

Atividade docente: construindo um fazer ético

Ana Paula Figueiredo Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo | paula-louzada@ig.com.br

Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo | betebarros@uol.com.br

Elizabeth Maria Andrade Aragão
Universidade Federal do Espírito Santo | baragao@terra.com.br

RESUMO

O artigo visa analisar a atividade docente com o intuito de avançar na construção de estratégias metodológicas de pesquisa-intervenção que auxiliem na cartografia dos processos de trabalho. Considera-se necessário afirmar a atividade como imanente, constituindo-se como coletiva e transpessoal. Por meio do uso de metodologias da Clínica da Atividade, mais especificamente da autoconfrontação simples, aborda análise de uma atividade docente, o real do trabalho, salientando a produção de normas e a gestão que atravessam necessariamente os trabalhadores. Desse modo, afirma que os fazeres docentes se modulam, ao mesmo tempo, como uma atividade dirigida a si (suas exigências, suas necessidades) e dirigidas aos outros. Atravessada por relações de poder-saber e exercícios de liberdade, a atividade docente configura-se como um exercício ético.

Palavras-chave: Trabalho docente. As políticas educacionais. Atividade clínica.

ABSTRACT

This article aims to analyse the teacher activity with the goal in advancing methodological strategies in research-interventions, which help in the design of work processes. It is necessary to confirm the activity as immanent, constituting itself as collective and transpersonal. By using the methodologies in Activity Clinic, more specifically, simple self-confrontation, it mentions the analysis of a teacher activity, the real work, pointing out the rules production and management, which cross workers. Therefore, it affirms that the teacher execution modulate themselves, at the same time, as an

activity with its own direction (its needs, and demands), and directed to the others. Crossed by power-knowledge relations and freedom exercises, the teacher activity represents an ethical exercise.

Keywords: Teacher work. Educational policies. Activity clinic.

Analisar o trabalho no contemporâneo é, no nosso entendimento, focar não somente as práticas instituídas nos ambientes laborais, mas, principalmente, afirmar a potência instituinte de toda atividade industrial¹, seu processo de constituição. Essa direção nos remete a um posicionamento ético, uma certa implicação nas relações de poder em que nos movemos, para que não sejamos seduzidos pelas tentações da dessimetria, nas quais a análise do trabalho passa a ser dominação e controle (MAIA, 2006).

Nessa direção de análise, perseguimos uma direção conceitual metodológica que busca não abordar ou inscrever os modos de trabalhar no contemporâneo em paradigmas que explicitam princípios regulados e reguladores de práticas sociais. Entendemos que tais sobrevoos reguladores nos levam a reconhecer que, em sua maioria, tais princípios confluem para o controle das forças vivas que se aninham nas entranhas das ações e dos atos de trabalho (BARROS; FONSECA, 2009). Assim, importa explicitar no presente texto que o foco de nosso olhar opera uma torção nos modos tradicionais de análise dos processos de trabalho, nos convocando à produção de uma clínica do trabalho que não recai sobre o trabalhador ou no administrador/gerente das organizações do trabalho tomados de forma individualizada. Interessam-nos os processos de gestão do trabalho como dispositivos de subjetivação.

Esse modo de abordar essa questão nos lança o desafio de avançar na construção de estratégias metodológicas de pesquisa-intervenção dos mundos do trabalho que possam indagar tais modos, pois compreendemos que uma clínica do trabalho na direção que indicamos está sempre por ser construída. Clínica que se refere a uma dimensão que atravessa os sujeitos em ato e é marcada, necessariamente, por um fazer coletivo. Trata-se de restituir a subjetividade a seu lugar - ou seu não lugar, habitando o entre, o meio - nas análises do trabalho e afirmar a impossibilidade de um fazer

¹ Atividade industrial é a expressão utilizada por Yves Schwartz para se referir à atividade de trabalho tomada com dentre outras atividades humanas.

sem corpo, sem afetos, sem a marca dos usos de si por si (SCHWARTZ, 2002). Mas isso não remete de forma alguma a uma clínica privatista ou de cuidados individualizados. Nunca se trabalha só. A solidão, ser deixado apenas diante de si nas atividades laborais, é vivida como sofrimento.

Consideramos que é imperiosa a construção de ferramentas conceituais e metodologias que auxiliem na cartografia do trabalho, considerando-o como da ordem da vida, só podendo ser analisado junto com os próprios trabalhadores, não sendo mera repetição, nem mesmo pura invenção individual. Trabalhar é explodir com os territórios dualizados: individual, coletivo, pessoal, social, eu e outros.

