

EIXO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

TECENDO PESQUISAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: A SAÚDE DO PROFESSOR, O TERRITÓRIO E A NARRATIVIDADE NA EDUCAÇÃO.

Janaina Madeira Brito

Psicóloga, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pesquisadora do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST) com apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Espírito Santo (FAPES).

Email: jhanybrito@gmail.com

Maria Elizabeth Barros de Barros

Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional e do Programa de Pós-graduação em Educação (UFES).

Email: betebarros@uol.com.br

Resumo

Este artigo traz fragmentos de uma trajetória de pesquisa em Educação, a partir de experiências em um município com a constituição de políticas públicas para o cuidado à saúde docente. Situamos a prática da narratividade como recurso teórico-metodológico, bem como uma experiência ética-política-formadora que funciona como força motriz na problematização da saúde do Professor, uma experiência que se faz coletiva e processualmente. O trabalho afirma, ao mesmo tempo, a potencialidade de coletivos de trabalho, nas pesquisas e nos territórios, considerados recursos na construção da saúde assentada em um corpo histórico, democrático, corpo da produção de subjetividades.

Palavras-chave: Subjetividade; Saúde docente; Narratividade;

INTRODUÇÃO: A PESQUISA REALIZADA NA NARRATIVIDADE

Na Universidade Federal do Espírito Santo, desenvolvemos pesquisas que entrelaçam e tecem políticas públicas a partir do eixo “saúde docente”. O trajeto do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Subjetividades (NEPESP), através do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), vem reunindo diferentes estudos movidos pela *análise da atividade e dos processos de trabalho*, incluindo nestes, a análise da atividade docente. Estas ferramentas, atravessadas pela Psicologia do Trabalho, tornam-se profícuas à problematização da saúde exercida fora do centralismo da perspectiva bio-psico-médica, diferenciando-se, portanto, das formas hegemônicas de tratar o tema da Saúde do Professor.

Nestes caminhos e descaminhos com a pesquisa em torno da experiência da docência, produzimos uma malha de temas que atravessam o campo da Educação em suas múltiplas conexões com a paisagem sociopolítica brasileira: gestão da escola; modos de gestar na Educação e produção de adoecimento; modos de organizar o trabalho e produção de saúde; práticas de saúde *no* e *com* sindicatos de Professores; coletivos de trabalho e construção de comunidades de pesquisa, entre outros. Promovemos no percurso teórico-conceitual com o trabalho docente sob inspiração da Clínica da Atividade (CLOT, 2011), a aproximação à atividade do professor considerando que “[...] toda a ação se encontra apoiada em dimensões genéricas, isto é, em culturas profissionais coletivas tornadas recursos durante a ação para a ação” (BARROS et al., 2011, p. 55). Assim, cresce entre nós, pesquisas e grafias em torno do “gênero profissional”, dos “coletivos de trabalho”, das redes de sentido, afetações e experimentações da vida, de cunho não particularista. As experiências coletivas atravessam a vida do Professor e se tornam importantes nesta produção de conhecimento, que considera o cuidado ao trabalho docente como estratégia de construção e potencialização da Educação Pública Brasileira.

Em um cenário aberto, nos colocamos a construir práticas de pesquisa e recursos metodológicos como potencialidade em germinar ‘grafias não óbvias da docência’ no terreno da ciência da subjetividade”. Terreno da Psicologia, assim situado pelo Historiador das Ciências Georges Canguilhem (2012d), e que contribui para a constituição de nossa entrada nessas produções que, na Educação, se querem inter-sociais (DELEUZE, 2005). Pesquisas que, por isso, entrelaçam *políticas de subjetividade-saúde-educação*, construindo uma prática de produção de conhecimento em torno do que, neste trabalho, chamamos *Narratividade: exercício ético* que ajuda a configurar um corpo formativo nesta tessitura empírica com pesquisas em Educação. Como “escrever a vida e uma experiência”(BENJAMIN, 1994), a partir da atividade de pesquisa, se torna o nosso mote problemático.

Estamos abordando a formação pela atividade de pesquisa. Afirmamos, ao mesmo tempo, que o modo de exercitar a prática de pesquisa em Educação, deve ser considerado na avaliação dos efeitos que as pesquisas, por ventura, produzam no Campo. Diríamos que a *Narratividade como prática de pesquisa* reconhece e dá visibilidade ao processo de produção de conhecimento, como uma experiência a ser analisada *na* e *com* a sua processualidade, ou seja, no caminho de feitura dessas pesquisas. Naquilo que movimenta os processos de leitura; de escrita; a construção da experiência de campo; a composição de vínculos e parcerias; os registros e diálogos com os diferentes envolvidos (os pares na Universidade, os “sujeitos das pesquisas”, a comunidade de pesquisadores...).

