

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

JANAINA MADEIRA BRITO

**“LOUCAS DOCÊNCIAS BENJAMINIANAS”
POLÍTICA DA NARRATIVIDADE E PRODUÇÃO DE SAÚDE**

**VITÓRIA
2016**

JANAINA MADEIRA BRITO

**“LOUCAS DOCÊNCIAS BENJAMINIANAS”
POLÍTICA DA NARRATIVIDADE E PRODUÇÃO DE SAÚDE**

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

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

**VITÓRIA
2016**

*Ao jovem Cícero dos Santos (in memoriam)
Pela coragem de uma vida mais dionisíaca.
Na imagem dos braços abertos para o infinito
Está a amizade
E o amor.*

AGRADECIMENTOS

Tive a oportunidade de agradecer muitas vezes, nesses quatro anos, pela vida que se tornou ainda mais preciosa depois de sérios acidentes e acometimentos em saúde na família. Contudo este momento ainda é oportuno para relembrar as presenças lindas de um Povo de Aruanda que me presenteia todos os dias com sua companhia e alegria.

Este Doutorado foi fruto do convite e orientação da professora Beth Barros. Agradeço imensamente a oportunidade em aprender tanto com nossa relação. Também foi fruto do incentivo encorajador do amigo Fábio Hebert. O Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST) me proporcionou as horas mais intensas e desafiadoras desse tempo.

Para expressar o que vai comigo dos encontros no grupo, faltam palavras: não dou nomes aqui, porque os amigos poderão se reconhecer nas linhas do texto. Vocês certamente se lembram das nossas cumplicidades, dos abraços com um cheiro bom, das investidas de estudo, dos cafés, almoços e viagens a congressos e seminários: eu sou plena em gratidão, tenham certeza disso! Aos colegas da Turma 9 do PPGE agradeço os encontros felizes para a produção dos seminários de Paulo Freire e Deleuze: que experiência interessante!

Agradeço sobremaneira o crescimento que as Bancas de Qualificação me possibilitaram. Eu sinto o processo. Estudei. Avancei: professores Regina, Luís Antônio, Marcelo e Rafael, obrigada por fazer do trabalho com o conhecimento um ato de generosidade.

Minhas amigas e professoras universitárias, Sonia de Oliveira e Janaina Mariano.... Nossa! O que dizer?! Vocês sabem: sentiram, choraram tudo comigo. Cresceram comigo. Obrigada então pelo apoio e pela aprendizagem da superação cotidiana. Como a vida se expande em meio a composições consistentes em beleza e cuidado!

Obrigada aos parceiros da saúde na Prefeitura de Serra.

Gratidão pela amizade perseverante de Fernanda Zimmer e Argeu Maioli (com o lindo bebê Benjamin). Gratidão pelo intenso axé de Ironilda e de Henrique, e também por existir Ricardo Bodart que, na ausência, continua inspirando-me a pensar.

Aos amigos da comunidade do Centro Nossa Senhora dos Navegantes.

À minha mãe, a quem devo a integridade que os processos de trabalho demandam. Ao meu pai que com alegria me ensinou a produzir novos respiradouros. Ao meu irmão agradeço a paixão pelo conhecimento. À minha irmã por ela estar viva, reaprendendo coisas ínfimas e me oportunizando aprender junto. À minha tia Luzia pelo amparo cotidiano. À Morgana Brito, que nos presenteia com a vinda de Ana Vitória, fazendo a vida ser mais leve. Agradeço pela herança Madeira Brito que está na veia deste trabalho.

Saionara Cristina, a você agradeço a cada dia vivido! Agradeço sua presença incondicional e amorosa.

ZERO GRAU DE LIBRA

Poesia de Caio Fernando Abreu

(1948-1996)

O sol entrou ontem em Libra. E, porque tudo é ritual, porque fé, quando não se tem, se inventa, porque Libra é a regência máxima de Vênus, o afeto, porque Libra é o outro (quando se olha e se vê o outro, e de alguma forma tenta-se entrar em alguma espécie de harmonia com ele), e principalmente porque Deus, se é que existe, anda distraído demais, resolvi chamar a atenção dele para algumas coisas. Não que isso possa acordá-lo de seu imenso sono divino, enfatiado de humanos, mas para exercitar o ritual e a fé — e para pedir, mesmo em vão, porque pedir não só é bom, mas às vezes é o que se pode fazer quando tudo vai mal.

Neste zero grau de Libra, queria pedir a isso que chamamos Deus um olho bom sobre o planeta Terra, e especialmente sobre a cidade de São Paulo. Um olho quente sobre o mendigo gelado que acabei de ver sob a marquise do cine Majestic; um olho generoso para a noiva radiosa mais acima. Eu queria hoje o olho bom de Deus derramado sobre as loiras oxigenadas, falsíssimas, o olho cúmplice de Deus sobre as jóias douradas, as cores vibrantes. O olho piedoso de Deus para esses casais que, aos fins de semana, comem pizza com fanta e guaraná pelos restaurantes, e mal se olham enquanto falam de coisas como “você acha que eu devia ter dado telefone da Catarina à Eliete?” — e o outro grunhem em resposta.

Deus, põe teu olho amoroso sobre todos os que já tiveram um amor sem nojo nem medo, e de alguma forma insana esperam a volta dele: que os telefones toquem, que as cartas finalmente cheguem. Derrama teu olho amável sobre as criancinhas demônias criadas em edifícios, brincando aos berros em playgrounds de cimento. Ilumina o cotidiano dos funcionários públicos ou daqueles que, como funcionários públicos, cruzam-se em corredores sem ao menos se verem — nesses lugares onde um outro ser humano vai-se tornando aos poucos tão humano quanto uma mesa.

Passeia teu olhar fatigado pela cidade suja, Deus, e pousa devagar tua mão na cabeça daquele que, na noite, liga para o CVV. Olha bem pelo rapaz que, absolutamente só, dez vezes repete Moon Over Bourbon Street, na voz de Sting, e chora. Coloca um spot bem brilhante no caminho das garotas performáticas que para pagar o aluguel tão duro como garçonetes pelos bares. Olha também pela multidão sob a marquise do Mappin, enquanto cai a chuva de granizo, pelo motorista de táxi que confessa não ter mais esperança alguma. Cuida do pintor que queria pintar, mas gasta seu talento pelas redações, pelas agências publicitárias, e joga tua luz no caminho dos escritores que precisam vender barato seu texto — olha por todos aqueles que queriam ser outra coisa qualquer que não a que são, e viver outra que não a que vivem.

Não esquece do rapaz viajando de ônibus com seus teclados para fazer show na Capital, deita teu perdão sobre os grupos de terapia e suas elaborações da vida, sobre as moças desempenhadas em seus pequenos apartamentos na Bela Vista, sobre os homossexuais tontos de amor não dado, sobre as prostitutas seminuas, sobre os travestis da República do Líbano, sobre os porteiros de prédios comendo sua comida fria nas Ruas dos Jardins. Sobre o descaramento, a sede e a humildade, sobre todos os que de alguma forma não deram certo (porque, nesse esquema é sujo dar-certo), sobre todos que continuam tentando por razão nenhuma — sobre esses que sobrevivem a cada dia ao naufrágio de uma por uma das ilusões.

Sobre as antas poderosas, ávidas de matar o sonho alheio — Não. Derrama sobre elas teu olhar mais impiadoso. Deus, e afia tua espada. Que no zero grau de Libra, a balança pese exata na medida do aço frio da espada da justiça. Mas para nós, que nos esforçamos tanto e sangramos todo o dia sem desistir, envia teu Sol mais luminoso, esse do zero grau de Libra.

Sorri, abençoa nossa amorosa miséria atarantada.

RESUMO

O estudo na Tese integra a pesquisa coletiva realizada no Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST) vinculado ao Núcleo de Pesquisas em Subjetividades e Política (Nepesp) e ao Departamento de Psicologia. Trata-se de uma pesquisa-intervenção a partir do Fórum Cosate (2012-2015) – dispositivo para a constituição de Comissões de Saúde do Trabalhador em Unidades Escolares do ensino municipal de Serra/ES. A Tese apresenta uma nuance dessa experiência, problematizando a saúde docente a partir de participação do professor da rede básica no Fórum Cosate, movimento em defesa e promoção da saúde. Uma política da narratividade, tratada pelo registro da pesquisa, constitui o campo empírico da Tese e auxilia na construção de uma abordagem histórico-filosófica e política para pensar o corpo-professor. No contexto da pesquisa processual, recursos históricos são tratados a fim de uma recomposição do corpo-professor para um movimento de saúde, perspectivado pelo plano da produção de subjetividade. Três dimensões foram dadas ao registro histórico da experiência, a saber: *rememorar*, *narrar* e *restaurar*, temporalidades inspiradas na filosofia da história de Walter Benjamin e leitores desse referido autor. A experiência em escrita evidenciou vestígios da saúde docente associada a estratégias de cuidado ao trabalho cotidiano do professor. A Tese resulta em uma defesa estética e política da saúde docente, referenciando a preparação de um corpo-professor *ativo*, *combativo* e *inventivo*.

Palavras-chave: Política da Narratividade. Saúde docente. Subjetividade.

ABSTRACT

The study in the thesis integrates the collective research carried out in the Training and Research Program in Health and Work (PFIST) linked to the Center of Research in Subjectivities and Politics (NEPESP) and to the Department of Psychology of the Federal University of Espírito Santo State. It is an intervention research from the Forum Cosate (2012-2015) - device for the constitution of Workers' Health Committees in School Units of the municipal education of Serra city/ ES. The thesis presents a nuance of this experience, problematizing teacher's health, from the participation of teachers of the Basic Education network in the Forum Cosate, movement in defense of health promotion. A narrative policy, treated by the research record, constitutes the empirical field of the thesis and supports it in the construction of a historical-philosophical and political approach to think the body-teacher. In the context of procedural research, historical resources are covered in order to recompose the body-teacher to a health movement, as envisaged by the subjectivity production plan. Three dimensions were given to the historical record of the experience, namely: recall, narrate and restore, temporalities inspired by the philosophy of history of Walter Benjamin and readers of this author. The writing experience evidenced traces of teacher health associated to strategies of the daily work care of the teacher. The Thesis results in an aesthetic and political defense of teaching health, referring to the preparation of an active, combative and inventive body-teacher.

Keywords: Narrative politics. Teacher's health. Subjectivity.

SUMÁRIO

1. AS TRÊS ENTRADAS	13
I.Boletim COSATE. Ano I. Março 2013.....	15
II.O Intermezzo. Impiedoso. Em uma Política do Cuidado.....	24
III.Zero.....	33
2. NARRATIVIDADES: POR OUTROS CORPOS E MOVIMENTOS.....	50
I.O fim da Tese. Um instante com a morte: o corte e a esperança.....	51
II.As Ruas do texto: ou como sair dos escombros que Pesam o corpo.....	78
III.Compor dói. Ou sangra: o trabalho é Ir Adiante, em obra	106
3. CONSTELAÇÃO FINAL	116
4. REFERÊNCIAS.....	124

1. AS TRÊS ENTRADAS

Assim, para onde quer que nos voltemos. Reencontramos esse mesmo paradoxo lancinante: de um lado, o desenvolvimento contínuo de novos meios tecno-científicos potencialmente capazes de resolver os problemas ecológicos dominantes e determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis sobre a superfície do planeta e, do outro lado, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios para torná-los operativos.

Félix Guattari, 2001.

A introdução desta Tese é uma brincadeira com a obra de Félix Guattari, chamada “As três ecologias” (2001). Portanto, um convite a pôr à prova as mutações tecnocientíficas em curso, apurando a sobrevalorização que é conferida a perspectivas tecnocratas na interpretação das coisas e na produção do conhecimento. Esta é uma leitura problematizadora do Capitalismo Mundial Integrado e crítica do progressismo inconsequente, porque nos extermina, mata aos poucos, prolifera modos de vida deteriorados.

O analista chama a atenção para as múltiplas formas que nos ameaça na contemporaneidade. Uma ecosofia é o que nos cabe – uma articulação ética e política problematizando a conexão de três planos: 1) o meio ambiente, 2) as relações sociais e 3) a subjetivação. Em nosso entendimento, eis uma boa maneira de dizer o que este trabalho de Tese compreende.

Então, a introdução do texto são “Três entradas” porque poderiam ainda ser outros, os acessos, as formas de vinculação, ou de composição leitor-texto. Dito de outra maneira, escolhemos uma forma de começo, neste tipo de texto tratado como um problema-narrativo, para dizer a inteligibilidade de algumas relações com a escola e determinados efeitos de subjetivação na Educação Básica, estes colocados lado a lado com um meio educacional específico e, portanto, circunscrito a uma experiência de produção de conhecimento situada.

É por meio do movimento de produção de saúde impresso pelo Fórum Cosate, Serra/ES que algo da paisagem educacional pode ser aqui tratado.

Tudo isso não é outra coisa do que um exercício analítico no presente e sobre o presente que, na verdade, possa nos auxiliar a dimensionar o que estamos

construindo com aquilo que mais importa, ou seja, as nossas “políticas para a vida” em meio à prática de pesquisa, neste caso: “todos nós”.

Transcorrerão as seguintes entradas para a introdução da Tese:

- (1) *Boletim COSATE. Ano I. Março 2013*
- (2) *O intermezzo. Impiedoso. Em uma Política de Cuidado*
- (3) *Zero*

1.1 *Boletim COSATE. Ano I. Março 2013*

Este pequeno texto é um misto de comunicado, convite, partilha, comemoração! Se nos dirigimos aos profissionais da Educação de Serra, é para fortalecer alguns caminhos de luta... Desde 2004, como grupo de pesquisa da Ufes, temos tido apoio dos professores em pesquisas que evidenciam problemáticas do trabalho e da saúde docente. Esta parceria já gerou muitos frutos! Nos últimos anos, os imensos desafios nos provocam a construir estratégias para **ampliar a experiência de saúde**, fortalecendo o diálogo e a coletividade no cotidiano de trabalho. Por isso, desde agosto de 2012, **estamos juntos** com servidores públicos e sociedade civil organizada, na constituição de um Fórum intersetorial. O Fórum Cosate se reúne uma vez por mês, no Centro de Formação de professores de Bairro de Fátima. E o objetivo tem sido agregar os interessados na **construção da saúde docente**; favorecer com que o diálogo potencialize os serviços de apoio ao professor; implantar coletivamente as Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação... Encaminhado pelo Fórum, o projeto piloto está sendo desenvolvido para a região de José de Anchieta. Com ele, podemos comemorar essa ação no ritmo de uma experiência democrática. A partir dele, esperamos que professores e demais trabalhadores da Educação estejam atentos e constRuem sua participação nesta luta: a saúde é uma questão de todos nós; que possamos cuidar dela juntos, de diferentes maneiras, com diferentes participações!

(ACERVO PFIST, 2013).

O texto publicado no **Boletim** trazido nesta abertura foi criado pelo grupo de pesquisa do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (Pfist), no primeiro verão do Fórum Cosate. Portanto, constituiu-se como um intento de comunicação sobre o Fórum. Expressa objetivos, anseios, um método – e o convite feito aos trabalhadores da Educação.

Mas o Boletim não teve muitas edições.

A ideia da rádio comunitária – para divulgar a experimentação do Fórum; alastrar o que estava acontecendo nos encontros durante aqueles oito meses e apresentar o que as participações começavam a articular – não vai adiante. *O que então nos impelia a comunicar?* Quem se quer acessar? Que distância é esta, assumida pelo Fórum, a justificar um folheto de divulgação materializando o desejo de maior alcance para os efeitos-Fórum? E, ainda, pensemos sobre uma divulgação: quando exatamente isso se torna importante para pesquisas nas quais a Saúde Docente na Educação Básica é a problemática?...

As perguntas sabem que o mote da intervenção da pesquisa era o alarde.

Quer dizer, uma ambição por barulho. O desejo em disparar algum movimento mais forte pela saúde nas escolas do município de Serra/ES. E aí, o que nos interpelava? A queixa incontestada dos corpos. Aquela certeza do aumento do adoecimento porque as licenças médicas são inúmeras, em ritmo crescente, cada vez mais um recurso utilizado pelos trabalhadores em seu cotidiano. O que se vê até aqui é esta premência em intervir em uma paisagem municipal.

Parece ser essencial afirmar: saúde é também experiência pública e coletiva, não pode ser reduzida exclusivamente à dimensão do cuidado assistencial 'biologicista' e reparador, circunscrito às abordagens de consultórios, ambulatórios e hospitais (PESQUISADOR DO PSIST, 2012).

A pesquisa cogestada no grupo, quer dizer, conduzida por um grupo, está inscrita conforme o último Relatório de Produtividade CNPq (2010-2014) sob a responsabilidade da professora Maria Elizabeth Barros de Barros, com o título: “Tramas e urdiduras: a análise da atividade docente de professores em escolas da Grande Vitória”.

No município de Serra, uma fase precedente a esta, em abordagem na Tese, estendeu-se de 2005 a 2009.

A fase atual, resultado de mais uma renovação do projeto “guarda-chuva”, está prevista para o período de 2015 a 2019.

Desde 2005, portanto, estudam-se vias de constituição para a implementação de Comissões de Saúde do Trabalhador, experimentam-se diferentes dispositivos de pesquisa nas escolas, no sindicato, com a Secretaria de Educação. Essas comissões (inspiradas na adaptação da Lei Estadual nº. 5.627 – 03-04-1998) é uma ferramenta dentro da Rede Nacional de Saúde do Trabalhador (Renast), quer dizer, é um dispositivo da Política de Saúde do Trabalhador do Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS). As Cosats, como são chamadas, subsistem como proposição para a rede de Educação em Serra, há algum tempo.

No município, já surgiu e declinou uma “Comissão Organizadora do Processo de Eleição das Comissões nas Escolas”, assim como já foi elaborado e engavetado o “Projeto Preparatório das Cosates” (ROSEMBERG; FILHO; BARROS, 2011). Luciano et al. (2011, p.154) registram: “O projeto foi enviado, mas, infelizmente, o movimento de criação desses espaços, na ocasião, foi abortado, em função de impedimentos apresentados pela SEDU-Serra”.

De natureza deliberativa e fundamentalmente posta a funcionar por trabalhadores, tais comissões buscam a melhoria das condições de trabalho, por meio de estratégias que promovam saúde no ambiente laboral, tendo função também prevencionista a partir do permanente acompanhamento e intervenção no trabalho (CÉSAR; BARROS, 2015, p.176)

Vê-se, como esta passagem do campo da Saúde do Trabalhador ao campo da Educação, instaurando um plano a partir das práticas, desafia o afinamento da coconstrução. O que se vive são tentativas descontínuas de “implementação” de uma política de saúde na Educação, mas isso não imprime fracasso ou ineficiência, porque os dispositivos de investigação (ou métodos), como as comunidades ampliadas de pesquisa (CAPs), as oficinas de fotografia/vídeo, entrevistas quali-quantitativas, autoconfrontação simples e cruzada; instrução ao sócio, narratividades... não deixam de ser tentativas de aproximação e intervenção com o professor, considerando os processos de gestão do trabalho na escola que, neste caso, impactam diretamente as condições de saúde/adoecimento.

O desafio é habitar muitos paradoxos:

Temos a preocupação de mostrar como a escola contribui para a produção de sofrimento daqueles que lá já trabalham, mas também identificar como

esses trabalhadores constroem estratégias de se defender dessas nocividades (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2007. p.10).

O PFIST integra o Núcleo de Pesquisas em Subjetividade e Política (Nepesp) vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. É formado por alunos de graduação (Psicologia) e de pós-graduação (em Educação e em Psicologia Institucional). Profissionais de diversas áreas se tornam colaboradores fazendo parte da trajetória de “pesquisa coletiva”. Uma tradição, formação e pesquisa, forjando-se na transversalidade entre psicologia-saúde-Educação, articulando “processos de trabalho” e as variáveis que contituem a “produção de saúde”, podendo fazê-lo, principalmente, a partir de intercessores da Filosofia de Diferença e da Clínica da Atividade francesas. Sobre a importância desses estudos, uma premissa foi reconhecida por Aragão, Barros e Oliveira (2007. p.9):

[...] [a] relação saúde-trabalho no espaço escolar não se configura como objeto clássico no campo das pesquisas em trabalho e saúde, fica de fora nos programas de formação do educador e é subestimada por muitos pesquisadores no campo da Educação. A revisão de bibliografia sobre o tema da saúde dos trabalhadores da escola mostra a enorme carência de pesquisas nessa área.

Nessas pesquisas, o interesse pelo “[...] movimento instituinte que marca o vivo em situação de trabalho [...] ” (ROSEMBERG; RONCHI; BARROS, 2011) faz frente, tensiona, coloca em análise a própria organização do trabalho, precarizada, engessada, ou mesmo o que vem sendo entendido no campo da Educação como intensificação do trabalho docente (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). As autoras que aquecem esta discussão reconhecem:

No caso brasileiro essas demandas chegam às escolas embaladas pela necessidade de implantação da gestão democrática nas escolas públicas, conquista obtida no plano legal a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96. A referida lei amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental. Apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar, com todas as controvérsias a respeito, tem implicado maiores exigências para os docentes. A LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que no plano legal o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. Assim, podemos considerar que houve uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno

exercício das atividades docentes (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 352-53).

Rocha (2007, p.5) reitera:

O que vemos é que grande parte dos conflitos que angustiam professores está no lidar com uma pluralidade de fatores e questões que não estão circunscritas a priori, que requerem atenção, discussão, intervenção contextualizada, ou seja, ações construídas nos coletivos, singularizando iniciativas.

Nesta perspectiva de pesquisa com os trabalhadores, “Entende-se que urge pautar agendas, e fomentar debates, que compreendam a inseparabilidade entre o que se sente, como se vive e trabalha” (SPILMAN et al., 2013). Em aliança com o Movimento Institucionalista francês e brasileiro, a diretriz da *pesquisa-intervenção* é ferramenta a articular pesquisa e mobilização. Quer dizer, estar de maneira mais duradoura com os trabalhadores, construir conjuntamente novas ações nos territórios, discutir o cuidado ao trabalho na rede básica, assim como fortalecer encaminhamentos coletivos é, fundamentalmente, efeito e matéria da produção de conhecimento, engendrando *nosso* fazer-dizer.

É oportuno lembrar o quanto *tecnologias cogestivas*, como rodas, colegiados gestores, fóruns, grupos condutores etc., são amplamente experimentadas nas redes do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro. São, por isso, intervenções na gestão do sistema, problematizações do cotidiano que se vive, potencializações do trabalhador inseparavelmente da qualificação da oferta em assistência em saúde. Quer dizer, as tecnologias mudam a política cotidiana dos serviços, pelo exercício dialógico, cuidando do trabalho no contexto público. Existe uma vasta literatura nesse sentido.

Cabe aqui trazer o que diz o sanitarista Campos (2007), ao indicar tal preconização nas pesquisas. Ou seja, continuar a problematizar uma aliança entre “gestão do trabalho”, “prática cotidiana” e o reconhecimento nesse veio da “produção de subjetividades”. Para o autor:

[...] a gestão e as práticas profissionais têm capacidade de modificar o Sujeito e os padrões dominantes de subjetividade. Têm potencial pedagógico e terapêutico, portanto. Seja para criar dependência e impotência, seja para coproduzir autonomia, ampliando a capacidade de análise e de co-gestão das pessoas (p.15).

O dispositivo atual da pesquisa do PFIST, o Fórum Cosate, criado em agosto de 2012, é um tipo de aposta nessa coprodução da autonomia. Logo, possui sua força fundamentalmente na polissemia das participações. Valoriza a ampliação e a capilarização do debate. Quer ver os efeitos da análise do trabalho no alcance de novas perspectivas para as redes que vão se articulando e se aquecendo na paisagem educativa. O Fórum Cosate Serra:

[...] uma experiência em gestação que envolve trabalhadores da Educação deste município, vinculados às Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), à Secretaria Municipal de Educação e ao Centro de Formação de professores, além daqueles vindos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES), do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST-ES), do Ministério Público estadual, do controle social como o Conselho Municipal de Educação, além de estudantes e pesquisadores do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (Pfist/Ufes) (CÉSAR; BARROS, 2015, p.175).

Como aposta, o Fórum vem forjando uma “[...] política pública no campo da Educação que se fizesse no cuidado dos modos de estar na escola e produzir saúde [...] e que destronasse especialismos, que se impõem como direção dominante para o tratamento das questões” (CÉSAR; BOTELHO; PIMENTEL, 2013).

Para Zamboni et al. (2013), é um profícuo “espaço de análise e intervenção no trabalho da escola” porque instaura “uma coletividade laboral e política”, dimensiona o “caráter coletivo dos problemas”, coloca em análise “as culpabilizações e individualizações” associadas ao mal-estar do trabalhador. Temos aí uma fundamentação muito clara do campo das Clínicas do Trabalho. De acordo com Barros et al. (2011, p.62): “A saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional se torna uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento e a história do gênero profissional se encontra menosprezada em suas potências [...]”.¹

¹ A professora Dominique Lhullier (CNAN-Paris) – em curso sobre Saúde e Trabalho ratifica: “as máscaras ao trabalho real”, ou seja, “os filtros que dificultam o entendimento da relação trabalho-saúde” desafiam porque fazem pensar o trabalho como espaço/tempo onde/quando o sujeito se produz, os seres humanos se refazem, necessariamente, junto aos outros. professores ao assumirem a escola e suas conexões, têm um canteiro para a realização da atividade docente, têm nisso a possibilidade de cultivo de uma vida. Na dimensão tecno-pedagógica, insere-se uma oportunidade de forjar uma ação partilhada com os “companheiros do tempo de escola” e outros (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 2012, COLÓQUIO DE PSICOSSOCIOLOGIA DO TRABALHO).

Sustentar um espaço-Fórum durante esses anos, na aposta da pesquisa, constitui *experiência de produção de saúde* e no bojo, é atuação da Universidade no campo sociotécnico, fortalecendo efeitos formativos em políticas educacionais.

Mas esse contexto vai se tornando mais complexo. O corte micropolítico das análises, a atenção ao movimento instituinte que atravessa esta pesquisa-Fórum e, nisso, a visibilização dos “domínios moleculares de inteligência e desejo” implicam uma mudança de eixo na operação das pesquisas, portanto, aliança ao que o próprio processo possibilita em termos de *formações subjetivas* (GUATTARI, 2001).

Então, o que se experimentam com as Cosates para além das próprias comissões? O que poderemos evidenciar como um barulho, ruidoso e vibrante, o suficiente para que um processo continue a processualizar algo nas vidas?

Neste tipo de pesquisa, indissociavelmente assumida como *atividade do pesquisador*, portanto uma pesquisa nuançada como processo de trabalho com o pensamento e o movimento da escrita em suas composições, encontros e desencontros, eis um ponto formativo: estar aberto e preparado para construir novas normas no vazio que se coloca entre as prescrições e a variabilidade do real, neste caso, enquanto se pesquisa, quer dizer, em processo (BARROS; SILVA, 2013).

O aprendizado, portanto, é literalmente corporificado, encarnado, na mesma proporção em que é criado corporalmente [conhecimento como corpo delineado], e para isso ele é, sobretudo experiencial, requer tempo e espaço, respiração, articulação, atenção e disponibilidade para o desconhecido (BRITO; BARROS; JUNGER, 2015, p. 207).

É um imenso *labor* para todos esse engendramento com os campos empíricos:

[...] sabemos que a existência de tais órgãos e as leis que os institucionalizam não são garantia em si de conquista coletiva, de efetividade participativa. É exatamente por isso que menos como tarefa a ser executada ou idealizada, o Fórum faz da lei estadual e da possibilidade da Cosate um plano de trabalho que dispositiva e visibiliza uma luta de forças, tensões e questionamentos. Sua dimensão legal se desterritorializa oferecendo o dissenso, plano potente para equivocare os caminhos unívocos da Educação. Trata-se por isso de uma experimentação coletiva na construção de políticas públicas, em que o que se pode almejar como conquista é a familiaridade com os processos de liberdade de construção de caminhos. Sentir-se mais à vontade em gestar, cuidar, participar, construir, surgir em autonomia (CÉSAR; BARROS, 2015, p. 177).

Vale ainda dizer alguns efeitos desta pesquisa no período de 2012 a 2015, dimensionando-nos sobre mais um corte de leitura na relação Universidade e suas implicações com a constituição de políticas públicas. O que esta pesquisa-intervenção permite passar? Por ora, a ativação de processos difusos em direção à escola; a transversalização da saúde docente como problemática coletiva e transdisciplinar; os métodos de pesquisa sendo úteis à articulação dos protagonistas. O Fórum, então, possibilitou:

- (1) Mobilização da rede assistencial; (2) inclusão e defesa da saúde do trabalhador da Educação como pauta na Secretaria Municipal de Educação, Conselhos de Educação, Conferências de Educação, Assembleias do Sindicato dos Trabalhadores, assim como em mesas-redondas, Congressos científicos e debates no ambiente escolar; (3) Construção e validação de um Projeto de Lei no município, para garantir a implementação autônoma de COSATEs em Serra; (4) [...] qualificação da formação, de todos aqueles envolvidos com a Universidade, seja, como seu integrante, seja, como parceiro em seus projetos (BRITO; CHAMBELA; FREITAS, 2016).

Trazemos um importante desdobramento. No último trimestre de 2014, realizou-se **“1º Curso de Formação para Comissões de Saúde do Trabalhador por Unidades Escolar”**, desenvolvido não pela Universidade, tampouco pelo Departamento de Formação da Sedu-Serra, “pensado para” os trabalhadores das escolas. Diferentemente, foi um curso-intervenção elaborado no Fórum Cosate, fazendo de um *Fórum-dispositivo* um interespaço; sempre no meio de diferentes processos; impelido a atuar junto a disjunções sociais no sentido de produzir saúde, logo, fazendo do Fórum aquele que, “em realização”, tece uma malha social desejante com a escola (DELEUZE, 1995).

Esta última experimentação está registrada no “Relatório das atividades e ações desenvolvidas pelas COSATEs do Projeto Piloto nas escolas CMEI Olindina Leão Nunes e EMEF Manoel Carlos de Miranda, de 29 de setembro a 15 de dezembro de 2014”. O documento mais rico produzido pela pesquisa oferece diferentes materiais onde os trabalhadores, enfim, dizem o trabalho, neste caso, diretamente (BRITO; CHAMBELA; FREITAS 2016). Este recorte consta como análise em três outras pesquisas de Doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Resta, então, marcar como a Iniciação Científica no Curso de Psicologia, realizada no PFIST, constitui uma experiência de lastro para a prática de pesquisa coletiva. Anualmente os Projetos de Iniciação vêm sendo pensados no sentido de fortalecer esta aliança Fórum-escolas, a partir de oficinas e entrevistas, nas escolas, e cartografias no Departamento de Medicina e Segurança do Trabalho (DMST-Serra), órgão responsável pela administração das licenças médicas dos servidores municipais.

