

‘É Preciso não Morrer para não Matar’: a Máquina de Guerra

Lúcia Almeida da Silva^I

Fernanda Spanier Amador^{II}

^IPrefeitura de Porto Alegre, Porto Alegre/RS – Brasil

^{II}Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

RESUMO – ‘É Preciso não Morrer para não Matar’: a *Máquina de Guerra*. Este artigo discute a produção de saúde e de modos de trabalhar no presente, especificamente no campo da educação pública em tempos de acirramento das políticas neoliberais. A máquina capitalista produz processos de adoecimento por entre os processos de trabalho, contudo afirmamos que algo sempre escapa e transborda, enquanto produção de normas, configurando resistências que operam aquilo que chamamos de *máquina de guerra*. Ao longo da pesquisa, realizada com professores da rede pública municipal, propomos entender que tal máquina se constitui dessas resistências, a partir das quais os sujeitos criam estratégias de enfrentamento para as controvérsias do trabalho, inventando novas normas de vida e ampliando a potência de saúde no e pelo ofício.

Palavras-chave: **Trabalho. Educação. Neoliberalismo. Resistência. Saúde.**

ABSTRACT – ‘One Must not Die to Don’t Kill’: the *War Machine*. This paper discusses health promotion and the production of ways to work in the present, especially under the scope of public education in times of neoliberal policies’ intensification. The capitalist machine produces illness throughout work processes, nevertheless we assert that something always gets away and overflows, as production norms, setting resistances that operate what we denominate the *war machine*. Throughout the research, carried out with municipal public teachers, we propose the understanding that this machine is built of these resistances, by means of which people create coping mechanisms for work controversies, inventing new life norms and expanding health power in/by the craft.

Keywords: **Work. Education. Neoliberalism. Resistance. Health.**

Introdução

Pra mim, tem sido muito difícil, muito difícil, [...] essa desvalorização [...] porque, assim, [...] eu não vou negar, eu me sentia a tal quando fiz o concurso e passei, porque era disputado como o vestibular de medicina. [...] eu entrei numa rede que tinha estudos, vinham [...] estudantes europeus nos visitar. E aí, de repente, [...] como é que isso foi acontecer? [...] pra mim é o cúmulo, [...] eu tive que buscar uma terapia pra suportar. [...] foi termos sido chamados de vagabundos na imprensa, pelo nosso gestor! [...] Que uma mãe, [...] de uma comunidade te chame de puta diplomada, ok, tá? Ok! É o vocabulário que eles usam. [...] Mas o gestor falar! [...] E o mal que isso está nos fazendo, assim, pra nossa saúde, sabe. E aí [...], todo dia [...] meu mantra é: ‘Esse gosto eu não vou dar, ele não vai tirar a alegria que eu sinto pelo que eu faço’. Sabe?! Isso eu luto diariamente pra que não se perca! (Professora Denise) ¹.

Este artigo parte das experiências, análises e diálogos produzidos no processo de pesquisa-intervenção realizada com professores e professoras de uma escola municipal de ensino fundamental. A pesquisa toma como base teórico-metodológica as Clínicas do Trabalho, principalmente a Clínica da Atividade, de Yves Clot, e a Análise Institucional, a partir dos preceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A articulação desses diferentes saberes vem dar suporte à problematização da produção de subjetividade e de saúde no contexto de trabalho da educação pública em tempos de acirramento das políticas neoliberais.

A partir dessa articulação teórico-metodológica, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção dialógica e cartográfica. A dialogia possibilita a circulação dos saberes e das relações de poder que engendram a atividade, bem como a rediscussão acerca dos modos de ser e agir em cada coletivo. Quanto à cartografia, essa abre a pesquisa para um plano de experimentação, no qual pesquisador e pesquisa se fazem no ato mesmo de pesquisar, no próprio campo da experiência, constituindo-se também em um meio de intervenção. A pesquisa toma como principal dispositivo os encontros sistemáticos entre professoras e professores, nos quais foram colocados em análise os processos de trabalho e os processos de produção de saúde na escola. Esses encontros produziram diálogo e análise de experiências e de atividades, com seus impedimentos, seus processos e suas potencialidades.

Na pesquisa desenvolvida, observamos que o acirramento da racionalidade neoliberal na educação tem possibilitado a implementação de práticas que incutem a lógica individualizante e trazem no seu bojo a flexibilidade, o produtivismo e a sobreimplicação². As consequências do imbricamento das políticas neoliberais nos modos de trabalhar na educação pública são extremamente nocivas à saúde de trabalhadores e trabalhadoras, produzindo sofrimento e, muitas vezes, disparando processos de adoecimento físico e psíquico.

A pesquisa se desenvolveu durante o período de uma gestão municipal, de 2017 a 2020, que buscou alinhamento das propostas de governo à lógica neoliberal. Observamos que esse alinhamento trouxe à escola pública os princípios da escola neoliberal, que “[...] designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (La-

val, 2004, p. XI). A pauta econômica de redução de custos, de terceirização da contratação de professores e de terceirização dos projetos ofertados à educação consolidou políticas de desmonte da educação pública, políticas de retirada de direitos dos servidores públicos e políticas de individualização. Consequentemente, houve um aprofundamento da desarticulação dos coletivos, da fragilização das relações, da intensificação do trabalho, da destituição da força coletiva, que destabilizou as relações dos professores e das professoras com seus pares, com seus alunos e alunas e com o seu trabalho.

Salientamos que o campo da saúde do trabalhador tem por objeto de estudos o processo saúde e doença dos sujeitos, em sua relação com o trabalho, e suscita a necessidade de desenvolver análises acerca das relações entre condições de trabalho precarizadas e o crescimento de processos de adoecimento e de desgaste no trabalho. Isso posto, esta pesquisa coloca em análise os modos pelos quais os trabalhadores da educação vêm criando estratégias de enfrentamento ao que constrange seu poder de agir e ao que tenta capturar seu potencial inventivo, buscando problematizar os modos pelos quais trabalhadoras e trabalhadores fazem a gestão cotidiana do seu trabalho.

Entendemos que as reformas promovidas na educação pública fazem parte de um projeto político governamental que busca um alinhamento das propostas educacionais à lógica neoliberal. Esse alinhamento não prevê que a definição dos programas e dos projetos seja submetida à discussão com professores, funcionários e comunidade escolar. Consequentemente, as políticas de governo se mantêm distantes do diálogo com os trabalhadores da educação, exacerbando a hierarquia e a burocratização do ensino, desmobilizando e desestimulando o coletivo, que se sente desconsiderado em sua caminhada histórica de lutas, de construções e de conquistas. As medidas do governo exacerbam a individualização, ao dividir os servidores, ao punir quem se opõe ao governo, ao dificultar ao máximo o trabalho em equipe, ao desconsiderar a história da educação do município. O sofrimento extravasado pela indignação, pela raiva e pela revolta traz consigo desarticulação e desagregação dos coletivos de trabalho.