A Narratividade é prática que se faz nas pulverizadas conexões sociais, engendramentos conceituais, confrontos perceptivos e estranhezas sinestésicas. Ela se configura como força de inteligibilidade; se mostra nos efeitos da produção de realidade e nos processos de subjetivação que as pesquisas engendram, sendo estes desafiadores, pois acolhedores de diferentes corpos, significações, misturas produtivas.

Seria a Narratividade uma tentativa de trabalho com o desestabilizante que brota dos encontros mundanos; é ela, tramada fora das promessas interpretacionistas lineares de causas-efeito; problemas-solução; palavras-significado. *A Narratividade é trabalho de composição nas pesquisas* onde a subjetividade surge como costura da memória viva em uma produção coletiva de existências, onde uma transitoriedade histórica grafa geografias existenciais no chão da ciência: passando pela pele de nós, pesquisadores, embriagados de processos formativos com o mundo; na pele de outros, sujeitos de pesquisa, aliviados de poder encontrar expressividade para a “loucura do existir”.

A propósito, como a Narratividade contribui para práticas concretas na Educação? Como este trabalho que é “trabalho de composição”, pode aludir diferentemente o tema da Saúde do Professor?

Antes de caminharmos um pouco mais com estas questões (o que certamente faremos no transcórre do artigo) consideramos importante trazer alguns fios que ajudam na tessitura desta prática de pesquisa em Educação, através da Psicologia, e com a Saúde. Para isso, dialogaremos mais uma vez com Canguilhem (2012a, 2012b, 2012c), no sentido de precisar um pouco mais esse terreno da produção de conhecimento.

Em escritos de 1963, na França, o autor interpreta as contribuições dissonantes de Gaston Bachelard (1884-1962), o homenageando no mapa do pensamento filosófico e histórico das ciências no Ocidente (principalmente com o que passamos a conhecer como Revolução Científica do sec. XIX). Bachelard talhou caminhos na dimensão “construtiva” de ciência, e defendeu a formação de determinado “espírito” neste trabalho que entende a prática científica como uma atividade que “reorganiza uma experiência de pesquisa”. Nisso, a pesquisa é tratada nas bases de uma “ciência de efeitos”, e não como um apaziguamento do conhecer. Uma pesquisa é afirmação de tensões e agonísticas; efeito de operações que confrontam o processo da produção de conhecimento, foco, não no que se deseja confirmar, mas nos “obstáculos” e nas “descontinuidades” da produção. Esta é, portanto, aliada (como indica Bachelard) a uma “filosofia do trabalho”, e não à pura abstração idealista, ou confirmação ideológica. Para nós, esta modalidade de ciência, além de indicar uma perspectiva diferenciada, inspira uma prática política aliada às teorias como instrumentos de operação, e

não como pré-conceitos, importantes naquilo que antecedem aos confrontos com os campos de pesquisa.

Tempo depois do diálogo de Canguilhem com Bachelard, Pierre Macherey (2006), em *posfácio* da clássica obra de epistemologia da saúde, desfia esses efeitos epistemológicos da produção bachelardiana, que se afirma como uma modalidade de trabalho em Filosofia das Ciências (o como fazer ciência), enquanto Canguilhem nos ancorará em outra direção, com uma História das Ciências (História dos conceitos e seus efeitos no mundo científico). Ambos, contudo, provocam com uma perspectiva de ciência, que não é atividade de constatação, mas de produção complexa, multivetorial, descontínua, desestabilizadora. E por isso se coloca as questões: com o trabalho que fazemos com os conceitos, que racionalidade científica operamos? Que ciência, passamos a conceber com nossos movimentos de pesquisa? Como desenvolver uma política de registro-escrita em pesquisas que se afirmam em movimento? Como compreender os saberes da Educação nesta malha produtiva, viva e mutável?

Estamos agora, aqui no Brasil, na atualidade de alguns desafios e a complexidade de *pensar os sofrimentos, padecimentos e adoecimentos do Professor por caminhos feitos nas discontinuidades e curvaturas do existir*; nos movimentos do viver e do narrar os processos de constituição da docência e da saúde. Processos de constituição estes, que se dão, não em plano individualista, intimista, identitário, mas na experimentação de existências saudáveis configuradas na Educação como espacialidade dos arranjos públicos. Neste trabalho, portanto, pensaremos a vida do Professor e a Educação (campo epistemológico) para além da dinâmica do espaço-tempo escola. Políticas públicas de Educação serão aqui diagramadas, a partir da problematização da saúde-adoecimento do Professor nesta paisagem orgânica de composição com: a escola; o bairro; o servidor público; os serviços de apoio ao trabalhador; a associação de pais, etc.