As reuniões semanais do PFIST realizam a cogestão de todos esses atravessamentos nas pesquisas. As análises mais sistematizadas são geralmente tratadas nos processos de escrita e publicação: anais de congresso, artigos e livros. No momento de finalização desta Tese, o grupo está elaborando o primeiro Caderno de Textos para subsidiar a Formação em Saúde nas escolas.

1.2 O Intermezzo. Impiedoso. Em uma Política do Cuidado.

[...] a vida no fundo das coisas, a despeito de toda a mudança de fenômenos, é indiscutivelmente poderosa e alegre [...]

(NIETZSCHE, 1871).

Podemos recomeçar situando que este trabalho de Tese é um movimento formativo na multiplicidade espaço-temporal e discursiva do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho – o Pfist.

O funcionamento-grupo, a memória de diferentes dispositivos de pesquisa, todo o intento para sustentar, no presente, um Fórum municipal. Então, uma política de formação em ensino, pesquisa e estágio curricular; e, nela, estratégias de cuidado se fiando por uma infinidade de linhas, tensões e intenções do corpo-da-pesquisa-coletiva.

Uma gama de ações: reuniões com professores nas escolas, visitas aos setores de saúde do trabalhador e perícia laboral, reuniões com setores da gestão municipal, processos formativos na experiência da narratividade. Essas frentes diagramam problemáticas, visibilizam a experiência educativa e ainda sinalizam as costuras empíricas para as narrativas da saúde docente em curso. As escolhas em torno das narrativas passam a fazer sentido na composição com o que de atual se produz no território de um município. A matéria, a empiria, os fatos historiados do campo, não são uma decisão aleatória dos pesquisadores. É a experimentação com o Fórum, com as comissões, com o sindicato, o cotidiano da gestão e do trabalho do professor que cria a malha significativa da produção de conhecimento, possibilitando [perspectivando] no território alguma produção de efeito à docência experimentada (BRITO; BARROS, 2014, p. 45).

Parece importante dizer o que se lerá no conjunto deste texto, se afirmado aqui, indissociavelmente, pelos efeitos da **formação com o registro de uma experiência a partir do Fórum** – ou seja, a pesquisa coletiva colocada em *outro* movimento pela Tese. Como, então, foi fazer uma aproximação entre o Fórum Cosate e o professor, neste caso, em uma política da narratividade? Como foi experimentá-la a partir de um trabalho da escrita de uma experiência?

A perspectiva foi sempre a transmissibilidade.

Não outra coisa que um exercício de colocar o que se vive em um plano maior para, nisso, constituir um tipo de atenção oportuna ao cotidiano vivido: no serviço público municipal, nas clínicas, com as experimentações formativas e com os diferentes dispositivos de produção de saúde que inventamos. Acreditamos que é nessa *reinvenção dos corpos* que uma saúde de veio nietzschiana, quer dizer, como “superação das tendências mórbidas” pode, e deve, consistir em aposta (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2007).

A pesquisa tornou-se uma ***prática de recomposição de corporeidades***. A partir de um diagnóstico emergindo da própria experiência, logo, contingência de leitura em um esforço de pensamento, uma produção de saída para aquilo que está tão mais presente entre nós, pedindo para não ser negligenciado em cuidado. O trabalho foi um “exercício de si” diante os frangalhos em que se encontra um corpo, sempre que aquilo a sobressaltar é a contemporaneidade homérica – promessa de bem-estar pleno, riqueza e sucesso – e a própria falácia intrínseca.

Em outros termos, entra em questão a sobrevalorização das ações balizadas pela relação presente-futuro, penalizando os corpos, quando não lhes é conferido valor ao passado reinventado, às memórias impessoais que podem nos conectar e às lembranças que restaurariam suas forças.

A pesquisa produziu gesto miúdo: criou um corpo transmissível no vivido corrido nas instituições públicas. Por meio do efeito-testemunho, diz o que nos atravessa em trabalho, menos revivendo ímpeto de denunciamento, e mais, um intento de desindividualizar o sofrimento evidenciado no corpo-professor.

Estando juntos!

Podemos gerar atenção, acompanhamento e cuidado – ao hoje. Um caminho possível é assumir que os quadros que soam inexoráveis se multiplicam em imprevisíveis direções, e por isso devem mobilizar o trabalhador em uma prática de análises em historicidade. Assim a vida convoca a um labor processual sobre o que se passa, no que se vive: “[...] o cotidiano não resta bem explicado, mas transborda em indagações a todos, reverberando novos problemas para a construção da pesquisa, do trabalho e das políticas públicas” (CÉSAR; BARROS, 2015). Portanto

nos engajou, comprometendo este pesquisador a ler o que se passa fora dos campos epistemológicos e semióticos: homogêneos. Produzimos leituras lançadas para fora de interpretações globalizantes e universais, quer dizer, labutamos em cima das essencialidades polarizadas em mecanicismos, ora reativos, e, de todo o modo, insistindo em fragilizar-nos.

Em questão esteve a subjetividade como um corte, um plano de leitura no corpo-pesquisa, para pensar a relação com este lançar-se: disponibilidade, inclinação e movimento do corpo em direção a exterioridades, física ou intensiva. São elas que podem retirar-nos das redundâncias do vivido. Nada fácil. Só há garantias, em termos de intenção. Só há benefícios, se a dimensionamos como uma prática cotidiana, exigindo-se coletiva e persistente.

Se não se trata mais – como nos períodos anteriores de luta de classe ou de defesa da pátria do socialismo – de fazer funcionar uma ideologia de maneira unívoca, é concebível em compensação que a nova referência ecosófica indique linhas de recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios. Em todas as escalas individuais e coletivas, naquilo que concerne tanto à vida cotidiana, quanto à reinvenção da democracia – no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte, etc. – trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderia ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma ressingularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero (GUATTARI, 2001, p.15).

Para esse autor, o mesmo da epígrafe do capítulo, a observação é: encontra-se como atravessamento “capitalístico” às vidas um jogo perigoso de estímulo a modos de vida deteriorados, pauperizados e, como tratado na Tese, produzindo um estado no corpo-trabalhador marcado pelos efeitos-assassínios e violentos, entranhas institucionais do corpo-Educação.

Eis o que é possível *encarar*, quando não estivermos mais soterrados em idealizações, soberanias e inoperâncias. Quando radicalizarmos desejosamente potencializar o corpo-professor: impiedosamente, aludindo a um plano formativo e problemático no contrapelo do que maltrata pelo atravessamento do pedagogismo como plano solitário e eficiente; do jesuítico como dimensão salvacionista; e do didatismo como eixo tecnocrata.

Alerta Guattari (2001): em salas de aula, corredores, assembleias, é preciso escancarar isto que se rarefeita em efeito de estimulação capitalista, logo, pedindo para não ser aceito na reprodução das nossas práticas, convocando os gestos cotidianos, desnaturalizando as alianças com a miséria. Diz o autor:

As redes de parentesco tendem a se reduzir ao mínimo, a vida doméstica vem sendo gangrenada pelo consumo da mídia, a vida conjugal e familiar se encontra frequentemente 'ossificada' por uma espécie de padronização dos comportamentos, as relações de vizinhança estão geralmente reduzida a sua mais pobre expressão [...] (2001, p.7).

Eis uma paisagem de fato a desafiar os serialismos revividos e presentes na experiência da pesquisa. Então, diante do que se mostra como fato – naquilo que parece assolar ou adoecer, o que se espera em uma Tese: certezas e conceitos replicados no sofá do papel? Ou foi possível positivar determinados esquecimentos e barbáries? Em outros termos: narra-se, até certo ponto, uma experiência em uso de uma escrita-bárbara. Lembrando o que é marginal. Incômoda. Própria a este plano de análise dos modos de viver e das maneiras a encarar para estabelecer os combates *atuais* no corpo-escola.

O desafio foi posto, porque, como uma experiência plena em sentido benjaminiano, a pesquisa só pode ser narrada em tentativa, logo, como uma inclinação de se produzir uma palavra comum. Testemunho de uma história a dá-nos força no processo de trabalho, na prática, um convite ao professor a considerar que não existe nada que “[...] resolva duradouramente qualquer problema que seja!”. (GUATTARI, 2001, p.12).

É importante se arriscar a construir as formas provisórias, processualizar forças Para isso, a política textual inventou formas de dilatar a experiência corporal daquele em trabalho; age na caducidade incessante de novidade sem lastro e no horror que vem da relação com a celeridade do tempo estéreo – mesmo que tenha sido preciso sangrar. É sempre um *labor* renovar amizades e fraternidades a partir da preparação de um corpo que se desmantela.

Os professores chegam às escolas saudáveis, centrados, organizados, de repente a gente vai sentindo que vão ficando debilitados, até chegarem ao ponto crítico de pedir licença (PROFESSORA DE SERRA, 2011).

Eis um lastro de queixa. Um estado de sofrimento. Desabafo. As palavras vindas soam como um clamor a ser cuidado como *jóia*. E por quê? Por certa intensidade, alguma linearidade e a aposta em virtuais singularidades naquilo que se expressa.

Um encontro com estados mais brutos de coronelismo, quando se está em municípios brasileiros; aridez maior ao cultivo democrático; lentidão dos direitos social-trabalhistas no rumo do trabalhador da Educação Básica, expressando-se: o adoecimento com o passar do tempo de trabalho na escola como um fato.

Um tipo de adoecer presente naquilo a que se entrega a fazer cotidianamente. E as tais licenças médicas, assumindo, nas vozes, a metáfora do adoecimento, quando são também subterfúgios de folga, de produção de espaço e distância, produção de um pouco de ar. Quer dizer, licenças médicas dizem tanto de um movimento pela saúde, quanto são tomadas como atestado do adoecimento.²

Tais palavras instigam pela ausência de interrogação, quando se fala do acometimento, pela força da constatação, como uma palavra-retrato, e menos palavra-movimento. Mas quais as implicações disso na posição assumida pela escola? Como desafiá-la, não como essencialidade democrática, mas em abertura a conectar-se com outras engenhocas e, nisso, viver ensaios democráticos? Com a narratividade, foi possível inserir algumas constatações que depreciam ainda mais a vida docente em outros caminhos?

Este efeito-escola foi pensado a partir de relampejos no corpo-professor perspectivado no intermezzo do que se processa da escola com o Fórum Cosate.³

² Esta nuance emerge em uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC, 2012-2013), em que é possível mapear algumas relações dos professores com os atestados e a perícia como dispositivos, ora de exercício de liberdade do corpo, ora de resistência aos microfascismos e autoritarismos cotidianos, outras vezes, respostas às práticas gerencialistas; à escassez de diálogos; ao cansaço e, nesse cenário, à acentuada violência. Porque tudo isso cansa.

³ Então duas decisões operadas pela pesquisa: 1º) não negligenciamos o fato de que, na experiência com o Fórum, os “representantes dos professores” vão e sustentam uma participação, o debate e a construção dos encaminhamentos nos três anos iniciais do coletivo. Os professores em exercício em sala de aula, contudo, pela absorção cotidiana, dizem: “Não podem ficar saindo para este tipo de coisa”. “Não poder” apresentou-se para a pesquisa como um lastro de impedimentos; 2º) não abrimos mão da voz do professor. Ainda que ruidosa, ela pode reposicionar o convite feito pelo Fórum, um valor, na medida em que pode indicar ao corpo quais alianças minimizam enfados, desânimos e descréditos. Quer dizer, ao ousar composições e alteridades, preparam-se, formam-se, terapeutizam-se outros estados e modos de existência, quem sabe, para estar mais alegre na escola?!

A Tese é um **ensaio democrático** com o corpo-impedido, como se pudéssemos, no intermezzo das ações do PFIST, em composição com os ruídos vindos da escola, realizar *um caminho outro* a partir do que é margem do próprio Fórum, portanto que o reposiciona.

No trabalho com o texto, conferimos atenção aos distanciamentos menos evidenciados e à determinada dimensão do alcance do efeito-Fórum.

Perguntamos sobre o que tem força, o suficiente, para impedir o professor de participar de experiências, movimentos e iniciativas de promoção de mais saúde nas escolas. Agora, é feito um recorte do projeto da primeira qualificação da pesquisa:

Trazemos a narratividade como campo problemático [...]. A saúde docente, que não será aqui representada, ganha nascimento pelos percursos da **pesquisa em registro**, e por uma estratégia inusitada, esta saúde encontrará na experiência com a Loucura uma aliada de expressividade. Logo, ela que é tão perspectivada como ícone da 'não razão', do insano, do doentio, se mostrará, pouco a pouco, como experiência a tencionar a produção de uma Tese que poderá **dizer algo que potencialize a docência** enquanto experiência ampla, menos tecnocrata, e mais estética, fazedora de mundo, produtora de realidade, interventiva (BRITO, 2014, p.1).

Michael Löwy (2005) adverte que os conceitos de Benjamin não são abstrações metafísicas, mas se relacionam com experiências históricas concretas. O pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin foi um grande articulador da Tese pela *força política* que nos transmite. A escrita é tomada como um plano interventivo. O texto, perspectivado como uma experiência. Os artifícios do ensaio, com a história e por meio da força em rememorar, operam os efeitos de um trabalho teórico com esse autor, em composição com alguns de seus leitores, apenas a título de tornar a conversa mais polifônica.

Trata-se, então, aqui, de um trabalho que se fez em aproximação ao pensamento benjaminiano, reconhecendo nele a possibilidade de nos fortalecer diante das misérias e aridez cotidianas. Insuperáveis, estas fazem da paisagem violenta do início do século XX ferramenta elucidativa a indagar o *nosso* Hoje. Por fim, escrevemos esta Tese como um *alerta* ao campo da Educação, fazendo da narrativa uma materialidade em si, tão real quanto mágica, na função de tornar mais *oportuno* o convite de participação do professor a espaços-tempo-Fórum. Quer dizer,

trabalhando como condição de saúde, um corpo-professor que se abre, se toca e se movimenta.

No texto, após as três entradas que funcionam como uma introdução e ao mesmo tempo como preparações de leitura, dissertaremos sobre a defesa das ideias e experimentações narrativas de Tese em três ensaios. São eles:

1º ensaio: O fim da Tese. Um instante com a morte: o corte e a esperança. Ele dá nascimento à problemática da saúde pelo efeito-moribundo da narrativa benjaminiana. Então, a assunção da morte reposicionando modos de ver e sentir, interpelando maneiras de viver e conduzir-se. Tangenciam-se determinadas tendências mórbidas, de instituições e historicidades reproduzidas no cotidiano de professores. Lembra-se a indignidade da morte pela guerra, para tornar mais aguerrido o trabalho público municipal. Traz uma ambientação para a vida e obra benjaminianas, acreditando que os estudos, no campo da Educação, se beneficiam desse tipo de conversa situada. O ensaio escandaliza a saúde que se deteriora, ou que se canoniza na forma inerte, pacífica, portanto, tão mais descolada das lutas diárias. Nisso, é preciso alertar para as políticas de vida mínima que aprisionam, adormecem, ou seja, impedem um corpo de ir à luta.

[É preciso esperar]

2º ensaio: As Ruas do texto: ou como sair dos escombros que Pesam o corpo. Ele faz um recorte na experiência da escrita, como um dispositivo a problematizar o que atravessa o corpo-professor quando em sofrimento maior, quer dizer, quando o que é vivido no cotidiano pesa em imobilidade e descréditos. Três vestígios do que passa – o desespero, a falácia e o vazio – se incubem de dizer um efeito-de saúde; convoca ao diagnóstico do presente; é oportunidade de saída, portanto, restauração da força para deslocar-se. Com o professor, eis uma tentativa de *Ir Adiante*, distanciando-se dos microfascismos cotidianos. Nesse ímpeto, são trazidos fragmentos literários, como Samuel Beckett lembrando o efeito mobilizador no inominável; Edgard Alan Poe apresentando as faces indescritíveis e oportunas ao ensaio democrático; e Charles Baudelaire, com a poesia abrupta, provocando o corpo sensível do professor a se afetar com outras sinestésias e gestos.

[É só começar]

3º ensaio: Compor dói. Ou sangra: o trabalho é Ir Adiante, em obra. Este curto ensaio toca a chance de mais autonomia às práticas. Ele sinaliza a espreita que é necessária para ampliar a chance de passagens do corpo, de um estágio de mecanização do vivido a um plano de criação a partir da vinculação a uma experiência. Então se dispor a viver passagens pelo tempo-catástrofe em direção ao protagonismo que atualiza o encorajamento. Nesse sentido, é um convite ao professor permitir-se deslocamentos, entregar-se aos mistérios da composição como a história, como já experimentado nos outros ensaios. Neste momento, a ênfase está no momento-presente, tempo da ação. Mobilizar um corpo é custoso. Envolve ensaios anteriores. Pede preparação. Resulta do modo atencional que se modifica. Exige que o corpo se encoraje. É uma obra feita de riscos, desconfortos e corpo em suor, vivo.

[E que sangra]

Objetos-joia: foram recursos metodológicos para o registro processual da pesquisa. Identificamos quatro imagens-problema. Esses foram atravessamentos à experiência e consistiram em utilidade operacional para produzir os ensaios, a escrita, o campo problemático imerso no veio narrativo. Portanto, constitui-se como lastro do trabalho no tempo.

(...)

A terceira entrada, a seguir, contempla um sobrevoo pelos ensaios da Tese a apresentar um percurso com a bibliografia e os recursos metodológicos da escrita como pesquisa. Este texto foi construído após o primeiro processo de escrita, e foi exatamente desse processo de escrita que se produziram: cortes, imagens e composições em expressão.

Fizemos da pesquisa um registro de um percurso com o PFIST, portanto como um voo por movimentações da pesquisa coletiva empreendida.

Nossa última entrada é uma conversa nuançada com “O grau zero da escrita”, de Roland Barthes (2004). A escrita e a figura do escriptor ganham problematização, uma vez que a narratividade no título da Tese é trabalho de transmissibilidade assumido com a narrativa da pesquisa: material onde nos debruçamos para construir uma forma-Tese.

Assim, a questão da forma; a natureza intensiva do tempo; as imagens lembradas para restituir força a um movimento; claro, a composição com os autores e o leitor; e, mais uma vez, o convite a percorrer um caminho.

Tudo isso são efeitos empíricos do encontro com a Educação Básica de Serra: singularizações de um processo dizível.

1.3 Zero

Esta é a consequência: a forma literária pode doravante provocar os sentimentos existenciais que estão atados ao **interior vazio de todo objeto**: sentido do insólito, familiaridade, repugnância, complacência, uso, homicídio.

Há cem anos que toda a escrita é assim um exercício de domesticação ou de repulsa em face dessa Forma-Objeto que o escritor fatalmente encontra **em seu caminho**, que ele tem de olhar, enfrentar, assumir, e que jamais pode destruir sem destruir-se a si mesmo como escritor (BARTHES, 2004).

A problemática nesta pesquisa é a narratividade. Com ela é preciso perspectivar: um vazio no objeto; um tipo de destruição no pesquisador; um tratamento processual à forma-pesquisa, neste caso, a gerar múltiplos nascimentos do corpo-professor, pelo rebatimento de uma prática de escrita.

A pesquisa, então, pode ser vista como composição de ensaios em cima de ensaios... curtos, nuançados e, de alguma forma, impertinentes, como as próprias camadas do texto. Incontáveis, às vezes finas, necessariamente sobrepostas, e ora confusas. Elas podem ser lidas, e escritas, fora de uma única direção, expectativa e *governo*.

Nas linhas traçadas, o inominável minimizou o que é peso no corpo. Esperanças surgiram das aberturas nas Ruas do texto, nascidas do encontro inexorável com o processo dizível – aquele a se mobilizar por um *Sonho*.

As Ruas se originaram na experimentação: escrever um processo assumidamente indescritível, atravessador da sangria, direcionado a uma restituição. E, com isso, temos aqui, um tipo de experiência lacunar e arenosa. Incerta e movediça.

Os vestígios da produção de conhecimento podem indicar alguma força revolucionária – ela mesma, o que realmente importa em um trabalho desta natureza. Não uma intenção. Prática a exigir cuidado: porque os *vestígios-propriedade* são inimigos do mistério, logo, da construção germinativa, portanto impedem a reconstrução de caminhos. Perigo da perda de relação qualitativa com o tempo e as mensagens e o que nos ronda com o “abandono do patrimônio cultural humano” (BENJAMIN, 1994a).

Uma *Eingedenken* – afirmar a “necessidade política e ética da rememoração” no cotidiano, ainda que estando nós diante a inevitabilidade da queda da experiência, ou seja, perda de valor à transmissibilidade de uma *língua outra* – língua que não nos pertence em intimidade, essência ou personalismo.

Estabelecemos ligações do presente com o passado para a *atividade narradora*.

Inenarrável. Só até aquele instante em que se consegue produzir um fluxo narrativo entre quem lê e escreve. Articulando a palavra ao outro. Experimentando alguma solidariedade na operação com a história – isso passando pela escrita e o uso formal da língua.

Quer dizer, inenarrável até localizar vestígios de transmissibilidade que acenam movimentos do corpo passando pela *Erlebnis* (experiência vivida e ligada à intimidade intersubjetiva), em direção à *Erfahrung* (experiência coletiva, logo, atualização necessária da memória dos oprimidos) (BENJAMIN, 1994a; 1994b).

Ou seja, instituiu-se na pesquisa: um fluxo de lembrança no refluxo do esquecimento a partir de um movimento paradoxal de recolhimento e de dispersão, daquilo que se passou na escrita (GAGNEBIN, 2007). O que apresentar como Tese? Em determinado momento, o trabalho com alguma potência de transmissibilidade *na forma* e que doravante se construiu na escrita – ainda que por um tempo útil.

Registramos algo de uma pesquisa coletiva, ativando a *experiência benjaminiana* e, com ela, uma intenção de método materialista radicalizando a *Erfahrung* – se experiência desaparecida – tão mais urgente fazê-la presente, por meio de atuais combates. E, ainda, na disponibilidade de um exercício. Como? Construindo “uma experiência com o passado” do **percurso na pesquisa**. Mas isso só foi possível ao ativar uma *palavra comum*. Fora da síntese, contudo dentro de um processo que ao menos se aproxime das “condições de realização de uma experiência em sentido pleno”. Então, roçar as *semelhanças*.

Arranhar este dom de *mimetizar* tão mais forte entre os antigos – ou primitivos. O que implicaria valorizar um instante raro. Talvez o momento possível de um encontro e percepção comuns, atravessador de corpos e paisagens, quando mimetizados estaremos, no dom de semelhança tão diferente do que temos *hoje*.

São instantes relampejados de um NÓS.

Onde a apreensão se dá porque uma energia mimética nos articula – a todos – com os ensinamentos vindos das configurações sensíveis que passam pela experiência de escrita. Os corpos se compõem diante da inevitabilidade das semelhanças perante uma Natureza tal. Portanto, não se trata de apreender no registro as semelhanças mesmas (BENJAMIN, 1994c).

O desafio está colocado desde o início: foi preciso se *identificar* com esta Tese. “[...] a **escrita** é então essencialmente a moral da forma, é a **escolha da área social** no seio da qual o escritor decide situar a Natureza da sua linguagem” (BARTHES, 2004, p. 14, grifos nossos).

Renascimentos: precisam acontecer e movimentar o pensamento, no caso, como uma produção engendradora, por isso as interrupções são um tipo de operação, encarnando com o texto *outra* realidade pelo manuseio daquilo que o inspira: recompor os corpos na narrativa.

Existe *força* na ruptura. Potencialidade quando não se reproduz o preenchimento absoluto de sentido. Portanto, uma tentativa de incluir o leitor, de permitir o incerto e de evidenciar a não homogeneização de escolhas e perspectivas. Tanto o uso de materiais, quanto a utilidade do escrito têm natureza heterogênea. O abalo da sequência textual é um tipo de violência à usual linearidade. Apenas uma forma de aludir um determinado hábito desencorajador e determinada preguiça em começar um movimento a constituir-se em algo útil.

A forma descontínua é assumidamente procedimento de intervenção temporal, mas afirmando nisso uma historicidade alicerçada pelo *élan vital*. Quer dizer, dimensionamos na pesquisa o princípio indomável de uma continuidade criativa se apresentando a nós, provocando-nos a *outros* usos do corpo na escrita. Escreve-se necessariamente às “[...] vistas de um espírito que imagina paradas em tais movimentos do movimento gerador da curva” (BERGSON, 2006a, p.9). As paradas, não totalidades, tampouco generalidades, são visibilidades possíveis e provisórias. O movimento mesmo ele escapa.

Assim, as imagens lembradas, e sem valor epistemológico, trabalharam para que o texto pudesse emergir no sucedâneo das diferentes temporalidades: um transcurso de relação estabelecida com o tempo *kairós*. Intensivo, por vezes, intuitivo. De todo modo, tempo que oportunizou alguma coisa a ganhar espaço nesta “[...] duração, que a ciência elimina, que é difícil de ser concebida e expressa, [e que] sentimo-la e vivemo-la” (BERGSON, 2006b, p.6).

Diríamos que as imagens são importantes abusos no **encontro escritor-leitor**, vieses da inventividade e da germinação. São ainda abertura à composição. Exercício de uma política participativa na construção do pensamento, não outra coisa, que assumir o “estilo da ausência”, ou a “ausência de estilo” que nos colocaria juntos diante de uma opacidade para, então, conversar (GAGNEBIN, 2008).

Mas isso só é possível depois das explosões que destroem formas, o sabido, os destinos, os corpos encerrados em uma finitude tão cruel quanto insalubre... Quer dizer, é possível que se processe algo, quando combatemos determinadas naturalizações do corpo: fadado. E diríamos: alijado de possibilidades outras.⁴

Um indicativo se faz necessário: a Tese não é sobre a história da Educação. Não é história do adoecimento do professor. Não é sobre a profissionalização do trabalhador docente.

Não é também sobre um Currículo na escola a promover saúde. Não tem a menor pretensão de propor algo inédito na política educacional brasileira. Não defende um modelo de cuidado, nem é, em absoluto, sobre a política de saúde do trabalhador. É preciso que fique dito: não trataremos de teorias da linguagem ou da subjetividade.

⁴ Em se tratando de uma escrita sob inspiração benjaminiana, mobilizada por conceitos em fabulações, esta linearidade combatida na proposição não deixa de ser uma crítica à linearidade presente na Historiografia burguesa e na Historiografia de um marxismo ortodoxo, quer dizer, cheias de *a priori*, ora sufocantes, por vezes inativas. Para operar com o pensamento de Walter Benjamin foi, então, preciso reconhecer o atravessamento e a importância desse efeito trágico e enlouquecedor de um Nietzsche, efeitos, todavia, a agir no modo impiedoso de desmontar o que parece ser cânone; poder encarar o que é desconfortável fazer na Educação, em outros termos, sustentar alguma conflituosidade nesta paisagem onde a dramática do carisma, da harmonia e da benevolência se compõe em forma. Estas últimas, institucionalidades atravessadoras dos corpos e das práticas educativas, inspiram a pesquisa a indagar: em que medida o que faz sofrer um corpo é a desestabilização do harmônico, do pacífico, previsível ou disciplinável?

Nem nosografias psicopatológicas em uma pesquisa, eminentemente, em Clínica do Trabalho, embora ter passado por tais problemáticas faça a pesquisa se localizar.

A Tese é – o que ela possibilita *ler* durante um caminho, assim se servindo dos momentos em que se constitui um plano de visibilidade e inteligibilidade.

Forma, nome, afeto ou o vivido possuem cenários e forças: uma paisagem onde regras de atratividade não devem ser banalizadas. O que se escreve é efeito da ordem daquilo que circulou no município de Serra e que emperra, quer dizer, tende ainda a silenciar o corpo-professor. Então, escreve-se aquilo que busca a inteligibilidade intrínseca aos confrontos (FOUCAULT, 1979a).

O convite é, então, ser tocado pela experiência suprassensível que circula nas letras. Supor as regências do discurso. Preparar o corpo para uma disponibilidade. Nisso, experimentar a caminhada desgovernada, movida pela andança curiosa e inquieta: ela só pode desejar ser compartilhada. Mas como?

Fugindo da escrita burocrática, que não indaga sobre como se escreve, nem quer mostra a vida que se forma em um processo. Sintonia ao dizer institucionalista, que exige situar a escrita da Tese, como uma “oportunidade do pesquisador produzir-se” nesta inserção do debate acadêmico mais amplo (HESS, 2005).

Concomitantemente, criamos caminhos possíveis com a escola. Necessidade de leitura daquilo que ainda nos desafia. A recomposição de certa disposição para “viajar com a verdade”, vivendo algo substancial, neste caso, com educadores.

Fazer corpo das palavras, para dimensionar um *Mestre Inventor*.

Esse é um testemunho de trabalho filosófico feito em ressonância de Henri Bergson, suporte epistemológico e político na América de ranço colonial, e enfrentamento da modalidade de Educação que insiste em ser mantenedora do “estilo social excludente” (KOAN, 2013).

Engendrar *invenção* e *verdade* é desburocratizar a escrita na inspiração de um professor errante, formado naquilo que transita: um *Simón Rodrigues*. Viajante do tempo e das circunstâncias, *corpo* não totalizado no instituído pela escola, tampouco

sacralizado pela Secretaria de Educação. Menos ainda, passível de ser absolutamente representado no Sindicato dos Trabalhadores. Um corpo-multiplicidade. Puro ensaio e inspiração da filosofia de Walter Koan (2013).⁵

Algo na Tese precisa ser escandaloso: compreendido, quando conseguimos vê.

Vemos sempre alguma coisa de *possível* na multiplicidade. Um sentido. Circunstanciado. Contingente. Oportuno para a Saúde Docente como transversalidade. E como? Quando o que está escrito assimila alguma coisa da experiência de *produção de saúde* agenciada a um Fórum. Dito de outra forma, na maneira de se assimilar, o pesquisador diz o que se passou – quando cria condições para transmitir as franjas: contando, abrindo, extrapolando limites.

Enfrentar na pesquisa que “[...] a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna” (GAGNEBIN, 1994, p.10).

Mas é preciso que o escrito assimile uma *memória comum*, para que o leitor se contemple de alguma forma a reconstruir uma experiência. Em qual saúde? Nesta que se *inscreve no fluxo narrativo de uma história*, próxima e distante de tudo que experimentamos como ação política.

Uma provocação contemporânea de *Giorgio Agamben* (2004, 2007, 2008). Quer dizer: o urgente rompimento com a pretensão do *Eu* de bastar-se a si mesmo. E mais do que isso, o desafio em dar espaço na vida para aquilo que não nos pertence unicamente: uma história *pelo* testemunho. Colocada pelo desafio de fazer o professor chegar ao Fórum Cosate, mas para cultivar este corpo democrático, não garantido em intenção.

⁵ O brasileiro Walter Koan (2013) em “O mestre inventor: relatos de um viajante educador”, o argentino Carlos Skliar em “Desobedecer a linguagem: educar” (2014) e o espanhol Jorge Larrosa em “Tremores: escritos sobre a experiência” (2015) coadunam de um movimento epistemológico que toma como princípio o fato de se “educar na escritura”, por isso, a relevância em **problematizar as políticas de escrita das pesquisas em Educação**. Esta inseparabilidade entre vida e escrita valoriza a experiência da escrita para, com ela, gerar o pensamento por um exercício, pensamento capaz tanto de “falar com”, quanto de “ressonar em”. Portanto a escrita como exercício que forma ao ser lida, e reescrita.