Partimos do princípio de que o trabalho, no contexto neoliberal, produz efeitos nocivos à saúde dos trabalhadores e das trabalhadoras, mas, paradoxalmente, pode também produzir ampliação da potência de vida e de saúde, na medida em que os sujeitos criam meios de viver no e pelo trabalho. Com Canguilhem (2009), entendemos que a saúde não está na capacidade de adaptação dos sujeitos ao meio, mas, sim, na sua capacidade de criar e instituir novas normas de vida frente às infidelidades do meio.

Entendemos que o trabalho contemporâneo se constitui de trabalhadores e trabalhadoras cada vez mais medicalizados e, ao mesmo tempo, superestimulados e sobreimplicados. Ante essa máquina capitalista neoliberal erige-se, contudo, uma outra máquina: uma *máquina de guerra* que se constitui de resistências, por meio das quais os

sujeitos criam estratégias de enfrentamento entre as controvérsias do trabalho, inventando novas normas de vida pelo trabalho.

Saúde e Resistência: de *máquina de guerra* e de trabalho como atividade

A professora Denise deixa falar o sofrimento que sai de sua garganta como um urro, um brado, um protesto. Sua voz verbaliza a dor e sua dor se faz um ato de resistência! Modo de luta! Movimento de saúde! O sofrimento se faz potência de denúncia e também de criação de um modo de viver e (sobre)viver pelos afetos que se fazem nos encontros em meio ao trabalho. “É preciso também afirmar que há vida no sofrimento, e que não há ruptura com um tipo de vida dominante em nós sem sofrimento” (Neves, 2009, p. 782).

O sofrimento manifestado pela professora produz uma ruptura com o modo de subjetivação *sofrer/ressentir/adoecer* promovido pela máquina capitalista neoliberal, que torna “[...] a vida uma funcionária-submissa e refém de prescrições, programas de saúde, médias e padrões instituídos” (Neves, 2009, p. 782), e produz efeitos sobre o organismo e a psique dos trabalhadores. Os profissionais da educação sentem no corpo o acirramento do neoliberalismo e se entristecem pela desconsideração e pelos constantes ataques à história, à caminhada e à construção coletiva do ofício docente.

A ruptura faz reverberar a potência radical da vida, dando lugar a outro modo de subjetivação que germina pelo *sofrer/criar/agir*. Trata-se de afirmar o sofrimento enquanto “[...] processo constitutivo da vida em seus embates de reinvenção” (Neves, 2009, p. 782). Trata-se de afirmar a vida em sua potência de criação, de ação e de resistência. Os profissionais da educação pública resistem. Lutam por serem reconhecidos e se reconhecerem na sua própria história, na história coletiva de um coletivo de trabalho sofrido, maltratado, mas que age, que busca, que inventa saídas para não deixar desamparada a população que acolhe e que atende, com poucos recursos e com poucas parcerias. O grito ecoa, clama por respeito e por diálogo e faz frente de resistência aos ataques e ao desprezo dos governantes e da mídia.

Os profissionais da educação vivem no paradoxo entre o *sofrer/ressentir/adoecer* e *sofrer/criar/agir*, transitam de um modo de subjetivação a outro. Ora (res)sentidos apenas (re)vivem o que lhes faz mal, (re)clamam, (re)memoram os tempos de uma educação (re)conhecida internacionalmente, ora criam meios de viver e de trabalhar, criam brechas, saídas, rompem com os padrões naturalizados e se fazem agentes do seu próprio agir.

O ressentimento traz consigo a valorização da passividade, da espera, coloca o outro em primeiro plano e a si próprio em segundo, aparta os instintos de vida dentro de si mesmo, já que esses não podem ser colocados para fora, não podem ser descarregados pela ação. Segundo Nietzsche (1998), o ressentimento nasce da moral escrava, “[...] enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um ‘fora’, um ‘outro’,

um ‘não-eu’ – e este Não é seu ato criador. Esta inversão de olhares que estabelece valores [...] é algo próprio do ressentimento [...] sua ação é no fundo reação” (Nietzsche, 1998, p. 28-29).

A ação, a criação, o sim a si mesmo são primeiros, são instituintes, moventes, inéditos. A reação, o ressentimento, o não ao não eu, são secundários, são forças reativas que tentam se instituir, tentam se naturalizar e estabelecer controle. O modo de subjetivação que toma o sofrimento em sua dimensão de ressentimento faz adoecer porque imobiliza as forças do viver, oprime as forças da criação e impede as forças do agir. A normatividade vital do vivente se encontra limitada, levando o sujeito a viver entre normas inferiores de vida, com pouco poder de expansão, levando-o a adoecer.

A racionalidade neoliberal, entranhada na educação pública, faz-se imperiosa, desarticula os grupos e fragiliza os indivíduos. A partir das falas dos professores e professoras durante a pesquisa, percebemos sentimentos de medo, de raiva, de revolta, de tristeza que provocam desmotivação e, algumas vezes, disparam processos de adoecimento. Paradoxalmente, esses sentimentos também produzem rupturas, fazem furos, escavam brechas e transmutam o sofrimento cotidiano em ato de resistência.

A ruptura com o modo de subjetivação dominante se faz urgente e emerge em pequenos atos, em pequenas doses, em micro movimentos, que se delineiam como resistência, como ato criador, como expansão de vida e de saúde. Mesmo todo o aparato da máquina capitalista não é capaz de tirar dos docentes o prazer de dar aula, a satisfação de ver os progressos dos alunos, a alegria de estar com os colegas, o alívio de resolver situações complicadas diariamente, “*esse gosto eu não vou dar, ele não vai tirar a alegria que eu sinto pelo que eu faço*”. Destacamos, porém, que tal alegria e prazer podem, paradoxalmente, auxiliar a sustentar a própria exploração pela manutenção de um sistema adoecedor³. Os afetos se fazem experiência e produzem escapes aos modos de controle instituídos. É como diz uma conhecida canção brasileira de Chico Buarque (1978):

[...] Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria [...].

Chico Buarque (1978), nessa canção, composta em plena ditadura militar, traz a potência da vida que não se deixa capturar, que produz brechas e escapes às amarras instituídas. Apesar da tristeza e da opressão, o sofrimento se faz luta, seja de modo macro ou micropolítico. Mas é micropoliticamente, pelas linhas de fuga, pelos interstícios do poder que a luta se potencializa e pode se tornar *máquina de guerra*.

