

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUCIONAL

Danielle Vasconcelos Teixeira

EXPERIMENTAÇÕES EM CLÍNICA DA ATIVIDADE
cartografias na escola

Vitória
2008

EXPERIMENTAÇÕES EM CLÍNICA DA ATIVIDADE
cartografias na escola

Danielle Vasconcelos Teixeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal de Espírito Santo, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Institucional.

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

Vitória
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUCIONAL

Danielle Vasconcelos Teixeira

EXPERIMENTAÇÕES EM CLÍNICA DA ATIVIDADE

cartografias na escola

Comissão Examinadora

Maria Elizabeth Barros de Barros
UFES

Cláudia Osório da Silva
UFF

Elizabeth Maria Andrade Aragão
UFES

Vitória
2008

Dedico este trabalho a todos os professores, alunos e demais profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória/ES que compartilharam comigo sua construção.

AGRADECIMENTOS

À Maria Elizabeth Barros de Barros que orientou este trabalho, pelo acolhimento e pelo encorajamento que sempre tem oferecido a minhas tentativas de pensar diferentemente a psicologia.

A meus companheiros do NEPESP com quem pude partilhar idéias sobre este trabalho e construir novas.

À Sonia Pinto de Oliveira, Elizabeth Maria A. Aragão e Cláudia Osório da Silva, que leram minhas primeiras idéias e colocaram questões importantíssimas para a constituição deste estudo.

Ao Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia, pela bolsa de estudos que permitiu que esta pesquisa pudesse acontecer.

A Aguinaldo Teixeira e Alba Teixeira pela aposta e pelo apoio.

A Marcos Thiago Gaudio pela cumplicidade a cada passo dado nesta caminhada e por todo amor e alegria, acima de qualquer coisa.

RESUMO

Neste estudo afirmamos uma Psicologia do Trabalho comprometida em potencializar a construção de outros modos de trabalhar que ampliem a vida. Seguimos a direção de construir possíveis formas de pesquisar que buscam favorecer a criação de novos mundos no trabalho, ampliando o poder de ação dos trabalhadores sobre seu próprio trabalho. As questões aqui levantadas foram disparadas a partir de uma experimentação em análise do trabalho docente construída junto com professores de uma escola pública do município de Vitória/ES. Trata-se de uma pesquisa-intervenção que toma como princípio que analisar o trabalho não se limita a quadros analíticos construídos a partir de um distanciamento da complexidade engendrada onde o trabalho acontece. Como estratégia para transformar-compreender as relações que envolvem trabalho e educação, propomos uma direção metodológica de pesquisa que articula investigação e intervenção na direção do diálogo, da interlocução entre os diferentes saberes com o objetivo de potencializar estratégias utilizadas pelos trabalhadores para lidar com a variabilidade das situações de trabalho. Com esse objetivo ousamos produzir novas conexões entre saberes-fazeres no campo da Psicologia do Trabalho em nossa busca por novos caminhos. Trazemos a contribuição da Clínica da Atividade como importante ferramenta metodológica para pensar a questão da atividade e da subjetividade no trabalho, articulando-a à uma concepção de clínica como *clinamen*, o que nos permitiu apostar na afirmação da potência criativa dos próprios trabalhadores para transformarem sua atividade. Assim, nos lançamos no desafio de cartografar essa experiência a fim de buscar novos sentidos que pudessem se constituir como possíveis acerca da atividade docente. Nossas análises se realizaram em conjunto com um grupo de professores, na experimentação de um dispositivo em forma de Oficina de Fotos, partindo desta experiência compartilhada, na qual conhecer e transformar já não se diferenciam. Acreditamos que a análise da atividade docente realizada funcionou como uma possibilidade de intervenção clínica que se constitui como uma aposta para a produção de outras práticas em Psicologia do Trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do trabalho docente. Clínica da atividade. Cartografia.

ABSTRACT

In this study assure a Work Psychology committed to strengthen the construction of other ways of working and living. We follow the direction of building ways of searching that seek to encourage the establishment of new ways of working, expanding the action power of workers on their own work. The issues raised here were incited by an experimentation in analyzing the work of teaching. This experience was built along with teachers from a public school of Vitória-ES. This is a intervention-research that take as principle as that analyzing work is not limited to analytical views constructed from a distance of the complexity engendered where work happens. As a strategy to transform-understand relations involving work and education, we propose a methodological research direction that articulates research and intervention in a direction to dialogue, the interchange between different knowledges in order to strengthen strategies used by workers to deal with the variability of work situations. With that goal we dare to produce new connections between knowledges of Work Psychology in our search for new paths. This study brings the contribution of the Clinic of Activity as an important methodological tool for thinking about the issue of activity and subjectivity at work, linking it to the design of a Clinic as *clinamen*, which allowed us to focus on creative affirmation of the power of workers to transform their own activity. Therefore, we launched the challenge of cartographing this experience in order to seek new directions that could constitute new possibilities about teaching. Our analyses were held together with a group of teachers when experiencing a dispositive as a Workshop of Pictures. From this shared experience we believe that the analysis of the teaching activity worked as a possibility of clinical intervention which is as a bet for the production of other practices for Work Psychology.

KEYWORDS: Analysis of teaching work. Clinic of Activity. Cartography.