Neste exercício é riscada uma história aberta e a produzir efeitos no tempo presente – *Jetztzeit* – se valendo de um “autêntico instante que interrompe o contínuo da história”, para então recompor em *outras* singularizações com o tempo, neste caso, para além do tempo mecânico na escola (GAGNEBIN, 1994).

No texto – uma vida a fragmentar e desviar e nisso: *ousar* produzir novos corpos em movimento. Eis o ponto: “estratégia incessante de desvio”.

Perigosa e que por isso produziu o encontro sangrento com a língua, implicou tanto mais a lançar o corpo em direção à fronteira, ao momento de sombra, às travessias, gerando uma ação nova, de enfrentamento a isso que *nos* ameaça em destruição. A educadora justifica a aventura: é a “[...] renúncia à segurança do previsível que permite ao ser humano arranhar a liberdade” (NUNES, 2008, p.98).⁶

Estamos em meio à escrita processual, onde a história é o fio tênue capaz de promover tanto uma produção, quanto reposicionamentos aos corpos envolvidos na experiência, neste caso, diante de diretores de escola autoritários; professores desanimados e pesquisadores descabidos: um dia de Iniciação Científica tomado como oportunidade de compor, que ronrona na paisagem.

Nela, quando um instante comum, portanto, de potencialidade de um encontro, entendimento e construção, irrompe, assalta-nos, surpreende e desestabiliza: é exatamente aí, um possível, de abertura a outros: texto, corpo e saúde.

A forma se suspende diante do olhar como um objeto; qualquer coisa que se faça, ela é um escândalo: esplêndida, parece fora de moda; anárquica, é associal; particular com relação ao tempo e aos homens, de qualquer maneira é solidão (BARTHES, 2004, p. 6, grifos nossos).

⁶ Clarisse Nunes (2008) está envolvida em problematizar o impacto de Walter Benjamin para repensar a Educação brasileira: provocar a “expansão da consciência comum”; fazer uso de “um novo conceito de razão”; experimentar a “abertura a diferentes mundos”; para, com isso, “criar um novo tipo de sensibilidade”; “tomar o conhecimento como ato provisório”, enfim, se atentar “à relação com o outro e a obra se fazendo”. Essas, entre outras chaves de leitura criadas pela educadora, são proposições para perturbar os processos pedagógicos pautados “na aridez da aprendizagem da disciplina do trabalho intelectual”. São, ainda, para esta pesquisa, uma ferramenta no estranhamento de uma Educação essencialmente racionalista e etapista e que, quando reduzida à lógica pedagógica, amplia a ânsia de precisão, controle e universalização: tanto da produção do conhecimento, quanto do processo de aprendizagem e, portanto, dos modos de organizar o trabalho para esse feito. Os corpos humanos, imprevisíveis, mutáveis e livres são necessariamente tensionados em tais formas ossificadas.

A pesquisa esteve sob efeito de algo do “romantismo revolucionário” atuante no pensamento de Walter Benjamin. Quer dizer, tanto para o primeiro Romantismo, quanto para o Romantismo tardio, dirá o autor, o importante é a “[...] convicção da força efetiva da observação” (BENJAMIN, 2013a, p.32), leia-se a inseparabilidade teoria e prática posta em ação, produzindo transformações, logo, no gesto imbuído ao historiar.

Produzir saúde com a história “[...] não é uma *volta* ao passado, mas um *desvio* por este, rumo a um futuro utópico” (LÖWY, 2005. p.19, grifos do autor).

O que isso implica? De certo modo, recorrer à memórias e acontecimentos para consistir uma realidade naquilo que é sonho. Então, mobilizar o corpo-participativo. Não apenas sobrevoar as estradas, passar pelas notícias, se escorregar por entre os eventos: porque a “[...] força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano” (BENJAMIN, 1995a, p.16). A *observação* encara o que nos atravessa.

Mas exatamente em qual direção?

Para este texto, a direção é aquela que dormita uma oportunidade de *despertar* perante as violências cotidianas, seus custos em desespero, enfim, se preparar para dismantelar os efeitos da miséria banalizada e que, no cotidiano da escola, é posta a deteriorar em cadeia o que, então, está à sua volta: as margens.

A pesquisa enfrentou microfascismos cotidianos que minimizam o uso útil da linguagem e da memória.

Quando o tempo que se apresenta é árido para a poesia.

Mas quando, diante os olhos, está a pobreza de experiência imagética e artística, como não aceitar a vida miserável, de forma tão predestinada? Como poder viver e contar? Isto é, recusar um determinado nível patológico que mantém silenciado – o que nos esbarra – e sussurra para ser transmitido.

A oportunidade é olhar o que estamos em vias de fazer, com aquilo que se faz. Atenção ao que pode ser útil em identificar *objetos-joia* no processo de trabalho. Rememorar, não outra coisa, que se colocar diante da interpelação da alteridade.

Há um tesouro no lastro do trabalho de quem escreve e ensina – quando este quer potencializar a germinação, o arejamento e a vitalidade. Estamos desafiados a reconstruir em nossas experiências, quer dizer, nas margens da escrita e da docência, algo que nos vincule em semelhanças e compartilhamentos de um *círculo existencial* vasto outrora e na contemporaneidade: cada vez mais restrito (BENJAMIN, 1994c).

Ensaïar com uma experiência nuançada pelo processo e a *invenção*. Um tipo de aventura. Resposta positiva ao convite de saída daquilo que ameaça em violências e adoecimentos, distanciando-nos da solução tão mais automatizada no campo educacional – ou seja – a solução *ideal*.

Eis o exercício: conseguir confiar nos percursos, se abrir ao novo e à possibilidade das inconclusividades. Então produzir *outras* nuances de “um fluxo narrativo comum e vivo” (GAGNEBIN, 1994).

Rememorar momentos da pesquisa é a aposta de saída da dor e da apatia, pela passagem da convalescência, considerando uma paisagem, o que nela sensibiliza e, nisso, põe a movimentar. Narrar é o nosso agir. Restaurar é fazer de algumas intensidades, na experiência de Serra, uma obra a produzir efeitos de *coragem* já que reposiciona o trabalhador em meio às tessituras históricas em seu corpo, na sala de aula, com os alunos e aquilo que soterra o corpo-solitário.

Dito de outra forma, ensaiou-se uma racionalidade pública na narrativa, em que o *professor* obra uma saúde alegórica. Desviante. Vertiginosa. Tecida no entremeio com as palavras. É a procura de um gesto que rebele contra as condições mínimas de realização do trabalho, mas isso só depois do combate ao que é tão mais ofertado, quanto perigosamente naturalizado.

A imagem é do Jogo.

“Ganhar a partida” é lutar contra a visão das soberanias e dos opressores naquela máquina que ganha sempre. Repetitivamente. Máquina que não falha em fazer crer a fraqueza da Educação e o adoecimento passivo. Quer dizer, foi preciso jogar com essa insistência em docilizar os corpos em efeitos de “miseráveis autômatos”, tanto um alarde que vem da *Tese 1* do Conceito de História, quanto presença “[...] de um conto de Edgard Allan Poe – traduzido por Baudelaire – que Benjamin conhecia muito bem: ‘o conto de xadrez de Maelzel’” (LÖWY, 2005, p. 42).⁷

No autor berlinense: se encontram três teorias centradas na modernidade: 1) a da Alegoria, 2) da Tradução e 3) da Reprodutividade das obras de arte. As três, encarnando um tipo de trabalho no tempo histórico benjaminiano.

Mais intensidade.

Menos cronologia. Para a pesquisa, o caminho de mão dupla: as intensidades da saúde no tempo e o lastro do tempo na produção de saúde.⁸

[...] a escrita é uma realidade ambígua: por uma parte, nasce incontestavelmente de um confronto do escritor com sua sociedade; por outra, dessa **finalidade social**, ela remete o escritor, por uma espécie de transferência trágica, às fontes instrumentais de sua **criação** (BARTHES, 2004, p.15).

A feitura é de um trabalho com os recomeços, exatamente, uma intervenção na linearidade do desânimo no corpo-professor, em função do artifício de recomposição das forças, logo, de reaquecimento de alguns processos.

⁷ “**Benjamin** [Walter Benedix Scöfnlies Benjamin] (1892-1940) – filósofo e crítico literário alemão vítima do nazismo, autor de uma das obras mais profícuas e estudadas em todo o mundo. Entre os livros de sua autoria publicados no Brasil estão *Passagens* (2006) e várias coletâneas, incluindo seus textos sobre a arte e sobre o sentido da história. Exerce grande influência na obra de Giorgio Agamben” (JINKINGS; ASSMANN, 2007, p. 84).

⁸ Do campo concreto trazemos: 1º) os efeitos analíticos da participação no Fórum Cosate, de reuniões com gestores da Educação e do percurso de coorientação de Iniciações Científicas; 2º) uma notícia veiculada pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Espírito Santo; 3º) uma cena que transversaliza processos de gestão na escola e o momento de formação continuada proposto pela Secretaria; 4º) dois momentos de uma experiência de Iniciação Científica: o primeiro é um ruído de uma reunião com os professores dos dois turnos da escola, com a pauta saúde docente; e o segundo ruído refere-se a trechos de um dia da pesquisa de Iniciação Científica, em entrevistas com professoras de ensino fundamental. Uma questão metodológica: nenhuma escolha é aleatória, mas ela pode ser menos individual e minimizar as desigualdades de nossas posições. No manejo, pinçamos a primeira reunião na escola e o primeiro dia com a narrativa das professoras sobre a docência. Um dia como outro qualquer. E o pesquisador com a função política de trazer ao texto o que é ordinário e parece irrelevante.

No caso da escrita que se serve da rememoração, é uma perspectiva de produção de diferença no “discurso ronronante e nivelador” que insiste em fazer da vida “mais do mesmo”, ou seja, que insiste em fazer da sala de aula o encontro com famílias desestruturadas e com crianças, neste caso, descabidas (GAGNEBIN, 2007).

Alegorizar a saúde docente.

Tensionar o homem moderno à energia primitiva da “experiência de semelhança”, ou seja, contar com Oxóssi na abertura da mata para aquilo que pode tornar corpo-outro, na condição de vincular-se a um *outro agir*. E como? Ocupando o mesmo plano nas relações, sentindo-se acompanhado, conduzindo-se com o que pode tornar-se “compensador da tristeza do dia” para “tomar parte do espetáculo mais amplo da vida” – os sonhos (BNEJAMIN, 1995a).

Esta imagem-Fórum, sorrateira, pouco robusta, mas necessariamente presente enquanto um dispositivo, ela é procedimento de respeito à Lei da semelhanças, um intento de instaurar o encontro, de compor um plano extrassensível, capaz de acionar correspondências mútuas entre aqueles que compartilham uma vida.

O convite é produzir juntos, nos diferentes espaços sociais, uma *linguagem outra*, tão mais aproximada quanto capaz for de cultivar uma experiência: o uso da língua “para além do sistema convencional de signos” (BENJAMIN, 1994c).

[...] como **um operário** que trabalha em casa, e desbasta, talha, dá polimento e incrusta a sua forma, exatamente como um lapidário extrai a arte da matéria, passando nesse trabalho horas regulares de solidão e esforço [...] (BARTHES, 2004, p. 54).

A função alegórica do *Fórum* testemunha: nos percursos de vida, quando em situação de trabalho, qual é este sujeito que se desfaz como corpo e conhecimento acabados. Desfaz-se de uma personalidade isenta, depois de narrar uma dimensão, tão mais capaz de desobedecer para construir, então, obrar com aquilo que provoca sofrimento e inércias.

Um detalhe, o clamor, ruídos do dia na escola e o horizonte que vêm da Rua: são interpelações a um registro que se faça por meio dos impasses, buscando saídas

tão mais autônomas quanto inventivas em sua maneira de vincular “formas de narrar” a “formas de lembrar” (HESS, 2005).

Narramos para não apagar os rastros de uma experiência. Narramos para ativar a memória a partir do registro de arquivos vivos, portanto mais articulados e menos descritivos (GAGNEBIN, 2009a).

Na operação do pesquisador, narrar como um momento em que “A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo e definindo uma prática” (BENJAMIN, 1994b, p. 220).

Narrar ainda – abusa do que o *corte* induz. Procedimento seco. Preciso e aberto a vincular acréscimos na inconclusividade fundamental do “objeto narrativo”. Assim, os dados, a fonte que inspira e o que é considerado documento, ou seja, a aura de precisão da explicação verificável tão cara à ciência foi, nesta pesquisa, “[...] substituída pela exegese, que não se preocupa com o encadeamento exato dos fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas” (BENJAMIN, 1994a, p.209).

Diríamos que a Tese é um registro de aposta pragmática: serve-se de uma “palavra-fato”, atenta ao aspecto *único, irregular e temporal* da linguagem.

A saúde nesse empirismo foi construída pelas irregularidades exterior: interior a um processo vivido por quem pensa. Logo, o que se faz exterior ao objeto (comumente apaziguado e isento) e interior às perturbações do pensamento – também comparece na escrita (TEDESCO, 2008).

Mas, paradoxalmente, objeto e pensamento nascem juntos na pesquisa como uma prática: “O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer”. Ou seja, um procedimento metodológico (PASSOS; BARROS, 2012a, p.18). Ensaiar uma experiência de *produção de saúde* na América Latina do século XXI, reconhecendo o que é pertinência em alguns restos da experiência pública brasileira, quando vozes sussurram alardes.

E silêncios perguntam sobre a natureza da *Luta*.

Dito de outra maneira, a atenção aos ruídos: eles ronronam o que desespera a vida no trabalho na Educação Básica. Não porque sejam ruídos inéditos, mas porque seu lamento perde a força de estrondo, quando é mais banalizado, em um estado cênico otimista (NIETZSCHE, 1987).

Como, então, tocar a prática na Educação pelo intermédio de *outras*?

Como explodir os muros da escola e, ao mesmo tempo, zombar do pensamento que naturaliza o adoecimento docente?

Esse **valor-trabalho** substitui um pouco o valor-gênio; coloca-se uma espécie de vaidade em dizer que se trabalha, muito e longamente a forma; cria-se até mesmo, às vezes **um preciosismo da concisão** (trabalhar uma matéria é, em geral, cortar parte dela), bem oposto ao grande preciosismo barroco [...] (BARTHES, 2004, p. 54, grifos nossos).

Se, para esta pesquisa, escrever é *narrar*. Sair do silêncio é objeto-joia daquele que conta – o *Erzähler* – porque conquista um lugar no berço da transmissibilidade. Coloca em análise o que se passa. Cria condições de viabilidade para a continuidade da narrativa. Mas isso quando ela – a Tese – pode enfim se insurgir como *testemunha*. Narrar o que aconteceu no percurso, quando o acontecido – paradoxalmente – não faz parte do narrável.

A prática narrativa, então:

“[...] repousa sobre essa impossibilidade de autenticidade e sobre o reconhecimento dessa impossibilidade, sobre a consciência aguda, de que aquilo que pode – e deve – ser narrado não é essencial, pois o essencial não pode ser dito” (GAGNEBIN, 2008, p. 16).

Estivemos necessariamente diante da radical solidão da forma, com um gesto colocado em uma direção. Presente na maneira de dizer, há algo em experimentação e que objetiva minimizar a separação entre linguagem e vida, portanto, entre *escrita* e *experiência*. Nisso: **palavra trabalhada** produz-se como agente de mudança (TEDESCO, 2008).

Palavras, disposição e ritmo que retrabalham a história, infinitamente.

A sintonia é fazer da escrita e da leitura uma experiência capaz de compartilhar um movimento. O desafio é reconhecer: “Não se percebe que a trajetória se cria de um só golpe, ainda que para isso precise de um certo tempo, e que, embora se divida à vontade a trajetória uma vez criada, não se consegue dividir a criação, que é um ato em progresso e não uma coisa” (BERGSON, 2006a, p.15-16).

O convite está feito: ler este texto é assumir uma disponibilidade a estabelecer um encontro com o desconhecido, ou o pouco provável, habilitando uma temporalidade nova, suportando o que é corte na experiência histórica, de outro modo, encarando o inevitável desconcerto de um modo narrativo.

Dizendo de outra maneira, é preciso acolher o desconforto que vem do irremediável.

Corpo diferenciado. Entregue à medida que a caminhada tenha a oportunidade de apresentar suas intensidades, neste caso, sensíveis. Um leitor atento, mas cognitivamente distendido. De prontidão, mas se servindo de um corpo exercitando a entrega: como aquela que se experimenta nas *oferendas* à beira das águas de fevereiro.

Qualquer experiência se serve desta condição paradoxal: é preciso se assustar para ouvir o que destoa e *difere*, mas, ao mesmo tempo, é necessária a qualidade de não se alarmar demais; de não se assustar a ponto de operar a fuga, para, então, conseguirmos ficar em algum lugar dos efeitos com a escritura.

Ou ao menos se demorar um pouco mais em uma pausa no tempo...

Mas, desta vez, o instrumento formal não está mais a serviço de uma ideologia triunfante; é o modo de uma situação nova do escritor, é a maneira de existir de um silêncio; perde voluntariamente qualquer recurso à elegância ou à ornamentação, pois essas duas dimensões introduziram de novo na escrita o Tempo, isto é, uma potência derivante, portadora de História (BARTHES, 2004, p. 66).

UM OBJETO-JOIA: a escrita

Escrever foi assumir os custos do “valor-trabalho” com as letras, as imagens, as lembranças, histórias. Isso ultrapassa o anseio de aplicabilidade do conhecimento, qualquer ímpeto de banalização dos conceitos, nem sempre demonstráveis.

Escrevemos para encarar a “imagística do escritor-artesão”.

Enfrentar os desafios: ser mais clássicos do que desejaria a aposta ético-estética da narrativa de inspiração benjaminiana; mais cristão do que suporta um viés micropolítico detonador das soberanas representações. E mais platônico do que se deseja um cuidado lateralizado, sem transcendências, portanto feito na imanência do fazer cotidiano.

Eis um entendimento que trazemos para apresentar a Tese: confronta-se *uma experiência* no hoje, movida por algo de um passado impessoal que nos interpela e surpreende. E que *agora* já pode ter se tornado outra coisa. Uma potência de expansão em direção a *outras* paisagens na vida. De resto: mais nada. Zero. Fim aritmético e ponto de partida. O zero como marca de fôlego no texto. Já é sabido – a experiência é projeção de um tempo irreversível.

É isto: escrever apenas para gerar um pouco de ar.

É de fluxo do tempo que tratamos aqui. O artista é testemunha: do zero ao infinito, temos somente incertezas. Verbo em tempo infinitivo. Todas as aspirações nos pertencem neste momento (TESSLER, 2012, p. 251).

“Os procedimentos demarcados por verbos no infinitivo nos forçam a pensar haver diversos modos de usá-los” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p.11). Mais do que isso, são indeterminações e impessoalidades. Atravessam-nos. Logo, servem a indicar quais ações ainda por vir no processo de multiplicidade virtual, neste caso, sensibilizadas a partir da provocação *Fórum-escola*. Ratifica a artista plástica Elida Tessler (2012, p. 251):

Uma pesquisa artística requer primeiramente uma intenção. Depois, um gesto. Soma de decisões. Do branco ao preto. Preto puro. Preto homogêneo, unificado, sem resquícios de marca do pincel. A superfície da tela ganha unidade na sua multiplicidade.

“Cada quadro acabado é uma obra inacabada” (TESSELER, 2012, p. 252).

O artista é Roman Opalka. Ele nasceu em 1931, em Hocquicourt, no norte da França, mas tem origem polonesa. Grande parte da sua vida viveu na Polônia. Desde 1977 voltou a morar na França. Seu exercício diário é zerar. Aciona uma tensão entre a vida e a morte na medida em que dedica a evidenciar, por meio da pintura, o tempo que passa. Sua ampulheta é a tela por onde escorre cada segundo, cada minuto necessário para desenhar uma cifra. Grafar um buraco. A analogia não é gratuita. Um grão de areia pode assumir a imagem do tempo que passa. Um jato de areia grava a palavra. Ao arranhar, com a luz branca nas cerdas do pincel, a opacidade de um terreno obscuro, evoca sua própria experiência como deportado para a Alemanha em 1940, nas condições mais adversas. Para pronunciar-se acerca deste trauma, Opalka toma uma posição extremamente radical quando estabelece um programa para sua existência: contar progressivamente do 1 ao infinito. Tentou encontrar uma via de acesso ao desafio de reter o tempo – aposta útil ou inútil? – escrevendo-o através da pintura com números, ou melhor, com signos, como ele prefere nomear os algarismos com os quais ele compõe sua obra. Começou com o número desenhado no canto da tela, e não com o zero. Não poderia partir do nada, mas da continuidade preexistente da unidade, de onde uma ação pode ser contabilizada, pode escrever. O 1 é a qualidade do existente, e não do que não existe, inaugurando uma relação conceitual com o infinito, elemento-base de tudo. De início, ele já propõe uma mudança importante: geralmente, o começo de um trabalho de um pintor, como de um escritor, é uma tela toda branca, chamada de virgem ou imaculada. Roman Opalka macula. Aplica a tinta preta recobrando toda a superfície da tela branca. O seu começo torna-se um buraco negro. O espaço escuro e silencioso onde a origem de tudo se instala. Algo revelador se faz presente: a história da arte, como a história da civilização, necessita ser marcada com outros pontos zero a partir da catástrofe vivenciada entre a primeira e a segunda grande guerra, principalmente na Europa. Assim, como Marcel Duchamp responde com o ‘readmade’ – um objeto comum, corriqueiro, com valor comercial de uso que é transposto para o espaço dos museus e galerias de arte, adquirindo valor de mercado, a partir de uma ‘simples decisão’ do artista, Roman Opalka (2006, p14) pergunta: ‘Depois da experiência do inominável dos campos de extermínio, ainda é possível a criação?’⁹

⁹ “Zerar” (TESSLER, 2012, p. 252-253) integra a obra “Pesquisar na diferença: um abecedário” (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012). Iniciativa de coletânea cujos autores estão atentos à não dissociação entre objetivação e subjetivação no ato de pesquisar. Interesse então na potência dos corpos que pesquisam. A coletânea é, portanto, um apoio já que nos posiciona em um movimento epistemológico junto às pesquisas que perspectivam a inseparabilidade entre as Políticas de Conhecimento e a Produção de Subjetividade. Assim, o que se lerá no prosseguir, narrações de uma escrita-obra, pelas mãos de um escritor-operário que diz a experiência da pesquisa com os verbos: esperarçar; começar; sangrar e enlouquecer.

Para Homens: Convencer é infrutífero.

Walter Benjamin, Rua de Mão Única, 1924.

2. NARRATIVIDADES: POR OUTROS CORPOS E MOVIMENTOS

Os ensaios da Tese:

O fim da Tese. Um instante com a morte: o corte e a esperança.

As Ruas do texto: ou como sair dos escombros que Pesam o corpo.

Compor dói. Ou sangra: o trabalho pede Ir Adiante, em obra...

2.1 O fim da Tese. Um instante com a morte: o corte e a esperança¹⁰

Passemos ao primeiro ensaio.

O esquecimento dos mortos e a denegação do assassinio permitem assim o assassinato tranquilo, hoje, de outros seres humanos cuja lembrança deveria igualmente se apagar.

Enquanto Homero escrevia para cantar a glória e nome dos heróis e Heródoto, para não esquecer os grandes feitos deles, **o historiador atual** se vê confrontado com uma tarefa também essencial, mas sem glória: ele precisa transmitir o inenarrável, **manter viva a memória dos sem-nome**, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados (GAGNEBIN, 2009).

A morte anuncia neste momento o fim da Tese. O anúncio então diz: para nascer uma Tese, é preciso confrontar-se com sua morte. Ela é uma presença na condição moribunda, e a *figura-moribundo* entra aqui para interpelar o corpo-professor em *outras* possibilidades de saúde docente. Eis um início da pesquisa.

Uma face diante da experiência com o tempo, que lembra a condição inexorável da finitude, mas que vê na escansão aquilo que faz a vida se processualizar.

Por isso, a morte que se apresenta à escrita pede para ser reconhecida em uma polissemia. Como? Extrapolando um fato puro.

¹⁰ O *corte* é dispositivo conhecido na experiência clínica. Esse recurso teórico-prático da Clínica em Psicologia entra na Tese para ancorar o pensamento na aproximação à obra de Walter Benjamin e, nisso, apoiar como um dos procedimentos na descontinuidade de uma escrita histórica. O *corte* provoca escandir o tempo e determinado modo de relação do sujeito na temporalidade. Interrompe a continuidade no discurso previsível de análise ao produzir efeitos fora do discurso. Ato e discurso são indissociáveis. Então, um artifício para provocar desvio em determinada sequência, produzindo reposicionamentos, ressignificação, gerando novas insurgências existenciais, ou seja, subjetiv(ação). Se um *corte* tem efeito de produção de subjetividade, inferimos sua potência de provocar novas relações do sujeito na vida. Ele indaga: quais efeitos diante de determinado modo de vida que se experimenta, mas está necessariamente fadado a um fim? O que precisa ser fadado ao fim, ao pensar o funcionamento-Educação ou as clausuras do corpo-escola?

Nesse prisma, o que mata provoca desdobramento depois de estarmos diante *do vivido* – ou na acareação com aquilo a que se está submetido. Isso diz de quando, em situação de trabalho, a vida é limitada, impedida, aprisionada.

É preciso transpassar os *muros*.

“[...] sob essa ótica, coisas que nunca antes se olharam de frente [são] colocadas subitamente face a face, iluminadas uma pela outra e concebidas [...]” (NIETZSCHE, 1987, p. 24).

Narrar é se jogar no desconhecido, para agir sobre misérias e aniquilamentos diários. O caminho no texto nasce desse momento ímpar de acareação, neste caso: *trágica*. A morte dá aceno da perenidade elementar à condição humana. Lembra ao humano sua condição acabada. Convoca a dizer uma experiência.

Paradoxo – que aqui principia – e que preciso se faz falar do desejo de inacabamento e germinação, desta experiência perante um *Fórum*, mas isso só depois de assumir efeitos do fim anunciado, portanto seguindo os vestígios do tesouro deixados pelo *moribundo* benjaminiano. Ouvimos o quase morto. Conduzimos com o pensamento a partir dessa condição produtiva no término.

Estabelecer *um fluxo narrativo* é conquistar uma dimensão no gesto. Neste ensaio, o trabalho é se lançar a recolher em texto o *efeito-fim-da-Tese* e, por contágio, dizer ele em aliança a efeitos *outros*: efeitos capazes de problematizar algo do que atravessa a vida na Educação Básica de Serra.¹¹

Na epígrafe do ensaio, a pesquisadora suíça, com formação em filosofia e estudos literários, estudiosa da obra benjaminiana, alerta: não esqueçam a morte como índice imerso ao viver.

¹¹ “**Nietzsche** [Friedrich Wilhelm Nietzsche] (1844-1900) – depois de rápida carreira como filólogo, dedicou-se a escrever e deixou uma obra filosófica e literária das mais importantes. Escreveu aforismos, como *Assim falou Zaratrusta* (1884), estudos sobre a música, como *O nascimento da tragédia no espírito da música* (1871) e o autobiográfico *Ecce homo* (1888). Morreu em estado de loucura, em 1900” (JINKINGS; ASSMANN, 2007, p. 91). Nesta pesquisa: alguma coisa da influência trágica de sua filosofia em Walter Benjamin nos movimenta com a problematização de uma **saúde que se evidencia no processo de escrita**, já que *o espírito louco* – o atravessa.

Não esqueçam a existência dos mortos do passado. A banalização do fascismo. E dos interstícios selvagens do capitalismo sobrecodificando *hoje* – os modos de vida. Atingindo-nos de forma tão rasteira e assertiva, que dissimula miserabilidades (GAGNEBIN, 2009a). Naturalizar a miséria é face mortífera da vida material e imaterial: ela mata a carne, o vivido e também quem está vivo.

É preciso prestar atenção às estratégias de *vida mínima*. Cotidianamente, o que é mínimo é desejado a uma massa de anônimos. De indigentes longevos. Os *sem-lastros* na paisagem próxima e habitual – porque é institucionalizada por oficialidades mornas. São elas que excluem o incômodo como potência em relampejar a nuance do combate. O incômodo: atravessamento disso que precisa ser narrado para manter viva a memória da massa infame. O que é infame clama pelo pronunciamento de *outras* palavras para as violências entranhadas na vida (FOUCAULT, 2006).

Os periféricos do mundo. Os Pobres. Indigentes porque impedidos de ser enterrados com *sua* história. Silenciados porque uma voz outra se torna soberana. Oprime. Impera. Ou cerceia (GAGNEBIN, 2009a; BENJAMIN, 1994d).

Uma lembrança então dos atuais extermínios dos indígenas brasileiros. E daquele que precisa *resistir*, para, só depois, conseguir trabalhar, porque as tiranias também imperam na paisagem pública. Lembrar aquele que é assassinado pela fome, pelo racismo, a homofobia e o machismo, ou seja, aniquilado pelo que se torna claro como guerra de segregação.

Eis mais acareação: enfrentar as intolerâncias essenciais e religiosas, portanto cheias de personalismos. Donas de muros enormes, produtoras de estigmas soberbos, e ainda *hábeis* em classificações violentas. Eternas: contemporâneas. Esses são os “fascismos de qualquer época” (BAPTISTA, 2009).

Eles insistem em forjar os anônimos da “meia noite do século” (LÖWY, 2005).

Os fascismos de hoje continuam atuantes na formação dos subjugados, dos descartáveis, burocraticamente destituíveis do lugar onde a palavra teria potencialidade em expandir o “localismo”. Realmente é preciso ensaiar “uma prática

educativa que consolide uma nova vida social”. Que, portanto, intervenha no colonialismo tão mais forte em *um tipo* de Educação (KOAN, 2013).

Urge a atenção aos sem-histórias contadas nas oficialidades institucionais.

Institucional não é o estabelecimento administrativo, para esta pesquisa. É processo histórico, discursivo, político, interventivo às vidas. “As instituições formam a trama social que une e atravessa os indivíduos, os quais por meio de sua práxis mantêm ditas instituições e criam outras novas (instituintes)” (LOURAU, 2004, p. 68).

Elas fazem um corpo agir autoritariamente: a instituição *casa-grande*; a instituição *miséria*; a instituição *verdade*; a instituição *soberania*.

