

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

FABIO HEBERT DA SILVA

**ATIVIDADE DOCENTE:  
implicações ético-formativas**

**VITÓRIA  
2011**

**FABIO HEBERT DA SILVA**

**ATIVIDADE DOCENTE:  
implicações ético-formativas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Elizabeth Barros de Barros

**VITORIA-ES  
2011**

**FABIO HEBERT DA SILVA****Atividade docente: implicações ético-formativas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elizabeth Barros de Barros, orientadora (UFES)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Spanier Amador (UFRGS)

---

Prof. Dr. André do Eirado e Silva (UFF)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Janete Magalhães Carvalho (UFES)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Lucia Coelho Heckert (UFES)

---

Prof. Dr. Rafael da Silveira Gomes (UFES)

Em memória dos amigos Geraldo Dalvi, Huascar Bruce e Lama Lobsang.

Agradeço à Juliana, alegria que compõe meus dias. Aos meus pais, pelo amor compassivo que sustenta. À minhas irmãs queridas, Rita e Juliana. À Izabel e à Camila. Ao Fábio e ao Gabriel. À Beth Barros, pela amizade infinita e incondicional. Ao Lama Tashi Sonan Rinpoche, meu mestre. Ao Rafael, pelo encontro e confiança. Ao André, pelo cuidado e carinho. À Ana Heckert, pela amizade sincera. À Janete, pela alegria dos encontros. À Fernanda Amador, pela presença cativante. Aos trabalhadores da escola. Às professoras que compartilharam seu tempo e ajudaram na gestação da tese. À Karin Bruce, por toda felicidade. Ao Lama Rinchen, pela amizade que alegra. Ao amigo Padre Nelson. À Janaína Mariano, pela amizade incondicional. À Danielle Vasconcelos, pela alegria dos encontros. À Hingridy, pela amizade inspiradora. À Ana Louzada, pela carinhosa amizade. À Cristiana Bonaldi, pela doçura. À Ana Segatto, pelo carinho acolhedor. À Christianne Brambila. Aos meus compadres Gabriela e Rodrigo. Ao grande amigo Thiago Sandrini. Ao Gustavo Nunes. À Beth Aragão. À Leila Domingues e Cristina Lavrador. À Heliana Conde. Ao amigo Ricardo Teixeira. À Ana Paula Mattedi. Ao Alexandre Moretto. À Janaína Brito. À Aline Dantas. Ao Eduardo Passos. À Virgínia Kastrup. Ao Denis e à Maria. A todos os amigos do NEPESP: Luzimar, Uebinho, Dulce, Bia, Rafael K, Jésio, Jair, Roberta, Brunela,... À amizade do Khrishna e do Pushpa. À Cris Bremenkamp e à Ellen. À sanga Buda da Compaixão. Ao apoio da CAPES. Aos trabalhadores do PPGE.

## RESUMO

Este trabalho aborda a relação entre a atividade docente, formação e ética no âmbito de algumas experiências de pesquisa na Educação, a partir da interlocução com a literatura, a filosofia, narrativas dos professores, diários de campo e relatórios de pesquisa. Os temas se relacionam ao longo do texto para compor algumas diretrizes para uma avaliação dos modos de intervenção nos processos de trabalho nas escolas e na experiência de pesquisa, considerando a produção de espaços dialógicos de análise dos processos de trabalho. A temática da formação trata da relação entre processos em curso nas escolas e processos que apontam para a perspectiva da análise coletiva dos processos de trabalho. A ética é trazida como perspectiva de avaliação dos efeitos que certas séries de práticas têm produzido, tanto em relação ao professor quanto ao pesquisador. A experiência do pesquisar atravessa e constitui a relação entre a atividade docente, formação e ética. A questão metodológica ganha nesse sentido grande importância nessa tentativa de inflexão nos processos de trabalho e de formação. Ressaltamos assim, o caráter processual e codependente da relação do pesquisar e da atividade do professor, a formação do pesquisador e do professor naquilo (e por aquilo) que fazem. E inspirados em Bergson, convocamos a intuição como método de elaboração e modulação de uma ciência do real e do vivo, exatamente por sua dimensão processual - fabricação e invenção.

**Palavras-chave:** Formação, Ética, Atividade docente.

## ABSTRACT

This thesis examines the relationship between teaching activities, formation and ethics in the context of some research experience in education, from the dialogue with literature, philosophy, stories of teachers, field diaries and research reports. The themes relate in the text to write some guidelines for an evaluation of methods of intervention in the processes of work in schools and research experience, considering the production of spaces for analysis of work processes. The theme of the formation examines the relationship between ongoing processes and procedures that point to the prospect of collective analysis of work processes. The ethical perspective is brought as the evaluation of the effects that certain sets of practices have produced, both in relation to the teacher and researcher. The research experience through the relationship between teaching activities, formation and ethics. The methodological issue gains importance in this sense in trying to turning in work processes and formation. We note as well, the nature of codependent relationship between the researcher and the teacher's activity, the formation of a researcher and teacher in what (and what) they do. And inspired by Bergson, we call intuition as a method of preparing and modulation of a science of real and alive, precisely because of his procedural dimension - manufacturing and invention.

**Key-words:** Formation, ethics, activities teaching.

“Tudo o que acontece na vida ordinária é vão e fútil, tudo o que é objeto ou causa de medo não tem em si nada de bom nem de mau, a não ser na medida em que nos comove o ânimo.” (ESPINOSA)

“Transcreva um modelo e você será acusado de plágio. Copie cem, e será doutor.” (MICHEL SERRES)



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CAP** – Comunidade Ampliada de Pesquisa

**NEPESP** – Núcleo de estudos e pesquisas em subjetividade e política

**SEME** – Secretaria Municipal de Educação

**SINDIUPES** – Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Espírito Santo

**UFES** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Vamos dançar um tango?.....	15
Pistas e imagens dos lugares e dos dias.....	16
Um jeito de pesquisar .....	19
Um pé na rua outro na escola .....	22
Quatro atos de um primeiro tateio: primeiro ato.....	24
Quatro atos de um primeiro tateio: segundo ato .....	29
Quatro atos de um primeiro tateio: terceiro ato .....	40
Quatro atos de um primeiro tateio: quarto ato .....	43
Caminhando... ..	46
Nesse meio tempo fomos ali e já voltamos... ..	51
Um espólio sensível.....	54
O que é uma experiência recente no todo da memória? .....	56
Conversas de corredor... ..	69
Do caminhar fizeram-se os passos... ..	74
Paisagens e qualidade da experiência... ..	79
Formação humana e capacitação .....	83
Uma síntese provisória.....	87
Experiência de pesquisa?... ..	91
O natural e a pertinência .....	95
Inspirações... ..	99
Educação e experiência: método para tornar o viver um problema.....	102
Um exercício chamado Educação... ..	106
Intuição: na pista da experiência.....	110
Inteligência e intuição.....	115
Do contrato à contração: invenção do real.....	122
Muita água na cabeça da Educação ou uma ergoanálise.....	126
O pleno e a ordem.....	130
A experiência atenta: a duração para? Não para... ..	134

<b>A experiência da experiência.....</b>	<b>140</b>
<b>...ou o cuidado com uma verdade.....</b>	<b>143</b>
<b>O sonho de um homem ridículo.....</b>	<b>146</b>
<b>Entre tempos sem princípio e uma conclusão provisória.....</b>	<b>154</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>158</b>

## Introdução

Somente no âmbito de uma experiência inventada uma tese é possível... Nem mais nem menos... E quando se diz inventada é para não dizer vivida... O vivido é o que percebemos se atualizar em coisas de um mundo familiar... Os temas abordados não estavam presentes lá atrás numa experiência passada – essa aliás, está presente no texto, mas como um índice de derivação e continuidade: o presente é muito maior que um ponto de vista, é muito maior que a experiência de uma vida independente... Podemos dar conta em certo sentido das ondas, até em alguns momentos surfá-las, mas o movimento mesmo das marés é muito maior (e maior de uma quantidade intensa) – que as ondas que contamos, uma após a outra... No entanto, nas ondas-efeitos conhecemos de certo modo o oceano inteiro... Seu interior é seu limite com o céu... Um tanto de forças se atualizando naquilo que tivemos alguma habilidade em trazer no texto, e um tanto outro, infinito, ao redor desse texto, como uma franja a dar sustentação não a objetos permanentes, tratados aqui como palavras e conceitos, mas a todo universo provisório que se contorce para dar nascimento ao instante que chamamos de tese... A tese não passa disso: um instante!

Nesse instante-tese propomos um diálogo sobre quatro temas principais, de modo algum separados: como uma **primeira linha-base**<sup>1</sup> em nosso tecido, pensamos o tema da **atividade docente**... Em que condições poderíamos criar algumas diretrizes para uma avaliação que atravessasse os modos como temos interferido nos processos de trabalho dos professores? Em que sentido as pesquisas, como efetivação de uma experiência-tentativa de análise coletiva dos processos de trabalho, favoreceu-nos ocuparmos outras posições na paisagem da Educação, diferentes daqueles aos quais estamos por demasiado acostumados? O desafio de incluir nessas análises nossos automatismos e preconceitos... O desafio

---

<sup>1</sup> A ideia de linha nos ajuda a expressar a intenção de fiar um plano, com-fiar, produzir uma tessitura que seja possível ver cada linha, mas só em relação às outras.

de não só “deixar o professor falar<sup>2</sup>”, mas de afirmar a função do diálogo como questão metodológica na invenção de trabalhadores-pesquisadores...

Nossa **segunda linha** seria a temática da **formação**, na qual tentamos desenvolver, num certo sentido, a relação entre os processos de formação em curso e os processos nos quais apostamos... O que nos coloca outro desafio: como “tensionar” certas inflexões nos processos de formação considerando a perspectiva de uma análise coletiva<sup>3</sup> dos processos de trabalho... Diante desse desafio, as estratégias de pesquisa, que inventamos com os trabalhadores, foram a oportunidade de inserir nas discussões temas como descrença, encaminhamentos concretos, felicidade, grupalidade, desafios, de modo que não nos paralisasse... De outro modo, foi a convocação de algumas práticas que compõem a paisagem de formação do professor a partir de situações concretas de trabalho, evitando assim, cair num lugar muito confortável de julgamento externo da experiência de trabalho alheio... Tentamos fugir de uma situação onde nossa conclusão fosse mera constatação, “Realmente não tem jeito, a Educação é terra arrasada!”, ou “Tudo depende da boa vontade de cada trabalhador”, ou “É um equívoco dos gestores!”; e trazer tais constatações por dentro da produção de dispositivos, ressaltando as passagens e os deslocamentos, ao invés das formas prontas e acabadas... Fazendo funcionar a análise dos processos de trabalho como operadores no processo de formação...

A **terceira linha** seria a **ética** como perspectiva de avaliação dos efeitos que certas séries de práticas têm produzido, tanto em relação ao professor quanto ao pesquisador... O exercício ético de um saber é aqui, sabedoria... O conhecimento é diferente da sabedoria, mas como estamos num âmbito onde as noções de saber e sabedoria, hegemonicamente não se atualizam como disparadores de algum tipo de reflexão sobre as práticas, optamos pelo uso do termo conhecimento... A ciência

---

<sup>2</sup> Esse entendimento comumente se refere a certo modo de se pensar os “processos democráticos”. Nossa proposta, entretanto, trata de uma tentativa de inflexão nesse entendimento: ao invés de uma “reunião” de pessoas para decidir entre elementos dados, a experimentação da construção de um projeto comum - que considera inclusive a decisão sobre caminhos a serem trilhados, mas como efeito do processo, não como sua causa.

<sup>3</sup> A noção de coletivo com a qual trabalhamos não se refere a um conjunto de pessoas nem tampouco a certo contraponto à ideia de indivíduo. Mas, da própria dinâmica de coengendramento e invenção de nós mesmos e do mundo que criamos ao agir. Queremos afirmar então, uma dimensão relacional e de abertura de nossa existência. Produzimos e somos produzidos nessa rede viva. Não se trata de um conjunto de formas prontas e acabadas (Escócia, Kastrup, 2005)

produz uma forma de conhecimento... A arte produz outra... Nosso trabalho produz outra... Mas o que fazemos com isso e a repercussão disso em nossas vidas é outra coisa... Falamos de efeitos que deixam a vida mais forte e de outros que a consomem porque destroem as redes que nos dão sustentação em uma experiência ética... De outro modo, a noção de conhecimento não daria conta disso que tratamos por sabedoria, porque ela não está presente em alguém, mas está disponível aí no mundo e cada nascimento que temos como sujeitos, de tal ou qual modo, encarnamos essa sabedoria... Nesse sentido, a ela não cabe qualidades (bom ou mau, melhor ou pior...), é o próprio modo como nascemos nós e o mundo... O modo como somos indistintamente inventados... Qualquer coisa que fazemos, a “menor” atividade que consideramos, advém de um modo coordenado de ações que se articulam em algum sentido no universo compondo paisagens transitórias, mundos de sentidos...

Temos ainda uma **quarta linha** que seria, a grosso modo, transversal às outras – **a experiência do pesquisar...**

Apostamos, por fim, num método que fosse uma espécie de caminhar freiriano (Paulo Freire, 2003<sup>4</sup>), em uma leitura de mundo que não seja inviabilizada pela leitura da palavra... Pensando a leitura do texto como efeito da leitura crítica do mundo, como inclusão das relações que são condições de nascimento do texto e das paisagens... Caminhar que talvez tenha exigido de nós certa alternância de estilos ao longo do texto, principalmente para evitarmos uma mera apresentação inicial de conceitos, para depois fazer caber dentro desse arcabouço toda a experiência que consideramos interessante compartilhar... Optamos assim, por tentar uma estrutura onde os conceitos fizessem sentido em relação **a** essa experiência e não o contrário...

---

<sup>4</sup> A importância do ato de ler.

## Vamos dançar um tango?

“Quer aprender o tango?”

“Agora?”

“Ofereço meus serviços de graça! Que me diz?”

“Acho que teria medo”

“De quê?”

“De dançar errado”

“Ninguém erra no tango” [...] “Caso tropece ou se atrapalhe, continue dançando”<sup>5</sup>

A bela mulher com cheiro de água com sabonete hesita em dançar com um cego... A hesitação rapidamente se transforma em êxtase e perplexidade diante da habilidade de Frank, o cego... Para além de uma crítica cinematográfica algo captura a atenção: há algo a ser ensinado que está aquém da razão e além do sensorio motor... Há um “professor” que nasce numa paisagem... Ele a habita com um corpo que preenche o todo da cena, prolongando-se como extensão de cada elemento que venha a se destacar ao olhar daquele que observa... Opera uma inteligência para a qual o errar não faz sentido, mas desliza como uma bolinha de mercúrio no fundo de um copo, ensinar e aprender a dançar são o mesmo que continuar dançando... O conteúdo não é ignorado, mas só existe na experiência do próprio tango. A mulher precisa confiar na inteligência<sup>6</sup> e na “habilidade” do corpo do outro, de um cego... No tango um corpo não se basta, então a confiança precisa ser mútua, uma confiança de uma ordem superior, que sem ser redundante pressupõe certa mutualidade... As posições pressupostas se invertem e quem enxerga com os olhos precisa ser guiada, a habilidade está do lado daquele que a cultivou... Quantos salões não deve ter frequentado? Nem o gênio surge do nada! Quantos tropeços? Para que a paisagem do tango fosse inventada, o quanto não precisou ser cuidado, ter seu corpo cuidado, assim como deseja cuidar do outro agora? **Conduzir-se com o outro**... Claramente as paisagens, num continuum, se atravessam... A paisagem habitada pela linda mulher transforma-se a olhos vistos, embora nos seja impossível dizer, “Agora começou a mudança!”, há a mudança - há pistas que fazem sentido para uma experiência que é sinônimo de aprendizado... Vamos dançar um tango?...

<sup>5</sup> Filme **Perfume de Mulher**, com Al Pacino, 1992 (tradução livre).

<sup>6</sup> Utilizamos a ideia de inteligência nesse momento mais próxima da noção de mente, diferentemente da noção utilizada na segunda metade do texto, quando a inteligência será trabalhada como uma dimensão da experiência.

## Pistas e imagens dos lugares e dos dias

Proust (2001) ao se referir às leituras da infância, belissimamente, as prolonga como marcas que agora ressaltam no presente... As experiências presentes só têm como esteio tais marcas, como a chuva que escorre pela terra fofa... Experiências que deixam em nós marcas que não são nada além da **“imagem dos lugares e dos dias”** em que as vivemos... Agora, convocadas e recriadas em fragmentos, dão-nos a visão de uma paisagem<sup>7</sup>, como o próprio tango, onde aquele que se movimenta coincide com aquele que constrói a estrada: a sensação de um corpo como o de **Frankenstein** de Mary Shelley, composto por pedaços outros, convocado à vida por uma descarga de energia e um desejo de ser humano; e a mente de uma existência que só vê sentido para a vida numa composição com os outros, embora não haja no caso do Frankenstein uma habilidade para isso... Ele nasceu “grande”!...

Seguindo algumas pistas, e nada além de pistas, **propomos um estudo que contemple uma relação possível entre ética, experiência do labor docente e formação**... E apostamos que seria possível uma precisão neste tipo de estudo, desde que nossa atenção se volte para o tipo de problema (experiência e história) e o modo como o temos colocado (onde surgem pesquisador e objetos de estudo), em detrimento à busca desesperada por soluções que acabem com a própria potência problematizadora da pesquisa... E exatamente, no contexto dos valores e das concepções mais comuns sobre a educação, e das dificuldades impostas pelo amplo uso de “métodos universais” e de éticas “meio-mancas”, temos tentado produzir algumas interferências no que normalmente é experimentado como o curso “natural da história”... Curso que comumente termina se configurando como nossas certezas, convicções e “coerências”...

É uma falta de cortesia com os outros ser sempre o mesmo à vista deles; é maçá-los, apoquentá-los com a nossa falta de variedade. Uma criatura de nervos modernos, de inteligência sem cortinas, de sensibilidade acordada,

---

<sup>7</sup> Paisagem é a noção que melhor expressa o que entendemos como um plano entre a coisa (objeto) e a ideia (representação). Nem um “estado de coisas” que condiciona a ação de um corpo, nem uma “interioridade” criacionista que determina um mundo externo. Talvez uma distinção utilizada na linguagem cinematográfica nos auxilie no que gostaríamos de compartilhar com a noção de paisagem - entre paisagem e cenário. Enquanto o cenário trata de um estado de coisas, de uma organização planejada que condiciona as ações de um corpo ao que foi pensado previamente, na paisagem há uma autonomia das ações, surge ou é inventada à medida que ações se desenrolam. (Martin Lefebvre, 2006, Between setting and landscape in cinema, in: Landscape and film)



tem a obrigação cerebral de mudar de opinião e de certeza várias vezes no mesmo dia. Deve ter, não crenças religiosas, opiniões políticas, predileções literárias, mas sensações religiosas, impressões políticas, impulsos de admiração literária. (PESSOA, 1986, p. 581)

De outro modo, temos pretendido guiar-nos por tais possibilidades de interferência, tendo por direcionamento ético, uma “habilidade” em estabelecer um diálogo ampliado com a história e as vidas que duram numa paisagem, que tratamos por Educação... História essa, que não trata da representação de sucessivos acontecimentos independentes, que termina tornando-se história pessoal e descontextualizada dos arranjos e desarrajos que se atualizam em nossas relações... Não concebemos uma história desse modo, embora em alguns flashes de **lucidez** nos percebamos nisso que para nós é uma grande armadilha e equívoco... Resta-nos, então, criar jeitos e articulações para livrar-nos dela e seguir caminhando... Seguimos as pistas de uma história viva que ganha **contornos imprecisos** nas invenções, nos problemas e estratégias compartilhadas no processo de formação dos humanos, e que se aproxima enormemente de um exercício de composição de paisagens, com vales e montanhas, alturas e profundidades... Tentamos cultivar e cuidar desse trabalho de modo que nossos frutos sejam dois: um **norte** como a história e a aventura das relações; e um esforço em direção à produção de um **comum** no âmbito da Educação... Não é de história biográfica e pessoal que se trata, embora seja composta por pessoas e eu mesmo tenha ajudado a tecê-las. Entretanto, pessoas sonham, respiram, hesitam, aprendem, equivocam, não se resumem e nem se pode resumi-las a alguns poucos traços de palavras habituais e curvas de identidades repetidas... As histórias não são minhas, não são propriedades... Ontem mesmo, quando tentei escrever essas linhas a coisa toda se deu de outra forma, que não era mais ou menos verdadeira ou que as pessoas que nelas compareceram tivessem mais ou menos existência... Estou nessas histórias assim como o navegante está no mar, apenas compondo...

Considerando então, as **imagens dos lugares e dos dias**, deparamo-nos com a impossibilidade de aplicar um (pré) texto que dê sustentação e organização a essa tese... Cada linha que lemos e escrevemos agora, só pode acontecer e se efetivar no concreto de nossas experiências, misturando-se ao todo das imagens que compõem a paisagem presente... Como numa música, cada linha (e todas),

paradoxalmente, é imanente à própria experiência, ou seja, compõe uma paisagem presente, aquém de qualquer realidade textual; e também, se efetiva como inscrição e experiência textual a nos lançar em paisagens por ora desconhecidas... Qualquer tentativa de aplicação intencional de um texto é sempre posterior (de uma posterioridade continuada, elevada e prolongada ao infinito) à formação do próprio texto... Pertinências e sentidos se produzem para nós à medida que se desenrolam as paisagens que habitamos... Tais paisagens provisórias trazem consigo a **necessidade** de nos “incorporar” em outros corpos (talvez corporeidade seja mais adequado) e de “performatizar” nesses corpos outras subjetividades (mentes), dito de outro modo, novas conexões, pesquisas e encontros, exigiram de nós outros modos de nos movimentarmos e existirmos na academia... Assim, entendimentos brotaram: as paisagens são partes de nós mesmos... Caberia então, colocar nosso ponto de partida: as pistas que seguimos nessas paisagens...

## Um jeito de pesquisar

### *Uma caveira intelectual*

*Hoje, vi uma caveira na universidade. A caveira de um homem vivo. Estava sentado numa cadeira à minha frente – e não sei por que estava usando óculos: não sei o que uma caveira tem a ver no mundo! E não é que lhe faltassem músculos e nervos, estavam todos ali. A questão era outra, sua caveira insistia em aparecer como tirana sobre o resto do corpo. Aquele posicionar de clavículas era uma evidência bastante convincente de que seus ossos ficaram mais duros e mais largos e mais brancos... era possível verificar algumas fraturas, principalmente no crânio, quantas cabeçadas não havia dado? Tudo isso pode parecer brincadeira, porém, é a mais “pura verdade”. De repente a caveira vira-se para trás - apesar de não poder ver seus olhos, achei que me encarava – e seu maxilar inferior começa a tremer emitindo uma voz rouca:*

*“O senhor poderia emprestar-me uma caneta?”*

*“Pois não, senhora caveira... e antes de qualquer coisa ‘bom dia!’” – respondi prontamente.*

*“Caveira? Por que me chama de caveira? Caveiras são os outros, aqueles que estão escondidos atrás do professor. E por ter me chamado assim, dispense a caneta, que, aliás, diante da minha sabedoria nem mesmo é necessária. Nem sei mais por que te pedi!” – falou a caveira já levantando e sacudindo todo o esqueleto, tão endurecido de tanto conhecimento.*

*Mas quando se aproximava da porta, tropeçou no sapato do professor e se esborrachou no chão. O mais estranho é que seu corpo se partiu como um vidro, quebradiço de tão duro.*

*Na mesma hora, o professor assobiou alto e entraram na sala duas mulheres com roupas de faxineira. Elas simplesmente varreram os cacos para dentro de três baldes, piscaram para o professor e saíram da sala carregando agora pedaços de um ex-colega de turma.*

Não tem sido muito comum na academia experimentarmos espaços para dialogar sobre temas como a felicidade e a amizade... Habitar esse espaço nos parece às vezes ficar “triste” ou “brigar”... Afirmar certa importância e função dos espaços dialógicos não tem sido uma tarefa das mais fáceis - remamos contra a correnteza das certezas tão bem fundamentadas e sistematizadas... Mas pensando de outro modo, também não é fácil para aqueles que insistem em endurecer sua

própria pele de conhecimentos precisos e verdadeiros, se depararem com a impermanência da vida que continuamente lhes tira o chão sob seus pés... A impotência de seus métodos a tentar moldar o mundo aos seus pontos-de-vista “inequívocos” e as tragédias dos guetos criados por práticas que segregam aqueles que não percebem o mundo considerando os mesmos referenciais...

Há uma erudição do conhecimento, que é propriamente o que se chama erudição, e há uma erudição do entendimento, que é o que se chama de cultura. Mas há também uma erudição da sensibilidade. (PESSOA, 1999, p. 155)

Pensar e agir na diferença, tendo como referência uma ética: nosso desafio... Desafio que aponta por um lado para a discussão a respeito do tema da ética nos processos de formação que acontecem no próprio cotidiano da escola, e por outro, por certa preocupação com aquilo que temos feito de nossas vidas. E juntamente com a disposição de lidar com tal desafio, comparece o entendimento de que o **pesquisador** não passa de uma “barriga-de-aluguel”, de um ventre emprestado através do qual o **pesquisar** vem ao mundo... Entretanto, o próprio pesquisador nasce nessa (dessa) experiência de gravidez, ele mesmo nasce com esse outro com o qual dialoga, com **esse outro que também é ventre**... Menos encontrar a resposta definitiva e muito mais tornar isso um problema, já é em nosso entendimento o “primeiro” passo rumo à ação ética... Mas, isso não basta!... Transformar nossas próprias vidas num objeto de contemplação não é obvio, nem surge em nós como um dom divino, concedido por um Deus extraterreno... É preciso que isto faça sentido! E o sentido advém do exercício, da experiência de insistir numa direção... Portanto, é de se esperar que a ação de problematizar as direções que a vida toma, venha também de um acúmulo, de uma formação, disso que chamamos de **exercício**...

Um modo de pesquisar tradicional, o da nossa amiga de sala, a caveira intelectual, talvez nos aponte a necessidade de traçarmos metas, levantarmos evidências, reutilizarmos a “melhor” metodologia, construirmos nossas hipóteses, coletarmos os dados, passarmos pelo conselho de ética, não necessariamente nessa ordem, mas, sobraria para o pesquisador alinhar tudo isso e pronto tem-se uma tese fresquinha... Não é assim, evidentemente que ao longo dos anos temos experimentado o pesquisar... Longe de ser uma finalidade, a pesquisa precisa (do

modo como a vislumbramos) deixar toda a rede que se forma em torno dela mais forte e ao mesmo tempo mais flexível, tanto para se “justificar” ética e politicamente, quanto para possibilitar o desenrolar e frutificar do próprio conhecimento no âmbito dessa própria rede onde a pesquisa nasce, ou faz sentido... E justamente para que esse trabalho faça sentido e possa de algum modo trazer benefícios para a paisagem na qual ele nasce, é importante que compartilhem algumas noções que estamos a utilizar... O diálogo ocorre no compartilhamento de sentidos, e isso, mais na direção de ultrapassarmos aquilo que é nossa própria questão (com suas apostas e intempéries) e muito menos de julgamento dos termos utilizados. Tentamos assim, privilegiar um exercício ou uma prática que sustentaria em última instância os conceitos... Ultrapassar e exercitar uma questão são modos de não se deixar aprisionar por ela...

## Um pé na rua outro na escola

Continuemos, pois, nossa construção sobre as bases dessas paisagens e imagens, o que talvez signifique para nós a tarefa de **criar e recriar “personagens” e “encontros”** de alguns sentidos e reverberações dos estudos e pesquisas que temos tanto realizado no NEPESP (Núcleo de Estudos em Subjetividade e Política)<sup>8</sup>, abordando temas como a atividade docente, Educação e formação, quanto, os frutos dos estudos do mestrado sobre o cultivo da ética<sup>9</sup>...

O verbo **abordar**, nesse caso, não deve nos colocar numa posição de exterioridade em relação às **pesquisas-paisagens** que habitamos, mas, refere-se à invenção de condições para que essas imagens dos lugares e dos dias possam dialogar... E um pouco mais além, queremos ressaltar os aspectos e os efeitos de um jeito de experimentar a pesquisa, que só faz sentido se a entendemos como a possibilidade de podermos, por um lado, refletir sobre os princípios que temos incorporado em nossas práticas cotidianas e sobre seus desdobramentos como “realidade produzida”; e por outro, pensar essas pesquisas como uma temporalidade contínua e irreversível, que possui sua positividade e sua potência no movimento de redirecionarmos nossas ações a partir do cultivo de princípios éticos e do cuidado com as relações que estabelecemos e nas quais surgimos como **pesquisador-‘fenômeno estudado’**...

No âmbito da experiência e da articulação entre tais aspectos e efeitos nesta história-percurso de dez anos no NEPESP, este texto “surge” como fragmentos da busca por certa “**precisão**” em um campo<sup>10</sup> onde a complexidade e a impermanência dos **objetos**, comumente nos coloca numa posição de “**especuladores**”... As hipóteses, os “talvez”, as impressões e as imagens não significaram e não significam agora um titubear com relação ao modo de fazer...

---

<sup>8</sup> **A (Re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo.** 1ª ed. Vitória : FACITEC/ FACULDADE SABERES, 2007

**Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso.** 1 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2008

<sup>9</sup> Fabio Hebert da Silva. Ética: cultivo da ação não centrada. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF.

<sup>10</sup> O campo ao qual nos referimos diz respeito às Ciências Humanas.

Desde meados de 2001, estivemos mergulhados em escolas das redes municipais e estaduais dos municípios da região metropolitana de Vitória... Na verdade seria mais apropriado dizer que estivemos em todas as escolas do mundo ao estar naquela, experimentamos a Educação e a história singular daquelas pessoas – habitamos uma paisagem compartilhada, com suas tensões, encontros e desencontros... Naqueles momentos, tomar uma decisão era difícil, mas contemplando tais fragmentos, parece-nos que a tomada de decisão era o mais simples... As decisões eram só uma medida de todo o processo, e não “o” processo... Decidir era apenas uma pausa da atenção... Nesse relance das imagens, o mais importante não eram as decisões em si, mas, os modos como íamos experimentando todas e cada uma... Não é demais lembrar que não se trata senão de experiências que se articulam e se coengendram... Um modo de fazer análise e não a verdade sobre a experiência... A experiência de “fazer pesquisa” se ampliava em relação à experiência de ler um livro de metodologia tratando do tema “fazer pesquisa”... E sobre metodologia nos questionamos um tanto, inventamos outro tanto...

Essa tese foi então, se forjando ao longo dessa experiência de pesquisas na Educação, articulando-se na experiência do doutorado... Não é diferente, em termos de postura, o que fazíamos há dez anos atrás e o que fazemos hoje... De certo modo a tese vem se moldando, tentando não ser caveira, se fazendo como uma aposta... O que em nosso entendimento implica um processo de formação e uma ética... E essa formação para a vida de que tratamos se refere, no âmbito deste trabalho, aos modos de realizar uma atividade, de conduzir uma pesquisa, sem que para isso tenhamos que negar a especificidade de cada caso...

## Quatro atos de um primeiro tasteio: primeiro ato<sup>11</sup>

Eram meados de 2001, quando essa pesquisa numa escola da rede municipal de Vitória teve início. Nossa aposta era que, junto com os trabalhadores da escola pudessemos contribuir para a transformação de algumas situações que produziam naquele lugar um sentimento de vida contrariada (o tropeço no tango impedido de continuar), ou seja, produziam adoecimento... Nossa paisagem era uma rede, onde se atravessavam processos de trabalho, formação, aspiração por uma escola que produzisse saúde, onde pessoas viviam...

“Os alunos estão adoecendo junto com a gente.” (Professora)

“Nós as cozinheiras não podemos experimentar nossa própria comida, ninguém pode entrar na cozinha e ninguém aumenta o nosso salário.” (Merendeira)

“Depois de 21 anos não agüento mais.” (Professora)

“Como lutar pelo novo, se não conhecemos o que já possuímos?” (Professora)

“Meu papel é muito mais que inspecionar professor.” (Coordenador)

A escola não se diferenciava muito da condição da maioria das escolas públicas do país, eram na verdade duas casas reformadas pela prefeitura, com uma quadra minúscula improvisada em frente às salas de aula também improvisadas, onde os alunos se amontoavam e produziam um barulho que lentamente roubava a voz e o ânimo dos professores, o sol escaldante não era nada perto do calor das salas...

“Estou sem voz devido ao ensaio de festa junina que acontece em baixo da minha janela” (Professora)

“Estou pegando dez turmas entre aula, treinamento e ensaio” (Professora)

“A gente vive muita angústia na escola, O espaço físico da escola é péssimo. Tinha que derrubar e construir outra” (Pedagoga).

---

<sup>11</sup> Grande parte das experiências que serão relatadas foi publicada, com outras palavras e outro enfoque, é claro, numa publicação financiada pela FACITEC (Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia – Vitória/ES). ARAGÃO, E. M. A.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA; S. P. **A (re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo**. – Vitória: Saberes Instituto de Ensino; Facitec, 2007. As falas que aparecem neste relato foram retiradas principalmente de anotações pessoais, relatórios de iniciação científica e transcrições de áudio dos encontros; e referem-se aos trabalhadores e pesquisadores envolvidos com a pesquisa naquele momento.



Nossa gestação como grupo na escola aconteceu no período que chamamos de vivência institucional e transformamo-nos em outros grupos à medida que a paisagem tomava outros contornos... Chegava a ser esquisito: **propúnhamos intervenções e discussões e o campo de pesquisa mudava...** “Talvez fazer pesquisa nesta área fosse isso mesmo”, - dizíamos para nós mesmos, sem é claro ter certeza disso... O grupo de pesquisadores (estagiários, bolsistas de Iniciação Científica, extensionistas e professores) tão numeroso, discutia exaustivamente questões relativas a propostas de intervenção... Por vezes, compartilhávamos em alguns intervalos dos nossos encontros um misto de angústia e impotência, “Como assim, ir para a escola observar?”, “Ficaremos aqui, esperando que algo aconteça?”, “E isso lá é trabalho de psicólogo?”... Hoje, olhando com certo distanciamento imposto pelo tempo e pelo rumo dos encontros é interessante lembrar como essas perguntas perdiam o sentido à medida que as supervisões coletivas aconteciam... Começávamos a conversar sobre aquelas “coisas”, que achávamos não servir para absolutamente nada, sobre irmos para a escola sem ter “nada” para fazer e a angústia ia tomando outros corpos, continuamente nos formando no exercício analítico... **Saber olhar e contemplar<sup>12</sup> é um exercício e como toda ação só se aprende fazendo...** E muitos dos efeitos da pesquisa se devem a essa nada passiva atividade de contemplação... Fizemos amizades e parcerias na comunidade e na escola que facilitaram nossa inserção naquilo que era experimentado como desafio, comungamos esses desafios...

Manhã, tarde, noite... Nossos encontros semanais, tanto na escola quanto na UFES eram a tentativa de produzir um bem que fosse comum, não sem conflitos... De modo nada tranquilo, dentro da pesquisa, decidimos não abrir vagas para líderes ou chefes... **Se em algum momento tivemos a ilusão que os “desafios”**

---

<sup>12</sup> A contemplação não se refere às ideias de observação-passividade, onde um sujeito dado contempla um objeto também dado. Aquele que contempla necessariamente se banha no presente da paisagem que habita (e cria) – não reage, mas cria condições para uma ação lúcida que experimenta o “si” como uma composição no mundo. “Si” que não se resume a um momento da consciência, mas o próprio processo de nascimento do sujeito como sujeito, e sua relação com as verdades que produz nesse próprio processo de nascimento. A contemplação implica a própria transformação daquele que contempla, porque é também seu surgimento como sujeito em outras condições, em relações mais amplas que compõem ações não reativas. Nesse sentido, exige a formação de uma postura de não reatividade ou um trabalho sobre “si”. Contemplar é outro modo de experimentar as “verdades” que criamos ao agir. Tratamos de uma estreita relação com o que Foucault (2004, aula de 06 de Janeiro de 1982) chamou de **cuidado de si** e “certa forma de atenção, de olhar” no processo de transformação do ser do sujeito e outra inserção desse sujeito na rede relacional.

**desapareceriam, o equívoco serviu para apontar que não é o fim dos desafios o mais precioso, mas saber lidar com eles**, cuidá-los, trazer para perto, contemplá-los, e muitas vezes não precisar dizer nada, como a mãe que generosamente cuida de um filho, se há um julgamento precipitado não é possível ajudar a criança...

“Não paramos e nem temos tempo para escutar a experiência do aluno, não pegamos ela e trazemos para o grupo, pois sabemos que ela é polêmica.”  
(Professor)

“O que eu acho legal é que o professor tem sempre uma forma de surpreender o aluno.” (Merendeira)

A saúde que pretendíamos, encontramos para além das tormentas e das bonanças, na viagem, na possibilidade de continuar caminhando... *“Saúde é a capacidade de lutar, de transformar a vida; não é só físico, é mesmo a capacidade de lutar.”* (Diretor)... O maior resultado foi o aprendizado, as estratégias criadas para dar conta de um problema de pesquisa que nasceu da nossa inserção na vida daquela escola...

“Saúde é a capacidade de lutar, mas quando o professor não tem nem tempo para fazer suas necessidades fisiológicas temos que pensar por que isso está acontecendo” (Professora)

Participamos intensamente das atividades da escola, até mesmo de uma festa julina, com a nossa “barraca da saúde”. Se a memória não nos prega uma peça, construímos um grande painel com desenhos, frases, recados, gravuras que tinham alguma relação possível com os temas que estávamos a trabalhar: produção de saúde e processos de trabalho... Era um jogo de “acertar o alvo”, onde havia algumas latas com atividades sugeridas para os trabalhadores, alunos e os demais presentes... A conversa sobre saúde e trabalho terminou como tinha de ser, com uma grande quadrilha e uma parceria mais estreita...

“Era para eu ser artista de televisão, mas não deu, então me tornei artista das crianças” (Professora).

“Eu quero ser fiscal do mar, pra ficar contando as ondas e saber quantas chegam de dia e de noite” (Aluno - 1ª série).

Que critérios seriam importantes considerar para validar a pesquisa? – outra questão que nos colocávamos... Possuíamos algumas indicações e resultados que considerávamos bastante interessantes: capacidade de mobilização dos trabalhadores, para tratar de algumas questões, produção de grupalidade entre os próprios pesquisadores, realização das oficinas com encaminhamentos concretos, inclusão de todos os trabalhadores da escola...

“Fazer valer nossos encaminhamentos, nossos. O que se põe em folha, em reunião, em comunidade... Porque um só pensando é uma coisa, agora o grupo pensando tem que fazer valer.” (Professora)

“Vamos levar para o ‘grupão’ a diferença entre o currículo real e o formal, vamos colocar aqui, não ficar só fechado no currículo formal.” (Professora)

“E o que incomoda aqui pode estar incomodando, com certeza, em outra escola, e em outra, então, isso é um fato. Amanhã ou depois vamos ganhar a adesão de outros grupos. Vamos unir forças para chegar.” (Professora)

Mergulhamos de corpo inteiro e para cada questão que surgia precisávamos criar paradoxalmente com o “objeto de pesquisa” saídas provisórias para toda a Educação, bem ali, naquela hora... Nossa maior dificuldade, sem dúvida, era o retorno constante de falas e ações “culpabilizadoras”... Não se trata de negar o sofrimento do trabalhador, nem tão pouco afirmar que a reclamação não seja importante, mas de dizer que ela só é importante para nós à medida que não nos paralisa ou não nos imobiliza numa inteligência que só sabe apontar o dedo, dificultando deveras a construção de planejamentos, encaminhamentos e avaliações para escola que sejam efetivamente coletivas... Trata-se de fato de afirmarmos um aspecto do sofrimento como matéria-prima para experiências mais amplas...