SUMÁRIO

Um (Re)Começo.....	10
Introdução	15
1 Afirmando um Outro Modo de Pesquisar.....	20
2 Compondo Uma Caixa de Ferramentas.....	29
2.1 Trabalho e Subjetividade.....	30
2.2 Clínica da Atividade Como <i>Clinamen</i>	39
2.3 Alguns Caminhos: Intercessões Clínica da Atividade - Cartografia.....	47
2.4 Um Dispositivo Para a Análise da Atividade.....	55
3 Muitos Corredores e Um Cartógrafo.....	58
3.1 Buscando Alianças.....	58
3.2 Provocando Encontros.....	69
3.3 Luz, Câmera, Ação! Produzindo Fotos. Disparando Novos Olhares.....	72
3.4 Sujando Ainda Mais o Trabalho.....	77
3.5 Fotografias Em Movimento - O Invisível Em Foco.....	78
3.6 Restituição.....	110

4	Inconclusões.....	115
	Referências.....	130

UM (RE)COMEÇO

“Eu acho muito importante a gente saber qual o efeito que essa pesquisa pretende ter. Porque o que acontece é que esse tipo de trabalho cai no descrédito dos professores. Nós já vimos um monte de trabalhos sendo feitos e nunca vimos nenhuma mudança. Cada vez que aparece gente querendo fazer esses trabalhos e nada acontece, cada vez mais a gente deixa de levar a sério isso e nem quer participar mais. Eu fico preocupada porque parece que esses trabalhos são formas de se gastar o dinheiro público para uma coisa que não vai levar a nada, quando seria melhor pegar esse dinheiro e usar para fazer alguma coisa pra melhorar a educação.” (Professora da rede pública de ensino municipal de Vitória-ES)

“Eu ainda penso que a educação é a área de trabalho que mais vale a pena. Optar como exercício para a construção de um futuro mais digno para as pessoas, mesmo que para isso eu tenha que sofrer tanto. Que este documento não seja mais um "bla, bla, bla" que depois caduca no fundo de uma gaveta.” (Professora da rede pública de ensino municipal de Vitória-ES)

Estas são questões analisadoras de nossas práticas como psicólogos. Questões que insistem em nos provocar onde quer que estejamos atuando. Questões que nos perturbam.

Neste estudo buscamos apresentar idéias e questões como estas, perturbadoras, bem como os novos sentidos criados para o trabalho de professor durante uma pesquisa-intervenção realizada numa escola pública do município de Vitória/ES.

Questões como as apresentadas têm sido disparadas, em grande parte, pelas diversas experiências que temos vivido como psicólogos atuando na educação pública ao longo dos últimos anos. Desde o período de minha graduação em psicologia tenho integrado o *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas*¹ (NEPESP) do Departamento de Psicologia da UFES, onde temos desenvolvido projetos de pesquisa e intervenção em diversas áreas.

Ainda no início de minha graduação sentia-me bastante incomodada e de certa forma até entorpecida em relação aos encontros que me foram possíveis fazer até então com as diversas abordagens da psicologia. Refiro-me aqui a práticas que têm tomado como princípio apreender a realidade como uma verdade universal e da qual se quer garantir controle exclusivo na qualidade de especialista.

Estudos da consciência, do inconsciente, do comportamento, do corpo, da personalidade, que em busca da verdade ora desprezavam, ora tentavam sufocar o imprevisível, o inexato, a diferença.

Visões de mundo e práticas naturalizadas, separando sujeito e objeto, individual e social, teoria e prática, classificando-os por dicotomia entre contrários, o que não nos ajudava a pensar aquilo que difere.

Ora encontrava uma psicologia repleta de critérios rigorosos de neutralidade para classificar e catalogar, para estabelecer leis, relações invariáveis,

¹ Grupo de pesquisa vinculado ao Diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

certezas para prever e controlar. Ora encontrava teorias da personalidade, que apontavam para uma prática clínica entendida como atendimento individualizado.

Não me parecia interessante buscar por leis universais, pela verdade, enquanto as problemáticas cotidianas, sempre tão coletivas e políticas, insistiam em nos confundir e convocar. Bons encontros². Falo de todos aqueles que estiveram comigo nos diversos espaços: nos papos de longas tardes pelos gramados da universidade, no R.U., no C.A., nos estágios, nos atendimentos, e ainda, com tanta intensidade, nas escolas, hospitais, comunidades,... grandes provocadores, que nos permitiram, cada um a seu modo, o contato com novas formas de pensar, com diferentes jeitos de olhar, com outras sensibilidades.

Pensamos novas possibilidades de intervenções no campo da psicologia numa proposta de desnaturalizar os especialismos num exercício constante de questionar os lugares fixos, as noções dualistas que separam sujeito e mundo. Deixando-nos afetar pela produção do novo, pela criação³, pela transformação, aliando-nos às forças que produzem novas formas de existência, que podem favorecer a expansão da vida, acolhendo e afirmando as diferenças.

Entendendo a subjetividade também como processos de subjetivação⁴, como produção de diferenças, como potência criadora de outras formas de vida, podíamos criar outras possibilidades de intervenções. Já não mais precisávamos calar as diferenças, mas sim desejá-las, como um turbilhão que nos inquieta, mas que nos constitui e que também produz vida como potência criadora.

² A partir da filosofia de Espinosa, não nos referimos aos princípios universais do bem e do mal, mas a um bom encontro como aquele que afeta, combina, transfoma e aumenta a potência de agir de um corpo. Da mesma forma, um mau encontro seria aquele que constitui uma mistura destrutiva porque reduz a potência de agir (ROLNIK, 1995).

³ Quando nos referimos a criação falamos da possibilidade de diferir das formas instituídas.

⁴ Concepções de subjetividade propostas de Gilles Deleuze e Felix Guattari segundo o Paradigma Ético-Estético-Político. (ROLNIK, 1989)

Para mim, novos caminhos brotavam enquanto fazia-se possível a possibilidade de (re)criar uma psicologia de maneira acessível à instabilidade, ao fluido, às inquietudes.

Outras possibilidades de pensar-fazer psicologia. Em nossas práticas tem sido impensável uma psicologia desligada de sua possibilidade de afirmar outras formas de existência, de sua possibilidade de criar e recriar a vida, as relações. Não temos dado espaço para que o pensamento possa ser lugar de resposta, de reprodução de verdades, mas sim de inquietude, de exercício de invenção, de afirmações provisórias que, em lugar de calar, possam provocar, produzir sempre novas possibilidades.