Em certa sentido, a peça representada nesse teatro sem lugar é sempre a mesma: é aquela que repete indefinidamente os dominadores e os dominados. Homens dominam outros homens e é assim que nasce a diferença de valores; classes dominam classes e é assim que nasce a ideia de liberdade; homens se apoderam de coisas das quais eles têm necessidade para viver, eles lhes impõem uma duração que elas não têm, ou eles a assimilam pela força – e é o nascimento da lógica. Nem a relação de dominação é mais uma ‘relação’, nem o lugar onde ela se exerce é um lugar. E é por isso precisamente que em cada momento da história a **dominação** se fixa em um ritual; ela **impõe obrigações e direitos**; ela constitui cuidadosos procedimentos. Ela **estabelece marcas**, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela **se torna responsável pelas dívidas**. Universo de regras que não é destinado a adoçar, mas ao contrário a **satisfazer a violência** (FOUCAULT, 1979a, p. 24-25, grifos nossos).

A linha institucionalista francesa (que forma gerações de psicólogos no Brasil desde 1960-70) gera processo de análise tensionando formas instituídas e forças instituintes como mote na operação teórica. O atravessamento institucionalista produz ferramentas, interesses e debates que subsidiam a problematizar o que está estabelecido como verdade; o que estamos em vias de afirmar, contestar ou reconfigurar, com aquilo que escrevemos e nos atentamos, quer dizer, com o que problematizamos e reproduzimos.

Nesse veio, interessam particularmente questões comumente silenciadas, ou aquilo que se mostra desprezado quando se fala de Saúde Docente. Quer dizer, o desprezo por uma condição anônima também presente no corpo-professor. O desprezo ainda para aquilo que se vive ao ponto de ser levado ao nível da violência cotidiana. O desprezo, portanto, por aquilo com potencialidade de desindividualizar o

sofrimento no corpo-professor, retirando-o do domínio da lógica biomédica para colocá-lo na relação de outros movimentos, isso quer dizer, em condição mais nômade e menos assujeitada (HESS, 2005; LOURAU, 2004; RODRIGUES, 2004).

O PROFESSOR: um infame entre infames

Um infame é “existência relâmpago”, marcada por obscuridades e desventuras. Silenciada, ela, a existência, é então um exemplo. Não porque constitui modelo, mas porque há efeitos-de-liberdade: de “sua desgraça, de sua raiva ou de sua incerta loucura”. Efeitos históricos vindos de *vidas infames* (FOCAULT, 2006). Disse Michael Foucault (2010b, p. 341), em entrevista de 1984: “Banindo com vigor as pessoas que evocam os problemas, não encontraremos a solução ideal”. Na Pesquisa do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho: *uma cena*. Um modo-gestão e usos da formação que continuam a banir a polifonia. Como salienta Demerval Saviani (2012), se a luta, é por uma Educação Pública, feita de movimentos democráticos, “a Luta de ontem [com Anísio Teixeira] é, ainda, a nossa luta de hoje”.

A Sedu pauta o aumento dos gastos com professores substitutos devido ao índice de licenças médicas. Cresce muito o absenteísmo. O mínimo interesse em nossa pesquisa, abrindo uma agenda de reuniões conosco, tem algo de uma encomenda a minimizar esse quadro. Em outro momento, os diretores de escola em atividade no Centro de Formação da Secretaria reivindicam que ‘algo seja feito com os professores e diante dos inúmeros atestados médicos que são apresentados na escola’. Os diretores querem soluções para acabar com o problema. É o ‘gerencialismo’ do processo-escola endurecendo a paisagem pela força da verticalidade, com novas exigências e alguma intransigência. A saúde enquanto problemática continua no silêncio. Não há debate, mas encontra-se a solução. Silenciar parece fazer parte do trabalho com crianças, e com professores. O pleito está feito. Diretores de escola lembram que o Estatuto do Servidor Municipal da Educação tem um artigo que ‘precisa ser usado’. Na verdade é uma arma. Tirar o Estatuto da gaveta e usá-lo para ameaçar os professores. Diz então o referido artigo: O professor que ‘extrapolar’ em licenças médicas, pode ser colocado à disposição, ou sofrer remoção pela direção da escola em que trabalha.

(DIÁRIO DE PESQUISA, outubro de 2014).¹²

¹² A cena problematiza múltiplas linhas: a pesquisa leva este debate na Rede; os diretores são, entre os trabalhadores das escolas, quem mais consegue participar do Fórum Cosate; o grupo de pesquisa já realizou “formação” com os diretores com a temática saúde docente e a vinculação com os modos de gestar. A cena por isso mesmo interpela: quais os efeitos das pesquisas em determinado cotidiano das políticas educacionais; que modalidades de morte comparecem sorrateiramente; como atentar-nos às formas microfascistas insuperáveis nas relações de uma Secretaria. Seria ainda, um alerta dirigido aos “militantes morosos”, quer dizer, um novo tipo de ameaça a nos rondar? (FOUCAULT, 1993)

Nossa atenção vem do encontro com três obras-âncora de Jean Marie Gagnebin como uma formação neste **sentimento não triunfalista** transmitido pelo autor alemão. Não há glórias a se arrefecer no ar europeu... “Walter Benjamin” ou “Os cacos da história” (1993); “História e narração em Walter Benjamin” (2007) e “Lembrar escrever esquecer” (2009a) são produções que nos aproximam do pensamento herdeiro desses tempos. Mas quais? Quando o punho-assassínio forja, de uma só vez, dogmatismo e quietismo. Sérios imobilismos políticos na paisagem mesma da Educação Básica – fato não qualquer – que precisa estar na espreita de cada pesquisador brasileiro.

Cabe preparar-se para reconhecer quando a morte é intensidade de repetição do “mesmo”. “Mais do mesmo”. Discurso ronronante. Nivelamento pelo uso da violência. Quer dizer, a reprodução dessas estratégias sutis de dominação, ainda insuperáveis num país entrelaçado no *efeito casa-grande e senzala*.¹³

Intensidades que ampliam as inequidades de forma tão mais sofisticada. Normalizada: uma apologia de formação em série, cara ao capitalismo como modelador de vidas, então insiste no corpo-educador.

Reiteramos aqui os perigos que rondam e que, mesmo tendo sido já trazidos no texto, consideramos necessário acentuar ainda uma visualização: vive-se uma “entropia subjetiva e social”, dirá o clínico: uma “[...] homogeneização crescente de um social cada dia mais codificado [...] configuração sócio histórica [que] tem restringido e pasteurizado sua diversidade potencial” (PELBART, 1993, p. 23). Isso faz parte do corte-autoritário. De uma política de miséria. É preciso então *resistir*.

...Lutar.

¹³ “Transversais entre Educação, filosofia e história” (RESENDE, 2011) trará a função-crítica na atualidade, como uma saída possível para os microfascismos, estes, fundamentados na inviabilização da vida como obra, assassinando o encontro, impedindo a composição e a indisponibilidade de construção com os outros. Está em operação nesta pesquisa a atenção aos “procedimentos normalizadores” das Secretarias de Educação e das direções de escola, não negligenciando, claro, o mesmo efeito nos demais trabalhadores. Fora de essencialismo, portanto, o que é problematizado aqui são as normalizações que produzem assujeitamento.

Porque o *progresso bárbaro* é avassalador nesta intensidade-diretor de escola trazida no texto. Quando o corpo se faz distante e inalcançável. Quer dizer: alimentador do culto; corpo que faz do modelo-violência, a autorização sutil em afirmar uma dívida, ou seja, a falta do professor com escola. Forjam-se lugares e estratégias de convívio entre trabalhadores regidos pelo “capitalismo como fenômeno essencialmente religioso”. Imprimindo credores. Corpos-culpados (BENJAMIN, 2013a).

Quer dizer, eis uma face daquilo que permanentemente instaura a eterna insuficiência: o atestado médico, aquele que falha, o improdutivo, ou inútil, como uma “martelada na consciência” avisando que é preciso coagir.¹⁴

É preciso alerta ao que este progresso acelerado e esta produção de formas inatingíveis geram no corpo-escola, entram no modo docência, fortalecem-se cotidianamente, enquanto subjaz a queixa sedentária *sobre* o vivido: desgraçado ou triste. Nomeou Guattari (2001) que estas seriam presenças de um “progressismo inconsequente”, lâmina de um Estado a serviço do complexo militar-industrial. Nesta pesquisa: chamamos de promessa falaciosa, absolutamente lenta na capacidade de destruir as inequidades, ou seja, acompanham as tais queixas de adoecimento docente, determinadas dores que insistem por *acareação, atenção e reparação*.

Eis o lugar da massa infame, neste caso, porque se mostra insistentemente anônima em determinado processo institucional.

Eis outra dimensão a se colocar à problemática da Saúde Docente para, junto, potencializarmos alguma coisa no processo de análise do que se passa na Educação pública. E, nesse sentido, é bonita, ainda que corriqueira, a desafiadora

¹⁴ “Em 1921, Benjamin redige um fragmento intitulado ‘O capitalismo como religião’, inspirado pelo livro de Ernest Bloch sobre Thomas Münzer publicado neste mesmo ano. Trata-se de um texto, eminentemente, anticapitalista: a religião capitalista, escreve Benjamin, conduz a Humanidade para a ‘casa do desespero’ (LÖWY, 2013, p.9). Com essa pista para a pesquisa de uma prática de escrita, o tema precisará retornar em abordagem no ensaio seguinte: pois é indissociável falar da vida que se leva a ponto de adoecer no campo público, dos efeitos subjetivos desta política mercantil que, cada dia mais, nos rege. Nada inédito! Contudo, parece também que ainda *não* se pode tratar como um fato negligenciável, esquecido ao lado, já que se mostra tão mais banalizado entre nós. Menos ainda, por estar na mira da pesquisa, também sorrateiros dispositivos de resistência que possivelmente se criem em meio à rede educacional.

pergunta feita por Saviani (2012, p. 30): “[...] diante da maneira paradoxal de comparecer este conservadorismo opressor [...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”. Em outros termos, a pesquisa perguntaria: pode o professor se fortalecer em algum ponto da aliança com a história? E de que modo uma história se compõe à vida, a ponto de dismantelar tiranias? Ou ainda: como vê um corpo se articular na experiência de *outros*: tempo e espaço para também compor o trabalho em sala de aula?

Voltemos a um caminho com Walter Benjamin: então pistas ao corpo-infame. “Benjamin se depara com a tarefa de narrar o depauperamento da experiência e o declínio da narração justamente no momento em que todo este processo de atrofiamento caminhou para a barbárie: a guerra” (QUEVEDO, 2009, p.114). Seu pensamento nos convoca ao reconhecimento do que passa por nós, hoje, como um sopro daquele ar que envolveu os que vieram antes de nós, portanto, as vozes que nos interessam hoje são como eco de outras já silenciadas (BENJAMIN, 2013b).

Essas palavras iniciais da Tese 2 sobre o conceito de História indicam o valor dado ao clamor que vem de determinadas experiências de “não realizações do tempo”. Mas não de um tempo-futuro que exige sempre mais, a aprimorar. Mas sim: do passado que pede para ser restaurado em um “sim sem reserva” que então interessa à *psicologia do poeta trágico* (NIETZSCHE, 1987).

Então, para o que se deve dizer um “sim”?

O grito da história pode indicar algo nesse sentido: a rememoração é plano metodológico precioso para um reencontro amoroso entre o passado e o presente, neste caso, útil ao *hoje*. Rememorar é uma preparação para um momento secreto, alegórico e infinito, que pode constituir *outra* potencialidade aos detalhes no cotidiano (MATOS, 2007). Quer dizer, uma forma *Jetztzeit* – pode surgir para diferir os estados e fazer derivar conformidades. Produzir autonomia, já que na vida teria função de processualizar os *tempos-mesmos*. Na pesquisa, eis a estratégia para articular algo do vivido hoje com aquilo que vem do tempo-da-Guerra. Prosseguiremos então, paulatinamente, nesta direção (GAGNEBIN, 2009b).

Lerá o cientista social Michael Löwy (2005, p.51): as vozes “[...] esperam de nós não só a lembrança de seu sofrimento, mas também a reparação das injustiças passadas e a realização da utopia social. Um pacto secreto nos liga a eles e não nos desembaraça facilmente de sua exigência [...]”.

Diria Benjamin, então, para apoiar esta caminhada (1995b, p.83): “Quanto mais lento seguia o trem, tanto mais depressa se desfazia a esperança de escapar, atrás dos muros de fogo, da casa paterna já próxima”.

Benjamin voltava para a Alemanha. No aforismo, ele adverte sobre os efeitos e perigos dessa volta ao passado, sem uma espécie de retorno *ao tempo da ação presente*. É preciso *observar* a fixidez que faz o corpo reagir nas formas: ressentimento, vingança ou retaliação. Mas o que se quer ainda: é escapar com vida e saúde da experiência herdada do patriarcado, do “progresso como empresa poderosa”, como dirá o Brecht, quer dizer, escapar desses campos de concentração nos quais se é colocado, cotidianamente, quase que à revelia (BARRENTO, 2013a).

Rememorar como estratégia metodológica, em termos benjaminianos, não se vincula à nostalgia inerte e ressentida do *pessimista contemporâneo* – figura deste que foge à vida e, com isso, nega seus riscos. Dono do corpo fragilizado. Tantas vezes imobilizado diante do tamanho e da intensidade das soberanias e verdades ideais. Dito de outra forma, o que se ressalta contemporaneamente é um corpo ressentido demais para conseguir *sair* do estado que massacra. Um *pessimista* na coisa pública é mais inerte do que ativo. Desanimado em realizar a leitura da experiência de vida, ou dor. Paradoxalmente, insistente no pedido de mais governo (BENJAMIN, 1994a; NIETZSCHE, 1987).

A cena trazida como ressonância do que foi dito é referente a uma reunião com professores de uma escola de ensino fundamental. A experiência também em questão é a formação em Iniciação Científica de uma graduanda em Psicologia. O momento era de sensibilização e pactuação para uma pesquisa com as narrativas na docência. Na fração de tempo que resta entre os dois turnos, o almoço, o pulo entre as escolas, professores de ensino fundamental e uma aprendiz-pesquisadora. Primeiramente, intimidada pelo silêncio. Em seguida, a reclamação sobre as pesquisas sobre a saúde docente na Grande Vitória. Então, chega a pergunta

raivosa que, de certa forma, mata a ação presente. Desconhece qualquer imanência. Reconhece um problema. Delega. E pede.

Silêncio... Por que nestes quinze anos não se tem resultado mais sólido sobre essa pesquisa? Por que vocês [pesquisadores da Universidade] não procuram **alguém superior** para que se solucione nossa situação na escola? (RUÍDO DA ESCOLA, janeiro de 2013).

Não se trata, de modo algum, “da recusa de aderir” a isso tudo, pois enreda-nos: o que a pesquisa chama de *resistência* seria ver aí a pertinência de uma viagem, uma travessia, a possibilidade de *Ir Adiante* como condição *rara* de nos surpreender em coragem. Isso porque o instante oportuno é aquele que nos insere no tempo da experiência, da possibilidade pouco visível de novas alianças e de alguma chance de vida colocada em plano de semelhança (BENJAMIN, 1995b).

Então, uma viagem, como indicaria Foucault (2008, p. 338): que considera diferentemente a “[...] palavra de ordem que damos a nós mesmos e que propomos aos outros”, a produzir dimensões de um corpo-professor que tanto precisa ser lembrado, quanto inspirado na “palavra de ordem” coragem, ou “ouse saber”, e ainda: se lance, construa *armas nesta resistência* que só se atualiza em dimensão micropolítica. Portanto, ensaie algo que passe pelo “ato pessoal”, mas que também se torne correlato de uma *atitude coletiva*, neste caso, porque pode adquirir maior pertencimento e um uso público útil e urgente (FOUCAULT, 2008).¹⁵

Aqui, nesta política textual, convidar os corpos “esfacelados”, laminados, ressentidos, moribundos... a um real deslocamento no tempo. Em outros termos, fazer um uso útil da rememoração do que se vive na escrita de uma experiência é porque consideramos a urgência em sair do lugar que continua a reproduzir a morte.

¹⁵ Considerando importantes transversais entre a Educação, a Filosofia e a História, na mesma série de Colóquios já referenciados no texto, pesquisadores brasileiros investem nos efeitos do pensamento foucaultiano para problematizar “[...] ante toda a série de prática e experiência do educador, qual destino ele dará para si mesmo em sua relação consigo e com os outros” (CARVALHO, 2011, p.16). E, nesse veio de problematização e análise com a condição humana de liberdade, como se pode “[...] pensar criativamente espaços e práticas de Educação, vencendo a submissão com relação às disciplinas”. Dito de outro prisma, como também as escritas das pesquisas podem exercitar tal tensionamento, a ponto de tratar as “formas de sujeição” transgredindo em direção a “espaços de liberdade” (KRAEMER, 2011, p. 36).

Que adormece a fala. Que soterra o corpo na desesperança política e que, portanto, perde oportunidades de novas alianças.

Eigedenken – a necessidade ética e política da rememoração pressupõe identificar objetos-joia de uma experiência de saída dos estados indesejáveis, mas, também, é chance de fazer “[...] crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, e não por subdivisão e hierarquização piramidal” (FOUCAULT, 1993, p.2). Na pesquisa desta Tese, a oportunidade em *rememorar – narrar – restaurar*, é procedimento a restituir forças de uma esquerda infame, neste caso, provada por um ou outro ruído da experiência de encontro com a escola, a gestão educacional, os movimentos que lateralizam (GAGNEBIN, 2007; 2009a).

Mas a advertência: como dizer *isso* que escapa, porque se tornou natural? Como ver algo diante do inadmissível massacre? E, ainda: como se colocar a uma distância tal, que seja possível a compreensão necessária do que se passa nesses pedidos de soberanas salvagens? (AGAMBEN, 2008).

A estratégia alegórica é o que apoia a transmissibilidade. A *montagem alegórica* estabelece elos e comunicações improváveis de fontes, a princípio desconexas. Na esteira dos estoicos, a alegoria é uma linguagem outra que separa os leitores do texto literal. Permite então com que a *intensidade* crie aberturas, ou seja, cavuque passagens ao que parece inominável ou indizível e, até mesmo, incompreensível (GAGNEBIN, 2007).

Criticar a “idolatria do progresso” no pensamento da esquerda, ou a “evolução na história” é o que faz Benjamin para anunciar que a relação com esse passado não pode consistir em outra idolatria: a do fato puro (MATOS, 2007).¹⁶

¹⁶ Para fazer conversar o que se passa na Educação Pública brasileira, criamos aqui conexões com “um patrimônio cultural” nosso, ainda à nossa disposição, para problematizar como Ir Adiante com a vida, a ponto de ter mais liberdade, autonomia, leveza, confiança... Aposta em ampliar o espectro daquilo que participa do corpo-professor ao educar. Então, “A cultura entendida aqui no sentido amplo, não apenas produção de obras de arte, mas, igualmente, instituições políticas, formas de vida social, proibições e imposições diversas” (FOUCAULT, 2008d, p. 58). Cabe-nos, nesta articulação com o pensamento filosófico, perguntar: o que se passa na Educação mediante determinados efeitos culturais entranhados? Como expandi-la em comunicação e alteridades? O que ainda repensar, a partir da experiência do totalitarismo europeu?

Passemos a uma carta a Horkheimer, 22 de fevereiro de 1940. Um documento sobre as “Teses sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 2013b, p.171-172).

Lamento muito o fato de as circunstâncias atuais me não permitirem mantê-lo ao corrente de todos os meus trabalhos, como desejaria e o senhor tem o direito de exigir. Acabo de redigir algumas Teses sobre o conceito da História. Por um lado, ligam-se as ideias esboçadas na parte I do ensaio de Fuchs, por outro, servir-me-ão de armadura teórica para o segundo ensaio sobre Baudelarie. Constitui uma primeira tentativa de fixar um aspecto da História que estabelecerá uma cisão irreversível entre o nosso modo de ver e os resquícios do positivismo que, segundo penso, marcam tão profundamente até aqueles conceitos da História que, em si mesmos, nos estão mais próximos e nos são mais familiares. O caráter esquemático que tive que dar a essas Teses dissuade-me de enviá-las tal como estão. Mas quero dar-lhe conhecimento delas, para lhe dizer que os estudos históricos a que, como sabe, me entrego de momento, não me impedem de me sentir solicitado, tanto pelo senhor e os outros amigos aí, pelos problemas teóricos que a situação mundial inelutavelmente nos coloca.

Dito de outra forma, o Fragmento 70 traz o que é esse “se sentir solicitado”, ou interpelado a afirmar uma “Relação entre a contemplação histórica e a construção histórica” (BENJAMIN, 2013b, p. 33). Voltando à Tese 2, encontraremos: *a salvação*, seja no sentido teológico da *redenção*, seja no sentido político da *libertação* – ela é produzida na correspondência do tempo messiânico com um tempo profano, é, então, “reparação coletiva no campo da história”. Não uma redenção individual. É a história o Tribunal de Justiça (LÖWY, 2005).

Nas palavras do próprio Benjamin (2013a, p.178): “O Juízo Final é o tempo presente voltado pra traz”. Por isso, a pesquisa trabalha esta aliança com o *Historiador Atual* a encorajar o corpo-professor. As Teses benjaminianas, aqui, são apenas mais um pretexto, e, de todo modo, uma oportunidade *hoje* de ativarmos a força de uma *esquerda da memória*.

Na carta à Gretel Adorno (7 de maio de 1940) ele apresenta a leveza desse tipo de ambição. Suas Teses, disse então Benjamin (2013b; p.172): é “[...] um ramo de ervas sussurrantes apanhadas em passeios de meditação”.

Elas sussurram um trabalho do pensamento em aliança à história na sua forma *Geschichte*, quer dizer, um trabalho de registro da pesquisa com a história que se efetiva como “processo de desenvolvimento da realidade no tempo”, “estudo desse processo” ou “um relato qualquer” (GAGNEBIN, 1994), podendo, assim, ler os “acontecimentos reais”, se constituir em disciplina, método ou atitude. É aqui, no

caso da narratividade, inseparável da própria *atividade narrativa* (GAGNEBIN, 2009b).

A *História Progressista* da esquerda alemã foi, então, alvo de *crítica* porque retirou dos homens e da prática o valor de uma ação com *força* para transformar. Isso concerne à maneira como se constituíram momentos radicais de *nossa* História Ocidental, mas também diz – *hoje* – algo da forma como conduzimos um corpo-político, quer dizer, constituindo-se na composição com experimentações que tocam a dimensão política na feitura dos processos educacionais.

A social-democracia alemã é assim, no julgamento severo de Benjamin, duplamente responsável pela vitória do fascismo. Ela acreditou que o nazismo fosse um fenômeno anacrônico e excepcional, sem compreender o quanto ele poderia servir aos interesses do capitalismo (Tese VIII), e sobretudo, aliou-se à classe dominante para sufocar a resistência operária. Tal prática, segundo Benjamin, possui sua base teórica numa concepção *teleológica* da história: a história se encaminha inexoravelmente em direção a uma meta preestabelecida e constatável 'cientificamente'. Nesse processo, cabe realmente à classe operária salvar a humanidade futura (Tese XII), mas ela não é mais o verdadeiro sujeito da história, que poderia também mudar-lhe o curso: o progresso substituiu a prática (GAGNEBIN, 1993, p. 19, grifos do autor).

Em “Os cacos da História”, Jean Marie Gagnebin (1993) contextualiza vida e obra do alemão em um dos seus primeiros textos sobre esse pensamento no Brasil. No trecho, situa a severidade e o rigor do filósofo europeu. Localiza duas das suas *Teses*. Elucida as consequências quando não se compreende o que se passa. Indica-nos pistas sobre quais alianças sufocam as resistências.

“Teses sobre o conceito de história” [1940] testemunha o caráter múltiplo do interesse benjaminiano. É uma referência à sua Filosofia da História. Condensa o seu fragmentado e disperso pensamento. E, ainda, é um projeto historiográfico.

Reforça Gagnebin (2009a, p. 44): na “[...] tarefa do historiador: é necessário lutar contra o esquecimento e a denegação, lutar, em suma, contra a mentira, mas sem cair em uma definição dogmática de verdade”.

Em Benjamin: “[...] é justamente aquilo que escapa a classificação que se torna indício de uma verdade possível [...]”, e, assim, algo possível extraído do trabalho de dizer e relatar a experiência da pesquisa (GAGNEBIN, 2007, p.13).

O inadmissível é inclassificável.

A cumplicidade do *Pacto Molotov-Ribbentrop*, estabelecido entre Alemanha e Rússia nos idos de 1939, quando é firmado o tratado de não agressão, em apoio mútuo aos interesses de cada projeto político – o nazista e o comunista – se, por um lado, inspira indignações nas demais Nações, impacta Benjamin na carne (LÖWY, 2005).

O ano de 1939 o encontrou no limiar da miséria. Desde 1935 as revistas alemãs não aceitavam mais seus textos. Em maio de 1939, a Alemanha nazista o destituiu da cidadania alemã. Em agosto de 1939, o governo de Hitler e o de Stalin concluíram um pacto de ‘não agressão’ que solapou as esperanças de muitos oponentes de esquerda ao nazismo. Esse pacto foi sem dúvida um dos motivos que levou Benjamin a escrever seu último texto, as belíssimas Teses sobre o conceito de história (GAGNEBIN, 2009b, p. 34).

Nosso pensamento tenta responder aos acontecimentos nada anacrônicos. É preciso reconhecer que Benjamin também se entrega a pensar: algo precisa se passar de construtivo e crítico já que se está “[...] diante um Estado – o Reich nazista – em que o estado de exceção, proclamado em 1933, nunca foi revogado” (AGAMBEN, 2004b, p. 90). Sua obra nasce fora da “serenidade de gabinete”. O autor é daqueles que escreve diante do que provoca o buraco negro. É a natureza de um pensamento que enfrenta face a face “O espaço escuro e silencioso onde a origem de tudo se instala” (TESSLER, 2012, p.252). Quer dizer: a morte iminente

O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político (AGAMBEN, 2004a, p.13).

Como modalidade de governo, o nazismo rege o assassinio por meio da mais complexa e multifacetada estratégia de eliminação do *outro*. Uma esquerda (partidária), franja abafada da social-democracia alemã, acena alguma coisa do estado de direito, e de direitos sociais trabalhistas. Contudo, sua força em mobilizar não é suficiente. O anacronismo interpretativo a fragiliza ainda mais. E a guerra de trincheira torna-se exemplar estratégia inelutável de assassinato da alteridade. Não garantias em parte alguma (BENJAMIN, 1994a).

O aviso de perigo. Queda de últimas ilusões e esperanças solapadas.

Vê-se, com aquele totalitarismo, um acordo de paz que é desmoralização radical na forma de fazer uso da *experiência política*: defesa de uma eliminação e autorização a soberanias e tiranias...

O historiador está noutra situação: os seus poderes educativos têm um fundamento muito mais instável, porque o campo da sua observação não tem limites e nem de longe se limita a ser húmus de um crescimento pacífico, é antes, uma esfera onde se tomam decisões sangrentas (BENJAMIN, 2013b, p.32).

“A aporia de Auschwitz é realmente a própria aporia do conhecimento histórico: a não-coincidência entre fatos e verdade, entre constatação e compreensão” (AGAMBEN, 2008, p. 20), porque na verdade, é preciso admitir: *aquilo* é incompreensível. Só nos restam tentativas...

Benjamin, então, insistirá na crítica veemente à teoria econômica fascista de Carl Schmitt. Se, por um lado, foi o que assessorou a construção da República Alemã, “este modelo de construção democrática”, o que se afirmou foi a defesa de um plano legal que, naquele momento, era mais uma abertura ao totalitarismo, portanto, aliança incontestada com as soberanias alemãs. O paradoxo indigesto é este: Schmitt é um “teórico fascista do direito público” (AGAMBEN, 2004b).

Um arquivo que vale a pena: manuscritos benjaminianos. Nos Fragmentos sobre o conceito de História, encontraremos (BENJAMIN, 2013b, p. 188):

O elemento destrutivo ou crítico na historiografia afirma-se no **desmembramento da continuidade histórica**. A autêntica historiografia não escolhe ânimo leve os seus objetos. Não se apodera deles, fá-los **saltar do curso do processo histórico**. Esse elemento destrutivo da historiografia deve ser entendido como reação à constelação de perigo que **ameaça tanto aquilo que se transmite como o destinatário da transmissão**. A historiografia opõe-se a essa constelação de perigo; é por meio dela que poderá demonstrar a sua presença de espírito. A imagem dialética relampeja por um instante nessa constelação de perigo. Identifica-se com o objeto histórico e legitima o desmantelamento do contínuo (n.10, p.1-3, grifos nossos).

O *efeito-Füheur* é ainda inestimável.

Um “momento histórico determinado” problematiza o lugar do século XX e de tudo que acompanha as guerras de eliminação no percurso social da humanidade (LÖWY, 2005). Na Alemanha, uma multidão foi banida de outra história a se viver e

contar com a experiência do holocausto. Essa “deplorável mesquinharia alemã”, define Nietzsche (1987). A extrema pobreza de experiência da Humanidade, mantendo as imoralidades a se reproduzir então na fome, na inflação, na guerra e na anulação política (BENJAMIN, 1994a).

Resta à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) uma função-ícone, de sineta soando alto som pelas Ruas e corredores: os (micro)fascismos, a premissa de eliminação do outro, “a ordem purista na política” minimizam a força do corpo para *Ir Adiante* e é uma forma absolutamente miserável dos modos habituais de *pensar* e *agir* em toda parte. No Brasil, outra multidão precisa “sair da indiferença” à violência multidimensionada, tão mais alargada e cotidiana, tão mais institucionalizada e encarnada, corporificada.

É a política da miséria apontada em diferentes direções, que encontra efeitos disso que estrondosamente nos interpela a produzir essas “estranhas ressurgências do passado no presente” pelas sobras da vida e da obra benjaminiana (GAGNEBIN, 2009a).

Isso nos ensina que é preciso ver mais adiante. Fazer desse tipo de conexão mais uma oportunidade de repensar as fabricações cotidianas do corpo-escola-soberana-direção e, claro, os efeitos nas dores de um trabalhador-diretor-professor-aluno, a imprimir “graus diversos de ameaças” (FOUCAULT, 1993).

O escândalo é um alerta benjaminiano para os excessos que banalizamos como normais.

ALEMÃO BEBE CERVEJA ALEMÃ!

A plebe está possuída por aquele ódio frenético contra a vida espiritual, que reconheceu na contagem dos corpos a garantia para o aniquilamento dela. Onde quer que se lhes permita, eles se colocam em fila, sob o fogo da artilharia ou a caminho do armazém eles se acotovela em ordem de marcha. Nenhum vê mais adiante do que as costas do homem da frente, e cada qual se orgulha de ser, dessa forma, modelo para o seguinte. Isso os homens aprenderam há séculos no campo de batalha, mas a marcha de parada da miséria, o fazer fila, foram as mulheres que inventaram (BENJAMIN, 1995a, p.30).

As perguntas vêm agora da educadora brasileira: “Seria possível uma Educação que ensinasse a reconhecer e a lutar contra a opressão? Que ensinasse todas as

experiências vividas pelos homens de maneira mais compreensiva e educadora? Que acolhesse generosamente os sonhos?” (NUNES, 2008, p.96).

