhava 15% a mais no salário para fazer o PL em casa*”, disse o professor.

Alguns anos atrás, o professor da rede pública poderia fazer o PL em casa. A carga horária semanal de 25 horas era dividida em 20 horas realizadas na unidade escolar e as cinco horas-atividade fora da unidade.¹⁵⁷ Com a Lei do Piso Salarial do Magistério, outra conquista também foi garantida: a destinação de um terço da carga horária de trabalho para as atividades de planejamento.¹⁵⁸ Na rede estadual de ensino do Espírito Santo, houve, também, a mudança de cinco para sete horas-atividade.

A partir de meados dos anos 2000, foi instituído o cumprimento do PL na escola, em dias específicos para que profissionais da mesma área de conhecimento pudessem se reunir para planejar as aulas coletivamente.¹⁵⁹ Tal estratégia implementada pelas Secretarias de Educação vai ao encontro do que estamos afirmando ao longo desta dissertação: a importância de os trabalhadores discutirem processos de trabalho. Como criar e afirmar na escola territórios de encontros e discussões sobre o trabalho?

Exigências e cobranças acerca do trabalho docente ocorrem tanto na rede pública quanto privada, independentemente. Assim, entendemos a questão não é jurídica, apenas; é de gestão. Pesquisas evidenciaram que as cobranças por desempenho, o excesso de trabalho são catalisadoras de processos de adoecimentos entre os docentes.¹⁶⁰

No entanto, chama-nos a atenção e nos interpela a problematizar o fato de, em algumas escolas particulares em que o PL é cumprido em casa, os professores terem pouco tempo para se encontrar no ambiente escolar e poderem discutir processos de trabalho. Afinal, em qualquer rede de ensino é importantíssimo o planejamento coletivo das atividades, a partilha das experiências de trabalho.

Em uma das escolas em que trabalhei, certa vez, durante o recreio alguns professores relatavam que, em meados dos anos 2000, a carga horária diária de trabalho do

¹⁵⁷ Lei nº 5.580, § 2º, Estatuto do Magistério do Espírito Santo, 1998.

¹⁵⁸ Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, § 2º.

¹⁵⁹ Lei Complementar nº. 115, § 2º.

¹⁶⁰ CODO et al., 1999; FREITAS, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; LIMA, 2013.

professor sofreu aumento de quatro horas para cinco horas aula e atividades (sem contar com o tempo destinado ao recreio). A carga horária do matutino era, então, das 7h às 12h30min, e do vespertino, das 13h às 18h e 30min.

Com essa jornada de trabalho, muitos professores não conseguiam atuar em duas escolas diferentes. Dependendo da distância entre as unidades de ensino, os profissionais chegavam atrasados, alguns não conseguiam tempo para almoçar.

Além disso, o professor que trabalhava no turno vespertino e no noturno não chegava a tempo no trabalho, uma vez que coincidia o horário de término das aulas de um turno com o início das aulas de outro. Os professores relataram que essa carga horária perdurou por dois ou três anos; depois os gestores observaram a inviabilidade da proposta diante dos conflitos de horários e diminuiu a carga horária para cinco horas diárias (incluído o horário de recreio).

Durante essa conversa, uma professora de Português disse: “*Não me importo de ficar sem almoçar e ter que ficar na correria, desde que me pagassem hora extra*”. O professor de Sociologia retrucou o comentário chamando a professora de fascista, que ela apoiava a exploração que os professores sofriam. Na arena, acusações, em vez de debates de ideias.

Não se trata, em nosso entendimento, de demonizar a professora, mas colocar em análise as práticas fascista-capitalísticas que aparecem no discurso dos profissionais. A implicação, pois, surge nesse horizonte, ao afirmar que não se trata do discurso da professora de Português, ou do professor de Química ou de Agostinho ou de Mariana. São as práticas discursivas, os agenciamentos coletivos de enunciação, os modos de produção de subjetividade que devem ser problematizados.¹⁶¹

Cumprir o PL na escola ou em casa, ter remuneração extra como compensação pelo excesso de trabalho – são tantas escolhas, decisões – tudo isso diz respeito às atividades realizadas e impedidas. Afinal, se o professor deixa de cumprir planejamento na escola para fazê-lo em casa, diversas atividades que poderiam ser planejadas na unidade de ensino juntamente com os colegas não são realizadas.

É importante também salientar que o horário de PL nas escolas é um momento de descanso para o professor. Nem todo profissional segue à risca as sete horas

¹⁶¹ ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2005.

planejando. Há um investimento no ócio. Eu, por exemplo, após duas horas ministrando aula para uma turma de 6º ano, em que os alunos gritam quase todo o tempo, utilizo parte do horário do planejamento que sucede essas aulas para poder descansar.

Certa vez disse para a pedagoga: *“Os gritos dos alunos ainda estão ecoando dentro da minha cabeça. Sinto como estivesse com um enxame de marimbondos dentro da cabeça. A concentração está difícil. Não consigo planejar aula após sair dessa turma”*. Negocieei com ela que conversaríamos a partir de meia hora depois de sair daquela turma.

No diálogo com Mariana, afirmo ter dificuldades de colocar o aluno para fora de sala. Ela disse não querer fazer o mesmo, mas, para conseguir ministrar a aula mais “tranquilamente”, então, teve que adotar tal postura. A atividade toca nesse ponto de gestão das tarefas que executamos: eu, por exemplo, não coloco o aluno para fora de sala. No entanto, por não saber fazer o manejo do controle de turma, tenho dificuldades de cumprir horário de planejamento subsequente às aulas nessas turmas “barulhentas”. Decerto, pois, a atividade de lecionar aulas incidiu sobre a de planejá-las.

Colocar o aluno para fora de sala, sobrecarregar-se de trabalho em troca de horas extras são decisões que dizem respeito às nossas práticas. Problematizadora, a análise de implicação questiona as nossas práticas e os discursos que produzimos a partir delas. Essas práticas discursivas estão se colocando como naturais? Se sim, urge, então, desnaturalizá-las, retirá-las do pedestal do suposto saber e criar/sustentar outras práticas.

Acreditamos que Michel Foucault seja um precioso intercessor para dialogarmos com essas questões. A partir de seu pensamento, entendemos que as práticas e os discursos são processos reciprocamente imbricados: discursos são práticas; do mesmo modo, as práticas são discursos porque, para elas fazerem sentido, devem ser sustentadas por discursos nas tramas de relações de saber-poder.¹⁶² Utilizamos, assim, o termo “práticas discursivas” para nos referirmos ao enlace prática-discurso.

¹⁶² FOUCAULT, 1997, 2008, 2015.

Muito mais que “máquinas” produtoras de discursos, as práticas discursivas “[...] ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de difusão e de práticas pedagógicas que as impedem e as mantêm”.¹⁶³ Desse modo, entendemos que as práticas discursivas definem quem são Agostinho e Mariana e os demais trabalhadores nas relações de poder – “[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis”.¹⁶⁴

Lourau esclarece que a implicação não se refere ao engajamento dos sujeitos na pesquisa e nas instituições (uns são mais implicados; outros, menos), tampouco é da ordem do desejo, da escolha.¹⁶⁵ Não há, portanto, escapatória: somos efeitos das práticas e discursos produzidos pelas/nas instituições e, portanto, estamos inexoravelmente implicados.

Nessa cinemática-problematizadora tudo é colocado em análise. Com efeito, toda análise é análise de implicação: a pesquisa e as instituições e o modo como elas nos atravessam/intervêm e os efeitos que produzem em nós.

Pensamos ser importante retomar alguns conceitos fundamentais da Análise Institucional (campo epistemológico dedicado à intervenção e à análise nas relações institucionais e suas imbricações com os processos de produção de subjetividade). Destacamos eles: instituição e instituído e instituinte e institucionalização e analisador. Tais conceitos são fundamentais quando se empreende realizar análise de atividade e de implicação.

Entendemos *instituição* como um campo de forças dialéticas – *instituído* (formas) e *instituintes* (processos) que constituem as organizações, construindo práticas discursivas, engendrando modos de viver e trabalhar e amar e conhecer e se relacionar uns com os outros. Lourau argumentava que as instituições são as articulações entre as normas e as relações que os indivíduos, grupos, coletividades estabelecem em concordância ou não com essas normas.¹⁶⁶

¹⁶³ FOUCAULT, 1997, p. 12.

¹⁶⁴ FOUCAULT, 2010, p. 288.

¹⁶⁵ LOURAU, 2004.

¹⁶⁶ LOURAU, 2004; ROSSI; PASSOS, 2014.

Inspirado na dialética hegliriana, Lourau a utiliza para explicar as relações existentes entre os pares conceituais instituído e insituante. Instituído corresponde à ideia de universalidade, é o “[...] o que se impõe como uma verdade [...] aparentemente abstraída de concretude material”.¹⁶⁷

O insituante, por seu lado, concerne à particularidade (negação do universal), à “[...] relação humana que obscurariza o ‘paraíso’ essência da universalidade.”¹⁶⁸ A institucionalização (singularidade) é o movimento contraditório de negação da particularidade (insituante) e a não aceitação da universalidade (instituído).

Ao mesmo tempo em que a institucionalização nega as particularidades do insituante, utiliza-se delas para atingir dado objetivo (exemplo: a produção de uma certa aula dada *a priori*) e/ou finalidade (intervir nos processos de aprendizagem). Contraditória, a institucionalização rejeita o universal, mas tende a “aprisionar” (sob a forma de técnicas e dispositivos jurídicos) as práticas discursivas produzidas a partir do insituante, tornando-as formalizadas, legitimadas e forjadas como modelos, manuais.

É pertinente sublinhar que os termos instituições e estabelecimentos não são sinônimos. Estabelecimentos são os espaços físicos/materiais/jurídicos em que diferentes instituições: família e educação e saúde e política e economia e tecnologia e mídia e ciência e religião se entrecruzam, produzindo subjetividades. As escolas e os hospitais e as igrejas e as indústrias e os manicômios e... tantos outros, por exemplo, são estabelecimentos em que os valores e regras e normas (produzidos historicamente na sociedade) se confrontam, constituindo práticas-discursos.¹⁶⁹

Diferente dos estabelecimentos, a instituição não pode ser observada diretamente (em sentido material/jurídico), mas deve ser tomada como força, dinâmica, “[...] produto da sociedade insituante em tal momento de sua história”.¹⁷⁰ Nesse sentido, fazer pesquisa da atividade docente não exige, necessariamente, a imersão do pesquisador no estabelecimento (escola) para analisar as instituições.

¹⁶⁷ LOURAU, 1993, p. 90.

¹⁶⁸ LOURAU, 1993, p. 90.

¹⁶⁹ LOURAU, 1993, 2004; RODRIGUES; SOUZA, 1987; RODRIGUES, 2015.

¹⁷⁰ RODRIGUES; SOUZA, 1987, p. 23.

Mariana e eu não realizamos a pesquisa nas escolas em que trabalhamos, nem com os demais professores com quem convivemos, mesmo assim, isso não impediu o acesso (via diálogo) às práticas discursivas sobre a atividade docente disseminadas nessas escolas e em tantas outras. Mariana exemplificou as práticas discursivas dos professores com quem trabalha e já trabalhou; eu faço o mesmo ao trazer as falas do professor de Química e da professora de Português para o debate sobre a atividade e a implicação.

A análise não é, portanto, apenas sobre a Escola X ou a Escola Y (embora em alguns momentos seja necessário localizar de onde partem tais discursos singulares das/nas escolas). Assim, o que se analisa é a instituição educação, as tarefas/prescrições atribuídas ao professor e como ele faz gestões delas. Nessa direção, também problematiza sobre os modos instituídos de aprendizagem presentes ainda nas práticas-discursos dos professores e dos pais e dos alunos e da Secretaria da Educação e das Universidades.

Ao me convocar a falar do modo como eu trabalho, se já trabalhei em instituição privada, indiretamente, Mariana me interpela a falar que lugar ocupo nas relações de poder-saber. A implicação, desse modo, trata dessa não neutralidade do pesquisador na pesquisa a qual é sempre uma intervenção pois produz efeitos e afetações e desvios e deslocamentos subjetivos tanto no pesquisador quanto nos participantes, afinal “[...] toda intervenção parte de um lugar já instituído, isto é, implicado o analista sempre está e estará tornando imprescindível que sua análise se dobre sobre a sua própria intervenção”.¹⁷¹

Durante a conversa com Mariana, em alguns momentos, reproduzi em alguns diálogos, práticas instituídas: “*Fiquei curioso como ele faz para explicar a matéria*”, disse eu a professora ao relatar o caso de um professor que faz gincanas em todas as aulas.¹⁷² Chamei esse movimento de atração ao instituído do gênero de “ímã magnético do gênero”, pois se refere às práticas-discursivas concernentes ao gênero profissional que insistem nos capturar, nos atrair.

¹⁷¹ MAIA, 2006, p. 30.

¹⁷² Confira essa conversa em [E de Estilo](#).

Com efeito, o ímã magnético do gênero pode ser tomado como um dos analisadores do diálogo entre mim e Mariana, pois fala exatamente das instituições que nos constituem (educação e família e trabalho e...). Mariana insiste (e eu sustento o discurso) que a família do aluno quer verificar se o professor realmente está passando a matéria no quadro.¹⁷³ Nesse sentido, o diálogo é um analisador das nossas práticas.

Definitivamente, a análise não é centrada no analista; “[...] é o analisador faz a análise e produz a análise”.¹⁷⁴ Lourau argumentava que o analisador é um deslocamento na ação analítica do sujeito (analista ou analisante) para as situações produzidas a partir dos dispositivos de análise. Os analisadores colocam em cena as práticas discursivas produzidas pelas instituições, tidas como naturais/eternas.¹⁷⁵

Um dos analisadores que atravessou a pesquisa foi o fato de Mariana não ter lido a conversa entre mim e Bernadeth. Por estar (pré)ocupada com suas tarefas, trabalhando em várias escolas, pelo o celular ter travado, dentre tantas questões possíveis, ela não pode ler integralmente o diálogo.¹⁷⁶

Esse analisador evidencia o modo de trabalho e as relações com o tempo (cronológico) e o cuidado com a pesquisa e... De certo, pois, se Mariana tivesse lido a conversa, outras questões teriam aparecido.

A pesquisa com Mariana ilustra, de certo modo, o gênero profissional cartógrafo, mostrando os imprevistos, as mudanças de rota, os desvios no *hodós*. É por isso que não se anda por um caminho já definido, o caminho vai se produzindo em meio as variabilidades do meio, pois.¹⁷⁷ Como atividade, a pesquisa é produzida no virtual do trabalho, das improvisações, dos desvios criativos que fazemos diante das variabilidades do meio e dos possíveis recursos que temos para isso.¹⁷⁸

A implicação diz também respeito à política de pesquisa com a qual o pesquisador da atividade se conecta. Com quais conceitos escolhemos operar? Quais nuances eles apresentam? Dois dos conceitos comuns à clínica da atividade e à Análise

¹⁷³ Confira essa conversa em [G de Gênero](#).

¹⁷⁴ RODRIGUES, 2000, p. 48.

¹⁷⁵ LOURAU, 2004.

¹⁷⁶ Confira essa conversa em [H de Hodós](#).

¹⁷⁷ BARROS, SILVA, 2013.

¹⁷⁸ AMADOR, 2009; AMADOR; FONSECA, 2011; NEVES; FONSECA, 2016.

Institucional são os de coletivo e o de subjetividade. Dizemos, então, que o trabalho (a atividade) produz subjetividade em redes com o coletivo.

Definitivamente, o conceito de coletivo ao qual nos agenciamos não diz respeito à soma de indivíduos, agrupamento, totalidade. Tampouco se refere à oposição ao individual ou sinônimo de social. Perseguimos outros caminhos...

Entoamos com nossos intercessores a concepção de coletivo como “[...] plano de coengendramento e de criação”,¹⁷⁹ plano das multiplicidades (dos agenciamentos) e da impessoalidade. Afirmamos, assim, o coletivo como “[...] zona herege de forças (políticas, econômicas, psíquicas, entre outras) que permeiam a vida, produzindo subjetividades”.¹⁸⁰

Assim, mesmo eu tendo realizado a pesquisa com uma única professora, nossas *confrontoconversações* puderam acessar dimensões do gênero, do estilo, da atividade, as quais são fundamentalmente coletivas. A questão não é o discurso de um, dois, dez, cinquenta professores, mas as relações de saber-poder, as práticas discursivas que aparecem no discurso da professora com quem conversei. Bakhtin dizia que coexistem nos discursos uma polifonia de vozes estritamente sociais produtoras dos enunciados.¹⁸¹

Guattari, em consonância com o filósofo russo, afirmava que esses enunciados se produzem em agenciamentos coletivos, em rede maquina conectada a diferentes instâncias (social e econômica e política e tecnológica e...)¹⁸² Assim, mesmo a pesquisa sendo realizada apenas com uma professora, o discurso condensa essa polifonia de vozes agenciadas produtoras de práticas/relações concernentes ao trabalho docente.

As normas e as leis e as regras e os desejos e as relações de saber-poder são construídas no plano (de enunciação) coletivo, nas práticas discursivas. As instituições, por exemplo, são uma das principais manifestações desse plano coletivo em que essas forças entram em jogo, produzindo subjetividades.

¹⁷⁹ KASTRUP; ESCÓSSIA, 2016, p. 96.

¹⁸⁰ AMADOR, 2009, p. 26.

¹⁸¹ BAKHTIN, 2009.

¹⁸² GUATTARI, 1992.