“Nós não damos aula só pra criança, mas pra bandido.” (Professora)

“A gente precisava é se articular melhor pra brigar pelas coisas.” (Professora)

“Nós preferimos continuar da mesma forma porque é melhor pra todo mundo” (professora)

“Temos que achar o responsável pelo problema” (Professor)

“Quem são os responsáveis pelo fato das coisas não darem certo?” (Merendeira)

“A culpa é do professor que não tem criatividade para motivar a turma a aprender” (Mãe).

“Criança que tem a família desestruturada, com certeza tem também problema de aprendizagem”, etc.. (Professora).

### Quatro atos de um primeiro tateio: segundo ato

Nem anunciamos o primeiro e já estamos no segundo ato, convocando as **imagens dos lugares e dos dias**, nas ladeiras e nas oficinas... Da hesitação em subir a inclinação daquela escola lá no alto do morro às discussões muitas vezes acaloradas de quem ainda não possui o acúmulo e a sabedoria para assumir que na maioria das situações, vale mais o como se faz do que o que se faz... Nascia em nosso grupo de pesquisadores este tipo de entendimento e emprestamos muitas **canetas**, embora às vezes cacos de ossos ainda precisem ser varridos... Não anunciamos o desafio anterior, que era a produção de uma grupalidade, de um coletivo<sup>13</sup> de pesquisa, agora já de início (se bem que não tão início assim...) tratamos de falar do segundo ato... Ele corresponde exatamente à concretização de nossas **aspirações**... A realização de oficinas, que tratávamos por **oficinas de produção de conhecimento**...

“Após a vinda de vocês (pesquisadores) e de duas oficinas tenho sentido uma melhora fantástica no relacionamento com os outros” (Professora)

Intencionávamos produzir um ambiente artificial de convívio, onde pudéssemos praticar uma habilidade para se considerar e avaliar a paisagem de modo que o conhecimento produzido não fosse uma mera regra a ser seguida... De fato nossa aposta lá do início permanece até hoje, efetuar uma educação para a vida que só existe se consideramos a co-extensividade entre convivência e conhecimento, entre trabalho e autonomia...

“Essa tensão que o trabalho provoca é escoada pelo retorno que os alunos te dão. Quando eu estava contando a história e vi que eles estavam com os olhinhos quase saltando para fora, super interessados, aquele silêncio, todos quietinhos, aquilo me deixou muito feliz. Eu saí da sala e tinha deixado para lá tudo o que tinha acontecido, os aborrecimentos que eu tinha passado, porque aquele momento recompensou.” (Professora)

Compartilhar o trabalho na escola com aquelas pessoas termina por nos lançar num lugar onde somente o discurso do especialista não faz o mínimo sentido... Produzir então, conhecimento válido nessa experiência de trabalho era acessar esse

---

<sup>13</sup> “[...] o termo ‘coletivo’ deve ser entendido aqui no sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos circunscritos.” (GUATTARI, 1992, p.20)

mundo complexo e “confuso<sup>14</sup>” da Educação, e lá dentro já compartilhando sentidos, operar coletivamente, encarnar uma habilidade de produzir paisagens mais amplas, de **produzir saúde...** E a produzimos quando fomos capazes de juntos, nessas paisagens deveras instáveis, colocarmo-nos as questões adequadas...

“A primeira grande transformação e de impacto importante para nós seria justamente mostrar que não é só um que está sofrendo, está todo mundo angustiado. Seria também estar registrando essas angústias e continuamente traçar caminhos e formas de lidar com os problemas.”  
(Professora)

Se por um lado a vivência institucional nos viabilizou o nascimento como coletivo de pesquisa, por outro, **as oficinas de produção de conhecimento nos possibilitou a elaboração de estratégias bem concretas para encaminharmos questões relativas à experiência dos processos de trabalho indissociadas do próprio modo como o planejamento e a execução da atividade acontecia...** Trabalhamos neste momento com um material-base<sup>15</sup> produzido por pesquisadores e técnicos da Fundação Oswaldo Cruz, da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Espírito Santo, que nos foi de grande utilidade na produção de referenciais que seriam em última instância o rumo da nossa prosa... Não é agora e não foi fácil ali tentar produzir coletivamente encaminhamentos concretos em relação a uma postura de resignação pelos desafios que enfrentamos cotidianamente no âmbito da Educação... E, embora estivéssemos pautando os diálogos com temas como gestão, currículo, gênero, comunidade ampliada de pesquisa procurávamos experimentar um trabalho que nos deixasse mais forte... Nas oficinas poderíamos ficar discutindo durante horas a fio sobre as estratégias que chamamos de resistência às situações adoecedoras, mas embora fossem numerosas, o que no final das contas aspirávamos era fazer desenrolar a dinâmica das relações no sentido de uma experiência ética....

---

<sup>14</sup> Não poderíamos deixar passar a oportunidade de falarmos da perplexidade e da confusão que nos toma ao nos depararmos com a quantidade de “determinações”, experimentações de teorias e metodologias, propostas de capacitação (apoiadas em um sem-fim de referenciais) das secretarias de educação.

<sup>15</sup> Caderno de Textos do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas escolas, João Pessoa: Ed. Universitária, 2003

Conseguimos nas primeiras oficinas a inclusão de “todos” os trabalhadores da escola, e consideramos duas ações como fundamentais para que isso se efetivasse: a primeira foi o período anterior de permanência na escola (vivência institucional), o mesmo que tanta angústia gerou por aparentemente, nós “os pesquisadores” não termos nada para fazer; o segundo foi o fato de parte dos pesquisadores ter assumido a função dos trabalhadores para que a escola não “parasse”... Não é demais afirmar que nada aconteceu de um jeito tranquilo... A escola para quando o professor participa de atividade extraclasse? Formação não é uma das dimensões da experiência de trabalho? No calendário de nenhuma secretaria é previsto como hora de trabalho docente, os espaços dialógicos, de debate, de construção coletiva, de análise do trabalho, reuniões... Como se o trabalho do professor se resumisse e se limitasse ao espaço das quatro paredes de uma sala de aula... Quando o professor precisa liberar o aluno para compor, por exemplo, uma atividade desse tipo seria como se ele não estivesse trabalhando...

As diferentes situações vividas na escola na construção de vínculos e de confiança, entre todos nós, principalmente as discussões nas oficinas insistiam em nos alertar sobre a complexidade do processo de se estabelecer tanto uma comunicação clara, quanto sentidos ampliados para a experiência que ali se desenrolava... O que tentamos e conseguimos produzir em certo sentido foi o fortalecimento de uma rede<sup>16</sup> de cooperação... E a potência de uma rede é exatamente poder se abrir para outras redes...

“Tem outra coisa muito boa aqui que é o carinho” (Professor)

“A mudança traz muita dificuldade de aceitação” (Professora)

Algo nos inquietava nessa relação: a adesão inicial dos educadores ao proposto pelo grupo de pesquisadores falava de uma vontade de transformação dos modos de experimentar o trabalho ou indicava uma dificuldade de enfrentar as tensões e, nesse caso, a adesão seria uma forma de não se opor à proposta da

---

<sup>16</sup> As redes das quais tratamos não se referem somente a um arranjo topológico, mas sim a uma dimensão relacional onde surgimos como sujeitos, são em última instância, ontológicas. São constituídas pela complexa interdependência dos processos onde surgimos como sujeitos. Quando trazemos a ideia de uma rede de cooperação afirmamos que nesse próprio modo de articulação certo “saber incorporado”, de que só existimos em relação, é o operador principal.

pesquisa e desse modo preservar a ilusão de um chão firme? “*Eu não quero psicólogo pra ficar me olhando, quero que vá pra sala de aula.*” (Professora)... Não tínhamos e nem tampouco temos agora as respostas, seguimos em diante...

“O nosso maior problema na escola é que a gente não se articula, a gente não se reúne, a gente não debate.” (Professor)

“Todo mundo tem angústia, desejo, só que tem que chegar para o ‘Geralzão’ e falar. Todo mundo quer, mas ninguém comunica.” (Professor)

Uma dessas oficinas, acredito, poderia nos ajudar a direcionar melhor algumas questões na continuidade do exercício de composição desses fragmentos... Trata-se de uma oficina de literatura com os trabalhadores da escola, inspirada num trabalho realizado pela profa. Dra. Virgínia Kastrup (UFRJ) chamada de Oficina Livração<sup>17</sup>... Intencionávamos com esse tipo de oficina desestabilizar certa experiência de uma paisagem-escola... Nestas paisagens o trabalhador da Educação compõe para si, em sua prática cotidiana, na relação com as políticas públicas e com os outros trabalhadores, corpos quase impotentes e inteligências quase mortas... Experimentamos coletivamente situações que a olhos vistos deixavam a todos, que compuseram aquela rede de convívio, mais fortes... Entretanto, convivíamos também com práticas padronizadas e “automáticas” que se desdobravam em modos de vida absolutamente despotencializados e desacreditados... Sabíamos que não se tratava daquela escola especificamente, mas que sentido teria a pesquisa se não tentássemos produzir alguns desvios exatamente nesta paisagem pesada e burocrática?... Tínhamos um grande desafio: transformar todas nossas discussões e momentos juntos em algo concreto... Quem sabe a literatura pudesse ajudar a disparar um movimento de viabilizar uma conversa e uma ação diferente, outro modo de trabalhar e de experimentar a paisagem-escola?... A oferta da oficina feita de encontros anteriores surgiu assim, desse questionamento que não nos deixava em paz... Desestabilizar o “É assim mesmo!”... Não era a literatura em si e por si mesma que nos interessava ali, mas que ela pudesse nos servir como uma espécie

---

<sup>17</sup> “A oficina de leitura constitui um dispositivo de aprendizagem inventiva, na medida em que o contato com a literatura é ocasião para experiências de problematização, como o estranhamento e a surpresa, distintas da experiência de reconhecimento e que são essenciais para o processo de aprendizagem inventiva. Neste sentido, a oficina de leitura é um dispositivo de produção de subjetividade, distinto do dispositivo clínico, que realiza práticas que operam a transposição de limites tanto do si mesmo já constituído quanto do mundo habitado.” (KASTRUP, V. Cartografias literárias, 2008, p.267)



de gatilho, dispor outros modos de relação, que não fosse a imagem e semelhança de uma mera linha de produção...

***Um relatório para uma academia***<sup>18</sup> foi o texto que utilizamos... Um texto que expressasse melhor nosso sentimento em relação à continuidade da pesquisa não poderia haver, pelo menos a princípio... Precisávamos criar algumas saídas para os dilemas vivenciados naquela escola-paisagem... Os trabalhadores continuavam adoecendo de um sentimento de vida contrariada, de achar que nada poderiam fazer... No nosso caso pensar uma atividade humana que não fosse uma destruição e paralisia para aquele que a experimenta é simultânea e indissociadamente considerar um processo ético de humanização... O que nos separa dos animais ditos irracionais senão uma possibilidade de experiência ética?...

Vivemos com a mesma inconsciência que os animais [...], e se antecipamos a morte, que é de se supor, sem que seja certo, que eles não antecipam, antecipamo-la através de tantos esquecimentos, de tantas distrações e desvios, que mal podemos dizer que pensamos nela. [...] A nossa diferença deles consiste no pormenor puramente externo de falarmos e escrevermos, de termos inteligência abstrata para nos distrairmos de a ter concreta, e de imaginar coisas impossíveis. [...] O falar e escrever nada fazem de novo no nosso instinto primordial de viver sem saber como. A nossa inteligência abstracta não serve senão para fazer sistemas, ou idéias meio-sistemas, do que nos animais é estar ao sol. A nossa imaginação do impossível não é porventura própria, pois já vi gatos olhar para a lua, e não sei se não a queriam. (PESSOA, 1999, p.363)

Discutíamos, dentro das nossas possibilidades, em todas as oficinas os efeitos da falta de perspectivas para o trabalho na Educação, para uma atividade que por conta de uma série de questões do tamanho do mundo, termina limitada à perspectiva de pequenos pontos-de-vista solitários e descontraídos. Dizíamos de que humanidade? O humano comporta tudo, e o mundo é do tamanho daquilo que enxerga, daquilo que aprendeu a enxergar... Dizíamos de uma humanidade “definida” por características? Acho que não... Dizíamos de uma identidade humana? O que a diferenciaria de uma identidade animal? Entendemos que a identidade é apenas uma caracterização provisória... E quanto nossas caracterizações são frágeis!... Não dura um pulinho do ponteiro do relógio... Se alguém me fala que o aluno X, que ainda não conheço pessoalmente, é

---

<sup>18</sup> Um relatório para uma academia, in: KAFKA, F. **Um médico rural: pequenas narrativas**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

indisciplinado e tem o hábito de agredir os professores, comumente, quando estabeleço a primeira relação direta com ele, presença a presença, esta relação não estará de certo modo condicionada às expectativas que assumi como sendo o próprio aluno?... Fragmentos...

O animal foge e o humano cria saídas... O texto talvez nos ajudasse a pensar nesse momento da pesquisa, imersos num redemoinho de reclamações e desânimo... Cansados... Todos já sabiam que seria naquele dia nossa oficina de literatura, já havíamos pactuado num encontro anterior e a proposta seria uma leitura coletiva e em voz alta... Todos os trabalhadores presentes, inclusive o diretor da escola... A tarefa afinal: cada um deveria ler pelo menos um parágrafo em voz alta, depois faríamos a discussão relacionando o texto com as temáticas e encaminhamentos anteriores...

Não mais que de repente, o destino (ou nossa condição de “coletivo iniciante”) educadamente levantou o dedo, pediu a palavra e nos dirigiu uma objeção: *“Vocês, caros senhores, pensaram em realizar uma roda com pessoas que fossem satisfatoriamente alfabetizadas em nossa ilustríssima língua mãe portuguesa, para essa ocasião tão singela. Atitude definitivamente louvável, entretanto, não sei por qual desatenção vocês esqueceram-se de perguntar se essas pessoas são alfabetizadas nesse tipo de leitura do mundo!”*... Talvez seja dispensável falar do constrangimento que nos tomou... Rapidamente nos recompomos, se é que há recomposição possível nestes casos... Sugerimos então, que leria quem assim o desejasse... *“Será que só conseguimos criar estratégias acadêmicas para este tipo de intervenção?”*...

Estar ali numa roda, onde as pessoas de certo modo não “falavam o mesmo dialeto”, não eram todas letradas como estamos acostumados a encontrar na academia, e que possuíam outras leituras e outras experiências, tiraram-nos os alicerces... Mais um grande aprendizado para nós a se incorporar nas intermináveis dobras de uma memória coletiva... Todos leram, mesmo com toda a dificuldade para aquele tipo de texto e mesmo que tenham levado muito tempo para ler um único parágrafo... Até mesmo os professores leram com uma dificuldade que não sai da lembrança... Foi uma gagueira em todos os sentidos que caibam à palavra... A recordação chega a ser engraçada, um suspense pairou no ar... A leitura havia

terminado... Esperamos alguns instantes para ver se alguém tomaria a palavra... A roda rodava... Estávamos “exauridos”, tamanha a tensão que se abateu sobre nós... Pensávamos, “*Se foi tão difícil conseguirmos terminar a leitura, imagine a discussão*”... Mais uma vez tomamos uma rasteira de nossas próprias expectativas... Uma surpresa encantadora aconteceu... Aquelas pessoas que muito ouviram e muito gaguejaram, entraram na história de uma maneira fantástica...

“Por vezes, conseguia em sua linguagem rude e singela, alheia a toda ciência, dizer-me verdades tão profundas, que eu ficava encurralado e não lograva compreender de que modo ele pudera adivinhar tudo aquilo sem ler coisa alguma, sem nunca ter estudado.” (DOSTOIÉVSKY, 2002, p. 21)

Pensávamos que eles não haviam entendido absolutamente nada, “*essa linguagem literária, eles não vão alcançar!*”... Acreditávamos que fossem entender ao pé da letra, todo o texto, “o macaco isso, o macaco aquilo”, ao contrário ouvimos, “*Eu acho que o texto nos diz que a gente sempre pode criar um jeito para resolver os problemas*”... Foi a primeira vez que estávamos propondo oficina de literatura para pessoas que não sabiam ler... Entretanto, se houve algo de fatídico foi nossa inabilidade de perceber **outros modos de ler o mundo** e nosso “analfabetismo” ao não ver que elas conseguiam ler perfeitamente o funcionamento da escola...

“Os meninos estão presos como o macaco, só não dá pra saber que tipo de homem ele vai virar”. (Merendeira)

“Já eu me sinto mais presa que o macaco e o aluno”. (Professora)

As serventes e merendeiras foram as primeiras a habitar a discussão... Os professores entraram logo depois... No final das contas duas preocupações: uma pelo rastro momentâneo de preconceito que nos atravessou, e outra, a questão da formação (dos professores) na sua relação com a atividade de trabalho... Ora, o que haveria de comparecer na atividade cotidiana do professor, por exemplo, a não ser os elementos e as imagens do prolongamento do seu produzir com o outro as paisagens que habita, ou seja, dos processos de formação pelo qual e sem o qual não existiria como professor?... O “ser professor” pode aparecer antes da própria atividade docente?... *actus non nomine sed ab effectus judicatur*<sup>19</sup>... A atividade que realizamos no momento presente é efeito do prolongamento desse passado, que

<sup>19</sup> *Interpreta-se o ato não pelo nome, mas pelo efeito...*

não é pessoal, mas acontece à medida que estabelecemos relações e surgimos aí, na experiência de um corpo que, por vezes dança tango, por vezes se endurece como vidro, por vezes confunde o reflexo da lua na superfície da água com a própria lua... O presente é passagem, é uma metamorfose interminável do passado que cresce de dentro para fora...

Uma atividade onde os sujeitos se colocam de modo impositivo, como se o trabalho se resumisse a uma prescrição ao outro, ou como se a relação fosse limitada àquilo que um impõe ao outro como sendo a verdade, por mais nobreza que possamos atribuir ao conteúdo, **o que está se fazendo de fato é ensinando e transmitindo um modo de se relacionar ou de existir, um modo de ser afetado e de afetar o outro...** Um modo de coexistir onde a experiência do “saber-se com o outro no mundo” não passa de uma imposição vazia, por exemplo, não faz nenhum sentido articulado com a vida das pessoas em questão...

“Quando as crianças transgridem as regras ou não querem saber de estudar elas caem do navio”. (Professora)

Num determinado momento da discussão, a condução da oficina ficou muito difícil... Algo até inusitado... Alguns professores que haviam reclamado muito da indisciplina e da “falta de atenção” dos alunos, dizendo que era “o que mais as adoecia”, levantaram-se sem se dar conta, umas para atender celular (na época eram apelidados de “tijolão”), outras conversando sobre a necessidade de “fazer a unha”... Aqui, em nosso entendimento, se configurou uma maravilhosa oportunidade de contemplarmos o que é ser professor nessa paisagem que habitamos e produzimos... A postura na oficina talvez expresse bem nosso entendimento encarnado do que seja “formação”... Para além do julgamento, está o “como” conduzimos nossas vidas, que lugares ocupamos sem nos darmos conta do que temos produzido, das paisagens que temos composto, dos corpos que temos experimentado e das inteligências com que temos operado esses corpos nessas paisagens...

E nessas paisagens o conto surge para nós como uma tentativa de relatório para uma academia, onde um homem faz uma avaliação sobre sua experiência pregressa como um símio... Abrir mão do apego à origem foi o seu supremo mandamento, então, logo de início o convite da academia não poderia ser

correspondido com uma aceitação óbvia... Um relatório para a academia que fosse a representação da experiência símia era impossível, qualquer tentativa agora seria a experiência presente de um homem-memória-macaco...

Naturalmente só posso retrair com palavras humanas o que então era sentido à maneira de macaco e em consequência disso cometo distorções; mas embora não possa mais alcançar a velha verdade do símio, pelo menos no sentido da minha descrição ela existe – quanto a isso não há dúvida. (KAFKA, 1999, p.60)

O relatório - trata-se de outra experiência... Do macaco livre ao homem subjugado há uma distância maior que dos próprios mestres humanos da academia à sua origem de macaco... Seu testemunho da metamorfose aponta para um “primeiro” aprendizado, o estabelecimento de uma relação de confiança... Agora, a partir de um aperto de mão surge a **intuição de que momento a momento, sem julgamento, coexistimos com o outro**, e o modo como esse outro e o si-mesmo surge depende da qualidade da relação que se estabelece... A confiança pressupõe esse conhecimento incorporado à experiência: o homem-memória-macaco só existe como experiência de um “eu” em relação... E **sua intuição nada tem de um conhecimento vago**, de algo obscuro ou místico, mas como uma conexão direta com a paisagem, uma inteligência e uma ação com uma confiança na potência do humano incorporada... Poder-se-ia perfeitamente lhe encaixar as palavras: somente o homem pode ser ético!

A primeira coisa que aprendi foi dar um aperto de mão; o aperto de mão é testemunho de franqueza; possa eu hoje, quando estou no auge da minha carreira, acrescentar àquele primeiro aperto de mão a palavra franca. Não ensinará nada essencialmente novo à Academia e ficará muito aquém do que se exigiu de mim e daquilo que, mesmo com a maior boa vontade, eu não posso dizer – ainda assim deve mostrar a linha de orientação pela qual um ex-macaco entrou no mundo dos homens e aí se estabeleceu. (KAFKA, 1999, p.60)

Dos tiros no rosto e na anca ao confinamento num caixote feito jaula, não estava preocupado com os motivos que o levaram a tamanha privação de movimentos... *“Por que isso? Escalavre a carne entre os dedos do pé que não vai achar o motivo”*... Vida precisa arrumar uma saída... *“Tenho medo de que não compreendam direito o que entendo por saída. Emprego a palavra no seu sentido mais comum e pleno. É intencionalmente que não digo liberdade”*. É muito fácil se

enganar com a liberdade tão sublime, frequente é a confusão com a vontade ou com o “movimento soberano e treinado” do corpo... Não se é livre quando se age de acordo com a vontade, desconfiava que a vontade se produzisse pelo hábito... Não queria a liberdade... Por que desejaria o que já possui? Somente quem é livre pode aprender... Não queria a liberdade, porque a liberdade não é da ordem da vontade... *“Eu não tinha outro caminho, sempre supondo que não era possível escolher a liberdade”*... E isso ele já havia percebido...

Não, liberdade eu não queria. Apenas uma saída; à direita, à esquerda, para onde quer que fosse; eu não fazia outras exigências; a saída podia também ser apenas um engano; a exigência era pequena, o engano não seria maior. Ir em frente, ir em frente! Só não ficar parado com os braços levantados, comprimido contra a parede de um caixote. (KAFKA, 1999, p. 64-65)

“De certa forma nós também somos adestrados.” (Professora)

Poderia ter fugido enquanto na vinda estava no navio... Fugido para o abraço das cobras gigantes atrás do navio, poderia ter se jogado no mar, mas não era adepto da “referida liberdade” – a noção do que considera um ato de desespero, só poderia vir da tranquilidade e a contemplação que toda avaliação exige, embora ainda não fosse humano, na paisagem dos homens do navio agiu como se fosse... A saída pressupõe uma avaliação, não o contrário... Intuíra uma humanidade... *“sim, foram as observações acumuladas as que primeiro me impeliram numa direção definida”*... O homem-memória-macaco somente imita seu professor marujo: pita o cachimbo, tenta tomar cachaça, brada uns urros meio palavras – e ele imitava unicamente porque procurava uma saída, e a imitação no seu caso, constituir uma humanidade para si significava ali, uma saída...

“O macaco produziu saúde, pois ele não fugiu, ele construiu uma saída.”  
(Professora)

São pistas gerais de uma humanidade singular... Reconhecer no outro uma saída – em sua experiência humana presente, o que o diferenciaria da condição macaco a não ser o reconhecimento da atividade de seus professores como uma saída?

E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo.

Fiscaliza-se a si mesmo com o chicote; à menor resistência flagela-se a própria carne. A natureza do macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou ele próprio um símio, teve de renunciar às aulas e precisou ser internado num sanatório. Felizmente saiu logo de lá. (KAFKA, 1999, p. 70)

Trazemos essas entrelinhas do conto porque foi de certo modo o que atravessou nossa oficina... Poderíamos ficar mais um tanto de páginas dizendo dos afetos que nos tomaram... Talvez nas oficinas quiséssemos dizer para nós mesmos por outras palavras: se aspiramos mudar algo em nossa experiência de trabalho é preciso confiar... E confiar não em qualquer coisa, mas na possibilidade de podermos experimentar outros sentidos e paisagens dependendo do modo como gerimos nossas atividades...

Seja como for, no conjunto eu alcanço o que queria alcançar. Não se diga que o esforço não valeu a pena. No mais não quero nenhum julgamento dos homens, quero apenas difundir conhecimentos; faço tão-somente um relatório; também aos senhores, eminentes membros da Academia, só apresentei um relatório. (KAFKA, 1999, p. 72)

Alguém bate na porta... Pausa...

### **Quatro atos de um primeiro tasteio: terceiro ato**

Pausa...

Algumas pesquisadoras, que estavam na cozinha no lugar das merendeiras entram na sala da oficina desesperadas... Havia acabado o leite e o biscoito que elas estavam distribuindo para as merendeiras participarem da oficina, ainda faltava metade das crianças para comer!... Não parava de chegar crianças, quando as pesquisadoras se deram conta de que as crianças estavam entrando na fila uma, duas, três vezes e como elas não conheciam os “anjinhos” continuavam a encher os copos de leite e a mão das crianças de biscoito...

E quem ensina quem nessa hora? O analfabetismo delas de certo modo compunha com o nosso... Quando dizemos que alguém é analfabeto, cabe nos perguntar, analfabeto em que língua? Ele não sabe ler e escrever em que língua? E uma língua ali que não sabíamos falar, que era o trabalho das merendeiras... Quando elas perceberam o que estava acontecendo com o lanche das crianças, uma delas foi até a cozinha e “revelou” que era preciso atentar para a quantidade de alimento para cada criança, se a “medida” fosse errada muitas crianças ficariam sem comer... O leite estava quase acabando e a saída foi dar uma quantidade bem pequena para as crianças que restavam... Por experiência, as merendeiras conheciam todos os alunos, seus gostos e a quantidade que cada um costumava comer para que não sobrasse alimento e ao mesmo tempo não faltasse... *“Como a quantidade de leite não é suficiente, você tem que medir dois dedos abaixo da borda, não pode encher a caneca toda, assim todas as crianças conseguem tomar [...]”* – disse a merendeira com um sorriso maroto...

A experiência do trabalho não é só o resultado direto que se obtém dele, é também o “como” (o *know-how*) as pessoas aprendem a fazer o que fazem... Quando se é capaz de ensinar ao outro como se faz determinada tarefa, paradoxalmente, experimentamos uma espécie de autonomia, um saber incorporado, se é também capaz de sugerir normas de realização a um segundo, inexperiente... Como Frank, o cego... Como os trabalhadores “analfabetos”...

Uma atividade humana que não produza saídas corre para o abraço fatal das cobras gigantes lá da parte de trás do navio... Estava claro para nós que os



trabalhadores ao trazer seu cotidiano em palavras para as oficinas, traziam também suas inquietações, angústias, invenções, produziam inflexões num coletivo de pesquisa e também se modificavam ao se organizarem de outros modos na experiência do trabalho...

Dar-nos conta disso só se tornou possível por conta dessa análise coletiva da experiência de trabalho na Educação... Não qualquer trabalho, mas uma composição sempre singular... Havia algo no desenrolar da atividade daquelas merendeiras que papel nenhum jamais contemplaria... O que dizíamos sobre o trabalho começava a fazer outro sentido para nós, sentido que só pode vir da experimentação, como o aprender a andar de bicicleta, de nada vale um saber teoricamente... O equilíbrio sobre a bicicleta só faz sentido para o corpo quando ele o experimenta...

Como já trouxemos, a pesquisa “formal” se desenrolou principalmente a partir das estratégias da vivência institucional e das oficinas de produção de conhecimento... Em termos de “logística” a parte da vivência não foi tão difícil assim, era preciso que tivéssemos pensado um revezamento que não comprometesse nem a carga horária destinada à pesquisa nem nosso vínculo com os trabalhadores... ***Nem tanto ao mar, nem tanto a terra... Nem tanto puxar que arrebente a corda, nem tão bom que o papel as moscas...*** Entretanto, as oficinas foram realizadas durante os dias letivos, naquela mesma escola... Se aspirávamos coletivamente a pesquisa, era preciso inventar saídas também coletivas...

Estávamos num ponto delicado, pois não conseguiríamos que os alunos fossem liberados para os trabalhadores estarem conosco, aliás, como afirmado anteriormente, este é um entendimento bem comum por parte da gestão pública, a formação do trabalhador precisa acontecer num tempo diferente do tempo da atividade... O entendimento que formação só acontece se for como “mais trabalho”, extensão de carga horária... Muito diferente do que temos afirmado como importância de uma formação que articule não só algum conteúdo que se considere pertinente com uma prescrição para uma tarefa, mas também, a formação de uma habilidade do trabalhador em avaliar e analisar a relação entre saberes e variabilidade das situações concretas da atividade... Por conta desse tipo de entendimento de um planejamento que não contempla a dimensão dessa atividade

humana que é o trabalho, que separa a experiência de trabalho e processos de formação, surge a questão: *“Quem ficará com as crianças? Mesmo que o diretor nos apoie, a Secretaria de Educação jamais concordaria com nossa proposta!”*... Sabendo disso, não poderíamos propor uma oficina à noite ou num final de semana<sup>20</sup>... Como possuíamos um grupo numeroso nos organizamos de modo a “tentar” substituir os trabalhadores, enquanto eles participavam das oficinas... O “tentar” substituir é proposital, não só no caso da cozinha, mas para aqueles que ficavam na sala de aula conseguir a atenção das crianças era uma tarefa muito mais difícil que ensinar o conteúdo da Matemática, de Ciências, de Artes... Faltava-nos algo, ou melhor, algo se dava no trabalho do professor que extrapolava as prescrições e planejamentos... À medida que assumíamos as turmas, na sala ou no pátio, ou trabalhávamos na cozinha nos dávamos conta da complexidade do trabalho, que definitivamente nos exigia mais que uma postura de expectadores, exigia-nos uma inserção onde pudéssemos compor com os trabalhadores sem nos deixar engolir pela dinâmica desafiadora da escola...

---

<sup>20</sup> Uma das pesquisas sobre o perfil sócio-epidemiológico, que realizamos com professores da rede municipal de Vitória, por exemplo, sinalizavam para um percentual de aproximadamente 50% da população da pesquisa trabalhando acima 40 horas semanais, excluindo-se o trabalho doméstico...

### **Quatro atos de um primeiro tasteio: quarto ato**

Participamos de passeatas, que precisamos chamar de passeio cívico para não recebermos represália da Secretaria de Educação... Antes da decisão sobre o passeio cívico, houve todo um suspense, que envolvia desde a ida de gestores da Secretaria Municipal de Educação (SEME) à escola para averiguar os boatos da passeata, até o momento do passeio... Os olhos eram um misto de medo e alegria, medo de algum tipo de reação da SEME e alegria de estarmos cuidando de algo comum, dos seus sonhos coletivos para a escola – as questões que se atualizavam em nós eram comuns, embora se expressasse nas infinitas matizes dessa complexidade...

Durante esse processo de pesquisa sobre a relação entre saúde e trabalho, entremeadado por oficinas, encontros e vivências, forma-se uma comissão para tentar negociar com os gestores da prefeitura uma saída para as condições indignas da escola que traziam para todos tanto constrangimento e sentimentos de uma vida contrariada... Nesse ínterim vão se juntando a nós, conselho de escola, pais e mães dos alunos, pessoas que moravam ao redor da escola...

“Eu me sentiria mais considerada se as informações chegassem corretas e com antecipação por parte da SEME.” (Professora)

“A forma como a rede municipal e o sistema público trata o trabalhador deixa a gente doente. O descaso, o salário, isso tudo deixa a gente doente. Eu não era assim não, eu era uma menina quando cheguei aqui. Olha o que a rede fez com a gente.” (Professora)

“A cada dia vai um pedaço da gente nessa sala de aula, tô me matando, é um suicídio. E aí eu vou ficar me matando aqui? Não quero, né?.” (Professora)

“Até porque professor tem síndrome de Deus, professor acha que ele não pode errar, que ele tem que agüentar qualquer coisa. E a gente tem um limite humano, um limite físico. Tem hora que não dá.” (Professora)

O movimento se fortalecia e crescia... Ganhava contornos claros a “passeata reivindicatória”, que já era anunciada em cartas redigida pelos professores para os familiares das crianças, na festa da associação de moradores, nos becos do bairro e nos corredores da Secretaria Municipal de Educação... E desses corredores “brota” uma convocação de reunião com o diretor da escola... Assunto: tentativa de impedir

que a escola, no sentido mais amplo possível do termo, fosse à rua... A secretária de Educação da época não contava é claro, que nessa reunião compareceria tanta gente: conselheiros, professores dos três turnos, pesquisadores, pais, diretor...

Resumindo, havia uma determinação da secretária que não poderíamos fazer a passeata, mas como estava na época de um passeio cívico anual proposto pela própria secretaria, essa foi a nossa saída para não resignarmos a uma condição de símio nem ir para um embate violento onde os trabalhadores pudessem sair bem prejudicados por alguma retaliação da secretaria... Nossa passeata se chamaria “passeio cívico”

Pronto... Era uma sexta-feira pela manhã... A escola estava um tumulto sem tamanho e até hoje não temos dimensão da quantidade de pessoas que participou deste “acontecimento”, a cena chegava a ser engraçada, crianças vestindo os trajes do passeio cívico, os outros acompanhando e todos segurando cartazes e faixas...

“O Brasil é penta!!! mas o(a) professor(a) não agüenta!!!! tanto arrocho salarial que arreventa.” (frase fixada em uma das paredes do pátio da escola e em uma faixa)

Ao final da “passeata” muitos ficaram na escola para avaliarmos nossa manhã, reunindo trabalhadores de todos os turnos na escola... Recordo-me dos relatos, onde diziam que jamais havia acontecido um encontro daqueles naquela escola... Por conta da passeata não houve retaliação da Secretaria, mas sinceramente estávamos mais preocupados com a produção de um comum, com o que pudemos juntos...

“Você pode ter a certeza que uma sementinha foi plantada.” (servente)

Sentido (paisagem, corpo e “inteligência”)



Diálogo



Conceito

*Comumente, concebemos nossas experiências cotidianas a partir de uma perspectiva restrita de uma identidade imutável que age num mundo dado. O sentido dessa experiência opera como se existíssemos independente das relações que estabelecemos. Entretanto, acreditamos que uma perspectiva dialógica poderia contribuir na invenção de bases mais amplas para essas relações e de outra compreensão da natureza do real (insubstancial e impermanente). Esta direção constitui-se como um desenrolar da experiência de mundo sobre uma base cada vez mais ampla, a partir de uma experiência de mundo não centrada em um sujeito-identidade. E o cultivo dessas condições tratamos por ética.*

A ética é considerada como a experiência (o cultivo) de incorporação de qualidades e princípios que não limitam a vida a verdades incondicionais e essenciais, mas antes, revelam um mundo misterioso e inconstante: condição pela qual podemos estabelecer relações potentes. É a aventura de se estar no mundo junto com os outros: parte-se de uma visão estreita sobre a realidade, onde se faz um enorme esforço para conviver, vendo toda essa energia transformando-se e revertendo-se contra si mesmo, como sofrimentos e constrangimentos, para caminhar em direção a uma ação mais lúcida que possibilite o estabelecimento de relações mais positivas e benéficas para nós mesmos e para o mundo. A lucidez a que se refere é o descortinar e invenção desses mundos mais amplos, onde o estabelecimento de relações potentes torna-se parte do nosso “saber-fazer” cotidiano.

## **Caminhando...**

### *Um prédio de mim*

*Eu era de pedra e ao longo de muitos anos a pedra foi se transformando em palavras; eu era uns textos desorganizados, histórias que alguns contam nas esquinas, mas inevitavelmente fui caindo no esquecimento e as letras conseqüentemente tornaram-se novamente pedrinhas foscas e provavelmente serei logo, logo, aproveitado na construção de mais um desses prédios altos que existem por aí.*

Do tempo desta pesquisa relatada até o presente transitamos entre muitos estilos, mas, fundamentalmente, tal oscilação trata de um processo de formação em ato... O que era pedra vira palavra que vira texto que vira história que vira esquecimento que vira pedra de novo que vira prédio... Há duas linhas que se mantêm nesse movimento incessante e se solidificam provisoriamente sob a forma desta tese: uma é o caráter inventivo de experiências subjetivas que nascem e encarnam corpos no trabalho de produção de paisagens que chamamos de Educação e a outra trata da interdependência de toda e qualquer ação... Optamos então, ao trazer esse relato pelo entendimento que se estamos pesquisando sobre a atividade docente, temos nesse processo o cultivo de um pesquisador, de um professor, de um campo de pesquisa, de objetos de pesquisa... E o modo como produzimos essa pesquisa de 2001 a 2003, na escola em Vitória, fala da criação de encaminhamentos concretos, resultados, conceitos, equívocos, tropeços, mas, principalmente de um modo de estar junto, um modo de cuidar dessas relações, que é em última instância o lugar de onde o conhecimento-experiência se produz... O que fica é a possibilidade de construir uma nova pele, que é nossa própria experiência...

Estamos criando uma ficção e a experimentando como uma paisagem que nos seja condição para o desenrolar da reflexão de algumas questões, para o compartilhamento de sonhos coletivos, considerando que entre o **criar**, o **pensar** e o **viver** não há diferença... Desse modo, essa é uma argumentação que não pretende persuadir ninguém de qualquer **verdade universal**, pretende apenas tentar provocar

outra velocidade para o pensamento, que é de certo modo uma maneira de ser livre...

O senhor escute meu coração, pegue no meu pulso. O senhor avista meus cabelos brancos... Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque **aprender-a-viver é que é o viver**, mesmo. O sertão me produz, depois me engoliu, depois me cuspiu do quente da boca... O senhor crê minha narração?<sup>21</sup>

O que nos importa é o exercício do pensamento em uma direção que não nos impeça o estabelecimento de relações mais amplas: o “despertar” do pensamento... Não se trata de pretensão, essa tem sido somente a proposta de um exercício... Não nos interessa apropriar-nos de algo, pois não há em última instância a “coisa” da qual se apropriar, somente a elevação ou a passagem de uma experiência a outra... Seria esse o ato do acolhimento de si mesmo como existência, indeterminada e indefinível?

Não se desperta o pensamento por ele estar dormindo... O “despertar” a que nos referimos aqui, não significa sair de um sonho e acordar para a “realidade”, não significa sair do falso para habitar o verdadeiro, ou que para todos a melhor saída é deixar de ser símio para ser humano... E sim, experimentar a ausência de uma existência inerente e independente - nossa única essência que é também nossa potência: existir como relação... Não é a constatação ou não da existência de algo, que expressa esse exercício do “despertar” o qual me refiro, é a não-solidez daquilo que tratamos por fenômenos e o não constrangimento do **aprender-a-viver**... Um grupo de pesquisa muito mais de direito, tornou-se nessa experiência um grupo de fato, estamos despertando para um modo de fazer pesquisa em Educação...