SUBSTANCIALIZANDO A NARRATIVIDADE: TER NA NARRATIVA UM DIAGRAMA-MOTOR DO PENSAMENTO PROCESSUAL

É que o diagrama é altamente instável ou fluido, não para de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações. Finalmente, todo diagrama é intersocial, e em devir. Ele nunca age para representar um mundo preexistente, ele produz um novo tipo de realidade, um novo modelo de verdade. Não é sujeito da história nem a supera. Faz a história desfazendo as realidades e as significações anteriores, formando um número equivalente de pontos de emergência ou de criatividade, de conjunções inesperadas, de improváveis continuums. Ele duplica a história com um devir (Deleuze, 2005).

O processo de produção de conhecimento, naquilo em que a Narratividade nos ensina sobre práticas de pesquisa, tem no trabalho com as narrativas, uma atividade intelectual pautada exatamente na tessitura. Alinhavada com o tempo, em uma produção de vida-campos empíricos inconclusa, a narrativa se mostra fortalecida na feitura de emergentes e inesperadas conexões: de palavras, gestos, experimentações, afetos, pensamentos.

Trabalho meticuloso este, que faz o pesquisador operar com a narrativa como uma modalidade de “escrileitura de si e de mundo”, e não apenas como uma transcrição do dizer ou da enunciação. Na prática da pesquisa, a narrativa traciona o movimento do pensar; um trabalhoso exercício de problematização, cultivado em uma perspectiva onde as pesquisas se constituem e se vivificam na organicidade do empírico; potência esta à constituição de ideias-problemas que criam termos, arranjos e visibilidades, possíveis também na temporalidade da experiência de formalização, como nos momentos de escrita (BERGSON, 2006; DELEUZE, 1999).

A narrativa como escrita desafia o trato do corpo de fragmentos textuais vivos, ou seja, das multiplicidades de caminhos que virtualmente se oferecem para elucidar diferentes questões na vida humana. Tem-se ao narrar, uma presença, escolha, decisão que também são intuídas em ato; ilusionadas na criticidade saltante no tempo, porque quer com a vida a possibilidade de operar com a afirmação da multiplicidade da linguagem e das existências.

Às existências e aos desafios mundanos (ao narrar) garantimos letras, tramadas com sentidos abertos e em construções ínfimas; operadas pelos registros mnêmicos, os mais díspares, paradoxais e intensos (GAGNEBIN, 2007). Neste momento, somos nós (pesquisadores), os narradores: formando e afirmando modos de pensar e escrever o mundo. Como nos ensinaria Paulo Freire (2003), lemos e escrevemos este mundo, pois deixamo-nos ser marcados por ele. Ao narrar, lemos o mundo, agimos nele, e aprendemos com ele, a vivificar nossos registros de pesquisa... Apostamos nessas reverberações, desdobramentos, germinações do afetar-ler-agir-viver... (plano criado para as experiências subjetivas).

Assim, o pensamento com as narrativas se mostra forçoso de espaços, ares e expansões no vivo, que se substancializará no alinhavo de uma produção conectiva com um universo humano não essencializado; conexão com seus feitos, estranhezas, sutilezas. Esses universos humanos são os cambiantes movimentos, localizados nos paradoxos que configuram os modos de vida.

A operação com as narrativas é trabalho de expressão desta experiência do existir e viver do humano como ser vivo, cambiante, histórico. Em uma atenção à expressividade das vidas,

cuidamos para não fragilizar a compreensão alimentando totalizações e universalismos. Portanto: forçamos singularizações no narrar uma vida na docência!

Reafirmamos: como escrituras de mundo, interessa-nos neste trabalho outro dos dizeres, das narrativas, e fazeres, da Narratividade, exatamente uma oportunidade de sentir as produções científicas carregadas de presenças humanas no mundo (FREIRE, 1996); de entradas e saídas para o pensamento; de aberturas na produção de saber, construídas pela imprevisibilidade dos encontros, dos acontecimentos e destinos. Por isso trata-se da construção de experiências e docências não óbvias. Por isso também, acolhimento, acesso e expressão às “loucuras do existir”; “loucas experiências na Educação” que desalinham a docência de modelos e expectativas de “padronagens”. Nosso lugar, nessa atenção, é de abertura para o desconhecido; espregueada da *composição*, pensada como uma prática, exercício e plano ético. Composição esta, que vemos ser materializada na operação com os saberes; no agir com o outro no processo de feitura da pesquisa; na aprendizagem de um corpo que prepara para um *encontro possível*, em um mundo habitado por diferentes forças, temporalidades, intensidades...