Certamente, não há produção de subjetividade fora de um plano de forças institucionais em tensionamento. Do mesmo modo, não é possível pensar o funcionamento das instituições apartado dos processos de produção de subjetividades, pois “[...] a produção de subjetividade constitui matéria prima de toda e qualquer produção”.¹⁸³

Guattari nos ajudou a pensar em um conceito de subjetividade que supere a dicotomia existente entre individual (unidade) e coletivo (soma, totalidade), individual (interioridade) social (exterioridade), a qual toma a subjetividade sinônimo de indivíduo como atributo psicológico privativo, particularidade, individualidade – “[...] A subjetividade não é passível de centralização ou totalização no indivíduo; [...] é essencialmente fabricada e modelada no registro social”.¹⁸⁴ A subjetividade, tampouco é “[...] um ‘recipiente’ onde se colocam coisas essencialmente exteriores, que seriam interiorizadas”.¹⁸⁵

Pensamos com Guattari, uma concepção transversal (e provisória) de subjetividade, considerando territórios existenciais (até incorporais) com implicações sociais e culturais. De acordo com essa concepção, subjetividade se refere ao “[...] conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial [...]”.¹⁸⁶ Essas condições catalisadoras da subjetividade seriam os agenciamentos – linhas de encontro entre dois mundos (territórios), que nos permitem criar algo que não está em nós e nem nos outros, mas entre os dois.¹⁸⁷

Podemos também com Guattari pensar em modos de subjetivação capitalística como máquina, sistemas de conexões entre diferentes instâncias (institucionais e psíquicas e econômicas e...) situadas no contexto do Capitalismo Mundial Integrado (CMI). O indivíduo é tomado pela lógica do CMI como efeito, resultado de produção em massa, sendo, assim, serializado, registrado, modulado conforme os parâmetros capitalísticos.¹⁸⁸ Muitas escolas, por exemplo, tendem a reproduzir esse modelo.

¹⁸³ GUATTARI; RONILK, 2005, p. 36.

¹⁸⁴ GUATTARI; RONILK, 2005, p. 40.

¹⁸⁵ GUATTARI; RONILK, 2005, p. 43.

¹⁸⁶ GUATTARI, 1992, p. 19.

¹⁸⁷ DELEUZE; PARNET, 1998.

¹⁸⁸ GUATTARI; RONILK, 2005.

Ao falar de implicação, Guattari pensa em uma política da subversão da subjetividade capitalística. Trata-se de um *éthos*: ou reproduzimos esses modelos capitalísticos, sem confrontá-los, sem problematizá-los...ou... subverteremos essa pragmática capitalista, produzindo subjetividades delirantes, que desmoronem a verdade tomada como universal, eterna, dogmática. É por isso que afirmamos a inexistência de neutralidade nas pesquisas; há implicação no processo. Inevitavelmente, somos interpelados a fazer escolhas, a nos posicionarmos.¹⁸⁹

Subversão ao aprisionamento, à serialização, é um possível processo inventivo que Guattari chama de *singularização*. A produção de subjetividade oscila entre dois extremos – em um deles o indivíduo se submete aos modos de vida dados *a priori*, considerados universais; em outro extremo, os sujeitos fazem uma torção dessa subjetividade capitalística por meio de processos de criação e expressão e diferenciação.¹⁹⁰ Esse processo é a singularização.

Uma articulação possível entre os processos de singularização e a direção ético-estético-política da clínica da atividade incide sobre os conceitos de gênero e estilo.¹⁹¹ O trabalhador é capaz de singularizar as atividades e prescrições disponibilizadas pelo gênero e fazê-las de outro modo, retocando-as, (de)formando-as.

Dimensão de multiplicidade do meio de trabalho, o gênero se mantém vivo graças aos processos de singularização (estilização) a que os estilos se dispõem, renovando o estoque de atividades do gênero.¹⁹² Como estaríamos implicados nesse processo?

Lembra-nos Yves Clot que a vitalidade interpessoal do ofício “[...] repousa sobre os ombros de cada trabalhador, e todos são responsáveis por preservá-lo da imutabilidade”.¹⁹³ Com esta pesquisa, Mariana e eu buscamos possibilitar que nossas experiências (e modos) de (fazer o) trabalho pudessem abastecer o gênero docente com outros possíveis.

¹⁸⁹ GUATTARI; RONILK, 2005.

¹⁹⁰ GUATTARI; RONILK, 2005.

¹⁹¹ Tais conceitos são discutidos em [E de Estilo](#) e [G de Gênero](#).

¹⁹² ZAMBONI, 2014.

¹⁹³ CLOT, 2011, p. 74.

Tempo, tempo, tempo, tempo, entro num acordo contigo: um analisador de todos os ritmos ao som dos nossos estribilhos

E quando eu tiver saído
 Para fora do teu círculo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Não serei nem terás sido
 Tempo, tempo, tempo, tempo...
 (Caetano e
 Maria Bethânia e
 Maria Gadu e
 Djavan e...
 uma multiplicidade de vozes)

Uma conversa rápida com Mariana. Ela estava quase se atrasando para chegar ao trabalho. Eu precisei sair mais cedo da reunião com o grupo de pesquisa para ir ao encontro da professora. Bernadeth e eu usamos nosso horário do almoço para nossa conversa. Somos atravessados por um tempo ligeiro, cronometrado. A pesquisa parece-nos também seguir um fluxo corrente: prazo, cronogramas, atrasos, imprevistos...

Inexoravelmente, nossas vidas são atravessadas pelo tempo *Chronos* “[...] um tempo limitado e infinito [...] inseparável dos corpos que o preenchem com causas e matérias [...] inseparáveis dessa circularidade como bloqueios ou precipitações, explosões, desencaixes, endurecimentos [...]”.¹⁹⁴ As pesquisas também são atravessadas por esse tempo-devorador.

Na língua inglesa, é muito comum a expressão “*Spend time*” para se referir ao tempo dispensado a alguém ou a alguma coisa – “*I’m spending my time with friends*” (Estou [me divertindo] com meus amigos). A lógica capitalística do “*time is money*” (tempo-*Chronos* é dinheiro) atravessa as mais variadas instituições e... também ganha cada vez mais espaço nas escolas e nas universidades. Essa semana, colegas do curso do mestrado estavam preocupados, dizendo que tentarão pedir prorrogação no prazo da defesa porque acham que não conseguirão terminar a dissertação a tempo.

¹⁹⁴ DELEUZE, 1974, p. 170.

O *Chronos* é um dos principais vetores da atividade impedida (real da atividade). Mariana disse passar boa parte das aulas tendo que resolver problemas de indisciplina: “*Meu problema maior é o comportamento. Passo 15 minutos ou mais durante aula tendo que resolver problemas de comportamento*”. Em alguns momentos relato que, quando eu comecei a trabalhar como professor, eu ficava cerca de 40 minutos da aula explicando matéria. Era muito tempo e os alunos não conseguiam apreender tanto conteúdo.

A mãe de Mariana, que fora minha diretora (e também professora de Ciências) em uma das primeiras escolas em que trabalhei, alertou-me: “*não adianta ficar usando 40 ou 50 minutos da aula para explicar tanta matéria para os alunos*”.¹⁹⁵ A partir de então, diminuí o tempo da aula expositiva. E não foram só os alunos que tiveram um alívio, eu também, pois me desgastava muito. No final do dia, ficava quase sem voz.

Nas formações das quais participei pela Sedu/ES, o tempo era linear, cronometrado. As formações eram realizadas na escola. Na véspera da formação, enviavam uns *slides* para a pedagoga com o passo a passo da formação: 10 minutos para a abertura do tema, 20 minutos para a leitura do texto, 20 minutos para a discursão do texto, 15 minutos para a realização de dinâmica de grupo, 30 minutos para a discussão sobre a dinâmica. Acho que só de vocês lerem isso já se cansaram... Então devem imaginar o quanto chata era essa formação.

Essas formações foram realizadas em dias de jogos da Copa de 2014. Eram chamadas pelos professores de “formações tapa-buraco”. Na ocasião, os alunos eram dispensados, e os professores se reuniam pela manhã e as formações eram cronometradas. O profissional que trabalhava no vespertino (turno que muitas vezes coincidia com os dos jogos) era “intimado” a participar da formação no turno matutino.

Em sintonia com a música *Oração ao tempo*, é possível fazer um “acordo” com o tempo *Chronos*, caso contrário seríamos devorados por ele tal como na mitologia grega. Seus conciliadores são o tempo *Kairós* e o tempo *Aion*.

O primeiro refere-se (para a Antiguidade grega) ao tempo oportuno, tempo-ético-estético-político fecundo para as escolhas – e para agir a partir delas. O segundo, não obstante, remete-se “[...] ao tempo indefinido, ao jorro imanente do próprio tempo,

¹⁹⁵ Confira trechos dessa conversa em [A de Atividade](#).

eventualmente resplandece em uma virtualidade [...] em um devir, em uma intempestividade [...].¹⁹⁶ O tempo *Aion*, lembra-nos Deleuze: “[...] é povoado de efeitos sem nunca preenche-lo, [...] é ilimitado como futuro e passado, mas finito como instante”.¹⁹⁷

É *Aion* que rege os acontecimentos cujas batalhas se dão no plano incorporal nas linhas de fuga que se atravessam produzindo bifurcações rizomáticas, operando em outros sentidos que não sejam representativos *stricto sensu*. Tempo das experimentações e das afetações e da gagueira na própria língua e dos movimentos que acontecem “[...] sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca”.¹⁹⁸

Como um dos grandes analisadores não só desta pesquisa, mas todas as relações (afetivas e de saber-poder e institucionais e...) que nos atravessam e nos constituem, o tempo parece-nos ser importante para entendermos: “O que estamos fazendo de nós mesmo?”, importante indagação de Foucault. De que modo nos aliançamos com tempo? Que acordos são possíveis?

Deleuze, em conversa com Claire Parnet, ao se referir ao espaço-tempo de uma aula nos ajuda a pensar no tempo *Aion* como um dos grandes regentes das aulas:

Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra.¹⁹⁹

Nas escolas, um tempo acelerado, por vezes, vivido em “automatismos”. Professores correndo de uma escola para outra para chegar e não se atrasar no horário do contraturno. Elevado número de avaliações pelas quais os alunos da rede estadual estão sendo submetidos. Um aluno do ensino médio, por exemplo, realiza em média, 120 avaliações por ano (três avaliações por disciplina a cada trimestre).

¹⁹⁶ RODRIGUES; PENZIN, 2011, p. 34.

¹⁹⁷ DELEUZE; 1974, p. 170.

¹⁹⁸ DELEUZE; PARNET, 1998.

¹⁹⁹ DELEUZE; PARNET, 1996, p. 80.

Certa vez um aluno disse em uma de nossas reuniões: “Teríamos que triplicar o tempo de estudo para atender a tantas demandas de avaliações”. Nas escolas, não só eles estão sendo quase devorados por esse tempo-*Chronos*-capitalista. No entanto, é possível estabelecer outras relações com a instituição escola: o aluno precisa ficar o tempo todo estudando para a prova? Que negociações são possíveis?

Os acontecimentos existentes em uma aula, em uma escola são, às vezes, imperceptíveis quando o tempo *Chronos* insiste em deixar “invisível” a passagem dos acontecimentos. Em outros momentos, acontecimentos, rupturas no chão da escola mostram essa passagem de *Aion* pelas brechas deixadas pelo *Chronos*. Essas experiências tocam no que chamamos de aprendizagem inventiva.²⁰⁰

Com Ferraço e com Deleuze e... com nossos tantos outros intercessores, pensamos num tempo-rítmico (das velocidades e intensidades) e num tempo-paradoxo (o que te puxa e te empurra) e num tempo-estilo (em que *Chronos* e *Aion* coexistam).²⁰¹ O que podemos fazer (e apre[e]nder) com o tempo?

Agostinho: O dia em que os alunos estão gritando sem parar, sinto que os cinco últimos minutos de aula são infinitos. Quanto mais insuportável é ficar com os gritos na sala de aula, mas parece ser devagar a passagem do tempo.

Mariana: Quando a aula é geminada (duas aulas em seguida na mesma turma) parece que trabalhamos, em duas horas, a semana toda. Fico mais cansada.

Agostinho: Eu tento abstrair. Tenho vontade de usar protetor auricular para proteger um pouco a minha audição, mas não o faço por questões éticas (e judiciais). Também não posso fechar meus ouvidos aos gritos e ao que está sendo gritado dentro das escolas... Que incômodos traz o grito de quem está gritando?

²⁰⁰ Em [T de Trabalho docente](#) discutiremos sobre a aprendizagem inventiva.

²⁰¹ FERRAÇO; MALDONADO, 2016.



PENHA

Penha não foi só minha professora
Da 3ª série do primário,
Foi também minha vizinha.
Frequentava a casa dos meus pais
E me levava para casa
Quando eu chorava inconsolavelmente
Por ter tirado uma nota baixa.
Para mim era uma nota inferior a 80.
Foi uma das primeiras a se atentar
Para o meu desejo de ser professor.
Deixava eu ser seu assistente
E brincar de ser professor.
Foi uma das primeiras professoras
Que me ensinou a corrigir provas
Na época da faculdade,
Foi numa turma de 3ª série da Penha
Que tive minha primeira experiência
Como professor substituto por algumas horas,
O que me ajudou a prosseguir o meu caminho...



Professor

[...] o que o aracniano nos ensina é que não se trata,
para a aranha, de querer,
por meio da tessitura de sua teia, ter moscas;
é tramar que importa
(Fernand Deligny)

P de Professor é um verbete do abecedário de Gilles Deleuze que me inspirou a inscrever essa *dissertexperimentação*. Quando o li pela primeira vez, percebi que Deleuze não estava falando apenas de modos de criar e agenciar uma aula. Ele também relata à Claire Parnet o trabalho que desenvolvera com o ensino médio quando era professor de Filosofia.

O interessante é que Deleuze em nenhum momento diz o que um professor deve ou não deve fazer. Não é um manual prescritivo. Nesse texto, o filósofo trata dos afetos que os professores podem produzir (ou não) em parceria com os alunos.

Seguindo os rastros do filósofo, em vez de produzir um memorial da minha trajetória profissional e acadêmica na introdução deste trabalho, preferi falar com alguém as minhas experiências na profissão docente, tal como Deleuze faz com Parnet. Com essa ideia de memorial-conversa, convidei Bernadeth Martins, pesquisadora do grupo de Programa de Investigação e Formação em Saúde do Trabalhador (Pfist), para um encontro em que ela pudesse provocar o diálogo acerca do trabalho docente que desenvolvo.

Uma conversa se desdobra em dispositivo-método que denominamos de *confrontoconversa*, tendo como inspiração o método de autoconfrontação da clínica da atividade.²⁰² Qual a importância de utilizar dispositivos dialógicos em nossas pesquisas?

²⁰² Em [H de Hodós](#) relatamos a construção desse dispositivo.

A palavra, fruto da provocação efetivada a partir do diálogo, é feita para transformar, para desenvolver o gênero. Os métodos que utilizam o diálogo como dispositivo possibilitam que este organize as controvérsias sobre os dilemas da atividade. Uma espécie de plurilinguismo.

O caráter polifônico da atividade dialógica fornece condições para o exercício criador da linguagem. Palavra não só para escutar o vivido, mas também para agir sobre o vivido. Ao ler minha conversa com Bernadeth e seus desdobramentos nos diálogos com Mariana, foi possível pensar o que mudou nesses quase cinco anos de profissão docente.

Assim como Mariana disse em certo momento da entrevista “Eu acho que eu mudei o meu jeito [de trabalhar]. Uma hora a gente aprende”, o diálogo com Bernadeth facultou que eu também pensasse nas mudanças significativas, na forma como eu tenho trabalhado ao longo da minha docência.

Pude perceber, também, que o modo como o conjunto dos docentes, a gerência e a equipe pedagógica têm desenvolvido suas atividades dificulta a ampliação do poder de agir dos trabalhadores da escola: espaços de diálogos raros ou inexistentes e gestão verticalizada.

Essa semana, um colega de trabalho pediu que eu falasse sobre o meu projeto de mestrado. Ele ouviu e, em seguida, referiu-se ao modo de funcionamento da escola, onde as decisões são, praticamente, tomadas pela pedagoga e três professores. Quando nos reunimos, não questionamos essas decisões.

O diálogo com o colega me fez repensar esse funcionamento e produziu uma atualização na conversa com Bernadeth, o que reafirma nossa proposta metodológica: um diálogo entre profissionais nunca pode ser dado como acabado, definitivo; os diálogos são sempre inacabados.

Tal inacabamento indica de forças motrizes do diálogo – o diálogo realizado e o real do diálogo. A diferenciação entre esses dois pares conceituais marca a presença de um heterovocalismo, uma história possível no diálogo que está repleta de histórias não realizadas. O diálogo realizado não tem monopólio no real: silêncios, dissonâncias do discurso que indicam os limiares da palavra pessoal e a realização com a palavra do outro.

Conversa²⁰³ com Bernadeth

Bernadeth: Sempre que a gente pensa em fazer um curso, essa escolha está marcada, muitas vezes, por uma trajetória singular de vida que influencia essa decisão. Como foi com você na escolha do Curso de Ciências Biológicas?

Agostinho: Eu acho que, desde pequeno, eu quis ser professor, eu nunca tive nenhuma dúvida em relação a isso. Acredito que minha formação como professor começou desde a época em que eu era aluno. Quando eu era criança, gostava muito de ir à escola e observava a forma como os meus professores atuavam e o trabalho deles me encantava.

Bernadeth: Desde o segundo grau (ensino médio), você já observava como eles davam aula?

Agostinho: Na verdade, desde o primário. Ainda no primário, eu queria ser professor de qualquer coisa. Quando eu entrei, na 5ª série, eu tinha uma professora de Ciências chamada Tereza Cristina. Eu gostava muito da forma como ela dava aula e também do livro de Ciências. Inclusive, até hoje eu trabalho com o mesmo livro com o qual estudei na época da 5ª série – *Ciências*, de Daniel Cruz. Então, naquela época, eu já pensava em querer ser professor de Ciências.