Ao contrário de uma perspectiva molar acerca dos fazeres humanos, inquieta-nos interrogar: como o trabalho se efetiva como uma forma de enfrentamento, de resistência, de devir? Como, ao trabalhar, o trabalhador inventa outros modos de existência? Que encontros são potencializados?

Essa insistência visa a um objetivo diferente do reconhecimento da atividade de trabalho como um fato. Parece realmente que a ausência ou enfraquecimento de um trabalho de organização promovido e mantido por um coletivo esteja com frequência na origem dos desregramentos da ação individual, mediante os quais é indicada a perda de sentido e da eficácia do trabalho. Assim, “[...] o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas. Sem lei comum para dar-lhes um corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de nós mesmos” (CLOT, 2006, p. 18).

Buscando apreender as relações de forças que nos constituem como sujeitos do conhecimento interessados no poder-saber do trabalho e no poder-saber do trabalhador, empenhamo-nos em não alijar os trabalhadores do saber sobre seu trabalho, silenciando-os pelos saberes disciplinar-acadêmicos e ficando ensurdecidos pelos especialismos. Mas é bom afirmar que, ao questionar os especialismos, não estamos abdicando dos regimes de saberes disciplinares, que se constituíram e se constituem ao longo da história, mas colocando em questão a utilização de um critério de verdade que se perpetua e que, quando utilizado, invalida a experiência daquele que vive e, ao viver, forja outros modos de trabalhar e ser trabalhador, sempre em processo de constituição.

Essa direção ética, que recusa os especialismos que buscam docilizar o outro, afirma o outro como legítimo, que não é passivo porque vivo, e cuja resistência se faz sentir nos encontros, tensionando-os, tornando os

ambientes de trabalho um plano em construção constante, no qual o estado de sujeição de qualquer um dos polos desse processo não se completa inteiramente, uma vez que este outro resiste - na dupla acepção da palavra, ou seja, como recusa e como invenção - e se impõe com seu saber-poder, mesmo quando se tenta afirmar uma relação dessimétrica. O sonho taylorista não se efetivou, nem se efetivará, já que o próprio do vivo é a liberdade, como uma forma permanente de interrogar o que estamos fazendo de nós mesmos, afirmando o que estamos em via de diferir.

Nessa aposta se impõe uma aproximação a alguns modelos teóricos que buscam como diretriz metodológica um tipo de atitude que não toma o mundo fornecendo informações prontas para serem apreendidas, mas toma-o como uma invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento. Esse outro êthos implica uma política que denominamos construtivista. Nesse sentido, realismo e construtivismo não são apenas posições epistemológicas abstratas, mas constituem atitudes investigativas diversas, reveladas em diferentes atitudes. Essa linha de análise nos joga, irremediavelmente, para a construção de uma crítica ao modelo da representação em pesquisa. Tal direção indica um caminho fértil para o projeto de uma análise do trabalho, uma vez que tais princípios ético-políticos se afinam com uma perspectiva processual que caracteriza o campo de estudo proposto: os processos de trabalho no campo da educação. Acreditamos que desenvolver metodologias de pesquisa sobre os mundos do trabalho, tendo em vista que as metodologias pautadas nos princípios da representação de realidades, consideradas como já dadas, não nos ajudam a investigar os cotidianos laborais que se apresentam como uma complexa rede que se tece no curso da atividade. A cartografia, como um método que visa a acompanhar processos e não representar realidades, afina-se na direção metodológica que perseguimos.

Das metodologias de análise do trabalho docente

A análise da atividade docente tem movido grupos de pesquisadores brasileiros, principalmente na última década, na afirmação da urgência de problematizar e compartilhar os saberes produzidos por aqueles que trabalham. Há muito (incluindo as psicologias chamadas de organizacionais) deixou-se de conceber o trabalho como um lugar de repetição de regras ou cumprimento de tarefas pré-definidas por uma organização do trabalho.

Desde as perspectivas mais tradicionais da ergonomia da atividade, não se concebe o trabalho como mera execução, como amorfo. Necessariamente, ele se constitui como um processo de gestão de fazeres (e não-fazeres). Em meio a uma execução de uma ação, há convocação do trabalhador na realização de arbitragens.