Quanto ao “despertar”, ao que parecia, tratava-se não da verdade e do conhecimento, mas da realidade, o fato de vivê-la e enfrentá-la. O “despertar” não ajudava a penetrar até próximo do cerne das coisas e da verdade. Nesta vivência, o que se compreendia, o que se realizava ou sofria, era apenas a atitude do próprio eu diante da situação momentânea das coisas... tão estranhamente inefável e irreduzível a formulações; parece que não se conta entre os objetivos da linguagem a expressão dessas esferas da vida.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Guimarães Rosa, **Grande Sertão: Veredas**, 2001

<sup>22</sup> HESSE, H. **O Jogo das Contas de Vidro**, 2003, p. 398

Diz-se na filosofia budista<sup>23</sup>, que podemos estar presentes nos encontros que nos constituem de quatro modos... O primeiro modo é como um pote emborcado: por mais água que se verta sobre ele, nenhum líquido efetivamente entrará e lhe preencherá; neste caso, nada da relação será incorporado como base para experiências futuras, relação como mero formalismo superficial, do mesmo modo que os fenômenos surgem, eles desaparecem... Embora haja a presença física, a relação não se constitui como sentido, como se o outro fosse transparente na composição de um mundo que inventamos e habitamos... O segundo é como um pote furado ou trincado, o líquido até entra no copo, mas também nada é retido; ouvimos, vemos, enfim, percebemos, contudo não há produção de uma memória, e também não se será capaz de apreender sentidos outros para os mundos que construímos ao agir... O terceiro é como um pote repleto de veneno, todo líquido que se verte dentro torna-se contaminado, o veneno é o preconceito ou os “pressupostos verdadeiros e imutáveis” dos quais muitas vezes relutamos em abrir mão para compor uma experiência de mundo mais ampla; tudo o que ouvimos, vemos ou sentimos precisa passar pelo crivo das convicções... Finalmente, o quarto é o pote com a boca para cima, íntegro e limpo; postura que não é uma mera idealização, mas um método através do qual nos eternizamos no mundo, na profunda reverberação de uma experiência sobre a outra, na percepção e na vivência da interdependência de nossas vidas, sem as limitações daquilo que experimentamos como “nosso mundo-próprio verdadeiro”... Os quatro potes tratam, em nosso entendimento, da relação das três dimensões que atribuímos à experiência (paisagem, corpo e inteligência) e um mundo-sentido que surge na memória-viva de nossas ações presentes...

[...] há estruturas mentais e emocionais de mundo que olhamos como se fossem verdades em si mesmas, como se fossem o próprio mundo. (...) a operação da nossa mente se dá na dependência destas paisagens, já as emoções e energias surgem na dependência da paisagem e da mente, e a ação de corpo decorre das emoções e energia. (PADMA SAMTEN, 2006, p. 45)

Ouvir, ver, tocar, sentir, pensar, falar, ter consciência de algo - são modos de estabelecermos relação e existirmos nessas conexões, então, esse exercício depende inexoravelmente da amplitude dessas possibilidades de conexão... Tal

---

<sup>23</sup> PATRUL RINPOCHE. *As palavras do meu professor perfeito*, 2008.



idéia torna-se útil para nós ao considerarmos que relacionar-se com algo ou alguém é ao mesmo tempo inventar um problema e torná-lo a base e o sentido da própria experiência... Problema não como algo a ser resolvido ou solucionado, mas precisamente como impulso inventivo que nos desloca de nós mesmos, colocando-nos frente a frente com um mundo impermanente e com a própria lente que utilizamos para compor seus contornos... E, há que se ressaltar que muitas vezes, só vemos a própria lente ou apenas formas e contornos provisórios como se fosse a essência e o “todo” do mundo... Quando afirmamos a importância da incorporação dos espaços de reflexão e análise ao planejamento e ao cotidiano das escolas foi intencionando produzir uma atenção exatamente para este ponto – para o modo como temos experimentado a atividade docente...

O quanto os processos de formação têm facilitado estarmos, como pesquisadores, presentes aos desafios que se colocam para a Educação hoje? Como se tem produzido e habitado esses espaços? Os processos de formação não têm sido simplesmente “ofertados” aos trabalhadores como quem oferece uma mercadoria qualquer? Não têm sido apresentados como um problema abstrato, fora de uma situação concreta de trabalho?...

O que temos percebido é que, em geral, os elementos privilegiados nos processos de formação são questões do tipo “*que método devo utilizar?*” – e ao focar esse aspecto termina-se não tocando em questões como a análise das relações e dos processos de trabalho, que talvez ajudassem mais no sentido daquilo que se tem pensado para a Educação no Brasil...

#### **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**

**Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996)

Formar, em nosso entendimento, não está limitado à transmissão de informação e à utilização programada de conteúdos (Maturana, 2008)... São questões que, solitariamente consideradas fora do âmbito do modo como temos nos organizado e nos constituído como professores, não permitem que a Educação se desenrole da teia de seus desafios...

Não pretendemos nem afirmar a verdade sobre a experiência do trabalho docente, mas como nos indicou Foucault (2004, 2008)<sup>24</sup>, minimamente refletir sobre o modo como produzimos essas **verdades**, que se configuram como o que temos chamado de campo da Educação e através delas guiamos nossas condutas... Nem tão pouco pretendemos decidir aqui por uma ou outra teoria, pois como propôs Austin (2004), essa não é uma questão que possa ser decidida, “*pois ocorre que todas essas teorias [...] querem abarcar o mundo com as pernas*”... Tentamos acessar o “presente” de nossas relações, porque somente em-relação a vida é possível... O “presente” entre aspas, pois se trata por um lado, da potência do agora (como único ponto de incidência possível de ação), e por outro, de um presente que não demanda, em princípio, esforço individual, porque é aquilo que “ganhamos” por estarmos vivos e seu usufruto torna-se a um só tempo, a própria condição e o efeito de nossa existência, considerando é claro, uma reflexão ética...

---

<sup>24</sup> Listamos esses dois volumes, mas a princípio vemos aqui a questão principal do método utilizado por Foucault, como surgimos como sujeitos nas relações que estabelecemos, como nas práticas produzimos verdades e referenciamos nossa conduta por essa inserção no que ele chamou de jogos de verdade.

### **Nesse meio tempo fomos ali e já voltamos...**

Da experiência de pesquisa de 2001 algumas outras vêm se desdobrando desde então... E talvez o principal nessa história toda seja uma aposta ético-política que se mantém, embora tenha que lidar com problemas diferentes porque as situações diferentes e os encontros outros assim o exigiram... Não deixamos de considerar o trabalho como uma experiência de construção e articulação de mundos sempre provisórios, atravessados por valores, crenças, sentidos, que paradoxalmente serão a base para a paisagem que habitamos...

O que quer que tenha valor no mundo de hoje não o tem em si, conforme sua natureza – a natureza é sempre isenta de valor: - foi-lhe dado, oferecido um valor, e fomos nós esses doadores e ofertadores! O mundo que tem algum interesse para o ser humano, fomos nós que o criamos! (NIETZSCHE, 2001, p. 204)

O valor produzido pelo movimento também é sua base, sua sustentação... Uma postura que é uma dimensão dupla para o valor e o sentido: dizer que há valor convoca uma perspectiva que o produz, - e essa perspectiva ao mesmo tempo se guia por valores para produzi-lo... Para além de se afirmar um relativismo em que os valores simplesmente se produzem por perspectivas diferentes, tem sido importante para nós avaliar os valores que norteiam essas perspectivas... Compreender a gênese dos valores é um passo importante para entender nossa inserção nessas paisagens que habitamos e (co) construímos e o único valor que não poderá jamais ser avaliado é a vida humana em sua potência e condição livre de inventar mundos – tudo se produz nela e por ela: o critério que procuramos... Colocar um problema sob a perspectiva da vida-invenção é questionar-se sobre o que a favorece ou a faz enfraquecer (Marton, 2010)...

É preciso estender ao máximo as mãos e fazer a tentativa de apreender essa espantosa *finesse* [finura], a de que o valor da vida não pode ser estimado. Não por um vivente, pois ele é parte interessada, até mesmo objeto da disputa, e não juiz; e não por um morto, por um outro motivo. (NIETZSCHE, 2006, p. 18)

Nesse sentido, tomamos a vida na escola, atualizada em efeitos-sujeitos e paisagens, com seus valores, sentimentos, impressões, modos de ler o mundo como matéria-prima, como mote para realizarmos junto com os trabalhadores outros

modos de gestão da atividade de trabalho – pois é, no início e no final das contas, da vida que tratamos... Tanto consideramos que na escola **vivenciamos com todos os desafios e prazeres desta atividade-escola...** Ouvimos e compartilhamos, demos aulas, ajudamos na distribuição da merenda e ficamos também um pouco surdos com aquele mesmo barulho que roubava a voz e a audição dos trabalhadores... Discutimos com os trabalhadores sobre nossa responsabilidade na composição das paisagens-educação...

Após o término do trabalho na escola em Vitória, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), iniciamos em abril de 2004, uma série de encontros sistematizados com professores de 04 municípios da Grande Vitória (Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra), contando com cerca 40 professores e os pesquisadores do nosso grupo de pesquisa... O trabalho anterior havia repercutido tão positivamente que decidimos abrir o trabalho para outras redes... Nossa referência foi a dinâmica das oficinas como um espaço de troca de saberes para compor o que chamamos de **curso de formação em saúde e trabalho nas escolas...** Inspiramo-nos na noção de **Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP)**<sup>25</sup>. Uma idéia bem geral de CAP, **do modo como a experimentamos**, é a articulação dos trabalhadores em torno da problemática saúde-trabalho, visando a experimentação da atividade de pesquisa sobre a própria atividade de trabalho... Ao pesquisar e se debruçar sobre seu próprio trabalho, o trabalhador se forma numa outra atenção para a atividade de trabalho, acessa essa experiência no momento em que ela se faz, o que em outras palavras significa que

---

<sup>25</sup>Como há uma relativa produção sobre a CAP passaremos bem rapidamente por esse tema. Publicações não só na área da Educação: In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832009000500023](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500023), **Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) como dispositivo de cogestão: uma aposta no plano coletivo**; In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232003000400027](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000400027), **A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho**; In: <http://teses.iciet.fiocruz.br/pdf/silvaeafd.pdf>, **trabalhadores/as de escola e construção de uma “comunidade ampliada de pesquisa”**: a busca da promoção da saúde a partir dos locais de trabalho; In: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/base\\_politico\\_metodologico.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/base_politico_metodologico.pdf), **A base político-metodológica em que se assenta um novo dispositivo de análise e intervenção no trabalho em saúde**; **Caderno de Textos do Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas escolas**, João Pessoa: Ed. Universitária, 2003; **Trabalho e redes de saúde: valorização dos trabalhadores da saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização**. – 2. Ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006; **O desafio de compreender-desenvolver um regime de produção de saberes sobre o trabalho e suas relações: a Comunidade Ampliada de Pesquisa**, 2006. BOTECHIA, F., **Dissertação – Mestrado em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil.**

ele se torna competente para intervir não somente nos efeitos, por vezes adoecedores, mas na própria processualidade do trabalho... De modo geral, a experiência da CAP era um modo de confundir um jeito “amiga caveira de ser”: “O que é *pesquisar?*”, “Seremos capazes de *pesquisar, mesmo fora da academia?*”, “Somos *cobaias de vocês?*”...

Um modo de abrir vias para a formação numa outra concepção de **pesquisar** e de **saúde**... A CAP termina se constituindo como uma rede de cuidado ao incluir diversos saberes que se encarnam e comparecem à experiência de trabalho... Saber acadêmico, saber da experiência de cada um e de todos... Demo-nos conta que o melhor modo de lidar com aquilo que adoece, com uma valorização depreciativa, com as relações autoritárias que nos sufocam é cuidando dessa paisagem onde nascemos como trabalhadores da Educação... E se queremos cuidar da paisagem precisamos cuidar das relações dos modos como temos gerido em todas as suas dimensões os processos de trabalho... Tentávamos nos encontros da CAP produzir subsídios para uma análise coletiva das situações de trabalho e, a partir de então, construir estratégias coletivas de monitoramento das condições de saúde e organização do trabalho nas escolas... Ao final de um ano de trabalhos, decidimos coletivamente focar a continuidade dos trabalhos em apenas um município... Fomos para a Serra-ES...

## Um espólio sensível...

Tenho um animal singular, metade gatinho, metade cordeiro. [...] Mas ele só se desenvolveu depois de ficar comigo, antes era muito mais cordeiro que gatinho. Agora, no entanto possuí, sem dúvida, características iguais dos dois. Do gato, cabeça e garras; do cordeiro, tamanho e forma; de ambos, os olhos, que são flamejantes e selvagens; o pêlo, macio e aderente à pele; os movimentos, que tanto podem ser pulos como gestos furtivos. Ao sol, no parapeito da janela, enrodilha-se e ronrona; no prado corre como um louco e quase não se pode apanhá-lo. Dos gatos ele foge, os cordeiros ele quer atacar. Não sabe miar e tem repulsa pelas ratazanas. Pode ficar horas espreitando ao lado do galinheiro, mas até agora nunca aproveitou uma oportunidade para matar. [...] Certa vez, quando eu, como pode suceder com qualquer um, estava num beco sem saída nos meus negócios e em todas as coisas que lhes dizem respeito, querendo abandonar tudo, sentado em casa, nesse estado, na cadeira de balanço, o animal no colo, ao baixar casualmente a vista, notei que dos pêlos imensos da sua barba gotejavam lágrimas. Eram minhas, eram dele? Será que aquele gato com alma de cordeiro tinha também ambições humanas? – Não herdei muita coisa de meu pai, mas esta parte da herança é algo que conta. [...] **Talvez uma solução para esse animal fosse a faca do açougueiro, mas tenho que recusá-lo por ser ele uma herança minha.** É necessário, pois, esperar que o alento que o anima desapareça espontaneamente, por mais que me fite com sensatos olhos humanos que incitam ato de sensatez.<sup>26</sup>

Esses fragmentos são apenas lampejos das imagens... **aprender-a-viver é que é o viver...** Um espólio gato-cordeiro que a um só tempo se expressa nessas pistas-relato e na formação de uma intuição... Intuição não como um pensamento sempre posterior quando se diz, “*Disso eu já sabia*”, mas como uma postura estratégica diante de um problema... Como no homem-memória-macaco de Kafka (e das merendeiras, e das professoras,...) a intuição lhe proporcionava a precisa dimensão de seus passos, a melhor estratégia diante do seu problema, a que permitia a vida continuar: encontrar uma saída, ser no mundo ser-humano... **Metade gatinho, metade cordeiro** é o espólio que herdamos da experiência junto com os professores, **mas ele só se desenvolveu depois** que compartilhamos saídas... Com base nessa intuição, **compartilhar saídas** talvez resuma bem o que tem sido para nós pesquisar **atividade docente**... O trabalho dessa intuição é um trabalho difícil, e além de tudo, interminável, é produzir para si, com o outro, uma perspectiva e uma postura sempre singular de inacabamento, para cada caso uma estratégia, um arranjo... Uma postura estratégica foi “exigida” dos pesquisadores... A cada incursão

<sup>26</sup> KAFKA, **Um cruzamento**, Narrativas do espólio, 2002, p. 98-100.

um mapa... E em cada mapa os referenciais precisaram ser reformulados, recolocados, examinados à luz de uma perspectiva mais situada o possível, e que nos permitisse de fato desenrolar os desafios que se apresentavam para cada momento da atividade docente... Sustentamos então, a tese que no âmbito da Educação nos desenrolaríamos mais efetivamente na direção de uma formação para a ética se, ao invés de procurar por soluções definitivas para esses desafios, contemplássemos primeiramente, a noção de como tudo isso veio a se tornar um problema... O que significou para nós, a construção do próprio problema... O que implicou para as pesquisas, soluções localizadas no perímetro do problema... Houve equívocos também... **“Ninguém erra no tango” [...] “Caso tropece ou se atrapalhe, continue dançando”**... Para continuar dançando é preciso ter atenção à paisagem que flui, cada alegria momentânea de ter encontrado ali, o jeito certo de produzir um bem comum naquelas situações com os professores, comportava em si também um tanto de nossas próprias expectativas... Quando não estivemos atentos ao nosso animal singular, colamos nele e não conseguimos mapeá-lo, daí acabou tomando um tamanho tal que só uma resposta universal daria conta de suas exigências, ele ganha uma dimensão muito além daquilo que realmente é, produção e espólio nosso... Perde sua conexão com o presente e passa a habitar um céu abstrato... E ali, nesse céu abstrato as respostas estavam sempre aquém do que almejávamos... **“notei que dos pêlos imensos da sua barba gotejavam lágrimas. Eram minhas, eram dele? Será que aquele gato com alma de cordeiro tinha também ambições humanas?”** (Kafka, 2002)

### O que é uma experiência recente no todo da memória?

O animal-singular cresce, de dentro para fora, e tem formas e trejeitos de doutorado... Está à espreita... Algum pedaço ali dentro sabe fazer isso bem: **espreitar**... Outro pedaço deseja **correr como louco** pelo prado... Por ser um animal singular, a coexistência desses ímpetos não lhe era impossível... O animal-tese, então, toma corpo de uma oportunidade de análise desse percurso-prado, estando na espreita... Coloca-se também a invenção de outra paisagem, trazendo para o centro da discussão a experiência de pesquisa em Educação, a partir dos temas da formação e da ética... E nessa história de fragmentos que se constitui como certo plano de afecção, também uma perspectiva de análise vai se consolidando... Não se trata de lembranças ou de rememoração de coisas que aconteceram, mas uma **lembrança do presente**<sup>27</sup>, que nasce ou coemerge com uma percepção articulada aos estudos do doutorado... Estamos a produzir memórias do presente... É agora que esses fragmentos comparecem, e para comparecerem foi preciso que o tempo se desenrolasse e embasasse a análise que surge agora... O doutorado oportuniza então, produzir outras paisagens com os trabalhadores, habitar outros salões... A convocação desses fragmentos termina por nos lançar em uma outra experiência de pesquisa...

Tratar de uma experiência recente possui talvez o que possamos chamar de um duplo aspecto, um que dificulta e outro que facilita nosso trabalho... O que dificulta é certa proximidade apaixonada, quando por vezes perdemos nossa habilidade de focar o que está muito perto dos olhos, e por conta dessa dificuldade quanto mais tentamos corrigir ajustando o foco para um ponto, nosso campo perceptivo acaba se limitando... O que facilita, por sua vez, é o frescor dos acontecimentos numa paisagem onde, pelo menos a princípio, já possuímos uma bagagem corporal e uma atenção experta para certos tipos de questões que comparecem no **pesquisar**...

---

<sup>27</sup> “O que a cada instante se desdobra em percepção e lembrança é a totalidade do que estamos vendo, ouvindo, sentindo, tudo o que somos com tudo o que nos cerca.” A lembrança “[...] não nos representa algo que tenha sido, mas simplesmente algo que é; caminha *pari passu* com a percepção que reproduz. É, no momento atual, uma lembrança desse momento. É passado quanto à forma e presente quanto à matéria. É uma *lembrança do presente*”. (BERGSON, 2009, *A lembrança do presente e o falso reconhecimento*, p.136)



Bem, quando fomos para a Serra, lá em 2005, nosso objetivo era continuar com os professores desenvolvendo concretamente a relação entre os arranjos coletivos de produção de saúde nas escolas e a experiência dos processos de trabalho... Num quadro de muitas reclamações e muitos afastamentos por adoecimento, o que na Educação não é nenhuma novidade e na Serra não seria diferente, pensamos um projeto que tinha como direcionamento o fomento de um núcleo de saúde do trabalhador da educação dentro da Secretaria Municipal e a constituição de uma comissão de saúde do trabalhador... Mais uma vez nos deparamos com esse indicador das práticas e entendimentos da formação docente: não há tempo para avaliar a necessidade ou não de redirecionamento do fazer-escola... Não há hora nem lugar na carga horária do professor para ele avaliar os efeitos do seu próprio trabalho... O que acontece é uma **grande paralisia** por insistirmos em práticas solitárias e adoecedoras... Temos até hoje tentado por um lado negociar com a Secretaria de Educação o apoio para o núcleo sem muito sucesso e por outro, formar trabalhadores para enfim constituirmos a comissão...

Essa ideia compõe nossas pesquisas atualmente, que pontualmente tem sido um dos nossos maiores desafios: formar um coletivo que fosse um espaço de discussão, inclusão e encaminhamentos para os desafios da Educação no município... Incorporação da noção de gestão compartilhada dos processos de trabalho da rede...

No início de 2009, diante da dificuldade de mobilização da pesquisa com um ou dois trabalhadores de cada escola, decidimos voltar a trabalhar dentro de uma escola, visando formar um coletivo e que esse grupo pudesse ser a base para a construção da comissão de saúde do trabalhador da Educação no município... Uma das professoras participante da pesquisa desde 2004 assumiu a diretoria de uma escola e nos convidou para realizarmos ali o processo de formação... No final das contas entramos na escola duas vezes... Na primeira vez, iniciamos os encontros já propondo a realização de oficinas de fotos e produção de vídeo, o que de antemão podemos adiantar como uma tentativa frustrada; já na segunda vez, discutimos e avaliamos a importância do vínculo neste tipo de pesquisa, **entramos diferente**<sup>28</sup>...

---

<sup>28</sup> Esta pesquisa se realizou à medida que conseguimos coletivamente encaminhar análises da atividade docente. E teve como princípio a pesquisa-intervenção, onde sujeito e objeto de pesquisa surgem juntos no processo e buscou analisar a atividade não somente sob o olhar do pesquisador, mas através da construção de espaço de

Resumidamente, nessa primeira tentativa, o que avaliamos posteriormente, foi que talvez tenhamos ofertado para os trabalhadores uma proposta um tanto quanto desarticulada... Explico-me... Em nossa chegada à escola, realizamos três reuniões para pactuar com os professores a proposta da pesquisa e já conduzir alguns encaminhamentos... Seria mais que “suficiente”, não fosse pelo fato desses três encontros terem se realizado na última meia hora dos professores na escola após as crianças terem ido embora... Seria meia hora de um rápido planejamento para o dia seguinte, mas por conta do trabalho em outras escolas, ônibus lotado, horário de almoço, já se pode imaginar a disposição em se inserir na discussão... Somente uns poucos professores que englobavam os dois turnos da escola se interessaram em participar, sem contar que no que seria o terceiro encontro os professores não compareceram<sup>29</sup>...

Mas que animal singular é pesquisar! Nesses três primeiros encontros foi sugerido para aqueles que se interessaram em participar que produzissem imagens sobre sua atividade de trabalho, para que depois a partir das discussões disparadas pudessemos criar condições para efetivarmos algumas mudanças no modo de trabalhar, considerando a inseparabilidade entre a organização e a dinâmica do coletivo de trabalhadores e as experiências singulares do labor... O que conseguimos disparar de discussão nesse momento não passou nem de longe próximo daquilo que esperávamos e a participação dos professores foi diminuindo a cada encontro... **“Talvez uma solução para esse animal fosse a faca do açougueiro, mas tenho que recusá-lo por ser ele uma herança minha.”** (Kafka, 2002)

Talvez nossas expectativas em relação à metodologia tenham falado alto e tenhamos com isso nos atropelado... E era um atropelo que não nos permitia deslocar-nos, por vezes o som ao contrário de um tango, estava mais próximo de uma marcha fúnebre... De certo modo, supomos os problemas e as soluções antes de entrar na escola... Chegamos à escola propondo oficinas, para que a partir das

---

discussão coletiva sobre os processos de trabalho. Para isso utilizamos algumas ferramentas de análise propostas por YVES CLOT (2006; 2010) e seus colaboradores na abordagem da **Clínica da Atividade**. Nesse sentido, **inspiramo-nos** na metodologia da autoconfrontação cruzada nos encontros com os professores.

<sup>29</sup> Trataremos desse ponto mais detidamente um pouco mais a frente.

imagens produzidas pudéssemos disparar mudanças nos processos de trabalho, depois de ter conversado somente com a diretora para fazer o “ofertamento” da pesquisa... Mas de onde tiramos que para aquele coletivo a temática fazia sentido?

“Como eu vou ter certeza de como essas fotos serão utilizadas? Onde elas irão parar? Não há um documento, não há nada, não estou sabendo! Fiquei sabendo pelas colegas” (Professora)

O que queremos ressaltar aqui é o caráter de aprendizagem e eternamente em formação da nossa aposta num modo de pesquisar... O que vivemos não nos dá salvo-conduto nem nos tira a responsabilidade naquilo que fazemos... E redirecionar nossas práticas quando avaliamos pertinente fala de uma ética que é um engajamento e uma análise que prontamente se apresenta à experiência considerando os efeitos do que temos feito nessa rede que compomos ao exercitar uma pesquisa... E ao mesmo tempo, trata de um processo de validação que se corporifica nos próprios efeitos da pesquisa à medida que compartilhamos e inspiramos outras pesquisas...

*Acontece num lugar qualquer agora e a viagem não passa... as imagens passam... As imagens passam quadro a quadro, umas movendo-se lentamente como luzes minúsculas, outras, prenunciando uma ponte possível que leva a caminhos impossíveis por agora. A hora é adiantada. As imagens passam rapidamente, enquanto são substituídas por outras, mas duram um tempo longo e demorado nas retinas educadas segundo catecismos hereges. Os rostos passam num ônibus ao lado: “o senhor de bigode, a professora de cabelo amarelo, a pinta na testa da criança...” – anúncios de uma nova aprendizagem, a fagocitose do mundo...*

Apostamos que essas imagens produzidas poderiam ser um potente disparador do processo de análise dos processos de trabalho... Parecia que algo não ia bem... Embora nossas intenções fossem para nós mesmos as mais pertinentes possíveis, deparamo-nos com um movimento de recusa e desânimo dos trabalhadores... Nossas reuniões de pesquisa estavam recheadas de constatações do tipo: “Os professores não querem participar da pesquisa”, “Só três quiseram participar!”, “Teve uma professora que não quis participar à tarde porque disse que já participava pela manhã, mas isso não é verdade”, “Apenas duas professoras

*compareceram ao encontro: (...) e (...). Ambas tiraram fotos durante a semana que passou. Mas só as duas apareceram.”...*

Depois de discussões e discussões, avaliamos que algumas coisas precisariam ser reconsideradas caso desejássemos continuar... **Não entregar nosso animal para a faca de um açougueiro, nem jogar o macaco no mar...** Decidimos mudar nossa forma de conexão com os trabalhadores da escola e a coisa se passou bem diferente...

Algumas reflexões do grupo de pesquisadores foram significativas para a continuidade da pesquisa: primeiro que, nessa primeira entrada não tivemos nem um momento sequer para produção de um vínculo entre pesquisadores e trabalhadores e a segunda coisa foi mais uma vez, o tempo para realizarmos os encontros... O fato da carga horária dos professores não contemplar qualquer tipo de planejamento que não seja a preparação de um conteúdo já pré-formatado e “escolha” de uma metodologia para trabalhar com as crianças...

Há cursos de capacitação, mas o entendimento de capacitação percebe-se totalmente desvinculado da idéia de formação que temos trazido nesta tese... Um exemplo bastante elucidativo foi uma experiência de quando trabalhei no SINDIUPES... O governo do estado na época havia instituído um programa de capacitação em saúde vocal para os professores em virtude do grande número de atestados médicos por problemas relacionados à voz... E os professores participaram de módulos que ensinava a postar a voz, a altura adequada, a se hidratar de maneira apropriada... Pronto... Como era de se esperar não houve um mínimo decréscimo no número de atestados, e ao contrário, os números continuavam sua curva ascendente... Como não gritar numa sala mal-dimensionada, repleta de crianças (todas falando ao mesmo tempo é claro), quente, longe de banheiro e bebedouro (como é o caso dessa escola que estamos a relatar, onde há três andares com salas, mas só no térreo há banheiro e bebedouro) e para completar de frente para uma quadra ou para um refeitório? Este, pois é o risco constante quando desvinculamos capacitação de formação... De uma formação com base na experiência dos trabalhadores... Falamos a um só tempo da produção de um desânimo coletivo quando se trata de pensar um trabalho menos adoecedor; cursos de capacitação que têm como apelo unicamente a possibilidade de

progressão salarial e sem a mínima conexão com aquilo que os trabalhadores vivenciam; desperdício de dinheiro público, uma vez que a proposta de formar o professor na habilidade de lidar mais efetivamente com os desafios do cotidiano vai por água abaixo... O planejamento e avaliação de fato, como análise coletiva que considera e trata dos desafios concretos ocorre na maioria das vezes de modo esparso e como um tema pouco discutido...

Convocamos essas reflexões porque elas circulam dentro da escola e é bem visível o tanto de sofrimento que trazem para a vida de todos, não se trata da crítica pela crítica... Por isso nem citamos os **mecanismos oficiais de planejamento e avaliação** instituídos no âmbito da Educação, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 12, 13 e 14), que atribui aos professores um papel estratégico na construção da proposta, entretanto, quem minimamente participa do cotidiano das escolas sabe que de modo geral, o projeto não passa de um documento “técnico”, que sem esses espaços de discussão e formação não passa de uma mera ferramenta burocrática para que se cumpra a letra da lei, à milhas e milhas do que se vive nas escolas...

*Certa vez, estava ministrando, em um município do Espírito Santo, um curso sobre produção de saúde e situações de violência nas escolas para cerca de 150 professores, fora o secretário de educação e seus assessores... Estávamos com problemas de tempo para desenvolvermos os planos de intervenção, então, inocentemente, sugeri que os professores aproveitassem o tempo semanal de planejamento para fazê-los, e prontamente, o pessoal da secretaria e o próprio secretário assentiram sem nem olhar para o rosto dos professores... Senti o clima um pouco pesado dali para frente e arranjei bem rapidamente um intervalo nas discussões... Quando saí da sala para beber água me senti como minha amiga caveira depois que se quebrou toda... Os professores me cercaram e me perguntaram do lado de quem que eu estava para sugerir aquilo, queria acabar com o único intervalo que eles tinham para realmente descansar ou adiantar o trajeto para o outro serviço... A questão era a seguinte, esse horário de planejamento é usado pelos professores como uma válvula de escape, e o que eles alegavam é que esse tempo não daria para fazer nada e que o interessante é que eles tivessem um tempo para pensar nos planos de intervenção com os colegas de trabalho durante a*

*carga horária e os gestores fingiam não ver isso, diziam... “Se a formação é tão importante porque não temos tempo para isso? Na verdade não temos tempo nem para ir banheiro! Você já viu quantos professores estão de atestado médico aqui no município?” – retornamos após cinco minutos, com o objetivo de discutir isso com todo o grupo, mas os gestores já haviam saído...*

Fragmentos e imagens...

Bem, retornando à nossa tentativa de estabelecer outra conexão com os trabalhadores... Num certo sentido foi também a oportunidade de exercitarmos a “humildade” da afirmação de um redirecionamento de nossas ações, ou do modo de entrar na escola... Foi preciso redirecionar nossos “humores”... **Percebemos a importância do vínculo e o problema do planejamento das atividades de formação e da organização da escola para os encontros...** O risco de nos perdermos é constante, por isso lembrar ou convocar nossas apostas é importante, o que “saber-se aprendiz”... O modo como surge o pesquisador não é independente daquilo que surge como “objeto de pesquisa” nesse processo...

Então, agindo numa outra articulação com os desafios que pululavam sem deixar que as imagens daquela experiência se solidificassem, decidimos por refazer a proposta da pesquisa... Contemplando dessa vez um período anterior às oficinas de fotos e vídeos, para que pudéssemos, por um lado estabelecer um vínculo mais estreito com aqueles trabalhadores, e por outro, tentar clarear para os trabalhadores e para nós mesmos algumas questões sobre concepção de pesquisa, objetivos, estratégias...

Agendamos um encontro em cada turno para repactuarmos e avaliarmos coletivamente a pertinência da continuidade daquela pesquisa na escola... Nesse encontro levamos como proposta de diálogo a importância de fortalecermos os espaços coletivos como modo de produzir outras experiências de trabalho, mais saudáveis... O diálogo mais aberto e franco culminou na pactuação da realização de encontros mensais, no horário de trabalho... Mas havia um problema, o que fazer com as crianças, se liberá-las não seria possível? E os professores trouxeram isso como um ponto inviabilizador da proposta, constantemente expressando tal preocupação... Resolvemos novamente contar com os parceiros, já que era preciso abandonar os alunos... Como fizemos em 2001, além dos pesquisadores do nosso

grupo, convidamos pessoas de outros cursos e outras pesquisas para ajudar-nos nessa etapa... Educação Física, Enfermagem, Psicologia... Do mesmo modo a proposta se desenrolaria assim, enquanto algumas pessoas coordenavam as oficinas com os professores, as outras desenvolveriam atividades com as crianças...

As oficinas foram pensadas e distribuídas em quatro temáticas: produção de saúde, processo de trabalho e gestão, produção de vídeos e fotos sobre a atividade de trabalho e uma última que seria um encontro de avaliação e planejamento... Sua principal função era compartilhar e disparar alguns entendimentos com os professores, e, além disso, seria uma ótima estratégia para fortalecermos os vínculos nesses meses que antecediam as oficinas de fotos e vídeos propriamente ditas e a construção de um plano de ação ao final do ano, como modo de darmos concretude às discussões e análises...

As análises coletivas, então, permitiram-nos desenvolver algumas reflexões... Os professores expressaram nesse tempo da pesquisa um grande sentido cooperativo para dar conta dos problemas cotidianos... Entretanto, essa cooperação não se estende para todos os trabalhadores, pois, as “parcerias” dependem em grande parte de relações exclusivas com outro indivíduo, com o qual cada um se identifica... Para que aconteça, a parceria depende do fato da “pedagoga ser gente boa”, da “diretora não se meter nas decisões dos professores”, da supervalorização do trabalho do “professor” em detrimento dos outros trabalhadores... Seus diálogos apontavam para uma grande mobilização e ajuda mútua, no que se refere aos “problemas pessoais” (cobertura em caso de doença, por exemplo) ou “problemas pontuais” (indisciplina de um aluno que venha a comprometer o andamento de alguma aula)... E as reivindicações mais contundentes referiam-se a dois aspectos: melhoria das condições físicas, incluindo a pouca resolutividade e mobilização do coletivo para dar conta dessas questões; e a “comunicação institucional” quase nula entre os turnos, salvo pelos professores que trabalham nos dois turnos da escola...

Em todo o percurso é grande a tentação de focarmos nossa atenção justamente nos elementos que estejam presentes em nossas discussões conceituais ou em nossos sistemas bem amarrados... E muito difícil não ser hipnotizado pelo pêndulo da variabilidade do mundo...

Ampliar a atenção, em nosso caso, significa saber-se variando modos de falar, de sentir, de pensar, de fazer as “mesmas coisas” considerando essa variabilidade e a interdependência dos fenômenos, contemplar com olhos de animal a humanidade se fazendo em nós... O fato de considerarmos tanto a comunicação dentro da escola e com a secretaria, quanto as condições físicas como pontos em nossas discussões e ressaltá-los só faz sentido na medida em que os reconhecendo como sofrimento produzido na própria experiência de trabalho, fomos habilidosos em revertê-los e desenrolá-los em saídas para o próprio sofrimento... A formação para lidarmos de modo mais amplo com essas questões fala da constituição de redes de confiança, onde não mais tomamos como método de análise a relação de um indivíduo com as péssimas condições de trabalho, mas o modo como temos coletivamente construído saídas para essa situação adoecedora, sem desconsiderar absolutamente o que os trabalhadores têm **experimentado como fonte de sofrimento...**

Mas ainda que seja assim, a cada erro, que não pode faltar, tudo – o fácil e o difícil – vai ficar paralisado e eu precisarei girar e voltar ao ponto de partida. Por isso o mais aconselhável de fato é aceitar tudo, comportar-se como massa inerte e no caso de se sentir atirado longe por um sopro, não se deixar seduzir por nenhum passo desnecessário, fitar o outro com olhos de animal, não sentir remorso, em suma: esmagar com a própria mão tudo o que na vida ainda resta de espectro, ou seja, aumentar a última calma sepulcral e não permitir que mais nada exista fora dela.<sup>30</sup> (KAFKA, 1999, p. 19)

Nada nos interessa fora da vida... E não sentir nenhum remorso por **esmagar com a própria mão tudo o que na vida ainda resta de espectro...** Como fantasmas em latas de conserva, produzidos nessas fábricas que há por aí, podem guiar um corpo? Ah, eles não guiam, são apenas uma face, se face houvesse dessa liberdade viva, que não se compra numa propaganda nem em banca de jornal!... Embora entendamos desse modo, acordamos muitas vezes no meio da rua como quem segue a própria sombra, e talvez os fantasmas não se importem de serem chamados de sombras, mas em um momento de lucidez – deliberadamente deixamos de seguir nossas próprias sombras e tomamos outra direção... As sombras correram atrás de nós... E já não importavam que estivessem ali, porque agora eram efeitos do caminho que trilhamos... Ampliamos **a última calma sepulcral...** O apropriado momento de velar nossos mortos... O eterno retorno da

<sup>30</sup> Franz Kafka, **Decisões**, Contemplação e o Foguista



dúvida para um grupo eternamente em formação... A formação de uma atenção para o que está encarnado!... O que necessariamente inclui os tropeços, os fantasmas, as caveiras, os animais e o continuar dançando...

Tivemos também algumas dificuldades com relação ao que tínhamos planejado, o que tomou grande parte do nosso tempo... O intervalo entre as últimas oficinas e o nosso encontro de devolução e validação do que produzimos foi muito prolongado em função tanto do calendário escolar quanto da nossa organização dentro do grupo para pensarmos uma proposta... Seria preciso encontrar uma saída, porque com o início do novo ano letivo, vários professores que participaram da primeira etapa não estavam mais na escola e alguns daqueles que permaneceram estavam desanimados por conta da longa pausa... Seguir em frente... Então, seria preciso retomar o fio dos encontros e a articulação com os professores... Fizemos então, uma proposta de sistematização das transcrições, registros das oficinas e questões dos professores levantadas no retorno à escola, compondo uma matriz temática para que tivéssemos elementos para reiniciar nossa discussão... Assim, quatro pesquisadores foram periodicamente à escola para que a partir das questões que surgiram durante o ano anterior, pudessem retomar a articulação com o cotidiano da escola e compor a matriz... Como produto dessas atividades, compusemos nosso encontro de devolutiva e validação das análises disparadas e a construção coletiva dos possíveis novos rumos da pesquisa... A construção da matriz possibilitou a visualização do percurso da pesquisa e os principais eixos de análise construídos. A validação desse instrumento com os docentes possibilitou a criação de um relatório para negociação dos encaminhamentos e produtos com a Secretaria Municipal de Educação...

Nosso caminho foi trilhado por uma “confrontação” constante entre o material produzido e a experiência de trabalho dos professores... À medida que fazíamos a análise dos diálogos, por exemplo, separávamos o material em eixos temáticos e paralelamente, conversávamos com os professores utilizando uma matriz em branco, para redirecionarmos a proposta de análise coletiva, a partir daquilo que efetivamente faria sentido para o grupo... Esses entendimentos compreenderiam blocos ou conjuntos de problematizações que facilitariam a conversa...