Bernadeth: O que diferencia o [ensino] fundamental do [ensino] médio que faz você não desejar dar aula para o [ensino] fundamental?

Agostinho: A configuração do fundamental é um pouco mais pesada do que a do médio em relação ao controle dos corpos, à disciplina. Existe uma expressão que eu detesto muito na escola, o “domínio de turma”. Qualquer barulho incomodava a pedagoga e a coordenadora da escola. No [ensino] fundamental, dependendo da escola, esse domínio é exigido de forma brutal pela equipe pedagógica. Já no ensino médio, pareceu-me que essa exigência não é tão marcante. Claro que aí tem uma diferença de modos de trabalho.

Bernadeth: E você, no seu trabalho, não podia modificar essa produção de corpos serializados?

Agostinho: Eu tive duas experiências com o ensino fundamental. Uma da prefeitura e outra do Estado. Eu comecei a dar aula no ensino fundamental da prefeitura de Cariacica (ES). Lá, como eu era marinheiro de primeira viagem, eu gritava com os alunos, pedia silêncio, queria que ficassem quietos. Na verdade, eu entrava muito nesse jogo do “domínio de turma”, porque eu era criticado exatamente por não ter esse domínio.

A pedagoga sempre entrava na minha turma e dizia que eu não tinha domínio, que ela ouvia os alunos falando alto da sala dela e a incomodava. E eu me estressava muito tentando dominar aqueles alunos, sem perceber que eu estava dominado por esse discurso hegemônico do controle, da serialização. Passei um ano me estressando, até que um dia pensei: “*Não sou obrigado a dominar ninguém*”. Deixei os alunos gritar o quanto quisessem. Quando eu gritava com os alunos, eu achava que aquilo era o certo, porque quando meus professores faziam isso com a gente, funcionava. Talvez deu resultado na minha perspectiva de aluno, mas, quando me tornei professor, parece que o jogo virou.

Bernadeth: Então você teve muitas dificuldades no início da sua carreira?

Agostinho: Sim. Eu comecei com uma turma de 7º ano da prefeitura de Cariacica. Era uma turma extremamente agitada. Falavam alto demais. Eu tentava falar mais alto da mesma

²⁰³ Utilizamos o termo conversa ao invés de entrevista porque pensamos a conversa como traçado de devir, abertura à experiência (DELEUZE; PARNET, 1998). A entrevista, por sua vez, remete à padronização, a um repertório de questões prévias *a priori*. Utilizamos, tanto na conversa com Bernadeth quanto com Mariana, o termo conversação porque as questões foram se desdobrando a partir do próprio diálogo.

forma que meus professores do ensino fundamental faziam com a gente. Não funcionava. Os alunos ficavam cada vez mais agressivos.

Nesse jogo de poder e autoridade, eu ficava muito cansado. Eu não tenho esse desgaste com o ensino médio. Atualmente, tenho uma turma de 6º ano que fica gritando durante quase duas horas. Às vezes, eu faço silêncio e deixo gritarem até cansar, às vezes bato com algum objeto na mesa, o que é aversivo para eles. Mas só o fato da equipe pedagógica não ficar me cobrando domínio de turma já me estressa bem menos.

Naquela época, eu acredito que o fato da pedagoga entrar na sala e fazer tais cobranças me deixava muito mais estressado que os próprios gritos dos alunos. Convenhamos que, para quem fica numa sala confortável, refrigerada, é bem diferente do que quem fica em uma sala quente e com 40 alunos gritando sem parar.

Bernadeth: Você acha que a sua idade tem a ver com essa postura deles [alunos do fundamental]?

Agostinho: Não sei se tem a ver com a idade. Comecei a trabalhar como professor aos 23 anos. Alguns colegas de trabalho diziam que os alunos me viam como um irmão mais velho. Não vou por aí, não. Trabalho com professores mais velhos que eu e que enfrentam problemas com o ensino fundamental. Cada professor enfrenta uma questão diferente. Acho o que mudou radicalmente foi minha postura de autoritário. Deixei de lado um pouco essas influências produzidas com os meus professores.

No primeiro ano de trabalho, já vi que, com aquela forma autoritária, não iria dar conta. Insisti mais um pouco. Quando eu tentava falar mais alto que o aluno, quando queria manter o controle, eu entrava em fadiga muito rápido. Chegava na hora do recreio e já não tinha mais forças para trabalhar. Já estava sem voz, respiração ofegante, cansado. Trabalhava depois do recreio me arrastando, às vezes, literalmente, sem fôlego.

Bernadeth: É um processo de aprendizagem...

Agostinho: Exatamente. Quando eu percebi que não conseguia mais dar aula depois do recreio por causa do desgaste e ainda tinha o dia inteiro para trabalhar, pensei: “*Se eu continuar assim, não consigo trabalhar o dia todo. Se, às nove horas da manhã, já estou desse jeito, como farei para continuar trabalhando?*”. Parei de falar alto, preservei minha voz. Passei a bater com uma régua de plástico na mesa do aluno, e o barulho causado pela régua parecia com o de “bombinha”. Os alunos achavam esse som irritante.

Agora, eles é que pediam para eu parar. Eu dizia que o barulho deles junto com o que eu fazia ficava mais insuportável e pedia que todos nós fizéssemos silêncio. Em alguns momentos funcionava; em outros não, porque eles passaram a adorar o barulho da régua de plástico. Era divertido!

Comecei a ficar em silêncio e deixava que eles falassem. Iriam querer beber água e então notariam a minha presença. Eu dizia que poderia liberá-los, mas antes disso iria explicar a matéria. Eles ficavam mais tranquilos. Até hoje trabalho com o fundamental com essa alternância da régua e do silêncio. Há momentos em que deixo eles conversarem o quanto quiserem, sem ficar policiando.

Só peço para não gritar tanto, porque querendo ou não, atrapalham as outras turmas. É preciso que os alunos, no mínimo, não falem mais alto do que eu, porque, se for desse jeito, não é possível explicar matéria; ninguém ouve ninguém, só gritos. Mas isso não significa que eles precisam ficar quietos uma hora sem parar, como a equipe pedagógica tanto queria.

Bernadeth: Você acha que esse tipo de controle exigindo silêncio dos alunos ajuda na aprendizagem?

Agostinho: Naquela época em que eu era aluno, eu achava que sim. Quando comecei a trabalhar como professor, também. Como eu disse, é preciso que os alunos possam me escutar. Não tem como dar uma aula com 40 alunos gritando. Não tem como manter 40

estudantes sentados durante uma hora, como sonham alguns professores, diretores, pedagogos, pais. Talvez a aprendizagem pudesse ir nessa via interventiva, procurando fazer os alunos entenderem que há momento em que eles precisam parar para escutar o professor e os colegas, porém isso não é adquirido com autoritarismo, mas por uma via desejante.

Como produzir o desejo de ouvir o professor? É por meio do silêncio, da reguada? Ainda não sei. Há muito chão para percorrer. Alguns discursos pedagógicos dizem que, se a aula não for interessante o aluno não presta atenção, dorme, faz bagunça. Esses discursos tendem a culpabilizar o professor por essa falta de domínio [controle] dos alunos. Eu entendo que não é possível ensinar com vários alunos gritando, mas também não é possível eu ensinar 40 alunos passivos, em silêncio, só ouvindo o que eu digo.

Bernadeth: E o que você fez para os alunos participarem efetivamente das aulas?

Agostinho: No meu primeiro ano de trabalho, foi difícil produzir interesse em estudar com eles. O primeiro ano serviu para eu dar conta de que, se eu gritasse, como meus professores faziam, eu não conseguiria chegar nem aos três primeiros anos de docência. Não encontrei uma fórmula pronta. Acredito que ninguém encontrou. O que é participar efetivamente de uma aula? Ainda não sei completamente. Há turmas que, em um determinado dia, prestam atenção nas aulas, estão participativos, outros dias falam o tempo inteiro.

Com o ensino médio, por exemplo, quando eu estou explicando e a turma não colabora, eu peço uma, duas, na terceira vez, paro de explicar a matéria e digo para eles estudarem por conta própria. Trabalho desse modo: se não querem colaborar para que possamos produzir juntos uma aula, não irei me desgastar com isso. Há dias em que eles não querem mesmo colaborar; em outros dias colaboram até demais. Acho que lecionar é exatamente viver nessa linha vibratória. Em alguns momentos dá certo, em outros não.

Bernadeth: Você tem uma segunda graduação em Psicologia. Esse curso influenciou o seu modo de trabalhar?

Agostinho: Quando eu cheguei ao Curso de Psicologia, eu fiquei fascinado com a forma como os professores do curso trabalhavam. Eu tinha a impressão de que eles sabiam muita coisa. Queria ser como eles. Ficava encantado com as aulas. Ao mesmo tempo em que ficava vislumbrado, produziu-se nessa relação uma insegurança, porque o modo como os meus professores trabalhavam era o modo que eu concebia como o melhor que existia. Eles não ficavam lendo, era só quadro e pincel.

Em meia dúzia de frases, traziam ideias de vários autores, o que demonstrava um elevado conhecimento. Eu acreditava que, para ser um bom professor, tinha que ter esse perfil. Eu queria muito ser assim, mas eu ainda estava começando, não se compara com professores com 20, 30, 40 anos de experiência.

Bernadeth: Então dar aula para você era um desafio?

Agostinho: Era e ainda é. Claro que agora se colocam outras questões diferentes das de quando iniciei nesse ofício. No início, eu era meio travado para trabalhar porque eu acreditava que o bom professor era aquele que sabia tudo sobre a matéria que lecionava ou aquele que deveria saber. Quando eu via meus professores de Psicologia com aquela gama de conhecimento, ao mesmo tempo em que ficava vislumbrado, eu achava que não conseguiria trabalhar daquele jeito.

Quando eu ia para a escola, eu ia muito angustiado. Do percurso da minha casa até o trabalho, eu ficava muito travado, porque eu achava que eu não conseguia dar uma boa aula seguindo o princípio daquilo que eu considerava como bom. Durante as aulas, a angústia desaparecia, eu tinha um *feedback* dos alunos que a aula era boa, mas, mesmo assim, eu ficava muito tenso, temeroso de que algum aluno me perguntasse algo que eu não soubesse responder.

Eu ouvia os discursos dos alunos, professores, equipe pedagógica afirmando que o professor que não conseguisse responder aos questionamentos dos alunos era incompetente. Um desses discursos foi produzido na graduação, em Biologia, quando meu professor de Botânica

disse que uma professora foi demitida de uma escola particular porque, durante uma aula de campo, não soube responder ao aluno qual era o nome de uma planta. Os alunos levaram essa situação para os pais que solicitaram o desligamento da professora. Alguns colegas não se importaram com o discurso, mas eu, que almejava ser um bom professor, fui impactado com essa questão de não saber responder a tudo que o aluno perguntar. Acredito que nenhum professor de Biologia sabe o nome de todas as plantas, animais etc. É um campo muito vasto.

Bernadeth: E quando você percebeu que esse modo de trabalhar não daria mais certo? Como isso se deu?

Agostinho: Como eu disse, no Curso de Psicologia foi intensificada essa “cobrança”. Esse corpo professor foi sendo forjado e tensionado a partir da minha relação com os professores que me encantavam. Eu acreditava que eu não conseguia ser daquela forma. Isso criou muita angústia. E não existem culpados nessa história. Não sou eu, nem meus professores e nem aqueles que fomentaram o discurso do professor *wikipédia*, que pode responder a tudo e conhece muita coisa. A questão é desnaturalizarmos esse discurso do professor sabe-tudo, a ideia de quanto mais você reproduz um mundo já dado, quanto mais você acumula informações, mais competente você é.

Essa minha mudança de postura foi produzida por agenciamentos. Um deles foi durante as aulas de Psicologia da Educação e Problemas da Aprendizagem, com a Beth. Não lembro o que perguntei para ela, acho que foi algo do tipo o professor não saber responder a tudo o que o aluno pergunta, mas lembro exatamente o que Beth me disse. Ela citou um livro de Jacques Rancière – *O mestre ignorante* – em que o autor dizia que um grande mestre é aquele que reconhece, humildemente, que não sabe tudo.

Aquela frase de Rancière, dita por Beth, produziu um outro sentido, um deslocamento subjetivo que me fez pensar muito e, a partir dali, comecei a visualizar meu trabalho de uma outra forma. Hoje eu não tenho mais essas angústias e foi essa uma das principais mudanças na minha forma de trabalhar. Depois fui percebendo que inclusive meus professores da faculdade não davam conta de tudo. Fui criando outras linhas de fuga e experimentando outros modos de trabalhar. Ainda bem.

Bernadeth: Trabalhar como professor é um desafio constante. Para você cada dia é um processo de trabalho diferente? Sempre aparece um conflito, uma questão na atividade?

Agostinho: Diversos conflitos sempre se colocam no campo de trabalho. Um dos que eu elenquei foi a questão de eu ter construído uma linha de fuga mortífera do professor “sabe-tudo”. Eu percebi que, se eu continuasse com essa postura, não conseguiria dar mais conta da minha atividade. Esse conflito se acalmou e muito, mas outros surgiram. Outro questionamento que eu lembro, ao longo dos primeiros anos de trabalho no ensino médio, foi em relação ao modo como eu ministrava as aulas. A equipe pedagógica não reclamava do meu domínio de conteúdo; pelo contrário, era uma das coisas que eles mais positivavam e reconheciam a partir das avaliações que realizavam com os alunos.

Ao longo do ano letivo, a equipe pedagógica entrava nas salas, turma por turma, para perguntar aos alunos sobre o modo como os professores trabalhavam: se estavam ou não dando aula, se eles tinham domínio de conteúdo ou não. Geralmente, os professores que não tinham esse domínio sempre eram expostos pela equipe pedagógica, não diretamente, mas a equipe comentava com outros professores. Uma situação que acredito ser bem constrangedora. Embora não houvesse nenhuma crítica sobre meu domínio de conteúdo, os alunos reclamavam com a pedagoga que a minha fala era muito acelerada e eles tinham dificuldade de entender.

Além disso, achavam as aulas cansativas. Era uma carga de informação muito grande em cada aula. Um dos motivos de trazer essa carga de conteúdos era porque eu tinha preocupação em cumprir o currículo escolar conforme as prescrições determinadas pela Secretaria de Educação. A fala rápida e o bombardeio de informações tinham relação com um aceleração não só da fala, mas do modo de trabalhar, na tentativa de cumprir o prescrito

(currículo da disciplina). Essa preocupação foi construída a partir das relações que tive ao longo da minha formação como aluno do ensino médio.

Na época, nós reclamávamos que os conteúdos que caíam nos vestibulares e nas provas do Enem não eram trabalhados. Também observei vários alunos, durante meu estágio na graduação, falando sobre a mesma coisa. Na escola em que eu trabalho, uma aluna disse à pedagoga que o professor de Português dela não estava seguindo o currículo, que ele ficou um semestre inteiro só falando de Parnasianismo e em quase todas aulas colocavam os alunos para fazerem caça-palavras. A pedagoga ainda nos pedia, nas reuniões de Conselho, para ficarmos ligados, porque os alunos estavam acompanhando o currículo e exigindo o seu cumprimento. Quando eu entrei na profissão, eu tinha um estilo de professor de cursinho, trabalhando numa escola pública em que há outro tempo e outras intensidades. É claro que isso não iria funcionar.

Bernadeth: Como você percebeu que não iria funcionar?

Agostinho: Do que adiantava eu ter domínio de conteúdo, conforme os alunos e a equipe exigiam, se eu tornava as aulas pesadas, cansativas, reproduzindo conteúdos durante 50 minutos sem parar? Eu me cansava, chegava no final da manhã sem disposição para trabalhar em outro turno. A pedagoga me sugeriu, então, que eu reduzisse um pouco a carga expositiva das aulas, sem me importar com o cumprimento do currículo. Ela disse que seria mais interessante ir num ritmo mais desacelerado com os alunos do que tentar cumprir ao máximo os conteúdos curriculares. Acolhi a sugestão dela e passei a trabalhar de uma outra forma, em um outro ritmo. Pude, então, perceber melhor as coisas que ocorriam ao meu redor.

Bernadeth: Você acha que professores conseguem modular o trabalho prescrito, fazê-lo de outra forma ou o que predomina são professores agarrados à prescrição? Como você vê isso na sua escola?

Agostinho: Há uma imensa variabilidade de estilos e formas de trabalhar. Há professores que, em determinado modo, estão mais presos à prescrição. Em outros momentos eles reconhecem que, se não criarem uma estratégia para dar conta dessas exigências do prescrito, acabam adoecendo. Acredito que, em cada momento, os professores oscilam nesses dois campos do prescrito e do real.

Lembrei-me de uma situação recente que aconteceu na semana passada na escola. Um professor que trabalha comigo é muito rigoroso em relação às normas, embora ele tente sempre subvertê-las. Ele me disse uma vez que, se o coletivo aceita as normas da forma como elas são colocadas, esse coletivo não deveria modificá-las. Se o coletivo aceita sem questionar, então ele que cumpra. É uma fala muito pesada. As prescrições são importantes para colocar uma organização no processo de trabalho, no entanto não é possível executar fielmente todas elas.

Bernadeth: Das renormatizações que efetiva, qual você destaca que contribuiu realmente para evitar o seu adoecimento no trabalho?

Agostinho: Acredito que, sem dúvidas, foi a questão dessa cobrança de ter que responder a todas as dúvidas dos alunos, ter que dar aulas somente no quadro e pincel, ter que memorizar tudo, falar sem parar durante uma hora sem ler nada. Como eu afirmei, esse modo hegemônico de trabalho foi construído em uma rede discursiva muito intensa. Foram necessárias algumas outras conexões, outras linhas de fuga: as aulas de Beth e a professora que não soube me responder o que era *self* e os outros textos que eu li e... principalmente, *foi a experiência de trabalho que me mostrou que daquele jeito não funcionaria*.²⁰⁴

²⁰⁴ A conversa com Bernadeth é analisada em um artigo intitulado *Foi a experiência de trabalho que me mostrou que daquele jeito não funcionaria* (CORREIA JUNIOR; BARROS; ZAMBONI, 2018, no prelo).