O conceito da *máquina de guerra* foi forjado por Deleuze e Guattari (2012) no *Tratado de Nomadologia*, no qual os autores defendem que a máquina de guerra “[...] é irreduzível ao aparelho de Estado, ex-

terior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte. [...] Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 13).

De acordo com os autores, há de se entender que as forças sedentárias, institucionalizadas, duras do Estado venceram e continuam capturando as forças ativas, nômades e desterritorializadas, mas isso não significa que estas últimas morreram ou desapareceram. Ao contrário, as forças estão sempre em duelo, as forças superiores e inferiores, as forças reativas e ativas. O Estado teme o guerreiro e tenta submetê-lo a suas leis, a fim de exercer certo controle sobre ele, contudo o guerreiro não obedece a ninguém, afirma-se na defesa do seu modo de vida, toma o “[...] devir como verdadeiro ‘destino’ para sua existência incerta” (Schöpke, 2012, p. 170).

A *máquina de guerra* é primeira, anterior à máquina capitalista, ela se produz por entre resistências, não se submete ao poder do Estado e habita a heterogeneidade, a multiplicidade, o efêmero. Transita por entre linhas de fuga, por entre devires, por entre criações sempre inéditas. A máquina capitalista neoliberal se produz pelo poder que busca capturar os acontecimentos, as invenções e as resistências. Enfatizamos que essas máquinas nos habitam, atravessam-nos e nos movem, elas não estão em oposição binária, não representam a guerra do bem contra o mal, posto que estão em coengendramento, coexistência e em tensionamento contínuo, produzindo modulações incessantes nos nossos modos de subjetivação e nas nossas experiências.

A *máquina de guerra* não é outra senão essa que se opõe à máquina capitalista neoliberal e que a compõe, que a recusa, que a desacelera, que a confunde, que não a desmonta, mas produz desestabilizações momentâneas. Tal máquina é, paradoxalmente, macro e micropolítica e se faz resistência à máquina capitalista em diferentes dimensões. A resistência se faz pela ampliação do poder de agir dos professores e professoras por meio da atividade, da experiência e da normatividade cotidiana que se inventa por entre pequenos gestos, pequenos movimentos que transitam entre linhas de fuga e movimentos instituintes, que provocam microfissuras e microrrachaduras nos muros das escolas, na maquinaria neoliberal e nos processos de trabalho que envolvem atividade.

Sustentamos, neste artigo, que a potência de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras da educação se amplia à medida que a resistência encontra meios de interrogar e problematizar o trabalho enquanto atividade, potencializando a normatividade no/pelo trabalho. Assim, tomamos o conceito de atividade a partir da leitura de Schwartz (2011) e Clot (2010), autores do campo das Clínicas do Trabalho, que sustentam a atividade enquanto microgestão da variabilidade cotidiana do trabalho, enquanto (re)criação de meios de viver no/pelo trabalho. A atividade é sempre um fazer de outra forma, pois pressupõe incessantes renormatizações do trabalho pelos próprios trabalhadores (Schwartz, 2011). Segundo Clot (2010), a atividade é aquilo que se faz, aquilo que não se faz, o que se deixa de fa-

zer, o que se recusa fazer, o que se abandona, o que se deseja fazer, mas não se faz ou não se pode fazer, é, ainda, o que se faz para não fazer o que se precisa.

Quanto à resistência, a entendemos enquanto potência de problematização e de criação (Deleuze, 1987; Foucault, 1999; Clot, 2010), ou seja, potência de interrogação da atividade humana em situação de trabalho e de invenção de novas normas de vida no/pelo trabalho. A resistência é da ordem da estratégia e da luta (Foucault, 2010), mas também da ordem da criação da vida como obra de arte (Deleuze, 1987). A saúde e a resistência habitam as forças da inventividade e se atualizam em atos de criação de normas, de mundos, de problemas, de saídas, de brechas, de caminhos e de meios de enfrentamento à máquina capitalista neoliberal. Ser normativo implica a criação de novos modos de existir, sendo que o ato criador é, ao mesmo tempo, um ato de resistência (Deleuze, 1987).

Entendendo que a resistência diz da potência de problematização e de criação coletivas, ela se faz um ato ético, estético e político, e se constitui em um meio de ampliação da potência de saúde de trabalhadoras e trabalhadores, em um momento de acirramento das políticas de individualização. Assim, importa dar visibilidade às resistências produzidas pela atividade dos sujeitos e dos coletivos em situações de trabalho. Resistência que se liga às forças do devir, às forças da criação e do desejo, às forças ativas de estratégia e de luta. Resistência que se dá pela experiência da vida e pela vida.

Resistir pela Atividade

[...] Acho que a estrutura tradicional da escola, né, ela te prende [...] nesses muros, que eles são simbólicos, mas eles são muito concretos, né, no sentido de que 'isso fica pra lá! Agora tu tem que dar conta disso aqui!', né? E o quanto às vezes a gente tá se sentindo oprimido, porque tá sendo cobrado por uma estrutura que nos cobra isso, aquilo outro. E o quanto a gente tem que se dar conta, do quanto a gente também de certa forma faz isso, né, com o nosso aluno, e, aí, às vezes tu te dá conta e fica: 'o que que eu fiz? Matei o cara!' [...], 'ah, matei o cara!' [...], 'como é que eu trago ele de volta agora? Matei o cara!', né?! E, aí, tu fica pensando: 'gente, não!'. Então eu preciso não morrer, para não matar, né?! (Professora Ângela, 2019).

A fala da professora Ângela traz à cena a análise do risco inerente ao ofício docente, o risco de se deixar matar pelo processo de trabalho, de se deixar morrer pelas opressões do sistema ou de fazer morrer o outro em decorrência de sua própria morte subjetiva. O risco de morte, que ronda e espreita a escola, é produzido pelo achatamento subjetivo, pelo sufocamento das inventividades, pela não abertura ao que desvia e produz resistências.

Contudo, a mesma fala traz consigo a produção incessante de movimentos de resistência ao que limita, ao que oprime, ao que achata, ao que tenta fazer morrer e fazer matar. Essas resistências nem sempre são visíveis, nem sempre são reconhecidas como algo que produz ruptura ou abertura a novos caminhos, mas são produtoras de vida e de saúde nos contextos de trabalho. O que é considerado não formal para a educação carrega em si a potência do que não é espera-

do, do que é inédito, do que surpreende. O ofício docente porta a agonística de uma atividade subjetivamente pesada e difícil, e, ao mesmo tempo, leve e informal, que sustenta a complexidade conflitiva da atividade.