Portanto, como um chão, neste ajuste de presenças mundanas, a narrativa faz nascer uma diferenciada modalidade de encontro com o narrador, que neste prisma, só co-emerge no arranjo de uma produção narratológica, quer dizer, produção com o outro, seja ele ouvinte ou leitor (BENJAMIN, 1994). Neste plano de composição produtora, efeito de alguma sintonia construída, que decanta as emergências, nas histórias a serem narradas (FOUCAULT, 1979). Em uma experiência de alteridade, momentos de diferenciação do outro e de si mesmo, somos presenteados pela polifonia de atualizações no real. Existimos! Fazemos surgir... Criamos fatos narrados. Assim, a narrativa torna-se ferramenta empírica, que cria encaixes desejosos no ler e dizer o mundo dos encontros; que ao produzir singularizações do ver-dizer, age no mundo onde vivemos, marcando nele presenças singulares. Docências singulares. Produções de saúde, que também se mostram singulares.

Nas malhas, entre fios e tessituras, é a vida movente que nos brinda com pequenos pontos, franjas, significações, “surgimentos” na largura de uma produção narratológica, seja esta, escrita ou oral. Podemos entender a partir de Bergson (2006b, p. 119), que a textualidade narrativa faz saltar do pensamento, exatamente o que se dá na adversidade, mostrando aquilo que possível (e atualizável) como efeito de uma experiência no *a posteriori* de um tempo (na duração). Portanto, a existência do Professor, que é existência que sempre se prolonga, ao se tornar localizável, com um chão, se faz visível em uma sutil e desafiadora subversão de que “[...] é o real que se faz possível e não o possível que se torna real [...]”. Assim, a narrativa de

saúde na docência não é preditiva, ou prospectiva. Ela pousa *no* e *do* tempo prolongável da “História de Vida do Professor” como uma experiência de docências saudáveis.

No corpo das múltiplas composições, a narrativa que nos faz ver e falar; narrativa que produz visibilidade no tempo das histórias de vida é também aposta na coletivização que explode com os isolamentos das experiências do Professor no mundo. A narrativa se mostrará como máquina empírica e sensória na paisagem de arranjos entre narrador-ouvinte-narrativa-escrita na Narratividade... E não será outra coisa, se não, uma produção de nós! Uma produção no tecido da Narratividade, prática coletiva de pesquisa.

Portanto, neste artigo, também exercitamos como o trabalho do pesquisador na Narratividade pode produzir narrativas (escrituras, relatos de pesquisa, análises...) como uma força-ação de promover encontros do narrador com o ouvinte; narrador com o leitor, produzindo a agonística na relação pesquisador-mundo por meio da andança das letras e do risco dos testemunhos.

Construímos conhecimento nesta disponibilidade relacional inventiva, situada na diagramação de uma Política da Narratividade constituída nos processos da Educação brasileira (minha Tese de Doutorado/PPGE/UFES, em andamento, 2012-2016). Na experiência de intensa tessitura, fazemos um exercício: o cultivo da disponibilidade de acolhimento ao outro, presente nos desafios da polifonia na construção de histórias democráticas. Em pesquisas-mundo-construção partilhada, o lugar de desconforto extrai conhecimento vivo de historicidades de pesquisa, que são orgânicas, mutáveis e sem garantias de saber no *a priori* dos encontros com o mundo.

PESQUISAS PROCESSUAIS NA EDUCAÇÃO: O TERRITÓRIO CRIA EXPERIÊNCIAS PARA A SAÚDE DO PROFESSOR NESTA NARRATIVIDADE

Os professores chegam às escolas saudáveis, centrados, organizados, de repente a gente vai sentindo que vão ficando debilitados, até chegarem ao ponto crítico, aí começam a tirar várias licenças (Depoimento de um Professor).

Desde o ano de 2004 o Programa de Formação em Saúde e Trabalho (PFIST-UFES) pesquisa na rede que se amplia com as escolas públicas do Município de Serra- região Metropolitana de Vitória, Espírito Santo. Neste trajeto, nada linear e progressivo ocorre, como garantia de um desenvolvimento “etapista” para o conhecimento gerado. Como indica a própria organicidade vivida nas Políticas Públicas, com as pesquisas, se processa um movimento fluído, redirecionado e cheio de alteração nas velocidades, provocado pelas discontinuidades nas relações de parceria, pela transitoriedade dos integrantes em formação no Grupo de

Pesquisa, pelos deslocamentos feitos no tempo, com as apostas metodológicas e as alianças político-interventivas...

Na construção dos campos problemáticos, muitas linhas de trabalho já se fizeram, pelas entrevistas com membros do sindicato dos professores; com educadores da Secretaria Municipal; com comunidades ampliadas de pesquisa (CAP) nas escolas, na Universidade, nas Secretarias... experimentando oficinas, fotografias e vídeos como recursos “[...] para fazer ver e falar a potência disruptora presente na atividade humana, neste caso, na atividade de trabalho.” (ROSEMBERG et al., 2011, p. 101). Precisando: na atividade de trabalho docente.