Bernadeth: O seu espaço de trabalho cria condições para você renormatizar as atividades?

Agostinho: A escola é bem flexível com o modo singular de trabalho de cada professor. Geralmente, a equipe pedagógica fica atenta à questão do domínio de conteúdo do professor. Quando um aluno “denuncia” o professor que não tem esse domínio, de certa forma, o educador é exposto. Já vi isso acontecer com alguns colegas. A equipe pedagógica acredita que eu tenho um bom domínio, como não há esse tipo de reclamação, é como se eu tivesse mais liberdade para trabalhar de uma forma mais flexível.

Uma vez a pedagoga disse que eu “mostro serviço”, os alunos gostam das aulas e que eu poderia fazer do jeito que eu quisesse. Aquele professor que é considerado com pouco domínio (de conteúdo ou de turma) sofre mais a intervenção pedagógica. Mas há momentos em que a escola é muito rígida em relação aos horários. Se liberamos o aluno três minutos mais cedo para o recreio ou na hora da saída, sofremos advertências verbais pela coordenação e pela equipe pedagógica. Em alguns momentos, algumas decisões são tomadas sem a participação do coletivo, são apenas comunicadas aos professores.

Eu brinco com os outros professores, sarcasticamente, de dizer que a nossa escola é o espaço da obsessão. A direção exige o cumprimento de horários de forma muito severa. Os alunos também disseram que é muito cansativo. Dificilmente, a escola realiza projetos culturais. Quando algum professor se arrisca, tem seu trabalho inviabilizado devido à questão do tempo, tudo muito rápido porque a escola valoriza a questão da prova. “*O aluno não pode perder o conteúdo da prova*”, diz a equipe pedagógica.

Bernadeth: Você se considera feliz com a sua escolha por essa profissão?

Agostinho: Não me arrependo da minha escolha, não. Eu sempre tive interesse em ser professor. Claro que não era da forma como eu idealizava. Uma forma é como idealizamos a nossa profissão, outra é como ela acontece no real. Antes de ser professor, eu achava que era simplesmente dar aula, corrigir provas, fazer a pauta. Eu não levava em conta o cansaço, o desgaste físico e emocional oriundo da atividade docente. Eu achava que era simples levar algumas provas para corrigir em casa.

Eu achava que iria corrigir umas 50 ou 60 provas, que teria todo o tempo para planejar as aulas. Hoje eu uso parte do horário do planejamento exatamente para descansar ou para conversar com os colegas. Dependendo da quantidade de tarefas que preciso dar conta, nem tempo para descansar eu tenho. Às vezes, prefiro me sobrecarregar no planejamento a levar tarefa para casa. Quando eu vejo os alunos gritando sem parar, e em vez de dar aula, realizar atividades, meu trabalho se reduz a ficar manejando comportamentos, isso me deixa muito desanimado.

Às vezes, quando eu estou numa sala de aula, e os alunos ficam gritando sem parar, tenho vontade de largar tudo e sair correndo. Penso: nossa, como eu queria estar bem longe! Um dia desses, brinquei com os meus alunos do 6º ano, dizendo que se Deus me mandasse para o purgatório, eu desejo que lá não tivessem 40 alunos gritando no meu ouvido. Depois, sou invadido pela ideia de que qualquer que seja o trabalho, haverá dificuldades. O que mais me deixa cansado na escola são os gritos dos alunos e as burocratizações.

Mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos nesse ofício de professor, ainda assim me considero feliz. Faria tudo de novo. Todos esses conflitos que eu relatei para você foram importantíssimos para o meu aprendizado. Eles me mobilizaram a modificar esse modo perfeccionista de trabalho que criei a partir de agenciamentos despotencializadores.



SONIA LUZIA

As aulas de Português do ensino médio
Eram muito mais que aulas;
Eram encontros potentes,
Encontros agenciados com Sonia Luzia.
Sempre rodeada de alunos,
Era querida por todos.
Sonia tinha um carinho tão grande por nós
Que a chamávamos de mãe Sosô
Ou de Ivete Sangalo
Devido à grande semelhança física com a cantora.
Sonia fazia parte do nosso recreio,
Das festas que fazíamos nas casas dos colegas.
Queríamos e pedíamos por aulas da Sonia
Todos os dias.
Adorávamos abrir o porta-malas do carro de Sonia
Lá estava repleto de DVDs e livros.
Praticamente uma biblioteca-móvel.
Sonia me inspirou a ser brincalhão com os alunos



S



Saúde

Crie uma aranha numa placa de vidro:
talvez lhe venham esboços do tecer,
mas no vazio,
pois a placa de vidro é o vazio,
simplesmente porque não há suporte possível,
e os gestos da aranha,
obstinadamente reiterados,
exatamente os mesmo gestos que permitiram
tecer,
tornaram-se os tantos espasmos
a preludir a agonia do aracniano.
Da mesma maneira, se o humano é o modo
de ser em rede,
bem se vê por que ele persiste como
veleidade,
como aquilo que falta ao homem que somos,
mais do que como aquilo que o caracteriza.
(Fernand Deligny)

Agostinho: Mariana, última pergunta para terminarmos nossa conversa. Você percebe alguma mudança no seu modo de trabalhar quando você começou na educação e como você está agora?

Mariana: Com certeza.

Agostinho: O que você acha que mudou nesse percurso?

Mariana: Mudou a minha postura. Eu tive que pedir ajuda a essa minha amiga para lidar com os alunos. Eu diminuí a quantidade de conteúdo que eu passava. Passei a explicar a matéria de forma mais sucinta. Melhorei essa questão de gritar em sala de aula. Acho que isso não dá certo. Vejo professor gritar demais. Quando eu dou um esporro, mando eles ficarem quietos. Eu ainda uso de ameaça? Uso. Infelizmente, eu tenho que usar. É como se fosse uma mãe brigando com o filho, ameaçando cortar o *videogame*, o celular. Querendo ou não, eu tenho que usar isso com eles. Eu mudei o meu comportamento. Eu estou sendo mais rígida; antes eu não era. Eu não queria ser tão rígida, eu não queria colocar aluno para fora. Hoje em dia eu coloco para fora. Coloco menos do que eu colocava. Deixo aluno sem recreio? Deixo. No momento em que eu preciso, eu deixo. Eu tenho que ter uma certa rigidez. Eu não me desgasto tanto. Acho que agora eles me conhecem melhor. Foi uma forma de manter o controle e, agora, eu estou tendo. Em relação à matéria, eu gosto de usar o lúdico com eles. Às vezes, não dá certo algumas brincadeiras que eu faço. Faço muitos testes, muitas experiências com eles. Quando não dá certo, eu não uso mais isso. Agora tá melhor do que estava no começo... No começo, eu pensei em abandonar tudo.

Agostinho: E o que te fez desistir de abandonar a profissão?

Mariana: Foi depois que eu conversei com essa amiga. Foi depois que ela me explicou que eu deveria manter o controle. O meu problema estava sendo o controle em sala de aula.

Agostinho: Você procura conversar com outros professores sobre outros modos de trabalhar, de lidar com os alunos?

Mariana: No começo, eu conversava com muita gente e pedia ajuda, pois não sabia o que fazer. Todo mundo dizia que eu tinha que ser firme. Diziam para mim: “Seja firme, seja firme!”. Todos os professores de ensino fundamental dizem para a gente ser firme. Eles dizem: “Seja firme com o aluno! Fala grosso!”

Agostinho: Já pensou em outro modo de agir com eles sem precisar de ser firme como lhe sugeriram?

Mariana: Por enquanto, não. Por enquanto, é essa a minha estratégia. Está dando certo. De vez em quando, eu olho, eu sorrio para eles. Lógico, no momento que eu estou explicando a matéria, eu preciso ser mais firme, impor mais. Mas, por enquanto, é o que está dando certo.

Agostinho: Muito obrigado por participar deste momento comigo. Depois eu irei lhe enviar a nossa conversa para você ler, editar e, se considerar importante, fazer algumas alterações.

Mariana tornou-se mais rígida, mais controladora, passou a gritar menos, diminuiu a quantidade de conteúdos ministrados em uma aula: *“Estou sendo mais rígida, antes eu não era [...] Eu tenho que ter uma certa rigidez. Assim, eu não me desgasto tanto”*. Em direção oposta, eu tive que aprender a deixar de ser tão rígido quanto eu era para conseguir trabalhar, pois eu me desgastava muito mais tentando manter o “controle”.²⁰⁵

O diálogo com Mariana me colocou algumas questões: como produzir um outro caminho entre o controle e a rigidez e a ausência destes? Os alunos de uma turma de 6º ano “me fazem de gato e sapato”, como dizem alguns colegas professores. Há uma demanda insistente dos alunos dessa turma para que eu os coloque para fora de sala. Em certa ocasião, um grupo de meninas me disse que eles gritam porque eu não os coloco para fora como o professor de Matemática faz.

Segundo elas, só o fato de levantarem da mesa, já é o bastante para o professor de Matemática “dar uma ocorrência”. Eu, então, perguntei às meninas por que elas insistem em querer que eu os coloque para fora de sala.

Elas disseram que só assim funciona, quase todos os professores dão ocorrência, ao contrário de mim, que não registrou nenhuma durante o ano. Convidei-as, então, a pensarmos outras estratégias para resolver esse impasse. Por enquanto, ainda continua sendo a batida do pincel e do apagador na mesa e no quadro.

²⁰⁵ Confira esse relato em [P de Professor](#).

Entre ter que colocar os alunos para fora de sala e conviver com os gritos, parece-me que a segunda opção é menos desgastante, apesar de eu estar perdendo gradativamente minha audição por causa disso. Há poucos dias comentei com uma professora que, se eu continuar ouvindo tantos gritos, nos próximos anos, terei problemas auditivos. Parei de gritar para poupar minha voz. No entanto, meus ouvidos...

Meu nível de estresse com essa turma do 6º ano chegou ao limite. Contra a minha vontade, coloquei duas alunas para fora de sala. Era dia de prova e, como sempre, eles estavam gritando sem parar. Quanto mais eu pedia para parar, mais gritavam.

Eu fazer silêncio não adiantava. Sempre uso livros, pincéis, apagadores para bater na mesa e no quadro para poupar minha voz. Dessa vez, nenhum dos objetos conseguia fazer efeito. Os gritos abafavam qualquer barulho que eu tentasse fazer.

Encontrei, então, um pedaço de plástico do encosto de uma das carteiras. Peguei o objeto e comecei a bater na mesa. O barulho fazia um estrondo enorme. Os outros alunos e professores do corredor ouviram. Eles começaram a reclamar do incômodo.

Quanto mais eu batia com o encosto sobre a mesa de plástico, mais eu queria bater. Acho que dei umas 20 batidas seguidas na mesa. Os alunos pedindo para eu parar, mas aquilo ajudava aliviar o estresse.

Um grupo de meninas começaram a debochar dizendo que aquilo não funcionaria enquanto eu não os expulsassem da sala. Coloquei as duas para fora. Quando eu coloquei, o silêncio foi quase instantâneo.

Um grupo de alunos aplaudiu e disse: *“É assim que tem que ser. É assim que queremos”*. Durante a prova, fiquei com o encosto de plástico na mão. Caso gritassem, era só dar umas três lapadas na mesa que conseguiria o silêncio de volta.

Eu fiquei muito chateado com essa situação. Não só por de ter adotado essa postura, mas também pelo fato de os alunos exigirem isso de mim, mas, naquele momento, foi a única alternativa que encontrei para conseguir aplicar a prova.

Depois, chamei as meninas para dentro de sala e conversei com a turma. Disse que eu não irei colocar para fora mais e que iríamos resolver dentro da sala de aula, nem que eu quebrasse uma cadeira com tanta bordoadada. Eles me disseram que, enquanto

eu não fosse rígido como os demais professores, a turma continuaria “me fazendo de gato e sapato”.

Que relações estão sendo produzidas entre os alunos e os professores que exigem do profissional autoritarismo, controle, coação? É preciso criar, portanto, outras práticas com os alunos que fujam desse circuito disciplinarizador.

O interessante é que a relação com os alunos fora da sala de aula é tranquila. Eles são carinhosos e nos damos muito bem. Às vezes, ficamos sentados conversando no pátio. Já tentei realizar atividades lúdicas com eles, mas, em menos de cinco minutos, eles começam a gritar sem parar. Como trabalhar com essa turma?

Mariana gostaria de ser menos rígida. No entanto, essa é a maneira que encontrou para continuar na profissão docente. “*Eu ainda uso de ameaça? Uso. Infelizmente, eu tenho que usar [...]. Querendo ou não, eu tenho que usar isso com eles [...]. Eu não queria ser tão rígida, eu não queria colocar aluno para fora*”, relata a professora.

Mari e eu modificamos nosso modo de trabalhar, embora não seja como queríamos. Nesses relatos podemos observar como as atividades impedidas e contrariadas se fazem presentes na dinâmica de nosso trabalho. Conseguimos nos manter na docência porque criamos outras normas e regras, ou seja, outras maneiras de trabalhar e viver.

Georges Canguilhem, filósofo francês, cursou Medicina e, nesse percurso, problematizou as práticas discursivas desse campo de saber. Isso significa desnaturalizar, dentre os discursos médicos/científicos, a oposição entre saúde e doença, normal e patológico e anormal e anômalo.

A primeira contribuição do filósofo francês foi mostrar que saúde ultrapassa qualquer domínio biológico, tampouco é ausência de doença (patologia). Outra colaboração epistemológica de Canguilhem para o campo epistemológico médico-filosófico foi romper o conceito de saúde como estado de equilíbrio e estabilidade. Saúde, assim como a atividade, é um conceito inacabado.

O homem normativo é aquele que é capaz de instituir novas normas (modos de vida). É do vivo tal movimento de expansão e criação. Nesse sentido, uma única norma de

vida “[...] é sentida privativamente e não positivamente”.²⁰⁶ O vivo não tolera qualquer amputação desse movimento cria(norma)tivo.

Temos, então, uma primeira aproximação entre os processos de saúde e adoecimento e a clínica da atividade: a expansão (ou ampliação) do poder de agir está relacionada com essa capacidade (re)normativa do trabalhador de criar novas normas para trabalhar e viver. A amputação do poder de agir, ao contrário, limita o trabalhador a uma única norma que não consegue se desdobrar em outras, que não tolera mudanças diante do meio infiel em constante variação.²⁰⁷

Canguilhem afirma a pertinência de falar sobre infidelidades do meio (social e de trabalho e institucional e...), uma vez que “[...] as instituições²⁰⁸ são, no fundo, precárias; as convenções, revocáveis; as modas, efêmeras como um relâmpago”.²⁰⁹

Uma sintonia possível entre os filósofos franceses Deleuze e Canguilhem: a vida é desvio e diferenciação, o meio também acompanha tal processualidade. Vivemos, pois, “[...] no meio de um mundo de acidentes possíveis. Nada ocorre por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu devir, sua história”.²¹⁰

É por isso que consideramos pertinente forjar o conceito de traição em Deleuze para nos referirmos à atividade.²¹¹ Trair as prescrições e as normas e as regras não é ir contra elas; é, a partir delas e a favor delas, criar outros modos de vida que tornem o trabalho vivível.

Nesse sentido, acreditamos que saúde, como processo de expansão do criar e do agir, vai no compasso do movimento de traição das práticas instituídas e naturalizadas. Em suma, saúde é a capacidade de “[...] ultrapassar a norma, [...] a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas”.²¹²

²⁰⁶ CANGUILHEM, 2015, p. 92.

²⁰⁷ CLOT, 2006a, 2010a, 2011.

²⁰⁸ O conceito de instituição que tomamos como análise pode ser acompanhado em [I de Implacação](#).

²⁰⁹ CANGUILHEM, 2015, p.139, nota nossa.

²¹⁰ CANGUILHEM, 2015, p. 139.

²¹¹ Em [A de Atividade](#) explanamos melhor a utilização do conceito de traição em Gilles Deleuze para nos referirmos à atividade.

²¹² CANGUILHEM, 2015, p. 138.

A “ferida” epistemológica de Canguilhem no platonismo positivista (saúde *versus* doença, em que uma é excludente da outra) foi considerar saúde e doença como processos intrínsecos, pois ambas concernem à capacidade normativa do vivo. Doença (patologia, anormalidade), nessa perspectiva, não é ausência de normas, mas a incapacidade dos seres de (re)criá-las. Como modo de vida reduzido, a doença ainda é uma norma admitida como única, intolerante às variabilidades do meio.

As normas de vida patológica são aquelas que, doravante, obrigam o organismo a viver num meio “estreitado”, diferindo qualitativamente, em sua estrutura, do meio anterior de vida e, nesse médio estreitado exclusivamente, devido à impossibilidade em que o organismo se encontra de enfrentar as exigências dos novos meios, sob a forma de reações ou empreitadas ditadas pelas situações novas.²¹³

Sentir-se saudável no e com (o ambiente de) trabalho é sentir-se ativo, capaz de produzir desvios inventivos no ofício e nos gestos e nas atividades e nas prescrições e...