Os temas de análise que foram gerados a partir do nosso diálogo e das leituras do material transcrito foram os seguintes: **processos grupais, saúde do trabalhador, gestão, e formação...** A partir de cada eixo desdobramos as questões pensando:

(1) **o que acontece na experiência de trabalho que aponta para uma temática específica como um problema** (problemas de comunicação; relação professor-aluno e professor-professor; relatos de uso de medicamentos; estratégias pessoais de enfrentamento; espaço físico inadequado; salários baixos; estratégias de comunicação pouco efetivas; importância do planejamento coletivo; cobranças individuais; intensificação do trabalho (sobretalho); não compartilhamento da alimentação com os alunos; negociação entre rede para dentro e para fora da escola; mau aproveitamento dos espaços e tempos para formação; pouco tempo para encontros; entender formação apenas como capacitação);

(2) **que elementos compareceram nos diálogos e na dinâmica das oficinas que nos apontam para a pertinência de se trabalhar com esses eixos analíticos;**

“Eu sempre falo para minha equipe: a gente não decide nada sozinha. Verdade? Mentira? Então, se as coisas estão erradas tem que falar sim. Se existe uma equipe, as coisas boas e ruins têm que ser faladas pela equipe”

“Eu vejo os professores na hora do intervalo que todo mundo conversa, eu acho mais legal, também quando eles estão planejando”

“Em todas as escolas que eu trabalho e já trabalhei em várias escolas, tem um ou dois professores que estão enlouquecendo com o ambiente escolar. É um acúmulo de coisas, é o barulho, é o aluno, é a violência é a própria dinâmica escolar, aquela cobrança em cima do professor de ter que dar conta, de indisciplina de aluno”.

“Relações de amizade é muito importante no trabalho. Dá mais prazer”.

“Cadê o respeito, Secretaria? A programação da escola já estava toda feita. Agora vamos ter que refazer tudo. Só de lembrar, já estou nervoso”

“Outro ponto negativo é o professor não poder merendar e jogam fora o que sobra da merenda”

“Como eles falam que o recreio não faz parte da carga horária do trabalho?”

“Liberamos os alunos mais cedo e [os professores] não vão à assembléia. Vão para casa, vão para o shopping”

“As dificuldades de aprendizagem e educação especial trazem sofrimento, adoecimento ao professor.”

“Teve a rejeição e aos poucos eu fui conquistando eles até chegar ao ponto que está hoje.”

(3) **o que nos desafia para trabalhar essas questões:** falta de tempo com os alunos fora da sala de aula; dificuldades de comunicação das atividades da escola (confusa); modos de funcionamento dos espaços de discussão; pouca análise das experiências compartilhadas; culpabilização recorrente; planejamento individual; estrutura física inadequada e mal-distribuída; questão salarial; pouco tempo destinado a análise coletiva dos processos de trabalho; diálogo Secretaria – Escola, Escola – Secretaria; fragilidades nos laços entre trabalhadores da escola; não participação de todos os trabalhadores da escola nas atividades de planejamento do trabalho; entender formação apenas como capacitação...

(4) **o que nos facilita trabalhar essas questões:** existência de espaço para planejamento; trocas de experiências; proximidade e cuidado dos professores com os alunos; carinho do aluno para com o professor; cooperação entre professores quando algum professor precisa se ausentar da sala de aula; relações entre professores; relação entre alunos e professores; alguns professores trabalhando em dois turnos na mesma escola; espaço para a planejamento coletivo; direção aberta ao diálogo; amizade no trabalho; encontros para discussão sobre formação;

E por fim, a discussão girou em torno da questão sobre o modo como poderíamos encaminhar coletivamente saídas para essas questões... Como o Kafka-macaco-quase homem, **“Só não ficar parado com os braços levantados, comprimido contra a parede de um caixote”**... E a ênfase nesse tipo de encaminhamento aponta exatamente para nossa aposta, nenhuma questão diz respeito a uma pessoa considerada individualmente... São questões compartilhadas... As estratégias foram infinitas, cada estação, um universo inteiro... Se é que há parada de fato quando o trem parece estacionar, e isso não diz dessa pesquisa ou desse grupo, mas da própria atividade humana, e com o trabalho e o pesquisar não seria diferente... Não se trata de convocar outros universais, já os

temos em demasia, mas de afirmar a única essência da atividade viva: seu **poder de criação...**

Dizer que não se trata dessa experiência específica, implica-nos, como “**fazedores-acadêmicos**”, numa responsabilidade pelas paisagens que temos coproduzido, no fazer-pesquisa, no trabalhar... E, exatamente por considerar essa responsabilidade, traçamos algumas estratégias para evitar simplesmente voltar à escola com um conjunto de dados sistematizados numa apresentação de PowerPoint e dizer para os professores a verdade sobre seu trabalho... Entendemos que aquilo que consideramos **dados da pesquisa**, na verdade **não está dado**, mas são produzidos na própria ação do pesquisar e dependentes da qualidade das relações que provisoriamente estabelecemos ao pesquisar...

### **Conversas de corredor...**

Considerando principalmente nossos objetivos de criar condições experienciais de reflexão e avaliação das práticas cotidianas percebemos que, conforme se modifica o domínio no qual o trabalhador surge como sujeito; surge também outro modo de experimentar e analisar a relação entre a habilidade problematização desse cotidiano e a organização e inserção nos processos de trabalho...

Durante o período (2009 e 2010) em que estivemos na escola preparando as oficinas e o encontro de devolutiva-validação, aproveitamos para conversar com os professores sobre temas que possuem uma relação direta com esse trabalho... Propusemos nesses diálogos certo direcionamento das questões de modo a evitar abstrações sem articulação direta com o fazer cotidiano desses professores... Há certa tendência, quando tratamos de uma questão ou um conceito mais geral, de inserirmos nos diálogos frases prontas... E então, para evitar esse tipo de obstáculo que não ajudaria muito em nossas análises tomamos o cuidado para que a conversa não entrasse numa perspectiva de julgamento do que é ou deixa de ser determinada noção ou trazermos respostas prontas...

Abordamos a questão da formação pensando em como ela se expressa e opera na experiência do labor docente: "Se eu fosse contar a história da sua formação para outra pessoa, que elementos não poderia deixar de fora? Se você fosse um "pesquisador" e quisesse entender o que é formação para mim, como faria? A partir de sua história como professor, que experiências você pensa serem fonte de angústia e tristeza e quais seriam fonte de alegria e felicidade? Você considera que há alguma relação entre sua experiência de trabalho, o modo como você se relaciona com os outros dentro da escola e a sua formação como professor?... Embora a temática da ética já estivesse presente, provocamos pela seguinte questão disparadora: Se eu quisesse entender como a ética faz parte da sua vida que perguntas deveria fazer? Se você fosse um pesquisador estudando o tema da ética nas escolas, o que você observaria?

Nossa intenção não foi realizar uma entrevista num sentido mais formal e sim, criar uma estratégia de sistematização dos elementos que compareciam nos momentos em que não estávamos reunidos nas oficinas... Algumas dessas

conversas foram registradas em áudio<sup>31</sup>, outras compuseram um diário de campo, onde foram anotadas observações, reflexões teóricas e metodológicas e impressões...

Ao tomar emprestadas as palavras de Guimarães Rosa, “**aprender-a-viver é que é o viver**”, ao trazer uma proposta de contemplação da cena de **Perfume de mulher** - e propor uma conexão entre a atividade e a formação do professor, apresentada via tais diálogos, pretendemos defender a noção de que a vida é ação e só acontece em seu próprio desenrolar...

[...] a gente vai saber o que é ser professor mesmo, quando entra na sala de aula. Só quando começamos a pensar, a debater e a viver aquilo que você aprende na faculdade e surge um conflito, e esse conflito faz você pensar em procurar novas coisas para poder mudar, para ser professor de verdade...<sup>32</sup> (Professora 1)<sup>33</sup>

Dessa afirmação, derivamos duas reflexões: em primeiro lugar, uma ação pode ser fonte de outras ações expansivamente ou um impedimento ou um constrangimento às ações posteriores; e em segundo, uma ação para ser aprendido necessita de alguns pressupostos, tais como, da concepção de um sujeito e de um objeto da ação, e um “mundo” ou “paisagem” onde a ação se efetua.

Nossa dissertação de mestrado defendia essa tese em uma de suas linhas de argumentação: toda ação é uma ação orientada perceptivamente (Varela, 2003). Em outras palavras, **sempre agimos em um mundo que habitamos e sempre habitamos um mundo que estamos edificando ao agir**. Embora seja simples, esta noção não é trivial - e nos convoca a assumir certas responsabilidades. Nossa potência de agir está incondicionalmente relacionada àquilo que percebemos como sendo mundo (em um sentido mais amplo possível), logo, se esse mundo se amplia, se não se limita a visões estreitas, a potência do agir também se amplia. Uma ação que pressupõe um mundo dado, independente e imutável será tão limitada quanto forem constrangidas as possibilidades de relação. Além disso, se tudo fosse dado,

<sup>31</sup> Os participantes da pesquisa registraram a concordância com o registro num termo de consentimento livre e esclarecido. Eles não serão identificados nominalmente e os materiais produzidos junto a eles serão armazenados por 5 anos no acervo pessoal do pesquisador e, posteriormente, descartados.

<sup>32</sup> Conforme apresentado anteriormente, as referências daqui para frente à ‘professor 1, 2, 3...’ são designações para os registros das conversas com os professores entre os anos de 2009 e 2010.

<sup>33</sup> Diálogo sobre formação.

não haveria **duração**, nada fluiria (Bergson, 2006), não haveria possibilidade de **experiência**...

Venho de uma família humilde, muito pobre [...] e sempre fui discriminada e mal vista por isso. A gente vê que na escola, quando chega esse tipo de aluno ainda há uma discriminação por parte dos professores e isso faz toda diferença. Alguns professores dizem: “Não vou perder meu tempo com esse aí não, porque ele não vai muito longe”, e realmente não vai porque ele já anunciou. [...] Você vê a diferença quando a criança é tratada com respeito, não é só isso, mas é importante. (Professora 2)<sup>34</sup>

Há 07 anos eu conseguia dar aula sem tomar remédio [...] hoje em dia não consigo mais, eu não tinha pressão alta. [...] Está todo mundo trabalhando doente, é o que impera na escola hoje. E o que me deixa mais triste é a falta de respeito ao professor, por parte das crianças, dos políticos, não adianta ter a falsa ideia que você vai entrar na sala e as crianças não vão te agredir, te xingar, ou que a secretaria em algum momento não vai te punir de algum jeito. Cheguei a conclusão que não adianta fazer muita coisa, porque na Educação é assim mesmo [...] (Professora 1)<sup>35</sup>

Na perspectiva que apresentamos aqui, as ações são a própria dinâmica de composição das paisagens, sujeitos e objetos... Parece-nos de fato, que o **‘efeito-crianças que não têm jeito’** condenadas a não irem muito longe mesmo, ou **‘professor que trabalha doente’** ou a **‘Educação não ter jeito’**, se dá na história e no prolongamento das ações cotidianas... Considerando-se também que em todo pensamento e em todo falar vemos um fazer... As expressões não só designam, mas são também, prontamente ações...

Diferente do “sujeito conhecedor” como a nossa **amiga caveira**, o pesquisar tem se expressado como uma ampliação de nossa capacidade de articulação, para uma vida para além dos **jardins de Academo**... O não fechamento das pesquisas sobre si permite que modos de pesquisar sejam efetivamente articulados a saberes outros, à medida que soluções provisórias são inventadas para questões singulares... O ventilar de rua para um cômodo por vezes hermético...

Temos tentado produzir corpos, paisagens e inteligências articulados com a proposta de uma formação ética, ou seja, nas experiências de cuidado e confiança... Propusemos que a formação só se dá na experiência... Mas, não se trata de qualquer experiência, e sim, de uma abertura que se dá na proporção exata da articulação com o outro... Para se abrir e se articular é preciso parar, não ser

<sup>34</sup> Diálogo sobre Formação e a relação com os processos de trabalho.

<sup>35</sup> Diálogo sobre ética e experiência de trabalho.

indiferente, começando com os contrastes duros e as questões mais gerais até a sutileza da produção do próprio contraste e das questões... Retardar a enxurrada das ações automáticas e deixar que o tempo aja, ao invés de agir: **“o tempo é aquilo que impede que tudo seja dado de um só golpe [...], deve portanto ser elaboração”** (Bergson, 2006, p.106)... Retardar para contemplarmos nossa articulação com os objetos que surgem conosco nesse processo... Ser desarticulado é ser desinteressante para o outro, é não produzir com o outro uma capacidade de ser afectado por outros movimentos, não estar atento ao movimento de elaboração e indeterminação da vida...

Um sujeito inarticulado é alguém que sente, faz e diz sempre o mesmo, independentemente do que os outros disserem [...]. Um sujeito articulado, pelo contrário, é alguém que aprende a ser afectado pelos outros – *não por si próprio*. Um sujeito “por si próprio” não tem nada de particularmente interessante, profundo ou válido. [...] um sujeito só se torna interessante, profundo ou válido quando ressoa com os outros, quando é efectuado, influenciado, posto em movimento por novas entidades cujas diferenças são registadas de formas novas e inesperadas. (LATOUR, 2007, p. 43)

Dessa forma, privilegiamos o saber encarnado no convívio com os trabalhadores, com tudo o que poderíamos considerar como potente ou limitado... Não nos cabe julgar, mas produzir com o outro a possibilidade de avaliarmos os efeitos de nossas ações a partir daquilo que efetivamente nos faz sentido, aspirando ao mesmo tempo e nessa avaliação ética ampliar nossa própria capacidade de agir... Aprender a ser afectado – não ser indiferente às paisagens que produzimos e ao modo como habitamos essas paisagens – é ter para si um corpo...

Nosso corpo em si mesmo é o exemplo palpável do ambíguo. Algumas vezes, trato meu corpo puramente como uma parte da natureza exterior. Outras vezes, penso nele como “meu”, eu o classifico com o “eu”, e, então, certas mudanças locais e determinações passam nele por acontecimentos espirituais. Sua respiração é meu “pensamento”, seus ajustamentos sensoriais são minha “atenção”, suas alterações cinéticas são meus “esforços”, suas perturbações viscerais são minhas emoções. [...] Certamente, não pode ser nada de intrínseco na experiência individual. É sua maneira de comportar-se umas com as outras; seu sistema de relações, sua função; e todas essas coisas variam com o contexto em que julgamos oportuno considerá-las. (JAMES, 1974, p. 158)

O corpo-macaco-pesquisador-trabalhador que se articula, desperta o interesse porque não se basta, é sempre a possibilidade de ser para (com) o mundo o desejo de seguir adiante... A articulação é infinita, as anotações da amiga-caveira por se



bastarem, limitam-se a si mesmo... O que significa produzir no pesquisar e nos “objetos que surgem” uma resistência obstinada às convicções do pesquisador, uma diferença expressa como articulação que amplia a paisagem, produz um corpo e promove outros modos de operar... E digamos que tem sido difícil trabalhar com esse grau de recalcitrância naquilo que pesquisamos sem nos depararmos com as armadilhas dos extremos... Se por um lado temos o extremo da negativa total ao diálogo e a possibilidade de avaliarmos coletivamente o fazer-escola, seja por parte dos trabalhadores que na correria do dia-a-dia não veem sentido nessa articulação com a academia, seja por parte dos gestores que acreditam na eficiência e eficácia da clausura de suas salas; por outro, temos outro tipo de postura, onde o trabalhador é subsumido pela “autoridade científica”, e tudo que se produz só diz de uma confirmação daquilo que o pesquisador já esperava... Entretanto, a existência dessa dificuldade em realizar a pesquisa nos indica dois pontos fundamentais: a pertinência coletiva, ética e política do fazer-pesquisa e o tipo de efeito-conhecimento que estamos produzindo, que pode muito bem só dizer de nossas próprias convicções...

A única grande descoberta da maior parte da psicologia, sociologia, economia, psicanálise, [...] é que, impressionados pelas batas brancas, os humanos transmitem obedientemente objectivação: imitam literalmente a objectividade. Ou seja, deixam de se “objectar” à pesquisa, ao contrário dos objectos naturais *bona fide*, que, totalmente desinteressados pelas pesquisas, obstinadamente se “objectam” a ser estudados e fazem explodir com grande serenidade as questões formuladas pelos investigadores – quando não os seus laboratórios! [...] Os laboratórios de ciências humanas raramente explodem! (LATOUR, 2007, p. 50)

### Do caminhar fizeram-se os passos...

Trazer essas temáticas para o centro da discussão com os trabalhadores tem sido um ponto importante para o modo como temos feito pesquisa... Criar paisagens onde nos formemos numa perspectiva não de eliminar eternamente os desafios, mas de produzir outro jeito de tratá-los, convoca-nos a um exercício no mínimo cuidadoso... Nessa seara então, dois principais frutos desse cuidado se apresentam: por um lado, a **responsabilidade** em não desmerecer ou menosprezar as incontáveis produções, o esforço infindável dos autores e suas abordagens nesse campo, e por outro, o **entendimento** que produzir **conhecimento é produzir deslocamento com relação a si mesmo, rumo à outra articulação com o outro...** *“Todo aprendizado exige essa viagem com o outro em direção à alteridade. Durante essa passagem, muitas coisas mudam”* (Serres, 1993, p.60)... A única coisa que justificaria essa tese então, seria a tentativa de estabelecer critérios de análise que considerassem parte desse “acúmulo de um saber acadêmico”, e nossa experiência em **pesquisar** e estabelecer **diálogos** no campo da Educação (academia e trabalhadores), principalmente no âmbito da **experiência do labor docente** e das **implicações éticas** que daí derivem...

A pesquisa tem me proporcionado pensar sobre o jeito que tenho feito as coisas. Estou reparando que, se eu sou uma pessoa fechada fora da sala de aula, e normalmente sou assim, não converso com meus colegas de trabalho, as coisas acontecem de um jeito, não deixo o outro se aproximar muito. Na sala de aula sou o contrário, falo pelos cotovelos, mas fora, ixi! Às vezes isso dificulta as coisas, porque estou muito afastada, mas nas vezes que consigo me aproximar a coisa toda muda, fica pelo menos mais leve [...]. (Professora 1)<sup>36</sup>

Entretanto, assumir tal cuidado, responsabilidade e abertura ao diálogo, não nos isenta de certos questionamentos e estranhamentos quando lidamos com os efeitos práticos de toda essa produção... Por exemplo, ouvimos dentro da academia: “É preciso escrever mais próximo da experiência!” O que não seria experiência? Considerar normal que o professor trabalhe doente... Experiência?... Uma escrita qualquer não seria uma experiência? Por isso o que afirmamos está além deste ponto...

---

<sup>36</sup> Diálogo sobre Formação e a relação com os processos de trabalho.

O que nos interessa então, não é saber se determinado agir é ou não experiência, porque esta questão já se apresentou para nós como insustentável, mas caminhando por outra direção, interessa-nos a qualidade e os efeitos dessas experiências para nossas vidas sendo tratadas com os coletivos de trabalhadores... Neste sentido, Bergson (1999) ajuda-nos em dois pontos importantes: (1) na colocação do problema do método quando tratamos de temas como a experiência, sem habitar nenhum dos extremos da díade realismo-idealismo, ou como o tempo, que não se confunde com o espaço; e (2) sobre a pertinência em refletir-se sobre a co-extensividade entre a experiência perceptiva e a ação...

**Ser hábil em agir** “a partir” do conhecimento da constituição de si como “**sujeito**” de uma experiência está para além do ponto de **se saber “sujeito” da experiência...** O ponto de partida para habitar o espaço de reflexão que propomos quando tratamos de formação, refere-se ao processo que passa do reconhecimento de si como “sujeito”, como “interioridade” (experiência onde nos percebemos como algo separado do resto do mundo) até o ponto em que se pode lucidamente, usufruir deste conhecimento em nossa relação com o mundo... Na conduta e nos sentidos inventados se concretiza o **saber de si como relação...** É somente nessa fruição de si como coexistência no/com o outro, na relação com o outro que surge a **liberdade** e a **potência da ação...** E a potência não está em suas certezas ou coerências, nem nos próprios “sujeitos”, mas no exercício do **pensamento-ação-reflexão** que se viabiliza e coemerge como uma ação ou uma experiência **ética...** Exercício-macaco a inventar saídas... A saída de ontem já não serve hoje, a de hoje já não servirá amanhã – o desespero, o jogar-se do navio, não deixa essa história mais interessante... O macaco-pesquisa de ontem já se desdobrou em homem diferente hoje... O mundo que o macaco-homem-pesquisador percebe, é o mundo onde ele age – paisagem-corpo sobre o terreno da memória... Trata-se da indissociabilidade entre percepção e ação que nos permite criar um mundo de sentidos e agir a partir desse (e nesse) mundo criado – condição de liberdade (inventar saídas)... Se não fosse dessa maneira, jamais poderíamos aprender o que quer que fosse, pois jamais mudaria aquilo que somos...

“O traço mais importante que distingue o verdadeiro e genuíno comportamento ético é então o facto e que ele não nasce de simples modelos habituais de regras. Pessoas verdadeiramente competentes agem

a partir de inclinações alargadas, não de regras aceitas e, por isso, podem superar o facto evidente de que as respostas puramente habitudinárias não são assaz estruturadas quanto à infinita variedade de circunstâncias que estamos em condições de enfrentar” (VARELA, 1995, p. 38)

### Um modo de conhecer o conhecer<sup>37</sup>

Uma forma de se pensar o conhecimento muito comum dentro das ciências cognitivas é o modelo computacional, onde o processo é tratado em termos de resolução de problemas: um mundo concreto e externo espera para ser resolvido por uma inteligência ‘desencarnada’ (Varela, 1999). De outro modo, abordamos o conhecimento não como um modelo de representação e solução de “problemas” dados *a priori*, mas com base de ações incorporadas e contextualizadas. Assim, o *mundo experimentado* deixa de ser algo dado, para ser efetivado, atuado e emerge “mediante a manipulação concreta”. Varela trata esse mundo atuado em termos de uma “*enação*” (enaction) – ressaltando estreita relação entre a percepção e a ação. Relação que se dá como uma “performance”, fazendo contraponto às noções que trabalham com a ideia de um objeto independente de um sujeito que o percebe, ou com uma ação que tem sua fonte em um sujeito abstrato independente do mundo ao seu redor. A percepção é o modo pelo qual “aquele que percebe” consegue guiar suas ações numa situação local; não limitando a percepção ou a ação a um mundo pré-dado ou a um sujeito (pré)existente. A ação é a própria situação vivida. Agir e perceber implicam criar e ser criado continuamente por novas paisagens - criação de novos modos de operar passagens de uma situação à outra. Estas transições correspondem ao que Varela (1999) chama de interrupções ou perturbações (*breakdowns*). As perturbações se referem a uma “necessidade” dentro da experiência de se alterar o modo de agir nesse mundo habitado onde o tempo marca o fluir da impermanência. O “saber-fazer” contextualizado é a ação em consonância com tais transições – e o conhecimento deixa de ser representação de um “material interno acumulado” para ser a atualização de um processo vivo de (co)produção.

Até mesmo nas ações de um pequeno inseto, há alguma coisa que o modelo computacional (mundo representado/ sujeito independente) não consegue alcançar, como por exemplo, a escolha por um comportamento

<sup>37</sup> Fragmentos da dissertação de mestrado - SILVA, F. H. Ética: cultivo da ação não-centrada. Niterói/RJ: UFF, 2008. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

“adequado” em uma dada situação. Ao que surge uma perturbação, a ação não advém somente de um plano de previsibilidade, mas da possibilidade de conexão de toda uma história de vida com o “mundo” que surge à medida que essa história se desenrola. Em outras palavras, uma ação presente acontece de modo coextensivo e concomitantemente ao surgimento do agente cognitivo (aquele que experimenta) sobre uma base histórica e operacional. “Aquele que experimenta” (o agente) não é dado de antemão, segundo Varela (1999), ele surge como uma “apropriada” invenção em um mundo de sentido comum, situado entre perturbações, nascendo ao mesmo tempo o agente e a forma de agir em uma dada relação. O “mundo em transformação” exige a invenção de novas conexões. Através da coemergência não há nem a imposição do meio (dado) nem tão pouco uma ação descolada de um contexto. Trata-se da “autonomia” inerente a todo ser vivo, e que não está nem dentro nem fora do agente cognitivo, mas se situa na fronteira entre um “desaprendizado” de um repertório acumulado - e o “aprendizado” de um mundo novo que emerge na (e da) experiência. A autonomia é o pano de fundo onde a cognição viva se inventa inventando o mundo. E é exatamente essa dimensão que o modelo computacional tradicional ou lógico-matemático (input/output) deixa escapar, pois quando surge uma perturbação tenta-se buscar em cálculos (probabilidade) a solução para um problema entre um agente pronto e um mundo acabado. No sistema vivo a perturbação (ou a transição de um contexto para outro) longe de ser a busca por resposta está muito mais próxima da condição de “*nascimento do concreto*”, da construção de um problema (Varela, 1999). O conhecer do qual tratamos não é conhecer algo, mas um processo de invenção de conexões onde surge agente e mundo.

## Paisagens e qualidade da experiência...

Se eu fosse pesquisadora e tivesse estudando sobre a ética na escola olharia para o respeito entre as pessoas [...], porque isso tem a ver com a ética. [...] eu ver que tem um outro ali que conta comigo e não fazer nada é antiético. [...] Olharia para o relacionamento entre as pessoas, não apenas a relação com o conhecimento ou metodologias, mas o que acontece na escola, que vínculos são formados. [...] o vínculo afetivo é muito importante, [...], por exemplo, é importante numa escola o modo como a criança é recebida [...], isso ajuda a criar vínculos e automaticamente a criança cria vínculo com o que está aprendendo, se eu não gosto de estar num lugar não farei uma coisa bem feita. Não falo que tem que ficar agarrando a criança, elas percebem quando não é de coração e quando a gente faz por fazer, sem acreditar de fato que o acolhimento é importante para todo mundo. Todo mundo percebe quando temos responsabilidade ou não [...]. As crianças principalmente sempre percebem quando são enroladas, quando eu estou lá e faço de qualquer jeito porque vou receber no final do mês. Você acha que a criança não percebe isso? Claro que percebe! E esse dinheiro que paga esse professor é um dinheiro suado [...], até um mendigo quando compra sua cachaça está pagando meu salário [...]. (Professora 4)<sup>38</sup>

Partimos do ponto onde constatamos a **vida humana como uma experiência não indiferente às relações que estabelece e onde ela mesma nasce** (Bergson, 1999). Assim, se tudo é experiência o que diferenciaria em termos práticos, como nesses fragmentos de diálogo, uma ação de outra? A professora parece apontar para um cuidado para além dos extremos “eu” e “outro”, embora os considere como elementos da mais nobre importância, na exata medida em que acolho de tal ou qual modo, produzo um deslocamento desse “eu” que já não é mais a experiência de um contraponto ao outro... O “eu” coemerge com esse outro... A tristeza ou alegria de um depende inevitavelmente da tristeza ou da alegria do outro... Ressalta-se a distinção entre uma experiência que tem por alicerce a continuidade e expansão das possibilidades de conexão e aquelas que, no âmbito dessas relações, faz nascer um ser que se concebe imutável e independente (Varela, Thompson, Rosch, 2003)...

Tratamos as primeiras por **experiência ética**, que corresponde em termos das relações humanas ao aprendizado e ao exercício de **modos expansivos de relação**... Tentamos assim, recolocar as questões relativas tanto à noção de **experiência**, quanto aos próprios métodos para transformar os sentidos dessa experiência num campo problemático, no âmbito de nossas pesquisas... “*Observar a*

---

<sup>38</sup> Diálogo sobre ética e experiência do trabalho docente.

*ética é observar como a pessoa se relaciona com as outras, se ela sabe da função dela perante as crianças, da sua responsabilidade com o serviço público”*<sup>39</sup>...

O que tem nos interessado efetivamente não é o fato de alguns fenômenos ou acontecimentos serem ou não “experiência”, mas sim, que **paisagens** as experiências tem atualizado, qual a qualidade dessas experiências, e como as acessamos e as transformamos... Para a partir daí, produzimos estratégias para uma formação que se dê sobre a base relacional onde experimentamos emoções, ideias, sentimentos e percepções... Quando trabalhamos ou pesquisamos transmitimos linhagens e memórias vivas, que são a bem dizer, o motor dos **modos de criar e estar no mundo e validar o “real”**...

Em que outro lugar se expressaria isso que é a base (o *espírito* com que se age) de uma ação ética a não ser na própria ação ou atividade, num mundo que atuamos, modificamos e percebemos de tal ou qual modo? E foi exatamente isso que compareceu com mais força no relato dos fragmentos e imagens dos lugares e dos dias em que experimentamos o pesquisar... *“Somos a resposta exata do que a gente perguntou”* (Raul Seixas, *Coisas do coração*)

Ao longo dos anos percebo que mudei muito, tem minha historia [...] e tudo o que eu aprendi dentro da escola, tudo o que vivi [...], por exemplo, coloquei uma xerox semana passada e ontem fui buscar e não estava lá, há 10 anos eu tinha feito uma guerra, mas vem a maturidade. Resolvi esperar um pouco pra conversar com a pedagoga, voltei pra sala e 10 minutos depois chegou alguém na minha sala dizendo que tinham achado meu texto [...]. Se eu fosse imatura teria criado um problema dentro da escola sem necessidade e problema com os outros profissionais significa um grande problema para mim. (Professora 1)<sup>40</sup>

Acho que não compartilhamos os problemas na Educação [...]. Você vê muito colega preocupado com o salário, já fui até criticada quando falei que se uma assembléia é para aumento de salário ela enche, mas se você fizer o mesmo convite pra discutir o dia-a-dia de trabalho, pra discutir a situação, as condições de trabalho ninguém vai, as pessoas vão pra sala de qualquer jeito, lê um livro e acha que é aquilo mesmo [...], com isso não temos conseguido muitas coisas. (Professora 5)<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Diálogo sobre ética e experiência do trabalho docente.

<sup>40</sup> Diálogo sobre ética e experiência do trabalho docente.

<sup>41</sup> Diálogo sobre ética e experiência do trabalho docente.



Há uma miríade de relações e histórias que se misturam e se confundem, compondo essas **experiências coletivas** no campo da Educação, e nesse ponto, faz todo sentido perguntarmos o que tem sido Educação?... E para qual direção aponta a “educação” a não ser para um convívio desejável, em condições artificiais porque nós mesmos as criamos? Não se trata, todavia, de uma generalização de direito, mas de uma “vida” de fato...

Quando você chega no trabalho o ambiente tem que favorecer, a pessoa tem que ir pro trabalho e se sentir bem, sei que isso muitas vezes não acontece [...], então, temos que construir um ambiente favorável, as relações tem que ser abertas, senão adoce mesmo. Quando a relação é positiva acho que produzimos saúde [...]. Podia ter mais espaço para discutir isso com os colegas e até mesmo com a prefeitura e a universidade. (Professor 3)<sup>42</sup>

Um ponto é o que pretendemos com a Educação, uma formação para a vida em “sociedade” de tal ou qual modo... O outro ponto (não dissociado do anterior) são os efeitos e os métodos que utilizamos para levar a cabo tal projeto... Insistimos num ponto: tem nos parecido haver um fosso entre esse conhecimento (saber) acadêmico produzido e aquilo que de fato temos experimentado como efeito de determinadas práticas... Desde as políticas públicas de Educação, passando pelo alto número de adoecimento dos professores, pela inexistência de espaços para se dialogar sobre a própria experiência de trabalho, até o sentimento de impotência narrado pelos professores quando tratam de questões como a **aprendizagem**, a **saúde** e o **cuidar**... Embora respeitemos todo esse acúmulo de saberes, farejamos, como o cão de Kafka algumas lacunas, algo que tem incomodado...

Ameaçadores, me pareciam nossos pais primitivos. Na verdade eu os considero, embora não ouse dizê-lo em público, culpados por tudo; foram eles que provocaram a vida de cão e eu podia, portanto, responder facilmente às suas ameaças com contra-ameaças, mas vergo-me diante de seu saber; ele emana de fontes que não conhecemos mais, por isso - e por maior que seja meu ímpeto de lutar contra eles - nunca infrigi abertamente suas leis; só escapoli pelas lacunas da lei, para as quais tenho um faro especial.(KAFKA, 2002, p.190)<sup>43</sup>

Ao ressaltar, através dessas sínteses provisórias, o tema da atividade docente, entendemos que uma formação ética somente poderia se expressar no próprio trabalho cotidiano e concreto do professor... Trabalho esse, que não se limita aos

<sup>42</sup> Diálogo sobre a relação entre formação, experiência do trabalho docente e saúde.

<sup>43</sup> **Investigações de um cão**, in: Narrativas do espólio.

**modelos pedagógicos ideais**, mas, constitui-se na **complexidade das prescrições**, das “reapropriações” e das **invenções** experimentadas – trata-se, neste sentido, de uma história viva que ganha contornos imprecisos nos problemas e estratégias compartilhados pelos humanos... Afirmar desse modo a pesquisa em Educação é localizá-la no âmbito de uma experiência ética ou uma “habilidade” em estabelecer um diálogo ampliado com a história e a vida dos trabalhadores...

O que vem a ser uma formação ética considerando a atividade docente e certa capacidade problematizadora de suas ações? O que é educar? Há espaços para se pensar nisso? Compartilhar tais questões como a aspiração de uma ação ética, ultrapassa em nosso entendimento, noções abstratas e se concretiza no âmago das experiências cotidianas: tornar a vida objeto de pesquisa...

Lembro da minha primeira professora, do cheiro dela, do sapato dela que era bonito, do desejo dela para a gente aprender as coisas, [...] lembro onde ela morava e eu sabia a hora certinha que ela saía de casa e eu esperava por ela no portão [...]. Ela sempre carregava duas sacolas, uma de caderno e outra de livros... eu gostava de ajudá-la [...], aí ela tirava uns livros e dava para mim e para uma outra que ficava comigo na porta dela [...] e íamos com ela até o colégio que era um pedaço enorme [...]. E ela sempre muito educada, muito cheirosa, muito bem penteada, muito bem arrumada e sempre de sapato alto, eu achava aquilo muito lindo [...]. Eu tinha 07 anos. (Professora 4)<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Diálogo sobre formação.

## Formação humana e capacitação

O tanto de capacitação que existe hoje, por um lado acho importante, com certeza é o fundamento, e se você está numa sala de aula é o mínimo que você tem que saber é sobre avaliação, reprovação, recuperação paralela [...]. Mas também acho que não ajuda muito as crianças a aprenderem [...], o professor tem que ter aquela coisa assim, tem que ser responsável, e isso não se aprende com curso, e senão tiver nada também vira bagunça [...]. Eu vejo também, no trabalho, crianças de 06 anos que estão mais capacitadas para ler que outras que estão na segunda série e disso ninguém fala [...]. São coisas que precisam ser pensadas, mas o tanto de lei que existe acaba sendo empecilho para que isso aconteça. (Professora 1)<sup>45</sup>

Aqui nós fazemos a formação continuada, aquilo que é o ano todo, vários encontros [...], a capacitação é uma coisa mais específica [...], a formação é algo mais fechado [...]. Já a capacitação você pode abrir mais o horizonte, por ser mais rápido você pode ver uma outra área que não seja a sua e isso abre mais. (Professora 6)<sup>46</sup>

Se eu fosse uma pesquisadora te perguntaria diretamente: “o que é formação para você?”. Acho que ninguém capacita ninguém e formação é você informar, não é isso? (Professora 6)<sup>47</sup>

Como sinalizamos, a discussão sobre alguns entendimentos sobre o ‘tempo’ e o ‘espaço’ da formação tem se mostrado desafiadora, principalmente no que se refere a certa confusão entre as noções de formação e capacitação... E nessa confusão termina-se por resumir ambas as questões à busca pela aquisição de uma habilidade ideal para realizar uma tarefa específica... Conseqüentemente, por tratarmos esses problemas pontualmente, como se o problema fosse do aluno, ou do professor, ou da família, ou da escola, ou do estado, sua **análise e cuidado** também se dá no limite da colocação das questões, pontualmente...

Um pouco é culpa da família que está mais ausente, o aluno é suspenso e nem aqui os pais aparecem, não quer saber porque o aluno foi suspenso. O aluno tira nota baixa, você pede para o pai assinar ele não assina. Mas sei que não é “a” família, porque tem crianças que você vê que em casa são de um jeito e aqui são de outro, não tenho muita clareza porque isso acontece. (Professora 1)<sup>48</sup>

Toda evolução da pedagogia contemporânea, com o irrepreensível objetivo de preservar a criança dos conflitos adultos acentua a distância que separa, para um homem, sua vida de criança de sua vida de homem feito. Isto significa que, para poupar à criança conflitos, ela a expõe a um conflito

<sup>45</sup> Diálogo sobre formação.

<sup>46</sup> Diálogo sobre formação.

<sup>47</sup> Diálogo sobre formação.

<sup>48</sup> Diálogo sobre formação e relação com processo de trabalho.

maior, à contradição entre sua infância e sua vida real (...). As neuroses de regressão não manifestam a natureza neurótica da infância, mas denunciam o caráter arcaizante das instituições que lhe concernem. O que serve de paisagem a estas formas patológicas, é o conflito, no seio de uma sociedade, entre as formas de educação da criança, onde ela esconde seus sonhos, e as condições que faz aos adultos, onde se lêem pelo contrário seu presente real, e suas misérias. (FOUCAULT, 2000, p. 92)

Por mais que teoricamente tenhamos ultrapassado algumas limitações de abordagens de dois ou três séculos atrás, deparamo-nos muito comumente com práticas formativas restritivas à “descoberta” dos melhores métodos (e metodologias) para inserir os conhecimentos desejáveis num certo papel em branco ou como atribuição de algum registro ou qualidade imutável... Não foi difícil ouvir pelos corredores, que para ser professor é preciso possuir um “dom” ou fazer um sacrifício individual e sempre ineficaz... Se de fato as coisas se desenrolassem assim, as saídas que tanto esperamos para a Educação não estariam restritas também ao âmbito de encontrar esses tais seres “abençoados” capazes de ensinar?

O que não pode ficar de fora da história da minha formação, e não só para mim, mas para grande maioria é a dificuldade que passamos nesse período, o sacrifício que não é qualquer um que aguenta. Esse sacrifício tem relação com essa escolha que a pessoa está fazendo para a vida dela. Será que ela nasceu para ser professor? (Professora 2)<sup>49</sup>

Salvo algumas exceções percebemos pouca consideração pela rede viva na qual concebemos **um problema como problema**, ou seja, a relação estrita entre a vida que atualizamos em nosso cotidiano e aquilo que transformamos em questões...

Se o que perturba são os casos de indisciplina, ouve-se pelos corredores: *“Tenho o desejo de encher a caixa d’água da escola de Ritalina”*<sup>50</sup>, ou, *“O conselho tutelar é que tem que resolver o problema das crianças”*...

A indisciplina está difícil ainda de ser combatida e deixa todo mundo angustiado, mas nem todo mundo está disposto a trabalhar em função dela. Quando se fala num coletivo entra isso aí. Não existe meu aluno, o aluno é da escola, então, todos os funcionários tem que estar envolvido na questão da disciplina. (Professora 2)<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Diálogo sobre formação e relação com processo de trabalho.

<sup>50</sup> Substância química utilizada para tratamento medicamentoso dos casos de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

<sup>51</sup> Diálogo sobre formação.

Se for o grande número de adoecimentos dentro das escolas, os elementos mais convocados são os baixos salários e as precárias condições de trabalho, que de fato são fundamentais quando tratamos de Educação no Brasil, mas o modo como se concretiza a gestão dos processos de trabalho (ou da própria vida) termina ficando no limbo, vez por outra vemos uma ponta...