Meu interesse pelas questões apresentadas neste trabalho está necessariamente vinculado a minha caminhada e aos deslocamentos que se foram fazendo em meus encontros com as psicologias.

Nas atividades que temos realizado no NEPESP onde estudamos os processos de trabalho de professores da Grande Vitória⁵, questionamentos como os das professoras, apresentados acima, ecoam sempre em nossas práticas. Que lugar ocupamos como pesquisadoras/psicólogas? Estamos realizando pesquisas, colhendo dados, que apenas “caducarão no fundo de uma gaveta”? Que efeito pretendem ter nossas práticas? Que história é essa de ficar correndo atrás da identidade, da verdade, do lugar do psicólogo? Que critérios adotar, como constituí-los, de forma que não obstruam, mas favoreçam a mudança? Como fazer diferente, como pesquisar diferente, para que não nos restrinjamos ao normal e ao previsível? Como nos colocarmos atentos à dimensão das forças que possibilitam a criação de novas formas de vida? Como pesquisar o trabalho docente no

5 Aqui nos referimos à pesquisa intitulada “Trabalho e Saúde nas Escolas: uma proposta de formação” - fases um e dois - realizada no período 2000-2008, que tem contado com o apoio do CNPq.

cotidiano das escolas públicas de forma a nos colocamos em oposição à neutralidade e à busca pela verdade, tendo como critério a vida, sua expansão, afirmando sua potência?

INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos afirmar uma Psicologia do Trabalho que não está preocupada em revelar verdades sobre os modos de trabalhar, mas em poder contribuir para potencializar a construção de outros modos de existência que ampliem a vida. Empenhamos-nos na aventura de construir possíveis formas de pesquisar o trabalho que não tentam anular aquilo que se diferencia, mas que buscam favorecer a criação de novos mundos do trabalho.

Arriscando-nos numa experiência diferente daquelas que as práticas hegemônicas têm possibilitado, ousamos produzir novas conexões entre os saberes-fazeres no campo da Psicologia do Trabalho em nossa busca por caminhos na análise do trabalho docente.

Este estudo pretendeu problematizar esse processo de trabalho, a partir desses encontros com os diversos caminhos já trilhados por nossos colegas. Buscamos avançar em nossas pesquisas, no que diz respeito à experimentação de uma metodologia de análise do trabalho como estratégia para transformar-compreender as relações que envolvem trabalho e educação, que funcione como um meio pelo qual seja possível a recriação de modos de se pensar-fazer o trabalho, bem como a potencialização da produção de outros modos de vida.

Além das indagações levantadas até aqui, ao longo de nossa trajetória, foi a partir de nosso encontro com a Clínica da Atividade que definimos um referencial conceitual do qual derivamos as questões para uma nova discussão. Esse referencial tem se mostrado útil para nossas pesquisas, auxiliando em nossa investigação sobre o modo como tem se colocado a questão do trabalho nas escolas atualmente, os efeitos produzidos nos trabalhadores nos planos político e

subjetivo, que são indissociáveis, e para aprimorarmos a metodologia que temos experimentado em nossas pesquisas.

Na mesma direção desses autores, também acreditamos ser de fundamental importância que uma metodologia possibilite uma ampliação do poder de ação do trabalhador como principal objetivo. Buscamos tornar possível um modo diferente de fazer pesquisa, segundo o qual os próprios docentes interessados participem como protagonistas desse processo, ou seja, como analistas de seu próprio trabalho.

Encontramos neste eixo de análise, possibilidades de construir relações inventivas e prazerosas com o trabalho. A Clínica da Atividade não tem como questão fundamental a luta contra o sofrimento para transformar-compreender as relações entre trabalho e subjetividade. Todavia, esse papel cabe à própria atividade de trabalho, vista aqui como uma fonte permanente de recriação de novas formas de viver.

O que tem nos impulsionado é conhecer mais de perto o que tem sido possível viver nas situações de trabalho docente e dar visibilidade às novas relações que pedem passagem, indicando outros possíveis. Existe um mundo a ser conhecido referente ao trabalho de professores de escolas públicas, um mundo de problemas, de saberes, de estratégias práticas e é isso o que priorizamos. O que nos interessa nesse modo de pesquisar é criar novos possíveis, pois acreditamos que muito do sofrimento que tem sido produzido no trabalho em educação, como também do potencial de transformação desse modo de trabalhar, vêm desses possíveis. Possíveis estes que só podem se constituir do saber-fazer dos próprios trabalhadores.

Em busca de nos aliançarmos a essa experiência, nos embrenhamos no cotidiano da escola rastreando seus movimentos, procurando pistas do que ali

circulava, acompanhando os diversos processos que atravessavam a vida escolar e o trabalho docente.

Na escola não nos adentramos com uma suposta neutralidade de pesquisador perante o objeto de estudo. Lançamos-nos no desafio de cartografar essa experiência a fim de buscar novos sentidos que pudessem se constituir como possíveis ao trabalho habitual, acerca do trabalhar, da atividade docente.

Nossas análises se realizaram em conjunto com o grupo de professores, partindo desta experiência compartilhada, na qual conhecer e transformar já não se diferenciavam. Uma metodologia da Clínica da Atividade, vivida como processo de desvio criativo, como *clinamen*, conceitos desenvolvidos por Eduardo Passos e Regina Benevides (2001) para proporem um novo sentido para a clínica, que nos permitiu apostar na afirmação da potência criativa dos próprios trabalhadores para transformarem sua atividade.

Nos apoiamos na metodologia da *autoconfrontação*, que será apresentada no capítulo 2, e propomos um dispositivo para análise do trabalho em forma de oficina de fotos, instrumentos bastante propícios para pensarmos as relações entre trabalho, produção de subjetividade e coletivo.