Embora Canguilhem não tenha proposto um conceito explícito de atividade, como nos lembra Fernanda Amador, sua filosofia médica nos ajuda a pensar (em certa aproximação) a atividade como oposição à inércia:

Se a vida é sempre atividade de oposição à inércia e à indiferença, isso é verdade, também, no caso da vida no trabalho. Se a vida no trabalho é tentativa de viver, ela é também tentativa de nunca somente sofrê-la, ela é tentativa de fazer valer nesse meio – nesse tecido de normas antecedentes, nesse enquadramento abstrato do trabalho –, as normas de vida originárias da própria história daqueles que trabalham, oriundas do que é para eles viver em saúde.²¹⁴

No diálogo com Mariana, a análise nos aponta atividades impedidas, mesmo que eu e ela tenhamos criado novas normas, outros modos de trabalhar. A professora de Ciências não gostaria de ser rígida, mas foi uma alternativa que lhe possibilitou continuar trabalhando. Apesar de eu não colocar aluno para fora de sala, por enquanto, “fazer vistas grossas” é uma das maneiras de lidar com o funcionamento de uma turma em que os alunos gritam quase durante toda a aula.

²¹³ CANGUILHEM, 2012, p. 183.

²¹⁴ AMADOR, 2009, p.64, 2014, p. 260; AMADOR; FONSECA, 2014, p. 22.

Isso significa dizer que as normas são provisórias. A professora disse que esse modo de trabalhar, por enquanto, é o que está dando certo. Essa norma não é aplicada em todo o contexto: em alguns momentos da conversa, Mariana diz não precisar gritar com os alunos da EJA, que nessa turma é mais fácil propor roda de conversas e explorar melhor os conteúdos sem precisar ficar usando a estratégia metodológica de passar dever no quadro.²¹⁵

Uma primeira aproximação entre gênero e estilo e saúde pode ser acompanhada no diálogo com a professora de Ciências. Ela diz que não desistiu da profissão docente porque obteve ajuda de uma amiga que a aconselhou a ser mais rígida com os alunos a, impor respeito.²¹⁶ Outros professores também lhe sugeriram estratégias parecidas.

Assim, é equivocado pensar que o trabalhador faz gestão de seu trabalho sozinho e que saúde é produção individual (e individualizante). Enveredamos por outros caminhos e, em sintonia com os autores com os quais dialogamos, sustentamos o *éthos* de que a saúde se produz em redes e conexões e embates de diálogos entre trabalhadores e rearranjos de fazeres-saberes. Portanto, é sempre uma produção (e uma conquista constante) coletiva entre os trabalhadores e *com* os trabalhadores.²¹⁷

Certamente, saúde não é algo exterior, assunto exclusivamente de especialistas/*experts* (médicos e psicólogos e cientistas e instituições e Estado e...)²¹⁸ Não são os especialistas capazes de dizer as experiências de prazer e sofrimento, mas aqueles que as vivenciam.

Canguilhem foi bem enfático ao considerar que os sujeitos é que são capazes de analisar os diferentes contextos e os modos como os processos de saúde e adoecimento estão se constituindo: “O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe”.²¹⁹ Desse modo, é urgente criar espaço de escuta entre os profissionais para dizerem sobre seus sofrimentos no trabalho... É um desafio, no entanto, possível.

²¹⁵ Confira essa passagem da conversa em [A de Atividade](#).

²¹⁶ Mariana também faz referência a esse episódio em [G de Gênero](#).

²¹⁷ HECKERT; ARAGÃO; BARROS, 2001; MORSCHEL et al, 2014; BRITO; ZAMBONI; ALMEIDA, 2018 (no prelo).

²¹⁸ HECKERT; ARAGÃO; BARROS, 2001.

²¹⁹ CANGUIHEM, 2015, p. 127.

Poder de agir e resistências em interfaces com saúde e adoecimento: relato de caso

Manhã de uma quarta-feira qualquer. Seria mais um dia de planejamento de atividades entre os professores da área das Ciências da Natureza. Entretanto, uma reunião com os gerentes da Secretaria do Estado de Educação e com a Superintendência Regional de Educação (SER) muda os rumos do planejamento das aulas.

O planejamento agora é muito mais árduo: fazer escolhas difíceis diante de uma nova situação que nos era apresentada. Motivo da reunião: a equipe de gestores da SRE e da Sedu veio nos comunicar que nossa escola fora escolhida para ser uma das unidades do Programa de Educação em Tempo Integral, conhecido no Espírito Santo como Programa Escola Viva.

O Programa Escola Viva vem sendo implementado em diversos municípios do Estado do Espírito Santo, desde 2015.²²⁰ A primeira unidade da Escola Viva, em Vitória, foi alocada em um prédio de uma faculdade particular desativada.

Em outras cidades, como Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Iúna, Muniz Freire, São Mateus, dentre outras, algumas escolas de ensino fundamental e/ou médio foram transformadas em Escolas Vivas, causando, em algumas situações, insatisfação dos alunos, dos professores e da comunidade escolar. Diversos protestos foram realizados por esses atores contra a transformação da escola tradicional em Escola Viva.²²¹

²²⁰ Sugerimos a leitura da dissertação de Tatiana Pertele para conhecer melhor a política educacional do programa Escola Viva e as problemáticas que gravitam em torno de tal projeto. PERTELE, Tatiana Gomes dos Santos. **A política de educação no Espírito Santo: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica e profissional.** 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

²²¹ Recomendamos as seguintes leituras:

Programa Escola Viva: <<http://escolaviva.es.gov.br/>>.

Protesto em Cariacica: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/alunos-protestam-contr-escola-viva-em-cariacica-es.ghtml>>.

Protesto em Vitória: Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/03/protesto-contr-escola-viva-reune-alunos-pais-e-professores-no-es.html>>.

Protesto em Muniz Freire: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/02/muniz-freire-tem-protesto-contr-o-escola-viva-no-es.html>>

Protesto em Iúna: <<http://www.gazetaonline.com.br/noticias/sul/2016/10/em-iuna-alunos-protestaram-contr-escola-viva-1013985338.html>>

O motivo pelo qual os alunos protestam é pelo fato de eles terem que mudar de escola, caso não queiram ou não possam se inserir no Programa Escola Viva. Além disso, o quadro de professores efetivos é desfeito, uma vez que, para esses professores participarem da Escola Viva, eles deverão submeter-se a um processo seletivo.

Nesse processo, é como se o professor efetivo se tornasse um professor em Designação Temporária (DT) dentro do programa proposto. Depois do ingresso na Escola Viva, caso o professor efetivo não seja bem avaliado pela equipe escolar, ele retornaria à unidade em que estava alocado anteriormente.²²² Um efetivo-DT?

Na reunião, a equipe da SRE e a da Sedu apresentaram-nos algumas possibilidades diante da nova situação: tentar o concurso seletivo para a Escola Viva e, assim, permanecer na unidade escolar; ou participar do concurso de remoção, mudando nosso posto de trabalho para outra escola. O concurso de remoção havia se iniciado naquela semana. Teríamos, então, poucos dias para decidir se tentaríamos participar do processo seletivo da Escola Viva ou do processo de remoção.²²³

A equipe com a qual trabalho é constituída por cerca de 80% profissionais efetivos. Muitos deles atuam juntos na escola há mais de 20 anos. Com a implementação da Escola Viva, provavelmente, esse grupo de profissionais seria fragmentado. Não haveria vaga suficiente para todos os professores de lá, mesmo se eles disputassem o processo seletivo entre si.

Além disso, muitos professores que trabalhavam na Escola Viva diziam que os alunos dessa instituição ameaçavam os professores com avaliação negativa sobre seu desempenho profissional, o que acarreta a demissão do docente (caso seja DT) ou remanejamento do professor efetivo para a unidade de ensino a qual ele está lotado.

Protesto em Afonso Cláudio: <<http://sindiupes.org.br/blog/protesto-contra-contra-escola-viva-em-afonso-claudio-nesta-4a-feira/>>.

Protesto em Cachoeiro de Itapemirim: <http://seculodiario.com.br/29908/16/alunos-da-escola-viva-de-cachoeiro-protestam-contra-a-demissao-de-professores>>.

Protesto em São Mateus: <<http://seculodiario.com.br/26252/8/estudantes-de-sao-mateus-ocupam-superintendencia-contra-escola-viva>>.

²²² Confira as regras de seleção do docente para o projeto Escola Viva em:<<http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL%2061%20-%20Professor%20-%20ESCOLA%20VIVA.pdf>>.

²²³ Saiba mais sobre o concurso de remoção (Portaria 88-R) em: <<http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20Remo%C3%A7%C3%A3o%20N%C2%BA%20088-R%20-%2025-07-17-1.pdf>>.

É importante ressaltar que o processo seletivo é aberto para todos os professores do Estado. Desse modo, qualquer professor da rede estadual a ser lotado na vaga que, até então, ocupávamos.

Muitos professores com quem trabalho possuem dois vínculos empregatícios, na rede municipal e estadual de ensino. Para trabalhar na Escola Viva, eles deveriam obter licença do outro posto de trabalho, o que não seria contabilizado para efeitos de aposentadoria. Isso significa que um professor que optasse por se afastar de um dos vínculos levaria mais tempo para se aposentar.

Os professores que possuem duas “cadeiras” (cada uma com carga horária de trabalho de 25h semanais) optariam por dedicação exclusiva (carga horária de 40h) na Escola Viva. Em vez de 50 horas, trabalhariam 40 horas e ganhariam gratificação de 10% sobre salário referente a uma cadeira. Contudo, das 40% horas, apenas 25 seriam contabilizadas para a aposentadoria. As 15 horas restantes são Carga Horária Estendida (CHE), não são contabilizadas pela Previdência do Estado.

Os professores que possuem duplo vínculo preferiram não aderir ao Programa Escola Viva. Eles são os que trabalham em nossa escola há mais tempo. Alguns deles preferiram continuar, independentemente de a escola ser transformada em Escola Viva ou não. Escolhas possíveis.

O coletivo de professores mostrou sua insatisfação com o modo como a Equipe da Sedu/SRE nos deu a informação. Eles nos avisaram na semana em que se iniciou o processo de remoção, forçando-nos a tomar uma decisão muito delicada em um tempo muito curto. Diante das nossas queixas, a Equipe de Recursos Humanos da Secretaria de Educação nos disse ser solidária com nossa situação, mas que não haveria nada a fazer.

Evidentemente, a decisão de transformar nossa escola em Escola Viva era irrevogável. A Equipe da Sedu/SRE nos disse que gostaria da nossa participação no programa. Sugeriu que participássemos do processo seletivo, pois teríamos uma pontuação maior que os demais candidatos, por sermos professores daquele estabelecimento de ensino. Para quem não quisesse participar da Escola Viva, a equipe sugeriu o concurso de remoção.

O coletivo de professores e alunos começou a se mobilizar contra o processo de transformação da nossa escola em Escola Viva. Reuniões com o Conselho de Escola, alianças com deputados estaduais. As chances de reverter tal decisão eram mínimas, mas o coletivo decidiu que deveria se movimentar para que nossa escola continuasse ofertando ensino médio (no turno matutino), ensino fundamental (vespertino) e EJA (noturno).

Na outra semana, as Equipes da Sedu/SRE retornaram à escola afirmando que a decisão implementar a Escola Viva naquela unidade era definitiva e que, no próximo mês, começariam o movimento de implementação. Diante dessa fala, os alunos decidiram protestar. Durante duas semanas, fizeram paralisação nas principais vias da escola, impedindo a passagem de veículos, distribuindo informativos, envolvendo as comunidades do entorno sobre o Programa Escola Viva.

Os alunos argumentaram com a comunidade escolar explicando que os mais prejudicados seriam os alunos do turno vespertino, porque, com a Escola Viva focada no ensino médio, o ensino fundamental seria extinto, fazendo com que esses alunos tivessem que estudar em outras escolas distantes da região, onde houvesse disponibilidade de vagas. A Secretaria de Educação, ao tomar ciência dessa problemática, decidiu ofertar vaga na Escola de Tempo Integral também para os alunos do ensino fundamental.

Cabe sublinhar que alguns pais e alunos se mostraram a favor da implementação da Escola Viva. Em algumas reuniões, o embate entre os grupos se intensificava: de um lado, a Equipe da Sedu e a da SRE impondo à comunidade o programa; de outro lado, pais e alunos e professores discutindo sobre os prós e os contras da implementação da Escola Viva naquela unidade.

O grupo de professores estava meio dividido: eu e alguns colegas preferimos entrar no processo de remoção para garantir vaga em uma outra escola. Caso desistíssemos de participar do concurso de remoção, depois ficaríamos com poucas possibilidades de escolha. Eu e muitos colegas não tínhamos interesse em trabalhar na Escola Viva e por isso decidimos nos remover. Mesmo assim, apoiamos os colegas que optaram por não participar da remoção.

O grupo que decidiu não participar do processo de transferência de unidade escolar tentou impedir a implementação do projeto, aliando-se à comunidade escolar, pedindo

ajuda aos vereadores, deputados, fazendo abaixo-assinado, dentre outras estratégias. Esses professores quiseram se arriscar para manter suas vagas na escola.

Quem decidiu participar do concurso de remoção foi criticado por aqueles que abdicaram do processo. Independentemente de haver ou não a mudança da nossa escola para Escola Viva, muitos professores já queriam participar do processo de remoção por outros motivos. Os professores aprovados no último concurso, em 2016, deveriam fazer remoção compulsória.

Processo de remoção, protestos dos alunos, as reuniões entre professores, esses foram os momentos mais difíceis que eu vivi durante esses quatro anos em que trabalho nessa escola. Os colegas estavam tristes, chorando por ter que sair da escola, sem certeza se conseguiriam impedir a implementação do programa. Um grupo de profissionais que trabalha junto há 20 anos seria desfeito.

Yves, professor de Português – e um dos melhores companheiros de trabalho que tive – disse-me que estava chorando pelos cantos da casa e que a esposa perguntava sobre o acontecido. Ele não conseguia falar sobre o assunto com ela. Afetado pelo relato do amigo, chamei-o para conversar, oferecendo uma escuta acolhedora. Outros colegas também se aproximaram de nós e puderam falar desse difícil momento que estávamos vivendo. Choros (necessários) à parte, eis que um amigo interroga: “*O que podemos fazer além de lastimar?*”.

“*Podemos nos conectar com o Ministério Público do Estado do Espírito Santo e mover uma ação contra o projeto Escola Viva*”, sugeriu uma professora. Um grupo de professores redigiu um documento com diversos argumentos (baseados em leis, em artigos sobre políticas educacionais, dentre outros) contra a implementação do projeto de Escola em Tempo Integral e encaminhou ao Ministério Público. Enquanto isso, eu e os demais colegas perdemos noites de sono diante de uma difícil decisão: arriscar todas as fichas e não participar da remoção? Participar da remoção com a finalidade ter um posto definitivo de trabalho?

O coletivo de trabalhadores encontrava-se em situação paradoxal: forte pelo fato de tentar reverter o processo e fraco porque os que decidiram participar da remoção sofreram retaliações dos que optaram por persistir. O choque de diferentes interesses produziu certo estranhamento nos grupos.

Como trabalho nos dois turnos, percebi claramente as divergências institucionais. Cerca de 90% dos professores do turno vespertino entrou no concurso remoção, mas, mesmo assim, participavam das reuniões e acolhiam os alunos durante os protestos. Em contrapartida, um grupo de professores do matutino decidiu persistir na possibilidade de conseguir impedir a implantação do projeto.

Durante duas semanas, os colegas trabalhavam com muita dificuldade, sem ânimo. Estavam muito abalados com a imposição da Escola Viva. Mesmo com essa fragilidade, a equipe escolar ficou cada vez mais rígida e as exigências aumentaram. Alguns professores vigiavam o atraso dos colegas e cobravam da coordenação escolar uma postura mais severa.

Termo esse relato sem saber se realmente a equipe impedirá a implementação da Escola Viva em nossa unidade escolar. O que importa é que pudemos agir coletivamente, resistir e conversar juntos. O embate ainda está longe de acabar...

Pensando um pouco mais com os relatos dos processos de saúde e adoecimento

Criar outros modos de trabalhar é de suma importância para que os sujeitos possam produzir sentidos para o trabalho. Reconhecer-se no ofício, também. Mas... e quando somos capturados por relações de poder autoritárias? O que fazer?

Uma possibilidade é resistir aos desmandos do Governo. Resistir não apenas no sentido de oposição a uma dada situação, mas como “[...] linhas desobedientes que problematizam os princípios de ordenação da vida”.²²⁴ Linhas que se bifurcam criando possíveis à vida.

Desobedecer às tentativas de decidirem por nós qual é o melhor tipo de escola em que devemos trabalhar e os alunos estudar. Os professores que argumentavam contra a implementação do Programa Escola Viva não estavam se opondo ao modo de funcionamento do programa, mas ao fato da equipe da Sedu impor a implementação

²²⁴ HECKERT, 2004, p. 42.

do projeto da escola de tempo integral aos alunos e profissionais e comunidade escolar.

A equipe de gestão da Escola Viva disse ter dialogado com a comunidade, mas um diálogo em que não se consideravam as opiniões contrárias do Conselho de Escola, de pais, dentre outros. Na verdade, era mais uma reunião para informar sobre o funcionamento do programa. As alternativas dadas pela Sedu e pela SRE eram bem limitadas: inscrever-se no processo seletivo da Escola Viva ou participar do processo de remoção. Um grupo de professores, no entanto, criou uma terceira via: continuar na escola e tentar impedir a implementação do programa.

Essa terceira possibilidade foi pactuada com o coletivo. Durante os dias em que os alunos estavam protestando, os professores permaneceram reunidos pensando em estratégias de como contornar tal situação. Essas reuniões possibilitavam calorosas (e também conflituosas) discussões sobre a escola que queríamos. Dos encontros com os colegas surgiu a proposta da entrada com um processo contra a implementação da Escola Viva naquela unidade no Ministério Público Estadual.

Yves Clot e diversos outros pesquisadores com quem nos aliançamos discutem a importância de os trabalhadores se reunirem para conversar sobre o trabalho, mas não se restringindo a abordar somente os modos de trabalhar do grupo, mas também discutindo sobre os impactos que determinadas decisões da Organização do Trabalho têm na vida dos sujeitos.