Nos inúmeros diálogos disparados, em diferentes espaços-tempos, a questão física-postural do professor; os precários recursos materiais das escolas; os efeitos nocivos sobre a voz; a dinâmica e agitação das crianças; a ansiedade de ensinar por parte dos docentes; as fadigas; as famílias... Ou ainda, as desqualificações do trabalho e os modos de organizar o processo pedagógico... Muito disso, do cotidiano do próprio trabalho, é o que vem sendo indicado pelos Professores como fontes de adoecimento.

Em certo tempo, alianças com o SINDIUPES (BARROS et al., 2009, p. 74-75) problematizaram o trabalho (na escola e no sindicato), integrando os saberes dos próprios trabalhadores no processo de análise. Essa experiência colaborou para “[...] pensar a saúde não somente como assistência, mas, também, como estratégia de luta e transformação política”. Ou seja, “[...] luta por melhores condições e organização do trabalho, por uma educação que tenha como princípio a autonomia dos trabalhadores e seu potencial inventivo”. Portanto, no encontro com instituições ligadas à construção da Política Pública de Educação, e com instâncias de representatividade do Professor, uma perspectiva de pensar o tema da saúde vai se mostrando empiricamente como possível. Neste ato, a saúde pode atualizar-se como dispositivo de alianças e lutas políticas, aproximando a produção das pesquisas às ações estratégicas do Sindicato dos Professores. Esta costura amplia a possibilidade do tema ir a debate no cotidiano de trabalho das escolas, ainda a ganhar relevância nas redes de ensino.

Mas, afinal, o que adoce, fragiliza, entorpece o corpo se liga, exatamente, a quê? Vem de onde? Por onde passam os adoecimentos do professor?

Estas e outras questões ocorrem rapidamente. Junto com elas, vem um perigo de produzir um encargo responsivo para as pesquisas, convocadas no lugar do “solucionismo”. Já depurado dos projetos realizados pelo grupo de pesquisa, observamos que indicá-los, constató-los, nomeá-los (os ditos problemas que adoecem) não têm podido minimizar experiências de adoecimento, neste e em outros coletivos de trabalhadores, embora seja notória e política, a necessidade de não silenciá-los. “O que adoce” ou “o adoecimento” coloca um desafio para

as pesquisas, ao mesmo tempo em que se dá visceralmente para quem os vive. No que entendemos como efeito à ciência, aos métodos e práticas de pesquisa, este desafio, se coloca no modo como produzimos o pensamento, como problematizamos estas questões e criamos formas com as pesquisas de *construir a experiência da saúde* e, portanto, de colocarmos o complexo tema do adoecimento do professor em pauta (e com intensidade): na agenda dos coletivos; das gestões; dos trabalhadores; da sociedade.

Percebemos que a não negligência dos crescentes sinais do adoecimento do Professor, tem nos protegido de naturalizar um cenário produtor desse adoecimento, como o que vem acontecendo por meio das precarizações e fragmentações do trabalho; do caráter restritivo e instrumental das formações e, sobretudo, por meio do alijamento de processos coletivos de trabalho.

Nessa baía, a produção de denunciamentos fragiliza ainda mais os trabalhadores. Não os instrumentaliza em análises do trabalho, nem na ampliação da “extensão dialógica” como proposta metodológica, ética e política no cotidiano (FREIRE 2003; 1994). Práticas autoritárias e aprisionadoras seguem obscurecendo, exatamente, a potência disruptora que valorizamos na experiência humana em atividade; em vida; na processualidade da prática educativa, ou seja, educando. Então: que caminhos experimentar como modalidade de produção de conhecimento? No arranjo concreto com os territórios dos educadores, como *não* repetir esses perigos que desinstrumentalizam o trabalhador? Como construir a experiência da Saúde do Professor em perspectivas dialógicas?

Faremos aqui, escanções no tempo das pesquisas em Saúde e Trabalho na Educação, onde os campos, o território, os parceiros ensinaram quais conceitos operaríamos e quais práticas germinaríamos: 1) constrói-se uma abordagem da saúde, nem cientificista, nem positivista, portanto, tampouco bio-psico-médica, o que levaria a uma forte tendência a pensar curas, revisões de rota, tratamentos, reformas educacionais, comportamentais, etc. Nesta via, fragilizaríamos o amplo processo que implica conhecer a multiplicidade de linhas que configuram a experiência da “saúde-doença”. Poderíamos, também, cair no risco responsivo e assistencialista, sem mesmo instrumentalizar o pensamento à elaboração de uma perspectiva de Cuidado e Assistência em Saúde do Professor; 2) construímos a entrada para a Saúde, pela atenção aos processos de trabalho, portanto, ampliando recursos conceituais e metodológicos da análise da atividade docente, contínua e processual no cotidiano das vidas. Criamos acesso às reverberações do trabalho, da qualidade e implicações deste trabalho na condição de “saúde-doença”. Conhecemos o quanto os modos de gestar e viver o trabalho desdobra em efeitos no processo significado como adoecimento.