Isso porque partimos de uma compreensão do trabalho como uma atividade inventiva que transborda a uma execução técnica de tarefas, e numa aproximação com uma forma de pensar a clínica como *clinamen*, entendemos o trabalho como sendo, também, a realização de desvios criativos que permitem que a tarefa possa ser realizada. E esta atividade, que exige a criação de cada trabalhador para entrar em ação, também é, ao mesmo tempo, sempre constituída numa dimensão coletiva. Para pensarmos e analisarmos trabalho nesta perspectiva nos utilizamos dos conceitos de estilo e gênero profissional (Clot, 2006).

Acreditamos que a análise da atividade docente da forma como a realizamos neste estudo se nos apresentou como uma possibilidade de intervenção clínica que pode provocar a construção de novos modos de trabalho/vida na escola, se constituindo como uma aposta para a produção de outras formas de pensar-fazer Psicologia do Trabalho.

Nesta direção, seguimos o seguinte percurso:

Na primeira parte pensamos um novo modo de pesquisar. Buscando enfrentar postulados impostos por certa psicologia entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido, nos aliamos à pesquisa-intervenção, afirmando uma forma de fazer pesquisa em que o que importa é transformar para conhecer. Acreditamos que para pesquisar/intervir nos processos de trabalho necessitamos de metodologias que possibilitem a participação efetiva dos trabalhadores como co-autores para que estes possam transformar seu trabalho/vida. A partir disso, buscamos colocar em debate metodologias de análise como ferramentas-intercessoras para o processo de pesquisa-intervenção no trabalho.

Na segunda parte apresentamos a construção de nossa caixa de ferramentas para este propósito. Apenas como eixo norteador para este estudo, lançamos mão da Análise Institucional francesa no que diz respeito à pesquisa-intervenção. Da Clínica da Atividade tomamos os conceitos de atividade, gênero profissional e estilo para analisarmos o trabalho. A esses conceitos relacionamos uma perspectiva clínica como *clinamen*, como produtora de desvio. Além disso, fazemos algumas intercessões entre a autoconfrontação e a cartografia como método.

Num terceiro momento apresentamos nossa experiência em cartografar o desenvolvimento de um dispositivo em forma de oficina de fotos para analisar o trabalho docente numa escola pública de Vitória-ES.

Ao final apresentamos outras análises que se fizeram possíveis a partir deste estudo e de nosso encontro com a escola.

1 AFIRMANDO UM OUTRO MODO DE PESQUISAR

Não acreditamos que nos sejam úteis em nossos trabalhos metodologias que buscam neutralidade e objetividade ao se utilizarem de questionários para coletar dados em determinado campo de pesquisa, como se buscássemos catalogar uma realidade dada *a priori*. A pesquisa-intervenção⁶, segundo a Análise Institucional francesa⁷ nos aparece como um procedimento de co-produção com o campo, apontando para o fato de que ambos pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto se produzem num mesmo processo.

Assim, enquanto pesquisamos produzimos realidade, como ato de invenção/intervenção e não simplesmente reconhecimento. Produzimos tanto objeto pesquisado quanto nos produzimos como pesquisadores. Isto quer dizer que momento de pesquisa é momento de intervenção, de produção de si, de subjetividades e de mundos.

Na pesquisa-intervenção importa o que se transforma, os movimentos que se dão no sentido de criação de novas possibilidades de vida, como processos de diferenciação. Em nossas pesquisas sobre o trabalho docente temos trabalhado com esta concepção, que defende a não neutralidade do pesquisador, já que acredita que este está necessariamente envolvido neste processo. Além disso, este modo de conceber uma pesquisa visa produzir conhecimento com base no encontro entre

⁶ A Análise Institucional Socioanalítica, corrente desenvolvida na França durante as décadas de 60/70, formula a idéia de uma pesquisa-intervenção que visa a criar dispositivos para interrogar/analisar os movimentos, rupturas e criações que as diversas práticas produzem no cotidiano. Sua metodologia é baseada, portanto, numa problematização que desmanche as cristalizações e que convoque a criação de outras possibilidades. Os processos em desenvolvimento na pesquisa-intervenção produzem constantemente novas realidades. (PASSOS& BARROS, 2000).

⁷ Para saber mais sobre a Análise Institucional francesa recomendo a leitura de Rodrigues (1994), *Subjetividades em Revolta: novas análises sobre o movimento do institucionalismo francês*. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro.

saberes acadêmicos e saberes da experiência, validada pelo próprio grupo de trabalhadores. Uma forma de fazer pesquisa que tem como principal objetivo as transformações nas possibilidades de vida/trabalho, o que diverge de outros métodos, uma vez que todos os atores se tornam co-autores da pesquisa, portadores de saberes específicos.

O que afirmamos com isto é que os trabalhadores produzem conhecimentos sobre o trabalho que desenvolvem, conhecem a realidade em que trabalham, conhecem as próprias formas de criar e recriar seu trabalho, e que por isso devem participar como co-autores em qualquer pesquisa-intervenção sobre seu trabalho.

Portanto, acreditamos que para estudarmos/intervirmos nos processos de trabalho necessitamos de metodologias que possibilitem a participação efetiva dos trabalhadores para que estes possam transformar seu trabalho/vida.

Atualmente, a produção científica sobre trabalho docente tem desenvolvido várias investigações a respeito das possíveis relações entre a saúde e o trabalho dos professores, priorizando a identificação de quadros psicopatológicos relacionados ao trabalho. Neste campo, pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, por exemplo, utilizaram de metodologias epidemiológicas e destacam que os educadores brasileiros vêm sofrendo com sintomas do *burn-out*, que segundo eles trata-se de “uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho” (Codo et al., 1999).

Com o objetivo de identificar quadros psicopatológicos associados ao trabalho docente, pesquisas como essas privilegiam os processos de sofrimento e adoecimento desses trabalhadores, o que consideramos que pode não ser suficiente quando temos em meta a transformação da situação vivida.