Por atividade, entendemos, a partir do referencial da Clínica da Atividade, como uma capacidade humana de realizar desvios criativos:

[...] atividade, com seus desvios criativos convocam a fábrica da subjetividade a entrar em ação, como sendo o corpo invisível do trabalho, [...] que a exploração atual incide sobre este corpo invisível, controlando seu potencial inventivo e, se entendo o trabalho como uma produção desejante, entre outras, processada pelas corporizações, nome que dou aos agenciamentos, a exploração é a constante tentativa da captura do desejo, impedindo-o de singularizar, bloqueando sua natureza revolucionária (MAIA, 2006, p. 200).

O trabalho docente é um campo problemático para a pesquisa. Interessam-nos processos micro-gestionários do trabalho docente, movida por perguntas. Perguntas que não possuem as respostas propriamente ditas - segundo Deleuze (2008), toda pergunta seguida de resposta direta é um falso problema -, mas que tracejam questões: como se movimentam os docentes no cotidiano dos estabelecimentos de ensino privado? Como se movem em seus percursos diários? Como configuram seus fazeres, seus ditos e seus não ditos? Como se gerem entre formas panópticas (FOUCAULT, 1998), corporificadas pelas câmeras, pela vigilância dos alunos, dos chefes dos corredores, das coordenações pedagógicas e insidiosamente pela autovigilância?

Como articulam saberes e fazeres minuciosamente agenciadas pelas tecnologias de poder (FOUCAULT, 1995) que os fazem seguir as regras dos estabelecimentos de ensino privado, os comparam com os outros docentes do curso e do estabelecimento? Como lidam com seus fazeres transformados em números, feito posição em uma escala? E, necessariamente, como tecem outros usos não previstos? Como agenciam produções de sentidos em suas atividades?

Essas questões visam tomar o trabalho docente como um campo problemático, de tensões dramáticas (SCHWARTZ, 2007), na tentativa de

analisar as produções docentes como microgestões, permeadas por contornos indefinidos, por regras e necessariamente por invenções. Questões afirmativas de um trabalhar como a fabricação de uma cadência, da invenção de um “passo”, de um modo de andar.

Desse modo, interessa-nos interrogar sobre as potencialidades atualizadas nas atividades docentes. Pode a docência constituir-se como abertura aos processos inventivos? Pode-se habitá-la como criação de si e de mundo? E, a partir do modo como Foucault conceitua ética, pode a docência constituir-se como a produção incessante/processual da vida como obra de arte?

Das ferramentas: acompanhar a atividade docente e seus desdobramentos

Tomar o trabalho vivo exige a constituição de ferramentas metodológicas que deem passagem à imprevisibilidade e imanência desses fazeres. A Clínica da Atividade, perspectiva teórico-metodológica desenvolvida por Clot, Faïta e colaboradores, tem se dedicado a produzir essas interferências nas atividades humanas, visando desenvolver modos de intervenções, que convocam os sujeitos a analisar o modo como executam suas ações. Uma dessas ferramentas, conceituada como autoconfrontação simples, consiste em filmar, a partir da escolha do trabalhador, uma situação de trabalho e, posteriormente, conversar sobre as mesmas com o pesquisador, ou seja, a autoconfrontação simples é o momento em que o trabalhador explica para o pesquisador as suas ações, como decide ou organiza a condução de sua atividade.

Munidas dessas ferramentas, e concebendo o trabalho como necessariamente vivo, inventivo e imanente, colocamo-nos a analisar o modo como uma docente realiza suas atividades. Essa professora ministra aulas de psicologia social em uma instituição de ensino superior privada em Vitória/ES. Ao aceitar o convite, Lídia escolheu o dia e a aula que seria filmada. Ao se ver trabalhando, a professora foi analisando as decisões, os movimentos, os pontos altos da aula, suas tensões e seus momentos de descontrações.

A (Há) vida em sala

A aula filmada versa sobre os modelos de pureza na modernidade. Lídia encontra-se em atividade. Há a produção de uma cadência na aula. Composição de afetos, de análises, de risos, de ironias. Uma composição

feita com os alunos. Atividade de trabalho feita de um planejamento, de um momento em um plano de ensino. Feita por uma leitura de um autor, da conversa com os conceitos trabalhados por ele. Feita por modulações, concordâncias, gestos, cortes, encadeamentos, feita por tensão e risos, por um esquema a ser seguido e a ser atravessado por elementos outros trazidos pelos alunos e pelo docente.