Mapeado estas questões podemos voltar a Canguilhem (2005). Neste momento, porque tonifica a Saúde como uma experiência social; um conceito e um dispositivo para cuidar de outros aspectos da vida do Professor. Nesta ampliação epistemológica, o autor alertaria: ser saudável não é oposição a estar doente. Doença não é oposto à saúde, como momentos e estados estanques no processo da vida humana, do vivo, do vivente. A doença é o risco do ser vivo como tal; é obstáculo a convite de desvio, por isso mesmo, é intrínseca a experiência do viver; provocadora de mutação no tempo da história e da vida humana. Portanto, conhecer o que adoecer, ou problematizar o adoecimento em pesquisas como as nossas, provoca que também pensemos para além do organismo. Canguilhem (2005, p. 30) chama-nos a atenção: “[...] é abusivo confundir a gênese social das doenças com as próprias doenças”. Ao mesmo tempo, é desafiador pensar “a própria doença” como uma experiência não essencialista, mas sim uma experiência que ganha existência na complexidade que tem aquilo que degrada e desvitaliza, como componente do viver e do vivo. A partir daí, a complexidade de pensar o “adoecimento do Professor” se coloca, na acuidade desse delicado processo que é reconhecer um organismo situado na experiência do não orgânico.

Para nós, este desafio encontra uma saída produtiva na perspectiva de pensar a saúde do Professor como corpo marcado pela historicidade, ou seja, uma abordagem da “saúde-doença” se fazendo pela via processual na tessitura da vida e das formas de viver (FOUCAULT, 1979). Neste caso, do viver na escola, no bairro, com o trabalho, a família, o lazer, o conhecimento, etc. Como pesquisadores, o que cultivamos, é um corpo com “sentimento histórico” (como nomeia Foucault ao pensar as genealogias), desenvolvendo uma diferenciada atenção às histórias que derivam na mutabilidade como expressões da vida: fora do prisma de rótulos e receitas; fora de determinados diapasões que excluem as singularidades, as variações do existir. Produzimos, ao mesmo tempo, um corpo-Professor que também é habitante da subjetividade que se expressa nas tessituras (multilineares) do existir como Professor. Um corpo marcado por amplas experiências que se enunciam e se testemunham na história da docência, transeunte da cultura, da movimentação social, das políticas de trabalho, das Políticas Públicas que constituem a experiência amplificada da Educação, diagramando o que é ser professor, ser saudável.

Ao nos lambuzar do mundo do Professor; ao esgarçar o não organismo na organicidade da vida docente; neste difícil alargamento da noção “saúde-doença”, visibilizamos a algumas franjas indicadas pelas pesquisas em Serra (LUCIANO et al., 2011, p. 168-170):

[Saúde na Escola]

Discutir a produção de “saúde-doença” nas escolas configura-se como algo que vai muito além da preocupação com o grande número de licenças e afastamentos de

docentes de suas atividades, mas nos leva a pensar na forma como a atividade docente se organiza, se realiza em seu dia a dia.

[Saúde e cotidiano]

Boas condições de trabalho englobam não apenas ambientes ergonomicamente adequados, bons salários e administrações éticas, mas também espaços democráticos de discussões a cerca da atividade docente [...] em espaços de fala-escuta que sejam construídos no cotidiano e se mostrem atuantes na abertura a novas possibilidades de ensino-aprendizagem, na gestão efetivamente democrática.

[Saúde, Trabalho e as Pesquisas]

É com esta intenção que buscamos priorizar o debate sobre Saúde e Trabalho, que ainda circula tímido, evitando que o tema venha a tornar-se apenas um dos objetos de barganha e disputa política em meio às ações sindicais e às políticas governamentais de Educação.

Expandindo sentidos da problemática saúde-adoecimento, situamos neste corpo de órgãos, uma historicidade semântica e produtora de diferentes modalidades de cuidado e de conhecimento. As formações de Professores; as concepções de Educação; os modos gerenciais na experiência educativa; os serviços de apoio ao professor; o currículo no cotidiano escolar; a escola integrada ao bairro... Tudo isso opera outra textualidade para as experiências de vida do trabalhador. Força a problematizar a expansão dos limites da Educação Pública, ampliando sua potencialidade interventiva nesses territórios. A saúde do Professor é aquilo que passa a se constituir nessas experiências que confrontam, tencionam, misturam existências nas coletividades, nos territórios, nas ações com a Educação e para além da Educação.