São ruídos estrondosos nesta pesquisa: um professor que sente que retornar à escola é enfrentar a *guerra*. O outro que considera pegar para si as sobras do Estado e, por esse fato, se justifica como um reprodutor da violência. Aqueles diretores que sabem exatamente como reter os corpos sob seus domínios, ou quando descartá-los. O pedido unânime e insistente do salário ideal, enquanto mais uma professora é assassinada nas proximidades da escola.

Foi preciso dismantelar com a escrita: o peso sobre os corpos quando mortos, inativos e ressentidos. A banalização daquele que quer seguir em única direção na Rua esbarra-nos no caminho e, ainda assim, não reconhece um corpo a legitimar. O medo no corpo-professor que precisa voltar no dia seguinte, mas não aguenta mais, sobrecarregado em idealizações. Nervoso, porque ressentido pelo ofício que cansa. Pela dívida impagável, enquanto o salário que recebe não é signo, ou a garantia de felicidade. É preciso dismantelar, quando o que indigna um professor é a petulância de uma criança *ousar dizer*.

Não se escapa: soberanos, líderes sindicais, diretores de escola... É possível que (todos) nós, em um momento, encontremos estratégias de *agir totalitário* – em uma malha social que cresce de corpos, costas e cotoveladas. Compõem a paisagem encerrada nos muros da escola: esse ódio aos céus e as cotoveladas nas filas do mundo. Compõem a vida de maneira indissociável: cenas do cotidiano, afetos, documentos que eternizam barbáries... Portanto, alerta total.

Principalmente, nestes sombrios tempos brasileiros, cabem as palavras atemporais de Foucault (1993, p.2): fascismo como um adversário estratégico.

E não somente o fascismo histórico de Hitler e Mussolini – que soube tão bem mobilizar e utilizar o desejo das massas – mas o fascismo que está em todos nós, que ronda nossos espíritos e nossas condutas cotidianas, o fascismo que nos faz gostar do poder, desejar esta coisa mesma que nos domina e explora.

A pesquisa então perguntou: depois da fragilidade combativa diante de um pensar fascista, o que esperar? Que futuro perspectivar, quando o presente é turvo em

achar uma saída em meio a ações totalitárias, o espírito capitalista e a vida negligenciada em suas veias enclausuráveis?

Este ensaio, ou capítulo, pede simplesmente *atenção* ao que se passa quando se vive: o novo Plano Nacional de Educação; a mobilização em conferências locais e nacionais em defesa da Educação Pública; quando se defendem os projetos político-pedagógicos das escolas; ou mesmo ao se trabalhar os planos de aula e didáticas... Sobretudo, perante o que se toma como experiências de formação. A proposição é cuidar da reprodução nos corpos, daquilo que aqui se sensibiliza como alerta.

Intensidade Um da morte: a memória do antissemitismo interpela. A naturalização da história de crueldades envenena o viver; atualiza modos de vida microfascistas, além da morte imposta à carne: cada dia mais banalizada. É preciso lembrar que determinados silêncios matam novamente e sucessivamente.

Então: movimentos totalitários fazem parte da razão ocidental. O totalitarismo integra nossa história recente. Convive e acha lugar em meio a *Aufklärung kantiana*, neste caso, insuficiente em proteger-nos: inclusive de nós.

Intensidade Dois da morte: os assassínios diários de nós mesmos [e de outros] com a manutenção da vida miserável. O que assassina não se restringe à morte carnal. O esforço que existe em camuflar os problemas em meio aos entulhos de denunciamentos (e queixumes) é mais uma estratégia contra as *margens* antifascistas, silencia. Perigo no “contemporâneo nu”: o homem é diminuto nos escombros modernos; é imoral, a fome do corpo e o que vem dos governantes. Perigo, ainda, negligenciar que a relação com o passado se destina, na verdade, a um investimento no presente, logo, é sinal de uma ética para a ação presente.

A Aposta: *resistências* emergem *micropoliticamente* no cotidiano de lutas inglórias.

Intensidade Três da morte: uma experiência pode ser ativada pela lembrança da finitude, denotando o inacabamento histórico. Tomar a política como paisagem ampla e múltipla desnaturaliza qualquer fenômeno fadado a um único destino, única direção, único corpo. É oportuno problematizar tanto o otimismo convencido, quanto o pessimismo inerte. É oportuno: *observar* os progressismos em nós. A humanidade não progride para o bem-estar, a justiça, o paraíso – inexoravelmente. O corpo do

professor não é salvo dos sacrifícios feitos em nome da moral judaico-cristã, da decência interior, ali, na materialidade heroica encarnada na forma-jesuítica de didáticas, currículos e governos.

Justapor um **corpo-histórico no professor** é, antes de tudo, reconectá-lo para uma atenção às ações políticas cotidianas: elas (re)produzem, intervêm. É, então, ver e reconhecer os discursos e pensamentos que se encarnam nas práticas, mas que são construções históricas, portanto não naturais, ou essenciais. São provisoriiedades puras. Nesse sentido, um corpo-ativo é convidado pela Tese a não ser sedentário e a caminhar pelas Ruas. Nelas, oportunizam-se sensibilidades *outras*: a polifonia, a diversidade combativa, principalmente, o reconhecimento de outros companheiros nas lutas infames.

É essa acareação, e não a fuga do que acomete em adoecimento, que pode lançar um trabalhador a experiências mais construtivas.

Mas, então, o que construir em face ao inaceitável? Como se fortalecer no processo de vida no trabalho? Como, ainda, dar lugar às bordas do vivido nas lutas pela Educação, refazendo um corpo?

A Tese foi assumida como uma política de escrita que acentua o que se passa como transversalidade. Escrita, então, reconhecendo o atravessamento de caminhos, as passagens recolhidas, as interpelações fugidias, *uma estrada*.

O possível aqui, por ora, é perturbar determinados e situados silêncios.

O esperado é incomodar pessimismos, ou promessas vãs.

Poder *lembrar*, em meio à atividade narrativa, é gesto de uma *esquerda* da memória, neste caso, impessoal. É uma modalidade de cuidado que visa a produzir saúde se atentando para as lutas políticas do cotidiano, um artifício, então para – com a vida, ter a possibilidade de: ESPERANÇAR!¹⁷

¹⁷ Primeiro verbo da experiência.

OBJETO-JOIA II: a estrada

Porcelana da China

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila (BENJAMIN, 1995a, p.16),

Rua de mão única, um livro de aforismos, recebeu diversos nomes: “Rua cortada ao trânsito”; “Livros de apontamentos sem lugar em uma editora científica”; “Ervas amargas, das que agora cultivo com paixão na minha horta”; O livro, escrito “no limite da desesperança” e olhando “para o fundo do abismo”, como disse Benjamin, lida com o recente suicídio de um amigo e com os bombardeios. O objetivo: “captar a atualidade como o reverso da história” (BARRENTO, 2013b).

Então, algo a caber nos *ofícios atuais*, diríamos, a atravessar o corpo, quando este se coloca em trabalho: acompanhando; cuidando do que se passa, preparando um modo atencional na maneira como se pesquisa e escreve processualmente. Dito de outra forma, uma inclinação do corpo-trabalhador à “captar” atravessamentos, o que o corta o caminho, interpela, engaja em análise.

Essa perspectiva na estrada, e não idealista com a produção de conhecimento, possibilita, por exemplo, a coemergência do pesquisador que surge em observação e dos diferentes artifícios de desindividualização do sofrimento docente. Sempre provisório, o que atravessa ganha lugar no texto para “agenciar combinações diferentes” com potencialidades de dizer a saúde. Estamos nesse tipo de estrada, ela, uma multiplicidade (FOUCAULT, 1993). Quando sem saída: *a estrada* é o pior dos limites, um *horror*, ou *ato de liberdade* – como também pode se dá:

O fim da história é conhecido: em 1940, quando era meia-noite no século, os gritos de socorro enviados por Benjamin não haviam sido ouvidos. Encontrando-se sem saída, barrado seu último caminho, não teve outra alternativa a não ser o suicídio (LÖWY, 2013, p.17).

Dito de outra maneira, quando um limite recebe o foco, ele se mostra, a despeito de outros atravessamentos, passagens e movimentos. Portanto – em um dia do cotidiano, mas não qualquer, o fim da estrada pode se anunciar. Fatalidades. Em detrimento do que poderia ser a escola, o trabalho com os alunos, o dia a ser vivido com os outros professores... o que resta? O que dizer? Que provisoriiedades? Algo então acontece. *Hoje* – no entardecer – lê-se com o movimento da pesquisa a *nota* do Sindicato dos professores do Espírito Santo (Sindiupes): MAGISTÉRIO CAPIXABA DE LUTO.

Prezado/a/s Colegas

Com pesar que comunicamos o falecimento de nossa colega professora [...] que lecionava em uma EMEF [da grade Vitória] /ES.

A mesma foi vítima de um tiroteio nas proximidades da escola, onde trabalhava como contratada desde o início deste mês; quando chegava ao local de trabalho na tarde de 10/02/2015. A professora morava no bairro [...] tinha dois filhos e foi acompanhada pelos pais e a diretora de sua escola ao Hospital, onde veio a falecer.

Nós, diretores do Sindicato estivemos na escola e no DML para acompanhar a família e os colegas que trabalhavam com a professora vítima desta violência.

(RUÍDO DA PESQUISA: fevereiro de 2015)

Então nem sempre a morte é polissêmica, nem sempre ela é uma abertura ao nosso alcance, tampouco pode desdobrar efeitos narrativos, ou receber um nome. Às vezes ela é apenas *uma lembrança*, seja para dizer o destino, seja para dimensionar o incompreensível. Mas existem outras *estradas* e caminhos. A *estrada*, por exemplo, que se apresenta a um corpo doente de meses. Já convalescente, e evidenciando-se em força, quer dizer, assumindo a transitoriedade aos estados de saúde evocados aqui.

Essa é a *estrada* que especificamente surge com Edgard Allan Poe.

Assim, uma *multidão de corpos blindados e ligeiros* se apresentou à pesquisa para dizer da indiferença às mortes e às violências, naturalização das misérias – as nossas – tão assustadoramente crescentes: em formas, graus, intensidades.

Neste conto sobre *deslocamentos*, encontramos uma pura empiria de saúde. Rostos, cenários, Ruas, becos se abrem com a leitura. Gente indiferente ao entorno; protegida das margens e acelerada demais para se dispor: a não se ressentir em lamúrias, como um professor da rede básica, na verdade, gente de todo tipo. Inativa. Respeitosa. Discretas o suficiente para não se comprometer em alguns combates. Inclui até a figura do funcionário público, aparecendo para indicar os corpos cômodos e não passíveis de suspeita. Eles mantêm seus hábitos. Seguem seus caminhos em estabilidade, ajeitando-se. Diríamos que este conto é uma aula sobre relações, quer dizer, sobre as sensibilidades que movem a paisagem quando no trabalho público.

Até os encantos da elite e do *bom ton*, que criam um tipo de Educação conservadora e elitista, aparecem na obra. Quer dizer, a *restituição da saúde* se dá porque um corpo se coloca em trajetos, movimenta-se, caminha, cai e se perde na estrada. **Edgard Alan Poe** experimenta essa produção de saúde em sua caminhada inconformada e curiosa, ou seja, em *retirada gradativa da porção mais disciplinada das pessoas*. Aquelas que caminham na mesma direção da moda, em mão única, em passos de mesmo ritmo. Ao seguir *um velho decrepito*: um desconhecido, e que, neste caso, funciona como pura atração, Poe indica-nos uma dimensão fundamental no ensaio democrático. Mas faz isso interpelando: como sair do interior que observa com enquadres e restrições o interior do conforto burguês no qual se transforma também a *escola*?

E, ainda: o *professor*, interesse da Tese, ao seguir a inquisição das Ruas, do mundo-fora, poderia se desvincular dos sorrisos ausentes e dos corpos apressados e eficientes, tão mais conectados com as tais experiências de desencorajamento? Enfim, como esvaír o *exame individual de cada rosto* na política do cotidiano e, portanto, valorizar de outro modo o trabalho na escola? ¹⁸

¹⁸ **“Edgard Alan Poe (1809-1849):** “Escritor, poeta e crítico literário americano do romantismo. Célebre contista, trabalhou o fantástico, o mistério e o gótico, teve profunda influência em Baudelaire, que traduziu suas obras para o francês. O homem da multidão [The man of the crowd] (1840) é descrito por Benjamin como uma ‘radiografia de um romance policial’” (LÖWY, 2013, p. 185). Escrito pelos anos de 1840, o conto tem importante função metodológica na orientação do trabalho com a escrita. A tradução usada foi de Dorothée de Bruchard. Disponível em: <www.obestiario.com.br>. Acesso em: 1 jun. 2015.

OBJETO-JOIA III: a margem

Na Margem: vivencio um tempo que exige que a elaboração da pesquisa corra, mesmo que o trabalho teórico não corresponda e o pensamento não movimente. Estamos em atividade de escrita que dolorosamente no dia seguinte não vem. Mil formas para recomeçar o novo fragmento, ainda no primeiro capítulo, destinado a uma paisagem com o pensamento de Walter Benjamin. Esse é nosso objetivo, intencionado como passagem; rabiscado para ambientar alguns conceitos operadores. Mas alguma coisa acontece. A escrita não se constrói. E o tempo corre. São muitos os estilhaços e as cobranças [...]

Na margem ainda: a sujeição, um sentimento de miséria, e a violência que está na intensidade que é morte ao ser: desanimado – tudo isso, quando o agir parece se colocar impedido para aquele em situação de trabalho. A irrealização torna-se expressão de inatividade do corpo. Frieza e incredulidade em relação às práticas na Universidade. Adoeço. A pressão desregula. Passei, então, a conviver com vertigem e dores no corpo.

Efeito do adoecimento: prestar atenção às políticas de normalização e à urgente ruptura com este ‘tempo mecânico’, violentamente mercantil e capitalista.

(RUÍDO DA PESQUISA, maio de 2015)

Trata-se aqui do corpo-pesquisador na margem do processo de pesquisa sobre a Saúde Docente, que tem “nascimentos pelo percurso da pesquisa em registro”. Então a *margem* torna-se possibilidade de desmantelamento do consenso de sofrimento e um caminho para explodir o corpo-incrédulo, quando o corpo-trabalhador se ossifica de forma homogênea. Como disse o poeta: na “espera dos milagres a que o mundo parece dar direito”.

Um momento *Jetztzeit* da pesquisa é um instante em que o passado pode ser recorrido, enquanto o presente quer sair da sua saturação, então, promoção de um novo encontro presente-passado, em que podem recolher vestígios do corpo no tempo e, portanto, reconhecer o que está em vias de ganhar uma utilidade – ali, onde não se imagina descobrir-se em *força*.

Dirão os autores: a felicidade só pode ser faiscante. O que é *força* advém de um encontro raro, a ser provocado entre o presente e o passado, como indicará a Tese 2 benjaminiana: encontro amoroso, poético (MATOS, 2007; BENJAMIN, 1994d). Então o que se passa?

Uma relação física com o pensamento e a experimentação da escrita, logo, uma *leitura atual*.

O que atravessa a experiência de escrita entende-se aqui que se trata de uma *atualidade* para o trabalho. É o que nos conecta na experiência de semelhança, aquela não mesma, a semelhança fora de comparações entre identidades. Então um atravessamento em força do que é *atual*. Dito de outra forma, o que atravessou e nos vinculou na experiência foi um diagnóstico do presente, como nos inspira a dizer Foucault.

Reitera ainda Artières (2004, p. 35): “O valor do diagnóstico não repousa num rosto, numa identidade do autor, mas no próprio diagnóstico. A qualidade do olhar deve absorver todo o rosto, fazê-lo desaparecer”.

Então, o que passa pelo corpo constitui, para a pesquisa, “um trabalho de diagnóstico”, um dispositivo exigindo desprendimento para ser reconhecido. Nisso, o corpo ganha estatuto de “Um instrumento para medir o caráter intolerável do presente, um instrumento de luta para enfrentar, um instrumento de investigação, um instrumento de pensamento” (ARTIÈRES, 2004, p. 33). Fresta para o exercício político.

E que implicou o processo da pesquisa? “[...] fazer o diagnóstico do que se passa para anunciar seus perigos e não para justamente fazer-lhe a crítica sistemática, incondicional, global” (ARTIÈRES, 2004, p. 22).

Portanto, mais uma vez a pesquisa é interpelada à não universalização. Apenas, como indicou a Tese 5 benjaminiana, é interpelação de um gesto a reconhecer, no presente da escrita, algo do passado ameaçado de desaparecer definitivamente (BENJAMIN, 2013b).

O gesto foi tornar útil o “sofrimento maior no trabalho de escrita” como parte da própria pesquisa. Então, produção esforçada de ar fresco: assim como os vinhedos na herança do moribundo a exigir valor-trabalho, surgem as margens no patrimônio da pesquisa. Maneira singular de transvalorar a desolação e o abandono. Meio de fazer desse louco percurso de autoimplicação um exercício audacioso de “assumir o sofrimento eterno como seu próprio sofrimento”. Nisso, poder falar com as vozes

silenciadas, anônimas, infames, de alguma maneira, a voz obliterada na própria voz do professor (MATOS, 2007; NIETZSCHE, 1987).

Dito de outro modo, o vivido individual (*Erlebnis*), não similitude de experiência (*Erfahrung*), mas uma passagem, vultos, movimento na estrada. No caso da pesquisa, também se torna uma oportunidade de proceder a “disjunções e proliferações” (FOUCAULT, 1993).

O vivido precisa, então, dizer algo com os professores, diante do que lhes pesa o corpo no trabalho, outros diálogos a partir da polissemia da falácia, no caso desta experiência, foi ela que surgiu como atravessamento *atual na* problemática da produção de saúde.¹⁹

Eis, então, como se situa aqui um ponto específico na estrada da pesquisa: o exato momento em que o desespero nos faz escrever “histórias para se afastar da morte”, mas, todavia, “histórias sem autoria plena” (FERREIRA, 2011). Portanto, mais um ponto de saída das viscosas sepulturas.

Se por noite cheia de assombros
Um bom cristão, todo apiedado,
Enterra sob velhos escombros
O teu corpo tão celebrado

Na hora em que as límpidas estrelas
Cerrarem seus olhos sonolentos,
A aranha aqui fará as teias
E a víbora fará os seus rebentos;

¹⁹ O espaço-tempo a indicar isso à pesquisa foi o próprio trabalho acadêmico. Veiga-Neto (2009), no rastro da problematização do currículo e da vida cotidiana dos intelectuais, acentua os “adversários viscosos e intangíveis”, que teimam em deixar a vida mais “pesada” no cotidiano. Em uma conferência, o autor brasileiro, sensivelmente mobilizado pelo texto “O anti-Édipo: por uma introdução à vida não fascista”, deseja com ele problematizar esses “inimigos que as circunstâncias colocam dentro de nós”. O que reproduzimos. O “performatismo” acadêmico. As vidas que se subjetivam no “mercado da meritocracia”, exaustas de pouco ar. Indaga, então, aquela conferência: o que trava o pensamento, o desejo e a ação? Como vincular isso ao que um corpo (sobre)carrega em impedimentos? Quais são os “adversários estratégicos” nos trabalhos acadêmicos e “que fazem a amarga tirania de nossas vidas cotidianas”? Ou que simplesmente, silenciam nossas singularizações. A falácia põe em análise a qualidade em curso, com os estudos, a publicação, o que é produzido com os pares. A falácia interroga sobre que tipo de formação para os salários recebidos; que natureza de cuidado para qual “leveza de convívio” na construção da coisa pública, quer dizer, na universidade, na escola, nos serviços públicos outros.

Ouvirás, toda a temporada,
À tua frente condenada,
Uivos de lobo em solidões

E os dois feiticeiros famintos,
E os dos velhos cheios de instintos
E o viu conluio dos ladrões.²⁰

²⁰ Poema: Sepultura. In BAUDELAIRE. **As flores do mal**. São Paulo: Martin Claret, 2007. p.83. Charles Baudelaire, em sua poesia, sublinha a *paixão* e a *força de decisão*, enquanto alguma coisa nos românticos – comparará Benjamin – ressaltavam a *renúncia* e a *dedicação*. Então, se tem distintas intenções e modos a operar. O horizonte, no corpo do professor, é exatamente audiência ao que pode ser paixão, e ânsia de movimento e inconformidades nessas vidas (BENJAMIN, 2000).

2.2 As Ruas do texto: ou como sair dos escombros que Pesam o corpo

Primeira observação: A Rua é feita de intensidades. Desenha caminhos na escrita a partir de presenças e efeitos a processualizar o pensamento. A presença é agudeza do olhar. A intensidade é relação sensível com o tempo que atua de forma a surpreender o corpo em força. O corpo do trabalho se surpreende em força, quando acolhe as multiplicidades da vida, não outa coisa, do que respeito ao ritmo, às velocidades, ao que nos passa, inclusive o sofrimento...

Segunda observação: A ação implícita no verbo do ensaio emerge primeiramente pelo intento de começar uma desobediência. Depois pela urgência de começar algo útil. Depois ainda, pela necessidade inadiável de começar uma leitura do que nos atravessa, hoje. Quer dizer, mobilizada pela experiência de escrita, quando o dilema da nomeação se encontra face a face com a problemática da saúde. Nisso, precisou-se encontrar uma saída para os caminhos que se fecham, e colocam o corpo em sofrimento maior.

Passemos ao segundo ensaio considerando três vestígios. Oportunos.

Primeiro momento de “O inominável” [1953]²¹

ONDE AGORA? Quando agora? Quem agora? Sem me perguntar. Dizer eu. Sem pensar. Chamar isso de pergunta, hipóteses. Ir Adiante, chamar isso de ir, chamar isso de adiante. Pode ser que um dia, primeiro passo, vai, eu tenha ficado simplesmente ali, onde em vez de sair, segundo um velho hábito, passar dia e noite tão longe de casa quanto possível, não era longe. Pode ter começado assim. Não me farei mais perguntas. Você só pensa em descansar, para agir melhor depois, ou sem segundas intenções, e eis que em muito pouco tempo já se está na impossibilidade de nunca mais fazer nada. **Pouco importa como isso se deu.** Isso, dizer isso, sem saber o quê. Talvez não tenha feito mais que ratificar um velho fato consumado. Mas não fiz nada de fato. Parece que falo, não sou eu, de mim, não é de mim. **São algumas generalizações para começar.** Como fazer, como vou fazer, que devo fazer, na situação em que estou, como proceder? Por aporia pura ou melhor por afirmações e negações invalidadas à medida que são expressas, ou mais cedo ou mais tarde. Isso de uma forma geral. Deve haver outros expedientes. Senão seria um desespero total.

Mas é um desespero total.

²¹ Obra de Samuel Beckett (1906-1989) – dramaturgo e escritor irlandês, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura em 1969. Foi fortemente influenciado por James Joyce, que conheceu em Paris. Participou da Resistência francesa e no pós-guerra viveu o período mais intenso de sua produção literária, com a escrita das peças “Esperando Godot” (1948) e “Fim de Partida” (1957). É considerado um dos principais expoentes do teatro do absurdo (JINKINGS; ASSMANN, 2007).

a) Vestígio 1 [o desespero com aquilo que se encontra no caminho]

Na pesquisa, o desespero é um tipo de sofrimento maior. O trecho inicial de Beckett foi o recomeço. Disparou palavras como saída de um tipo de “buraco negro” contemporâneo: tão mais vivido nos processos de trabalho quando se está nas políticas públicas municipais. Experiência de soterramento, de ar rarefeito, com a intenção vã de *Ir Adiante* na caminhada.

Depois do momento inativo, produzimos a forma. Mas, na estrada, atravessam dilemas, encruzilhadas, ressentimentos e vazios abissais. Urgências atuais imperam-se diante de nossos corpos, exigindo nisso uma ação. É tempo de decisão ético-política na pesquisa, ou seja, a aliança com a destruição. No conhecido “Experiência e Pobreza” [1933] Walter Benjamin (1995a, p.114) em Ibiza, escreve:

Em nossos livros de leitura havia uma parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho.

Na leitura nos damos conta: se **o desespero** é vestígio... pode ser um subterfúgio no processo de escrita. O trecho beckettiano significa prosseguir com o efeito vivido, avassalador no que invade o papel. Ou no que tende a empobrecer o cotidiano. Vinculado a uma memória, é algo da qual estamos tão próximos, que autorizados a dizer em seu nome. É, portanto, atenção ao corpo que se forja na coisa pública e um sentido ímpar na *estrada* na qual nos encontramos.

O desespero é afeto, tão mais próximo de uma experiência supraindividual que então passa. Passa por “um de nós” para exigir algo que seja compartilhável entre os homens. É face. No estado de soterramento, quando tudo é peso sobre o corpo, estando isolado ou sacrificado em fórmulas mágicas.

Centralizado, o corpo-trabalhador, quando “fica simplesmente ali”, imobilizado, ele sabe: a decisão possível é exatamente assumir o desespero como herança. Herdada, ela é reconhecimento.

Dedicada ao outro, a *lembrança* é homenagem em pró dos mortos. Não para reviver seus sofrimentos ou recolocá-los a sentir, mas, para indicar o quanto o cotidiano perde de agudeza do olhar que desnaturaliza, portanto, possibilitaria um *outro* agir por parte de quem sofre.

O **olhar** faz parte do começo que no prepara para os combates. Mas, para isso, é preciso romper o “círculo infernal do torturador e do torturado”, porque a incapacidade de viver bem o presente e a massificação da violência é herança ilegítima de um massacre. A herança legítima é outra coisa: ela quebra, corta, rompe (GAGNEBIN, 2009a). Rompe o efeito-vilanização nos corpos. professor/diretor. Sindicato/Secretaria. Escola/Universidade. professor/aluno. Dualismos que resumem uma luta nesses impasses pelo pedido de retratações.

“Pobreza de experiência”. Benjamin, ao escrever, tentava publicar e pagar o aluguel, mas não recebera seus honorários, tampouco um comunicado pelos editores (BARRENTO, 2013c). A miséria é o que conhecemos quando não há valor à transmissibilidade na experiência pública. Hoje fica reduzido ao hoje. O cansaço é apenas um tipo de lastro, da soberania do dia, entregue em tarefas rotineiras, mas a aridez de dias, todavia, só aparece atraindo um olhar piedoso ou movido pela curiosidade mórbida.

Souterrain

Esquecemos há muito tempo o ritual sob o qual foi edificada a casa de nossa vida. Quando, porém, ela está para ser assaltada e as bombas inimigas já a atingem, que extenuadas, extravagantes antiguidades elas não põem a nu ali nos fundamentos! Quanta coisa não foi enterrada e sacrificada sob fórmulas mágicas, que apavorante gabinete de raridades lá embaixo, onde, para os mais cotidianos, estão reservada as valas mais profundas. Em uma noite de desespero eu me vi em sonho renovar tempestuosamente amizade e fraternidade com o primeiro companheiro de meu tempo de escola que já há decênios não conheço mais e de quem mesmo nesse instante mal me lembrava. Ao despertar, porém, ficou claro para mim: o que o desespero, como uma explosão, tinha posto à luz do dia, era o cadáver deste homem, que estava emparedado lá, parecendo dizer: quem mora aqui agora não deve assemelhar-se a ele em nada. (BENJAMIN, 1995a, p, 12).²²

²² Aforismo de “Rua de mão única” [1924-1926], dedicado à AsjaLacis, militante comunista e do teatro de Bertolt Brecht (1898-1956). Benjamin indica o que está nas Ruas, transmite seu ardor e

Então, como esta pesquisa, não sendo triunfalista porque conclui, pôde se colocar entre os **restos de soterramento** para continuar a dizer uma experiência? Dito de outra maneira: qual processo pode restituir um valor não monetário à coisa pública? O que vem, quando a *Luz* se apaga e a face grosseira de uma infâmia sai da toca?

Eis a inspiração de *Edgard Alan Poe* em o “O homem na multidão” (2005). O que se passa? Uma especial atração. Outro tipo de curiosidade (não mórbida) com a face estranha. Face marcada pelo tempo e dona de uma memória impessoal. Neste caso, atravessadora do percurso desconhecido – tanto a se cumprir na escrita, quanto vinculado a *outros* já percorridos.

Apresentam-se assim, contornos de um tipo de corporeidade, também um convite que é presentificação do espírito-Fórum: *Ir Adiante*.

Com a testa na vidraça, estava deste modo ocupado em perscrutar a massa, quando de repente apareceu um rosto (o de um velho decrepto, de uns sessenta e cinco, setenta anos de idade) – **um rosto que imediatamente chamou toda a minha atenção** por causa da absoluta indiosincrasia de sua expressão. Eu nunca tinha visto nada nem de longe parecido com esta expressão. Lembro bem que a primeira coisa em que pensei, ao avistá-la, foi que Retzch, se a houvesse contemplado, a teria muitíssimo preferido às suas próprias encarnações do demônio. Como se eu tentasse, durante o breve instante de meu estudo, formar uma análise daquilo que **ela me transmitia**, em minha mente despontavam, confusa e paradoxalmente, as imagens de imensa capacidade mental, cautela, indigência, avareza, frieza, maldade, sede sanguinária, triunfo, alegria, terror excessivo, intenso – supremo desespero (POE, 2005. grifos nossos).

Continuará a dizer *Edgar Alan Poe*: “Me senti estranhamente desperto... com um ardente desejo de não perder o homem de vista... [Por isso] me dirigi para a Rua e abri caminho pela multidão na direção que eu o vira tomar...”. Aquela tarde de outono, dentro do café londrino, o olhar atravessa o vidro e retoma as forças daquele corpo doente por meses. A apetência é então querer abrir um véu. Colocar-se, portanto, diante do que pode fascinar ou fazer reviver em ânimo. Entra na pesquisa: o Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Espírito Santo.

Então aquele que comunica. Atento à problemática da saúde. Autor da notícia da morte de uma professora ao lado do muro da escola, trazida há pouco.

problematiza o “desempenho” de uma escrita às voltas com a atração pela “forma”, mobilizado pela crítica à “retórica da mera persuasão”. Usa pseudônimos (BARRENTO, 2013b).

Como um raio veloz – ele torna-se para a pesquisa a face do decrépito. Inconstante. Atraente. Misterioso. E de toda maneira, suficientemente mobilizador. O Sindiupes está na experiência do Fórum Cosate. E isso implica necessariamente uma insistência. Fazer valer a participação. Um grau de mobilização do corpo em direção ao debate da saúde por meio desta luta inglória que é sustentar *um Fórum*.

Ou seja, configurá-lo como uma aposta; transformá-lo em pretexto que destrone especialismos sabedores da saúde e explodir um corpo comumente entregue à condição de um sofrimento individual. O espírito é eleger um espaço-tempo de ação e alguma (trans)formação. Mas o que despertaria a face? Que intensidade possível, fora da representação? Com Giorgio Agamben, então, uma biopolítica se anuncia (ASSMANN, 2007, p. 13):

Tudo o que vem parece ter a ver com o ‘messias que vem’. Cá e lá parece haver o prenúncio ou anúncio de algo novo, de algo desejado, esperando em meio ao desespero vivido, perante uma normalidade pesada que não parece deixar nenhuma possibilidade senão de uma vida nua.