Na escola em que leciono, por mais severa que ela seja com o cumprimento de horários e normas, os profissionais discutem sobre questões políticas, por exemplo, o excesso de portarias que estamos recebendo, a hipertrofia das tarefas que o Organização do Trabalho nos demanda. Diria-nos Yves Clot que

[...] a saúde no trabalho requer o desenvolvimento de exigentes 'debates de escolas' sobre a qualidade do trabalho. Os acordos de fachada, os silêncios cúmplices e mesmo a queixa feita contra a organização – com boas razões – se revelam, com frequência, como obstáculos a suplantar.²²⁵

²²⁵ CLOT, 2013, p. 8.

Como superar tais obstáculos? Clot apresenta, como possível estratégia, o debate coletivo concernente aos conflitos existentes entre os trabalhadores e destes com o ofício. Não basta incentivar a cooperação entre os trabalhadores; os conflitos não podem ser negligenciados.²²⁶ Nas discussões coletivas sobre a implementação do Projeto da Escola Viva, diversos conflitos apareceram entre aqueles a favor do projeto e os contra o programa, entre professores que optaram pelo concurso de remoção e os que decidiram resistir até o fim na escola.

Em muitos momentos, questionávamos a postura de retaliação dos colegas que decidiram permanecer na escola contra os que se inscreveram na remoção. Por que fragmentar o grupo, se todos estão unidos para reverter o processo de implementação da Escola Viva? Depois, aos poucos, os professores foram se unindo novamente. Mesmo com escolhas diferentes, compreenderam a importância de lutar para a permanência dos alunos e professores que desejavam continuar na escola.

Quando se fala em processos de saúde e adoecimento no trabalho, deve-se considerar os modos de gestão aos quais os trabalhadores são expostos que incluem renormatizar a atividade e criar regras quando a Organização do Trabalho limita nosso raio de ação. A respeito disso, algumas pesquisas apontam as conexões entre modos de gestão e processos de saúde e adoecimento entre professores da rede municipal de Vitória – Espírito Santo.²²⁷

Durante os anos de 1989 a 1992, a política educacional da Capital valorizava uma gestão democrática em que os professores e os demais profissionais da educação se reuniam para discutir os processos de trabalho. O coletivo se fortaleceu de tal modo que um dos efeitos observados desse avigoreamento foi a expressiva redução no número de licenças e atestados durante esse período de gestão.²²⁸

Além de produzir debates coletivos entre trabalhadores, a Secretaria de Educação melhorou as condições materiais de trabalho e incentivou planos de cargos e carreiras e aumentou significativamente o salário do magistério e ofereceu cursos de formação continuada, dentre outras ações.

²²⁶ CLOT, 2013.

²²⁷ HECKERT; ARAGÃO; BARROS, 2001.

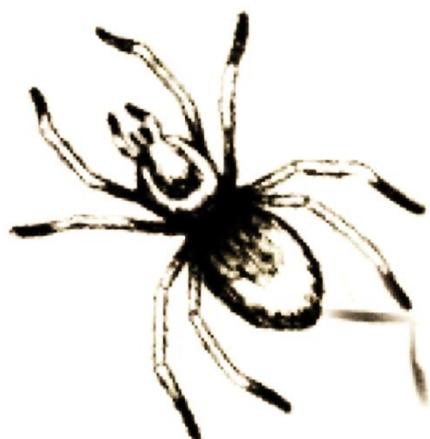
²²⁸ BARROS, 1997.

Em dissonância com o modo de funcionamento da gestão anterior, a administração municipal, no período de 1993 a 1997, assumiu outro tipo de postura que acarretou um aumento expressivo no número de licenças médicas para afastamento do trabalho. Dentre as principais medidas adotados pela administração, destacam-se: aumento da quantidade de alunos por turma, aumento da carga horária das aulas, cobrança por melhoria nos índices de aprovação dos alunos, suspensão da escolha de diretores escolares por processo de votação da comunidade, interrupção da gestão democrática.²²⁹

Discutir saúde é discutir com e no coletivo, inexoravelmente. É criar encontros e produzir tensionamentos e disrupturas em processos instituídos tidos como naturais e eternos. É pensar o trabalho como processo ético-estético-político em constante debate de normas, como nos aponta Yves Schwartz.²³⁰ Discutir as normas e os meios de trabalho possibilita a construção de territórios e de modos de existências, pensamos.

²²⁹ HECKERT, 1999.

²³⁰ SCHWARTZ, 2006.



TEREZA CRISTINA

Dioooooôniiii
Até hoje me recordo
Da voz extensa de Tereza Cristina
Pronunciando o nome do meu amigo Dione
Durante a chamada de frequência.
Foi com essa excelente professora de
Ciências
Que tomei gosto por essa disciplina.
Ela me achava enjoado
E me apelidava de Xarope
Por eu insistir
Em querer passar o dever no quadro.
Terezão loirão de voz anasalada
Como era lembrada pelos alunos
Se tornou uma professora inesquecível.
Este ano
Uma aluna do ensino médio
Perguntou-me se eu conhecia
A sua professora de Biologia do ano anterior,
A Terezão...
Contei-lhe uma pequena longa história
E retornei a 1998.



T



Trabalho docente

[...] se observarmos a aranha agir,
o que ela trama primeiro [...] não é a teia;
ela tece uma pequena vela,
um pequeno paraquedas ao qual confiará
a extremidade livre do fio mais fino
que puder sair de suas fiandeiras, o mais leve –
embora ele termine numa pérola de visgo,
ela também proveniente da usina em seu corpo incorporada;
o vento leva o paraquedas para longe da vertical,
e o que eventualmente acontece é que a pérola do visgo
suspensa na ponta do fio levado pelo paraquedas
encontra um galho,
o que permitirá que esse primeiro fio estendido transversalmente
constitua aquilo a partir do que se esboçará
o alinhavo indispensável à tecelagem
(Fernand Deligny)

Agostinho: Será que aprender significa só prestar atenção à matéria que nós estamos explicando? É um desafio para mim pensar em outros modos de aprendizagem. É um desafio conseguir o interesse deles em nos ouvir.

Mariana: Eu tento trabalhar a parte mais lúdica. Eu saio com eles para o pátio, mostrei o formigueiro. Eu tento mostrar essa parte mais prática. Hoje, até que eu consegui fazer.

Agostinho: E quando a gente não consegue fazer a parte lúdica?

Mariana: Eles reclamam que a aula é chata, dizem que a aula é um saco. Você fica meio... “*Poxa! A minha aula está chata!*”. É chato para eles também. Eu falo para eles que também precisam do conteúdo. Tem que ter conteúdo no quadro. Tem que ter o conteúdo no caderno. Peço para copiarem.

Agostinho: Será que, às vezes, não estamos fazendo um trabalho meio chato, não? Às vezes, ficamos dando matéria o tempo todo, fica cansativo.

Mariana: Tem que fazer coisas diferentes para a aula não ficar monótona. Às vezes, a aula fica chata. Não é ético falar isso: às vezes pego uma extensãozinha [de carga horária] e os alunos comentam que alguns professores não explicam nada. Tem professores que só mandam os alunos copiarem do livro, mas não explicam. Os meninos copiam o capítulo do livro inteiro e fazem exercício.

Durante a conversa, Mariana e eu pouco falamos sobre outros modos de aprendizagem que se desviam do modelo representacional/ reconhecimento. Esse modelo é pautado no reconhecimento, na identidade e relação entre termos, na resolução dos “falsos” problemas (que exigem uma solução já prevista, antecipada). Em alguns momentos no diálogo, quando tento tensionar essa política da reconhecimento na qual Mariana e eu e tantos outros professores somos capturados, a professora de Ciências retoma novamente o discurso acerca de uma aula representacional: cópia de conteúdos do quadro e explicação de matéria.

As políticas da cognição inventiva, como dispositivo teórico, são forjadas por Virgínia Kastrup a partir das conexões do pensamento dela com os do filósofo Gilles Deleuze. Kastrup nos ajuda a pensar política cognitiva como “[...] um tipo de atitude ou relação encarnada, no sentido de que não é consciente, que se estabelece com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo”.²³¹

Nessa direção, a política da cognição inventiva afirma a aprendizagem como invenção de problemas; na contramão dessa perspectiva, a política de reconhecimento toma a aprendizagem como uma representação de um mundo já dado, preexistente – permite-nos pensar somente com o que é reconhecível e reconhecido. Essas duas políticas da cognição não devem ser pensadas de forma dualista/dicotômica. Devemos considerar, pois, que a aprendizagem é processo instituinte entre essas duas políticas cognitivas.

O que a política da aprendizagem inventiva postula não é a negação da representação, mas defende haver diversos modos possíveis de se aprender que não passa apenas pela racionalidade e pelo decalque. É fundamental afirmar nas escolas outros modos de ensinar.

Em 2013, conheci pessoalmente Virgínia Kastrup em um colóquio do qual eu era um dos proponentes da mesa. Lembro-me de uma pergunta que fiz “em *off*” para Virgínia sobre a aprendizagem inventiva: “*Como eu faço para aplicar tal política cognitiva na sala de aula?*”.

²³¹ KASTRUP, 2009, p. 33.

Virgínia me disse que a aprendizagem inventiva não é para ser aplicada, mas para ser vivida e encarnada e inventada e problematizada e... Depois de um tempo fui entender melhor o que me dissera. Na realidade, a aprendizagem inventiva é também um *éthos*.

Nesse texto em que propusemos discutir o trabalho docente, é de fundamental importância conversarmos sobre as políticas cognitivas que os professores afirmam com suas práticas e seus discursos. Promover a aprendizagem dos alunos é um dos principais objetivos do trabalho docente. Uma das prescrições atribuídas ao professor é a de “zelar” pela aprendizagem do aluno.²³²

No entanto, é pertinente interrogarmo-nos: Que sentido de zelo com os alunos queremos ter: uma tutela ou um cuidado por meio da produção conjunta da partilha de experiência, daquilo que nos toca? Afinal, queremos que os alunos reproduzam o que julgamos ser necessário à produção de seus conhecimentos, ou que formulem seus próprios problemas a partir da experimentação consigo e com o mundo?

Mariana diz que os alunos reclamam que as aulas são chatas, que os professores precisam torná-las mais dinâmicas por meio de didáticas diferenciadas (jogos, gincanas, passeios). Não é apenas com atividades lúdicas que a aula se tornará mais interessante ou menos interessante.

De nada adianta apenas levar os alunos para observar um formigueiro fora da escola, realizar gincanas nas aulas ou jogos matemáticos, se insistimos em fazê-los representar um mundo dado em vez de incentivá-los a produzir suas questões. Por outro lado, é um desafio possibilitar aos alunos criar caminhos se a turma não ouvir uns aos outros.

Parece-nos que essa direção vai na sintonia daquilo que Kastrup me disse sobre a aprendizagem inventiva ser vivida em vez de aplicada. Tentar aplicar uma aprendizagem inventiva e decalcar, é enaltecer o simulacro – o que vai completamente na contramão dessa política cognitiva. Do mesmo modo, quando tentamos aplicar técnicas pedagógicas prontas, por mais que se obtenha o resultado esperado, ainda assim elas são pautadas na política da reconhecimento.

²³² § 3º, art. 60 do Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2010).

Quando Mariana leva os alunos para observar o formigueiro e o cupinzeiro no pátio da escola com a finalidade que eles identifiquem o tipo de relação ecológica estabelecida entre seres, esperamos que os alunos respondam: sociedade. Da mesma maneira, quando o amigo de Mariana propõe uma gincana (quase em todas as aulas) para os alunos encontrarem os verbos, os substantivos, os adjetivos no texto, esperamos que eles saibam/façam apenas correspondências entre os termos: correr-verbo, feioso-adjetivo, cabrito-substantivo e assim por diante.²³³

A estratégia metodológica é considerada “diferenciada” pelo gênero docente, contudo a política da reconhecimento está ali “encarnada”. Criar da “aula diferenciada”, um recurso/dispositivo para que os alunos possam criar suas próprias questões é uma possível aposta.

Logo no início da conversa, Mariana ilustra a política da reconhecimento no trabalho docente:

Eu sempre via a educação... eu sou meio esperançosa. Eu ainda acredito que a educação vai formar jovens, vai transformar os jovens. Eu ainda tenho aquela ilusão... não sei se é bem ilusão. É que, às vezes, a gente fica meio desmotivado na nossa área. A gente tenta motivar o aluno, tenta trazer a nossa realidade para ele. Quando ele grava alguma coisa, quando ele anota na prova alguma coisa que você falou, você pensa: “Caramba! Ele prestou atenção no que você falou”. Isso dá motivação para a gente continuar. Mas ao mesmo tempo é meio desgastante, ficar chamando atenção de aluno. Aquela coisa que você também sabe, né? É aluno que não presta atenção, que não quer nada com nada. Essas coisas [o trabalho docente] tem o lado bom e o lado ruim de ser professor.²³⁴

“A gente tenta motivar o aluno, tenta trazer nossa realidade para ele”, afirma Mariana. Com Deleuze e com outros intercessores com quem nos aliançamos, pensamos que o professor deve produzir o conhecimento *com* o aluno. Não se trata de uma transmissão de realidade já dada, mas de uma coprodução de mundos por meio da invenção e da experimentação.²³⁵ A aprendizagem é, portanto, efeito de uma

²³³ Em [G de Gênero](#) e [E de Estilo](#), Mariana relata diferentes estratégias didáticas de seus colegas.

²³⁴ Confira essa conversa em [H de Hodós](#).

²³⁵ DELEUZE, 2006; KASTRUP, 2001; BENEVIDES DE BARROS; 2001; KOHAN, 2002; GALLO, 2012.

experiência com o outro e consigo, inicia-se “[...] quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos”.²³⁶

“Quando o aluno grava alguma coisa, quando ele anota na prova alguma coisa que você falou, você pensa: *Caramba! Ele prestou atenção no que você falou*”, relata Mariana. A professora diz ser motivador um aluno repetir o conteúdo que ela disse em aula e reproduzi-lo na prova. Será que, quando um aluno repete na prova o que o professor disse em aula, realmente ele aprendeu? Deleuze parece-nos mostrar outro direcionamento dissonante ao da política da representação:

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo [...]. Aprender é construir este espaço do encontro com signos [...].²³⁷

Os signos, brutalmente, forçam-nos a pensar. Aprender é ser violentado pelos signos, no encontro com eles.²³⁸ Entendemos os signos como “[...] aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação. [...] são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria, e não apenas na matéria linguística”.²³⁹

Os signos podem ser extraídos de uma aula, de um formigueiro, de um pedaço de giz, de uma boa gargalhada e assim por diante. No trabalho docente, é importante que acompanhemos esses signos. Quando Mariana relata que o professor de Geografia leva os alunos para pintar e cantar e expressar várias formas de arte, ela questiona o fato de ele não estar passando a matéria. Eu lanço uma outra questão: “*Mas que outras coisas devem estar se passando?*”. Mariana diz não saber e retoma o discurso sobre os conteúdos no quadro e no caderno.

Talvez minha questão tivesse sido mal formulada. Ao perguntar a Mariana que outras coisas estariam se passando na aula desse professor, referia-me aos signos. Não que eu quisesse obter como resposta: “Os signos!”. As outras coisas poderiam ser o

²³⁶ KASTRUP, 2001, p. 18.

²³⁷ DELEUZE, 2006, p. 48-49.

²³⁸ DELEUZE, 2006; BENEVIDES DE BARROS, 2001; KASTRUP, 2001; KOHAN, 2002; GALLO, 2012.

²³⁹ KASTRUP, 2001, p. 20.

sorriso dos alunos e o entusiasmo deles e os afetos compartilhados entre eles. Pensamos com os afetos, com os signos que passam por nós.

Quando falamos em política de reconhecimento e políticas da invenção, não queremos polarizar esses dois modos de aprendizagem, muito menos, rivalizá-los. Queremos, na verdade, afirmar outras formas de aprendizagem que não sejam apenas a da representação.

Nas aulas de Ciências e Biologia, por exemplo, exige-se dos alunos que decorem nome de estruturas e suas respectivas funções, que descrevam os fenômenos biológicos. É um conhecimento muito objetivo, bem pontual. Os alunos cobram os conteúdos do professor, embora reclamem do excesso de conceitos que precisam “decorar”. Talvez haja um meio-termo: a arte.

Como pensar a arte numa aula de Biologia pautada na produção de um conhecimento representacional? Como produzir desvios nos conceitos da Biologia? Georges Canguilhem e Gilles Deleuze mostraram que isso pode ser possível.

O trabalho docente se circunscreve em uma polarização: o professor que ensina e o aluno que aprende. Há algo para ser ensinado que deve ser apreendido por alguém. Pensamos por outra via: ensinar é, para além de transmitir informações, mostrar conhecimentos sobre determinado tema; ensinar é possibilitar ao aluno a apreensão de diferentes modos de pensamento e, a partir deles, problematizar a realidade que vive. Aprender, por essa perspectiva, é operar de outros modos sobre determinadas práticas, problematizando-as, produzindo subjetividades e novas formas de estar no mundo.²⁴⁰

No discurso de Mariana, fica evidente a política da reconhecimento: quando os alunos respondem corretamente às questões que ela formula, significa que ela conseguiu realizar o trabalho; por outro lado, se os alunos não correspondem às expectativas, ela acredita que não obteve sucesso no trabalho.

Em pesquisa realizada por Daniele Sá, visualizamos situação parecida: a professora pensava que seu trabalho era ineficiente porque os alunos não aprendiam do modo que ela pensava ser o ideal. Ela acreditava que não ensinava e os alunos não

²⁴⁰ BENEVIDES DE BARROS, 2001.

aprendiam.²⁴¹ Esse drama vivido pela professora aparecia como atividade impedida, que por vezes diminuía seu poder de agir.