Neste caminho, não cabe aplicar saúde ao ser não saudável e, cabe menos ainda, procurar saúde apenas em consultórios, centros médicos e Unidades de Saúde, como se, experiência, sentido, afetação e acometimento fossem adquiridos como produtos, e serviços de uma racionalidade moderna e positiva. Se adoecimento é transcurso do viver, como a saúde também o é, a questão que se coloca, não é propriamente possuir ou não saúde, adquirir ou não saúde, mas ampliar no cotidiano da vida humana, *o grau de produção de saúde*.

É possível ampliar as condições de saúde no trajeto do viver, inclusive, com aquilo que a vida tem de obstaculizante, precarizante, somatizador. Mas aqui vale uma ressalva: Isso não é resiliência, porque não se trata de instrumentalizar indivíduos, pessoas, sujeitos para enfrentar o mal, e ser saudável. Trata-se, diferentemente, de atentar-se para este liame sutil, desafiador, intermediário de extremos, que é a condição das vidas se movimentarem, atuarem na gênese social das doenças, não se resignarem no fatalismo dos experimentados problemas e acometimentos – criarem saídas. Já sinalizamos em outro momento, o que defendemos (na vida e no vivente) é esta força do inacabamento: matéria da narrativa como produção de vida no texto; matéria da saúde como condição do vivente às inscrições de seu corpo no mundo.

Operamos com isso uma curvatura semiológica onde a atenção a cenários de precarização do trabalho precisam se compor com estratégias de produção do não-precário, do vitalizante, do que potencializa a experiência de ser professor na Educação Pública. Tal saída, inclusive, parece bem vinda nesta paisagem chamada Brasil, onde nosografias isoladas não têm se mostrado armas de luta diante das imensas mazelas vivenciadas. Nossa percepção das pesquisas encontra a Educação mais fortalecida quando atravessada pelas ventarolas sociopolíticas da territorialidade brasileira. A escola se fortalece quando pode pensar essa tessitura jurídica, administrativa, pedagógica, filosófica, cotidiana constituindo o corpo dos Professores. O processo de trabalho se amplia quando considera o processo de formação em malhas coletivas. O professor pode, enfim, construir melhor a experiência de sua saúde, quando esta se mostra na renormatização das diferentes composições com os problemas técnicos, políticos e científicos, com efeitos grandes em suas vidas. Tudo isso, contudo, exige com que possamos construir a Educação como política pública, aberta ao território, provocadora de uma envergadura nas ciências, teorias e formações.

Essa trajetória do Programa de Formação em Saúde e Trabalho vive um importante momento para as pesquisas. Há aproximadamente oito meses, o coletivo de pesquisadores, juntamente com diferentes setores do poder público (municipal e estadual), e com a sociedade civil organizada está constituindo um Fórum Intersetorial, como dispositivo para a construção e implantação de Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação (COSATE).

As COSATEs (estratégia da Política Nacional de Saúde do Trabalhador) se tornam chance de ampliar a participação, o protagonismo e a autogestão dos trabalhadores da Educação, nos processos de adoecimento, do risco e absenteísmo no trabalho. Como dispositivo democrático, as Comissões trazem a saúde para um terreno próximo e fértil de cuidado, que é o ambiente concreto e cotidiano de vida dos educadores. O Fórum pró COSATE, como experimentação coletiva de Políticas Públicas, é também aposta de que novas paisagens existenciais sejam experimentadas pelos profissionais, no exercício de um novo e provisório corpo; atento às meticulosidades; aos interstícios que constituem a produção de saúde docente.

Verificamos que outros e diferentes processos de pesquisa se abrem e se configuram com o Fórum. Uma gama de ações: reuniões com professores nas escolas; visitas a setores de saúde do trabalhador e de perícia laboral; reuniões com diferentes setores da gestão municipal; processos formativos na Narratividade... diagramam e visibilizam problemáticas; atualizam a experiência educativa e sinalizam os sujeitos para nossas entrevistas e narrativas da docência. As escolhas em torno das narrativas, inclusive, passam a fazer sentido na composição com o

quê de atual que se produz no território vivo do município, sendo o convite aos narradores, não uma decisão aleatória dos pesquisadores.

Nas pesquisas, ousamos ao forçar “outramentos” nas experiências de formação dentro e fora da Universidade. O investimento nos coletivos; a construção do cuidado ao trabalho *do e com* o Professor; a constituição de Fóruns como aquecimento de redes assistenciais em debate, tudo parece expandir o mundo da Educação com novas historicidades e realidades.

O mote tem sido sustentar na Universidade, ou fora dela, um movimento do pensamento operado nas discontinuidades semânticas e lógicas; em uma propulsão problematizadora menos ilhada, e constituidora de realidades menos áridas. Posturas estas, portanto, que são tributárias de um processo formativo desenvolvido nesta difícil acuidade do sensível que advém do exercício de alteridade.