A espreita da pesquisa problematiza o quietismo político, como a presença da relação com a contagem dos corpos sendo aniquilados, e mais seriamente com a normalização *Wall Disney* naturalizada em toda parte (BENJAMIN, 1994a). Atenção à forma de governo dos momentos com o professor e às situações de vida na sala de aula regida pelo fio da força capitalista. Neste, é preciso cuidado ao que pesa continuamente o corpo no presente, o que, portanto, faz o professor distinguir um tipo de ação-em-outra-violência (FOUCAULT, 2010a).

Dito de outra forma, reconhecem-se, na pesquisa, distintos pontos de partida em direção à Rua, ela mesma, interessante, pois marcada pelo escape. Como matéria, um Fórum se oferta com condição útil de construir ferramentas de um tipo de pensamento combativo. O *representante* dos trabalhadores vê isso. Ainda indecifrável, o velho sindicato comparece absolutamente sob suspeita. Nada discreto. Descontente em ser apenas um funcionário. Só de estar no Fórum Cosate, ele respira o ar em plena zona de desconforto. Arrisca-se. Diferencia-se.

Coloca-se, oportunamente, a prestar atenção ao que se passa “de dentro para fora da escola”. Dito de outra maneira, por um instante, fugidio – o Sindiupes, parece

mesmo corresponder ao decrépito da noite. Neste caso, dono de um molejo distinto do caráter geral da *multidão*.

Na Rua, corpos blindados se comunicam de alguma maneira:

A grande maioria dos que passavam tinha uma atitude satisfeita e eficiente, e parecia só pensar em abrir caminho na torrente. Tinham as sobrancelhas franzidas e moviam os olhos com rapidez; quando esbarrados por outros passantes, não expressavam nenhum sinal de impaciência, apenas ajeitavam a roupa e seguiam se apressando. Outros, de uma classe também numerosa, tinham movimentos agitados, o rosto vermelho e falavam e gesticulavam sozinhos, como que se sentindo solitários exatamente por causa da densidade do agrupamento à sua volta. Quando impedidas de prosseguir, estas pessoas paravam repentinamente de murmurar, mas redobravam suas mímicas e esperavam, com um sorriso ausente e exagerado nos lábios, que passassem aqueles que os interrompiam. Se empurradas, saudavam profundamente os empurradores, e pareciam tomadas de embaraço. — Não havia nada de muito distintivo entre estas duas grandes classes além daquilo que observei. Seu vestuário pertencia aquele estilo significativamente denominado decente. Eram indiscutivelmente fidalgos, negociantes, advogados, comerciantes, agiotas — os eupátridas e o comum da sociedade — homens de lazer e homens ativamente envolvidos em seus próprios negócios — conduzindo empreendimentos por responsabilidade própria (POE, 2005).

Finalmente aparece o que já estava em intensidade no texto, ou seja, a forma escorregadia da multidão. Correrias. Com os carros. Na ambição do trabalho acadêmico, ou por entre as jornadas de trabalho na coisa pública – os tais turnos da escola espremendo os corpos, a atenção e a disposição. Uma ligeireza tal que ora é intenção. Ora é uma negligência do próprio ritmo e força. Todavia mais crescente é a indiferença aos conviveres. A velocidade da banalização do que se passa. A cada um. Confortável no interior que já habita, ou bem acomodado nos agrupamentos de suas mesmices, historicamente reproduzidas. Quer dizer, corpos entregues à contemporaneidade, tão mais promissora diante de um futuro ausente, enquanto o presente é naturalizado na inerte forma desatenta.

A alegoria do autômato, o sentimento agudo e desesperador do caráter mecânico, uniforme, vazio e repetitivo da vida dos indivíduos na sociedade industrial é uma das grandes iluminações que atravessam os escritos de Benjamin no curso dos anos de 1930 (LÖWY, 2013, p.13).

Edgard Alan Poe é aquele que aprecia o gótico. Vê na Rua uma forma de encarar o passante apressado no seu sorriso ausente. Deseja desprender o quê das faces neutras, que acompanham os corpos na coisa pública, nesta forma tão mais contemporânea, da “marcha de parada da miséria” (BENJAMIN, 1995a). Indaga a

pesquisa: é possível mesmo reconhecer no sindicato-decrépito o corpo-professor que anseia distanciar-se da porção mais disciplinada das pessoas? Em que medida estamos com vestígios da vida que se leva a ponto de adoecimento? O que pesa um corpo quando aprisionado no imediato do vivido?

O desespero não é um vestígio-propriedade (BENJAMIN, 1994a). Amigo do mistério, ele atrai-nos no espírito de uma construção a partir das franjas de uma mensagem. A magia está exatamente naquilo que é dito, mas não é exclusivamente para nós mesmos, porque se trata de algo compartilhável. Expande-se. Assim como se tornam as palavras dos trabalhadores em um roda-Fórum, ou seja, ali se pode experimentar algo desta “arte de governar-se” sob as intensidades do *Publikun* (FOUCAULT, 2008a).

O desespero como palavra passa por nós, na aliança com uma ciência dos nomes secretos. Não encerrados neles mesmos. Como uma forma de nomeação da experiência no corpo do professor, ela cresce. E, ao deixar de ser própria, cresce mais ainda. Nesse sentido, dirá Agamben (2007, p.25): “O nome secreto é, na realidade, o gesto com o qual a criatura é restituída ao inexpresso. Em última instância, a magia não é conhecimento dos nomes, mas gesto, desvio em relação ao nome”.

Reconhecer o desespero como vestígio é uma recusa à violência sofrida, esta existência do que povoa a *estrada*: “Bombas inimigas”. Alguma coisa de aprisionamento já foi acionada pelas condutas disciplinares na intensidade-diretor. Desespera porque é um tipo de retenção e clausura no corpo-professor.

*Espécie de cola ao terror e à violência da guerra.

Ou seja, prisão aos ruídos assustadores da sua desgraça.²³

O que o texto pede é, então, um estado continuado de alerta. Quando vê esse apego à desgraça que tanto assustou e destruiu com a guerra, quanto continua a matar por meio de outras sutilezas e opacidades. Quando o cotidiano de quem

²³ Assim avisa a orelha do *anjo da história*. Walter Benjamin: o anjo da história. João Barrento (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Mais um trabalho do colecionador português.

trabalha se coloca inerte e desesperador. Quando os olhos no imenso parque público não vê *outros* caminhos. Sem saída, mata-se a História no arrasto que se faz da *mesmice*, fabricando o corpo-vítima sem se dar conta disso a tempo.

O corpo-vítima é aquele que não consegue *Ir Adiante* como sinaliza Beckett em primeira percepção. Não consegue porque está soterrado em meio a entulhos pesados e que contingencialmente podem ter outros nomes. Então, é corpo-professor que se encontra provisoriamente na fragilidade. Eis o ponto: o soterramento na experiência de trabalho se dá quando os corpos são tragados pela violência cotidiana e, assim, impedidos de outro destino na composição com o outro: o que se instala não é absolutamente da ordem da resiliência de quem vive – trata-se de um problema político – e *impessoal*.

O discurso é o seguinte: se eu não aguento mais ele, se ninguém cuida, o Estado não cuida, sobra pra nós. Porém, nós temos limitações para lidar com esta criança, porque não posso colocar uma criança de castigo, porque, no Estatuto [Ecriad] isso já caiu em desuso, e também sou contra isso. No meu ataque nervoso, não posso dizer: ‘menino você é chato!’. Que ele vai reclamar. Não posso encostar a mão nele porque, se, por acaso, ele puxar o braço com força e minha unha arranhá-lo, posso ser processada. Se você falar: ‘Meu bem... ele pode falar também. Já viu, né?’. (RÚIDO DA ESCOLA: março de 2013)

O desespero: vestígio de cola à desgraça como uma forma-miséria, apresentada pela sonoridade de excessos violentos: em repetição. Os estrondos indicam a posição de um corpo na paisagem-hábito. Corpo inclinado ao fim da História e, portanto, ora fatalista, ora desimplicado do gesto a ser decidido *fora* do revanchismo. Em termos nietzschianos, um problema político porque coloca para a pesquisa um certo uso desse tipo de “visão da horrível verdade”. É ela que faz o pensamento operar pelo “susto, ou absurdo”. De todo modo, provoca-nos a agir próximo ao “nojo”. Uma força para a *paixão dionisíaca* de transformação desse alarde em algo vital (NIETZSCHE, 1987).

Se o nojo é uma recusa ingovernável, o punho que escreve fala da atenção aos corpos localizados em uma paisagem constituída com formas e forças: públicas. Nem sempre curiosos. Por vezes, o corpo de quem trabalha se entrega desatento do caminho que faz. O vivo, neste caso, parece apenas embalsamado. A estratégia de cuidado é exatamente não negligenciar esta primeira impressão do corpo reativo no dualismo, ou daquele corpo isento perante o que se passa. O tesouro é ver, na

inscrição de um afeto, uma memória mais ampla. O que o *desespero* põe à luz do dia é a lembrança do morto do passado e, portanto, a urgência de alguma diferenciação a ser impressa no hoje (BENJAMIN, 1995a).

O começo: não banalizar o “desespero como estado religioso”. Estamos sob o desconcertante alarme do *Capitalismo como religião* notificado por Benjamin (2013b, p.36):

É este o lado inaudito do capitalismo, o fato da religião já não ser uma reforma do ser, mas a sua aniquilação. É a expansão do desespero até o ponto em que se transforma em estado religioso universal do qual se espera que venha a salvação. É o fim da transcendência de Deus. Mas Ele não está morto, foi absorvido pelo destino humano. Essa travessia do planeta dos seres humanos para a casa do desespero na solidão absoluta de sua órbita é o *ethos* que Nietzsche determinou.

Na pesquisa: sair deste estado é poder fazer da confusão e barulho na escola um aviso de que a vida é polifônica e, nisso, exige-nos. O que se faz como Rua, apresentando uma estrada ao professor, despertando outras dimensões do corpo, continua a nos atrair porque a felicidade lá fora não será um tipo de “prêmio ou recompensa” (AGAMBEN, 2007). Eis a possibilidade de mensagem: os estados de sofrimento maior é aquilo a que se precisa reconciliar, de algum modo que seja, ainda que bastante desconfortável. A conciliação é aliança com o acolhimento para um uso. Manter o variado espectro do desespero como uma mensagem a ser enviada, e ouvida.

Eis o apreço ao lixo. O mesmo que dizer interesse por aquilo que se tornou tão mais desvalido na promessa incessante e falaciosa de futuro e sucesso. Eis a passagem: encontrar, em um lastro de passado recente, o vestígio de nome provisório para exercitar a “[...] narração nas ruínas da narrativa, transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (GAGNEBIN, 2009, p.53).

b) Vestígio 2 [a falácia que tira das mãos o valor da processualidade].

A Tese 2 sobre o conceito de História traz a ideia simples de que nada do que uma vez aconteceu pode ser considerado perdido para a história, para nós, para as análises que precisamos empreender (BENJAMIN, 2013b). Quer dizer, não é perdido para um *Erzähler* – aquele não triunfalista, atento ao trivial, *observador* do mais banal. Nisso, preocupado com um tipo especial de temporalidade, quando decide recolher as sobras de um processo de trabalho, para extrair outras dimensões valorativas. Interrogar viscosos impedimentos cotidianos e processualizar o pensamento, fazendo-o tocar o trabalho docente.

A historiografia materialista sugere que pensar inclui o movimento das ideias e, principalmente, a sua imobilização. A interrupção do fluxo da história só se torna possível por intermédio de uma atenção à reminiscência, em momentos de grande perigo pessoal e coletivo (FERREIRA, 2011, p.122).

Na pesquisa: quando o corpo se interpreta sob ameaça, a decisão é então assumir a **desobediência da linguagem** que se deu no processo de escrita. Isso porque os vestígios trazem o trabalho como dimensão da produção de saúde, porque um corpo pode ser instrumento de diagnóstico e porque o que está no nosso plano de análise é como o professor pode se dar conta dessa “estimulação do desespero e de trabalhadores desvalorizados”, imbuída, nos termos de Guattari (2001), como efeito do Capitalismo Mundial Integrado.

Dirá o pesquisador argentino, alertando exatamente sobre o que nos ronda:

A linguagem desobedece porque não reconhece o lugar de sua morada na humilhação, na hipocrisia, no descaso e no assassinato; porque se rebela contra suas inimizadas: o diálogo insípido, a avareza de tons, a renúncia à complexidade, o despojamento do nome próprio (SKLIAR, 2014, p.16).

Portanto, quando ela *desobedece*, “os silêncios assumem a duração do tempo”, e o “roçar da língua” demora séculos para se pronunciar.

Em termos sensíveis: é quando se instala um tempo-catástrofe para quem trabalha. O mesmo tempo daquele que desiste de experimentar métodos de acesso a uma criança, ou que não consegue mais vê que o cansaço, aquilo que não mais aguenta,

se comunica com tudo que o corpo já vem suportando. É possível assumir a desobediência por meio de uma evocação de questões (AGAMBEN, 2007).

Mas sob quais condições continuar o pensamento? Onde estamos com o que degrada os processos de trabalho, neste caso, quando o professor diz o vivido? Quer dizer, o que extrair daí? Mais um indicativo, o aviso de Skliar (2014, p.15):

A linguagem desobedece quando já não há o que dizer e se anuncia aos ventos o nome do mundo, um mundo desvairado, que se move e se enreda no próprio som da sua falácia, até cair exausto; quando o ar é pouco e a palavra que descreve o ar é mais nula ainda.

A Falácia: um substantivo feminino – “[...] fil no aristotelismo, qualquer enunciado ou raciocínio falso que, entretanto, simula veracidade”. Essa *forma-google* pôde, na experiência da escrita, ampliar a complexidade do que parece pesar um corpo em um primeiro momento. Portanto, se tem força de ampliação, pode abrir um território outro de experimentação ao que se vive. Interpelar de outra maneira o modo dos corpos se conduzirem: a falácia, então, passa a consistir em uma espécie de “presença que insiste em ausentar-se”, mantendo-se invisível, inaudível e ruidosa... mas que, por um tipo de rebeldia inventiva, ela teima em se fazer ouvir, e neste caso, torna-se *resistência* ao *Muro* da negação, do disciplinamento e das formas sutis de autoritarismo (FONSECA, 2010).

Estamos nesse exato momento, quando não se vê o que é tão mais vivido, não se reconhece aquilo que nos envelopa, ou insensibiliza.

O legado com a filosofia da história, a filosofia da linguagem e a crítica literária e jornalística benjaminiana contribuem com essa sinuosa *arqueologia da modernidade* (GAGNEBIN, 2007). Mas, exatamente, o quê, nela? *Die Moderne* – como se colocar entre as faces, as máscaras e as imagens da vida e, com isso, poder sugerir ao professor que se conduza de forma mais atenta: à beleza na transitoriedade, à vida que passa, à capacidade de entorpecimento e principalmente à mimese da morte.

Ao lembrar os perigos que rondam, encontramos a pista paradoxal. Crescem sofrimentos e queixas, enquanto “[...] as pessoas podem movimentar-se despercebidas, escondidas por blocos de edifícios, portões e pátios” (BENJAMIN, 2000, p. 29). Se este é um modo, nomeado como vácuo social em Marx, pode ser

também uma perspectiva nestas intensidades do hoje, já expressa na poética da *Petites vieilles* de Baudelaire:

Os jardins de que se fala no poema como ‘os nossos’ são aqueles abertos ao cidadão cuja ansiedade vagueia, em vão, em torno dos grandes parques fechados. O público que passeia neles não é exatamente o mesmo que rodeia o *flaneur*. ‘Seja qual for o partido a que se pertença’, escreveu Baudelaire em 1851, ‘é impossível não ficar emocionado com o espetáculo desta população doente, que engole a poeira das fábricas, que inala partículas de algodão, que deixa penetrar seus tecidos pelo alvaide, pelo mercúrio e por todos os venenos necessários à realização das obras-primas, esta população espera os milagres a que o mundo lhe parece dar direito; sente correr sangue purpúreo nas veias e lança um longo olhar carregado de tristeza à luz do sol e às sombras dos grandes parques. Esta população é o pano de fundo, na qual se destaca a silhueta do herói. Para este quadro, Baudelaire escreveu uma legenda a seu modo: a expressão *la modernité* (BENJAMIN, 2000, p. 11, grifos do autor).

Então a pergunta com Foucault (2008b, 2008c) poderia ser: como o trabalhador da Educação tem interpretado o adoecimento? Que forma é esta – intrínseca ao diagnóstico de crescente adoecimento na escola – que precisa desaparecer junto com a forma-permanente da própria interpretação?

A pergunta a ser feita com Benjamin (2000): como abalar o corpo sacralizado no professor, que tanto reproduz a “performance da vítima moderna”?

Em outros termos, é preciso encarar esse encontro do sofrimento com o heroísmo, tantas vezes inerte, entorpecedor, e pesado. Quer dizer, encontro tão conhecedor dos movimentos cotidianos que se mostram em vão. Não é por acaso a queixa do adoecimento, a lamúria do cansaço, o descrédito na paisagem vivida. Mas o que perceber nisso ainda? Vivemos uma paisagem não só ansiosa na forma que vagueia, nem tampouco triste com o dia que se arrasta, mas também cada vez mais hábil em mensurar e classificar. Quer dizer, contábil. Nela, inatingível é um tipo de olhar que faz régua ao vivido, ao ponto de indicar tantas desqualificações, de depreciar e minimizar essa preciosa experiência de quem aprende e ensina. De quem apresenta, inspira, conduz em um caminho de ir aprendendo a viver, com a vida, com a escola se fazendo viva (KOAN, 2013).

Mas existe esse olhar que expia mais e mais. Costuma ter o hábito, de participar pouco, e é ele que encontra “o mito com o dinheiro”, coloca “o preço do sangue” e insiste em fazer “o balanço dos saberes que aniquilam”. Falamos da ótica capitalista

(BENJAMIN, 2013a), falamos concomitantemente de quando a ação política é engolida por “uma forma de paranoia unitária e totalizante” (FOUCAULT, 1993).

O professor é valorizado somente pela mídia. Mas, na verdade, somos obrigados a ter duas cadeiras para o mínimo de condições, para viver melhor nesta sociedade com salários baixos. O ideal seria ter um salário melhor para se dedicar mais à escola, preparar boas aulas, pesquisar sem ter que sair correndo para outra rede e levar trabalho pra casa no fim de semana. Isso pesa muito, porque temos quarenta alunos em sala e, sozinhos, para resolver tudo (RUÍDOS DA ESCOLA: março de 2013).

Temos aqui a perspectiva capitalista como uma falácia e, agora, mais presente. É ela a tornar o que é vivido, o que é parte do ofício, ou um impasse histórico da profissão em imagem refletida dos “[...] processos contemporâneos de burocratização, espetacularização e de consumo”, a ponto de sobrepujar o trabalho de tantas formas diferentes (VEIGA-NETO, 2005). Esse valor, e essas compulsoriedades de mercado, como crivo, faz do idealismo a grandeza a pesar o corpo. O “desespero-em-não-conseguir” resolver sozinho expressa um tudo, que é coisa demais, grande demais, para que este corpo da ação possa empreender.

Tudo: articula-se a expectativas de atingir modelos, determinadas formas diante do vivido capturado pelo instantâneo, visto sob a pena do imutável, quando pior, sob a espera da solução que virá pelo caminho heroico, tratado aqui, na imagem desse tempo outro que se anuncia como promessa.

O que poderia ser possível, neste caso, escapa. O corpo continua entregue a uma dimensão do presente saturada em famigeradas precarizações. O aluno continua procurando algo nessa relação que dá uma dimensão valiosa ao vivido com o professor, para além dos *regalos* (lembrancinhas) de fim de ano e de aniversário, ou das datas comemorativas.

Passamos a procurar pelo ódio frenético da plebe – vista no aforismo benjaminiano das marchas e obediências, manifestando-se contra um tipo de acompanhamento do alto, que vigiaria a contagem dos corpos que observaria o aniquilamento das existências.

Se a desvalorização do professor é um raciocínio falacioso, o que continua a fazê-lo tão verdadeiro? Que valor se pode apresentar à atividade de trabalho, não

negligenciando o monetário, claro, mas, ao menos, não reduzindo o olhar, os afetos e as paixões que mobilizam um corpo a ele?

Sem salário digno e carreira que preze a qualificação profissional, a dedicação exclusiva a uma só escola e à saúde física e mental, dificilmente se valorizará adequadamente os educadores públicos.

Representante Nacional dos trabalhadores

A pesquisa seguiu mais essa *face decrépita*. E, desta vez, ligeiramente deslocada no espaço, mas com alcance suficiente para fazer chegar aos professores todo um conteúdo: o material da Revista da Escola de Formação, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (Esforce-CNT). Mais uma imagem que invade o presente texto: o adoecimento docente tratado no número da revista *Retratos da escola* (2012): “Condições de Trabalho e saúde dos profissionais da Educação”.

Encontra-se então publicado outro diagnóstico do mesmo tipo, quer dizer, dos que apresentam poucas saídas. A publicação reitera que é lenta a regulamentação da carreira docente. “É grande a desvalorização”, o baixo patamar na formação inicial e continuada, o não cumprimento do piso salarial, e o número de contratos precarizados... Mais uma vez, a revista retrata a intensificação do trabalho docente, a precariedade do espaço físico das escolas, o grande descompromisso com o Projeto Político-Pedagógico e a queixa de pouca participação comunitária: determinantes no adoecimento dos trabalhadores (Esforce, 2012).

O que vemos, além dos fenômenos descritos e, aqui, inquestionáveis? Vemos mais uma passagem por essa confiança ao que nos aniquila ou fragiliza no enredo capitalista, em que “[...] tudo tem apenas significado numa relação direta com o culto” (BENJAMIN, 2013a, p. 35). Portanto, não apresenta a menor fresta problematizadora, mas se mostra extremista o suficiente para deixar efeitos incrédulos no corpo, ao mesmo tempo, em que a percepção sobre o trabalho, ou mesmo o ofício, se alimenta no “do mesmo ideal de status” (GUATTARI, 2001).

A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois o mais extraordinário deles é que todos, sem qualquer improvisadamente, saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens e lagos. A natureza e a

técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente e, aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária, e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma [...] (BENJAMIN, 1994a, p.118-119).

Assim, ainda aprisionado no não alcance da imagem idealizada, o corpo se coloca a reproduzi-la diante do que “estimula” o capitalismo em suas faces atraentes, se está tão assustado, quanto imóvel. Não redimido, de todo o modo, o corpo-contemporâneo vive endividado no estado de insuficiência, frágil na sensação de incapacidade, impedido na grandeza em que as coisas assumem. Cego diante do que escapa ao discurso da moda. Endividado-frágil e impedido. As existências, cujo o modelo é o camundongo Mickey, continuam a alimentar o *modus operandi*, afastando-nos de fazer da vida outra coisa possível.

O que precisamos é inserir os objetivos da vida diária em outra relação temporal. Portanto, tirar o desespero do estágio harmônico, compreendido, ou mistificado em variações perversas: como o faz a grande mídia. Nessas variações, junto ao desenho Disney, está também a figura do herói, do exemplo inatingível, a figura necessária, tão mais vendida, ao mesmo tempo em que alastra um “coitadismo”, o fracasso da escola pública e do Ensino básico no Brasil. É diante da formação de um corpo-vítima que uma condição especial compensatória se instala. É ela que estamos chamando aqui de perversa.

Mais um rebatimento nietzschiano. É oportuno, no grande parque público da Educação, produzir, menos uma dramática socrática e, em certos momentos, até mesmo uma dialética otimista, em função de um procedimento outro, neste claro, formando e modulando subjetividades outras. Quer dizer, é oportuno fazer uso de um pensamento que pergunta sobre o que precisa mesmo se expressar a ponto de restituir encorajamentos, de visibilizar os combates a se travar. Isso, ainda que do lugar de um “ermo mar de saber”. Inseguro, portanto, com as inúmeras máscaras e diante nossos despedaçamentos (NIETZSCHE, 1987).

A pesquisa indaga: como, no “instantâneo fotográfico”, restituí-lo de um lastro? Como restaurar um procedimento tal, diante do *negativo*? Ou seja, como aceitar esta convocatória do tempo estéreo, que reproduz a moda contemporânea, para produzir um corpo a criar recursos em favor da historicidade e das singularidades?

Foucault (2008c, p. 319) poderia dizer ao trabalhador: se está diante “Um conjunto de coisas complexas, escalonadas, na qual vocês têm um jogo institucional, relações de classes, conflitos profissionais, modalidades de saber e, finalmente, toda uma história do sujeito e da razão que estão aí envolvidos”.

Consideramos que inserir essa inquietação no “reino da razão”, quer dizer, em meio a uma tipo de racionalidade factível, pode ajudar a problematizar que preço deve ser pago pelos corpos tão mais submersos, quanto a certa distância de constituir força em fraturar o vivido. A proposta é lembrar que há muitos efeitos histórico-políticos que se materializam nesta dimensão de valor ao presente, quando o vivido no trabalho se apegua às constatações insistentemente descritas. A proposta é tomar como importante essa acareação desconfortável, mas que pode produzir um excedente de força a ver, perceber e instrumentalizar o agir na Educação, uma vez que a força que advém desse corpo lançado ao limite pode nos colocar em novas alianças com a contingencialidade das verdades (NIETZSCHE, 1987).

Nesse sentido, reitera Foucault (2008c, p.325):

O que a razão experimenta como sua necessidade, ou melhor, aquilo que as diferentes formas de racionalidade apresentam como lhes sendo necessário, podemos fazer perfeitamente a sua história e encontrar as redes de contingências de onde isso emergiu; o que, no entanto, não quer dizer que essas formas de racionalidade sejam irracionais; isso quer dizer que elas repousam em uma base de prática e de história humanas, e já que estas coisas foram feitas, elas podem, com a condição de que se saiba como foram feitas, ser desfeitas.

A questão aqui é menos levantar as instituições que atravessam o corpo-professor ao situar as contingências históricas, por exemplo, do disciplinamento, da história da infância, da família burguesa, enfim, da história da mulher, já que a Educação Básica tem esta presença massivamente feminina. Esse seria um interessante caminho a recolocar outros estudos e debates na escola. Aqui, contudo, cabe apenas a atenção ao que um vestígio possibilita, a saber, constituir uma pista, destotalizar uma percepção.

Quando o afeto-desespero se articula à **falácia** como uma interpretação primeira, é para elucidar o quanto o corpo se enreda de intensidades múltiplas, com elas é que se torna possível veicular a saída do soterramento em discursos mesmos.

Então, tudo isso, não faz outra coisa a não ser nos convidar para encarar, de frente, a ação do tempo mecânico: maltratando. Convida o professor para lembrar, de uma vez por todas, aquilo que nos indica a autora brasileira, a saber, a ideia de que: “O destino, porém, não incide inepelavelmente sobre cada um, só tornando-se fatalidade se, diante de sinais, o homem não for capaz de os reconhecer e utilizá-los a seu favor” (MATOS, 2010, p.13).

a) Vestígio 3 [o vazio é uma fresta a possibilitar a construção]

É um fenômeno eterno: a vontade ávida sempre encontra um meio, graças a uma ilusão espalhada sobre as coisas, para manter suas criaturas na vida e forçá-las a continuar a viver. Este é acorrentado pelo prazer socrático do conhecimento e pela ilusão de poder curar, com ele, a eterna ferida da existência [...] (NIETZSCHE, 1987, p. 17).

Nietzsche, no Fragmento 18 do *Nascimento da tragédia no espírito da música*, põe-se a rastrear na busca por “espíritos intranquilos”, quer dizer, em “exuberantes ebulições e apetites”, mas, na verdade, acaba por reiterar que “o homem não-teórico é algo inacreditável e assombroso”. Temos sempre que nos preparar para um encontro com ele. Ele diz, ainda, que feliz é aquela sabedoria na frase de Goethe, para ousar dizer e reconhecer que “há também uma produtividade dos atos” (NIETZSCHE, 1987).

Quando chamamos, na segunda parte do ensaio, a linguagem de desobediente, referimo-nos, portanto, ao fato de que ela falta, não aparece quando é convocada. É linguagem nula, ou apenas não deseja seguir determinados imperativos.

Mas para quem escreve, que precisa, então, recorrer à nomeação, ao uso da língua, à inserção dela no tempo, gerando o encadeando das ideias no papel, quer dizer, pensando em uma comunicação programável, quando a palavra não evoca: o caminho é atravancado e o sofrimento desponta. Só neste momento entendemos que algo do vivido como *Erlebnis* não pode ser similitude de experiência, no sentido da *Erfahrung* benjaminiana.

O que aprisiona os corpos não pode ter força o suficiente para reduzir esta coisa não totalizável que é uma vida.

Dito de outra forma, o que atravessa um caminho, a ponto de desolar e desencorajar, não precisa consistir em destruição da *estrada*.

Então, professor, para constatar o que assola e silencia no campo público, ou desanima, precisa abrir mão da linguagem mesma para um cenário já conhecido. Não é necessário continuar a “vaguear com sorrisos ausentes em parques fechados”. É possível que o soterramento e um silêncio nos assaltem com uma

lembrança, nesse caso, capaz de *despertar-nos* para o próprio trabalho, então, desejar sentir nele o que se sente na realidade desconhecida do sonho (BENJAMIN, 1995a).

O despertar no processo de trabalho traz indagações: se experiência é o próprio comando, o que pode se constituir como força explosiva a fazer do desespero cotidiano outra coisa? Como não desistir de dizer a perda de vitalidade nos corpos, ainda que reconhecendo os efeitos contemporâneos? Qual, então, língua fundar, fora da intimidade e do personalismo, seja para escrever, seja para devanear, em inspiração, outras políticas de Saúde Docente?

Recorremos agora à sutileza da forma como Benjamin nos permite ver no trabalho uma experiência, uma *estrada* a se percorrer, evocando justamente a sua condição de movimento, não tão somente de caminho percorrido, mas daquilo que do trabalho faz dar voltas, indicar perspectivas, desvios...

Preciosas, como uma porcelana da China, as palavras nos avisam: “Somente quem anda pela estrada sabe algo de seu domínio” (BENJAMIN, 1995a).

Quem trabalha tem uma paisagem pintada de cenários, forças, velocidades e intensidades distintas e, ainda que alguma se sobreponha, é vital se agenciar a multiplicidade que então desenha em qual escola se deseja *viver*, portanto, também em atenção a quais agenciamentos se embrenhar, com a Secretaria de Educação ou o Sindicato dos Trabalhadores.

O olhar do professor pode aguçar-se em luta, exatamente porque ele está soterrado em efeitos daquela *Aufklärung* que generalizou “uma sociedade inteira aprendendo a disciplinar-se” (SHÉRER, 2009).