A aula é preenchida por uma linearidade, que traz questões trabalhadas anteriormente, seja em aulas anteriores, seja no semestre anterior, e que traz novas questões analíticas, chama outros autores para trabalhar em seu favor, força exemplos, rebatendo a linearidade, “vazando-a”. O esquema de aula feito por Lídia vai ganhando contornos na medida em que é atravessado por discontinuidades tecidas com os alunos.

Feita por paradas, por oks, a aula se compõe por uma mistura entre alunos e professor em torno de uma ideia a ser trabalhada. Constituição de uma aula população, bando, matilha (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Envolvimento e passagens a uma aprendizagem-feiticeira, tecidas com os alunos, quadro, textos, voz, gestos, exemplos.

Na aula, há os desdobramentos da atividade real, as escolhas feitas por Lídia durante a condução da aula; na autoconfrontação simples, foi possível analisar, junto com Lídia, as arbitragens que apontam para o real da atividade, o que foi feito, o que deixou de ser feito, as intenções, o modo de condução da aula.

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir - os fracassos -, aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. É necessário acrescentar aqui - um paradoxo frequente - atividade é aquilo que se faz para não fazer o que tem que ser feito ou ainda o que se faz sem desejar fazer. Sem contar o que deve ser refeito. A atividade possui então um volume que transborda a atividade realizada. Em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real. A fadiga, o desgaste violento, o estresse se compreende tanto por aquilo que os trabalhadores não podem fazer, quanto por aquilo que eles fazem. As atividades

suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas. A atividade removida, oculta ou paralisada não está ausente da vida do trabalho. A inatividade imposta - ou aquela que o trabalhador se impõe - pesa com todo o seu peso na atividade concreta (CLOT, 2001, p. 6).

A aula é apenas parte do trabalho. A atividade docente é apenas em parte visualizada na filmagem. O real da atividade atravessa a aula, e leva a pensar sobre as inúmeras escolhas feitas antes do início da aula (a escolha de um autor, e não de outro teórico, a escolha de um texto desse autor e não de outro, o momento em que se escolhe trabalhar esse texto, depois do que, antes do que) e durante a aula (a escolha de certo roteiro, e não de outros, opta por parar a exposição em um determinado momento, cortando-a com uma anedota, embarcar em um exemplo de um aluno ou não, escolher entre terminar uma aula ou continuar), inúmeras microdecisões povoam uma aula, compõem um real da atividade. Via experimentação, o real da atividade é incorporado por um docente singular e coletivamente, pois a atividade de trabalho possui a si e a outros como um destino.

Lídia, em suas andanças, entonações e gestos, traceja uma aula que traz a força de um estilo, isto é, uma aula que atende à convocação feita a cada trabalhador no desenvolvimento de sua atividade, é preciso refazer as regras, gestar um estilo, uma cadência.

Composição de um estilo em Lídia, de um modo singular de dar aula: falar alto, andar pela sala, olhar para os alunos, concentrar-se quando eles falam, dar retorno a suas falas, mudar o rumo quando a atenção da turma diminui, fazer um esquema no quadro que rege a aula, retomar o conteúdo trabalhado em aulas anteriores, brincar com exemplos “hilários”, anedotas, cortando a seriedade da temática; apontar para o esquema do quadro, circular as palavras que foram discutidas, falar pelas palavras, pelo tom da voz, pela expressão corporal; chamar os alunos para as conversas, rebatê-las, afirmá-las, produzir pequenas pausas durante o trabalho, apoiar-se no quadro, manter o pincel na mão, tamborilá-lo, buscar água após falar por um tempo, aproveitar os efeitos da aula, tecer uma conversa coletiva, contraditoriamente centrada em Lídia e fora dela.

Lídia, de tempo em tempos, produz pequenos cortes interrogando se a turma está acompanhando as questões, para incluir os alunos nos desdobramentos da aula. Quando interrogada sobre seu fazer, Lídia traz uma série de exigências feitas a si na condução da atividade: é preciso esforço para aprender o nome dos alunos, exige de si um andar em sala, falar alto. Salienta que é necessário para manter a atenção. Exercer a atividade docente presentifica os docentes de Lídia incorporados na aluna que Lídia foi, pois ela traz que particularmente ela não gostava dos professores de tons baixos e monótonos, dos professores tornados estátuas.