O sistema deveria investir mais na saúde do professor, porque quando a gente está bem, tudo vai bem, com certeza você vai conseguir fazer um trabalho melhor [...]. Aqui no município, não temos um plano de saúde e o que ganhamos não dá para pagar um, isso é muito sério, porque você procura um posto de saúde, aí não tem como você ser atendida naquele dia, você é obrigado a trabalhar doente [...], claro que não tem qualidade o trabalho. Essa semana mesmo estou vindo trabalhar com dor no ouvido e ainda tive que participar de um curso. (Professor 6)<sup>52</sup>

Efetivamente encontramos poucas articulações entre as questões consideradas importantes dentro da escola e a rede viva onde essas questões nascem como **problemas vividos...**

Nosso esforço tem sido recolocar essas questões nos termos de uma formação para a vida, e mais especificamente, tentar produzir uma torção no modo como temos experimentado as ‘capacitações’... Passando de uma estratégia falaciosa de imposição e ‘inculcação’ de metodologias abstratas para o aprendizado de repertórios operacionais referentes a um mundo que de fato desejamos construir... Embasados na reflexão ética e na possibilidade de ampliação de um fazer responsável, que seja a construção de problematizações que nos permitam desenrolar e fortalecer o processo da convivência, que em última instância é nossa única condição de existência...

A noção que engloba melhor o que temos discutido até aqui, é a de formação de um “trabalhador” lúcido de que em sua ação, coproduz com os outros a si mesmo e ao mundo que habita: formação como a cocriação “*com os outros de um espaço humano de convivência social desejável*” (Maturana, 2008, p.11)... Essa formação como fundamento dos processos de trabalho na Educação, não acontece simplesmente a partir da imposição do nosso presente como diretrizes para o futuro desses humanos que se pretende formar... Ao mesmo tempo não poderia vislumbrar um futuro desconectado do presente... O problema torna-se então outro, mais amplo

---

<sup>52</sup> Diálogo sobre espaços para compartilhamento dos problemas coletivos.

e mais complexo, ao invés de nos fazermos de “profetas” de um mundo futuro, determinando em última instância como se deverá articular elementos que não passam da visão de possíveis ordenamentos para os aspectos econômicos de nossa vida em sociedade, assumimos a responsabilidade agora, por criar causas e condições para que se possa experimentar autonomia e liberdade no futuro...

[...] a própria criança também tem que ser responsável pelo que está acontecendo ali dentro da escola e às vezes parece que elas não tem nada a ver com nosso trabalho, estão ali por acaso [...]. Sempre gostei de trabalhar corresponsabilizando as crianças, elas são coautoras daquele processo ali [...]. Gosto de colocar no quadro, no cantinho, o que foi planejado para aquele dia, para elas me ajudarem a concretizar aquilo, porque também são responsáveis por aquilo. Eles tem que perceber que eu não estou ali enrolando, que não estou ali esperando o tempo passar. Isso gera consequência agora no trabalho com os colegas e na vida das crianças mais no futuro. (Professora 4)<sup>53</sup>

A diferença é que esses humanos agirão e experimentarão essa amplitude a partir de si mesmos, e não a partir do medo de não ser aceito ou da culpa por não conseguir incorporar a qualidade da “moda”... Não alienar esses seres da corresponsabilidade pelo mundo que habitam é produzir um mundo que faça sentido para eles e onde o refletir sobre os efeitos das próprias ações seja também a potência do humano em dançar, tentar, redirecionar ações e cooperar: em nosso entendimento, isso significa ser competente eticamente...

---

<sup>53</sup> Diálogo sobre relação entre formação e experiência de trabalho.

## Uma síntese provisória...

Há um tango que dançamos... Há um rio que corre sem parar, uma foz que volta à nascente e jorra sem parar... Infinitos e contínuos sentidos que se desenrolam... Desenrolar que confere irremediavelmente expressão e paisagem ao presente, para além e aquém de cada um e de todos...

A primeira coisa que me faz feliz na escola é o movimento. É horrível entrar numa escola e não ouvir barulho. Acho bonito ver as crianças crescendo no conhecimento, no relacionamento com o outro; acho lindo uma criança pegando o livro e pedindo ajuda porque quer aprender a ler. A criança quer aprender, mas muitas vezes é a gente que se atrapalha ao organizar o trabalho dentro da escola. [...] e sei disso pelo olhar delas. Estava falando com uma amiga esses dias olhando para a carinha das crianças e conversávamos: “como aquela criança sob minha responsabilidade e eu não vou fazer nada por ela!”. Porque a criança chega ansiosa para aprender e também a família. A gente pensa que não, mas uma mãe que vai de madrugada para porta da escola para arrumar uma vaga para o filho, ela está confiando naquele sistema ali. Ela acredita de alguma maneira naquele sistema. Mãe, avó, tia, pai ainda tem esperança na escola; tanto que quando a gente coloca uma criança para participar você vê o olhinho dela brilhando. Todas elas vão para aprender, mas como dizem alguns, depois no processo algumas ficam prejudicadas, aquilo passa a não ser interessante, está fora da realidade dela. (Professora 4)<sup>54</sup>

Se pudéssemos sintetizar de algum modo o que temos entendido por formação, o faríamos a partir de certa habilidade de aprender a problematizar, transformar as “coisas” em um problema e direcionar nossa energia para esse obrar... Um tipo de conhecimento que se atualiza no fazer, no estabelecer conexões bem precisas e assim compor uma paisagem bem desenhada, com traços e conteúdo de concretude... Estamos tentando marcar um terreno, para que, tendo clareza de quais são as singularidades de nossa aposta num certo modo de se entender-viver através do pesquisar uma relação possível entre formação, atividade e ética... A partir desse delineamento, entendemos que esse compartilhar princípios (que ganham condição de atualidade em nossas práticas), favorece-nos para a abertura de um canal de comunicação com outras experiências, da **produção de um comum**... De outro modo, poderíamos iniciar um diálogo acreditando estarmos tratando das mesmas coisas, que os conceitos que usamos se referem às mesmas

---

<sup>54</sup> Diálogo sobre experiência de trabalho e felicidade.

práticas, para no meio da confusão produzir uma falsa saída de emergência que seria o outro como culpado...

[...] outra coisa é que a família se organiza diferente hoje, mas o professor fica culpando muito a família. Não assumo minha responsabilidade nessa história e fico arrumando culpado. É claro que a família tem uma responsabilidade nessa história, mas não é só a família. Qual é a minha? Culpo sempre o outro pelo fracasso. Sempre tem um culpado, é a família, o governo, a fome - e a gente sabe que hoje pelo menos na escola a criança come bastante. Está sempre culpando o outro, mas nunca se diz, "eu deixei de fazer a minha parte." (Professora 4)<sup>55</sup>

Para nós o mundo não está dado e conhecê-lo é conectar-se a ele à medida que o criamos... Essa noção talvez se mostre por demais paradoxal, mas entendemos que o paradoxo não inviabiliza a vida, se assim o fosse não poderíamos estar aqui a escrever essas linhas tortas – metáforas...

Linhas tortas que seguem na direção de outros entendimentos: diferente daqueles que concebem um mundo onde só conhecemos aquilo que representamos a partir de condições *a priori* (universais e necessárias), **impressões no espírito, por intermédio de uma representação...** Por essa perspectiva tudo se daria a partir de uma receptividade de representações advindas desse mundo *a priori* e reduzidas a impressões sensíveis; ou por uma faculdade de "conhecer um objeto por meio dessas representações"...

"[...] embora todo conhecimento comece **com** a experiência, nem por isso se origina todo ele justamente **da** experiência. Pois bem poderia acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto do que recebemos por meio de impressões e do que o nosso próprio poder de conhecimento (apenas provocado por impressões sensíveis), fornece de si mesmo – cujo aditamento não distinguimos daquela matéria-prima -, até que um longo exercício nos tenha chamado a atenção para ele e nos tenha tornado capazes de abstraí-lo." (KANT, 1974, p.23)

Poderíamos conhecer tudo (como uma **representação**), mas não o modo como conhecemos, não o modo como surgimos como sujeito da experiência... Aliás, para além do mundo da experiência está o mundo das coisas que não podemos de modo algum conhecer...

Não pretendemos aqui, tratar da sistematização ou dos desdobramentos da obra de um Kant, por exemplo, e também, não é por preciosismo que o

---

<sup>55</sup> Diálogo sobre relação entre formação e experiência de trabalho.



convocamos; trata-se de trazer à cena um modo muito comum de concebermos a produção de conhecimento, no qual o processo da pesquisa seria o delinear traços do fenômeno como representação de algo que não temos acesso diretamente, a não ser pelas impressões deixadas no espírito, produzindo-se ao mesmo tempo a verdade do **objeto de estudo**... Trata-se de uma aposta que pressupõe uma “entidade representativa” que se interpõe entre nós e o mundo quando nos referimos à produção de um saber sobre a experiência ou modos hegemônicos de se pensar o pesquisar atualmente...

As merendeiras do nosso relato não eram ignorantes ou desconheciam a verdade da literatura, do conto do Kafka, mas produziam outras leituras daquela paisagem e se conectavam a ela de modo extremamente articulada... As imagens convocadas como vídeos ou fotos não são a representação da verdade do trabalho, escondida sob o véu de uma incapacidade de produzir um conhecimento a partir da nossa própria experiência de mundo, são sim, a própria atividade de trabalho dos professores, só que agora, convocada a compor um exercício de ampliação de uma rede... A ação no mundo não só coincide com seu conhecimento, mas é sua própria gênese... Não trabalhamos desse modo com nenhuma anterioridade do conhecimento, da ação ou do sujeito – tratamos de coemergência<sup>56</sup>...

Aquilo que tratamos como pesquisar se aproxima do que Kafka chama de contemplação... Absolutamente, não se trata de uma postura passiva nem de ficar parado mirando o horizonte, é sim, um exercício que tem início pelo meio do caminho, numa experiência de saber-se como relação... O tempo avança, volta, o tango segue... Uma pausa... Outra... Os objetos coextensivos ao homem-macaco-memória tornam-se **ilusão**... Mas ainda há o risco de se atribuir solidez à aparência... E da ilusão tornar-se **a verdade**, e não **uma verdade**...

Contemplar é exercitar a ilusão e a verdade como coprodução... A ausência de uma existência inerente e independente... A ampliação da inclusão à experiência de imagens de um mundo que nós mesmos inventamos... A produção de modos de

---

<sup>56</sup> Aquele que guia suas ações localizadas ou o modo como “aquele que percebe” se conecta (ou incorpora) com estas situações locais determina tanto o ‘agente cognitivo’ e sua possibilidade de ação quanto o mundo no qual ele age – trata-se da noção de enação: “A preocupação central da visão enactiva contrapõe-se ao ponto de vista comumente aceito, segundo o qual a percepção é substancialmente uma registo de informações ambientais existentes com o fim de reconstruir uma parte da realidade do mundo físico. Na abordagem enactiva, a realidade não é um dado: depende do perceptivo, não em virtude de se construir por capricho, mas porque o que conta como mundo relevante é inseparável do que a estrutura do perceptivo é” (VARELA, 1995, p. 23).

conexão outros com os objetos que criamos, exatamente porque exploramos a potência da experiência, de não possuir uma substancialidade e uma essência imutável que limite de modo *apriorístico* seu fluir...

Pois somos como troncos de árvores na neve. Aparentemente eles jazem soltos na superfície e com um pequeno empurrão deveria ser possível afastá-los do caminho. Não, não é possível, pois estão firmemente ligados ao solo. **Mas veja, até isso é só aparente.** (KAFKA, 1999, P. 36)<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> *As árvores, in: Contemplação/ O fogueira*

## Experiência de pesquisa?...

Exprimimo-nos necessariamente por palavras e pensamentos quase sempre no espaço. Isto é, a linguagem exige que estabeleçamos entre nossas idéias as mesmas distinções nítidas e precisas, a mesma descontinuidade que entre os objectos materiais. Esta assimilação é útil na vida prática e necessária na maioria das ciências. Mas poder-se-ia perguntar se as dificuldades insuperáveis que certos problemas filosóficos levantam não advêm por teirmos em justapor no espaço fenômenos que não ocupam espaço, e se, abstraindo das grosseiras imagens em torno das quais se polemiza, não lhes poríamos termo. Quando uma tradução ilegítima do inextenso em extenso, da qualidade em quantidade, instalou a contradição no próprio seio da questão levantada, será de espantar que a contradição se encontre nas soluções dadas?

De entre os problemas escolhemos aquele que é comum à metafísica e à psicologia, o problema da liberdade. Tentamos estabelecer que toda a discussão entre deterministas e seus adversários implica uma confusão prévia entre a duração e a extensão, a sucessão e a simultaneidade, a qualidade e a quantidade: dissipada esta confusão, talvez desaparecesse as objeções levantadas contra a liberdade, as definições que dela se dão e, em certo sentido, o próprio problema da liberdade. (BERGSON, 1988, p. 09)

Temos tratado neste trabalho da história da construção e compartilhamento de sentidos e valores, da invenção a partir de uma memória sempre coletiva e exercício de produção de outra atenção para as relações onde surgimos como sendo “nós mesmos”... Afirmamos assim, não um desenrolar unidirecional e abstrato de sujeitos que nunca sentiram dor de barriga, que nunca se alegraram ou se enfureceram diante de uma situação cotidiana, que jamais hesitaram ante a porta entreaberta, mas um todo, que vem, se atualiza e que permite a passagem deste ou daquele presente... Compomos com a vida dos professores que compõem com os alunos... Não se trata nem de complementaridade, como coisas que existem separadamente e num determinado momento se unem para perfazer um todo, mas de modulações e oscilações disso que nós somos – interdependência... A alegria que o professor sente na presença da “porquerinha”, parece-nos mais como um “equilíbrio” provisório num processo, não como resultado da integração de elementos independentes...

Eu, no tempo que dou aula sempre tentei me controlar [...], saio da sala tomo uma água. [...] às vezes saio da sala porque estou a ponto de cometer uma loucura. [...] acho que acontece sim, o contrario, do professor também perder o respeito pelo aluno, não é só o aluno não. Acho que o professor perde o respeito quando vai pra sala e não faz nada e isso é o que mais tem. Eles dizem: “o aluno não quer nada, então também não vou fazer

nada". Eles deixam a coisa rolar, só fazem ignorar o que está acontecendo. (Professora 1)<sup>58</sup>

O que me deixa mais feliz na escola é o carinho, o amor que eles tem pela gente. Essas "porquerinha" são minha alegria. Mas só os pequenos, porque os grandes!!!! Mesmo que os pais não deem valor, nós damos. Gostaria de estar mais próxima deles, mas não consigo, porque falta tempo, só se eu me desdobrasse num monte. (Professora 6)<sup>59</sup>

Não há verdadeiramente o "banco" onde a memória pode ser depositada, o próprio "banco" é invenção da memória... Nunca se formará em nenhuma "faculdade", nem será faculdade de uma cabeça repleta de ideias fugidias do pesquisador... Que ciência nos mostraria o contrário? E insistem em tentar nos fazer ver e comparar...

A memória que tratamos é o que "força" cada fenômeno a ser o que é, o "meio de cultura" de cada observador e de cada objeto; inclusive nós mesmos como imagem e fragmentos uns para os outros... Nossa consciência e percepção (Bergson, 1999), sendo uma preparação para a ação nos permitem o acesso somente aos "elementos" que interessam ou fazem sentido para aquele agir atual... A memória possui uma natureza diferente da percepção e do mundo percebido, compará-los seria muito mais um capricho da razão que um exercício ético... A pesquisa, usufruindo lucidamente desta memória, trata então, deste plano constitutivo do presente, das forças sempre invisíveis ao pretense observador que intencionaria (consciente ou inconscientemente) imobilizá-la... Limitá-la à faculdade de um indivíduo seria o mesmo que "parar" a experiência, e contraditoriamente seria a aniquilação daquele mesmo que observa...

Pesquisar não poderia ser, seguindo essa trilha, limitar a história, sua essência (mudança) e continuidade (não depende de uma vontade independente) aos elementos percebidos que compõem o mundo presente daquele que "analisa os processos históricos"... A função deste analista da memória é possibilitar ao entendimento humano a visibilidade dessa constituição do presente como um processo...

---

<sup>58</sup> Diálogo sobre ética e experiência de trabalho.

<sup>59</sup> Diálogo sobre felicidade e experiência de trabalho.

O filósofo não toma as ideias preexistentes para fundi-las numa síntese superior ou combiná-las com uma ideia nova. Seria o mesmo que acreditar que, para falar, saímos em busca de palavras que costuramos depois umas às outras por meio de um pensamento. A verdade é que, acima da palavra e acima da frase, há algo bem mais simples que uma frase e mesmo que uma palavra: o sentido, que é menos uma coisa pensada do que um movimento de pensamento, menos um movimento do que uma direção. E, assim como o ímpeto conferido à vida embrionária determina a divisão de uma célula primitiva em células que se dividem por sua vez até que o organismo completo seja formado, assim também o movimento característico de todo ato de pensamento leva esse pensamento, por uma subdivisão crescente de si mesmo, a esparramar-se cada vez mais nos planos sucessivos do espírito até atingir o da palavra. [...] Tal é o processo da palavra. [...] O filósofo não parte de ideias preexistentes; pode-se no máximo dizer que a elas chega. E, quando o faz, a ideia assim arrastada pelo movimento de seu espírito, animando-se de uma vida nova como a palavra que recebe seu sentido da frase, não é mais o que era fora do turbilhão. (BERGSON, 2006<sup>60</sup>, p. 139-140)

Como também, possibilitar o acesso mais ou menos direto ou amplo a essa memória, motor de toda e qualquer existência; deslocando a atenção das formas fixas e independentes, para os processos e a interdependência entre os acontecimentos; usando o conhecimento e as forças do mundo como a ferramenta de uma ética; cultivando a compreensão de que as paisagens que habitamos é efeito dos modos como estabelecemos relação desde tempos sem princípio... **Mas veja, até isso é só aparente...** Podemos esperar, entretanto, que tal postura surja espontaneamente em nós? Desconhecemos alguém que na solidão de uma existência tenha sequer sobrevivido, sequer existido... E se **interdependemos** inexoravelmente do outro para existir, não deveríamos também sustentar que a compreensão e o aprendizado do mundo (independente de sua expressão) daí advenha? Se daí advêm, não estão absolutamente “dados”, pensamos na imagem de um rio, onde exatamente seu fluir determina momentaneamente suas margens - o mundo inteiro ao redor então, expressa e interdepende do correr das águas...

Na primeira turma que peguei, e isso fez toda diferença na minha vida, havia um menino chamado X. Fui para uma sala de aula que não tinha quadro, entrei no mês de maio. Peguei uma turma de alfabetização, uma turma com 25 crianças mais ou menos, todas com a idade já mais avançada, fora da série que deveriam estar. Esse menino era grandão e a sala ainda não tinha porta, estavam terminando de construir a escola. E esse menino já tinha uma fama de arrumar confusão com todos os professores [...] e ele estava correndo na sala e a mãe dele entrou na sala e deu um murro na cara dele, ele caiu no chão e começou a chorar [...]. Aquilo me deu vontade de não continuar, primeiro por ela ter feito aquilo com ele e

---

<sup>60</sup> A intuição filosófica.

em segundo, por ela nem ter me enxergado na sala de aula e eu estava bem no começo. (Professora 4)<sup>61</sup>

O “comecinho” está presente não como um objeto “observável” (mãe batendo, menino chorando, professora desistindo), mas como reverberação e invenção de uma memória...

---

<sup>61</sup> Diálogo sobre relação entre formação e experiência de trabalho.

## O natural e a pertinência

Quando eu tinha dez anos, levava para a escola a chave de casa porque voltava antes de meus pais, que às vezes trabalhavam até tarde. Numa noite de inverno, quando cheguei na porta de casa, procurei a chave e não achei. [...] Estava sem a chave. Fiquei esperando na frente de casa, uma hora, duas horas, três horas. Meus pais não chegavam. Achei que nunca mais fossem voltar. Pus-me a chorar. Sentia-me muito sozinho, abandonado, exilado, infeliz. Finalmente meus pais chegaram. “Por que você está chorando?”, perguntaram. “Como vimos que você tinha esquecido a chave, deixamos a porta aberta.” Empurrei a porta. Ela estava aberta. Não tinha nem sequer pensado em tentar abri-la sem chave. Quis contar essa história antes de começar só para dizer que sei que você não tem a chave. Ninguém tem a chave. Ninguém nunca a teve. Não precisamos de chave. A porta está aberta. Entre em sua casa. (LÉVY, 2007, p. 24)

Afirmamos a partir dessas imagens e fragmentos que as saídas para as questões se fazem na mesma proporção e simultaneamente ao modo como compomos as paisagens que habitamos ao agir... O que percebemos como desafio não se separa do modo como nos concebemos nas paisagens... Não estamos afirmando que as reivindicações específicas, os problemas de uma escola ou de uma localidade não existam ou não tenham importância, mas, chamamos a atenção para aquilo que consideramos a própria gênese do problema, ou seja, para o modo como comumente colocamos questões para a Educação e concentramos nossa energia e esforço para tratá-las... Não temos, por exemplo, efetivado políticas públicas que enfatizam através de capacitações, a aquisição de **saberes técnicos**, como se o labor do professor fosse a correta aplicação da metodologia ideal para um quadro pintado a ressentidas pinceladas?...

Tanto nos cursos de agora como na época da faculdade a coisa é mais formal, já no cotidiano você tem que partir pra briga mesmo. Imagino uma relação entre formação e o trabalho que a gente vive hoje, tem ligação com certeza, mas eu não vejo muita não. Na formação da faculdade, para ser professor é tudo muito abstrato, as capacitações são “para inglês ver”. No final das contas, tudo o que você faz aprende é no dia a dia mesmo. (Professora 3)<sup>62</sup>

Neste âmbito, chegamos mesmo a ignorar que tratamos de práticas quando discutimos e pensamos a Educação, tornando-se **natural** que tratemos de idéias

---

<sup>62</sup> Diálogo sobre relação entre formação e experiência de trabalho.

desencarnadas e desconectadas de um fazer político (porque trata de relação), que é o próprio movimento do viver humano...

Já presenciei pessoas dizendo: “na escola particular trabalho de morrer, quando eu vou para o público aí é meu horário de descanso”. Não é correto, mas já presenciei, é assim, como é público pode tudo, no particular tenho que dar meu sangue. Não por parte de todos os trabalhadores, mas uma boa parte. (Professora 5)<sup>63</sup>

Como vimos, comumente, os educadores participam de cursos que lhes são oferecidos, visando um plano de qualificação que se estrutura de modo a permitir a absorção de uma maior quantidade de informação possível... E uma vez proprietários desse material, tornam-se única e exclusivamente “os responsáveis” por aplicar tal conhecimento à solução de problemas (previamente catalogados) que possam surgir, por exemplo, dentro da sala de aula...

Por essa perspectiva, a vida e o trabalho do educador terminam por se resumir a uma formatação endurecida e a um mero depósito de conhecimentos e técnicas pedagógicas, psicológicas, médicas, etc... Vale-se mais, à medida que se armazena mais informações e isso aparece como algo natural... Assim como as questões aparecem como “naturais”, por exemplo, que o professor adoeça mesmo, então, nada mais coerente que invistamos na “cura” da doença, sem considerarmos a rede de relações que esse trabalhador compõe... Em outras palavras, sem considerar os modos de gestão dos processos de trabalho nesse fazer-escola...

Parece “natural” que o pesquisador saia do esplendor de sua sala e compartilhe um pouco, só um pouquinho de sua luz com os “objetos” de sua pesquisa...

Parece “natural” que sejamos sempre vítimas de nós mesmos, e alheios aos efeitos dos problemas que nós, como parte de uma rede criamos, choremos qual criança à beira da praia que perdeu seu castelo arrastado por uma onda...

Parece “natural” que fiquemos de cabeça quente, quando o outro diz um alto e sonoro “não” às nossas expectativas tão bem intencionadas... Parece “natural” que a Educação esteja do jeito que está, por causa do “dom” ausente do professor... *“Porque na minha época, era diferente!!! Ah, se era!!!”*... Como se as questões relacionadas a formação desse professor não coincidissem em cada ponto com a própria questão dos processos educacionais atuais...

---

<sup>63</sup> Diálogo sobre ética e experiência de trabalho.



Consideramos importante trazer essas provocações, para reconhecermos nossa parcela de responsabilidade nessa história toda, e desse modo, convocar o leitor para uma reflexão sobre a “formação do espírito” a partir do que se vive na escola: as questões não dizem respeito a um só indivíduo, são coletivas e coletivas<sup>64</sup> são as saídas... Será que não temos por tempo demais exigido do outro, o que nós próprios não suportaríamos? Como temos criado condições para que as saídas sejam produzidas coletivamente? Sozinho o macaco jamais experimentaria uma humanidade... Não estamos assim, formando trabalhadores “apenas” indignados e fatigados?... Qual seria nossa cota, como pesquisadores, nessa gestação de corpos completamente capazes e capacitados em suas análises de cenário, mas, paralisados para uma ação transformadora?...

Quantas vezes não apostamos em metodologias validadas em terras de outrem, ao mesmo tempo em que nos cegamos para aquelas que criamos?...

Quantas vezes os resultados de metodologias não correspondendo às nossas expectativas científicas, nos lançam no limbo de nossa aparente “imprecisão”?... Mas o que é precisão em termos da formação do espírito humano?...

Insistimos em um sentido para a formação que não se fecha sobre si mesmo, e em uma memória que não seja resquício de uma percepção passada, que sustente nosso entendimento de uma pesquisa que deliberadamente resolve trabalhar com eixos já tão “batidos” como a atividade docente, a formação e a ética... De modo algum multiplicando os pontos de interrogação, mas inteiramente imerso na ação de expandir as paisagens que habitamos e conquistar mundos mais amplos... E nesse caso, não se trata de fazer escolhas, pois escolhas são sempre posteriores, são modos de olharmos para o caminho percorrido e dizermos: “Escolhi!”... Enquanto escrevemos, se soubéssemos aonde chegaríamos não haveria importância alguma escrever, não somos tomados pela continuidade da experiência?... Não somos “escolhidos” pelo fluxo do escrever, tangenciando as margens da memória?... A “escolha” não exige uma operação de congelamento do mundo em elementos estáticos a serem selecionados?... Nesse sentido, consideramos que a liberdade é o oposto do “escolher” (portanto, da vontade)...

---

<sup>64</sup> Ver nota 03.

Agir é compor, e na composição surge o mundo, não como “coisas” sobrepostas, mas como constituição e fluir da própria experiência... Poder agir e existir, segundo a necessidade dessa natureza-composição, torna-se então, nosso farol quando tratamos de “liberdade”, *“Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir”* (SPINOZA, 2008, p. 13)... Se todo direcionamento da ação tivesse na vontade sua causa primária, seu desenrolar hesitaria intermitentemente ante o vacilo da própria vontade e seria sempre limitado por aquilo que a vontade quer...

## Inspirações...

O tempo é composto de dois dias, um seguro, outro ameaçador,  
e a vida é composta de duas partes, uma pura, outra turva.  
Pergunte a quem urdiu as idas e vindas do tempo:  
será que o tempo só maltrata a quem tem importância?  
Acaso não se vê que a ventania, ao formar as tempestades,  
não atinge senão as árvores de altas copas?  
De tantas plantas verdes e secas existentes sobre a terra,  
somente se apedrejam aquelas que tem frutas;  
nos céus existem incontáveis estrelas,  
mas em eclipse só entram o sol e a lua.  
Pois é, você pensa bem dos dias quando tudo vai bem,  
e não teme as reviravoltas que o destino reserva;  
nas noites você passa bem, e com elas se ilude,  
mas no sossego da noite é que sucede a torpeza.  
(Livro das mil e uma noites, 2006, p.58)

Tentamos focar na produção de uma habilidade de análise e intervenção, sem esquecer de que o trabalho é uma atividade humana, que o trabalho é um tipo dessa atividade... E como **fazer-humano** permite a produção de um conhecimento muito preciso sobre os processos que o engendram... As metodologias precisam, entretanto, não só permitir a contemplação dessa atividade como impermanente, como também variar com ela, sem abrir mão de certos referenciais, como a ação ética ou o fortalecimento do viver; desde que consideremos essa precisão provisoriamente, situadamente...

O exercício dessas noções nos possibilitou experimentarmos nossas ações no campo de pesquisa com os trabalhadores com certa desenvoltura, embora os desafios não fossem poucos... Quando pensamos em pesquisar, formar e intervir, aspirávamos “transformar” as relações que produzem paisagens e sujeitos, pensamos em colorir ou produzir uma atenção para acontecimentos que seriam transparentes à nossa ação cotidiana, para situações sobre as quais nos debruçamos, dispensamos nossa energia...

O **aprender-a-viver** se trata mais do modo como nos portamos nas situações, como nos conduzimos nesses mundos que construímos junto com o outro... Talvez faça mais sentido quando pensamos numa situação concreta de formação, numa situação de trabalho ou se consideramos o aprendizado daqueles que estão numa posição de aluno: não se aprende o que fazer, ou o caminho a seguir, ou a verdade... Aprende-se o como fazer, como lidar, “manipular”, contemplar os

problemas que criamos nas paisagens que seguimos desenhando... Aprende-se a emocionar-se...

Principalmente no começo, minha alegria era dar aula para as crianças e nessa época tive uma professora maravilhosa. Ela me dava aula de três matérias e me convidava pra ir pra casa dela aos sábados para ajudá-la a fazer cartazes, e ela fazia muitos, nessa hora, ela aproveitava para me explicar as coisas que eu ainda tinha dificuldade, que não dava tempo de estudar e essa era minha maior alegria na época [...]. Professora 4<sup>65</sup>

Somos hábeis o suficiente para engendrar um processo de formação para além daquilo que é dito para esse outro?... Para além dos livros que se lê... E que incluía merendeira-macaco, professores-farejadores, pesquisadores-animal singular, aluna-professora-cartaz-alegria-bons encontros... Questões que não cansamos de nos colocar...

*Quando era mais jovem, encontrei um professor que habitava uma espécie de animalidade 'aprisionante'... E tudo bem que fosse seu próprio olhar a tal prisão... Estava bem claro que as grades se dissolviam com a mesma facilidade que se solidificavam... Mas, para ser sincero pouco me importa... Hoje, tenho lapsos que não são propriamente esquecimentos, senão não conseguiria jamais lembrar que esqueci algo... E consigo esquecer o que estou dizendo com uma habilidade insuperável... Muito diferente, nos aspectos de matéria e memória, desse professor que tive o imenso prazer de conhecer: por uma grande peripécia do destino, seu nome era Pavoni... E digo peripécia porque sua aparência e sua presença de pavão eram de uma clareza indubitável... E de um pavão macho, com suas penas coloridas a chamar a atenção, de fêmeas e de caçadores... Sua pompa dificultava-lhe visivelmente o caminhar, as penas do rabo abrindo mais do que seria recomendável a um animal de seu porte, apresentavam falhas, tendo o efeito visual contrário em todos que toleravam sua presença... E posso afirmar que essa 'suportabilidade' dos espectadores não costumava durar muito tempo... Mas ao ver aquela presença tão inchada, brotou em mim, não sei o porquê, um apreço incomum... Mesmo depois de um amigo falando bem baixinho ao meu lado que ali estava a pessoa que ele mais odiava, nenhum dos meus sentimentos mudou com relação a ele... Já havia passado mais de duas horas desde o início de sua 'pavonice', e aquela voz*

---

<sup>65</sup> Diálogo sobre formação.

*desarmônica tirava um a um da sala... Até que restamos eu e ele. Quando percebeu a situação, olhou para os meus olhos e disse:*

*“Eu só guio os meus passos pelo sol! Meu caminho é um caminho de luz!”*

*“Quem se guia somente pela Lua, se perde durante o dia. Quem se guia pelo sol, se perde à noite” – foi a única coisa que consegui dizer.*

*“Compreendi!” – exclamou o pavão recolhendo as penas do rabo.*

*“Você é professor ou ave?” – perguntei sem esperar resposta.*

*“Compreendi! Compreendi...” – era a única coisa que sabia falar a professor, agora como um semblante muito mais tranqüilo.*

*Depois disso não tive mais notícias do professor Pavoni...*

## **Educação e experiência: método para tornar o viver um problema...**

[...] parece que a noção de pecado original não apenas permeia as idéias religiosas ocidentais como, na verdade, parece estar presente em todo o pensamento ocidental, especialmente no psicológico. Parece existir, tanto entre os pacientes quanto entre os teóricos e terapeutas, uma grande preocupação com a idéia de algum erro original que seja causa do sofrimento posterior – uma espécie de punição por esse erro. Descobre-se que há uma noção de culpa ou chaga que é predominante. Acreditem realmente ou não na idéia de pecado original – ou mesmo em Deus -, as pessoas parecem verdadeiramente acreditar que fizeram algo de errado no passado e agora estão sendo punidas por isso. Parece que esse sentimento de culpa fundamental vem sendo transmitido de uma geração para a outra e permeia vários aspectos da vida ocidental. Os professores, por exemplo, freqüentemente pensam que, se as crianças não se sentirem culpadas, não vão estudar com propriedade e por isso não vão se desenvolver como deveriam. Com isso, muitos professores acreditam que precisam exercer alguma pressão sobre as crianças, e a culpa parece ser uma das principais técnicas adotadas. Isso acontece até mesmo no nível em que se procura melhorar o desempenho na leitura ou na redação. O professor procura pelos erros: “Veja, você cometeu um erro. O que você vai fazer quanto a isso?”. Do ponto de vista da criança, aprender se torna algo baseado em não cometer erros, em tentar provar que, na verdade, você não é mau. É inteiramente diferente quando você aborda a criança de modo mais positivo: “Veja o quanto você melhorou; agora podemos ir ainda além”. (TRUNGPA, 2008, p. 40-41)

Não dá no mesmo saber ou não saber que somos livres para criar os mundos que habitamos, assim como também, não dá no mesmo agir ou não agir pautado ou referenciado por uma noção de corresponsabilização (Maturana, Varela, 1997). Isso diz respeito ao que a escola tem oferecido não só aos jovens e trabalhadores, mas a toda rede na qual a escola está conectada e surge como escola... Pensemos no modo como temos concebido e exercitado os desafios que se colocam para a Educação em sentidos mais amplos e gerais: saúde, culpa, autonomia, adoecimento, ética, sofrimento, rede...

Se a entendemos sob o crivo de uma inteligência tecnicista apenas ou somente em termos “científicos” mais rígidos, “matematizando-a” sob a égide da “abordagem mais verdadeira”, temos uma situação específica, com problemas correlativos e um sistema de procedimentos metodológicos “apropriados” que dependendo de uma escolha certa, resumem a Educação a um conjunto conceitual abstrato: transmissão de informação; inteligência como habilidade de resolução de problemas colocados de fora das situações cotidianas; método como reprodução de técnicas de aquisição de habilidades específicas...

Um processo de formação, quando tomado a partir dessa perspectiva, aparece sempre como “fora do lugar”, como o discurso sobre alguma coisa, sobre existências incapazes de habitar plenamente as matrizes preparadas para elas por “alguém externo”... Basta então, investigar o desajuste – “Qual o problema do menino?”... A preocupação em grande parte do tempo é com a forma e com o culpado, não com o processo; e a tarefa é dar conta da violência cotidiana, da hiperatividade e dislexia dos alunos, dos professores que insistem no despreparo e no adoecimento... Muito daquilo que normalmente se considera como responsabilidade talvez esteja prenhe dessa culpabilização... No entanto, a responsabilidade a que nos referimos não diz jamais daquilo que poderia se atribuir de antemão a um sujeito, diz ao contrário, de como temos surgido nas relações e dos efeitos em nossas vidas de surgir de tal ou qual modo...

Esse seria um modo de colocar as questões... Tem-se a clareza de quais são as questões que atravessam a Educação e suas “possíveis” soluções... Tudo muito fácil... E se de fato não obtemos os resultados que esperávamos é porque o concreto não deixa de ser teimoso e não se curva às nossas idéias... “A Educação é o que garante a autonomia e a produção de cidadania, pois, trata da formação dos sujeitos críticos!” – ouvimos de muitos formuladores de programas de formação... Mas a autonomia e a cidadania não teriam nenhuma relação com o que concretamente as pessoas experimentam nessa paisagem?

Hoje dentro da escola o professor vive inseguro, eu mesma não sei se vou continuar como professora, eu estou procurando algo novo pra mim, que não me mate tão rápido assim. Não sei se terei condição física, psicológica para continuar [...] e minha formação não tratou disso e também não tem lugar para discutir isso com os colegas [...]. Está muito difícil e não posso descarregar numa criança as angústias da minha profissão. (Professora 2)<sup>66</sup>

A porta está aberta, o discurso está vazio, estamos com meio caminho andado, agora “só falta ensinar como ser cidadão e autônomo” através do método correto! *“Eis o que é claro. Só que a conclusão só vale se aceitarmos a definição, isto é, a construção. Está subordinada a essa hipótese. É hipotética”* (Bergson, p. 49, 2006<sup>67</sup>)... E os efeitos?

---

<sup>66</sup> Diálogo sobre formação e experiência de trabalho.

<sup>67</sup> Introdução (segunda parte), in: O pensamento e o movente.

Tal abordagem tecnicista da Educação se traduz como prescrição e expectativa da própria atividade docente... Experimenta-se a “hipótese metafísica” do condicionamento: “se ‘X’ é assim, logo ‘Z’ deve ser assim”... Assim tem sido a insistência de algumas **certezas eternas** imprecisas em seu processo de produção de uma desconfiança que vez por ora retorna... Como se aproveitasse nosso cansaço por correr atrás de nossa própria sombra, se imiscuindo nas pesquisas e ganhando nomes que aparentemente tiram certo peso de nossa consciência: “variáveis não pertinentes”, “aspectos não relevantes do foco”, “análises macro-estruturais desnecessárias, considerando-se o cotidiano”, e assim por diante...

“*Temos que partir da experiência!*”... É disso que se trata? Em que nos ajuda, convocar a experiência como operador de nossos estudos se efetivamente uma postura ética não nasce nesse fazer? Se mudados o modo de colocar o problema sobre a Educação não mudamos ao mesmo tempo a **precisão** e o **rigor** de nossas análises? Não é por partir da experiência, que o modo de pesquisar e formar que apostamos se diferencia de outros modos; é pelo jeito de nos conduzir no salão, de tentar uma articulação aos trabalhadores por meio de uma relação de confiança... Como no tango, se tropeçamos, apenas seguimos...

Deliberadamente **abrimos mão das certezas eternas** de hipóteses e formas que pairam sobre nossas cabeças, mas uma **precisão provisória** que cada caso exige, convoca-nos a um esforço. Não mais a “definição abstrata”, mas a **clareza** da “proposição provisória concreta”...

É muito diferente, quando nos perguntamos **como deve ser a Educação de amanhã, para nos darmos conta dos problemas de hoje, ou, como temos educado agora, que processos engendramos nesse instante e quais seus efeitos na experiência de mundo presente...** “*A primeira tese tinha a beleza do definitivo, mas estava suspensa no ar, na região do mero possível. A outra é inacabada, mas deita raízes firmes no real.*” (BERGSON, p. 49, 2006<sup>68</sup>).

O esforço diminui e o rigor aumenta... A dança segue sem dar garantias de que os tropeços não comparecerão... Compor uma memória lúcida, considerando o acúmulo presente de nossas pesquisas é produzir em nosso entendimento, outra atenção para a atividade humana, não paralisando-nos na percepção das formas,

---

<sup>68</sup> Introdução (segunda parte), in: O pensamento e o movente.



mas, referenciando-nos na intuição de um real fluido e impermanente... Ao invés de 'o que é a Educação', 'como temos educado agora'... 'Como os efeitos-escola que experimentamos têm fortalecido e enfraquecido a vida'?