Nessa equação, são apontados, como responsáveis pelo fracasso do processo ensino-aprendizagem, os professores por não se dedicarem o suficiente; à “família desestruturada”, por não estimular o aluno; e também o próprio aluno por apresentar diversos “problemas”: déficit de atenção, hiperatividade, dentre outros. No entanto, as políticas de cognição que privilegiam apenas modos hegemônicos de aprendizagem que desconsideram a capacidade inventiva e normativa dos vivos é que precisam ser problematizadas

Para (não) finalizar este texto, deixaremos um relato de experiência de um projeto sobre gravidez na adolescência que desenvolvemos em 2016. Não teceremos análises do relato exatamente para que ele possa produzir intervenções e possibilitar ao leitor criar suas questões acerca dos modos de aprendizagem com os quais afirmamos o trabalho docente.

**“Na real, deixar os alunos produzirem suas próprias questões é *superlegal*”:
produzindo desvios inventivos.**

Na escola em que trabalho, havia a aplicação de um projeto pedagógico chamado “*Na real, gravidez na adolescência não é legal*”. Esse projeto foi adotado, desde 2007, pela Secretaria de Saúde e de Educação do Estado do Espírito Santo (Sesa/Sedu)²⁴² em parceria com o Instituto Koplen . O título original do Projeto é “Vale Sonhar”.²⁴³

“Só não vale engravidar!”, afinal o objetivo desse projeto é “[...] motivar o jovem a prevenir a gravidez na adolescência [...] por meio da percepção do impacto da gravidez na realização de seu sonho maior – o projeto de vida”.²⁴⁴ Espera-se com isso

²⁴¹ SÁ, 2016.

²⁴² Saiba mais em: <<http://saude.es.gov.br/governo-lanca-projeto-para-prevenir-a-gravidez>>.

²⁴³ Conheça o projeto Vale Sonhar em: <<http://www.kaplan.org.br/institucional/sec/vale-sonhar>>.

²⁴⁴ INSTITUTO KOPLLEN, 2017 (acesso em 15 dez. 2017).

a redução no índice de gravidez entre as adolescentes e, conseqüentemente, a diminuição da evasão escolar.

No Espírito Santo, algumas escolas, como a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Aflordizio Carvalho da Silva em Vitória, e a EEEFM Bananal em Rio Bananal, expuseram em seus *blogs* relatos (com fotografias) das oficinas realizadas. O projeto é desenvolvido no ensino médio, preferencialmente com os alunos do 1º ano.²⁴⁵

Em 2015 e 2016, eu e os demais professores das turmas do 1º ano aplicamos as oficinas a pedido da pedagoga da escola. Basicamente, o projeto é dividido em três oficinas, a saber: 1. Experimentação de uma gravidez na adolescência; 2. Conhecendo os órgãos sexuais e as práticas sexuais; 3. Conhecendo os métodos contraceptivos.

Na primeira oficina, os alunos simulam uma gravidez e relatam os sonhos dos quais tiveram que “abrir mão” por causa dela. A segunda oficina consiste em pedir aos alunos que listem todos os nomes vulgares que conhecem sobre a genitália masculina e a genitália feminina e as práticas sexuais. Na última oficina, os alunos respondem às questões sobre práticas sexuais que podem engravidar ou não e sobre os principais métodos contraceptivos.

No primeiro ano em que conduzi as oficinas, eu fiz de acordo o manual que nos fora apresentado no *kit* do projeto. A pedagoga passava nas salas conferindo se estávamos desenvolvendo as tarefas segundo as prescrições do manual. Contudo, no segundo ano de aplicação, em 2016, Moana, uma de minhas alunas do 1º ano fez uma brilhante intervenção.

Moana tinha 17 anos. Engravidou aos 15 quando cursava o 1º ano em outra escola nas redondezas. Na primeira oficina, os alunos eram sorteados para simular uma gravidez. Foram distribuídos testes de gravidez a eles. Os que recebessem o teste com resultado positivo deveriam encher uma bexiga de aniversário e colocar na

²⁴⁵ Confira a exposição de fotos das oficinas realizadas nas escolas: EEEFM Aflordizio Carvalho da Silva” em: <<https://escolaaflordizio.wordpress.com/2009/08/04/painel-de-fotos-na-real-gravidez-na-adolescencia-nao-e-legal-2/>>. EEFM “Bananal” em: <<http://rio-bananal.blogspot.com.br/2013/07/eeefmbananalrealizouprojeto-na-real.html>>.

barriga, simulando um bebê. Alguns meninos se recusaram a ficar “grávidos”. Não os obriguei a participar.

Aqueles que estavam grávidos deveriam fazer uma “viagem ao futuro” em que relatariam as dificuldades enfrentadas com a gravidez na adolescência. Os comandos eram dados assim: *“Imagine daqui a dez anos, depois que vocês tivessem engravidado, vocês estariam na faculdade? Teriam emprego? Estariam casados?”*. Um projeto que chama “Vale a pena sonhar” (mas não vale a pena engravidar) não faz os alunos problematizar, mas reproduzir clichês de um mundo já dado, um modo de subjetivação que interessa à lógica do capital.

Depois de terem passado por essa “viagem ao futuro”, os grávidos deveriam compartilhar com os demais colegas a experiência da viagem, relatando se a gravidez impediu (ou não) que eles realizassem seus sonhos. A partir do relato, foi produzido um cartaz com dizeres sobre o quanto a gravidez na adolescência “Não é legal” (tal como sugere o título do projeto no Espírito Santo).

Moana fez interferências no debate sobre o projeto. Primeiro ela questionou o fato de apenas alguns alunos experimentarem (hipoteticamente) a experiência de gravidez. Ela não fora sorteada, mas não precisava colocar uma bexiga na barriga para poder dizer sobre a maternidade.

Além disso, *alunamãe* nos apontou a polarização entre os não grávidos (os que conseguiram ter os sonhos realizados sem grande dificuldade) e os grávidos (os “fracassados” que quiçá conseguiram concretizar seus projetos). Fiquei entusiasmado com a forma como Moana trazia algumas problematizações. Ela questionou: *“Será que gravidez na adolescência não é legal? Eu mesma engravidei e estou aqui cursando o 1º ano com vocês. Atrasei meus estudos, mas gosto de ser mãe. Vou concluir o ensino médio e tentar alguma faculdade”*.

Continua Moana interrogando: *“Gravidez na adolescência sempre foi vista como algo ruim? Na época da minha avó, muitas meninas casavam-se cedo e tornavam-se mães. Em algumas tribos indígenas, nem existe adolescência, mas ritos de passagem entre a infância e a vida adulta”*. Eu também pensava nessa mesma linha, mas seguia fazendo de acordo com as ordens da pedagoga.

Pedi, então, a Moana que escrevesse no cartaz que experiências positivas a gravidez produziu em sua vida. Ela registrou: “Tornei-me mãe, tornei-me responsável. Inclusive, isso me incentivou a não abandonar os estudos. Ainda farei faculdade”.

Uma das meninas, embalada pelas provocações *alunamãe*, relatou que, quando nasceu, sua mãe tinha 17 anos e estava cursando o 3º ano do ensino médio. A mãe dessa aluna concluiu o estudo, depois fez um curso do magistério e trabalhou durante anos como professora de educação infantil. “*Mamãe não deixou de sonhar por causa disso*”, relata a aluna.

Moana fez outros questionamentos: “*Podemos dizer que apenas uma gravidez impede um menino ou uma menina de ingressar na faculdade? Que outros fatores poderiam ser elencados? Como possibilitar o acesso desses alunos ao ensino superior?*”

Um aluno responde: “*Simplesmente a pessoa não está a fim de cursar uma faculdade. Pode ser também que não tenha dinheiro e não foi contemplada por uma bolsa de estudos*”. Outras questões foram surgindo...

Eu relatei para eles casos de algumas alunas minhas que ficaram grávidas e que nem por isso perderam o ano letivo. Os professores enviavam as atividades por *e-mail*, as faltas delas eram abonadas. Geralmente, eu peço a essas alunas que assistam as videoaulas e façam resumos sobre o que entenderam do assunto apresentado. Eu informo o assunto e elas escolhem as aulas dos professores de Biologia com os quais elas simpatizaram.

Aconteceram casos de alguns alunos meus que se tornaram pais precisar se afastar durante algumas semanas da sala de aula para ajudar no cuidado de seus filhos. Utilizei-me do mesmo acordo que fiz com as alunas. Essa semana mesmo, encontrei no supermercado um desses meus alunos que já é pai pela terceira vez. “Será Enzo ou Valentina?”, brinquei com ele.

Quando a pedagoga chegou para conferir se eu estava aplicando a oficina de acordo com as instruções, eu lhe disse que alguns agradáveis acidentes de caminho aconteceram. Ela leu os cartazes e achou que eu estava incentivando os alunos a se tornarem pais prematuramente.

Argumentei com a pedagoga que não se tratava de um incentivo, mas de deixar os alunos problematizar o assunto. Ela, a princípio, não aceitou muito bem as inflexões na oficina. Conversamos depois, amigavelmente, sobre a questão de o projeto induzir o aluno a relatar experiências ruins.

Realmente, há experiências desastrosas de gravidez na adolescência (que podem ser superadas ou ainda ser dramáticas para os sujeitos). No entanto, há também experiências positivas que podem ser compartilhadas. Não há como universalizar a experiência de gravidez na adolescência. Talvez valha a pena problematizar o título do projeto: “Na real, [será que???] a gravidez na adolescência não é legal [?]”.

CONSELHO DE CLASSE (OU NÃO CONCLUSÃO)

Madrugada de tempestade. Alice acorda às 5h para mais um dia de trabalho. Arruma-se e embarca em um ônibus rumo à escola. Durante o trajeto, ela pensa com a *dissertaexperimentação* que lera no dia anterior. Como afirmar práticas discursos na escola que ampliem o poder de agir dos trabalhadores e que apostem na criação de novas normas de vida-trabalho-aprendizagens?, interroga-se.

Passa pela roleta do ônibus e logo recebe um sorriso e um bom-dia da contadora Rita Sorriso, conhecida por tratar os passageiros com carinho e gentileza. Naquele dia haveria Conselho de Classe na escola.

Como previsto, os professores e a equipe pedagógica se reuniram para indicar os alunos com baixo rendimento, as turmas consideradas indisciplinadas, os alunos que se destacaram por alto rendimento, as estratégias que deram certo.

Alice pensa que o Conselho de Classe é uma tarefa que faz parte do ofício docente que dificilmente tolera desvios. Inclusive algumas escolas tentaram obrigar Alice a comparecer ao Conselho de Classe em dias da semana que não correspondiam à sua jornada de trabalho.

No banco de trás de Alice, um aluno está ouvindo *funk* enquanto a maioria dos passageiros estão cochilando (ou ainda acordando) para trabalhar tão cedo. Alice coloca um fone de ouvido e experimenta uma música clássica. A professora pensa que, na conclusão da *dissertaexperimentação* que lera, não caberia um fechamento, uma afirmativa final. Pelo contrário, deve produzir abertura por meio de questionamentos e problematizações. Alice acredita que o Conselho de Classe deveria ir também nessa direção.

Por mais que o Conselho de Classe pareça ser finalizado a cada trimestre (ou bimestre), o que percebemos, na verdade, é uma abertura pois outras questões se produzirão ao longo dos próximos períodos letivos e outras até então discutidas no Conselho se desdobram em novas questões.

Alice pensa: “*A conversa entre Agostinho e Mariana está inacabada*”. Se os diálogos entre eles estão inacabados, do mesmo modo a conclusão está. É por isso que Alice acha melhor pensarmos nessa não conclusão como um Conselho de Classe. Ela percebe que, de forma não oficializada, o Conselho de Classe acontece a todo momento na escola, quando, no PL, no recreio, nas conversas de corredores, os professores trocam ideias sobre seus modos de trabalhar e suas turmas e seus alunos e...

“*Teria sido interessante se Agostinho tivesse se encontrado com Mariana novamente e perguntado a ela o que mudou no trabalho dela após a conversa entre eles*”, pensa Alice. “*Do mesmo modo, Agostinho poderia ter compartilhado com Mariana os deslocamentos que a conversa produziu no trabalho dele*”, pensa mais um pouco a professora. Seria essa uma das pistas para o inacabamento do diálogo?

“*Agostinho poderia ter lançado uma questão no e-mail que enviou à Mariana, perguntando-lhe sobre possíveis mudanças ocorridas no trabalho dela e depois ter respondido em relação ao dele*”, pensa Alice. Teria sido interessante se os professores tivessem se encontrado outras vezes. Que outros diálogos seriam produzidos?

Alice chega ao Conselho de Classe. Chuva caindo sem parar. A diretora Maria Regina reclama dos altos índices de alunos de recuperação final em Biologia. “*Professora, o que está acontecendo com suas turmas que os gráficos estão indicando altíssimo índice de reprovação? Já fui chamada na Sedu por causa disso*”, diz Maria Regina.

A professora de Biologia pensa na dissertação que lera e decide não se culpabilizar nem se vitimizar. “*O que podemos fazer em relação a isso? Os alunos não estão cumprindo as atividades. Eu estendi os prazos de entrega, mesmo assim eles me disseram que não querem fazer*”, argumenta a Alice. “*O problema é a sua metodologia, professora. Os alunos disseram que você explica muito bem, mas que a matéria é muito difícil. Muito nome para decorar*”, explica a diretora.

Alice lembra de alguns pontos da dissertação em que Agostinho e Mariana conversam sobre o poder de agir e sobre estratégias para enfrentar as variabilidades do meio. “*Nas turmas B e C, os resultados foram muito bons. Nessas turmas, o índice de aprovação foi de mais de 90%. Eu desenvolvi os mesmos conteúdos e exercícios. Claro que não trabalhamos da mesma forma em turmas diferentes*”, argumenta Alice.

“A Sedu estabeleceu que temos que aumentar em 10% o índice de aprovação, e o índice está regredindo. Eles detectaram Biologia a disciplina com maior número de reprovados. A outra professora de Biologia também está na mesma situação”, explica a diretora. Alice sugere, então, a equipe pedagógica conversar com esses alunos que estão sendo reprovados por não cumprirem as atividades. *“Como produzir no aluno o desejo de participar das atividades escolares?”*, interroga-se ela.

A professora diz à diretora que poderiam fazer uma parceria para tentar reverter esse quadro, mas deixou esclarecido que de forma nenhuma daria “ponto de graça” para aluno. Se eles precisam de nota, terão que fazer os exercícios propostos. A diretora ignorou o comentário e prosseguiu no Conselho de Classe.

Os discursos “aluno problema”, “aluno indisciplinado”, “professor que não sabe dar aula”, “professor que não é motivado”, “família desestruturada” emergiam constantemente durante o Conselho. Alice pensa nos diálogos entre Agostinho e Mariana e percebe a insistência do gênero em reproduzir esses clichês que visam a culpabilizar os alunos e professores pelo baixo rendimento nas avaliações (internas e externas). *“Como sair desse discurso clichê que nos culpabiliza e aos demais pelo insucesso?”*, questiona Alice aos colegas.

Os professores começam a falar da atual conjuntura política que estão vivendo: corte exacerbados de verbas para a saúde e segurança e educação e... fechamentos de turmas e turnos e escolas e tentativas de privatização do ensino público e reforma trabalhista e reforma do ensino médio e reforma da previdência e escola sem partido e escola sem sexualidade (?) e... tantos outros momentos difíceis pelos quais estamos passando.

Ao ouvir as falas dos colegas, Alice percebe que Agostinho e Mariana trouxeram pouco essas problematizações para o debate, embora elas, de certo modo atravessassem o trabalho deles. *“Como criar re(ex)sistências no território que habitamos?”*, pensa Alice. Ela se lembra do episódio da Escola Viva que lera na dissertação.

Alice ainda questiona: *“Como afirmar modos de aprendizagem que apostem na invenção de si e do mundo num dado território educacional em que se primaziam por índices quantitativos de avaliação e desempenho?”*

Como criar outras práticas que viabilizem alunos e professores e... construir e problematizar sua realidade?". Alice se lembra das interações que Moana, aluna de Agostinho, fez durante as oficinas de um projeto de prevenção à gravidez na adolescência.

Por falar em prevenção à gravidez, Alice pode aprender outra concepção de saúde que difere da concepção biológica/fisiológica com a qual está acostumada a ensinar seus alunos. Ela pensa que muitos professores de Biologia conhecem apenas essa concepção de saúde.

Pensando saúde para além do aspecto biológico, Alice acredita ser imprescindível discutir, então, saúde com os colegas de trabalho pela via da renormatização do trabalho-vida. Segundo a professora, é necessário difundir a ideia entre eles de que os processos de adoecimento no trabalho acontecem quando os trabalhadores se sentem trabalhando sozinhos, individualizados, apartados do processo de criação/invenção do trabalho.

A professora de Biologia percebeu que os diálogos inacabados entre Agostinho e Mariana poderiam produzir novos diálogos entre os leitores da dissertação. Outra pista para o inacabamento do diálogo: ele pode sempre ser reabastecido pelos múltiplos discursos polifônicos dos trabalhadores. Nesse momento, Mariana pensa em como retornar ao diálogo com a diretora Maria Regina sem ceder às diversas pressões por aprovação de alunos.

Uma pausa no Conselho. É hora do cafezinho. Os professores contam causos, falam das séries a que estão assistindo. Quem passa perto da sala dos professores ouve as conversas e as risadas. Quanta potência!

Alice ainda não decidiu sobre o tema de seu projeto de mestrado. No entanto, algumas questões continuaram a martelar seu pensamento durante o Conselho de Classe: Quais apostas, podemos fazer, portanto? Eis que alguns relampejos surgem:

- Afirmar outras políticas de aprendizagens em nossas práticas discursivas e sustentá-las.
- Fortalecer com o gênero profissional diálogos que possibilitam a transformação e o conhecimento da realidade de trabalho.