O intento de produzir realidades, as formas do dizer (narrativas de docentes, relatorias de pesquisa, artigos...) e o acervo mnêmico que vive nessas produções, desenham os mundos, municípios, contextos educacionais... Movimentam neles, os temas, sujeitos e desafios de pesquisa na Educação. Fabricam arranjos analíticos, os menos ordeiros; relevantes, contudo, naquilo que garantidor do desenvolvimento das pesquisas, mesmo que não se deem em linhas progressivas e evolutivas. Nessas produções, garantimos vidas no que é processual; inacabado; difuso; modular. De nossa parte, trata-se da defesa de um modo de pesquisar, e se posicionar politicamente na relação com o trabalho de pesquisa; no estar com o outro; com o ficcional e criador das relações nesta tessitura do si-mundo. Neste esforço de composição na significação da vida e do registro, não podemos esquecer que é sempre de uma política da narratividade que se trata (PASSOS; BARROS, 2012).

Política alimentadora de uma *poesis*, interessada no encontro e confronto com a maneira como vivem as pessoas; com os campos problemáticos fagulhados meio às lutas e desassossegos reais dos territórios. Reconhecemos: tarefa árdua para a Academia. Mas, ao mesmo tempo, potente na criação de novas forças diante dos desafiadores territórios sociais. Para nós, é essa perspectiva ética que possibilita a formação de um pesquisador como intercessor na construção de realidades moventes, em redes significativas de vinculações e afetações. Quando, no princípio do artigo, apresentamos a Narratividade como experiência de trabalho e formação, é porque ela nos ajuda a atentar para esses fios de histórias, tramadas no chão do mundo como âncora nas derivas do trabalho do pesquisador. Este bonito labor de pensar o desconhecido por ladrilhos ora mais flexíveis, ora mais assentados, moventes, normativos...

REFERÊNCIAS

1. BARROS, M. E. B.; RONCHI-FILHO, J. ROSEMBERG, D. S. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011.
2. BARROS, M. E. B. BONALDI, M.; BRITO, J. Saúde e trabalho nas escolas: a ação do sindicato de Professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE, UFES, v. 30, p. 72-98, jul./dez. 2009.
3. BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
4. BERGSON, H. A duração e o método. In: BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 1-47.
5. BERGSON, H. O possível e o real. In: BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p. 103-121.
6. CANGUILHEM, G. As doenças. In: BERGSON, H.; CANGUILHEM, G. **Escritos sobre medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 23-34.
7. CANGUILHEM, G. A história das ciências na obra epistemológica de Gaston Bachelard. In: BERGSON, H.; CANGUILHEM, G. **Estudos de história e de filosofia das ciências**: concernente aos vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense, 2012a. p. 181-196.
8. CANGUILHEM, G. Gaston Bachelard e os filósofos. In: BERGSON, H.; CANGUILHEM, G. **Estudos de história e de filosofia das ciências**: concernente aos vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense, 2012b. p. 197-206.
9. CANGUILHEM, G. Dialética e Filosofia do Não em Gaston Bachelard. In: BERGSON, H.; CANGUILHEM, G. **Estudos de história e de filosofia das ciências**: concernente aos vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense, 2012c. p. 207-219.
10. CANGUILHEM, G. O que é a Psicologia. In: BERGSON, H.; CANGUILHEM, G. **Estudos de história e de filosofia das ciências**: concernente aos vivos e à vida. Rio de Janeiro: Forense, 2012d. p. 401-418.
11. CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: CLOT, Y.; BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.
12. DELEUZE, G. Um novo cartógrafo (vigiar e punir). In: DELEUZE, G. **Foucault**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 33 - 53.

13. DELEUZE, G. A Intuição como método. In: DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.
14. FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: v. 1. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979a. p. 1-14.
15. FOUCAULT, M. Nietzsche, a Genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**: v. 1. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979b. p. 15-38.
16. FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
17. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
18. FREIRE, P.; GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
19. LUCIANO, L. S. et al. As comissões e o Núcleo de Saúde dos Trabalhadores: tateando “(re)”-existências da atividade docente. In: BARROS, M. E. B.; RONCHI-FILHO, J. ROSEMBERG, D. S. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011.
20. MACHEREY, P. Posfácio: a filosofia da ciência de George Canguilhem. In: CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
21. ROSEMBERG, D. S. et al. O vídeo produzindo encontros e confrontos para uma clínica da atividade docente. BARROS, M. E. B.; RONCHI-FILHO, J. ROSEMBERG, D. S. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2011. p. 99-114.
22. PASSOS, E; BARROS, R. B. Por uma Política da Narratividade. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 150-171.