Justamente porque conhece os efeitos em seu corpo de todas as pedagogias salvacionistas, de uma Educação a mudar os rumos da sociedade brasileira, mas que precisa problematizar ainda mais as finalidades sociais dos conteúdos programáticos (SAVIANI, 2012).

Portanto, o professor sabe, ele conhece que, no desespero com os baixos salários está também um imenso desafio de dessujeição do educador dos mecanismos que normalizam suas práticas (RESENDE, 2011).

Na escrita, a desesperança política tornou a se vincular a uma potencialidade nova, quando aquela linguagem desobedece e aparece um vazio. O vazio: é um tipo de *fragilidade essencial* quando se pensa uma existência no tempo. É, portanto, a marcação de um espaço não preenchido. É ele, por exemplo, que contraria o desejo de sustentar o trabalho sob idealizações. Ou seja, reduzi-lo à forma-resultado, ou forma-modelo.

Para este trabalho, não haveria uma relação do presente com um passado inerte, a qual caberia uma ação de reprodução. Tampouco seria preciso estabelecer essa relação tão mais ansiosa do presente com um futuro que não passa de uma promessa. Então, aqui, é o vazio da forma absolutamente verdadeira que abre a fresta de possibilidade de se exercitar em alguma liberdade (GAGNEBIN, 2009).

Hoje, na atual conjuntura da Educação, na nossa sociedade que caminha por determinações políticas e decisões capitalistas absurdas, interesse de grandes corporações, e de safados que pegam o que é daqui [da escola], estamos servindo de “boi de piranha”, servindo de bode expiatório para os outros, no linguajar muito chão, mas é verdade. Gostaria que você gravasse isso daí. Porque sinceramente nós deveríamos ter [...] (RUIDOS DA ESCOLA: março de 2013).

É isso. O vazio é também um começo, quando se intenciona recomeços a partir de sensibilidades *outras* na espessura do vivido.

A desobediência da língua é uma abertura para a invenção. O gesto. A produtividade do ato.

Então, cada vez que um soberano falha, um governante não governa de tal modo, um diretor é o que é, tem-se, além das problematizações éticas que empreendemos, e às vezes moral, uma fundamental abertura para localizar o exercício da política cotidiana em outro plano.

O pensamento benjaminiano deseja esta criatura indignada, puta, raivosa. A teoria da “indecisão soberana”, associada ao seu pensamento sobre a violência, demonstra que o “soberano barroco” está “constitutivamente na impossibilidade de

decidir”. Neste caso, é quando o poder e o exercício não estão em equivalência direta. Direito e poder também não. É no vazio que se abre com a ausência de soberania que qualquer “criatura terrena” pode – antes do horror do aniquilamento – ocupar os espaços da Luta (AGAMBEN, 2004b).

Eis o ponto crucial da estrada: como não pedir desculpas por esse “linguajar muito chão”, da boca da professora? Como ver crescer esse faiscante momento em que o corpo trepida em não aceitar o que se tem, mas com força vital o suficiente para começar uma crítica, um gesto, uma obra? Como fazer dos vestígios com o processo de trabalho um indicativo de uma produtividade nova para os corpos?

É por essas e outras indagações que o olhar ganhou aqui o estatuto de ferramenta no cotidiano. Que o hábito adquira uma vilania, e a acareação continue sendo uma força a mais para as infâmias. Um corpo-infame continua, nos termos nietzschianos, não tendo “existência permitida”. Não tendo espaço garantido. Por isso, a professora pede licença para dizer a recusa em ser “boi de piranha”. Mas é preciso dizer, para se confrontar. Ver para, então, poder ver de outro modo.

É preciso arriscar essa língua muito chão, para localizar a posição do corpo na luta concreta que se empreende com a Educação pública brasileira.

Devemos notar: a civilização alexandrina precisa de uma casta de escravos para poder existir e durar: mas nega, em sua consideração otimista de existência, a necessidade de tal casta e, por isso, quando o efeito de suas belas palavras de sedução e apaziguamento sobre a ‘dignidade do homem’ e a ‘dignidade do trabalho’ estiver gasto, irá pouco a pouco ao encontro de um horrível aniquilamento. Não há nada mais terrível do que uma casta bárbara de escravos que aprendeu a considerar sua existência como uma injustiça e prepara a vingança, não só por si mesma, mas por todas as gerações. Quem ousa, diante de tais tempestades ameaçadoras, fazer apelo, com ânimo seguro, às nossas pálidas e cansadas religiões, que até mesmo em seus fundamentos degeneraram em religiões de eruditos: a tal ponto que o mito, pressuposto necessário de toda a religião, já está por toda a parte, aleijado e mesmo nesse domínio reina aquele espírito otimista que acabamos de designar como o germe do aniquilamento de nossa sociedade (NIETZSCHE, 1987, p. 18).

Nada pode justificar um escravo. Todo peso precisa ser colocado na relação com o tempo e a história para, então, problematizá-lo em processualidade. A problematização deve ser colocada nesta direção de um encorajamento, quer seja de ver o que se passa, quer seja de arriscar toda sorte de “linguagem” no chão da escola, nas Ruas do bairro, nas diferentes paisagens da cidade.

Dito de outro modo, a saúde do corpo pede essa disponibilidade a conhecer a *estrada* em que se está. Identificar nela outros corpos em aliança, provavelmente fora da forma-Mickey, ou da forma-milagre. Mas é fundamental, também, ser surpreendido com qualquer composição capaz de melhor dimensionar um convite a Ir Adiante, então, fazendo o corpo ultrapassar o tempo-catástrofe. Um corpo-professor disposto a COMEÇAR.²⁴

²⁴ Segundo verbo a experiência.

OBJETO-JOIA: a obra

****Fui tragado pela violência, pois ela me deixou marcas indeléveis. É um fardo que tenho que carregar pela vida. Mas isso não me congela.**

Cristiano Burlan – leitor de Rubem Fonseca, na adolescência da periferia paulistana, e cineasta vencedor do Festival “É Tudo Verdade” – é dono dessas palavras que criticam a atual espetacularização da violência no Brasil. O filme: circunda o fato do assassinato ocorrido em 2001, deixa os depoimentos falarem livremente e, nisso, cria um procedimento a fazer frente a uma “estética da pobreza” que tem adormecido ainda mais os nossos corpos.

O diretor faz o filme porque há um problema ao qual se precisa chegar. Usa de “sujeiras da própria obra cinematográfica” – e do assassinato de seu irmão aos 23 anos de idade para, com isso, construir. ²⁵

A Obra: “Mataram meu Irmão” (2013) expressa como o cinema brasileiro se agencia à pesquisa, porque também o documentário se coloca às voltas com uma espécie de coisificação da vida. Problematiza o corpo quando desvitalizado. Ou reduzido a um saco de ossos e células, neste caso, sem mobilidades. O filme, então, tira o corpo contemporâneo da condição uniforme, inanimada, por vezes, reduzida ao aspecto contábil, a dissimular. ²⁶

Mais uma passagem da Tese, agora para indicar uma corporeidade-obra, que começa com os atravessamentos da estrada e deseja, com o sonho benjaminiano, *tomar parte do espetáculo mais amplo da vida do professor*. Quer dizer, uma arteficialidade. Criar com a escola, nos espaços oportunos, um corpo que obra.

²⁵ Reportagem: Saco de Ossos, de Filipe Furtado. Disponível em <revistacinética.com.br>. Acesso em 25 jul. 2015.

²⁶ “Os números são nomes” é o dizer cortante do Fragmento 62 de Benjamin (2013), que se articula a Filosofia da História e Política. Os números possuem espaço histórico, avisa o autor: são nomeações com contextos e paisagem. Por isso, os números crescentes de atestado médico, apresentados por professores, não são, nesta pesquisa, uma “representação do vivido”, tampouco falam por si sobre a saúde docente. O papel, o documento que atesta, ou sua contabilização imprimindo medidas, governos e crenças, nesta pesquisa, o lastro de quantificação, não se mostra suficiente em dizer a experiência em torno da saúde. Isso pelo simples fato de que um atestado também é um dispositivo útil em uma maquinaria, que precisa do atestado. Dizemos isso para afirmar que a burocracia não dimensiona uma experiência. Não faz dizer as temporalidades do corpo e do desejo. Tampouco, os números, por eles mesmos, têm a potencialidade de obrar, fazer usinar as violências e os assassinios em outras indagações, problemáticas e sensibilidades.

Dito de outra forma, corpo que dimensiona no cotidiano a “[...] tênue linha disruptiva das formas dadas e de emergência do que ainda não tem nome”. Acrescentará a educadora sobre esse exercício: “[...] construindo territórios experimentais, chances de recriação de si mesmos e do mundo” (NUNES, 2008, p. 98). Para isso: corpo que toca. Permite-se ser esbarrado pela multiplicidade-Educação.

Essa, sim, uma nuance a aparecer ao lado; de onde menos se espera.

A escola tem um projeto sobre Valores [Humanos], na tentativa de mostrar para os alunos a importância sobre o respeito, o amor, o caráter com a família, amigos e escola. Vieram alguns profissionais e fizeram palestra. Dentre eles, teve uma ONG, que trouxe um rapaz que teatralizou essa temática de forma descontraída. O personagem tratava a questão da ordem e do respeito na figura de um juiz, impondo, de forma incisiva, as regras. Lá, no fundo da quadra da escola, alguns alunos comentam: ‘Quem esse cara pensa que é? Vou ligar pro fulano, se ele pensa que vai sair daqui vivo!’. Mas o discurso mudou, quando o mesmo rapaz, em outro personagem, começou a falar como os meninos falam: com gírias e jargões. E nisso convidando a outras reflexões da cena. Resultado: os alunos gostaram muito, lembram, comentam, pedem por mais teatro. E isso aconteceu em 2012 (RUÍDOS DA ESCOLA: março de 2013).

Tomar a *obra* como objeto-joia na narrativa da pesquisa é poder, antes, perceber algo nisso: uma intensidade diferenciada imbuída de materialidade a dizer esse inexpressivo, um processo, e o que escapa. Na pesquisa, a obra foi útil para ver um corpo-professor em alianças com a literatura, o cinema, o teatro como método, mas, além disso, um corpo a encontrar literatura, cinema, teatro no modo como se conduz, quer dizer, na maneira de imprimir o trabalho. Um desafio colocado já que a Educação presentifica essa racionalidade moderna, ainda socrática.

Parece, então, que só tem uma maneira. Aquela de se colocar em uma estrada, cavucando, ensaiando, quer dizer, ousando um corpo-professor em oferta, isso para acessar essa magia dos meninos da quadra.

Então, se esse for um intento, é preciso lembrar que, avisa-nos Nietzsche (1987, p.17), custa caro:

Todo o nosso mundo moderno está preso na rede da civilização alexandrina e como conhece como ideal o homem teórico, equipado com os máximos poderes de conhecimento, trabalhando a serviço da ciência, cujo protótipo e ancestral é Sócrates. Todos os nossos meios de Educação têm em vista, primordialmente, esse ideal: todo outro modo de existência tem de lutar com esforço para se afirmar, mas assessoramente, como existência permitida, mas não almejada.

OBJETO-JOIA IV: a luta

Lutar é a composição com o que vive nas margens. É um novo exercício bárbaro e, por isso, precisa reconhecer as insistentes barbáries, por toda parte, dissimulando nossa política de miséria, e as violências se sofisticando.

No momento em que soube da morte de seu irmão, o cineasta Cristiano Burlan, lia um romance de Hermann Hesse, chamado “Demian”, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1946. O narrador é um jovem vivendo aventuras e aprendendo a sair das ambiguidades entre ideal/real; bom/ruim. Um livro sobre a amizade, o aprendizado e os desconfortos existenciais.

Trazemos agora no texto mais um detalhe. O diretor de cinema estava no seguinte trecho da leitura, quando é acionado por um telefonema, para ir recolher o corpo de seu irmão em uma vala da cidade:

Não creio ser um homem que sabe, tenho sido o homem que busca, mas, já agora, não busco mais nas estrelas e nos livros, começo a ouvir os ensinamentos que meu sangue murmura em mim. Não é agradável minha história, não é suave e harmoniosa.

– Sabe a insensatez e a confusão?

– A loucura e o sonho?

Como a vida de todos os homens que não querem mais mentir a si mesmos... (FURTADO, 2015).

Do XVIII para o XIX: “[...] a loucura deixará de se inscrever no grande eixo verdade-erro-consciência; ela vai escrever-se no eixo completamente diferente: o da paixão-a vontade- a liberdade” (FOUCAULT, 2014, p.68). Nesse caso, claro em ver que não se trata de loucura-doença mental. Como para Hesse, um caminho ético, de uso da verdade, ela mesma, nenhuma constância.

Loucura-experiência, portanto radical em singularizar. Loucura-liberdade, a preciosidade em questão para dimensionar algo da Saúde Docente, possível aqui. Diante da soberana Razão, a loucura, confronta-nos às nossas questões limítrofes – para a criatura humana; seu corpo; o que fazer dele. Portanto, no corpo-professor,

uma loucura múltipla na forma de enfrentamento de clausuras temporais, políticas, estéticas, existências.

Então uma clausura: é o tempo que não ordena a experiência. Cada instante é apenas cada instante diante de imensos muros e pátios. Estado puro. Criatura sufocada pela palavra que não ganha mundo. A desesperança é esta que o corpo-louco conhece quando vive a imposição manicomial. Entorpecido, portanto, longe das afetações, o corpo sobrevive sem receber um convite ao que perturba a obrar. Vive na finitude. Corpo embalsamado na ausência do que assombra, ensina, apoia a esperar e começar algo novo: recomeços (PELBART, 1993).

O fim do manicômio tornou-se realidade quando as faces humildes, cabisbaixas ou ausentes dos internos se transformaram em faces curiosas e atentas. Quando os olhares dos adolescentes que animam o parque do hospital Osservanza de Ímola, e os dos cidadãos, se encontram com os olhares dos internos, e identificam neles a expressão de seus desejos e de suas esperanças. Esses olhares, e tudo aquilo que os produziu, acabaram verdadeiramente e definitivamente com o manicômio.²⁷

A loucura, então, transpassa os muros manicomiais, a cada instante raro, em que – face com face: permite-se aos olhares a restituição de suas histórias; permite-se um caminho novo, com essa emocionante acareação pela liberdade. O que restitui são outros destinos, para a história de quem está fora da escola, e também de quem está dentro. Pura potencialidade na passagem, no atravessamento. Nenhum extremo dual importa mais do que o outro. A beleza está exatamente nas novas composições e nos olhares *a restaurar*.

Para Foucault, a “geografia cultural da verdade” mostrará, só a partir do século XIX, o lugar da doença no hospital; e o lugar do louco, no manicômio.

²⁷ Esse texto do psiquiatra italiano Ernesto Venturini compõe as imagens do Filme “Dove è Franco?”, obra de pesquisa do professor Luis Antônio Baptista. Para situar: é preciso apenas lembrar que a Reforma Psiquiátrica (ou outras estratégias de antipsiquiatria) nasce a partir das forças multicêntricas das margens. A forma-muro, assim como os manicômios imateriais que não cessam de comparecer às relações sociais, enfrenta o ativismo político de recusa à segregação, ao silenciamento, às camisas de força e outros adestramentos corporais. No Brasil, aliando à sustentação do Sistema Único de Saúde, público e universal, encontra-se a Luta Antimanicomial: considerada o maior movimento social vinculado ao direito à saúde.

Os excessos restritivos vindos disso, as técnicas e os “personagens” envolvidos nelas foram hábeis no “poder dizer a verdade da doença” (FOUCAULT, 2014). Na temática foucaultiana, dizer a verdade é uma problemática ética. Menos, uma lógica. Portanto está mais vinculada ao que é força, à forma, modelo ou ideia. É mais processo e o que ele mobiliza. Portanto envolve um trabalho de desprendimento, de corpo, com gestos e tomada de posição (ARTIÈRES, 2004).

A *luta antimanicomial brasileira* vem nos ensinando que muro nenhum se desmantela de maneira fácil. Nem o muro dos disciplinamentos e controle; nem os muros dos campos de concentração e normalização; nem os muros da intolerância. O muro da hegemonia biomédica em dizer a saúde também não se transpassa, mesmo com o Sistema Único de Saúde brasileiro. Experiência de transformação e de explosão de muitos muros. Então o corpo-professor tem uma imenso desafio.

A pesquisa faz esta indagação por caminhos diversos, nem sempre diretos: que subterfúgios criar na Educação, já que “imperialismo” biomédico não cede espaço à experiência de uma fala *outra* sobre o corpo?

Em termos claros, como repactuar na escola: “Um trabalho político, um trabalho de luta e de ação política que tenta desatar todas as relações de poder que tramam, que tecem nossa existência: uma ruptura etnológica e combate político” (FOUCAULT, 2014, p.72). Como, então, desmantelar a continuidade dessas soberanias, pelo exercício com “o dizer”; o “poder dizer”; ousadamente, “conseguir dizer”?

A Tese é um exercício.

O Fórum Cosate pode ser outro.

2.3 Compor dói. Ou sangra: o trabalho é Ir Adiante, em obra ...

A cotidianidade e o mundo do desejo não são utópicos. Com essa base é que se pode edificar o que se deve nomear ainda – na falta de outra palavra – utopia, embora permissiva e positiva; mas **não se trata de utopias modelos**, à semelhança daquelas que o Estado se permite forjar. A utopia, à medida das pequenas unidades, introduz-se nas falhas do sistema de vigilância, seja da criança, seja do homem, sem ter de propor um novo sistema uniformizador e diretivo. A *Falange* de Fourier é restrita e **só pode agir por irradiação**, não por modelização do corpo-social, essas utopias errantes devem saber não só escapar da reprodução, em pequena escala, de suas proibições e de suas estruturas, mas também tirar partido de sua pequena dimensão para **implementar sua capacidade de invenção**; desse modo, elas são a forma atual, e única, de resistência à dominação pedagógica – caso contrário, irreversível – do poder (SCHÉRER, 2009).

Um respiro nisso que diz o autor francês.

Quando se refere à “resistência à dominação pedagógica”, não se trata de uma destituição de pedagogos, o que poderia ser considerado em uma interpretação ligeira. O que ele faz é um convite a assumirmos como a escola e os professores primários foram “os paladinos da transformação da sociedade pela Educação”.

Desde o século XIX, uma máquina pedagógica está em funcionamento para a racionalidade disciplinar. E, nisso, muito se esmera em tornar o campo educacional higienizado das paixões. É secular o desafio. O corpo dos professores é tão mais provocado a inclinar-se ao *charme*, quer dizer, se lançar de alguma forma naquilo que atrai, mas que tonteia. Então, interpelado a abrir toda uma zona de desconhecimento em um corpo constituído de atravessamentos histórico-institucionais complexos e retraídos (SHÉRER, 2009).

Mas qual o fio a se extrair dessa rápida passagem pelo educador francês? Em que medida seus comentários sobre a escola *utópica de Fourier* ainda nos ajudam com a “impotência ou a inadaptação da escola à vida”?

Dito de outra forma aparece, neste fôlego final do texto, algo dessa inclinação não modelar, mas ensaiante de um plano utópico, ocupado em estimular uma produção de movimentos de uma escrita feita e assumida no entremeios de acontecimentos

esparços, historiada de conexões insuspeitas entre o passado e o presente (FERREIRA, 2011).

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, p. 1994, p. 114).

Narrar o que se passa como recurso metodológico exercita uma relação com o tempo presente em política interventiva, nisso, há perturbações. A vida precisa alterar-se, refazer-se a fim de carregar “[...] a possibilidade de afastamento e abandono do estatuto definitivo do tempo; atualização do trabalho do tempo [...]” (MATOS, 2007, p.78). Um exercício com escolhas do narrável para que algo viaje em transmissibilidade com as presenças irrevogáveis do silenciável, do anônimo, daquele sob impactos de tendências mórbidas, para aludir, então, a dimensão da saúde de onde partiu a pesquisa.

Em nosso caso, *hoje*, narrar trata, ainda, no cerne das vidas, dessa proporção que uma história individual ganhou em detrimento da *história comum*, tocando o aburguesamento que, paradoxalmente, “[...] sofre de uma espécie de despersonalização generalizada, [e] tenta remediar este mal por uma apropriação pessoal e personalizada redobrada de tudo que lhe pertence no privado: suas experiências inefáveis [...]” (GAGNEBIN, 2007, p.59).

Encontramos aí efeitos de um nó górdio no corpo e com a construção da vida com os outros, muitas vezes, regida pelo “espetáculo da doçura de viver” ou, dito de outro modo, vida que se afasta do fato dessa constrição da partilha, da impossibilidade de poder contar efetivamente com um *companheiro da escola*, tanto germe dos estados de sofrimento, quanto um plano possível de reencontro com ele. Desse tensionamento restam enfrentamentos, apostas, ensaios e experimentações a minimizar o peso que assola.

No caso da pesquisa, o encontro narrativo em nada trouxe a perspectiva de um passado a ser salvo, ou de legitimação de um bem-estar de *outrora*, embora toda uma tentação em preencher lacunas e silêncios nos habite e tenda a estas saturações em repetição.

O desafio é fazer do inacabamento essencial da narrativa menos a performance e mais a assunção desse atravessamento empírico de reconhecimento da morte como presença problemática.

O plano foi a reconstrução da vida em uma relação com o tempo, refazendo-se no próprio *objeto narrativo*, valendo-se para isso da *figura moribundo*, daquele cuja vida está ameaçada. Lidando com as desmoralizações, reconstruindo quase que arbitrariamente linhas outras de um encontro em renovação, logo, em recomposição de corpos e almas. Mas isso, localizando necessariamente a miséria na experiência, hoje tão mais “fatigada de complicações diárias” (BENJAMIN, 1994a).

Então: corpos sendo provocados a sair do soterramento do vivido imediato e redundante. Interpelados a ver na possibilidade de *Ir Adiante* um investimento de cuidado com as vidas na Educação, incomodados com o agravamento das solidões. Um caminho que foi inaugurado aqui, já nas primeiras páginas do texto, valendo-se da lembrança de um anonimato ruidoso. Retomamos o mesmo fragmento, para extrair a vibração provocada nele:

Os professores chegam às escolas saudáveis, centrados, organizados, de repente a gente vai sentindo que vão ficando debilitados, até chegarem ao ponto crítico de pedir licença.

professora de Serra/ES

Como um **elemento pulador**, ele contagia uma experiência de formação e pesquisa, que suspende o presente para evocar mais uma vez a ausência. Foi ele que clamou para que recomeçássemos um plano historiográfico com a experiência-Fórum a partir do corte da escrita, problematizando os impasses da língua em dizer um registro. Mais um convite vindo da escola e dirigido à urgência da construção de uma *política do olhar*.

Adoecimento e vida na escola é atração para quem *observa* “[...] em sua natureza de quase causa, não pode tudo sozinho. Necessita afetar outra natureza que, mesmo lhe sendo heterogênea, carrega algo que lhes é comum [...]” (FONSECA, 2010, p.34).

Daí a emergência de finas linhas, frágeis em anunciar um campo problemático que interroga a escola sobre seus efeitos, contudo forte para não dissipar um campo intuitivo gerado pelos encontros-Fórum e pela gestão da pesquisa: a voz que não entra na roda, é ela quem convida outros silenciamentos, abre um vazio, aconselha um corpo a suportar histórias feitas de “existências relâmpagos” (FOUCAULT, 2006).

Cada ruído constitui no texto, por meio do seu movimento, dimensões de um *território existencial* para os “habitantes do silêncio”, estas vidas-obras de Fonseca:

[...] somente existente como pensamento: presença-ausência de seres amnésicos que ali se situam além de sua precedência carnal e histórica – seres que portam standartes faiscantes enquanto criam e resistem e que continuam a existir como despossuídos e sem qualidades, não nutrindo, jamais, a gama de posse e de domínio [...] devem funcionar como respiradouros, como um não lugar, lugar de todos e de ninguém, lugar coletivo, sede de possíveis utopias (2010, p. 28).

Shérer (2009) faz referência a algo que possa nuançar, a despeito de uma utopia do disciplinamento da criança e do jovem em regência de segregações, uma abertura a outras, a trazer essas intensidades da socialização, nisso podendo reconhecer, acolher e se reorientar pelas paixões.

Na pesquisa, eis um outro modo de situar a conversa com *a vida infame*, a partir da lembrança desse diferencial em falar e agir em aliança às margens.

Elas recolocam-nos em reconstruções a serem feitas. Destroem instituições. Põem a pesquisa em xeque com o que faz ver do mandato social. São as margens, a partir de um veio institucionalista, que mobilizam o pensamento e fazem funcionar análises (LOURAU, 2004).

O artifício então: antes de tudo, foi lembrar ao corpo-professor sua memória-infame e anônima. Colocá-lo na estrada, neste caso, porque esse corpo não mais precisa sofrer tanto com aquilo que invade o seu espaço protegido e isento de barulhos. Então, um tipo de fôlego popular no enquadre-escola e no processo educativo, já que eles anseiam um corpo-democrático para que a intensificação do trabalho não se traduza pela diversidade das vidas e suas histórias (SAVIANI, 2012).

Desconhecemos que famílias são essas, que muitas vezes estão no crime. E se, por acaso, não passarmos o aluno de ano, sofreremos algum tipo de

retaliação, tanto pelos chefes do tráfico de drogas, quanto por estas famílias ligadas ao crime (RUÍDOS DO CAMPO: março de 2013).

Todo um alerta da cola ao tempo-catástrofe, que arrasta uma linguagem mesma, e em nada minimiza os efeitos das violências outras já sofridas, foi feito. O que se mostrou falacioso, na experiência, teve um valor incontestado de oferecer uma direção ético-política vinculada ao trabalho como construção, quer dizer, uma obra feita também de estradas e composições.

No momento de perigo, relampejou a vida, singularizando-a.

Logo, problematizamos redes de normalização na reverenciada topologia capitalista. O presente desacorrentado de relações ideais, seja com o passado, seja com o futuro, restitui os impasses na escola de outra potencialidade. Quer dizer, aqui, insere-se no presente do professor essa dimensão *oportuna* de Agambem (2007), possibilidade de fazer uso útil de um corpo-atento e combativo: a despeito do descolamento do corpo-sofrido e reativo.

Esse que reproduz descrédito e adormecimentos. Imobilidades de várias ordens diante da magnitude do que desafia.

A atenção está em um presente sempre a irromper, o tempo da ação sendo evocado pela espontaneidade do gesto e algo do desejo de criação. A Tese ensaiou um corpo-educador pelo *liame criativo*. E isso tem uma beleza própria. Foi a educadora brasileira quem indicou essa dimensão tão preciosa para uma experiência que valoriza a coletivização e que nos prepara para intensidades-Fórum.

Nas palavras de Nunes (2008, p. 97):

É algo extraordinário, pois se adquire, com essa prática, a capacidade de entrar dentro da coisa que se observa, de fundir-se a ela, de penetrar nas suas qualidades expressivas que sugerem motivos, intenções e gestos, seguindo adiante. Não há posse do eu. Há abandono. Nossa mente se transforma em um foco que conecta outros focos dentro de nós mesmos, ao nível do sentimento, da intuição, da sensação, dos níveis fisiológicos do funcionamento do próprio corpo.

Não estamos mais atraídos pela atenção a uma contemporaneidade de rostos isentos e velocidades inabaláveis, inspiradas antes por Baudelaire e Alan Poe.

Com o *atual*: o tempo, tanto quanto aquele que nos tornamos, faz-se agora inconfundível, quer dizer, não igualiza, tampouco serializa. É o presente que se anuncia como tempo-diferença, fortalecendo corpos-resistência em encorajamento de um gesto-composição. A escola precisa que se sustente uma abertura à polifonia do espaço, logo, um plano-educativo (BENJAMIN, 2013).

[...] Não temos nenhuma mensagem definitiva para transmitir que não existe mais uma totalidade de sentido, mas somente trechos de histórias e sonhos. Fragmentos esparsos que falam do fim da identidade do sujeito e da univocidade da palavra, indubitavelmente uma ameaça de destruição, mas também – e ao mesmo tempo – esperança e possibilidade de novas significações. À imagem do pai em seu leito de morte, evocada por Benjamin, [...] corresponde o imperador moribundo de ‘A muralha da China’, um conto de Kafka de que Benjamin gostava especialmente (GAGNEBIN, 1994, p.18).

Benjamin (1995a) escreve a memória do que arruína: a nos inspirar um tempo, um modo de vida, uma maneira de estar uns com os outros e de habitar a vida pública a partir da análise da vida hoje. O que margeia a experiência de sofrimento no trabalho do professor deve impeli-lo a uma *leitura* dos atravessamentos ao corpo. Um desafio em produzir relampejos da diferença, já que “[...] os ensaios de recomposição da harmonia perdida são logros individualistas e privados”, e é daí que se espera escapar. É desse ponto que o corpo-combativo se distanciou quando movimentou imagens e fabulou efeitos fora da univocidade da palavra (GAGNEBIN, 2009, p. 52).

Dito de outra maneira, *observa-se* agora um corpo que se autoriza a trepidar porque é por aí que a energia mimética do *dom de semelhança* pode fazer articular, envolver e irradiar uma faísca desejante para fora do ensimesmamento, se necessário, para fora do tempo-mesmo-da escola (BENJAMIN, 1994c).

O vivido fadado e sentido como cruel, neste *corte atual*, torna-se passagem. Corredores e salas de aula transbordam. O corpo anseia se agenciar com uma condição de indeterminação, de atravessamento e abertura.

Dito de outra forma, é quando o corpo-professor transita entre algo da *Erlebnis*, tanto a dizer, quanto a incomodar, mas a ponto de lançar-se em direção à *Erfahrung*, ela mesma, parece-nos, que existe mais como um empuxo ético, e menos como uma forma ou performance essencial (BENJAMIN, 1994a).

Sublinham-se, no momento, as possibilidades de (trans)valorar o que se passa no cotidiano saturado. Eis o aceno de um “Sangue que murmura”, como disse Hermman Hesse. Um “homem não-teórico” como elogiou Nietzsche (1987). Tudo isso porque no corpo-professor há uma “linguagem-chão” que nada tem a se desculpar, do contrário, precisa de espaço para expandir.

Esteve no texto narrativo um labor deste que precisa *Ir Adiante* se fazendo, construindo-se em plurais artesanias, porque, quando se chega a um Fórum, um espaço concreto de composição, é porque, na verdade, já se está em movimento de produção de saúde: dor e tempo se processualizaram.

A coragem existe para arriscar uma modalidade de encontro sem garantias.

As pessoas... filhos... mundo irresponsável... O menino tem que ter o direito à escola, à Educação. Mas o que esse direito significa? É só ele ter a matrícula garantida e a presença dele na escola? Muitos figuram aqui assim... Então, se você tirar esse menino, você está excluindo? Ou estaria garantindo o direito e perspectiva para melhoria da vida de outros?... Precisamos pensar nisso. E isso mexe com o emocional da gente. Na verdade, com cada célula da gente. E você dorme todos os dias nessa confusão e barulho. Você vem cansada, preocupada, tensa, porque você sabe que em seu dia ali, vai ter que enfrentar essa situação. Olha a palavra que eu usei: enfrentar. Parece que estou em uma guerra, porque não se sabe se vai sair vivo da escola (RUÍDOS DA ESCOLA: março de 2013).