- Forjar redes de resistências, entendidas como produção de modos de trabalhar que enfrentem os fascismos de cada dia – escola sem partido, sem sexualidade, sem pluralidade religiosa e... sem questionamentos!
- Produzir debates nas escolas sobre saúde e educação que não se sustentem apenas pela via do adoecimento, mas que apostem na capacidade (re)normativa do trabalhador.

E muitas outras questões que rondam o pensar de Alice – ou seja – você, leitor!

REFERÊNCIAS

A

ALVAREZ, Jhonny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

AMADOR, Fernanda Spainer. **Entre prisões da imagem, imagens da prisão: um dispositivo técnico-poético para uma clínica do trabalho**. 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Três movimentos para problematizar o trabalho no contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 255-265, 2014.

AMADOR, Fernanda Spainer; FONSECA, Tania Mara Galli. Atividade: o trabalho sob o signo do inacabamento. In: ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento.; RONCHI FILHO, Jair; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires, análises**. Vitória: Edufes, 2014. p. 19-49.

ANJOS, Daniela Dia dos. *Habitus*, gênero de discurso e gênero de atividade: construtos para compreender o trabalho docente. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 15-28, 2015.

ARAGÃO, Elisabeth Maria; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; OLIVEIRA, Sônia Maria Pinto de. Falando de metodologia de pesquisa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, a. 5, n. 2, p. 18-28, 2005.

B

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia.; ESCÓCIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. **A transformação do cotidiano: a experiência de Vitória**. Vitória: Edufes, 1997.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BENEVIDES DE BARROS, Regina. Da dor ao prazer no trabalho. In: SANTOS FILHO, Serafim; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Trabalhador da saúde: Muito prazer! Protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 61-72.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-prazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Revista Psicologia da USP**, São Paulo, v. 4, n. 8, p.13-34, out./dez. 2007.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula; VASCONCELLOS, Dani. Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma psicologia do trabalho. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2008.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; PINHEIRO, Diego Arthur Lima; ZAMBONI, Jésio. Psicologia do estilo: nas bordas da atividade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 62-71, 2010.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; SILVA, Fábio Hebert. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal**, v. 25, n. 2, p. 339-356, maio/ago. 2013.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 16, p. 150-160, 2014. Número especial.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; MORSCHEL, Aline. Conhecer. In: FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHINI, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 61-63.

BÉGUIN, Pascal. Arqueologia do conhecimento: acerca de la evolución del concepto de actividad. **Laboreal**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-61, 2006. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/2006_07/pt/55-61pt.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011.

BENEVIDES DE BARROS, Regina D. Grupo: estratégia na formação. In: BRITO, Jussara *et al* (Org.). **Trabalhar na escola?: só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: Edições Ipub/UFRJ, 2001. p. 71-90.

BOTECHIA, Fabíola; ATHAYDE, Milton. Conversas sobre o trabalho sob o ponto de vista da atividade. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de; HECKERT, Ana Lucia Coelho; MARGOTO, Lilian. (Org.). **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-70.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 1998**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 1 nov. 2017.

C

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. In: _____. **O conhecimento da vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Célia Regina Ramos. Petrópolis (RJ): Arara Azul, 2002. (Versão *ebook*). Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2018.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução para fins didáticos: Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. Revisão: Cláudia Osório. **Le Journal des Psychologues**, Paris, n. 185, 2001.

_____. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a.

_____. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 19-30, 2006b.

_____. Psicologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006c. p. 219-241.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. Trabalho e sentido do trabalho. In: FALZON, Pierre (Org.) **Ergonomia**. São Paulo: Ed. Blucher, 2007b. p. 265-277.

_____. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fractum, 2010a.

_____. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

_____. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea (Org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-82.

_____. O ofício como operador de saúde. **Caderno de Psicologia do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-11, 2013.

_____. Gênero e estilos profissionais. **Laboreal**, v. 10, n. 1, p. 95-97, 2014. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/95_97_6.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.

CLOT, Yves.; FAITA, Daniel. Gênero e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, maio/ago. 2016.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Implicar. In: FONSECA, Tania Mara.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHINI, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-133.

CORREIA JUNIOR, José Agostinho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; ZAMBONI, Jésio. Foi a experiência de trabalho que me mostrou que daquele jeito não funcionaria: análise da atividade docente por conversação. **Trabalho e educação**. Belo Horizonte, 2018 (no prelo).

CUNHA, Juliana Gomes da; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Oficina de fotos como estratégia metodológica e dispositivo de análise da atividade docente. In: OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Clínicas do trabalho e análise institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016. p. 209-236.

D

DADALTO, Carolina Fonseca et al. O vídeo produzindo encontros e confrontos para uma clínica da atividade docente. In: ROSEMBERG, Dulcinea Sarmiento; RONCHI FILHO, Jair; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires, análises. Vitória: Edufes, 2014. p. 99-144.

DAVIS, Claudia.; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva sócio-histórica. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010.

DELEUZE. **A lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. O que é um dispositivo? In: _____. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 150-161.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze** (entrevista). 1996. Disponível em: <[http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/ Abecedario+G.+Deleuze.pdf](http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf)>. Acesso em: 1 out. 2016.

_____. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. O aracniano. In: _____. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1, 2015. p. 15-111.

DESPRET, Vinciane. Leitura etnopsicológica do segredo. **Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 5-28, jan./abr. 2011.

E

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998**. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Vitória, 1998. Disponível em: <http://www.sindiupes.org.br/pdf/plano-carreira_lei5580-98.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei Complementar nº 115, de 13 de janeiro de 1998**. Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e dá outras providências. Vitória, 1998. Disponível em: <http://seger.es.gov.br/Media/seger/Adm%20Direta%20-%20Lei%20Carreiras/SEDU_lc%20n%20115_98%20institui%20o%20estatuto%20do%20magistrio.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1999.

F

FALZON, Pierre. Natureza, objetivo e conhecimentos da ergonomia: elementos de uma análise cognitiva da prática. In: _____. **Ergonomia**. Editora Bluchet, 2007. p. 3-20.

FERNANDÉZ; Gabriel; CLOT, Yves. *Entrevistas en auto-confrontación: un método en la clínica de la actividad*. **Informática na Educação**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 11-16, jan./jun. 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. (Org.). ... **currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. Currículos e culturas: entre clichês e identidades e diferenças e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 645-666, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ferraco-gomes-gomes-piontkovsky.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. O clichê e o paradoxo do tempo em Deleuze-Guattari: pistas para pensar dimensões éticas, estéticas e políticas do currículo e da formação. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 512-518, set./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **História da sexualidade: vontade de saber**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015. v. 1.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual**. 2006. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

G

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem e currículo, 2012. Florianópolis. Palestra apresentada no Ceb 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GOULARTE, Raquel da Silva.; GATTO, Vanessa Bianchi. O método instrução ao sócia (IAS) na pesquisa sobre trabalho docente. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria – RS, v.15, p.1-16, 2013.

GUATTARI, Félix. Produção de subjetividade. In: _____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 11-44.

GUATTARI, Félix.; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

H

HECKERT, Ana Lucia Coelho. **Educação e trabalho: produzindo outros territórios de criação**. Relatório de pesquisa realizada no Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

_____. Xeretar. In: FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHINI, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 247-249.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ARAGÃO Elizabeth.; BARROS, Maria Elizabeth. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa – saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: BRITO, Jussara et al. (Org.). **Trabalhar na escola?: só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: Edições Ipub/UFRJ, 2001. p. 123-162.

I

INSTITUTO KOPLER. **Projeto Vale Sonhar**. Disponível em: <<http://www.kaplan.org.br/institucional/sec/vale-sonhar>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

K

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. In: AMADOR, Fernanda Spainer; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). **Clínicas do trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 95-112.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

L

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, jul./dez. 2003.

LOURAU, René. Análise institucional e práticas de pesquisa. **Conferências de René Lourau na UERJ**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 1993.

_____. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 66-86.

_____. Implicação: um novo paradigma. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 47-65.

_____. Pequeno manual de análise institucional. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 122-127.

M

MAIA, Miguel Ângelo Barbosa. **O corpo invisível do trabalho**: cartografia dos processos de trabalho em saúde. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MARIANO, Maria do Socorro Sales; MUNIZ, Hélder Pordeus. Trabalho e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, v. 1, p. 76-88, 2006.

MARTINS, Francine de Paulo; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Atividade docente na educação infantil: gênero e estilo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 489-503, set./dez. 2012.

MATTEDI, Ana Paula da Vitória et al. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento; RONCHI FILHO, Jair; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires, análises. Vitória: Edufes, 2014. p. 51-80.

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

N

NASCIMENTO, Maria Lívia do; COIMBRA, Cecília. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, Adriana Ribeiro Rice; ABRAHÃO, Ana Lúcia; COIMBRA, Cecília (Org.). **Subjetividade, violência e direitos humanos**: produzindo novos dispositivos na formação em saúde. Niterói – RJ: Eduff, 2008. Disponível em: <<http://www.infanciajuventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

NEVES, José Mário d’Avila; FONSECA, Tania Maria Galli. Atividade: um conceito na intercessão das clínicas do trabalho e da filosofia da diferença. In: OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.) **Clínicas do trabalho e análise institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016. p. 65-101.

O

OLIVEIRA, Anália Costa et al. Experiência-Cosate: as pegadas frescas de uma caminhada. In: BONALDI, Cristiana Mara; CRUZ, Cristiane Bremenkamp; CORREIA JUNIOR, José Agostinho (Org.). **Caderno de formação**: a saúde no trabalho em educação. São Paulo: Ed. Fundacentro, 2017 (No prelo).

OSÓRIO, Claudia. Experimentando a fotografia como ferramenta de análise da atividade de trabalho. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 18, p. 41-49, jan./jun. 2010.

OSÓRIO DA SILVA, Claudia. Clínica da atividade e análise institucional. inflexões do transformar para compreender. In: OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Clínicas do trabalho e análise institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016. p. 38-64.

P

PACHECO, Arielle Binoti. Entre cores e ritmos: analisando a atividade. In: OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Clínicas do trabalho e análise institucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016. p. 133-164.

PASSOS, Eduardo; BENDEVIDES DE BARROS, Regina D. Clínica e biopolítica na experiência do contemporâneo. **Psicologia Clínica Pós-Graduação e Pesquisa (PUC/Rio)**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 89-99, 2001. Disponível em: <<http://www.slab.uff.br/psm/uploads/texto3.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. A cartografia como método da pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓCIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.

PASSOS, Eduardo; ROSSI, André. Análise Institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jan./jun. 2014.

R

RENAULT DE BARROS, Letícia Maria; BARROS, Maria Elizabeth Barros de O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal**, v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças**. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Psicanálise e análise institucional. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sá; BENEVIDES DE BARROS, Regina Duarte (Org.). **Grupos e instituições em análise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Ventos, 2000. p. 42-55.

_____. Os anos de inverno da análise institucional francesa. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF)**, Niterói, v. 18, n. 2, p. 29-46, jul./dez. 2006.

_____. “Sejamos realistas, tentemos o impossível!”: Desencaminhando a psicologia através da análise institucional. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Org.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011. p. 515-564.

_____. Caixa de ferramentas para uma atitude histórico-crítica na pesquisa intervenção. **Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 6-31, 2015.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; PENZIM, Adriana Maria Brandão. Cronos, kairós, aión: temporalidades de uma visita de Michel Foucault a Belo Horizonte. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 6, n.3, p. 16-40, 2011.

RODRIGUES, Heliana Conde de Barros.; SOUZA, Vera Lúcia Batista de. A Análise Institucional e a profissionalização do psicólogo. In: KAMKHAGI, Vida Rachel.; SAIDON, Osvaldo. **Análise institucional no Brasil: favela, hospício, escola, Funabem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

ROGER, Jean-Luc. Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 111-120, 2013.

ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento. **O trabalho docente universitário em análise: tessituras de vidas em uma universidade federal brasileira**. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROSEMBERG, Dulcinea Sarmento; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; PETINELLI-SOUZA, Susane. A utilização do vídeo como dispositivo metodológico na clínica da atividade docente. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2010.

ROULLAND ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica atividade **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, p. 133-144, 2013. Número especial.

S

SÁ, Daniele Amaral. Uma clínica da atividade docente: uma experiência de análise de trabalho. In: OSÓRIO DA SILVA, Claudia; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Clínicas do trabalho e análise listitucional**. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016. p. 191-208.

SADER, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O *éthos* da confiança na pesquisa cartográfica. **Fractal**, v. 25, n. 2, p. 281-298, 2013.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006. Entrevista concedida a Luciana Gomes e Ana Lúcia Abrahão.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Sedu-Nova Escola. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1-3.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

SILVA, Gustavo Roberto da. **Ofício de guincheiro**: a análise da atividade dos operadores de guindaste de bordo no complexo portuário do Espírito Santo. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOUSA, Edson Luiz André de. Entrevistar. In: FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHINI, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 61-63.

SOUTO, Alice Paiva; LIMA, Karla Maria Neves Memória; OSÓRIO, Cláudia. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 11-22, 2015. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/11_22_1.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2017.

T

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

TEDESCO, Silvia Helena; PINHEIRO, Diego Arthur Lima. A clínica da atividade e o dialogismo bakhtiniano: por uma psicologia do estilo. In: AMADOR, Fernanda Spainer; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). **Clínicas do trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 95-112.

TEIXEIRA, Danielle Vasconcelos. **Experimentações em clínica da atividade**: cartografia nas escolas. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

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

TEIXEIRA, Daniele Vasconcelos; ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Da experiência do vídeo na pesquisa acerca da atividade docente. In: SILVA, Fábio Hebert da; CÉSAR, Janaína Mariano; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Saúde e trabalho em educação**: desafios do pesquisar. Vitória: Edufes, 2016. p. 85-109.

TONELI, Maria Juracy Filgueras; ADRIÃO, Karla Galvão; CABRAL, Arthur Grimm. Tatear. In: In: FONSECA, Tania Mara; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHINI, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 227-230.

Z

ZAMBONI, Jésio. **Paradoxos do motor**: uma esquizoanálise da atividade dos motoristas de ônibus do transporte coletivo urbano da Grande Vitória. 2010. 270 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

_____. Gênero profissional como multiplicidade. **Ecos**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n.1, p. 101-109, 2014.

ZAMBONI, Jésio; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Micropolítica da atividade. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 36, p. 113-137, jan./jun. 2012.

ZAMBONI, Jésio et al. Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (Cosates) no Município de Serra, Espírito Santo. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, p. 104-118, 2013.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina –Editora da UFRGS, 2013.

APÊNDICE

ENCONTROS E DESENCONTROS

Fui removido para Cachoeiro de Itapemirim. Dois novos postos de trabalho. Um deles foi onde eu estudei o ensino fundamental e médio. O outro foi onde muitos de meus professores trabalhavam no contraturno. Ao retornar para essas escolas, após quase 15 anos do término do ensino médio, revejo alguns dos meus professores ainda trabalhando nessas instituições. A maioria se aposentou pouco antes de eu chegar às escolas. Como eu gostaria de trabalhar com esses profissionais!

Neste apêndice, eu proponho homenagear mais três professoras que não foram citadas no interlúdio de cada verbete. Duas delas se aposentaram antes de nos reencontrarmos; a outra se tornou uma grande parceira de trabalho.



QUELE

'Você não é humilde, Zé Agostinho.

Você se acha.

Você não sabe tanto o quanto pensa'.

Nunca irei me esquecer do esporro que levei de Quele (com Q)

Durante uma aula de Português na 6ª série.

Lembro-me de que fiquei uma semana sem conseguir

Olhar para a cara da professora

De tanta vergonha.

Quele me repreendeu porque, na ocasião,

Eu ia de mesa em mesa dos colegas mostrar

O 10 que eu tirei nas provas de Português.

Depois, no ensino médio, passei a ter uma grande admiração

Por Quele.

Quando eu soube que iria trabalhar na mesma escola dela,

Eu fiquei muito feliz.

Mas, quando cheguei, Quele tinha se aposentado

Alguns poucos meses antes.

Contei aos colegas professores e aos

Meus alunos e de Quele

O quanto o esporro da professora

Me ajudou a perceber que eu não sei de tudo.

E foi com Quele que aprendi

Que eu poderia me tornar uma pessoa melhor.



Soube, por uma pedagoga e por uma professora
 Que Sônia Grilo, minha professora de Biologia
 Do 1º e 2º ano,
 Está muito feliz que eu assumi as aulas dela
 Após sua aposentadoria.
 Durante o estágio docência,
 Trabalhei com a Sônia Grilo.
 Ela me ensinou bastante coisa:
 Preencher pautas,
 Preparar provas...
 Muitas questões de provas que elaboro
 São as mesmas que eu fazia na época
 Em que era aluno da Sônia.
 Espero dar um grande abraço em
 Minha professora de Biologia
 E dizer que estou muito feliz também
 Por continuar na escola
 Em que aprendemos juntos
 Durante tantos anos.



Primeiro dia no meu novo posto de trabalho.
 Reunião.
 E reencontro Fernanda,
 Minha professora de Biologia do 3º ano.
 Treze anos se passaram.
 Agora não mais aluno e professora,
 Mas colegas de trabalho.
 Fernanda me apoiou muito
 Quando soube que eu iria cursar Biologia.
 Quantos livros de Biologia
 Ganhei dela!
 Quantos ainda preservo até hoje.
 Planejar uma aula com Fernanda
 É uma agradável tarefa.
 Estou torcendo para que ela passe no concurso
 Para que possamos continuar
 Trabalhando juntos.