Esse modo singular de trabalho em Lídia atravessa o gênero, rebate-se nele, traz também as experiências de seus professores. Compõem um gênero profissional, pois outros professores se reconhecem nessa atividade, mas também se diferenciam nela.

A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte ‘subentendida’. A parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento (CLOT, 2006, p. 41).

Um gênero profissional que “entra na carne dos profissionais”. Não basta a força de um estilo, é preciso compartilhar o gênero. É preciso que a aula de Lídia não seja só dela, que a vaze, que seja atravessada pelo gênero. Composições de estilos face a um gênero profissional, que para Clot (2006) é inacabado e processual.

O gênero é obra aberta, que se constitui processualmente, arrasta a memória impessoal, num movimento que é ação transvalorativa posta em execução pelo trabalhador, que singulariza o gênero com seu estilo e, ao

mesmo tempo, coletiviza o seu saber-fazer. Em uma singularização e coletivização simultâneas emerge um novo ser: o corpo invisível do trabalho. Como inacabado, processual,

[...] o gênero não é um corpus ou uma tábua de leis [...]. Ele dá o tom da ação. Permite que um trabalhador não erre sozinho, o gênero lhes serve de recurso para enfrentar o real [...]. Sem o gênero o sujeito fica só diante de si mesmo. Os gêneros profissionais são modos de apreensão de saberes, recursos para evitar errar por si só diante da extensão das tolices possíveis (CLOT, 2006, p. 47-49).

É fundamental para o gênero ser constantemente alimentado por modos singulares de exercício profissional. É importante que a maneira de Lídia trabalhar possa ser atualizada nos modos de trabalhar dos professores das salas ao lado, para que seu exercício não se torne solitário.

Faz parte do gênero profissional a criação de normas. São elas que norteiam e ao mesmo tempo possibilitam “[...] os instrumentos pessoais de ação do professor” (CLOT, 2006, p. 195). Assim, conversar com os alunos, parar para escutá-los, produzir pequenas pausas ao longo do trabalho, usar de instrumentos (quadro, pincéis, projeções, textos) são criações coletivas, são saberes advindos da experiência de diferentes docentes que ao longo da história fizeram uso desses meios e imprimiram neles um jeito de exercer a docência.

A atividade docente se modula ao mesmo tempo, como uma atividade dirigida a si (suas exigências, suas necessidades) e dirigidas aos outros, em uma procura sensível pela expressão do outro, pelo aluno que deseja falar, pelo aluno que fala raramente e então é preciso ouvi-lo atento, pelos alunos que se perderam na aula. Considerar essas modulações, tecidas entre si e os outros, e, por meio delas, reorientar o rumo da aula. Uma atividade de trabalho tecida com rigor, que insta o docente a considerar em um plano não intencional as expressões de não-entendimento, ou de “cara de paisagens” estampadas nos rostos dos alunos.

No real da atividade de Lídia, se presentifica uma noção de cuidado de si e do outro (FOUCAULT, 2006): no tom de voz alto, e no andar na sala, intencionalmente pensado como recursos para a inclusão dos alunos na aula, na conexão em rede de ensino-aprendizagem. Mas esse cuidado dirigido ao outro traz um efeito físico de cansaço e, estrategicamente,

em termos não intencionais se elaboram para lidar com esse elemento - encosta-se no quadro, busca apoio, deixa de falar quando os alunos falam, estabelecendo pequenas pausas.

Também um cuidado com aquilo que o aluno pôde produzir, contagiado pela aula (Lídia ri quando um aluno traz o exemplo de um filme, e conversa com a aluna, e a contrapõe; quando perguntada por que você riu naquele momento: eu não gostei do filme, mas é preciso ouvir o aluno, não desencorajá-lo, para que ele possa vir a participar novamente. Um cuidado que se traduz em alegria, em aumento de potência, um cuidado que não tem como alvo a supremacia de um sobre o outro, e sim um cuidado no qual as formas docente/discentes podem se perder.

Lídia relembra de seus professores, alguns professores feitos estátuas, e um saber sem gosto que transmitiam (e não produziam com), professores dotados de um estranho monólogo, pesado e lento, em face de um vazio. Lídia convoca Nietzsche (2003, p. 126), o qual dizia que a universidade é um espaço no qual “[...] uma só boca que fala para muitos ouvidos e metades de mãos que escrevem”. É desse monólogo, pesado e lento, que Lídia deseja escapar.