Por fim, uma guerra: como disse a professora. Foi essa sua clareza sinestésica que provocou os tantos desdobramentos trazidos anteriormente no texto.

E podemos acrescentar *agora*: em uma guerra, a esse estado de violência autorizada pressupõem-se a eliminação, a destituição e a morte.

Para nós, a título de uma expansão possível desse ruído-afeto, duas frases de Primo Levi podem ser trazidas. Elas foram comentadas por Agamben (2008). As frases trazem os efeitos dos campos de concentração nas memórias e problematizações do autor, os seus julgamentos e toda uma gama de questões a se explorar.

(1ª frase) “Vítima e carrasco são igualmente ignóbeis; a lição dos campos é a fraternidade da abjeção”.

(2ª frase) “[...] cada um de nós pode ser processado, condenado e executado sem nem sequer saber o porquê”.

Na semiologia da guerra e da experiência antissemita, as frases em destaque expressam que não existe uma “consistência jurídica da verdade”, ou seja, o quê é possível dizer, caso seja transposto o momento do *horror*, é que há um hiato entre o direito à escola e a garantia de uma experiência educativa; hiato entre direito ao trabalho e o cuidado a um processo de vida no trabalho.

Eis aqui mais uma lacuna que denota a não correspondência.

Então, no cenário, acrescentam-se: os termos em latim para apresentar uma testemunha: (1º termo) “àquele que se põe como terceiro”, portanto, julga ou perdoa; (2º termo) “aquele que viveu algo, atravessou um evento”, portanto, diz de um processo. O que restaria a dizer de um vivido por professores? Para a Tese dizer sua presença é ausência assumida, portanto aponta também para um resto. O que esteve no texto apenas veio testemunhar contra o esquecimento do intolerável.

Não parece pouco.

A pesquisa com esta direção sai do plano da doutrina das normas para, em experimentação com o registro e a escrita, poder gerar um gesto que é de cuidado, quer dizer:

[...] postura firme e ao mesmo tempo hesitante, incerta, um encarregar-se de transmitir algo que pertence ao sofrimento humano, mas cujo o nome é desconhecido. Algo que faz implodir as definições da dignidade humana e as coerências discursivas (GAGNEBIN, 2008, p.15).

É poder tocar na problemática da ética no corpo-professor. Ao narrar experiências com o que ressoa da escola, perguntamos sobre o que rege a vida com *outrem*; como usar de um modo atencional para reconhecer o que “atinge” o corpo, mas a ponto de mobilizar a pensar, como convida esta última professora.

Pensar é o momento em que o trabalhador desnaturaliza. Quando ele pode ser convidado a “descobrir uma perspectiva de uma profundidade tão imprevista” que, no tempo, “capta a atualidade como reverso do eterno na história e tira uma

impressão dessa face escondida” (BENJAMIN apud BARRENTO, 2013, p.123). Protagonismo de virtuais encorajamentos.

Então, também, uma disponibilidade a sair da postura que apenas constata, para Ir Adiante em um movimento de obra com a pergunta, seus transmissores, o companheiro.

O momento entre duas formas-testemunho, a que julga e a que dá provas de uma experiência, são as passagens que um corpo faz quando em preocupação com os alunos, com a aprendizagem e a qualidade do trabalho na escola. As passagens precipitam, por vezes: um *gesto*, neste caso, empreendido com as células que pululam na professora.

Dirá Agamben (2007, p. 26): só neste momento “[...] começamos a viver uma vida puramente humana e terrena, então vida que não manteve suas promessas pode agora, por isso, dar-nos infinitamente mais”.

Essa pode ser uma dimensão impessoal se atualizando, mais como uma direção para onde um corpo aponta, portanto, conduzindo cada pensamento em movimento a se extrair do sofrimento pessoalizado pelo professor. Somente assim um corpo é restituído de uma força que nele dormita. Uma vida é colocada na mesma dimensão que outra vida. E o que se faz delas, juntas: no Fórum, nas assembleias, formações; atividades de planejamento... podem advir da forma como os afetos indomáveis surgem para expressar o que há de mais vital na escola.

Coloca aí. Coloca aí na sua pesquisa que a doença começa na sala dos professores. A sala dos professores adocece, porque não há cuidado. Há fofocas” (PROFESSORA).

Zonas de proximidades, confianças e amizades podem surgir no vazio que é instado pelo desconhecimento de um corpo, esse que é assumido como vivo e disposto de determinada forma a SANGRAR.²⁸

²⁸ Terceiro verbo da experiência.

Não utilizem o pensamento para dar uma prática política um valor de Verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não passasse de pura especulação. Utilizem a prática política como um intensificador do pensador, e a análise como multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política (FOUCAULT, 1993).

3. CONSTELAÇÃO FINAL

DOIS SONHOS

No sonho [...] enquanto eu estava no começo da estrada, acompanhado de um grupo de pessoas, cujo número e sexo já não me recordo (só sei que havia mais de uma pessoa), o disco solar, branco como névoa e sem toda a força de irradiação, emergiu entre as árvores, impreciso, quase coberto pelas folhagens, sem que tivesse ficado perceptivamente mais claro. Rápido como relâmpago, precipitei-me – sozinho – ao longo da estrada para tomar parte desse espetáculo mais amplo; então o Sol se dissipou imediatamente, não submergindo nem se escondendo atrás de nuvens, mas foi como se alguém o tivesse apagado ou arrebicado. No mesmo instante se fez noite escura, e com força incrível, começou a cair uma chuva que amoleceu completamente a estrada sob meus pés. Enquanto isso eu corria às tontas [...] (BENJAMIN, 1995b, p. 194).

Esse *sonho benjaminiano*, quer dizer, um dos dois sonhos... recortado aqui para nos acompanhar nas últimas palavras escritas na Tese, atravessou o corpo de tal modo a lançá-lo a produzir um olhar: de frente.

O sonho instigou a pesquisa a se agenciar problematicamente com aquilo que foi se anunciando no cotidiano como realidade. Neste caso, uma realidade assumida como efeito de nossas composições, efeito contingencial do modo como estamos nos espaços para construir um novo corpo.

O que foi trazido neste texto é uma costura singular de como a experiência com o PFIST pôde evocar diálogos e produzir as análises que, nesta malha, se articulam. O resultado em escrita é aquilo que se depurou como experiência a aquecer um texto, ele mesmo intencionado politicamente a ampliar determinadas dimensões da vivência com o Fórum Cosate na Serra, no recorte feito com os atravessamentos do período de 2012 a 2015.

O desafio estava colocado: fazer presença de uma ausência. Trazer o professor, fora de palavras terceirizadas e/ou representadas.

Paradoxalmente, a proposição ainda parece ser válida, na medida em que um texto também não substitui, de modo algum, a presença do professor em um Fórum que se apresenta como movimento e expressão de luta pela produção de Saúde Docente. Tampouco coube ao texto um elogio ao Fórum Cosate, ou a outros espaços dessa natureza, como se os espaços denotassem garantias em si. O

elogio, todavia, é àquilo que pôde funcionar, no encontro com a paisagem cotidiana do professor, como um dispositivo. O dispositivo da Tese foi usado no intento mobilizar um convite, mas que empreendesse uma forma ainda mais trabalhosa que é guardar uma abertura para que o convidado dê algo de si, neste investimento, ou seja, para esta propositura. Então, tratou-se aqui de experimentar formas de ver/dizer um convite que também portasse a pergunta pela sua pertinência em ser feito.

O que chamamos de abertura é exatamente um efeito perspectivado no corpo-professor-leitor e, ainda que eventual, que este possa dizer, afinal, quais convites procedem de forma mais oportuna a ser dirigida e atravessada por uma *vida na docência*.

Nesse sentido, a Tese é o que escapa às tentações de qualquer promessa salvacionista. Em contrapartida, ela consistiu em uma aposta radical à condição construtiva, ao estar com os pares, acompanhando, coletivizando o vivido. Para isso, a Tese empreende um trabalho de fundamento, quer dizer, ela tocou em aspectos primordiais a se pensar um corpo disposto à composição, combatendo, por exemplo, o isolamento tão forte na experiência expressa insistentemente pelos professores.

Nisto que chamamos aqui de trabalho de fundamento é possível dizer também que a Tese investiu um corpo de outras semióticas, já que a tendência é localizar o corpo da saúde hegemonicamente e prioritariamente no campo do organismo.

Mesmo pisando em uma estrada, que se desmancha e se refaz, como o exercício de pensar a processualidade pelos élanos... Ainda que inseguro em formular um dizer, estando em movimento, nisso, conseguir falar de um lugar que é um ensaio por natureza... Esse corpo-pesquisa foi interpelado e surpreendido a dar evidências de alguns combates *atuais* na Educação. Seja porque são os mais necessários naquilo que o nosso presente evoca, seja porque foram os que conseguiram se empreender, de algum modo, a partir da experiência Fórum.

Dito isso, são percebidas as dificuldades em uma Tese em não ser homérica. As dificuldades em materializar, em alguma grandeza de Tese, pequenos detalhes; alguns encontros efetivos, e também aspectos ínfimos da existência cotidiana.

Desafiou inventar uma expressividade diante de tantos silêncios e silenciamentos, desejando ocupar aí um ensaio que provoque uma vibração de expansão não garantida unicamente pela própria Tese.

O entendimento foi que combates se fazem ruidosamente no intermezzo de ilusões, inverdades, os sonhos que um corpo evoca, ou que povoa os corpos.

Então, como se tratou assumidamente de um trabalho narrativo, as ilusões foram muito bem-vindas. Paradoxalmente, foram elas que tenderam a nos dissuadir de empreender um corpo movente. Por vezes, elas costumam ser puras distrações diante do vivido. Outras vezes, ainda, podem se constituir como álibis protetores, a nos defender da própria realidade que nos embrenha, atravessa e conforma na condução de uma maneira ou outra de um corpo.

A pesquisa precisou acolher e se fazer com toda uma dança ilusória, toda uma movimentação incerta e que, nesse caso, pôde sustentar as intensidades tão caras a um plano-sonho.

As ilusões agem em um texto narrativo. Como operárias, encorpam um trabalho. Ele mesmo a materialidade, porque é necessariamente efeito de uma vida com os outros, em um espaço-tempo localizado. Isso se concebermos a escrita como uma dimensão não puramente individual, do mesmo modo que empreendemos localizar um coletivo discursivo e histórico no corpo-professor.

Na pesquisa, quando em aliança ao **olhar ativo e criador**, tudo que parecia apenas ilusório conseguiu perspectivar uma concretude palpável: formemos outro corpo para o trabalho nas políticas públicas brasileiras!

Quer dizer, um corpo um pouco menos burocrata. Desbastado de tantas tecnocracias. Neste ponto, inclusive, foi preciso assentar uma radicalidade com o narrável na Tese: o espaço público deve colocar à disposição tantos corpos violentos e sossegados, amalgamados em formas prontas e tão entranhadas no *efeito casa-grande e senzala*. Nossa herança incontestada.

O corpo-professor da Tese pôde ser outro. Um corpo intensivo, faiscante e de curtas iluminações. A propósito, tivemos, durante o processo, muito medo de uma

iluminação extensiva, é possível admitir: um tipo de paranoia antidisciplinamento e anticlausura. **Loucas docências** foi uma forma de nomeação para lidar com isso. Para apresentar um território existencial de seres amnésicos, feito de combates aos sedentarismos; de impasses com a margem do vivido e de saídas de soterramentos e microfascismos diários.

Dito isso, situar a *loucura* no corpo veio como estratégia para falar uma vida outra na Educação, que possa escapar um pouco à indiferença ao que se passa. Então um **ensaio de recomposição**, evocando espaços-tempo de não enquadres; lembrando um lugar para o que é, necessariamente, compreendido por poucos. *Loucura* como intensidade ética em explodir clausuras de diferentes naturezas e que se evidenciaram no texto pelos ruídos estrondados. São *loucas docências*, também, porque o corpo-professor foi ganhando e perdendo coisas no caminho, andarilhando. Portanto, um corpo-louco que indica, mais do que se fixa: errante.

O corpo na estrada foi só uma forma de dizer a saúde como estética: defesa para que o corpo-professor se fragmente, a se recompor em outras potencialidades.

O verbo enlouquecer, quer dizer, em espírito de ação, entendemos que a Tese trabalhou em intensidade de atravessamento o tempo todo. Então, como Tese, uma dança ilusória, que ousou roçar alguma coisa de magia, de inspiração, de não essencialidade e, nisso, alusão de preparação de um corpo outro para o trabalho na escola. Corpo lembrado em suas sensibilidades. Um corpo situado no orgânico, tensionado na condição fisiológica somática e que também atualiza – como o materialismo benjaminiano entende ser essencial – a imaterialidade que dormita nas criaturas.

No caso da pesquisa em Serra/ES, assumimos que é essa imaterialidade que ensaiou as vozes no texto. A própria voz só se opera nas inconclusividades de uma experiência-escrita e nas estrias de um Fórum em exercício. Será sempre possível localizar outros dizeres resultantes de sensibilidades micropolíticas, moleculares, ali, no jogo ardiloso da paisagem pública municipal. Mas, vale ser dito, as imaterialidades e ilusões não são um mundo paralelo, ou alternativo, essa é sim uma forma, quem sabe a forma-sonho para dizer o que é da natureza da sensibilidade. Em tentativa.

No sonho trazido derradeiramente, o que amedrontou a guerra iluminada, que num primeiro momento até pareceu um sol para Benjamin, no texto, precisou ser tratado em suas ressonâncias à nossa atualidade política. Na Tese, então, muitos artifícios para nuances de subjetivação forjada no encontro com coisas muito duras, definidas, prontas, seculares no corpo. Nesse sentido, quando a Tese arriscou ser falada por uma língua dos sonhos, é porque essa língua estranha, irreal, inverídica também pode tocar algo do que nos clama.

Também há formas ilusórias de dizer a continuidade de tantas *lutas* e *obras* com o professor da rede básica de um município.

Sonhar para Benjamin, encontramos em “Experiência e Pobreza” (1933), é mais um gesto que dá lugar a uma *força*, ela mesma, desaparecida durante a nossa labuta diurna e diária. Às vezes, as forças são sacrificadas, outras vezes, estão longe das mãos de quem trabalha. Durante um sonho, contudo, de maneira diferente, diz o autor berlinense, pode-se realizar a existência do simples e do factível: *sonhar* compensa a tristeza do dia.

Na Tese, em indiscutível aliança ao que foi um ruído, o que escapava em encorajamento veio em sonho. Com a ***imagem do corpo-histórico no professor***, pudemos atravessá-lo de discursos não biomédicos, exercitamos não reduzi-lo ao cânone da psicologia tradicional e investimos em uma dimensão político-filosófica e histórica, quer dizer, a saúde também está no que atravessa os corpos no cotidiano, considerando as lutas que, nele, interpelam o agir diferenciado do trabalhador público.

Uma verdade da saúde, escrita com essas nuances de vida, imagens da vida na escola, com a rede educacional de Serra em direção ao que interpela a comunidade, as violências e os traficantes.

Ensaíamos uma conversa com o que os ruídos nos possibilitaram, principalmente valorizando inserir o que maltrata o corpo, em uma relação com um tempo processual, portanto, um tempo-vital, assentado na mudança contínua. Claro que isso dialogou com certa dimensão fatídica dos discursos durante a pesquisa.

Dialogia “faz-se dispositivo” no trânsito por diferentes recursos, imagens, estímulos, apelos em uso no texto. É nesse sentido que o texto se torna uma experiência. É nesse prisma que a saúde nasce com a composição de um processo de escrita. Também a escrita precisou encarnar uma saúde pelo movimento, pela diversidade, pela refeitura de caminhos...

Sonho sonhado. Real em todas as possibilidades que uma experiência oferta.

Então, diríamos ainda ao professor das escolas de ensino fundamental e infantil: este sonho compensa o desespero de um dia. As lutas em Serra podem estar presentes em infinitas possibilidades, nos veios do cotidiano, virtualmente a se *inventar* por meio das didáticas e currículos, por meio dos momentos de planejamento, mais coletivos, do que simultâneos. Os encontros com alunos, colegas de trabalho, famílias são oportunidades, provisórias, para se empreender uma linguagem outra: tão esperançosa quanto combativa. As assembleias, caros professores, e conferências de Educação, locais ou não, não podem mobilizar lutas, sem que um corpo antes seja convidado a sair da sala de aula, aceitar ser interpelado pelas Ruas, Ir Adiante, deslocando-se na direção de sonhos acompanhados.

A Tese apresenta uma saúde *produtiva, inventiva, e estética*.

Uma Tese sobre *estradas e atravessamentos*, neste caso, mobilizando um corpo-professor apresentado em relampejos, às vezes por franjas, de todo modo, em multiplicidades. Tivemos um cuidado com o que se apresenta aqui como corporeidades, nem estáticas a ponto de uma proposição de uma nova personalidade docente, tampouco fugidias demais a ponto de não se constituir em nada.

Quem sabe como um vento, um sopro.

Toda a força que alcançamos foi intencionando uma capacidade de ao menos tocar, arrepiar em um ou outro momento, sensibilizar para algo, irritar com algum alarde. Esse é um dos grandes desafios das *existências relâmpagos* inspiradas na vida docente como *infâmia*.

É um exercício de abalar o corpo-professor canonizado na bondade, carisma e paciência. Por isso, aquele cuidado com a nuance de abertura a recompor corporeidades e, neste caso, não está em nossas mãos escolhê-las, exercitá-las. Mas pôde estar conosco a potencialidade da pesquisa em fazer insinuações, pinçadas alusivas, frestas para que o professor possa ser perspectivado em formas outras, no porvir: inspiradas e fabuladas por algo do professor da rede básica.

Então, tanto o corpo quanto as estradas estão em *obra*, desmantelando-se em algo, sempre que se está vivo e, também, indissociavelmente, podendo recompor-se em bricolagens outras.

Quem sabe foi possível bordar algo nessas peles já prontas – à la Bispo do Rosário.

Podemos afirmar: sonhamos por existências na Educação Básica incômodas; absolutamente revoltadas com as misérias; enojadas com as intolerâncias étnicas, sexuais, religiosas... Sonhamos ainda com estas existências sábias: substituindo o milagre salvacionista que naufraga, por uma potencialidade em construir, lateralizar, compor e cuidar.

O corpo-professor sabe: só se pode aprender com a vida. Por que não diz com a vida na escola, vida interpelada pela escola, movida no encontro e desencontro com a escola?

Foi este sonho-Tese – sua inverdade tão mais ilusória – que alimentou a narratividade. Vivemos um efeito retroativo ao sonho benjaminiano que apresentamos no começo desta conclusão, quer dizer, um caminho contrário da guerra em direção a um possível Sol.

A pesquisa: a experiência evasiva no Fórum; o acompanhamento de Iniciações Científicas nas escolas e nos serviços de perícia; os ruídos que são os professores se fazendo ouvir; a escola e o professor que nos atravessam e tantas coisas... desenharam ***uma constelação da Saúde Docente no céu de Serra.***

Uma junção de cinco pontos iluminantes cria aqui a composição final. Esteve aí a atenção. Resulta como um alerta para uma *sensibilidade bárbara* pronta a um combate a empreender.

Benjamin, quando lida com a dimensão inexplicável da Guerra e da experiência antissemita, diz das constelações que se formam no céu da Alemanha, como tentativa de explicar o inexprimível. Isto é, um punhado de iluminações para dizer uma tentativa, necessariamente, falha. Toda a literatura do testemunho fala esse impronunciável das Guerras.

Eis aqui o efeito alusivo. Ao trazer uma constelação que produz a Saúde Docente, estamos apresentando o que foi **mapeado como produção de adoecimento do professor**. É o que a narratividade na Tese experimenta afirmar como índice de política. Ao trazer esse mapeamento para o momento fim-de Tese, o que se deseja é, portanto, *zerar*. Aqui, no fim, o que se tem é um recomeço possível. Princípio de outras conversas e composições emprenhadas a pensar de maneira ainda mais ampla do que conseguiu esta Tese. Começos de outros debates sobre a promoção de saúde com as escolas. Começo de outras mobilizações com os professores.

A Tese deixa esses pontos como resto da **saúde profana** que ensaiou em texto narrativo – O N.5 da Constelação da Saúde Docente na Educação Básica de Serra/ES, quando o Horizonte é o Fórum Cosate.

1. A Morte que ameaça um corpo em vida
2. A Multidão indiferente que alimenta estados inertes
3. Os Muros que cerceiam a renovação de outros companheirismos
4. A Rua que não dá passagem e mata de novo
5. O Tipo político pessimista

Profanar a saúde é uma inclinação política. “Profanar – conceito originalmente romano – significa tirar do templo (*fanun*) onde algo foi posto, ou retirado inicialmente do uso e da propriedade dos seres humanos” (ASSMANN, 2007, p.10). Reitera o autor do prefácio à Agamben: a “[...] profanação pressupõe a existência do sagrado (*sacer*), o ato de retirar do uso comum. Profanar significa, assim, tocar no sagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado” (p.10).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. A testemunha. In: _____. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 25-48.
- AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. O Estado de excessão como paradigma de governo. In: _____. **Estado de exceção: homo sacer II. 2. ed.** São Paulo: Boitempo, 2004a. p. 11-49.
- _____. Luta de gigantes acerca de um vazio. In: _____. **Estado de exceção: homo sacer II. 2. ed.** São Paulo: Boitempo, 2004b. p. 81-98.
- ARAGÃO, E. A. M.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. (Org.). **A (re)invenção da escola: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo**. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2007.
- ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Pérola Editorial, 2004, p. 15-38.
- ASSMANN, S.J. Apresentação. In: _____. AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 7-14.
- ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- BAREMBLITT, G. Quem acredita na utopia ativa? In: RODRIGUES; ALTOÉ (Org.). **Saúde e Loucura n. 8: análise institucional**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004. p. 9-20.
- BARROS, M.E.B. Tramas e urdiduras: análise da atividade docente de professores de escolas da Grande Vitória. **Relatório Produtividade CNPq (2010-2014)**. Vitória, 2015.
- _____. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (Org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: Edufes, 2011. p. 51-80.
- BARROS, M. E. B; SILVA, F. H. O trabalho do cartógrafo do ponto de vista da atividade. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 339-356, maio/ago. 2013.
- BARROS, M.E.B; MORSCHEL, A. In: FONSECA, NASCIMENTO e MARASCHIN (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 61-63.

BARTHES, R. **O grau zero da escrita**: seguido de novos ensaios críticos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARRENTO, J. (Org.). Comentários sobre o conceito de História. In: _____. **Walter Benjamin**: o anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. p. 7-20.

BARRENTO, J. (Org.). Comentários Rua de mão única In: _____. **Walter Benjamin**: o anjo da História 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b. p. 119-134.

_____. Sobre o conceito de história. In: _____. **Walter Benjamin**: o anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013c. p. 7-20.

BAPTISTA, L.A. **O veludo o vidro e o plástico**: desigualdade e diversidade na metrópole. Niterói: EdUFF, 2009.

BENJAMIN, W. Fragmentos (Filosofia da História e Política). In: _____. BARRENTO, J. (Org.). **Walter Benjamin**: o anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013a. p. 25-38.

_____. Sobre o conceito da história. In: _____. BARRENTO, J. (Org.). **Walter Benjamin**: o anjo da história. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b. p. 25-38.

_____. A modernidade. In: _____. **A modernidade e os modernos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000. p. 7-36.

_____. Rua de mão única [Porcelanas da China e Alemão bebe cerveja alemã]. In: _____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995a. p. 9-70.

_____. Infância em Berlin por volta de 1900 [Partida e regresso]. In: _____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995b. p. 73-142.

BENJAMIN, W. Imagens do pensamento [Dois sonhos; Caráter destrutivo]. In: _____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995c. p. 145-276.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 114-119.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

_____. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 108-113.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d. p. 222-234.

BERGSON, H. A duração e o método. In: _____. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p. 1-46.

BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BRITO, J. M. **Loucas docências: grafias de uma estética da alegria**. Projeto de qualificação, Vitória, PPGE-Ufes, 2014.

BRITO, J.M.; BARROS, M.E.B. Prática de pesquisa e saúde docente: a narratividade como estratégia metodológica. **Revista Psicologia e Saúde**, v.6, n. 2, p.38-46, jul./dez. 2014.

BRITO, J. M; BARROS, M. E. B; JUNGER, R. A atividade de pesquisa: formando o corpo pesquisador nas estrias da cartografia. In: GOMES, I. M. et al. **Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015. p. 191-210.

BRITO, J. M; CHAMBELA, S. M. G; FREITAS, M. C. A. **Fazer pesquisa-intervenção na universidade pública brasileira: experiência Fórum Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação**. Havana: Ed. Universidade, 2016.

CARVALHO, A. F. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: transversais entre Educação, filosofia a história**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p. 9-24.

CAMPOS, G. W. S. **Saúde paidéia**. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

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

CÉSAR, J. M.; BARROS, M. E. B. Pesquisa-intervenção em dispositivos participativos: ensejando outras relações entre produção de conhecimento e Educação. **Rev. Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 171-192, 2015.

CÉSAR, J.M.; BOTELHO, I. C.; PIMENTEL, E.H.C. A experiência de construção de um Fórum de Trabalhadores da Educação na ampliação do debate entre saúde e trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DA REDE ESTRADO, 2013, Vitória. **Anais Congresso Nacional da Rede Estrado**. Vitória, 2013.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

ESFORCE. **Retratos da escola: condições de trabalho e saúde dos profissionais da Educação**, v. 6, n.11, jun/ dez. 2012.

FERREIRA, M. Walter Benjamin e a questão das narratividades. **Revista Mnemosine**, v. 7, n. 2, p. 121-133, 2011.

FILHO, K.P. Historicizar. In: FONSECA T.M.G.; NASCIMENTO M.L.; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.125-126.

FONSECA, T.M.G. Vidas do fora e a escrita de um mundo incontável. In: FONSECA, T.M.G.; COSTA, L. B. (Org.). **Vidas do fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010. p. 23-46.

FONSECA, T.M.G.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. Rumores discretos de um abecedário de pesquisa. In: FONSECA T.M.G.; NASCIMENTO M.L.; Maraschin, C. (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 241-253.

FOUCAULT, M. História da loucura e antipsiquiatria. In: ARTIÉRES, P. et al. **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 65-72.

_____. Aula de 5 de janeiro de 1983. In: _____. **Governo de si e dos outros**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010a. p. 3-41.

_____. Entrevista com Michel Foucault. In: _____. **Ditos & escritos I**: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 331-344.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: _____. **Ditos & escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 335-351.

_____. Nietzsche, Freud e Marx. In: _____. **Ditos & escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. p. 40-55.

_____. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: _____. **Ditos & escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c. p. 307-334.

_____. A filosofia estruturalista permite diagnosticar o que é a atualidade. In: _____. **Ditos & escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d. p. 56-61.

_____. A vida dos homens infames. In: _____. **Ditos & escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 203 - 222.

_____. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. **Cadernos de Subjetividade**, Puc/SP: v. 1, n. 1, 1993.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a. p. 1-14.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009a.

GAGNEBIN, J. M. Benjamin. In: PECORARO, R. (Org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 32-56.

_____. Apresentação. In: _____. AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008. p.9-17.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-20.

_____. **Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

JINKINGS, I.; ASSMANN, S.J. Índice dos principais nomes e termos citados. In: AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 83-94.

KRAEMER, C. Crítica, liberdade, arte e transversalidade em Michel Foucault. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: transversais entre Educação, filosofia a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-64.

HESS, R. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KOAN, W. O. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURAU, R. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.). **René Lourau: analista Institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004. p.66-86.

LÖWY, M. Prefácio: Walter Benjamin, crítico da civilização. In: **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 7-20.

_____. Índice onomástico. In: LÖWY, M. (Org.). **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 173-190.

_____. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUCIANO, L. S. et al. As Comissões e o Núcleo de Saúde dos Trabalhadores: tatiando (re)existências da atividade docentes. In: ROSEMBERG, D. S.; RONCHI

FILHO, J. R.; BARROS, M. E. B (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: Edufes, 2011. p. 145-174.

MATOS, O.C.F. Walter Benjamin e o zodíaco da vida. In:_____. **Benjaminianas**: cultura capitalista e o fetichismo contemporâneo. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p.13-32.

MATOS, O.C.F Walter Benjamin: os usos do tempo. In: JIKINGS, I.; PESCHANSKI, A. (Org.). **As utopias de Michel Löwy**: reflexões de uma marxista insubordinado. São Paulo: Boitempo, 2007.

NIETZSCHE, F. O nascimento da tragédia no espírito da música [1871]. In:_____. **Obras incompletas**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987. p. 7-28.

NUNES. C. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Pensadores sociais e história da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 89-102.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: _____. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012a. p.150-171.

PASSOS, E. BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012a. p.17-31.

POE, E. A. **O homem da multidão**. Tradução de Dorothée de Bruchard. Disponível em: <www.obestiaro.com.br>. Acesso em: 1 jun. 2015.

PELBART, P. P. **A nau do tempo rei**: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Omago Ed., 1993.

QUEVEDO, W. A. Notas sobre narração e experiência em Walter Benjamin. **Anuário de literatura**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 100-117, 2008.

RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: transversais entre Educação, filosofia a história. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

ROCHA, M. L. Prefácio. In: ARAGÃO, E. A. M; BARROS, M. E. B; OLIVEIRA, S. P. (Org.). **A (re)invenção da escola**: desafios contemporâneos para o trabalho do psicólogo. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2007. p. 3-6.

RODRIGUES, H. B. C. Análise institucional francesa e transformação social: o tempo (e o contratempo) das intervenções. In: _____. **Saúde e loucura n. 8**: análise institucional. São Paulo, Hucitec, 2004. p. 115-164.

ROSEMBERG, D. S.; FILHO, J. R.; e BARROS, M. E. B (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: Edufes, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÉRER, R. Educações. In: _____. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-76.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SZPILMAN, A. R. M. et al. Le travail et la santé du professeur au Brésil: intervention-recherche em renforçant des nouvelles politiques publiques. In: Colloque International de Psychologie du Travail et des Organisations. 2013, Côte d'Ivoire. **Anais Colloque International de Psychologie du Travail et des Organisations**. Côte d'Ivoire, 2013.

TEDESCO, S. Mapeando o domínio de estudos da psicologia da linguagem: por uma abordagem pragmática das palavras. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Org.). **Política da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 21-45.

TESSLER, E. Zerar. In: FONSECA T.M.G.; NASCIMENTO M.L; MARASCHIN, C. (Org.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 241-253.

VEIGA-NETO, A. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 13-26.

ZAMBONI, J. et al. **Primeiras notas sobre o Fórum das Comissões de Saúde do Trabalhador na educação (COSATEs) no Município de Serra, Espírito Santo**. Vitória, 2013.