Não digas onde acaba o dia.  
Onde começa a noite.  
Não fales palavras vãs.  
As palavras do mundo.  
Não digas onde começa a Terra,  
Onde termina o céu.  
Não digas desde onde é Deus.  
Não fales palavras vãs.  
Desfaze-te da vaidade triste de falar.  
Pensa, completamente silencioso.  
Até a glória de ficar silencioso,  
Sem pensar.  
(MEIRELES, 1982, Cântico III)

## Um exercício chamado Educação...

Ao nos referirmos à idéia da “clareza” anteriormente, tratamos de conceitos que não se bastam na independência de sua existência, mas cuja **luminosidade** se dá na proporção exata da ampliação da potência de articulação com o concreto das experiências (Bergson, 2006)... Perdemos o rigor ou a precisão quando direcionamos nossa atenção às questões como a amizade, a generosidade, a felicidade, remetendo-nos fundamentalmente ao modo como estabelecemos relação e surgimos como “trabalhador”, “sujeito”, “cidadão”?

Outra história que você não poderia esquecer de contar é a de A., que com 12 anos já era aviãozinho do tráfico, e teve uma resistência muito grande comigo nos primeiros dias, ficava dizendo que não precisava aprender a ler e escrever, porque ele já sabia tudo o que ia fazer, ficava me questionando quanto que um professor ganhava. E fiz um trabalho com ele não de ficar dando conselho, de não ficar me metendo na vida dele, mas de escutar. Ele só falava gíria, aí eu brincava, “agora vou trazer o gravador e você vai ouvir o que está falando”. [...] com o tempo ele deu um ajeitada na vida dele, aprendeu a ler e escrever [...], me marcou muito esse menino, pela história de vida dele, cada conquista dele era uma conquista da escola toda, todo mundo aplaudia, porque era uma vida muito triste [...], o pai alcoólatra, espancava a mãe, espancava todo mundo. Depois, aos 16 anos eu soube que ele foi preso, ficou internado um tempo bom porque já era a terceira vez que era preso. Ele saiu e hoje trabalha num restaurante, de vez em quando manda um abraço pra mim. Não foi só ele que mudou não, eu mudei junto. Esses casos mostram pra mim que de algum jeito todo mundo aprende, do seu jeito, no seu tempo, só tem que ter paciência e respeitar isso. (Professora 4)<sup>69</sup>

Quando desconsideramos o processo de constituição do problema vemos também se afastando a possibilidade real de dar conta das questões que nos colocamos... À medida que as tecnologias pesam com a **gravidade** dos problemas esvaziados de história e tornam-se desgarradas de um exercício ético, as “soluções ideais” almejadas (e impossíveis) se multiplicam exponencialmente... E pudemos perceber esse modo de funcionamento se expressando como “alunos incapazes” de aprender, professores culpados pelo seu próprio adoecimento dentro da escola, processos de trabalho fragmentado... Mas, parece que não é só isso... Há algo difícil de nomear nessa própria ficção... Ao mesmo tempo em que há certo esvaziamento, certo peso, há também um cuidado e uma lucidez que não caberiam jamais num

---

<sup>69</sup> Diálogo sobre formação e experiência de trabalho.

pedaço de papel... Quando a professora diz que o aluno mudou é um índice de que ela também mudou, porque a relação que se estabelece dá nascimento aos novos corpos, novas paisagens e novas mentes... Quando o problema muda (ou o modo como é concebido), muda tudo... A fala da professora está carregada dessa dinâmica...

E de modo geral, todos sabem que os desafios são inúmeros... O cerne do problema parece apontar para a articulação entre uma gestão do cotidiano, incluindo o trabalho que efetivamente se experimenta, e, outra esfera, ou outro regime de práticas, que embora se refira à Educação faz operar e põe em movimento prescrições e expectativas desconectadas de uma ética... Não que sejam duas “realidades”, não se trata disso... Mas, o que temos produzido nas pesquisas indica a produção de uma Educação que tem pautado questões um tanto quanto distantes daquelas experimentadas cotidianamente pelas pessoas, desde seu aspecto de política pública aos processos de trabalho... Daí encontrarmos imagens tão díspares...

Humberto Maturana (2008) nos convoca à reflexão para o modo como se termina por resumir (representar) o **exercício da Educação** às “necessidades” de um século que se inicia... O que é em certa medida, uma modulação e um arranjo um tanto quanto descompassado (pois se trata de movimento) com o que temos comumente apresentado como nossos referenciais ético-políticos... Descompasso que seria indicada por algumas posturas:

1) Se o problema que colocamos é para uma Educação do futuro, colocamos o problema sobre uma base especulativa limitada pela nossa percepção de mundo presente. O que será da educação, o será “a partir de” ou “como continuidade” daquilo que fazemos agora, no presente. E como se pergunta Maturana, se não gostamos do nosso modo de pensar e sentir presente, a ponto de desejarmos outra coisa que não sabemos bem o que é, o que podemos esperar de um futuro que nascerá necessariamente deste presente?

2) Se o mundo que experimentamos surge e é “especificado” em nosso viver, *“como poderíamos especificar um futuro que não nos pertencerá porque será feito no viver de nossos filhos e filhas e não por nós mesmos?”* (Maturana, 2008, p. 09)...

Qual seria o sentido desse mundo que “planejamos” agora para os trabalhadores e jovens que o viverão no futuro?

“[...] só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado. O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada pelo nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente [...]” (CHAUÍ, in: BOSI, 1994, p. 18)

Que responsabilidade alguém teria pela sustentação de um mundo do qual não é artífice? Seremos pais e professores de robôs? Uma vez que concordamos que o mundo nasce e ganha “corporalidade” na/da ação, a tarefa mais lúcida da educação seria atuar nessa potência de ação, e não como acontece hoje, quando tentamos modificar o “outro”... Trabalhadores biônicos? Para o trabalho acontecer há de inventar-se homem, objeto, paisagem... E pudemos experimentar isso bem de perto em nossas pesquisas...

3) Se como “humanos” só experimentamos o presente, ao determinarmos agora os passos da educação do futuro, não estamos ao mesmo tempo alienando as gerações futuras da potência do próprio vivo de criar mundos em seu próprio viver? O que há para além dessa potência a não ser um reprodutivismo-habitual **desinteressado** e **desresponsabilizado**? Não é essa nossa saída, criar humanidade? Seria possível pensarmos em uma ação e formação ética sem a noção de corresponsabilidade pelos efeitos de nossas ações no mundo?

Como um mergulho na água a arremessar-nos por empuxo sempre para fora, as direções explodem numa dispersão nômade, ora aqui, ora ali... Um vigor inunda o espírito e prosseguimos correndo, sempre na simultaneidade de sermos lançados para um fora que também é dentro... Nossa vontade tem sido nossa aposta na potencia daquilo que podemos fazer juntos, de um dispêndio de energia e não de ser absorvido, deglutido, mas, de tanto gastar-se, transforma-se... Saber-se transformação é formar-se para a vida...

Pensamos que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável [...] (MATURANA, 2008, p.10)

Na direção dessas reflexões nossa experiência na Educação torna-se a produção desse espaço artificial de convivência, que permite a formação de

humanos que expressam exatamente os processos e a amplitude de suas ações no mundo... Assim, essas ações e esse modo de pesquisar práticas formativas na educação podem, pactuando com a proposta de Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), impulsionar uma ética, ou certa preocupação com os efeitos de nossas ações no mundo, uma postura afirmativa diante das questões com as quais nos deparamos (ao criá-las)... Essa ética é expressa sempre por uma paisagem, um processo histórico-político (modo como nos produzimos como sujeitos nas relações que estabelecemos), e é nesse sentido, o fundamento e base para o futuro que pretendemos...

O que mais me chama atenção na Educação Pública são os alunos que a gente tem, eles chegam com muita vontade de aprender, porque tem toda uma expectativa de toda a sociedade que eles já carregam, e sabemos que já existe um monte de coisa que vai dificultar esse trajeto. É uma preocupação que minimamente os professores acabam compartilhando, “O que será desse menino?” [...]. E temos que estar muito atento a isso, para ir puxando essas crianças devagar, ajudá-los a gostarem da escola, ajudar a descobrir um jeito de ler o mundo [...]. (Professora 4)<sup>70</sup>

A ética é sempre impessoal, é sempre prática (entendendo uma acepção mais ampla possível para o termo), jamais se localiza em um sujeito... Uma abordagem embasada na noção de um sujeito sólido e essencial talvez argumentasse: “Como avaliar então, o sujeito?”... Quando avaliamos o sujeito, só podemos fazê-lo a partir da delimitação de uma identidade. Há uma grande diferença no modo de colocar o problema: avaliamos não os sujeitos, como portadores de uma essência ética, mas as práticas e seus efeitos... E um aspecto fundamental dessa escolha é dar visibilidade ao caráter processual e relacional da atividade de trabalho na Educação... E, mais que isso, como em toda atividade viva, sustentamos que os “atores” envolvidos na pesquisa nascem nesse processo relacional... *“E temos que estar muito atentos a isso”...*

---

<sup>70</sup> Diálogo sobre ética, felicidade e experiência de trabalho.

## Intuição: na pista da experiência...

Veja a obra da sua vida! Primeiro, as investigações em torno da pergunta: de onde a terra retira o alimento para nós? Um jovem cão, naturalmente ávido por desfrutar a vida, renunciei a todos os prazeres, fiz uma curva diante deles a fim de evitá-los, em face das tentações enterrei a cabeça entre as pernas e me pus a trabalhar. Não era um trabalho científico, nem a erudição dizia respeito a ele, fosse pelo método, fosse pela intenção. Eram erros, certamente, mas decisivos é que não puderam ter sido. Estudei pouco, pois me separei prematuramente da mãe; acostumei-me logo à autonomia, levei uma vida livre, e autonomia prematura demais é inimiga do estudo sistemático. Mas vi e ouvi muito, falei com muitos cães das mais diversas espécies e profissões e, segundo creio, não apreendi tudo e atei bem as observações isoladas; isso substituiu um pouco o conhecimento científico; mas além disso a autonomia, mesmo sendo um inconveniente para o aprendizado, apresenta uma certa vantagem para a pesquisa. No meu caso ela foi tanto mais necessária porque eu não conseguia seguir o método próprio da ciência, ou seja: utilizar os trabalhos dos antecessores e me vincular com os pesquisadores contemporâneos. Dependia totalmente de mim mesmo, comecei do início mais remoto com a consciência que fazia feliz os jovens, sendo extremamente deprimente, porém, mais tarde, para os idosos, a saber: o ponto final casual que eu puser terá de ser também o definitivo. Será que eu estava realmente tão sozinho em minhas investigações, então e desde sempre? (KAFKA, 2002, p. 166-167)<sup>71</sup>

O que um cão tem a investigar no mundo? Estaria Kafka brincando conosco? Apenas imaginação? Talvez não valesse de coisa alguma, não fosse por um simples fato: sua investigação produz a si mesmo e as paisagens que habita... Um maquinário que sutilmente reverte-se numa intuição: ***Não era um trabalho científico, nem a erudição dizia respeito a ele, fosse pelo método, fosse pela intenção...***

Sua investigação se inicia com uma questão simples demais para os filósofos: ***de onde a terra retira o alimento para nós?...*** Não desperta o interesse dos velhos, mas alegra um pouco os jovens, sem assombro ou estarrecimento... Turbilhão....

O tempo da investigação é apreendido como um redemoinho, não como uma flecha que prenuncia um começo do nada, embora autônomo se dá conta que o ponto final casual e não o fatal há de ser o definitivo... Não há dois mundos, há um só e gira extático, e quando gira passa deixando para trás de si um rastro de coisas girando... A autonomia que atrapalha o aprendizado do dado pelos antecessores e a vinculação com os contemporâneos apresenta ***certa vantagem para a pesquisa...***

---

<sup>71</sup> **Investigações de um cão**, in: Narrativas do espólio.

A solidão é só uma ilusão que a pesquisa há de dirimir... O que nos afeta, ao se tornar invisível, separa-nos, ao voltar-lhe os contornos volta unir o que jamais foi separado... Entrevistas, macacos, memória, pesquisas, escolas, gente, paisagens... Nem uns nem outros - há cosmologias microscópicas, mundos minúsculos a reproduzirem-se por uma divisão alquímica – a lei da troca equivalente...

O pesquisar é um **desaprendizado** do mundo...

[...] já levei até chute de aluno quando estava grávida. Há dez anos “atrás” parece que era mais fácil dar aula, porque não tinha tanto dessas coisas, na verdade dez anos nem é tanto tempo assim, não é? [...] isso tem me assustado um pouco [...], mas também tenho pensado muito nessas coisas, porque assusta quando a gente acha que sabe já tudo o que vai acontecer, aí vem o mundo e derruba a gente bonito [...]. A pesquisa aqui na escola é pelo menos uma chance de pensar nessas coisas. (Professora 1)<sup>72</sup>

Há antiobras nas obras, obras nas antiobras... Não há um poder maior que destrói, que conduz com pulso forte à subserviência, há pelo contrário, uma certa incapacidade para a servidão... O conhecimento preserva a paisagem, a pesquisa a subverte... Nessas memórias de pesquisa há uma pulverização do sofrimento de tal maneira, evitando sempre que ele se concentre no espaço e sirva de lastro para a história – o pressuposto para a vida que se imiscui como dado de pesquisa é a confiança, vida que pulsa e para pulsar, (co) depende de outras vidas, (co) existe... A moldura e a parede e o observador é a vida, não o sofrimento...

O pesquisador é um emaranhado de máquinas que se acoplam ao mundo pelo “comer” que o mundo oferece... Corrompe a matéria nada inerte, pois está a se fazer com ele... O mundo todo é digerido... E a pergunta simples, que expressa um afeto mais simples ainda (fome) não passa de uma máquina acoplada a um corpo que é um cão... Só um cão, não é coisa para um filósofo ou psicólogo de carteirinha...

O que é perturbador, angustiante, apaixonante para a maioria dos homens nem sempre é o que ocupa o primeiro lugar nas especulações dos metafísicos. De onde viemos? O que somos? Para onde vamos? São questões vitais, ante as quais nos colocaríamos de imediato, se filosofássemos sem passar pelos sistemas. Mas entre essas questões e nós uma filosofia excessivamente sistemática interpõe outros problemas. “Antes de procurar a solução, diz ela, não será preciso saber como procurá-la? Estudai o mecanismo de vosso pensamento, discuti vosso conhecimento e criticai vossa crítica: quando estiverdes seguro do valor do instrumento,

---

<sup>72</sup> Diálogo sobre ética, formação e experiência de trabalho.

pensareis em utilizá-lo.” Infelizmente, esse momento nunca chegará. Só vejo um meio de saber até onde se pode ir: é pôr-se a caminho e andar. (BERGSON, 2009, p. 02)

Kafka nos convoca a outra atenção... E para tal, procuramos habitar (e produzir) conceitos que fossem como edifícios ventilados, que pudessem acomodar dentro de si problemas de uma época, que trabalhadores da Educação de fato experimentassem... Que não se veja nessas afirmações uma estratégia para simplificar a discussão!...

Inicialmente, tentamos acessar esse edifício tal qual “deveria” ser em sua “construção” e “inauguração”, mas nosso tamanho já não nos permitia adentrá-lo do mesmo jeito... Novos problemas nos deram novos corpos, novas possibilidades de contração e elasticidade... Só nos é então, viável e possível tentar aí entrar, redimensionando portas, trazendo para o alcance das mãos que temos agora os interruptores, otimizando a iluminação, enfim, produzindo outra arquitetura e transfigurando as plantas e croquis... Mesmo os “edifícios” de hoje, se forçamos a entrada, à revelia de nossa compleição física atual, corremos o enorme risco de nos lesionar seriamente...

Nossa sugestão, é que contemplemos ativamente a disposição dos móveis, gravemos as saídas de emergência, analisemos como a paisagem acolhe os problemas relacionados à nossa constituição e expressão... Então, certamente nos deslocaremos com muito mais segurança e habilidade... Aqui nesse ponto, faz sentido dialogar com toda a complexidade e provisoriedade de um “sistema de verdade”, os edifícios conceituais, **os pesquisadores contemporâneos do cão-Kafka**... Não discutiremos com os conceitos criados por outros pesquisadores, mas com aquilo que esses conceitos são capazes de colocar a operar... Não uma competição conceitual, alheia às narrativas dos trabalhadores e às experiências com seus saberes incorporados, mas um diálogo embasado naquilo que Bergson (2006) chamou de **“a incomensurabilidade entre sua intuição simples e os meios de que dispunha para exprimi-la”**...

Há uma diferença entre ter certeza do “valor do instrumento” e construir o instrumento de acordo com o problema que estamos a tratar, claro que para isso nos utilizemos sempre dos referenciais apreendidos... Como o exemplo do surfista, que cai na água e fica esperando a certeza de que a onda que acabou de passar era



realmente a melhor onda: nunca surfará... O método precisa se ocupar não de tomar o dado da pesquisa como se ele estivesse pronto e acabado, mas de inventá-lo... E inventar o dado é seguir as pistas do desenrolar de experiências de produção de mundos - intuição...

Qual é essa intuição? Se o filósofo não pôde formulá-la, não seremos nós que o conseguiremos. Mas o que conseguiremos recuperar e fixar é uma certa imagem intermediária entre a simplicidade da intuição concreta e a complexidade das abstrações que a traduzem, imagem fugidia e evanescente que assombra, despercebida talvez, o espírito do filósofo, que o segue como se fosse sua sombra através de todas as voltas e reviravoltas de seu pensamento e que, se não é a própria intuição, dela se aproxima bem mais que a expressão conceitual, necessariamente simbólica, à qual a intuição deve recorrer para fornecer “explicações”. Olhemos bem essa sombra; adivinharemos a atitude do corpo que a projeta. E se nos esforçarmos no sentido de imitar essa atitude, ou antes, de nela nos inserirmos, iremos rever, na medida do possível, aquilo que o filósofo viu. (BERGSON, 2006, p. 125-126)<sup>73</sup>

Bergson nos convoca a pensar se a dificuldade apontada por muitos cientistas e pesquisadores está realmente na utilização de certos conceitos e métodos, ou no exercício que lhes dá sustentação dentro de um sistema de verdades... Os efeitos do método não de refletir-se exatamente na conexão do “conhecimento produzido” com nossa vida cotidiana... Quando não há nenhuma relação de interdependência entre o “sujeito” que pesquisa e o fenômeno pesquisado, cabe apenas ao conhecimento prévio do dado... Reorganizar e desvendar aquilo que já está pronto por “trás” dos véus da ignorância... Mesmo na Teoria da Relatividade de Einstein, há a procura por aquilo que “funciona” no universo independentemente de um ponto de vista e de um sistema onde essa visão do universo tenha validade...

O método einsteiniano consiste essencialmente em procurar uma representação matemática das coisas que seja independente do ponto de vista do observador (ou, mais precisamente, do sistema de referencia) e que constitua, por conseguinte, um conjunto de relações absolutas. [...] Podemos acrescentar, a respeito da Teoria da Relatividade, que não se poderia invocá-la nem a favor nem contra a metafísica [...] que tem por centro a experiência da duração com a constatação de uma certa relação entre essa duração e o espaço empregue para medi-la. [...] A concepção relativista nem por isso deixa de ter uma importância capital, em razão do auxílio que presta à física matemática. Mas puramente matemática é a realidade de seu Espaço-Tempo e não se poderia erigi-lo em realidade

---

<sup>73</sup> A intuição filosófica.

metafísica ou “realidade” simplesmente, sem atribuir a esta última palavra uma significação nova. (BERGSON, 2006, p.39)

Está claro que, sem negar sua importância, quando tratamos de relatividade dentro da Física, estamos afirmando uma realidade esvaziada de experiência, e o obstáculo surge à medida que estudamos todo e qualquer fenômeno do mesmo modo... Essa confusão tem nos impelido a uma mistura pouco frutífera, que não possui nem de longe, traços de um “diálogo”...

Tratamos dentro das ciências humanas de produzir conhecimento considerando acontecimentos de mesma natureza? Ainda que consideremos o termo da relatividade, há uma diferença enorme quando utilizado na Física ou nas Ciências Humanas ou Sociais, se na primeira temos a explicação de um fenômeno independente do ponto de vista do observador, na segunda temos exatamente o contrário, ou seja, aquilo que é observado depende inexoravelmente do ponto de vista...

## Inteligência e intuição...

“Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder.” (ROSA, p. 116, 2001)

Talvez nesse momento seja importante fazermos algumas marcações bem resumidas dos temas que tratamos até aqui... Os lugares de onde propomos certas articulações para estudarmos o trabalho do professor... Os modos de abordagem de algumas imagens das experiências de pesquisa a partir daqui, talvez gerem outro tom para a narratividade da tese... Jeitos e tentativas de articular certa *processualidade* das pesquisas (com seus desafios e potências) e os efeitos de certos modos de se experimentar os processos de trabalho na Educação...

A pertinência da discussão conceitual de temas como formação, capacitação, tempo, intervenção, problematização, conhecimento articulado, mesmo que não tenhamos em muitos casos nos referido diretamente aos nomes... O desafio de convocar para o diálogo um saber prático da experiência do trabalhador e um saber acadêmico por uma perspectiva ética... Como aponta Schwartz (2010)<sup>74</sup>, compor um processo de formação que contemple e articule eticamente um tipo de saber “desinvestido”, conceitual, que pode ser compartilhado, pensado e transmitido “fora” de uma situação concreta de trabalho, e outro, que seria “investido”, inventado e acumulado na própria experiência cotidiana do labor... E desafio porque lado a lado e (co)dependentes estão “leituras” e inserções que muitas vezes são colocadas em dimensões opostas... E dessa oposição não temos experimentado bons frutos... Entretanto, quando conseguimos (sempre provisoriamente) levar às vias de fato o desafio, a potência desse encontro expressa num certo sentido, uma separação de saberes apenas abstrata, pois o modo como se trabalha também é constituído por esse saber acadêmico e o modo como o pesquisador da academia trabalha é constituído pela experiência do seu objeto; e por outro, a importância dos estudos e

---

<sup>74</sup> SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? Revista Educação & Realidade: Performance, Performatividade e Educação, Porto Alegre, ISSN 2175-6236 (online), V. 35(1), p. 35-48, jan/abr 2010.

da produção de um conhecimento formal pelos trabalhadores e do pesquisador acadêmico se articular com as situações reais de trabalho...

Não concordo com essa história que professor bom é professor velho, que tem muita experiência. Tem muito professor com mais de 20 anos de sala de aula que não pega num livro. A gente porque vive nessa correria está esquecendo do tanto que estudar é importante. Está vendo esse monte de “porquerinha” correndo em volta da gente? Então, como é que vou ensinar uma coisa que eu não faço? É difícil! (Professora 1)<sup>75</sup>

Uma coisa que me deixa muito revoltada é esse povo das faculdades que vem na escola, anota, anota e anota sei lá o quê, vai embora e nunca mais volta. Teve uma vez, que uma moça pediu para me ver dando aula, depois de um tempo fiquei sabendo por essas fofocas de corredor de escola que ela disse que eu não tinha didática e isso comprometia meu trabalho. Ah, se eu encontro ela! (Professora 5)<sup>76</sup>

Colocar as questões trazendo mais fortemente alguns aspectos conceituais, considerando a natureza desses problemas, expressa nossa preocupação em cercar de “rigor” e “precisão” esses estudos acerca da experiência do trabalho docente<sup>77</sup>... A “precisão” aqui se refere à aproximação desses processos de produção de conhecimento à paisagem-Educação... Diferente de grande parte das ciências que ao se referirem a um método, referem-se também a produção de um instrumental que viabilize a procura daquilo que se mantém ou a busca pela solução verdadeira, pensamos um método que pudesse incluir e trabalhar com aquilo que faz sentido para os professores – com questões situadas... Professores que relatam certa imprudência de pesquisadores que tratam a escola como um objeto de pesquisa inanimado e independente (fazem a “coleta” de dados e nunca mais retornam, quando não deixam algum estrago para trás) e uma postura que propõe a construção de um comum... Uma correria que engole a importância do estudo e de uma formação ética, que ajude o professor a agir sendo sustentado por uma rede e não uma ação solitária onde o esforço individual logo minguia... Desse modo, dar conta de questões situadas, que emergem em experiências singulares implicam por essa proposta, a invenção de estratégias também situadas...

---

<sup>75</sup> Diálogo sobre formação e experiência de trabalho.

<sup>76</sup> Diálogo sobre formação.

<sup>77</sup> E experiência humana numa perspectiva mais geral, uma vez que consideramos o trabalho como uma atividade humana.

Nas imagens desses fragmentos sobressai para nós, e aqui pactuando com Bergson (2005, 2006), a importância de devolver ao conhecimento aquilo que é mobilidade, daquilo que dura... Trata-se em Bergson de afirmar a **intuição com método**<sup>78</sup>...

Tradicionalmente as “ciências naturais” têm estruturado e operacionalizado seus métodos sobre as bases da observação externa e da possibilidade de reprodução de medições e resultados universais... Ao colocar para si problemas e mobilizar assim sua energia, forma-se nesse processo uma atenção para os extremos e para os invariantes, como função de uma equação universal... Não podemos negar os benefícios das ciências para nossas vidas, entretanto, terminamos normalmente por condicionar nossa própria experiência de mundo à representação científica de um mundo dado em leis: embasamos e limitamos as práticas, nas quais nascemos como “sujeitos” à aplicabilidade desta “visão”... Naturalmente estendemos tal “aplicabilidade” para as ciências ditas humanas, “objetificando” e reificando a própria vida... Ao contrário de um modo de apreensão<sup>79</sup> que propõe uma articulação com a vida em termos estáticos, a intuição seria o conhecimento imediato “solicitado” por tudo que é movimento e mudança...

Nesse percurso, à medida que se formava um entendimento mais consistente e incorporado de tomarmos a intuição como método, nascia também uma experiência menos cômoda e uma postura menos “preguiçosa”, pois, exigia-se de nós “[...]um esforço novo para cada novo problema. Nenhuma solução será deduzida geometricamente de outra.” (Bergson, 2006, p. 29)... O que necessariamente nos exigia ao mesmo tempo um embasamento conceitual mais rigoroso, mais estudos, e por outro lado, uma atenção maior para possíveis contradições em nossas ações... Compor com os trabalhadores é uma tarefa árdua diante de certo impulso de

---

<sup>78</sup> “A intuição é o método do bergsonismo. A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia. Ele tem suas regras estritas, que constituem o que Bergson chama de “precisão” em filosofia”. Quais sejam: 1) “aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas, reconciliar verdade e criação no nível dos problemas; [...] 2) Lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real; e [...] 3) Colocar os problemas e resolvê-los mais em função do tempo do que do espaço.” (DELEUZE, 1999, p. 07)

<sup>79</sup> A este modo de apreensão Bergson trata por inteligência. Diferente da noção de inteligência que trouxemos em vários momentos do texto. Referia-nos quando utilizamos o termo anteriormente a um modo de operar de um corpo dentro de uma paisagem, que pode incluir também a intuição.

considerar que o saber produzido no cotidiano de trabalho é soberano e se basta, implicando em algo que poderia significar obediência à vontade do outro, e de certa incorporação de uma soberba muito comum dentro da academia... Compor é romper com certos limites estáticos de um saber solidificado no fazer técnico, criar causas e condições para uma experiência ética: fabricação e invenção... Tomemos como exemplo a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais - ao se tentar dar conta de uma questão de modo tão geral quanto possível, sem considerar as condições e o que isso significa para o desenrolar dos processos de trabalho, sem incluir os próprios trabalhadores nesse tipo de discussão que é o próprio planejamento da sua atividade cria-se uma situação que beira o insustentável... E tudo parece muito sólido, sem saída, o macaco-professor até considera a possibilidade de se jogar no mar, o gestor-gato-cordeiro até pensa em capacitar e dizer para o macaco-professor o que ele tem que fazer nessas situações, incluir o aluno-animal singular vira uma impossibilidade...

Tem sido muito difícil lidar com essa história de inclusão. Onde já se viu? Ser obrigada a incluir! Estão colocando um monte de criança lá no canto da sala, dizendo que estão incluindo, mas estão excluindo mais ainda. [...] Alguns professores ainda conseguem fazer algumas atividades para colocar as crianças com necessidades especiais, mas depende de muita coisa para conseguir, sinto que não dá certo. Há pouco tempo mesmo, entrei numa sala de aula e tinha umas 20 crianças na sala e uma estagiária com uma criança com necessidades especiais no canto e a professora lá dando sua aula. A impressão é como se a criança que teoricamente precisaria ser incluída não pudesse nem chegar perto para não atrapalhar. Você entra numa sala de aula hoje e percebe logo isso. Já tentamos conversar isso com a secretaria, mas dizem que não tem jeito. Eles acham que é simples, mas cada caso é um caso, não dá para achar que vai ser igual em tudo quanto é lugar. (Professora 1)<sup>80</sup>

A intuição como método se aproxima muito mais de uma novela de Kafka, onde a trama, o tocar, o cheirar, os retrocessos e mesmo o pensar, valem muito mais que a revelação de um ponto final que convença; muito menos o formato final e muito mais o desenrolar, como uma mola que se distende de dentro para fora, do interior para o exterior... A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre

---

<sup>80</sup> Diálogo sobre experiência de trabalho e desafios.

a duração<sup>81</sup>, não se trata da negação das formas e das regras de composição, mas de entendê-las também como efeito e ação do próprio tempo... Interior então, não se refere a algo que está dentro, mas a algo que não pode ser apreendido pela forma, e sim por seu crescimento, por seu acúmulo e transbordamento...

Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem. Ao invés de estados contíguos a estados, que se tornarão palavras justapostas a palavras, eis a continuidade indivisível e, por isso mesmo, substancial do fluxo da vida interior. (BERGSON, 2006, p. 29)

A intuição só pode dispor às pesquisas conclusões tão diversas, embora muitas vezes articuláveis (Bergson, 2006), pois, trata do cerne da experiência humana... Tratemos do concreto ou do abstrato, o que importa é a força de trabalho da mente na maquinação ou nascimento do fenômeno (eu, mundo, paisagem, objeto, matéria, etc.)... Esse trabalho só ocorre na miríade viva da experiência, na rede do tempo real... Por isso a experiência não pode ser definida pelo congelamento da linguagem, não pode jamais ser reconstituída a partir de elementos essenciais, pode somente ser exercitada... A intuição atualiza um tipo de **clareza** que nasce na amplitude de articulação com a paisagem-movimento... Diferentemente de outra clareza (Bergson, 2006) que advém do esforço da inteligência que reordena elementos num desenho familiar... Uma ordem que temos nome para atribuir e ao apreendê-la prontamente se afirma: “*Compreendi!*” - aprendemos a colocar numa ordem que nos situa no mundo da ação mais convenientemente... Ilumina-se um número restrito de problemas, porque se está a reconstruir “elementos preexistentes”... A clareza atualizada pela intuição, por acompanhar o movimento, ilumina antes o que não é ela mesma, parece “obscura” num primeiro momento, mas, adiante dissipa, nos mais diversos âmbitos as obscuridades, porque trata do modo como as coisas se conectam, duram e funcionam provisoriamente...

---

<sup>81</sup> Nesse texto tratamos a noção de duração como experiência, embora não se limite a ela. “O universo dura. Quanto mais nos aprofundarmos na natureza do tempo, mais compreenderemos que duração significa invenção, criação de formas, elaboração contínua do absolutamente novo.” (Bergson, 2005, p.12)

Cabe portanto distinguir as ideias que guardam para si mesmas sua luz, fazendo-a, aliás, penetrar de imediato nos mínimos recantos, daquelas cuja irradiação é exterior, iluminando toda uma região do pensamento. (BERGSON, 2006, p. 34)

O habitual tem a vantagem de facilitar uma série de inserções e conexões, mas por outro lado deixa transparente a gênese da ação, atemo-nos comumente, às “noções armazenadas” - é mais fácil, e é exatamente isso que a inteligência procura, facilitar... Entretanto, as facilidades nem sempre nos levam mais longe, como no caso de considerarmos os conceitos e principalmente se são impostos como **verdade**... Desconfiamos dos conceitos (se é que podemos chamar de conceito) fáceis, descolados de um exercício de articulação e abertura obtido no curso (quase) estático do ordenamento de nomes e palavras esvaziadas de vida, que pode gerar efeitos até certo ponto satisfatórios para o âmbito, por exemplo, de uma capacitação onde temos que prestar contas ao final... Interessa-nos esse outro tipo, cuja luminosidade não incide sobre si mesmo, mas que é ponte para articulação com outras proposições situadas naquilo que se experimenta; que nascem seguindo as pistas do real, atualizando-se em criação, e clareando o caminhar porque está atento ao seu movimento de constituição...

A matéria e a vida que preenchem o mundo estão igualmente em nós; as forças que trabalham em todas as coisas, sentimo-las em nós; seja lá qual for a essência íntima daquilo que é e daquilo que se faz, somos parte disso. Desçamos então para o interior de nós mesmos: quanto mais profundo for o ponto que tivermos alcançado, mais forte será o ímpeto que nos devolverá à superfície. (BERGSON, 2006, p. 143-144)

Como nos diz um professor budista<sup>82</sup>, nossa cegueira não se localiza no fato de não enxergarmos, mas ao contrário, no ato de só enxergarmos de um jeito... As narrativas dos professores apontam muitas vezes para essa tendência hegemônica da gestão da Educação em praticar soluções universais em qualquer paisagem... Esse modo abstrato de conceber a atividade do professor termina por produzir uma cegueira para aquilo que é movimento dentro da escola, ou seja, a própria escola... E termina-se por reafirmar certa divisão nada saudável entre aqueles que pensam e aqueles que executam... Nossa aspiração tem sido desse modo, ultrapassar no trabalho da pesquisa e da intervenção, o que Bergson (2006) chamou tão

---

<sup>82</sup> Lama Padma Samten, 2001.



acertadamente de não-distinção entre duas categorias de investigadores, “*uns que fariam um trabalho braçal, outros que teriam por missão inventar. A invenção deve estar por toda parte [...]*”. (Bergson, 2006, p. 238)

### Do contrato à contração: invenção do real...

A intuição como método faz outro tipo de convocação à atenção: ao modo como o real se desenrola... Compasso... O fluir que constitui o tornar-se humano ou o “jogar-se do navio”... Analisemos a questão da entrada e articulação com a escola, na última pesquisa... E não estamos falando de metodologia ou de técnicas de abordagem, mas da luminosidade que se irradia sobre outras dimensões que não a própria entrada ou articulação... Não há como determinar de antemão qual será a melhor abordagem para “aquela” ou “essa” escola, mas paradoxalmente, o modo como se conduz tal abordagem fala dos efeitos e articulações reais... E esse possível inflexo é o próprio movimento de nascimento do **real** (Bergson, 2006)<sup>83</sup>... Outras coisas seriam possíveis?... Não nos interessa... O possível não precede o real, mas nasce como uma miragem em longa caminhada pelo deserto; depende do caminhar, do posicionar-se na paisagem, da afetabilidade às condições de luminosidade, enfim, a miragem é criada na realização da experiência do deserto... Assim também se dá com a pesquisa, o que será possível há de se inventar – o real... O possível, para Bergson (2006), só existe como uma ilusão que nascendo no momento presente é transportada para um “passado indefinido” como se desde sempre estivesse lá... A crítica de Bergson a um possível, que preexiste ao presente como dado e não percebido... O equívoco é olhar para trás e supor que a imagem em germe sempre esteve lá... O que é possível surge no/do real, como invenção – só há o que é real... **Inventar real**... Vejamos alguns trechos de diários de campo dos pesquisadores com anotações relativas a dois momentos da última pesquisa:

Hoje foram dadas algumas explicações sobre nossa proposta de trabalho e realizadas algumas combinações sobre como os professores tirariam as fotos para as oficinas. [...] Foi combinado que na próxima semana haveria uma pessoa com máquina fotográfica na escola, para ajudar no processo e esclarecer eventuais dúvidas. Quem se sentisse a vontade fotografaria. Temática proposta: aspectos prazerosos e desprazerosos do trabalho. [...] A reunião foi muito boa. As professoras mostraram grande interesse no dispositivo-fotografia para transformar o trabalho. (Primeira entrada na escola; 27 de abril de 2009)

---

<sup>83</sup> O Possível e o Real (1930), in: O pensamento e o movente (2006).

Uma das professoras mostrou-se desconfiada e um tanto insegura acerca da pesquisa. [...] Em suas palavras: “*Como eu vou ter certeza de como essas fotos serão utilizadas? Onde elas irão parar? Não há um documento, não há nada, não tô sabendo! Fiquei sabendo pelas colegas*”. (Primeira entrada na escola; 11 de maio de 2009)

Apenas duas professoras compareceram ao encontro [...]. Ambas tiraram fotos durante a semana que passou. Uma professora que sempre participa avisou que não poderia neste dia, pois sua sogra iria retirar os pontos de uma cirurgia e a pessoa que ficaria com o seu nenê (sua cunhada), iria acompanhá-la ao hospital. (Primeira entrada na escola; 18 de maio de 2009).

Para esse encontro, conversamos entre nós, que as coisas estavam se atropelando. Estava indo tudo muito rápido e nosso "domínio" da metodologia estava deixando a desejar [...]. Precisamos estudar mais, discutir mais [...]. Chegamos à escola às 17h10m, as crianças e as professoras estavam indo embora, logo [...] uma docente [...] disse que foram avisadas só hoje às 16h30m da reunião, e sendo assim, as pessoas já tinham compromissos e nem prepararam o material (as fotos) para trazerem para o encontro. Então as professoras foram passando por nós e se despedindo. [...] a pedagoga disse que as professoras foram avisadas com antecedência, e que isso era desculpa. Além disso, as máquinas com as fotos estavam trancadas na sala da diretora, o que seria um outro impedimento para o encontro acontecer. (Primeira entrada na escola; 01 de junho de 2009)

A concordância (adesão) sem uma experiência de (co) produção teria gerado um “abandono” da pesquisa pelos trabalhadores?... Talvez tenhamos nos esquecido que o espaço não subsiste ao objeto (Bergson, 2006<sup>84</sup>), está dentro do objeto, ou melhor, nasce com o objeto... O mundo não está lá separado e preparado para que encaixemos nossas expectativas... Assim como a atividade concreta não vai se moldar a uma tentativa de limitá-la às expectativas do pesquisador... Não foi isso que de certo modo fizemos?... Chegamos à escola, nas condições que descrevemos anteriormente, propusemos um contrato de trabalho fundado numa relação esvaziada exatamente daquilo que temos afirmado até agora como sendo fundamental numa pesquisa desse tipo: **confiança**... Mas a contratação não estava lá onde supúnhamos - na seleção bem embasada e experimentada que permitiriam um desenrolar rumo à nossas expectativas... O possível não antecede o real (Bergson, 2006)... A confiança não antecede a produção de um comum...

Esse processo de **contratação** se refere enfim, a uma **contração** de potências dispersas... Nossa atenção se movimenta da produção de um conhecimento que nada opera, embora seja operação, para um **cuidado** com a vida... Cuidado, não

---

<sup>84</sup> Idem.

num sentido simplista, mas **que considera as transformações efetivas que se foi capaz de produzir nos próprios processos de trabalho...** Como e para quem prestamos conta dos efeitos da pesquisa? As pistas dos efeitos poderiam vir antes do efeito? Talvez fosse estratégico pensarmos na interferência que estávamos a propor... Ao processo de formação era necessário um grau de abertura para produção de um desvio, caso estivéssemos de fato interessados em afirmar o que tratamos por princípio ético-político... Chegávamos a outra síntese provisória: a formação ética se dá nos veios do real, incorporando-se a si mesma a produção de real, a articulação e abertura para os redirecionamentos, em meio a formação de uma atenção aos processos que se configuram como certo cuidado e como certo “des”cuido ou maltrato à vida...