Até pelo conflito no qual sua atividade o coloca, o sujeito não permanece ‘passivo’. A mobilização psíquica não se encontra interdita. Melhor, é possível sustentar que seu ‘ofício’ se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado. Verifica-se a afirmação de sua competência e, ao mesmo tempo, de sua dignidade – quando ela se afirma – contra o que o rodeia, servindo-se das coerções do meio, a fim de evitar de submeter-se a elas (Clot, 2010, p. 104-105).

Entendemos que a resistência é da ordem da atividade, na medida em que a atividade comporta um inacabamento, uma resistência própria da experiência do labor. O inacabamento da atividade carrega a potência do vir a ser, a potência de problematização e a potência de criação no e pelo trabalho. Reafirmamos, portanto, a dimensão ético-política da resistência. De acordo com Schwartz (2011), no trabalho jamais foi possível aprisionar todo o mistério do gesto produtivo, pois a atividade coloca o sujeito na posição ativa frente às infidelidades do meio, deslocando-o da posição passiva frente à opressão sofrida pelos processos e pela organização do trabalho.

A atividade se faz por entre gestos intangíveis, por entre experiências inéditas e não inéditas, por entre normatividades inventadas pelos sujeitos no fazimento de suas ações. A dimensão ética se faz nesse processo de criação de modos de agir por meio da atividade, processo esse que se faz sempre por inacabamento e implica no sujeito deslocamento, normatividade, criação de si pelo trabalho, sendo que esse *si* pressupõe relação com os outros, com o mundo, com a história de um coletivo de trabalho.

A dimensão política da resistência se afirma pelas forças coletivas que compõem a atividade. A atividade não se produz individual e solitariamente, ela se produz por entre um debate de normas que se ampara na história do ofício docente, na história sociocultural em que se está inserido, na história dos trabalhadores e das trabalhadoras que inventam e reinventam cotidianamente seu fazer. A atividade pressupõe uma relação de “[...] construção, no comum, de um mundo em que o sujeito pode viver a experiência do real naquilo que ele tem de desconhecido e inesperado” (Clot, 2013, p. 201). Em sua normatividade, a atividade se faz exercício coletivo-histórico do ofício, que supera o indivíduo e implica produção de ação política.

Há uma tensão das forças em jogo, forças de vida e de morte, forças de produtividade insana e de produção de saúde, de inventividade e de captura. Essas forças não são ambivalentes nem excludentes, são forças imanentes à atividade e à experiência. Forças em luta, em composição, em agonística. Entender a processualidade dessas forças, seus caminhos e seus riscos, nos impede de fugir, pois temos de combater o que oprime, a fim de dar passagem ao que faz ampliar a vida e a saúde, num processo constante. A potência de saúde se am-

plia pelos processos de resistência que emergem pela atividade, que faz viver e que se inventa no agir no/pelo trabalho.

A escola pública neoliberal faz parte desse jogo de poder que produz morte subjetiva ao achatar e modular subjetividades, ao mesmo tempo que estimula a inventividade e a criatividade, a fim de capturar e enquadrar as produções nascentes aos modos de ser sintônicos com a racionalidade neoliberal. Contudo, a invenção e a criação de outros modos de ser e viver nesse espaço se produzem em linhas de fuga, que podem, ou não, sofrer capturas pelo sistema. A escola pública neoliberal compõe a máquina capitalista neoliberal, que produz achatamento, modulação e captura da produção de subjetividade no contemporâneo, ao mesmo tempo que é transversalizada e composta por *máquinas de guerra* que produzem resistências e escapes.

A agonística entre o governo das condutas (ética da máquina capitalista) e o governo de si sobre si mesmo (ética do sujeito) se faz cotidianamente por entre o “*não morrer, para não matar*”. Nesse contexto, de tentativas de captura pela máquina capitalista neoliberal, faz-se urgente dar visibilidade para as resistências e criações cotidianas, para não se deixar morrer pelos pequenos e grandes processos de *enlouquecimentos* cotidianos, bem como para não sufocar micro e macroprocessos criadores e inventivos. Para não morrer e não provocar a morte do outro, é preciso resistir ao que reduz nossa potência, ao que limita nossa saúde, ao que suga nossas forças vitais. Faz-se urgente e necessário dar visibilidade ao que deriva, ao que desvia e ao que não se submete, ou seja, aos modos de resistir e criar em meio ao que tenta submeter e capturar.

Resistir pelo Trabalho Bem Feito

[...] é uma cobrança de fora, é falta de apoio também, então é [...] muito difícil. [...] Mas é complicado, tu tá o tempo todo se questionando, a gente não descansa, o cérebro de professor tá sempre trabalhando, porque tu nunca sabe a bronca que tu vai ter amanhã. Hoje tu ‘ah, eu resolvi isso aqui’, amanhã tem uma bronca maior sempre. [...] Tu sabe que o que tu faz não é suficiente, [...] então a frase que define é: ‘a gente morre no mar, a gente vai nadando e morre na praia’, essa é minha definição, a gente sempre acaba morrendo na praia. Eu disse, ‘agora eu resolvi, deu tudo certo, ai que bom!’. No outro dia tem um caso pior, sempre tem um caso pior, sempre tem um caso pior, todos os dias é assim! (Professora Mônica, 2019).

Eu acho que a gente faz muita coisa, [...] a minha frase é aquela outra ‘a gente faz tudo!’, eu sempre digo isso. Todos os dias eu digo: ‘hoje nós vamos fazer tudo!’ E a gente faz, a gente faz muita coisa, mas sempre tem coisas, [...] e é cansativo? É! [...] Que é isso, que quando a gente é honesto, com a gente mesmo, quando a gente diz assim, olha, ‘eu vou fazer meu trabalho!’ Tu faz bem feito! Se tu alcançou até ali, tá ótimo, se tu não alcançou [...] tá ótimo também. Tem dias que tu vai dar um passo só, tem dias que tu vai caminhar uma maratona, mas é isso, a gente conseguiu fazer naquele dia [...] fazendo o melhor, é isso, sabe? Porque se a gente se cobra o que tem que ser feito todo dia, e a gente não dá conta, a gente não consegue, a gente adocece (Professora Valentina, 2019).

O diálogo entre professoras e pesquisadoras traz consigo as controvérsias do *trabalho bem feito*, que configura, para cada professora, o que para elas é concebido como um trabalho de qualidade. O *traba-*

lho bem feito se refere ao trabalho coletivo feito pelo enfrentamento dos conflitos, pelo enfrentamento do real do trabalho e pela experiência coletiva de trabalho, em que a qualidade não se centra no cumprimento de metas, mas se tece pelo debate entre quem trabalha, a respeito das controvérsias da ação (Clot, 2009). O *trabalho bem feito* assim entendido diz, em nosso ponto de vista, dá potência para a resistência, afirmada na normatividade imposta aos trabalhadores na gestão de sua atividade cotidiana de trabalho.