Outra pesquisa⁸ que investigou as relações entre saúde e trabalho dos professores da rede de ensino público do município de Vitória evidenciou o quadro de precarização das condições de trabalho nas escolas, e o intenso desgaste que essa organização do trabalho tem causado à saúde dos docentes. Mostrou que os educadores têm sofrido de exaustão emocional, insatisfação no desempenho das atividades provocadas por ambiente de trabalho estressante, desgaste nas relações professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho, pressão da direção, carga horária excessiva, desvalorização profissional, e etc., o que tem levado ao aumento da procura ao serviço médico e ao conseqüente afastamento do trabalho durante o ano letivo. Dessa forma, esses resultados indicam a progressiva desqualificação da atividade de ensinar e uma organização do trabalho pautada em processos de gestão verticalizados como sendo os aspectos fundamentais dos processos de sofrimento dos trabalhadores da educação, ou seja, aquilo que busca ou tenta impedir que o trabalhador se reaproprie e reinvente certas condições que se mostram desfavoráveis em seu ambiente de trabalho.

É essa a direção de pesquisa que privilegiamos nessa dimensão, ou seja, uma opção metodológica que não focaliza apenas o sofrimento provocado pelas situações de trabalho, mas, principalmente, os movimentos que os trabalhadores fazem para criar e recriar seu trabalho. Em nossas pesquisas percebemos que o trabalho do professor é vida se (re)fazendo a todo instante, criando novas formas de viver/trabalhar. Assim, o que nos move em pesquisar as relações de trabalho na escola é, principalmente a força, a luta permanente que os profissionais engendram no cotidiano de trabalho. Para enfrentar as adversidades e infidelidades do meio, no ambiente das escolas uma multiplicidade de análises se apresenta para além

⁸ Barros, MEB et al. A (2001) A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de vitória. In: Barros, MEB et al (org) trabalhar na escola? só inventando o prazer. 2001;

dos processos de precarização e adoecimento, fazendo com que outras forças ganhem movimento. O cotidiano de trabalho nas escolas se dá pelas forças de insistência, de rupturas com políticas hegemônicas, de lutas que se multiplicam numa diversidade de experiências, que, mesmo no contexto atual de precariedade, o trabalho se mostra vivo, inventivo e criador.

Neste estudo, poderíamos ter escolhido o caminho de continuar apresentando as dificuldades e o processo de adoecimento desses trabalhadores, entretanto não é isso que nos move. Consideramos a relevância de estudos que buscam denunciar o que a atual configuração do trabalho nas escolas vem produzindo como dor e adoecimento. Reafirmamos: isso não basta. Procuramos produzir outras análises que potencializem o movimento de criação e recriação dos trabalhadores em seu cotidiano.

Esse percurso tem possibilitado a formulação de muitas questões sobre os processos de trabalho no contemporâneo, o que tem nos ajudado a avançar na construção de metodologias para a análise desses processos no campo da educação. Como o trabalho se processa na escola e como se dá a produção de subjetividades num contexto onde a lógica hegemônica de funcionamento tenta sufocar as possibilidades de criação de um sistema escolar efetivamente democrático⁹? Como podemos contribuir para potencializar a construção de outros modos de existência que ampliem a vida¹⁰ na escola? Que estratégias metodológicas podemos utilizar a partir desses objetivos? Como construir metodologias de análise que sejam ferramentas-intercessoras para o processo de

⁹ Segundo Espinosa definimos democracia “como a forma absoluta de governo, porque na democracia toda a sociedade, a multidão inteira, governa (...)” (Negri, 2001, p.205).

¹⁰ A concepção de vida com a qual trabalhamos nesse artigo refere-se a uma vida impessoal, uma dimensão vital que, segundo Schérer (2000, p. 21-22), se dá como “puro acontecimento liberado dos acidentes da vida interior e exterior”. O autor se refere a uma vida em que a individualidade se apaga em proveito da vida “singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora não se confunda com nenhum outro”.

transformação do vivido nos locais de trabalho que buscam constranger a atividade dos trabalhadores?

Partindo dessas questões, buscamos criar alguns intercessores¹¹ e espaços de discussão que possam contribuir na formulação de estratégias metodológicas para análise das situações de trabalho na escola. Buscando relações intercessoras, buscamos encontros com conceitos e experiências que nos perturbem, que nos convoquem a desviar nossa caminhada evitando as certezas e inquestionáveis, os valores universais. É a partir dessa direção ético-política que nos lançamos na construção de nossa caixa de ferramentas.

Nossas análises apontam para a necessidade de construção de novos espaços escolares que possibilitem discussões coletivas onde possam ser ampliadas as redes de conhecimento sobre o trabalho em educação.

Diversos estudos têm sido realizados nessa direção ético-política, apontando um campo bastante fértil de investigação e de intervenção, o que tem nos dado subsídios para o presente estudo. Estudos que partem do princípio de que a temática saúde e trabalho, como objeto de investigação científica, tem uma especificidade que não pode ser tomada com posturas de exterritorialidade (Schwartz, 2004) no que diz respeito à relação do pesquisador com a análise desse objeto. As questões dos mundos do trabalho não podem estar baseadas apenas em quadros analíticos construídos externamente,

¹¹ Intercessão e não interseção. Interseção diz respeito a relações de combinação de dois na constituição de um terceiro, estável, definindo-se como um objeto próprio. Na intercessão a relação entre os termos é de interferência, de intervenção através do atravessamento desestabilizador de um sobre o outro, num processo de diferenciação que não tende à estabilidade. Nesse movimento - de encontro, contágio, cruzamento que desestabiliza e faz diferir - os conceitos e experiências tornam-se ferramentas. Não são preexistentes. (Deleuze, 1992)

[...] distante da complexidade engendrada onde a história singular acontece. [...] Essa perspectiva epistemológica e metodológica apóia-se na compreensão que temos do que é viver e trabalhar e na avaliação de que os limites do conhecimento científico sobre saúde e trabalho só podem ser superados se confrontados e estimulados pelos desafios e pelas indagações advindas da experiência daqueles que vivem as relações que investigamos (Brito & Atayde, 2003, p. 240).