Uma modulação, ao mesmo tempo animada e tranquila, marca os últimos minutos da aula. Um uso do corpo. Um cansaço. Lídia apoia-se constantemente no quadro. Ouve as conversas. Aproveita os desdobramentos da aula, aquilo que a aula foi capaz de produzir. “Colhe” a aula. Uma boa aula, diz Lídia no início da autoconfrontação simples. Essa foi uma boa aula. Foi um cansaço bom! Lídia encerra a aula, encadeando-a com a próxima semana.

Ressonâncias da aula de Lídia. É inegável que o acesso ao ensino superior tornou-se uma mercadoria a ser consumida. Mas algo escapa em Lídia e na turma dessa aula-consumo. Havia mais em sala do que venda e compra. Parecia se constituir naquele espaço uma aprendizagem permeada pela alegria.

Romantismo? Otimismo exagerado? Apenas uma aula entre tantas? Apenas uma aula? Uma modo de tecer a aula de Lídia? Apenas dela? Ora, ousamos considerar que isso não é de Lídia, ao menos não de uma forma-sujeito-Lídia. Uma aula. Sim. Uma aula qualquer, em uma faculdade privada qualquer da Grande Vitória/ES, uma professora em atividade. E, nas salas ao lado, outros professores trabalham. Nas faculdades próximas, outros professores também em exercício.

Nessa aula, na aula da sala ao lado, nas aulas das salas das faculdades próximas, ao exercer as atividades docentes, corporificam-se práticas de si (FOUCAULT, 2006a) que não se reduzem às práticas de dominação, nas quais “[...] as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas” (FOUCAULT, 2004, p. 266).

Entre técnicas panópticas, docentes encontram-se em ato. Entre codificação de seus fazeres, entre as modulações de suas aulas, entre exigências e esquemas de vigilância, constituem-se modos de habitar as aulas.

Entre as técnicas de governos dos vivos, as práticas de si encontram-se em decurso. As atividades docentes configuram-se entre práticas de dominação e exercícios de liberdade (FOUCAULT, 2006a). E nessas relações as questões de poder e questão das estratégias de liberdade estão em uma espécie de jogo, compõem uma espécie de drama, nos quais os enredos ainda não estão definidos, mas apontam em uma direção ético-política.

Uma aposta em uma vida que não cabe nos quadros. Uma atividade em Lídia (e na própria atividade da pesquisa) de colocar-se em busca de um pensamento-artista (BERGSON, 2005; DELEUZE, 1992), para além de um pensamento-artesão.

Entre as técnicas de dominação, há um exercício, há uma relação de cuidado de si e dos outros. Uma fissura, uma constituição da vida como obra de arte? Mas e os professores-estátuas dos quais se lembra Lídia? Seria um acoplamento demasiado endurecido às regras de trabalho?

Podemos tomar o trabalho docente como atravessado pelo cuidado de si e do outro?

Na aula acompanhada há relações de poder-saber e exercícios de liberdade. Dando-lhe suporte uma instituição disciplinar que se liga a procedimentos biopolíticos, que demarca quem pode entrar, quem pode permanecer. Relações de poder que por vezes, muitas vezes, se constituem como prática de dominação, cujos alvos visam à submissão do corpo, não em termos de repressão, mas em termos de um aumento de utilidade; aliás, nas políticas estatais para a educação superior se faz viver (produzindo algumas universidades como centro de excelência) e se deixa morrer (a partir do momento que se produz um ensino de “segunda categoria”).

Entretanto, Foucault pode ser ainda mais potente nos auxiliando na análise da atividade docente, não apenas para reificar os mecanismos disciplinares e biopolíticos, via que sem dúvida pode ser seguida, mas

interessa-nos a potência das análises foucaultianas sobre as práticas de si, da constituição dos jogos de verdade e uma ética da existência.