É enquanto o trabalho se faz que a controvérsia deve ser instituída para operar decisões quanto ao seu desenvolvimento. A negação dessa controvérsia não impede que a tarefa seja executada, mas pode arruinar a qualidade do trabalho (Clot, 2009). A via de potencializar a saúde no/pelo trabalho não é o conformismo, mas, ao contrário, é o desenvolvimento e ampliação do poder de agir individual e coletivo sobre a atividade em situação, possibilitando a criação de meios e normas no e pelo trabalho, criação de contextos para viver (Clot, 2009).

Reagir aos perigos reais e subjetivos do trabalho, tentando ir além dos limites não previsíveis desde o exterior, significa transformar os dilemas do trabalho, potencializando a competência essencial dos trabalhadores. A qualidade do trabalho não faz parte do que está prescrito, mas faz parte da experiência, faz parte daquilo que se vive na e pela atividade. Clot (2009) questiona se é possível trabalhar sem assumir riscos. Em complementação, problematizamos se é possível trabalhar sem enfrentar riscos, já que esses riscos potencializam a saúde dos trabalhadores. Enfrentar os riscos que a atividade porta diz de abrir-se para as experiências que se colocam a cada nova situação, diz de extrapolar os limites do que está posto e do que é conhecido, diz de um arriscar-se, apesar das contrariedades e infidelidades do meio.

Os professores e professoras assumem riscos diários ao inventar e criar diferentes modos de desenvolver seu trabalho. Às vezes ficam insatisfeitos com o resultado imediato, mas, muitas vezes, surpreendem-se com o real do resultado que só pode ser sentido se olhado por outra perspectiva ou após um certo tempo. O risco do não saber é assumido cotidianamente pelos educadores e educadoras: não saber se a proposta vai funcionar, se os alunos vão gostar, se vão aderir, se irão aprender, se não vão recusar, se o próprio professor vai se satisfazer com o que aconteceu.

Resistir pelo *trabalho bem feito* diz da potência ética do agir, que envolve a normatividade na atividade, a recusa da heteronormatividade e da heterodeterminação. Não trata do que está estabelecido e naturalizado como um trabalho de qualidade, mas trata de tomar para si a ação sobre seu próprio trabalho, inventando e normatizando sua atividade em seu próprio agir.

As controvérsias do *trabalho bem feito* compõem os diálogos das professoras Mônica e Valentina: “*a gente sempre acaba morrendo na praia*”, “*a gente faz tudo*”. O paradoxo entre o trabalho real e o real do trabalho, entre o cumprimento de tarefas e a atividade que acontece

por entre o fazimento do trabalho, modula a experiência docente entre o nada e o tudo, entre o pouco e o muito.

Esse paradoxo traz a potência de resistência que se faz por entre o tudo e o nada. O “nada”, refletido na fala da professora Mônica, denuncia os limites de um fazer que está constantemente demandando mais trabalho, mais fazer e que impede a ação a partir deste fazer (parece não fazer nada, pois ainda há muito a fazer). O “tudo”, expresso pela professora Valentina, não diz aqui de um fazer irrefletido, mas diz de uma crítica a um modo de trabalho que exige sempre o máximo do trabalhador, dificultando o reconhecimento de seus limites.

O “tudo” e o “nada” habitam o paradoxo que se aciona entre a ação sobreimplicada e a resistência inerente ao agir pelo trabalho. O “tudo” e o “nada” carregam em si os possíveis não realizados, que podem ser vividos e compreendidos em sua potência de vir a ser, em suas possibilidades latentes, em sua negatividade, em sua carência, em sua falta pelo ainda não realizado. Uma experiência não exclui a outra, posto que elas compõem um mesmo plano de afetações.

O avaliado como não *bem feito*, pelos professores e professoras, assenta-se primordialmente nas dificuldades de desenvolver uma tarefa a que se propuseram realizar com os alunos, seja em função da desorganização de algum aluno ou da turma como um todo, ou pelo desinteresse da turma, ou por dificuldades de compreensão da tarefa, entre outros motivos. “Os alunos não querem aprender, não trazem material, chegam na aula e sequer abrem o caderno”; “A gente se sente impotente, frustrada e ansiosa”; “A gente quer que dê tudo certo e não está dando!”; “Ficamos irritadas, cansadas, com dores de cabeça, nas costas, no estômago... Sai totalmente da dieta, porque fica ansiosa, come demais, daí engorda, fica mais ansiosa ainda porque não consegue emagrecer [...]. Quando chega em casa, briga com o marido, com os filhos, assalta a geladeira”.

Olhar para o *trabalho bem feito*, para o que aconteceu, para o que foi interessante, para o que se produziu parece ofuscado pelo que não foi realizado. “A gente não valoriza os 20 alunos que a gente consegue atender, só aqueles que a gente não consegue acessar”; “A gente dá mais ênfase aos casos de fracasso e não consegue ver os sucessos”; “Precisa de colaboração de todos, precisamos da ajuda de todos para a situação ser um pouco melhor, não vamos conseguir dar conta de tudo”; “A gente precisa dar a mão [...]. Se ajudar”. As falas, ouvidas em diferentes momentos da pesquisa, trazem algumas controvérsias do ofício docente que se colocam por entre o que se precisa fazer e não se consegue e o que se faz e não se reconhece que se faz.

Clot (2009) afirma que, nos estudos de Danielle Ruelland e Jean-Luc Roger com professores secundários na França, identificou-se que a qualidade do trabalho docente se assenta em uma relação paradoxal e complexa que se estabelece entre os objetivos a serem alcançados e os motivos que impulsionam a realização do *métier*. A perturbação se coloca entre a aprendizagem dos alunos e a reiterada necessidade de estabelecer o controle da disciplina em sala de aula. Essa constatação

leva a refletir sobre os tensionamentos presentes no fazer docente cotidiano, tal como nos apresenta a professora Cátia (2019):

Antes de entrar em sala de aula, em algumas turmas, eu penso ‘quantas brigas eu vou ter que separar?’, [...] às vezes eu não tô nem pensando na aula que eu vou dar [...], eu tô pensando ‘se o fulano vier, eu vou ter que separar’. [...] começa a dar aquele friozinho na barriga ali, por que a situação não tá muito boa e o que eu vou conseguir fazer? Eu só queria conseguir dar aula, não gritar e não separar briga. Então, às vezes eu não tô nem pensando em conteúdo, mas o que eu conseguir de conteúdo é lucro.