A reunião começou por volta das 16hrs, e participaram 21 educadores (incluindo coordenadores, diretora e professores dos turnos matutino e vespertino). Iniciou-se com uma introdução sobre a importância dos espaços coletivos para produção de saúde, prazer e satisfação no trabalho. Além de reforçar que a nossa pesquisa não tem o caráter ‘tradicional’ de coletar dados, mas sim de tê-los como parceiros para intervirmos naquela instituição escolar, construindo juntos um espaço para o diálogo, repensando os modos de trabalho, e assim, através da força do coletivo, aumentar a potência de ação [...]. Em seguida, compartilhamos a proposta da pesquisa-intervenção, para o próximo semestre (2009/2), com **algumas modificações**: os encontros serem no horário de trabalho (com os horários a combinar) e a turma do professor que participasse das reuniões realizaria alguma atividade (esta a combinar também), com pessoas convidadas pelos pesquisadores. (Segunda entrada na escola; 24 de setembro de 2009)

Os educadores presentes manifestaram apreço pela nossa ida, havendo esclarecimentos de muitas informações sobre a pesquisa, e também gostaram de ter alguém na sala de aula enquanto participam dos encontros. Com isso, ficou acordado que os encontros aconteceriam mensalmente, na última segunda-feira de cada mês [...]. (Segunda entrada na escola; 24 de setembro de 2009)

Esses trechos de diários de campo apontam para a produção de outra paisagem para a pesquisa, onde seria possível produzir uma análise coletiva dos processos de trabalho... O contato muito rápido na primeira entrada não foi suficiente para que nascesse na relação um vínculo que sustentasse a continuidade do trabalho... Nosso contrato, como processo, tornou-se então, operador da gestão da própria pesquisa... Os encontros da pesquisa dessa vez se realizariam durante o horário de trabalho – a pesquisa não precisava mais ser sinônimo de sobretrabalho... As crianças não precisariam ser dispensadas, gerando uma

tranquilidade em relação aos esforços que se fariam necessários, caso tivéssemos que liberar as crianças das aulas – a pesquisa não precisava mais “ignorar” os interesses e os desafios da atividade do professor... Trata-se, antes de qualquer coisa, de tornar a pesquisa como operadora e efeito da construção de uma relação de confiança, da contração e atualização de uma rede viva de cuidado...

## Muita água na cabeça da Educação ou uma ergoanálise<sup>85</sup>

Caríssimo pesquisador,

antes de continuarmos, semana que vem, nossa conversa sobre formação e experiência de trabalho, gostaria de compartilhar contigo um pedacinho da história que não tive tempo de falar em nosso último encontro. Sei que a história e a experiência não cabem no papel, mas fica o exercício.

*Há dez anos, C. chegou à escola... Minha turma tinha trinta e um alunos, sendo cinco com necessidades especiais, que demandava grande parte do meu tempo... Na época que ele chegou as aulas já tinham começado... Lembro-me como se fosse ontem; mais uma vez a diretora chegou na porta da minha sala e disse: “Agora é com você. Tem um menino ali que já tem nove anos, o pai está bêbado e veio trazer para a escola. Não tive coragem de negar a matrícula antes de falar com você, queria que visse”...*

*Quando cheguei ao corredor perto da secretaria, vi aquele homem com um menino embaraçado entre suas pernas... O pai me viu e andou na minha direção, estava muito bêbado... Chegou perto e disse: “Eu sou analfabeto e bêbado e não quero que meu filho fique assim, ele é doentinho, mas de repente ele vai aprender, é muito triste a gente ter que meter o dedo nas coisas, é a questão da assinatura”...*

*Resumindo não tive coragem de dizer não...*

*O menino não tinha um dente inteiro na boca, não sabia andar sozinho, porque tropeçava no próprio calcanhar, babava o tempo todo... Ele tinha hidrocefalia e não*

---

<sup>85</sup> Agradeço à professora 4 e ao menino C., pela autorização para utilizar muitas referências presentes em sua narrativa para a criação dessa pequena ficção. Essa conversa não foi gravada, por isso muitos elementos foram acrescentados – vale mais o exercício coletivo que a busca por uma fidedignidade de correspondência. Negociamos com todas as professoras a questão do nome de referência para as falas, poderíamos trazer o nome de registro ou um nome fictício ou pensar uma mescla de alternativas. Por fim, pactuamos que as professoras seriam professora 1, 2, 3, ..., compartilhando o entendimento que cada palavra das falas expressa a Educação inteira como **práticas**, para além do que poderia ser entendido como a representação de um indivíduo. Com relação ao título “ergoanálise”, trata-se de uma tentativa de composição para ressaltarmos o que seria uma espécie de análise “encarnada” dos processos de trabalho.

*tratou quando era bebê... Sei que esse tipo de patologia dá para tratar no começo para reduzir ou eliminar sequelas...*

*Na verdade só vi a situação como um desafio quando o trabalho com ele já havia começado... E se fosse só ele talvez fosse diferente, mas assim aconteceu... Não dava nem tempo de pensar: “E agora?”. Vida de professor é assim e acho que se pelo menos tivesse mais tempo para conversar com minhas colegas sobre o caso poderia ter ajudado... Mas na verdade foi do jeito que foi e o que não ajuda agora é ficar lamentando...*

*Comecei a trabalhar com C. e tentava adaptar as atividades de sala de aula, por causa de suas dificuldades motoras e “cognitivas”, sem deixar de dar atenção aos outros... Não sei, mas alguma coisa estava diferente – eu estava mais alegre... E é estranho não é?... Era mais trabalho e mais alegria... Ao mesmo tempo algumas colegas me procuravam nos intervalos para perguntar como estavam caminhando as coisas e sempre acabávamos falando de outras coisas da escola... Percebi que C. estava muito próximo de mim e minha maior alegria foi quando ele aprendeu a fazer o nome dele, do jeitinho dele, mas fez!...*

*Toda essa história me marcou muito... Esses dias mesmo, a coordenadora da escola estava me lembrando e dizia: “O que mais me encantava é que você colocava ele para fazer tudo o que os outros faziam”...*

*E eu sempre fazia a “roda da conversa” no começo da aula... Sentava todo mundo no chão e a gente ia conversar um pouquinho, tínhamos quinze minutos para isso, e principalmente na segunda feira a gente até estendia mais um pouco, porque as crianças tinham muitas coisas para falar... Fazia logo no começo da aula, eles entravam para sala, eu lia uma história e eles contavam o que queriam... Exceto algumas segundas, a gente não passava da hora do tempo combinado, tinha um relógio na sala para gente acompanhar... Fazia isso de combinar um tempo para ir plantando com eles algumas sementinhas de responsabilidade...*

*C. não faltava aula de jeito nenhum e já havia um tempinho que ele tinha entrado... Podia estar chovendo canivete, ele não faltava... Porém, numa sexta ele não foi e também não apareceu na segunda... Fui conversar com a diretora: “Não sei onde ele mora, estou preocupada. O que será que aconteceu, será que ficou doente?”... A diretora disse: “Ah, o pai não deve ter dado conta de trazer”... Minha*

sorte é que achei um menino maior, que sabia onde ele morava: “Morreu uma tia que ajudava a cuidar dele, atropelada num acidente”...

Na outra segunda C. foi para a escola... Como já fazíamos no início da aula, as crianças estavam lá contando suas histórias... As crianças contando as coisas que aconteciam nas comunidades no final de semana e ele calado... Na verdade, normalmente era muito difícil entender o que ele falava... Peguei um pedaço de argila e dei para ele... Falei: “Você vai contar com essa massinha aqui, tudo que você fez e aconteceu”... E ele foi fazendo uma bola, eu ia escutando as outras crianças e observando... Fez uma bola, fez um buraco na bola com o dedo, pegou outra bolinha colocou dentro do buraco e tampou com mais argila e ficou batendo na bola falando: “Gadu na gaeta, gadu na gaeta”... Fui provocando até ele falar - a tia tinha morrido, ele foi para o enterro e estava me contando que colocaram a mulher dentro da gaveta (gadu na gaeta)... Parece brincadeira, mas a partir desse momento ele começou a desenvolver a fala de um modo impressionante... Eu sempre dava alguma coisa para ele poder usar como meio de expressão...

Nesse meio tempo lembro que estávamos tentando levar C. ao médico para tentar um tratamento tardio... A primeira vez eu fui à casa dele, de carro, de madrugada, mas quando cheguei perto não tinha como atravessar porque estava cheio d'água, tinha chovido muito... Lá perto encontrei um rapaz que estava caçando rã no meio da água... Ele ainda me disse que era perigoso ficar ali naquele lugar, porque era desova de bandido... E o mais complicado é que ficamos um tempão tentando marcar os exames para ele... E eu avistando o menino e a mãe lá de longe e não tinha como passar... Pedi ajuda ao rapaz da rã... Deixei o carro num lugar mais alto um pouco, já eram umas 6 horas da manhã e o rapaz que pescava falou: “Isso aqui é pra eu vender na feira amanhã, se a senhora segurar pra mim eu busco eles lá pra senhora, eu conheço eles, é um menininho aleijado não é?”... Nem precisa falar que eu morro de medo de rã... Fiquei de dentro do carro segurando um saco de ração cheio de rãs, e as rãs pulando lá dentro, e eu morrendo de medo... O rapaz veio com ele no colo e dando a mão para a mãe, que era diabética e não andava direito... Tirei o dinheiro que eu tinha na bolsa e dei para o rapaz, pela ajuda dele, era 5 reais...



*A situação toda ficou muito marcada, porque nessa luta toda, chegamos ao hospital, a tomografia seria às 07 horas, e nos deparamos com a máquina quebrada... Mas... Voltamos outras vezes...*

*Ah, tem também a história do vaso sanitário... Sempre conto essa história para os professores que estão se formando, porque temos a mania de julgar sem conhecer... E C. não sabia usar o vaso... Ele vivia se mijando e a primeira vez que levei ele ao banheiro, ficou em pé olhando para mim... Depois de um tempinho, não teve jeito eu abaixei a bermuda dele e ele continuou me olhando... Mais um pouco e levei a mãozinha dele até ele mesmo segurar o pintinho e disse: “Agora pode fazer xixi”... E ele só olhava para minha cara... Para o meu espanto, quando me distraí um pouco ele fez o xixi no chão... E o que eu descobri: não tinha banheiro na casa dele... Eram três tábuas amarradas em pé, com um buraquinho no chão, e ali que ele fazia o que tinha que fazer, ele não conhecia vaso... E tudo isso ele foi aprendendo, e eu aprendendo junto...*

*Foi fantástico, pelo tanto que ele havia aprendido, pelo tanto que começamos a perceber que os problemas não eram só dele, mas nossos também... E tratar os problemas assim, tem nos ajudado a trabalhar de um jeito diferente, até na hora de reivindicar as coisas tem sido diferente, tentamos fazer juntas...*

*De vez em quando, encontro C., já está um rapaz, um homem... A história dele me marcou muito... E falo isso porque essas coisas que me fizeram professora...*

*Também às vezes penso que talvez não seja C. que tenha água na cabeça, mas a Educação...*

## O pleno e a ordem...

A expressão no rosto da linda mulher ao ser interpelada<sup>86</sup> (que não se limita à face, mas é da ordem da cena como um todo) esboça um estranhamento um tanto quanto angustiante... Confiar num cego? E ainda dançando tango?... Ensinar para uma criança com um comprometimento enorme por causa da hidrocefalia?... Ela aprenderia?... Isso é trabalho para professor?... Por que certas questões angustiam? “Porque não tem saída”, responderia Bergson... Aliás, diria que boa parte dos problemas que angustiam são a bem dizer ou mal colocado ou inexistente...

Certa tendência judicativa que vai do menor para o maior, do menos para o mais... Uma pista de dança que aguarda os dançarinos?... Não, não há... É só provisoriamente um restaurante... Será preciso que se crie a paisagem... Nasce o dançarino, o tango, o salão...

O espaço, como diz Bergson (2006), está “dentro” do objeto, surge quando surge o objeto e o próprio sujeito dessa história-ficção... Uma sala com uma cadeira não é menos que uma sala sem uma cadeira, são composições outras... Uma escola sem os pesquisadores não é menos que uma escola cheia de pesquisadores, são composições outras...

Quando aspiramos discutir temas como saúde, trabalho, comunidade de pesquisa e gestão com os trabalhadores, não estamos dizendo com isso que a escola é menos ou menor sem a discussão, mas afirmamos sim, a produção de outra atenção, a invenção do real... Em algum momento da última pesquisa, poderíamos ter perguntado, “*Por que não produzimos nada?*”... A questão só faz sentido quando colocamos um **nada** que precede algo... Sempre há efeitos e uma coisa só “desaparece” porque outra a “substitui”...

Não posso impor o que eu penso ao outro, às vezes até que dá vontade, mas sei que não vai adiantar nada. Posso tentar me impor, mas o que a criança ou um colega de trabalho pensa não vai sumir, desaparecer. Aquilo fica ali até virar um mal estar. [...] Nas reuniões da pesquisa mesmo, vou ser sincera, não dizia tudo que eu penso com medo do que os outros iam achar

---

<sup>86</sup> Aqui, interpelada é a palavra que melhor expressa a convocação que é feita à mulher para que habite e funcione num outro regime de signos, numa outra paisagem que lhe exige outra ação.

[...], e esse pouco tempo não sei se valeu de alguma coisa. Mas sei também que normalmente, a gente tem muito pouco tempo para conversar e a gente sabe onde isso vai parar, onde está parando. (Professora 3)<sup>87</sup>

Geralmente colocamos uma intervenção que não correspondeu às nossas expectativas como: “nada aconteceu!”... Se nada acontece não há aprendizagem do tango, não há vida... Onde comumente se vê “supressão”, trataremos então por “substituição”, o que torna absurda a questão do nada existe ou nada aconteceu... O mesmo se dá lá onde não encontramos um invariante, uma lei que subsuma o real dos processos de trabalho, vemos o que não corresponde a nossa expectativa como desordem, ausência de ordem... Mas, aqui também há algo que não se procura, que não interessa... Algo sempre se passa... E sempre passa uma franja que circunda o que se atualiza como objeto percebido: memória... Criar uma base ética para formação é formar uma atenção para isso que é a um só tempo movimento e arranjo provisório... Lidar com isso que num certo sentido “afronta” nossas expectativas do que seja família, escola, saúde, trabalho, com isso que subsiste em nós encarnado e tem que dar conta do descompasso entre o que é de direito e o que é de fato... Tristeza e alegria...

Acho que em qualquer pesquisa e qualquer trabalho não pode faltar ética [...], e entendo ética como respeito, como você entender e respeitar aquilo que vem da criança e do outro professor, e não precisa nem concordar! [...] mas não impor aquilo que é o seu conceito. É procurar entender que as coisas são diferentes, que as pessoas tem jeito diferente. Eu não posso esquecer o meu papel ali, que é ensinar e aprender. A gente aprende muito mais que ensina [...], é entender os alunos que tem duas mães e não um pai e uma mãe, não deixar que essa criança sofra algum tipo de agressão, de preconceito, por que muita gente não quer ver que isso também faz parte do nosso trabalho de professor? Fico triste e feliz. Triste porque todo mundo fala de ética, mas na hora do vamos ver mesmo, nada. E feliz porque estou falando disso para alguém. (Professora 5)<sup>88</sup>

E dessa maneira, terminamos por convocar continuamente temas da filosofia (uma teoria do ser, uma teoria do conhecimento) para “interferir” em nossa prosa, porque percebemos que na pesquisa essas questões acabam incorporando fontes de angústia ou de alegria, na exata medida em que desembocamos na seara da

---

<sup>87</sup> Diálogo sobre experiência de trabalho e ética.

<sup>88</sup> Diálogo sobre experiência de trabalho e ética.

ética, pois, tratamos de práticas, de uma postura na vida... O macaco e o homem... O pensamento e a vida... Talvez seja considerar o que Foucault (2001<sup>89</sup>) chamou de função problematizadora do pensamento... O homem como matéria do macaco... O pensamento como matéria para o próprio pensamento... Um movimento de abertura da experiência... Índice... Refere-se ao cultivo de mundos mais amplos que não se limitam à pobreza e ao deserto de uma individualidade pensante...

Aprende-se a pensar ao agir... Agir significa estabelecer relação e inventar passagens para essas relações... Pensar no pensamento é tomar para si o processo de formação de uma vida... Só se existe como relação... Tentamos ajudar na criação de um trabalho na escola que pudesse ser a experiência desse pensamento – só se existe em relação... Não se trata de um tipo de apaziguamento de situações, mas de um deslocamento de si mesmo... Os diálogos disparados na escola são tentativas de produção desse tipo de deslocamento (professores e dos pesquisadores) das paisagens quebradiças de tão endurecidas: inventar outros corpos – o pensamento tornando a si mesmo um problema... Em última instância nem importaria ter ou não ter um problema, sua criação coincide com o próprio modo como produzimos o mundo ao atuá-lo, mas, a qualidade do problema, assim como a qualidade desse mundo... Esse mundo pode se desenhar com traços fortes de um arranjo repleto de constrangimentos... Por mais “bonitas” e “bem formatadas” que possam nos parecer nossas ideias, elas também podem estar afeiçoadas a esses corpos-caveira... Tais corpos são a exata medida de uma postura refratária e judicativa, que abre mão da oportunidade de produzir um objeto comum, de construir e compartilhar problemas a partir de certo deslocamento de nós mesmos... Pensemos em nazismo, em fundamentalismos, certa prepotência “academicista” - apenas nomes para uma experiência separativa, onde a ação é dirigida pela noção limitada de que podemos viver independentes daquilo que nos “contraria” em nossas expectativas...

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. [...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre

---

<sup>89</sup> História da sexualidade II (introdução).

o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento. (FOUCAULT, 2001, p.13)

### **A experiência atenta: a duração para? Não para...**

Desde o início ao apresentarmos as pesquisas que temos realizado foi exatamente com a intenção de podermos compartilhar e avaliar os seus efeitos na própria atividade dos professores... Avaliação que pudesse suscitar questionamentos outros tanto para a atividade docente, quanto para esse modo de fazer pesquisa que temos apostado... Servir como um dispositivo<sup>90</sup>... Compartilhar essa aposta é para nós apontar para o quanto foi cara a invenção de estratégias para juntos tentar transformar obstáculos em desafios... O que implicou necessariamente a tentativa de criação de espaços dialógicos, implicando a experimentação coletiva de modos de cuidar, modos mais potentes de lidar com tais desafios... Práticas de cuidado que pudessem nos ajudar a habitar outros planos de experimentação, uma atenção e uma surpresa com os aspectos constitutivos de nosso fazer-escola... Aspectos indispensáveis à desestabilização de nossas certezas: problematizar... E problematizar práticas de cuidado para que não se tornassem a banalização do sofrimento, que não nos fizesse insensíveis ao sofrimento...

Porque nas reuniões de planejamento em vez da gente ficar apagando fogo, a gente não pode bater papo, saber como está a aula do outro? A gente precisa respirar um pouco senão sufoca. A gente diz que o diálogo é importante e não conversa. A gente diz que a ética é importante, mas não tem tempo de pensar se o que estamos fazendo é ético ou não [...].  
(Professora 3)<sup>91</sup>

Criar um problema na maior parte das vezes é percorrer a distância entre um mundo que apostamos e um mundo que efetivamente se encarna em nós enquanto respiramos... Eis a respiração!...

---

<sup>90</sup> O espaço dialógico talvez seja a estratégia mais importante se pensamos em termos de um dispositivo que sustente a articulação entre as análises coletivas dos processos de trabalho e os modos de viver no concreto da experiência de trabalho nas escolas. O dispositivo sempre põe algo em movimento. Trazer o espaço dialógico como dispositivo é trabalhar com o entendimento e a perspectiva de invenção de novos arranjos coletivos... Criar espaços dialógicos de experimentação de princípios éticos nas situações concretas de trabalho implica na consideração das tecnologias de escuta e de negociação permanente, e também, na invenção de modos da própria rede lidar com a variabilidade das situações de trabalho. O espaço dialógico, como dispositivo, situa-se nessa dimensão: uma prática do cuidado.

<sup>91</sup> Diálogo sobre experiência de trabalho e ética.

*“Respire, alimente-se com o sol... você não precisa estar num jardim para crescer e respirar... Respire... as maiores e mais fortes árvores crescem nas florestas, não nesses jardins burgueses!” – uma árvore falou...*

Certa vez perguntaram ao Buda, o que era uma existência; ao que ele responde: *“É o intervalo entre duas respirações!”* O que é a experiência senão o intervalo entre duas respirações? O intervalo entre o que já foi e o que será: eternidade que retorna... E retorna não porque se foi e insistentemente volta, para em seguida retomar o passo interrompido, mas porque é sempre presente! A respiração! É o que une em si corpo e mente (aquilo que de fato nunca foi separado)... *“Qual o som da mão esquerda quando bato as duas mãos uma na outra?”*, *“O que separa o paladar e a papila gustativa?”*<sup>92</sup>...

*E o Nada perguntou: “Se sou o Nada como posso perguntar alguma coisa?”...*

Respiração, presente e experiência: pistas do agora!...

Silenciemos apenas alguns segundos... Atenção à respiração...

Que ritmo a constitui?...

Que compasso segue?...

O “ritmista” é conhecido ou ignorado? Seu nome seria: ansiedade (?), medo (?), alegria (?), euforia (?), impaciência (?), “segurança das certezas”(?)...

Nesse exercício apenas constatamos uma “experiência” como passagem de um estado a outro, como se a cada novo estado psicológico passássemos de uma experiência à outra... Cada estado, cada qualidade e tonalidade da experiência preenchem o mundo que habitamos com cores e objetos como um “todo” repleto de sentido, lançando o corpo, ou exigindo dele, outro repertório de ações... O macaco tranquilo na ilha se vê num navio e sua única saída é tornar-se homem... Numa cena a bela está sentada e triste à espera do namorado atrasado, na outra dança tango com um cego e o êxtase lhe preenche as feições... De uma aula a outra, de um

---

<sup>92</sup> As questões são koans. Um koan é uma narrativa dentro da tradição do Zen-Budismo que contém aspectos que são inacessíveis à razão.

planejamento a outro, o professor na solidão de sua constatação segue apagando os incêndios automaticamente... De incêndio em incêndio desenha-se um quadro escorrido em estações intermináveis... De certo modo, experimentamos esses estados como se fossem blocos descontínuos e imutáveis...

Contemplando um pouco mais esses estados, percebemos que onde vemos “quebras” ou estados independentes, mudança de escola, outros companheiros, há na verdade uma linha contínua em constante variação...

No entanto, um leve esforço de atenção revelar-me-ia que não há afecção, não há representação, não há volição que não se modifique a todo instante; caso um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir. (BERGSON, 2005, p. 02)

Somente nos “damos conta” da mudança quando o mundo mesmo nos solicita outra postura, outras conexões que permitirão a bem dizer, que a experiência continue fluindo em seu desenrolar... Como um colar ou uma guirlanda de flores, onde cada conta ou flor é um estado inteiro que se acumula um após o outro: tornando-nos a guirlanda que somos... Entretanto, as flores ou contas jamais se acumulariam se não fosse o fio, quase imperceptível, que as une: “contínuo mental” – o rio que somos...

“Mas, como nossa atenção os distinguiu e separou artificialmente vê-se obrigada a reuni-los depois por um liame artificial. Imagina assim um eu amorfo, indiferente, imutável, sobre o qual pudessem desfilar ou no qual pudessem enfiar-se os estados psicológicos independentes. Ali onde há uma fluidez de nuances fugidias que se sobrepõem umas às outras, percebe cores nítidas, e por assim dizer sólidas, que se justapõem como as pérolas variegadas de um colar: por força então, haverá de supor um fio, não menos sólido, que manteria as pérolas unidas. Mas se esse substrato incolor é incessantemente colorido por aquilo que o recobre, para nós, em sua indeterminação, será como se não existisse. Ora, justamente, percebemos apenas o colorido, isto é, estados psicológicos.” (BERGSON, 2005b, p.04)

Talvez precisemos de tempo... Mais alguns segundos?

Se hoje olho para o que aconteceu ontem e tudo me parece tão insubstancial como um sonho, insubstancial o acontecimento já não era lá no instante passado quando tudo se deu? O que ocorreu? Como? Em que momento ocorreu tal



transformação? O quê? Não ocorreu transformação? Erro de concepção? Outra pausa... Não, acho que não...

Essa memória, que não é da mesma natureza da percepção atual (não a acessamos através dos cinco sentidos, por exemplo), que nos aparece como um sonho, não seria porque, já neste “passado”, esta experiência é em si, uma ilusão? O que haveria de essencial ou substancial nesta experiência a não ser nossa afirmação “experiência de mundo”? Não estamos com isso dizendo que a experiência não exista, mas apenas que ela não existe como “a coisa sólida” que concebemos, só existimos como uma ficção de nós mesmos... Ao invés de uma memória de reminiscências, uma memória que nasce como uma miragem junto ao real... Uma memória que é virtual, mas também a própria invenção do real...

A percepção prendendo-se aos contornos duros da matéria, “limita” a experiência de um presente como formas prontas e acabadas, acorrenta-nos a esse “presente” como barras de uma prisão, mas as barras estão em nossos olhos... A intuição permite-nos experimentar o mundo presente sem esvaziá-lo da memória... Experimentar essa matéria “por dentro”...

A representação da mudança é a representação de qualidades ou de estados que se sucederiam numa substancia. Cada uma das qualidades, cada um dos estados seria algo estável, a mudança sendo feita de sua sucessão: quanto à substancia, cujo papel é o de suportar os estados e as qualidades que se sucedem, ela seria a própria estabilidade. (BERGSON, 2006, p.76)

Essa aparente descontinuidade, então, deve-se ao fato da nossa atenção se fixar à possibilidade da ação diferente no mundo que habitamos e inventamos... Quando digo “eu sou”, estamos na verdade criando uma ficção da qual excluimos o “tempo real”, que servirá muito mais à lógica, à ciência e à linguagem, exatamente por tratar a experiência por aquilo que ela não é, como estado, excluindo-lhe o que lhe é essencial, seu “eterno” fluir...

Nós estamos pensando muito em nós mesmas, sei que isso é ruim, mas é como se a gente não pudesse fazer diferente. Cada um no seu quadradinho, sem incomodar o outro. É sala, aula, deu a hora a gente racha fora, vai embora. Estamos vivendo a nossa vida assim [...]. E o pior é que não vejo saída se a gente não começar logo a conviver diferente. Acho que os problemas estão aí. (...) Eu estou me sentindo só. Eu chego, dou bom dia para todo o mundo, entro na minha sala, dou minha aula e vou embora.

Mas os problemas não estão sendo discutidos com o grupo. Nós não conversamos umas com as outras. A verdade é essa. (Professora 2)<sup>93</sup>

Outro aspecto que na verdade sustenta o que tratamos como método, que é essa ampliação da atenção com relação à própria “experiência de si e de mundo” que lhe constitui... Vislumbramos e apontamos os desafios, descrevemos detalhadamente as questões, isso durante a atividade... “*Meu trabalho depende do trabalho do outro*”... “*Do jeito que está não dá!*”... “*Estamos adoecendo!*”... “*Precisamos conversar!*”... E exatamente no momento de encaminhar tais questões as arremessamos para um futuro distante ou uma expectativa abstrata... Para o impotente futuro distante em detrimento da proximidade e do fluir do presente... Temos na grande maioria das vezes duas condições bem distintas operando modos de resolutividade, sem, entretanto qualquer repercussão transformadora na atividade dos professores: as soluções estão inseridas num mundo tão abstrato e distante que jamais se concretizarão, “Falta isso”, “Ainda não temos aquilo!”, “O dia que tivermos isso!”; ou estão extremamente limitadas e condicionadas à presença de uma perspectiva excludente e determinista, ou seja, as soluções já estão dadas a despeito das situações específicas, basta que se aplique o método adequado para um determinado conjunto de problemas... As soluções a que pretendemos, para corresponder ao tipo de problematização que nos exigiu esse modo de fazer pesquisa, nascem como um acoplamento com as experiências singulares, e o presente carrega consigo exatamente a memória, engendra e constitui um processo de formação da atenção do pesquisador-trabalhador-macaco...

Que somos nós, com efeito, que é nosso caráter, senão a condensação da história que vivemos desde nosso nascimento, antes mesmo de nosso nascimento, já que trazemos conosco disposições pré-natais? Sem dúvida, pensamos apenas com uma parte de nosso passado; mas é com nosso passado inteiro, inclusive nossa curvatura de alma original, que desejamos, queremos, agimos.” (BERGSON, 2005b, p.06)

A atenção que como nos alerta Virginia Kastrup (2009), não pode nos ser dada, mas é efeito de um processo de experimentação contínua... E é exatamente tal atenção ao movimento que confere ao método sua precisão... Uma pausa provisória, um sobrevoou contemplativo, um detalhamento que nasce junto com a paisagem

---

<sup>93</sup> Diálogo sobre experiência de trabalho e desafios.

inteira, um reconhecimento que não gera reação: essas são as diretrizes do método: **a duração é irreversível e imprevisível...** Por um lado, toda experiência atual se edifica sobre uma experiência acumulada; e por outro, nenhuma experiência futura pode ser prevista em sua duração, uma vez que, aquilo que será sua base ainda não existe...

Não podemos realmente “reviver” um momento passado, mesmo se tivéssemos a capacidade de voltar no tempo, nessa volta carregáramos algo que não existia quando experimentamos aquele momento pela primeira vez; este seria, portanto, outro momento, composto por outros elementos... Quando habitamos “algum estado mental”, nunca o fazemos do mesmo jeito por duas vezes, há aí, vida que se desenrola, tempo que dura, pessoa que muda, nem seríamos mais os mesmos... O tempo se desenrola para uma consciência, mas considerando-se o todo do presente ele está inteiramente encarnado em tudo aquilo que podemos afirmar, “isto existe!”... Ele se acumula no momento presente, e como diz Bergson, nos “lança continuamente para o porvir”, como uma mola comprimida...

O que estamos querendo dizer é que talvez não possamos falar de pesquisas no plural, mas de um movimento único, sem início nem final, de formação de um pesquisador-macaco-animal singular-professor... Tratar do método é exatamente reafirmar que a intuição nos convoca a outra colocação dos objetos ou dos problemas de pesquisa... Dizer que a experiência é irreversível é também tratar de um “produto da pesquisa” que não pode resumir ao problema analisado... A análise ou os próprios resultados não representam a “totalidade” do vivido, isso seria impossível, embora comumente se insista nisso. Somente podemos indicar ritmos, expressar passagens, representar trilhas, acessos e planos de voo que criamos de acordo com as “condições atmosféricas”, tornar ponto de vista coisas que “já estavam ali” virtualmente – e nossa aposta é que tão logo estes pontos de vista operem o “real”, que nós estejamos engajados num desapego de viajante para deixá-lo dissolver-se... *Quando o tempo é para frente parece longo, quando é para trás torna-se curto. O tempo é curto ou longo?...*

## A experiência da experiência...

Prever! Nosso ímpeto de projetar no futuro elementos que outrora percebemos e nos compuseram como somos agora! Amanhã, outra criação; outro que ainda não pode experimentar quem será!... Outros elementos configurariam uma nova organização, outra experiência... O tempo do físico é o tempo abstrato, porém, há de convir que existe uma diferença significativa na medição do tempo que um corpo leva para cair do vigésimo andar de um prédio e em ser esse corpo que cai...

### *Telefonista*

*Precisava ligar e carregando aos ombros sua transparente neurose, planejou o que ia fazer. Ligou para o telefone indicado na lista e aqueles milésimos de segundo que separam o instante em que se toca a última tecla até o momento em que se ouve o som do telefone chamando ou ocupado nunca pareceram tão longos. F. era telefonista e estava determinado a cumprir todas as metas diárias de produtividade, possíveis e impossíveis, e este telefonema seria o último para que se atingisse exatamente o impossível. Mas uma voz de mulher interrompeu o abismo construído pelos tais milésimos de segundo com um trêmulo Alô!*

*“Poderia falar com a senhora R.?”*

*“Ela não está... gostaria de deixar algum recado?”*

*“Não, não, muito obrigado, mas precisava falar com ela.” – respondeu F. com uma voz resignada, perguntando logo em seguida: “Que horas consigo falar com ela?”*

*“Ela chega às sete e trinta e quatro.”*

*“Tudo bem, mais uma vez, muito obrigado. Eu volto a ligar mais tarde.”*

*“Olha só, por favor, não deixe de ligar, não vá se esquecer!”*

*F. desligou o telefone e se aproximou da janela, e olhando para baixo viu que as ondas já tocavam as paredes do prédio. Era o novo de novo.*

Inacessível para nossa experiência é o tempo futuro, pois a história que se acumulará para lhe dar o contorno que lhe for efeito, ainda não está disponível... Cada pincelada (ação) depende daquilo que o pintor em nós é agora, mas também, cada pincelada é índice daquilo que estamos a nos transformar... Criamos, pois, isso a que chamamos de “experiência de mundo”... E essa invenção depende inexoravelmente da qualidade da “composição móvel” que é nosso estado atual...

Tem-se, portanto razão em dizer que o que fazemos depende daquilo que somos; mas deve-se acrescentar que, em certa medida, somos o que fazemos e que nos criamos continuamente a nós mesmos. Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor raciocinamos sobre o que fazemos. Pois a razão não procede aqui como na geometria, onde as premissas são dadas de uma vez por todas, impessoais, e onde uma

conclusão impessoal se impõe. Aqui, pelo contrário, as mesmas razões poderão ditar a pessoas diferentes, ou a uma mesma pessoa em diferentes momentos, atos profundamente diferentes, ainda que igualmente racionais [...]. É por isso que não se pode operar sobre elas *in abstracto*, de fora, como na geometria, nem resolver para outrem os problemas que a vida lhe coloca. Cada um deve resolvê-los de dentro, por sua conta. (BERGSON, 2005, p. 08)

Estar disponível, talvez seja isso que se exigiu do pesquisador nesse contínuo pesquisar... O que certamente é para o modo de produção do espírito científico índice de fraqueza metodológica<sup>94</sup> ou de aposta no “sensualismo”, o conhecimento imediato do mundo, é para nós, por outro lado, o único modo como a experiência pode vislumbrar a si mesma como conhecimento<sup>95</sup>...

*A necessidade de voar para bem longe de qualquer vontade do querer, onde vista humana ordinária “alguma” pôde alcançar, de ser a vontade de uma folha de papel, de querer um vento que lhe sustente, enquanto a sustentação acontece... Lá está a luz, não no alto, mas na leveza... Sob as lentes insipientes do tempo, vivo ou morto é um modo de ver “tal coisa”... O mundo mesmo, não julga “coisa alguma”, ele acontece nas “coisas criadas” que o habita... É exatamente aqui que uma seriedade mórbida não é recomendável: na reflexão sobre a experiência - não procure, porque quem procura sempre acha “qualquer coisa”... Não se importe se não se importam com a “tua experiência”, importar-se com isso é no fundo e na superfície, vaidade... Quando menos esperar o chão se abrirá sob seus pés, e por mais que corras, que corras muito, tudo será em vão, porque a leveza que sentirás, será a leveza do falso, da ilusão, dos pés correndo em falso para lugar nenhum. Uma dor*

<sup>94</sup> A questão metodológica mais geral é a seguinte: como pode a intuição, que designa antes de tudo um conhecimento imediato, formar um método, se se diz que o método implica essencialmente uma ou mais mediações? [...] Bergson distingue essencialmente três espécies de atos, os quais determinam regras do método: a primeira espécie concerne à posição e à criação de problemas; a segunda, à descoberta de verdadeiras diferenças de natureza; a terceira, à apreensão do tempo real. É mostrando como se passa de um sentido a outro, e qual é “o sentido fundamental”, que se deve reencontrar a simplicidade da intuição como ato vivido, podendo-se assim responder à questão metodológica geral. (DELEUZE, 1999, p. 08)

<sup>95</sup> Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica [...]. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura.” Bachelard ainda continua mostrando a “nítida” oposição dentro do próprio âmbito acadêmico entre “essa filosofia fácil que se apóia no sensualismo mais ou menos declarado, mais ou menos romanceado, e que afirma receber suas lições diretamente do *dado* claro, nítido, seguro, constante, sempre ao alcance do espírito totalmente aberto.” (BACHELARD, 1996, p.29) Em nosso entendimento, muito além dessa diferença de constituir-se como uma mera oposição, ela trata de uma distinção não com relação ao objeto de pesquisa ou a solução de problemas práticos, mas com relação ao próprio campo problemático. A consciência imediata, como expressão da intuição não precisa ser contraposta à inteligência, e sim, serem referidas à planos problemáticos distintos (não separados).

*quase insuportável tomará suas coxas, subirá lentamente pela virilha, passando pelo umbigo, até alojar-se no coração, onde permanecerá por alguns instantes até chegar à boca que explodirá imediatamente em palavras desequilibradas mesmo que medidas, sujas de um veneno que não mata nem cega, dura: estás acostumado! Não se assuste! É o barulho do trem que se aproxima: o trem sente medo com a chegada? O trem não dura? Dura. Ao trem só é possível durar na rede viva do universo inteiro, não em si... No trilho... no maquinista... no metalúrgico... na mãe do maquinista... O caos... A “necessidade” emerge de um dispêndio imenso de energia. “Essa energia que nos é tão cara!” A luz é um dispêndio imenso de energia, daí sua leveza, daí sua necessidade... Basta agora, inventar um jeito confortável de posicionar-se no horizonte que também é uma ilusão, e depois caminhar... A despedida é uma ilusão... O nascimento outra... A morte outra... A necessidade é o ponto de encontro de dois rios d’águ’abundante, uma imensa cachoeira d’águas que sobem pedra acima, sendo pedra mesmo, e memória de que também a cachoeira é uma ilusão: estás acostumado! Seria uma sabedoria superior deixar a criança falar!*

### ...ou o cuidado com uma verdade...

Jamais reter ou calar para si mesmo algo que pode ser pensado contra os seus pensamentos! Prometa-o para si mesmo! Isso é parte da primeira retidão do pensamento. A cada dia você também deve conduzir sua campanha contra si mesmo. Uma vitória e uma trincheira conquistada não são mais assunto seu, mas da verdade – mas também sua derrota não é mais assunto seu! (NIETZSCHE, 2004, p.207)

O tango segue... Os músicos nem sequer esboçam sinal de cansaço ou desânimo... Eles têm clareza de que não há o tango... Ainda assim, tocam!... O tango acontece em sua continuidade... Essa é sua responsabilidade e não abrem mão disso... E eles cuidam dessa verdade, por isso seguem tocando... Cuidar é estar atento ao nascimento de si e do outro na relação... Violino-contraponto, mãos-tom, êxtase-marcação - ao infinito... Esse cuidado implica num estremecimento quase contínuo da paisagem... Para manter o ritmo é preciso variar, mas não de qualquer maneira, é preciso cuidar... Uma atenção sem esforço de um ego... Como fazer?... As pistas estão nos passos... O tango é a verdade sempre-situada do próprio tango...

A plateia está presente, mas não é externa à **performance**... Ele vibra com as cordas do violino... É inventada com o tango... O que pode (co) depende do acoplamento, de como (co)emerge na paisagem... O mundo só existe como desdobramento de si mesmo... Os objetos, a atenção, a plateia, são imagens que se desdobram nas outras... “Eis **uma** verdade! Não **a** verdade”... Para nós, uma verdade que deve ser cuidada, é uma que não se basta, que por desestabilizar o que está dada, por ser abertura, impulso e abertura, torna a paisagem mais ampla, é chão para uma experiência mais potente, é sustento para um corpo mais vigoroso...