Para isso, é fundamental uma análise do tempo presente, aquilo que somos e estamos a todo tempo reafirmando, e principalmente traçar recusas em relação ao que somos:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Portanto, analisar relações de poderes e a constituição de subjetividades territorializadas, em torno da individualização dos humanos e ao mesmo tempo suas totalizações, remete a um plano da arte de governar, aos exercícios de um sobre os outros, isto é, a ação de uns sobre o campo dos outros. Para Foucault (1995, p. 244) “[...] o modo de relação próprio ao poder não deveria ser buscado do lado da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária [...] - nem guerreiro nem jurídico [...]” e sim no governo de uns sobre a ação dos outros. Dessa maneira, poder e liberdade não se contradizem, é somente pela existência de homens “livres” que as ações sobre uma outra ação pode ser exercida, assim como se insurgir contra essa ação é sempre uma virtualidade. Há nessas relações de governanças incitações recíprocas, “[...] menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que uma provocação permanente” (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis. Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder. Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é

preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Analisar as atividades docentes, tendo como ferramenta analítica a vida como uma composição local e ao mesmo tempo global de relações em permanente provocação, como um terreno a todo tempo a se demarcar, via formas e relações de poder, e se desfazer, via processos desejan-tes de uma nova configuração: eis o desafio.

Há exercícios de provocações permanentes entre poder e liberdade estampados, a olhos vistos, nas IES privadas. Não são exclusivos delas. Esses jogos entre poder e liberdade atravessam de modo preciso as instituições bem delimitadas, pois essas relações assumem mecanismos elementares de tentativas de individualização e totalização (FOUCAULT, 1995).

Esses mecanismos fazem-se presentes, atualizam-se cotidianamente. Há lógicas reprodutoras nos estabelecimentos de ensino, restringindo a atuação em um campo de possíveis daqueles que habitam esse espaço (professores, alunos, diretores, faxineiros, auxiliares administrativos). Segundo Foucault (1995, p. 245), corre-se o risco de apenas conseguir ver nessas instituições “[...] modulações da lei e da coerção [...]”, que são processos “esfriados” das relações de poder e resistência.

Mas isso não impede a análise das relações de poder tecidas em um estabelecimento, pois as relações “esfriadas” enraízam-se em todas as formas de relação social. Mesmo em uma instituição escolar, no trabalho mais delimitado, por mais endurecida que as relações de poder possam se configurar, outras ações estão a produzir fissuras.

Pois, se é verdade que, no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades renitentes, não há relação de poder que implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venha a se sobrepor, a perder sua especificidade e a se confundir (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Na vibração da aula de Lídia, nos risos, na seriedade, na força, no brilho, no apoio no quadro, no uso dos pincéis, nas intervenções de Lídia e dos alunos, as relações de poder não se constituem apenas como relações de dominação. Há também exercícios de liberdade. Vigoram estratégias de lutas e relações de insubmissão.

Não que a sala seja um espaço protegido; é atravessada por relações de individuação e totalização; porém há uma virtualidade em divergir, pode-se ocupar a sala, fazê-la meio de expressão, compor entre alunos e professor um exercício afirmativo, que fissuram esses mecanismos.

No final dos anos 1970, Foucault, realizando cortes, saltos, reviravoltas, propõe realizar “[...] uma leitura ética em termos das práticas de si [...]” (GROS, 2006, p. 614), que colocam outras formas de relação consigo e com os outros, não necessariamente pautadas como submissão, sujeição a si (busca pela verdade sobre si mesmo) e ao outro (através de atos de obediência).

Foucault, por muitos críticos visto como o teórico do poder, da anulação dos sujeitos, investe na análise das práticas de si como uma liberação do sujeito, como menciona Gros (2006, p. 618): “[...] sujeito e verdade não estão articulados pelo exterior, nem por um poder que vem de baixo, mas por uma escolha irreduzível da existência [...]”; delineia-se um sujeito como diferente de sujeição, realçando uma dimensão consigo.

Em 1984, com a publicação de algum dos prometidos volumes de *História da Sexualidade*, Foucault (1988), em continuidade aos últimos cursos desenvolvidos na década de 1980, não traz a denúncia de uma sociedade da normalização, e sim com a emergência do sujeito, não constituído apenas por relações de poder e saber, mas, sobretudo, constituindo-se através de práticas regradas, de uma relação consigo.