Cátia explicita a dor da perda de significado do conteúdo do trabalho que desvitaliza a ação, que dificulta ou impede o estabelecimento e a validação de um objetivo (Clot, 2009). Os dilemas da profissão colocam em questão a qualidade do trabalho, ao passo que o ofício docente é insistentemente colocado à prova. Professoras e professores esgotam suas energias ao tentar manter, a qualquer preço, a disciplina dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do seu trabalho. Esse esgotamento se faz sentir no corpo desses profissionais que têm dificuldade em colocar em discussão os critérios de qualidade do trabalho docente para além do controle da disciplina e dos índices da educação básica.

No Brasil, a qualidade do Ensino Fundamental é medida por Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que julgam resultados e estabelecem metas idênticas para todo o território nacional, sem levar em consideração especificidades e diferenças entre escolas e regiões. O reconhecimento é balizado pelos números e não pela realidade, pelos índices e não pelas dificuldades locais. Professores e professoras veem-se no embate entre o que os alunos realmente necessitam e o que precisa ser feito para aumentar o índice de aprendizagem de sua turma.

A resistência aqui se faz pelo reconhecimento do próprio ofício, reconhecimento esse que se produz no e pelo coletivo, que se produz no reconhecimento de si no outro. O encontro dialógico entre professores, professoras e pesquisadoras se constitui em espaço de análise da qualidade do trabalho pelas controvérsias do que se entende por um *trabalho bem feito*, dando visibilidade aos micromovimentos, às informalidades, ao que se produz no longo prazo.

O que é considerado “*pouco*” pelas professoras reflete a solidão produzida pela dificuldade de se reconhecer na história, nos gestos e palavras de um patrimônio coletivo, que traz consigo sucessos, fracassos, memórias, mas também as “[...] ‘pequenezas’ em que insistem o não realizado e o realizável em gestação” (Clot, 2010, p. 286). Essa história coletiva é algo que se pode apagar e pode se tornar um estorvo em relação ao desenvolvimento das tarefas prescritas. Percebemos ao longo da pesquisa o quanto a organização do trabalho alicerçada na racionalidade neoliberal se dedica a apagar ou silenciar essa história para que uma história individualizada, personalizada e descontextualizada seja construída em seu lugar.

A resistência dos professores e professoras está em endossar e garantir a transmissão dessa história coletiva a partir da análise cotidiana dos educadores “[...] de que ela continua sendo um meio apropriado para trabalhar e merece ser mantida” (Clot, 2010, p. 286). Essa verificação se dá cotidianamente pela troca, pelo encontro, pelo diálogo entre professoras e professores, quando conseguem colocar em análise seus gestos de trabalho. Importa afirmar que essa verificação pode ocorrer em ambientes formais de reunião, mas também pode ocorrer em encontros nos corredores da escola, na sala dos professores, na biblioteca, no intervalo do cafezinho, no almoço fora da escola, no *happy hour* dos colegas da escola.

Entendemos que um dos modos pelos quais a resistência se afirma em sua dimensão política de interrogação dos modos de trabalhar acontece por meio da queixa. Propomos entender a queixa como um gesto do trabalho docente, que se repete e se refaz a cada encontro. Ela faz parte do ato docente, da memória do ofício que se conta pelas dificuldades e impossibilidades de cumprir as tarefas prescritas. Essa discussão faz parte do diálogo sobre como se constitui o trabalho docente para além do que se ensina no magistério e nas universidades, para além do que se espera de resultados desse fazer e incluindo toda a trama de imprevistos e de atravessamentos que torna árdua a ação docente. É justamente no que se faz por entre esses impedimentos e atravessamentos, pelo que se chama coloquialmente de “jogo de cintura”, que o agir docente se constitui.

O modo de subjetivação sofrer/ressentir/adoecer, muitas vezes, atualiza-se e se fortalece pela queixa que toma conta dos discursos e reclamações dos professores e professoras, acerca de tudo que dificulta, atrapalha ou impede o desenvolvimento de um *trabalho bem feito*. Contudo, paradoxalmente, por sua força de denúncia, a queixa pode expor os ataques continuados ao coletivo de trabalho, fazendo-se movimento de problematização e de questionamento à organização e aos processos de trabalho *enlouquecedores*. A queixa compartilhada pode se constituir em modo de luta contra o ataque ao ofício, contra os processos de trabalho individualizantes, justamente por operar uma discussão coletiva dos modos de trabalhar na escola pública.

Compartilhar o que se faz quando tudo supostamente “dá errado”, dividir experiências que se dão por entre empecilhos e dificuldades, falar das frustrações e da angústia de não conseguir fazer o que precisa ser feito, ou seja, retomar o coletivo nas atividades individuais, pode se fazer ampliação do poder de agir. Isso porque, de acordo com Clot (2009), a invenção de modos de agir se produz pela paciência, pela repetição, pelo imprevisto, pelo jogo de cintura, que constituem o gesto da profissão. Essa criação cotidiana de modos de ser docente repete os gestos de um ofício forjado coletivamente e, por meio dessa repetição, faz-se capaz de inventar novos gestos, que carecem de compartilhamento para se fortalecer e alimentar a história coletiva.

Resistir, Desobedecer e Criar Saídas

Desobedecer é resgatar a indignação, assumir o inconformismo e lutar pela desacomodação constante. “Desobedecer é uma declaração de humanidade” (Gros, 2018, p. 17), ao nos reconectar com o comum, com o mundo e com a necessidade de desnaturalização, desessencialização e desnormalização das coisas. Desobedecer é um ato político, por afirmar-se como um posicionamento frente à vida e ao mundo, o que envolve, mais do que a si mesmo, um si que seja ético e político, sustentado na construção e na criação de um coletivo.

O si político é a capacidade de pensamento crítico, que nos possibilita recusar os consensos, os conformismos, as naturalizações, as ideias pré-estabelecidas, colocando em problematização a política e o caminho das coisas no mundo. Contudo, de nada vale o si político “[...] se não for sustentado por um coletivo, se não se articular sobre uma ação de conjunto [...]” (Gros, 2018, p. 17). Sozinho, em sua individualidade, o indivíduo socializado, enquadrado nas regras do jogo disciplinar, não consegue manter, sustentar ou articular formas de desobediência, pois acaba por ser capturado pelas amarras da normalização, que o rotulam como indisciplinado, perigoso, delinquente, agressivo, “louco”, anormal, ou qualquer outro adjetivo que o rotule como desviante do sistema. Ser desviante não é o que nos permite questionar as regras e o que nos permite ser normativos?