Cuidar de uma verdade é estabelecer uma relação franca com o mundo que criamos ao agir... Ao experimentar pesquisas, inventamos verdades-relações que põem mundos a funcionar de tal ou qual modo... Cuidar de uma verdade não nos serve para apontar os equívocos de uma ou de outra abordagem, mas num certo sentido, ajuda-nos a operar com conceitos e ideias que facilitem o compartilhamento de alguns referenciais... Referenciais com os quais operamos na tentativa de estabelecimento de bases éticas para nossas experiências de pesquisa e formação... Do corpo constrangido de toda visão sólida e autossuficiente, ao corpo

desenvolto do tango-ficção... Tornar as relações e seus efeitos um problema para o pensamento é a grande direção que tentamos em nossas prosas-pesquisas...

Pensando a relação da ética com minha historia de formação não poderia deixar de fora a responsabilidade com o outro. Na verdade, isso tinha que ser pensado em qualquer trabalho. Mas, no trabalho do professor penso que é o mais importante. [...] e também tem a formação do conhecimento mais acadêmico que pode influenciar no modo como lido com o outro [...]. E além da formação acadêmica há a formação de valores, e quando digo responsabilidade e conhecimento falo dessa formação [...] que nasce do convívio com o outro. (Professora 1)<sup>96</sup>

Nunca deixar de lado um pensamento que estremeça nosso esqueleto duro e quebradiço... Aliás, nossa amiga caveira não é tão exótica assim... Jamais ignorar nossa sutil ignorância, talvez fosse isso que Nietzsche quisesse que prometêssemos...

Muito se diz do conhecimento como prática de liberdade, mas, essa ainda não é a questão, mesmo porque qualquer saber humano é em última instância expressão ou modulação de uma condição de liberdade... Se não fôssemos livres não haveria derivação, aprendizagem, não envelheceríamos e nem mesmo nasceríamos... Não se trata de livre arbítrio ou vontade livre... A liberdade que tratamos não é liberdade de escolha (fazer uma bomba ou uma escola?), mas é uma liberdade que se refere à própria invenção dos mundos que habitamos... Só porque há a liberdade pode-se inclusive derivar para um autoritarismo, uma relação de violência... O caminho para conseguir coincidir a base com o efeito, a condição de liberdade com a experiência da liberdade, o cuidado com o solo com o fruto vistoso é longo e trabalhoso, exige cultivo... A questão que nos interessa é então, compartilhar com os trabalhadores a criação de espaços de formação (que coincidissem com o período de trabalho) que fossem condição para a **experiência** desses saberes como prática de liberdade, pois o conhecimento por si mesmo não sabe o que opera, não avalia efeitos... Um cuidado com uma verdade é a avaliação dos efeitos dos modos como temos vivido as experiências de trabalho, de pesquisa... Um cuidado que é desdobramento da memória e ampliação da articulação de uma rede...

---

<sup>96</sup> Diálogo sobre formação, experiência de trabalho e ética.



Ele sorriu e elevou o olhar para uma folha da árvore pipal impressa contra o céu azul, sua haste revoando para frente e para trás como se o estivesse chamando. Olhando profundamente para a folha, com clareza, viu a presença do sol e das estrelas – sem o sol, sem a luz [...] (THICH NHAT HANH, 2007, p. 95-96)

*Um amigo e mestre chamado Bomfim, quando me via diante de um rádio ou de uma TV toda desmontada, sem conseguir solucionar um defeito, dizia-me que o que fazia uma pessoa “inteligente”, não era ter uma resposta para tudo, mas saber fazer a pergunta certa... “Para certas coisas que gostaríamos de ter a resposta, frustramos e ficamos tristes, não porque sejamos incapazes, mas porque não temos uma pergunta. A solução exige uma questão. Nosso erro é procurar uma coisa sem a outra. Aí só nos resta ficar triste”... O que fazia de um homem inteligente é o fato dele saber fazer as perguntas... Fragmentos... **“Aprender-a-viver é que é o viver”**...*

### O sonho de um homem ridículo...

O cuidado com uma verdade... Como cuidou atentamente Dostoievski (2003) numa narrativa fantástica<sup>97</sup> ... “**Aprender-a-viver é que é o viver**”: uma experiência, uma paisagem, um sonho, uma morte, um nascimento, outra paisagem... A experiência confusa e estranha, só faz ser ridícula e ao mesmo tempo é o tom da responsabilidade de saber a verdade sobre o “destino dos homens”... Autocentramento?... Megalomania?... A insignificância de um ser que tem em suas mãos a verdade dos homens... Tudo dura e não está dado – há uma responsabilidade que a ética da qual tratamos exige: o cuidado com as verdades que inventamos ao agir... Da solidão e tristeza do ensimesmamento à potência e alegria do cuidado com o outro... Essa verdade torna-se o meio onde nascemos como sujeitos, um para o outro...

Eu sou um homem ridículo. Agora eles me chamam de louco. Isso seria uma promoção, se não continuasse sendo para eles tão ridículo quanto antes. Mas agora já nem me zango, agora todos eles são queridos para mim, e até quando riem de mim – aí é que são ainda mais queridos. Eu também riria junto – não de mim mesmo, mas por amá-los, se ao olhar para eles não ficasse tão triste. Triste porque eles não conhecem a verdade, e eu conheço a verdade. Ah, como é duro conhecer sozinho a verdade! Mas isso eles não vão entender. Não, não vão entender. (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 91)

À medida que os estudos aprofundavam deixavam mais claro o quão ridículo<sup>98</sup> era... Passando pelo orgulho vigilante que resolveria estourar os próprios miolos diante uma possível confissão de sua condição aos amigos, e por outro, pela tranquilidade que emanara da convicção de “*que no mundo, em qualquer canto, tudo tanto faz*”... Tudo caminha paradoxal e estranhamente para uma verdade: cada problema que inventamos e compartilhamos para (com) o outro é o próprio processo de nascimento e morte dos mundos experimentados, com seus corpos, ideias, paisagens, sem data nem endereço, embora sejam horas e lugares experimentados... Uma dimensão universal das ações, tanto no sentido de uma continuidade, quanto no sentido de uma inter-relação entre as vidas...

<sup>97</sup> Fiódor Dostoiévski, *Duas narrativas fantásticas: a Dócil e O sonho de um homem ridículo*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

<sup>98</sup> Ridículo – 1. que provoca riso ou escárnio. 2. Insignificante, mesquinho. (Novo Aurélio, dicionário eletrônico)

## Um modo de pesquisar que considere isso!

Só esperava o minuto. E agora essa estrelinha me trouxe a ideia, e decidi que seria sem falta nessa mesma noite. Mas por que a estrelinha me trouxe a ideia – não sei.

Então, enquanto eu olhava para o céu, de repente me agarrou pelo cotovelo essa menina. [...] não chorava, mas soltava entre gritos umas palavras que não conseguia pronunciar direito, porque tremia toda com tremedeira de calafrio. [...] Embora não articulasse bem as palavras, entendi que a sua mãe estava morrendo em algum lugar, ou que alguma coisa acontecera lá com elas, e ela fora correndo chamar alguém [...]. foi então que bati o pé e dei um grito. Ela apenas gritou bem forte: “Senhor, senhor!...”, mas de repente me largou e atravessou a rua correndo desabalada [...]. Sabia que enfim nessa noite certamente me mataria, mas até lá quanto tempo ainda iria ficar sentado à mesa – isso não sabia. E é claro que teria me matado, se não fosse aquela menina. (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 94-97)

É preciso aprender essa verdade, diz Dostoievski!... Estar disponível a ela... E não se trata de um processo simples... Verdades se produzem e encarnam na experiência, essa em especial precisa ser **cultivada**, cuidada... Por mais que conscientemente, o homem ridículo queira se eximir, não pode (e não consegue) se esconder da percepção de suas ações coemergindo com o universo: a verdade do processo – não há processo ante o tempo que dura... E dizer que não há processo (... e que não há o tango), não é dizer que ele não exista, mas que só existe como expressão e experiência de mundo... Dizer que se é um homem insignificante (ridículo), não exclui sua corresponsabilidade pela paisagem que habita, ao contrário, se dar conta dessa verdade, o lança numa condição mais ampla e lúcida diante daquilo que é seu grande questionamento à própria experiência... De que tudo isso o serviria?... Por um lado, compreendendo mais claramente a própria condição atual se torna mais factível a noção de uma ação mais articulada no mundo... E por outro, para a constituição de uma direção ética na qual se é lançado...

[...] se acontecesse alguma coisa muito penosa, eu sentiria pena, assim como quando tudo ainda não me era indiferente na vida. E eu tinha sentido pena fazia pouco: uma criança, afinal, eu teria socorrido sem falta. Por que é que eu não socorri a menina? Ora, de uma ideia que me veio naquele momento: quando ela me puxava e me chamava, de repente surgiu diante de mim uma questão, e eu não conseguia resolvê-la. A questão era fútil, mas me irritou. Me irritou em consequência da conclusão de que, se eu já tinha decidido que nessa mesma noite me mataria, então, por isso, tudo no mundo, agora mais do que nunca, deveria me ser indiferente. Por que é que eu fui sentir de repente que num tudo me era indiferente, e que eu tinha pena da menina? (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 99-100)

Essa verdade se aprende na relação com o outro, com o mundo que se expressa na imagem da menina... O homem ridículo mesmo que não o queira, não consegue ser indiferente a tudo, e exatamente por ele ser ridículo, tudo o afeta, sempre para além daquilo que considera defini-lo, para além do indivíduo de si mesmo ou do objeto lá fora... A questão, uma verdade jamais retrocede, erige sujeito e objeto... *“Era como se agora eu já não pudesse morrer, sem antes resolver uma coisa qualquer. Numa palavra, essa menina me salvou, porque com as questões eu adiei o tiro”* (p.101)...

E quando já não é nem possível definir-se, a consciência é lançada num estado de sonho, dorme e sonha... E o sonho aqui, para o homem ridículo não é o contraponto da vigília, pois a vigília é um tipo de sonho... Ao mesmo tempo, o sonho possui uma função bem específica diante da experiência: impedir que o real seja dado de uma vez por todas, coisas do desejo e do coração – **afectabilidade e atividade humana**... Saber através do sonho é a lucidez do homem ridículo...

Mas por acaso não dá no mesmo, seja isso um sonho ou não, já que esse sonho me anunciou a Verdade? Pois, se você uma vez conhece a verdade e a enxerga, então sabe que ela é a verdade e que não há outra e nem pode haver, esteja você dormindo ou vivendo. Ora, que seja um sonho, que seja, mas essa vida que vocês tanto exaltam, eu queria extingui-la com o suicídio, e o meu sonho, o meu sonho – ah, ele me anunciou uma vida nova, grandiosa, regenerada e forte! (DOSTOIEVSKI, 2003, p.102)

Aprender a impermanência do mundo é aprender o mundo, **só se conjuga no gerúndio**... E este aprendizado não tem nenhuma relação de causalidade com um julgamento ou atribuição de existência a determinado fenômeno... Se alguém percebe, intui ou realiza algo, esse algo existe e constitui a própria experiência... Pesquisar o trabalho é compor modos de trabalhar na escola, é (co) criar sentidos para a escola... Talvez seja preciso cuidar desses sentidos que surgem na pesquisa... O que será e foi “resultado da pesquisa” é a exata medida do que fomos capazes de construir juntos...

Então, a pergunta aqui, “é possível”? É possível sim, em alguns momentos. É possível você procurar estar bem consigo mesmo. Não é possível que a todo o momento você fique querendo isso. Agora, você estar bem a todo o momento? Será que é a vida é você estar a todo o momento saudável? (Professora, Oficina “saúde e trabalho”, 23 de outubro de 2002)

O homem ridículo não aprende a controlar quando ele aprende o mundo e sua verdade, aliás, a tentativa de controle faz contraponto à impermanência... Aprender é variar com o mundo, sem se tornar uma variação a parte... A variação à parte é a morte... Quando o homem ridículo varia com o mundo, necessariamente repleto de mundo, experimenta a liberdade como efeito do cuidado daquela verdade... E mesmo quando se morre, a morte é a experiência da morte, não o fim, mas o curso do rio da experiência... A viagem de invenção e do cuidado de uma verdade... Começa o sonho da morte para uma vida (longe da verdade) do homem ridículo... Não é a cabeça, pela têmpera direita que o tiro atravessa: a viagem do enterro da expectativa até se deparar com uma verdade! *“Eu jazia e, estranho -, nada esperava, aceitando sem discussão que um morto nada tem a esperar.”* (p. 104)...

Agora, o que muitas vezes a gente faz é ficar inerte; estar a par da situação, saber o que está acontecendo, mas não fazer nada [...], fica com aquilo ali para ele, “se eu falar vai piorar mais ainda”, sendo que aquilo tudo ali é do grupo. A solução seria através do grupo. E muitas vezes a gente fica numa situação até egoísta: se eu falar vai sobrar para mim. Mas aí eu acho que tem [...] fazer uma análise do porque você escolheu aquilo naquela situação, seu índice de responsabilidade, para depois você realmente colocar em questão e tentar resolver em grupo. Porque na hora que a bomba estoura, a gente só pensa na gente!! (Professora, Oficina “saúde e trabalho”, 23 de outubro de 2002)

Tentar inserir essas análises que os trabalhadores já fazem no desenrolar cotidiano dos processos de trabalho não seria certo cuidado com uma verdade? Certo é que as análises compõem, mas em termos de composição de uma política pública de Educação, toma comumente a forma de sobretrabalho... Os espaços coletivos de análise são quase sempre um trabalho a mais e não o trabalho... Daí segue uma série ininterrupta de confrontação com as próprias expectativas solitárias, *“aceitando sem discussão”*... Quando os desafios são experimentados, não como questão de um ou de outro, nitidamente a paisagem muda e os corpos... Do aceitar a verdade para o cuidado com uma verdade... Não mais esperar o que cabe a um morto esperar... E nesse não esperar humano há paralisias, saídas, iniciativas, pausas, constrangimentos, alegrias... Como se tudo esperasse para acontecer já em seu coração, tudo se passa no coração, o intelecto parece sempre vir depois... Esse mesmo coração se dá conta que a única vida que possuímos é o presente, se é que a possuímos... E ao chegar num outro planeta, a

questão: por que “**semelhante repetição**”?... Mas o homem ridículo se pergunta pelo tormento da nova terra, e esse tormento é o problema do amor...

Eu amo o que eu faço, mas eu não seria hipócrita de dizer que acordo de manhã com vontade de vir à escola. Acordar e não ter ânimo para eu ir trabalhar para mim é o fim [...]. Já senti isso várias vezes. (Professora, Oficina “saúde”, 21 de setembro de 2009)

Esse tormento, se mostra aqui como exercício, como a prática do ultrapassar o si mesmo; não no sentido do dicionário: desdita, aflição ou suplício, mas tornar o mundo precioso... **“Jamais reter ou calar para si mesmo algo que pode ser pensado contra os seus pensamentos!”...**

Eu quero o tormento para poder amar. Eu tenho desejo, eu tenho sede, neste exato instante, de beijar, banhado em lágrimas, somente aquela terra que deixei, e não quero, não admito a vida em nenhuma outra!... (DOSTOIEVSKI, 2003, p.108)

O homem ridículo aprende a completude de um mundo, cujos movimentos mais sutis não estão expostos aos olhos desatentos... Então, conectar estes movimentos à própria vida consciente é seu processo de formação de uma atenção para a vida... A preciosidade e a singularidade dessa verdade estão exatamente numa outra possibilidade de agir necessária e apropriadamente<sup>99</sup>, pois o surpreende: o modo como cuidamos do outro, a atenção e a energia que dispensamos ao incluí-lo numa relação (operação sempre mútua é claro) reflete inexoravelmente o modo como o homem ridículo surge no mundo... A preciosidade desta verdade requer a busca... O que é raro requer diligência...

E, finalmente, eu vi e conheci os habitantes dessa terra feliz. Eles mesmos se aproximaram de mim, me rodearam, me beijaram. [...] Essas pessoas, rindo alegremente, se achegavam a mim e me afagavam; levaram-me consigo, e cada uma delas queria me apaziguar. Ah, não me fizeram

---

<sup>99</sup> No tocante aos seres humanos, a liberdade também não se localiza numa vontade livre que delibera e escolhe entre possíveis contrários. Numa filosofia da necessidade absoluta, a liberdade humana também será, como a divina, o poder de autodeterminação para agir, ou o que Espinosa chama de “causa adequada”. [...] A liberdade não é escolha e sim autodeterminação necessária e riqueza de vida. A consequência é imediata: contingência significa ausência de ação; é a passividade submissa ao poder de forças externas inesperadas e imprevisíveis. Numa palavra, Espinosa demonstra que a articulação entre liberdade e contingência destrói a liberdade, em vez de afirmá-la. E se teimamos em opor necessidade e liberdade é porque fomos acostumados pela tradição teológico-política a identificar necessidade com autoridade ou decreto, e liberdade com desobediência.” PRADO JR., BENTO (Docente): Mea Philosophia; Jornal de Resenhas /USP/UNESP/Folha de São Paulo; 13/03/1999;1999;

nenhuma pergunta, mas era como se já soubessem de tudo, assim me pareceu, e queriam expulsar o mais depressa possível o sofrimento do meu rosto. (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 109)

A experiência de anos, se vendo como um progressista russo tornava muitas coisas insolúveis... Como seria possível uma vida diferente daquela que levamos? – parece perguntar-se... A beleza daquelas pessoas só se compara com a das crianças bem novas, para quem a expectativa para com a vida parece ser muito pouca ou quase nada... Uma vida que na tenra infância aprende que é preciso esperar e confiar na ciência, no controle das variáveis, na manipulação do externo que se apresenta aos sentidos... Mas, havia algo **errado** com aquelas pessoas, mesmo sem ciência, sabiam como viver... O hábito sutilmente gera uma tendência para a atenção do homem ridículo e ele se surpreende com o fato dos habitantes desse planeta outro não possuírem uma ciência como a nossa... O cultivo dessa verdade, entretanto, termina por exigir da vida outra atenção... Mesmo que todos riam, dizendo que tudo seria invenção e fruto de um coração delirante, doente... Na verdade houve de fato uma invenção, porém num outro sentido: foi preciso representar, domar signos, inventar os pormenores deformando-os, forjar outra experiência que permitisse o compartilhamento e a tentativa de transmissão da linhagem dos homens que celebram a vida, dos que conversam com as árvores, dos que experimentam a sensação de vida plena... Diante daquelas pessoas não sabia como se expressar, mas sabia que era compreendido...

Muitas vezes me perguntava como é que eu, um cabotino e um mentiroso, podia não lhes falar dos meus conhecimentos, dos quais, é claro, eles não faziam ideia, tampouco desejar impressioná-los com isso, nem que fosse só por amor a eles? Eram travessos e alegres como crianças. [...] Alegravam-se quando lhes vinham filhos, novos participantes da sua beatitude. [...] seus velhos morriam serenamente, como que adormecendo, cercados de pessoas que lhes diziam adeus, abençoando-as, sorrindo-lhes, enquanto eles próprios recebiam delas sorrisos luminosos de boa viagem. (DOSTOIEVSKI, 2003, p.112-113)

Que fosse só um sonho, que os detalhes fossem inventados para caber nas palavras, mas a verdade estava muito mais próxima do coração que do intelecto... E o coração não pertence a uma pessoa, é a pessoa que nasce num coração, pois o coração é o mundo... Cabe poesia na academia?...

Que seja, foi o meu coração que gerou o meu sonho, mas será que o meu coração tinha forças para gerar sozinho aquela horrível verdade que depois se passou comigo? Como é que eu sozinho pude fantasiá-la ou sonhá-la com o coração? Será possível que o meu coração miúdo e a minha razão caprichosa, insignificante, tenham sido capazes de se elevar a tal revelação da verdade! (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 116)

Aquele povo inacessível a lhe mostrar que a indiferença era muito mais que um pressentimento, a melancolia que já sentira em nosso planeta era tão somente este presente que já se anunciara, com toda sua alegria e sua glória... Um sentimento que fosse futuro não poderia ser a causa de tamanha dor, a dor de não conseguir assistir ao sol se pôr sem lágrimas nos olhos, *“Que no meu ódio aos homens da nossa terra sempre estava contida a melancolia [...] por que não consigo amá-los, se não os odeio?”* (p.114)... O homem ridículo começava a se formar como humano para uma verdade, como o macaco de Kafka... E uma verdade intuída: agir conforme a vontade própria, não considerando o quanto a volição é forjada nas oficinas do cotidiano, é perverter a vida... É dar contornos de “toda” liberdade para isso que é só expressão da liberdade!...

O homem ridículo perverte o paraíso... E perverte numa tal intensidade, que já não cabe ele mesmo na paisagem...

Passei a amar a terra por eles profanada ainda mais do que quando era um paraíso, só porque nela surgia a desgraça. [...] Dizia-lhes que eu é que tinha feito tudo isso, só eu; eu é que lhes tinha trazido a perversão, a doença e a mentira! Implorava-lhes que me pegassem numa cruz [...]. Eles me justificavam, diziam que tinham recebido apenas aquilo que eles mesmos desejavam, e que tudo o que havia agora não poderia deixar de haver. Por fim, anunciaram-me que eu estava me tornando um perigo para eles e que me trancariam num hospício se eu não calasse a boca. Então a dor entrou na minha alma com tanta força que o meu coração se oprimiu e eu senti que estava prestes a morrer, e foi aí... bem, foi aí que eu acordei. (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 120-121)

Tal verdade não lhe concede salvo conduto para a experiência de um futuro previsível... Não é possível retornar... A experiência imprevisível é também irreversível, mas não é desarticulada do presente, do rio do presente... Há uma responsabilidade com um futuro que é desdobramento da memória-presente que inventamos agora, apoiado nos princípios éticos (confiança, cuidado, amor, rigor, comum, dialogismo,...) que tentamos afirmar em nossas pesquisas...



É que agora vejo tudo isso claro como o dia, mas escutem: que é que não se desencaminha? [...] Sabem, eu queria até esconder, no começo, o fato de que eu tinha pervertido todos eles, mas foi um erro – aí está o primeiro erro! A verdade, porém, me cochichou que eu mentia e me guardou e me aprumou o passo. [...] “A consciência da vida é superior à vida, o conhecimento das leis da felicidade – é superior à felicidade” – é contra isso que é preciso lutar! E é o que vou fazer. Basta que todos queiram, e tudo se acerta agora mesmo. (DOSTOIEVSKI, 2003, p. 122-123)

Em nosso entendimento, formar numa perspectiva ética é a aprendizagem do cuidado com as verdades... Cultivar a ação de não ser indiferente ao mundo e ao mesmo tempo não ser escravo das respostas automáticas... Uma verdade que nos seja perturbação, que nos seja um problema, e muito menos uma que detenha e guarde a resposta universal, como a pedra filosofal... Essa verdade é cuidada com uma não conformidade ao mundo e ao mesmo tempo um acoplamento amplificado ao presente... Não foi à toa que começamos com o pedido de promessa de Nietzsche e articulamos com a novela de Dostoiévski... O mundo que era indiferente agora mobiliza para o presente, embora estivesse ali o tempo todo, era transparente... Enquanto procura a resposta, a tristeza reina, mas para uma experiência ética, não basta... **É preciso inventar um problema que nos desloque de nós mesmos...**

Uma verdade a ser cuidada não é a verdade da solução nem da paralisia, mas do problema, da afecção... Enquanto a procura se dá pela solução, não importa o outro, entretanto, quando o mundo se torna um problema, que mobiliza a energia e a atenção, o que passa a fazer sentido é a habilidade de articulação, de composição e uma composição bem definida: aquela que beneficia a vida, como critério de avaliação último... Só sou a medida que componho!... E essa composição, esse acoplamento é o que me arremessa para o futuro... É a ação do tempo!... Uma verdade é inventada! É expressão de nossa essência: a liberdade de criar mundos (tango, escola, pesquisa, universidade, animal singular, caveira...), habita-los, torna-los sólidos ou permeáveis, deslocarmos ou paralisarmos... E a ética é esse caminho que nos aproxima do que já está presente, nossa condição de liberdade, nosso paradoxo: um caminho para dentro que conduz para fora...

### Entre tempos sem princípio e uma conclusão provisória...

- Mas, meu amigo, de que maneira... de que maneira utiliza você agora a comida? Já jantou?

- Não, mas estou satisfeito, e o mais provável é que, de agora em diante, eu nunca mais necessite comer. E isto é absolutamente compreensível: enchendo com a minha pessoa todo o interior do crocodilo, deixo-o saciado para sempre. Agora, podem passar alguns anos sem alimentá-lo. Por outro lado, saciado com a minha pessoa, ele naturalmente me comunicará todos os sucos vitais do seu corpo; [...] Deste modo, alimentando o crocodilo com a minha pessoa, eu recebo dele também alimento; depreende-se, pois, que nos alimentamos mutuamente. Mas, considerando que, mesmo para um crocodilo é difícil digerir uma pessoa como eu, ele deve sentir, nessa ocasião, certo peso no estomago – estomago que ele, diga-se de passagem, não tem -, e eis a razão porque, procurando não causar uma dor supérflua ao monstro, eu raramente me viro. (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 44)

Gregory Bateson (1999, 2008) dizia que se o método das ciências naturais é a lógica, para as ciências da vida é a metáfora... A lógica tentada para a vida só pode incorrer num paradoxo... Como a ameba que na falta do alimento, quanto menos energia tem, mais se põe em movimento... O experimento com plantas que crescem mais rápido pelo lado que recebe menos luz, até que o galho alcance... Tentamos fazer da nossa história de pesquisa um problema que se desdobra a perder de vista... Só poderíamos expressar as linhas desse texto em metáforas... A metáfora é sempre uma convocatória situada... A imobilidade aparente de um sujeito dentro de um jacaré é só uma versão, um texto endereçado para quem está “fora”... O homem em vias de ser digerido procura não se virar para não causar nenhuma dor no animal gigantesco... Há um sistema auto-organizativo homem-crocodilo que se produz e se sustenta na sua relação com a paisagem... Como não tratamos de cenário, não nos referimos ao que pudesse ser algum tipo de determinação do meio... Tampouco o sistema é indiferente à paisagem, mas se ele muda, muda por inteiro... E mudar por inteiro implica ser definido sempre por um sistema de relações... As partes ou formas, que assistimos mudando como “observadores” são efeitos de outras relações “internas” em ressonância à variabilidade ou impermanência da paisagem...

A metáfora é situada e sempre conta com o transbordamento do que está em jogo, das regras do jogo... A experiência humana talvez seja nesse sentido, a grande metáfora da vida!...

Trouxemos essas ideias na conclusão do trabalho para dizer de um funcionamento (sem ser funcionalista) da invenção de uma memória, certa dimensão ficcional (como plano de afetabilidade) como dimensão constituinte e pertinente do saber científico... Também não se trata de romantismo, pois as vozes que ecoam no texto, nesse dispositivo-texto que gera uma narratividade, não pertencem nem ao pesquisador, nem aos sujeitos e objetos da pesquisa (nomes horríveis, diga-se de passagem), nem tampouco se trata de uma representação, mas é a formação de um plano problemático... A afetação do pesquisar, como modo de produção de conhecimento acadêmico, pelo saber da experiência dos trabalhadores... Afetações recíprocas... Modulações mútuas... Nesse plano de afetabilidade (que em última instância trata do próprio processo vivo – experiência), inventar problemas é perceber e agir num mundo que se atua... Convocamos então, considerando essa dupla-modulação, a literatura, as narrativas dos professores, os relatórios escritos desde a época de iniciação científica, a filosofia, enfim, fragmentos em ***imagens dos lugares e dos dias*** em que vivemos isso que para nós é uma aventura ética do pesquisar...

Cada experiência de pesquisa, “forçava-nos” a habitar outra paisagem de significados e sentidos... Cada pesquisa, por ser para nós a coemergência de pesquisadores e trabalhadores, colocava-nos num lugar de ter que lidar com questões sempre singulares... A formação dessa “capacidade” de problematização fala necessariamente da incorporação de certos modos de fazer pesquisa e sua estreita relação com o que tratamos por ética, experiência, cuidado... Aqui está a exercício-metáfora de uma noção de formação com o exercício do tango, não há erro, só um contínuo que se desenrola como efeitos de relações, modos de estarmos juntos – produzir comum e não necessariamente harmonia entre os termos... O que não quer dizer que não há condução... Primeira regra do tango: um marca e o outro acompanha; uma negociação infinita de corpos – (co) movimento, (co) responsabilidade, (con) fiar... O “um” só existe com o “dois” na própria dança... O tango se imiscuiu sem que a vontade tivesse tempo... Em *Perfume de mulher*, a metáfora do que efetivamente é a memória toda por inteira, encarnando-se num

*corpus*<sup>100</sup> sem palavras... Um marca e o outro acompanha, a regra não define o objeto... Segunda regra: a regra não determina a dança... O cego conduz, o vidente acompanha... O militar prestes a cometer suicídio marca, a linda mulher segue... Algo se passa... Esse caráter processual e codependente talvez seja para nós o mais importante quando trabalhamos certa codependência do pesquisar e da atividade do professor, a formação do pesquisador e do professor naquilo (e por aquilo) que fazem... E aqui, inspirados em Bergson, convocamos a intuição como método de elaboração e modulação de uma ciência do real e do vivo, exatamente por sua dimensão processual - fabricação e invenção... É da maior importância para nós que a ciência possa tomar seus objetos de estudo por essa dimensão processual e relacional – tudo se dá no tempo e numa rede viva de relações: os adoecimentos dos professores, as condições precárias das escolas, a “divisão” entre formação e processos de trabalho, a separação entre os que pensam e planejam e aqueles que executam, as redes de cooperação inventadas para que o trabalho aconteça, o desenrolar real da atividade, como tem sido as experiências concretas de Educação, o que experimentamos por políticas públicas... 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8... Quantos salões não deve ter frequentado?... O mundo é um crocodilo... “*O tato mais experiente é a palma da mão*”<sup>101</sup> ...

Uma tese que pudesse expressar um pouco, apenas um pouco a imagem de um tango no sertão... Um Kafka com seus macacos e animais singulares no sertão... Uma escola no sertão... E o sertão, como disse Guimarães Rosa, é a experiência que temos dele, é o que fazemos dele... “*Aprender-a-viver é que é o viver*”... O sertão de Guimarães é critério de avaliação, não pressuposto de julgamento... “*Que até capivara se senta é para pensar – não é para se entristecer.*” (Rosa, 2001, p. 275)... Avaliar nesse sertão-pesquisa é ser passagem para essas forças que não cabem na escola-sertão... Há nesse ponto, só desculpa para o sertão passar, para fazer a ágora funcionar... “*Foi um silêncio, todo. Mandaram a gente abrir muito mais a roda, para o espaço ficar sendo todo maior. Se fez*” (Rosa, 2001, p. 275)... O sertão marca, o chefe acompanha... Insistir às cegas no descompasso, tem gerado

---

<sup>100</sup> Corpus: conjunto de enunciados numa determinada língua, geralmente colhidos de atos reais da fala, que servem como material para análise linguística. Dicionário Eletrônico Hoaiss da Língua Portuguesa 1.0, 2001.

<sup>101</sup> Arnaldo Antunes, música: Tato, álbum: Nome, 1993.

sofrimento, fim da dança... Lidar com o outro como um problema, como se articular?... A metáfora sertão-pesquisa... “O senhor pediu julgamento...” – ele perguntou com voz cheia, em beleza de calma. - ‘Toda hora eu estou em julgamento.’” (Rosa, 2001, p. 275)... E dar fim a porfia... E forças comparecem... A força da reatividade, do automatismo... Essa força, tão destrutiva e tão sutil, a se imiscuir no sertão-pesquisa... É a morte por congelamento, por cristalização... Um faz o outro reage... Pesquisador amiga-caveira, sempre conjurada, retorna com uma facilidade incrível... “Merece ter vida não. Acuso é isto, acusação de morte. O diacho, cão!” (Rosa, 2001, p. 279)... Mas há também um jeito de entrar no arranjo e arranjar desarranjando, mas “condena” a gente deixa para o fim... “Que crime? Veio guerrear, como nós também. Perdeu, pronto! A gente não é jagunços? [...] Isso é crime? [...] Crime, que sei, é fazer traição, ser ladrão de cavalos ou de gado... não cumprir a palavra...” (Rosa, 2001, p. 282)...

“Na verdade só vi a situação como um desafio quando o trabalho com ele já havia começado... E se fosse só ele talvez fosse diferente, mas assim aconteceu... Não dava nem tempo de pensar: “E agora?”. Vida de professor é assim e acho que se pelo menos tivesse mais tempo para conversar com minhas colegas sobre o caso poderia ter ajudado... Mas na verdade foi do jeito que foi e o que não ajuda agora é ficar lamentando...”<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Tópico “Muita água na cabeça da Educação ou uma ergo-análise”.

## Referências bibliográficas

- ARAGÃO, E. M. A.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. A (re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. – Vitória: Saberes Instituto de Ensino; Facitec, 2007.
- AUSTIN, J. L. Sentido e Percepção. – São Paulo: Martins Fontes, 2004;
- BACHELARD, G. A do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996;
- BATESON, G. Naven: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nava Guiné. – São Paulo: Edusp, 2008;
- \_\_\_\_\_. Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecologia de La mente. – Barcelona (Espanha): Editorial Gedisa, 1999;
- BERGSON, H. Ensaio sobre os dados imediatos da consciência. Lisboa: Edições 70, 1988;
- \_\_\_\_\_. Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. – São Paulo: Martins Fontes, 1999;
- \_\_\_\_\_. A Evolução Criadora. – São Paulo: Martins Fontes, 2005;
- \_\_\_\_\_. O pensamento e o movente: ensaios e conferências. - São Paulo: Martins Fontes, 2006;
- \_\_\_\_\_. A energia espiritual. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009;
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996;
- CARROL, L. Alice's Adventures in Wonderland, in: The complete illustrated Lewis Carroll. – Londres: Wordsworth Editions, 2006;
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e poder de agir. – Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DALAI LAMA. Uma ética para o novo milênio. – Rio de Janeiro: Sextante, 2000;
- DELEUZE, G, GUATTARI, F. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia (Vol. 2). — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS);
- DOSTOIEVSKI, F. O crocodilo e Notas de inverno sobre impressões de verão. – São Paulo: Ed. 34, 2000;
- \_\_\_\_\_. Duas narrativas fantásticas: a Dócil e O sonho de um homem ridículo. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ESCÓCIA, L., KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo sociedade, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005;

FOUCAULT, M. *Doença Mental e Psicologia*, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2000;

\_\_\_\_\_. *A Hermenêutica do sujeito*. – São Paulo: Martins fontes, 2004;

\_\_\_\_\_. *Nascimento da Biopolítica*. - São Paulo: Martins fontes, 2008

FREIRE, P. A importância de ato de ler, in: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. – São Paulo: Cortez, 2003;

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. – São Paulo: Ed. 34, 1992.

GOMES, R.; BARROS, M. E. B.; PINHEIRO, R.; SILVA, F. H. Integralidade como princípio ético e formativo: um ensaio sobre os valores éticos para estudos sobre o trabalho em equipe na saúde. In: Roseni Pinheiro; Maria Elizabeth Barros de Barros; Ruben Araújo de Mattos. (Org.). *Trabalho em Equipe sob o Eixo da Integralidade: valores, saberes e práticas*. - Rio de Janeiro: IMS/UERJ: CEPESC: ABRASCO, 2007;

HESSE, H. *O Jogo das Contas de Vidro*. – Rio de Janeiro: Record, 2003;

JAMES, W. *Ensaio em empirismo radical*, in: *Coleção os Pensadores*. – São Paulo: Ed. Abril, 1974;

KAFKA, F. *Contemplação e O Foguista*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Um médico rural*. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. *Narrativas do espólio (1914-1924)* – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura (1787)*, in: *Coleção Os Pensadores*. – São Paulo: Ed. Abril, 1974;

KASTRUP, V. *Cartografias literárias*; In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; TEDESCO, S. *Políticas da Cognição* – Porto Alegre: Sulina, 2008;

LATOUR, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência; In: NUNES, J.A., ROQUE, R. (orgs). *Objectos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2007;

LECERF, E.; BARBA, S; KOHAN, W. (org). *Imagens da imanência; escritos em memória de H.Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007;

LEFEBVRE, M. *Between setting and landscape in cinema*, in: *Landscape and film*. New York: Routledge, 2006;

MARTON, S. Uma ética nietzschiana. Revista Cult, São Paulo, nº149, p. 55-57, Agosto/2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano. – Campinas: Editorial Psy, 1995.

\_\_\_\_\_. De máquinas y seres vivos: autopoiese – la organización de lo vivo. – Santiago: Editorial Universitaria, 1994.

\_\_\_\_\_. De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997;

MATURANA, H. R.; Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. – São Paulo: Palas Athena, 2004;

\_\_\_\_\_. Formação humana e capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;

JAROUCHE, M. M. [introdução, notas, apêndice e tradução do árabe] – [Anônimo] Livro das mil e uma noites. São Paulo: Globo, 2006;

LEVY, P. O fogo liberador. – São Paulo: Iluminuras, 2007;

MEIRELES, C. Cânticos. – São Paulo: Ed. Moderna, 1982;

NIETZSCHE, F. A Gaia Ciência. - São Paulo: Companhia das Letras, 2001;

\_\_\_\_\_. Aurora: reflexões sobre os preceitos morais. - São Paulo: Companhia das Letras, 2004;

\_\_\_\_\_. Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo. - São Paulo: Companhia das Letras, 2006;

PATRUL RINPOCHE. As palavras do meu professor perfeito: um guia para as preliminares da essência do coração do vasto espaço da grande perfeição. – Porto Alegre: Makara, 2008;

PESSOA, F. Livro do Desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999;

\_\_\_\_\_. Idéias Políticas: Em geral aplicadas ao caso português, *in*: Fernando Pessoa: obras em prosa, em um volume. – Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1986;

PRADO JR., B. Mea Philosophia; Jornal de Resenhas /USP/UNESP/Folha de São Paulo; 13/03/1999;1999;

PROUST, M. O Caminho de Swann – Rio de Janeiro: O Globo, 2003;

\_\_\_\_\_. Sobre a leitura. – Campinas, SP: Pontes, 2001;

ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001;

SAMTEN, PADMA. A joia dos desejos. – São Paulo: Peirópolis, 2001;

\_\_\_\_\_. Relações e Conflitos. – Viamão: Mandala do Lótus, 2006;



SERRES, M. *Filosofia Mestiça*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993;

SPINOZA, B. *Ética*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008;

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Revista Educação & Realidade: Performance, Performatividade e Educação*, Porto Alegre, ISSN 2175-6236 (online), V. 35(1), p. 35-48, jan/abr 2010.

THICH NHAT HANH. *Velhos caminhos, nuvens brancas: seguindo as pegadas do Buda*. – Porto Alegre: Ed. Bodigaya, 2007;

TRUNGPA, C. *Muito além do divã ocidental: uma abordagem budista da psicologia*. – São Paulo: Cultrix, 2008;

VARELA, F. *Sobre a competência ética*. – Lisboa: Edições 70, 1995;

\_\_\_\_\_. *Ethical Know-How: action, wisdom, and cognition*. – California: Stanford University Press, 1999;

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARELA, F.; SHEAR, J (ORG.) *The view from within: first-person approaches to the study of consciousness*. – Bowling Green, OH: Imprint Academic, 1999.