Vislumbramos o diálogo como um caminho necessário para que se efetive um debate entre os saberes científicos e os saberes advindos da experiência quando o tema é análise do trabalho, uma vez que “a questão central é o entendimento que temos do que é o trabalho e de que tipo de interlocução estabelecemos nas ações com os trabalhadores e trabalhadoras.” (Brito & Atayde, 2003, p. 240).

Ainda na mesma direção, uma pesquisa realizada no município de João Pessoa/PB (Neves, M.; Athayde, M.; Muniz, H.; 2004) contemplando professores do ensino fundamental mostra como a construção de um espaço de discussão acerca do conhecimento das condições e da organização do trabalho e suas implicações na saúde desses trabalhadores pode afirmar a vida em suas diferentes dimensões.

Acreditávamos que a formação desses grupos possibilitaria a construção de espaços, a nosso ver, mais adequados à apreensão das inter-relações de trabalho e saúde mental, uma vez que as relações de trabalho são vividas de forma coletiva, e não isoladas. (Neves, M., Athayde, M., Muniz, H., 2004)

Estabelecendo com os professores esse espaço de debates entre experiência e conhecimento científico, num processo de explicitação/confrontação das vivências, o grupo pôde experimentar a invenção de saídas possíveis para a construção de um local de trabalho favorável à saúde.

Esses trabalhos são indicações importantes em nossa busca por caminhos na análise do trabalho docente. Se buscamos por experiências de trabalho diferentes daquelas que nossas práticas têm possibilitado, são outras práticas que devemos construir, produzindo novos saberes-fazer no campo da psicologia do trabalho.

O estudo que estamos propondo pretende problematizar o processo de trabalho docente, a partir desses encontros com os diversos caminhos já trilhados por nossos colegas. Buscamos avançar em nossas pesquisas, no que diz respeito à experimentação de um dispositivo de análise do trabalho como estratégia para transformar-compreender as relações que envolvem trabalho e educação, que funcione como um meio pelo qual seja possível a recriação de modos de se pensar-fazer o trabalho, bem como a potencialização da produção de outros modos de vida.

Fugindo do determinismo de que é preciso se adaptar aos constrangimentos que as mudanças neoliberais tem imposto e construindo alternativas para pensar uma pesquisa que possa contribuir na luta dos trabalhadores por novas formas de trabalho na escola, nos aproximamos daqueles que afirmam ser possível um outro olhar sobre esses processos, pois “o trabalho de campo continuado, que nele insiste, persiste, que entra em campo dialógico com a experiência cotidiana, uma clínica do trabalho que começa a esboçar-se, parece colaborar para perceber a presença de outras forças, ativas, afirmadoras da vida.” (ATHAYDE, M ; BARROS, M.E.B; BRITO, J E NEVES, M.Y., 2000)

Buscamos ferramentas que nos permitam um afastamento do lugar de “especialista” sobre os mundos do trabalho, daqueles que falam pelos trabalhadores, e, com esse objetivo, partimos de uma concepção de trabalho formulada por algumas abordagens desenvolvidas na França e, em especial, na Clínica da Atividade, da qual escolhemos Yves Clot como interlocutor. Tal abordagem segue na direção de nosso entendimento sobre o modo como tem se colocado a questão do trabalho atualmente.

Pensar uma Psicologia do Trabalho nessa direção significa assumir uma atitude que desloca o analista do trabalho para um não-lugar, um estar em trânsito, estar entre, em que o trabalho passa a ser entendido como um “encontro entre corpos. [...] A análise do trabalho, em consequência, só pode ser exercida em um espaço coletivo, partindo desta experiência compartilhada, na qual conhecer e fazer já não se diferenciam” (Maia, 2006, p. 2).

Uma Psicologia do Trabalho, então, em que as dimensões éticas, política e estética não mais se separam e outra compreensão do trabalhar se coloca, ou seja, como uma atividade inventiva que “[...] transborda por todos os lados uma execução técnica de tarefas, fazendo-nos entender que o trabalhador não é um mero autômato reproduzidor de normas prescritas e técnicas de trabalho predeterminadas” (Maia, 2006, p. 3).

Em outro estudo, Osório (2002) relata a construção de uma metodologia que propõe “assessorar os trabalhadores de saúde na busca pela transformação das condições de trabalho hoje existentes, dando sustentação a desejos de mudança que hoje se expressam na forma de queixa, e ampliando o poder de ação destes trabalhadores.” A autora propõe um dispositivo de análise do trabalho, que também objetiva o desenvolvimento dos ofícios, oferecendo formação aos trabalhadores.

A autora aponta como uma de suas escolhas:

Articular a pesquisa e a produção de conhecimento com o propósito da formação de profissionais de saúde, em especial de psicólogos, capacitados a atuar na rede pública, desenvolvendo metodologias socialmente compromissadas com a formação de profissionais que venham a atuar na área de Saúde do Trabalhador ou em outras, colaborando na produção do trabalho em equipe e na ampliação da participação do trabalhador na gestão do seu cotidiano. (...) a formação de psicólogos é vista como produção de sujeitos (...).

Acredito que seu intento me alcançou na medida em que, a partir de nosso encontro em um seminário organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, pude conhecer melhor suas propostas metodológicas e um novo caminho se fez possível: a idéia de investigar os processos de trabalho docente e produção de subjetividades, por meio de sua problematização a partir da experimentação de um dispositivo de análise do trabalho, buscando seu desenvolvimento pela ampliação do poder de ação desses trabalhadores, me pareceu extremamente provocadora.

3 COMPONDO UMA CAIXA DE FERRAMENTAS

Nesta experiência tivemos como eixo norteador de nosso caminho o referencial institucionalista, voltado para a análise das instituições que constituem a trama social que nos atravessa. Não consideramos a *instituição* como um estabelecimento, ou qualquer forma de organização material ou jurídica. Segundo a Análise Institucional francesa, entendemos que a instituição não é uma coisa observável diretamente, mas uma dinâmica construída na história (Lourau, 1993).