Afirmamos que a desobediência mantém o ofício vivo, na medida que mantém sua potência de invenção e de colocação de problemas no e pelo coletivo. Ser desviante, do ponto de vista do ofício, implica correr riscos de não seguir as regras formalizadas e instituídas, para inventar normas que ampliem a potência de viver pelo trabalho. Implica criar, a partir da história coletiva, outros modos de trabalhar, desafiando o que está posto e já inventado.

Por sermos insubmissos por natureza, mesmo que involuntariamente, resistimos constantemente às diferentes formas de submissão. Revolta, rebelião e diferentes formas de resistência à submissão nem sempre pressupõem ruptura ou levante armado, mas constituem formas de resistir micropoliticamente à macroestrutura das máquinas sociais instituídas. Micropoliticamente produzimos diferentes meios de resistir e desviar pelo ofício, sempre que questionamos, problematizamos, não acatamos definitivamente às normas postas e impostas, estilizamos nossas ações, inventamos modos de fazer, ou de não fazer, ou de transformar, ou de obedecer à mínima agindo contra aquilo que nos é ordenado.

Do ponto de vista do ofício, os movimentos de resistência se fazem de movimentos micropolíticos: “Ninguém sabe o que acontece da porta da sala de aula para dentro”. Essa fala recorrente na educação diz da normatividade e das desobediências cotidianas que escapam ao controle dos gestores. Os docentes desobedecem ao que lhes é imposto, fazem-no pela atividade, na medida em que estilizam suas ações cotidianas e criam modos singulares de agir no e pelo trabalho.

Pela atividade inventam gestos, criam meios, abrem caminhos, que burlam, contrariam, desfazem alguns modos de agir esperados pela maquinaria institucional.

Desobedecer ou obedecer ao mínimo, questionar, duvidar, desnaturalizar, surpreender-se com o que está dado, ouvir a indignação do outro, desacomodar-se, olhar para o que incomoda, prestar atenção, fazer pausas e construir brechas são pequenos movimentos de resistência que compõem a atividade, mas, geralmente, ficam subsumidos ao cotidiano da vida e do trabalho.

A resistência se faz por micromovimentos, faz-se pelo reconhecimento dos pequenos-grandes movimentos cotidianos. A questão do tamanho e da grandiosidade do trabalho se dá, muito mais, pela afetação que provoca em cada um (professor, aluno, pai, mãe, técnico) do que pelo resultado imediato. O corpo docente faz corpo com seu ofício. Transforma, age, inventa. Mas nem sempre percebe o que faz e o quanto faz.

O trabalho docente é um trabalho cujos resultados nem sempre são quantificáveis, o que faz com que, muitas vezes, o trabalho pareça ineficaz e sem sentido, tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, por se tratar de um trabalho intelectual e subjetivo, torna-se quase impossível avaliar o que será significativo para os alunos, ou não, o que vai passar por aprendizagens formais ou informais, o que vai passar pelo afeto e pela experiência. Perceber que seu trabalho não se esgota na sala de aula, que carrega reverberações nas vidas dos alunos e em suas próprias vidas, ajuda os profissionais a deslocarem o foco de atenção dos problemas instituídos, para a modulação de suas experiências cotidianas.

A restauração do coletivo se faz uma resistência quando é oportunizado aos profissionais que falem entre si sobre seu trabalho, sobre suas ações e intervenções. Por meio e em meio ao diálogo, eles compartilham gestos da atividade, experiências construídas no e pelo exercício de sua atividade, angústias, dificuldades, o que não deu certo, o que funcionou, desejos abandonados. A história coletiva é restaurada à proporção que o outro se faz interlocutor do ofício, com quem se pode dividir dores, lutas, conquistas e perdas. O reconhecimento de si por si e pelos outros, por meio de uma postura genérica do ofício, faz-se possível enquanto perdurar a possibilidade de diálogo.

A resistência se faz brecha por entre os obstáculos colocados pela administração da educação pública. Apesar de todos os impedimentos, os profissionais da educação buscam diferentes modos de colocar em ação aquilo em que acreditam e o que desejam. A aposta dos professores em fazer algo além de sua obrigação remete à afirmação de Schwartz (2011) de que a simplificação do trabalho não é o que amplia a saúde dos trabalhadores, mas, ao contrário, é a complexificação da atividade, realizada no lastro do debate de valores dos trabalhadores com seu ofício, que permite a transformação da atividade, ampliando a potência de saúde no e pelo trabalho. A complexificação da atividade implica normatividade que se faz pelo enfrentamento às

adversidades, aos desafios, às gratificações, às conquistas e às derrotas, que instigam o trabalhador a buscar alternativas a seu fazer. Diferente, portanto, do incentivo à produtividade e à criatividade promovidos e defendidos pela máquina capitalista.

A necessidade de sair da obviedade, do que está posto, faz com que professores e professoras busquem parceria com seus colegas, compartilhamento e invenção de atividades não previstas para suas funções e não necessárias para a grade curricular dos alunos. Atividades fora da norma e, por isso mesmo, normativas em sua essência. A criação de brechas também se faz por entre ações cotidianas. O não formalizado se faz abertura, faz-se meio, faz-se possível por entre as impossibilidades impostas. Por entre desobediências e insubordinações, os professores criam brechas e saídas, reafirmando o ofício como uma *máquina de guerra* que opera por entre normatividades e resistências, que ampliam a potência de vida e de saúde no e pelo trabalho.

Considerações Finais

Durante a pesquisa, os professores e as professoras apostaram na potência do encontro e, por meio da fala e do olhar, perceberam seu próprio sofrimento no sofrer do outro, viram sua atividade refletida na atividade do outro, compartilharam dores, alegrias, fracassos e sucessos, coletivamente. Os encontros se fizeram alimento para a atividade diária, fizeram-se repertório para o enfrentamento do que faz sofrer, fizeram-se rede para criação de pequenas fissuras comuns e se fizeram contraponto para a solidão.

Espaços em que se viabiliza o diálogo coletivo (seja espaço formal, informal, momentâneo, regular, amplo ou restrito) entre os trabalhadores e trabalhadoras se constituem como importantes ferramentas de análise da atividade. Isso porque o diálogo pode se constituir ferramenta coletiva de instauração de processos de ruptura com a individualização presente nos modos de trabalhar na educação. Essa ruptura passa pelo reconhecimento do outro em si e de si no outro, passa pelo olhar para si a partir da atividade do outro, passa pela visualização de que o coletivo transversaliza as ações de cada um e de todos, passa pela percepção de que as afetações e os afetos imbricados no agir cotidiano não são particulares, mas de todos que compartilham e inventam modos de agir no e pelo trabalho.