Conforme Deleuze (1992, p. 120), Foucault não estava interessado, em seus últimos livros, nos gregos e cristãos, e complementa, “[...] é estúpido ver aí um retorno do sujeito, trata-se da constituição de modos de existência ou, como dizia Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida. A existência não como sujeito, mas como obra de arte”:

Os gregos inventaram em política (e em outros campos) a relação de poder que governam homens livres. Por conseguinte, não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma: será digno de governar os outros aquele que adquiriu domínio de si. Curvando sobre si a força, colocando a força numa relação consigo mesma, os gregos inventam a subjetivação. Não é mais o domínio das regras

codificadas do saber (relação entre formas), nem o das regras coercitivas do poder (relação de força com outras forças), são regras de algum modo facultativas (relação a si): o melhor será aquele que exercer um poder sobre si mesmo. Os gregos inventam o modo de existência estético. É isso a subjetivação: dar curvatura a linha, fazer com que retorne sobre si mesma [...]. O que Foucault diz é que só podemos evitar a morte e a loucura se fizermos da existência um “modo”, uma “arte” (DELEUZE, 1992, p. 140).

A existência como estética, como uma relação artística consigo, vincula-se ao sentido ético, como saber conduzir-se adequadamente. Existência estética e ética, como sujeito da ação reta, mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros. A relação do sujeito com a verdade, em Foucault, não estaria em dizer a verdade sobre si mesmo, isso só foi tardiamente colocado no ocidente; para os gregos essa relação se dá como uma verdade etopoética, uma verdade imanente, “[...] que pode ser lida na tramas dos atos realizados e das posturas corporais, do que decifrada no interior da consciência” (GROS, 2006, p. 641). Não se trata, pois, de dizer a verdade, mas fazê-la convergir em um princípio ativo e permanente, em uma razão de viver.

É preciso ocupar-se consigo, tornar e retornar sobre si, recomendavam os gregos, pois nesse constante exercício, ao contrário de submissão, se asseguraria um exercício da liberdade. E nisso não há uma política de privatização da vida. Ao contrário, trata-se de uma publicização.

E não é disso que trata a Clínica atividade? Um exercício singular e coletivo no trabalho? Clot (2006) propõe que há necessidade de composição de um estilo que expanda o gênero profissional, como um espaço de liberdade, de insubmissão; uma aposta nesses jogos de relações de poder e exercícios éticos e estéticos incorporados pelos sujeitos que trabalham.

Ao colocar-se na aula de Lídia, e escutar a autoconfrontação simples, delineamos essa direção ética e estética atualizada nos processos de estilização em Lídia.

Questão crucial no contemporâneo: produzir um trabalho, em uma sociedade em que o poder é “[...] expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população-e ao

mesmo tempo através da totalidade das relações sociais” (NEGRI; HARDT, 2001, p. 43-44). De que modos resistir aos processos de intensificação e maximização de redes flexíveis e flutuantes do trabalho? Ora, ocupando as próprias redes, forçando-as, pois carregam contraditoriamente a potência à divergência, na medida em que se sustentam na comunicação e na cooperação (NEGRI; HARDT; 2005).

Desse modo, tomar a atividade docente, em sua capacidade de criar, gestar, produzir mundos, singular e coletivamente aposta na potência de uma vida, de um trabalho, atravessados pelo cuidado, por uma estética da existência (FOUCAULT, 2002).

Referências

- BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. (2009). *Entre prescrições e singularizações: o trabalho em vias da criação*. Texto inédito.
- BERGSON, H. (2005). *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes.
- CLOT, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CLOT, Y. (2001). Clínica da atividade, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhares Barker. Revisão de Cláudia Osório. *Le Journal de Psychologes*, Paris, n. 165, mar.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1997). *Mil platôs*. São Paulo: Ed. 34. V. 4.
- FOUCAULT, M. (2006). *A hermenêutica dos sujeitos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (2006a). *Ditos e escritos IV*. 2.Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FOUCAULT, M. (2002). *História da sexualidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal. v. 1.
- FOUCAULT, M. (1995). O sujeito e o poder. In: Dreyfus e Rabinow. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense. p. 231-250.
- GROSS, F. (2006). Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. p. 613-661.
- GUATTARI, F. (1987). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*, São Paulo: Brasiliense.

MAIA, M. A. B. (2006). *O corpo invisível do trabalho: cartografias dos processos de trabalho em saúde*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

NEGRI, A.; HARDT, M. (2001). *Império*. Rio de Janeiro: Record.

NEGRI, A.; HARDT, M. (2005). *Multidão*. Rio de Janeiro: Record.

NIETZSCHE, F. (2003). Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. Tradução de Néli C. de Melo Sobrinho. In: NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-RIO/Loyola.

SCHWARTZ, Y. (2002). Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: paideia e politeia. *Proposições*, v. 13, n. 37, p. 126-149.