Tomamos as instituições como dinamismo, movimento, jamais como imobilidade. Trata-se de valores, de regras, de políticas, da cultura, de movimentos sociais, de desejos que, produzidos historicamente, atravessam os grupos, as organizações e os sujeitos. Dizem respeito a todas as formas de relação que os homens estabelecem/constroem entre si e com o mundo, insistindo em seu caráter histórico e, portanto, sempre transformável.

É neste sentido que pensamos o trabalho e a escola quando buscamos realizar uma análise do trabalho docente. Não apenas instituições como organizações ou estabelecimentos públicos ou privados onde se ministra o ensino. O estudo dessas instituições nos provoca aqui o propósito de oferecer condições de possibilidade para a transformação das mesmas.

Seguindo algumas referências da Análise Institucional francesa buscamos, com nosso trabalho, dar visibilidade a essa ordem institucional por meio de uma análise do trabalho que, neste sentido, também assume um caráter de intervenção. Assim, reafirmamos aqui o processo de nossa pesquisa como de pesquisa-

intervenção devido à interferência que produz, necessariamente, nos sujeitos e nos próprios pesquisadores.

É seguindo essa direção, então, que tivemos como meta a análise do trabalho docente pela experimentação de um método de análise do trabalho como pesquisa-intervenção, de forma a propiciar que trabalhadores docentes possam transformar suas relações com o trabalho, com sua própria vida, visando, assim, a aumentar o poder de ação desses trabalhadores.

2.1 TRABALHO E SUBJETIVIDADE

As produções sobre o trabalho e a subjetividade de Y. Clot encontradas na Clínica da Atividade, têm se nos apresentado como interessante suporte nesta caminhada.

Proferindo uma releitura das tradições francesas na área, como a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho, em suas pesquisas, este autor tem buscado compreender em que condições teóricas e metodológicas é possível hoje a análise do trabalho. Assim, propõe uma análise das transformações do trabalho humano e apresenta interessantes métodos de ação e conceitos, promovendo uma renovação da psicologia do trabalho.

Reportando a subjetividade para o âmbito da análise do trabalho, segue caminhos diferentes das visões que priorizam os processos de sofrimento nessas

análises. Ao contrário, nesta perspectiva o sofrimento nunca é efeito direto do trabalho (Clot, 2006, p. 57). Ele defende que:

“a apropriação psicológica jamais se reduz à interiorização cognitiva das propriedades do objeto [o trabalho], mas supõe sempre uma transformação dos atos do sujeito e uma atribuição de valores (...) a insignificância vivida das situações de trabalho não pode relacionar-se tão-somente com as propriedades do trabalho. Ela resulta sempre da impossibilidade em que se encontra o sujeito de convocar a pluralidade de seus lugares circulando entre as atividades interligadas. (...) a pluralidade dos mundos vividos e a possibilidade da exploração de um pelo outro para caracterizar a plasticidade do sujeito (...)” (Clot, 2006, p. 57).

Clot (2006) entende a atividade como algo mais do que a tarefa realizada passível de descrição para fins de análise, pois coloca os conflitos do real como fazendo parte da atividade de trabalho. Entendida como se realizando entre intenções concorrentes, a atividade exige a mobilização física e psíquica do trabalhador em face de um meio em constante variação. Assim, para realizar o seu trabalho, o sujeito faz escolhas, antecipações, improvisações e toma decisões, que convocam a subjetividade no trabalho, o que se efetiva como realização de desvios inventivos que permitem que a tarefa prescrita possa ser realizada. Ao discutir a hipótese da função psicológica do trabalho, Clot (2006) faz uma crítica à dicotomia entre vida no trabalho e vida fora do trabalho. Considera o sofrimento do ponto de vista da atividade como efeito de uma atividade contrariada e até reprimida. Trata-se, nesse caso, de uma amputação do poder de agir.

Esse “poder de agir” tem se mostrado como um operador conceitual importante na Clínica da Atividade, pois afirma o potencial inventivo próprio da vida, que no trabalho humano não se deixa aprisionar pela lógica capitalista. Neste sentido, e diferentemente das críticas ao taylorismo do início do século direcionadas à fadiga ocasionada pela intensificação do gesto, Yves Clot (2006) considera a partir de Wallon, que Taylor não teria exigido demais dos trabalhadores, e sim, demasiado pouco. Tentar amputar do trabalhador seu poder de criação acaba por desembocar “num esforço mais dissociativo, mais fatigante e mais extenuante que se possa encontrar [...], o esforço não é só o que este homem faz para seguir a cadência, é igualmente aquele com que ele deve consentir para reprimir sua própria atividade” (Wallon, apud Clot, 2006, p. 14). Entendemos que é essa tentativa de imobilizar os movimentos de criação do trabalhador que produz a naturalização da relação sofrimento-trabalho, pois “A calibração dos gestos é uma amputação do movimento” (Clot, 2006, p. 14). O sofrimento surge, então, do esforço deste trabalhador para colocar “entre parênteses” a riqueza de suas atividades.

É esse gesto ao mesmo tempo prescrito e interdito que mais custa ao trabalhador. Sem poder aboli-lo, procura-se pôr sua atividade entre parênteses. Na realidade, ela é somente levada a gerar ‘sofrimento’. [...] A fusão imaginária do homem e da máquina desemboca então paradoxalmente na impossível identificação do sujeito com os atos a ele prescritos. [...] é impossível, para a produção, absorver toda a atividade pessoal do sujeito em operações elementares. Ninguém tem o poder de aniquilar a atividade pessoal do trabalhador. Na melhor das hipóteses, ela é deslocada ou alienada (Clot, 2006, p. 14).