Isso posto, afirmamos que, por entre encontros dialógicos inacabados, o ofício se tornou operador de saúde, uma vez que foi tomado pelos trabalhadores e trabalhadoras como meio de agir no/pelo trabalho. O ofício, (re)tomado, (re)visitado, (re)lançado às forças de ação e de análise dos sujeitos, potencializou sua capacidade de criação de normas de viver no trabalho, ou seja, ampliou a potência de saúde dos trabalhadores e trabalhadoras.

As resistências se potencializaram à medida em que os profissionais colocaram em discussão as controvérsias da atividade e as invenções cotidianas para criar meios de viver no/pelo trabalho. Invisíveis, as resistências, muitas vezes, deixaram-se captar em traços mais

ou menos sutis e abstratos. Gestos inventados, falas não ditas, movimentos interrompidos, afetos apenas aparentemente desconsiderados, mas vividos intensamente por entre o agir dos sujeitos. Resistência que é força ativa de estratégia e de luta às relações de poder. Resistência que se afirma como um ato de criação, ao criar modos de ser, existir e agir que não se deixam conformar, pois se afirmam pelo viver. “O ato de resistência não é obra de arte, mas faz parte dela. A obra de arte não é ato de resistência, mas de uma certa maneira ela o é” (Deleuze, 1987, s/p).

Resistir é criar, da mesma forma que criar é resistir. Pode ser um ato de fala, um grito, uma voz, um gesto, que pode se fazer pelo agir pela atividade. O ato de resistência é ato ético, estético e político. A vida é colocada em questão no trabalho, pois é no enfrentamento com sua atividade, com a atividade dos outros, com a história do ofício, com o desejo, com os impedimentos, com as resistências e com as demandas que o sujeito vive a experiência de trabalho.

Reafirmamos que a resistência habita a dimensão ético-estético-política, ao se atualizar por entre atos coletivos de criação e de colocação de problemas à atividade humana em situação de trabalho, potencializando a ampliação da saúde dos trabalhadores e trabalhadoras em meio ao fazimento do seu ofício. A resistência sustenta a operação da *máquina de guerra* em meio aos processos cotidianos de trabalho, produzindo aberturas, rachaduras, desvios, brechas, normatividades, que afrontam e desestabilizam a máquina capitalista neoliberal.

Recebido em 23 de abril de 2023
Aprovado em 18 de março de 2024

Notas

¹ Este artigo é fruto de pesquisa de doutorado (Silva, 2022), realizada com a equipe docente de uma escola de ensino fundamental, localizada em Porto Alegre/RS. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e seguiu o fluxo da autorização, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e contou com financiamento do CNPQ. O trecho acima é parte das entrevistas, gravadas e transcritas pelas pesquisadoras. Nas transcrições, a opção foi registrar o discurso da(o) entrevistada(o) com suas marcas próprias de expressão, com traços de oralidade, apenas ajustando a pontuação para tentar trazer o fluxo de fala da(o) participante. Os nomes utilizados no artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade das(os) participantes.

² A sobreimplicação é um conceito forjado por Lourau (1995) que se define pela dificuldade ou impossibilidade de colocar em análise a implicação; se aproxima do conceito de desvitalização em Clot (2006), que evidencia o esvaziamento de sentido da atividade pela dificuldade de o sujeito se reconhecer individual ou coletivamente na sua ação.

³ Queremos destacar aqui que as táticas de exploração do sofrimento no trabalho são muitas e antigas (Le Guillant, 1984; Dejours, 1987), por vezes, inclusive, sendo acompanhadas de sensação de prazer e satisfação. Cabe discutir a respeito do estatuto das estratégias empregadas pelas pessoas no trabalho, tendo em vista que seus esforços podem estar sustentando o ideário do pró-ativo e autoempreendedor, auxiliando com isso na manutenção de condições e de organização nocivas ao trabalho.

Referências

- BUARQUE, Chico. **Apesar de você**. Rio de Janeiro: Universal Music Ltda, 1978. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZJ6QGSpVSk>. Acesso em: 11 out. 2019.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Yves. **Le Travail à Coeur**. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Tradução livre por Fernanda Spanier Amador e Cíntia Voos Kaspary. Paris: Édition La Decouverte, 2009.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- CLOT, Yves. A contribuição de Tosquelles à Clínica do Trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 199-208, 2013.
- DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Oboré, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **O que é o ato de criação?** In: MARDIS DE LA FONDATION (Fundação Europeia de Imagem e Som), 1987. Disponível em: <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF-8&p=DELEUZE%2C+Gilles.+O+que+%C3%A9+um+ato+de+cria%C3%A7%C3%A3o%3F&type=E210BR105G0#action=view&id=1&vid=fdb2f4b50069927a0490db56e7de38dc>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Tratado de Nomadologia. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Volume 5. São Paulo: Editora 34, 2012. P. 11-118.
- FOUCAULT, Michel. La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. In: FOUCAULT, Michel. **Estética, ética y hemenéutica: obras esenciales**. Buenos Aires: Paidós, 1999. P. 393-415.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.
- LE GUILLANT, Louis. **Quelle psychiatrie pour notre société?** Paris: Érès, 1984.
- LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NEVES, Claudia Abbês Baêta. Que vida queremos afirmar na construção de uma política de humanização nas práticas de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS)? **Interface – Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 13, suppl. 1, p. 781-795, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, suppl. 1, p. 19-45, 2011.

SILVA, Lúcia Almeida da. **A produção de saúde e resistência por entre a micro-gestão do ofício na educação: “ninguém vai tirar a alegria que eu sinto pelo que eu faço”**. 2022. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Institucional do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

Lúcia Almeida da Silva possui Graduação em Psicologia (UNISINOS), Especialização, Mestrado e Doutorado em Psicologia Social e Institucional (UFRGS). Integrante do n-pista(s) – Núcleo de Pesquisas Instituições, Subjetivação e Trabalho em Análise (s). Psicóloga da Prefeitura Municipal de Porto Alegre com mais de 20 anos de atuação junto à Secretaria Municipal de Educação

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4540-5952>

E-mail: lusalm@yahoo.com.br

Fernanda Spanier Amador possui Graduação em Psicologia (UCPel), Especialização em Saúde Mental Coletiva (Ulbra), Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS) e Doutorado em Informática na Educação (UFRGS). Doutorado Sanduíche no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM/Paris). Pós-Doutorado em Educação (UFRGS). Professora Associada e pesquisadora vinculada à UFRGS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-8900>

E-mail: feamador@uol.com.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