Dessa forma, o taylorismo impõe um movimento que exige o mínimo de intervenção do trabalhador, tentando privá-lo de sua iniciativa durante seu dia de trabalho. Entretanto, mesmo com sua proibição, a atividade não pode ser eliminada. E, é aí que se encontram os conflitos. Da mesma maneira, percebemos como o sofrimento resulta também das possibilidades que os trabalhadores experimentam, mas que não podem ser vividas, daquilo que não se pode fazer na realização de suas tarefas. Quando uma determinada organização não consegue atender às exigências dos trabalhadores, a atividade pode ser contrariada, uma vez que não se considera a experiência dos trabalhadores que elas empregam.

Então, indagamos com Clot (2006), como compreender a atividade, “como abordá-la e, sobretudo, como explicar que o trabalho, nessas condições, não só conserva sua função psicológica na vida pessoal e social, como também a desenvolve?” O autor nos indica que a atividade contrariada também deve estar no centro das análises nesta Psicologia do Trabalho que estamos propondo a partir da Clínica da Atividade, haja vista que se destaca a importância da subjetividade no curso da atividade, que não pode ser desprezada na ação profissional. Para o sujeito, todos os objetos, as ferramentas, a atividade dos outros com relação a ele são, primeiramente, fonte de produção de subjetividade, e só depois se tornam meios a serviço da sua atividade. Essa produção subjetiva consiste em poder se apropriar do mundo, em fazer dele um mundo ‘para si’ a fim de reformulá-lo e criá-lo.

Baseando-nos na função da subjetividade e do coletivo no trabalho, tomamos o conceito de atividade que nos permite pensar essas dimensões. Aqui a

subjetividade na ação profissional está no princípio de seu desenvolvimento¹², configura-se como um recurso deste último.

É neste sentido que, para além dos objetivos tayloristas, a exploração no mundo do trabalho hoje apresenta novas exigências quanto ao uso de capacidades subjetivas da força de trabalho, ou seja, cada vez mais e de forma sistemática, convoca-se a subjetividade no trabalho.

É também a partir desse debate que insistimos na importância da formulação de uma metodologia que possibilite a ampliação do poder de ação do trabalhador de forma a tornar possível um modo de fazer pesquisa em que os trabalhadores participem como protagonistas do processo de investigação. É nessa direção ético-política que encontramos pistas para a construção de estratégias metodológicas que possam viabilizar a construção de relações inventivas e prazerosas¹³ com o trabalho. A luta contra o sofrimento para compreender-transformar as relações entre trabalho e subjetividade não é, neste contexto, priorizada, porque esse papel cabe à própria *atividade*, vista, ela mesma, como uma fonte permanente de recriação de novas formas de viver, de viver com o outro.

¹² Na perspectiva histórico-psicológica adotada, filiada à escola russa de psicologia fundada por Vygotski, o desenvolvimento de um sujeito não se trata aqui de “uma corrida rumo a uma meta conhecida de antemão.” Não segue um modelo unidirecional e predeterminado; o real se encarrega de transformar o desenvolvimento. Para Clot o desenvolvimento não é uma contradição entre um movimento interno e fatores externos. Para o sujeito todos os objetos, as ferramentas e a atividade dos outros com relação a ele são, primeiramente, fonte de seu desenvolvimento e só depois se tornam meios a serviço da sua atividade. O desenvolvimento consiste para o sujeito em poder se apropriar do mundo, em fazer dele um mundo ‘para si’ a fim de integrar-se a ele, ou seja, consiste em reformulá-lo. Assim, o objeto dessa abordagem é o trabalho como atividade coletiva transformadora dos objetos e do outro. O desenvolvimento seria, assim, a história do desenvolvimento dos sujeitos, dos objetos, do mundo e de suas relações e os métodos que utilizados aqui para familiarizar-se com esse desenvolvimento decorrem do que chamamos Clínica da Atividade. (Clot, 2006, p.119)

¹³ Trabalho prazeroso é aquele que cabe ao trabalhador parte importante de sua construção. O sofrimento, a dor está ligada aos sentimentos de “indignidade, de inutilidade e desqualificação” vividas pelos trabalhadores ao executarem uma tarefa aquém de sua capacidade inventiva (Barros & Benevides, 2007).

Cabe acrescentar aqui que esse processo se opera, também, a partir de um plano coletivo, denominado por Clot (2006, p. 33) de “dimensão social” da atividade:

Devemos nos voltar a essa dimensão do problema. [...] devemos recorrer à heterogeneidade dos mundos sociais, aos conflitos das normas, à pluripertinência dos sujeitos a fim de poder situar-nos nas fontes da ação. Aqueles que trabalham são necessariamente emaranhados nesses ‘universos contextuais’.

O trabalho tomado do ponto de vista da atividade, portanto, porta um paradoxo, uma vez que ao exceder por todos os lados as relações de prescrição, constitui-se como uma maneira própria que o trabalhador encontra de singularizar o coletivo e, ao mesmo tempo, de coletivizar sua singularidade (Maia, 2006). Estamos afirmando que existe no curso da atividade um processo de coletivização e singularização simultâneo, que faz emergir o que entendemos como trabalhador e como trabalho, uma relação em fundação constante.

Mas, quais são as noções de coletivo e de subjetividade utilizadas neste estudo a partir das quais dialogamos com a Clínica da Atividade? De acordo com uma lógica dicotômica, o coletivo é identificado com o social, numa dimensão da realidade que se opõem à dimensão individual. Entendido dessa maneira, o coletivo se confunde com instâncias sociais, como comunidades, povo, massa e no que diz respeito à dinâmica de interações individuais ou grupais.

Em outra direção, nos apoiamos nas idéias de Escossia e Kastrup (2005), quando estas tomam as abordagens de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre essa problemática, a fim de propor um conceito de coletivo que não se reduz ao social ou à coletividade, tampouco a um nível de interações sociais. O conceito de

coletivo surge aqui ressignificado, entendido como plano de coengendramento e de criação, superando a referida dicotomia e uma lógica que toma os seres e as instituições como dados *a priori*, sem levar em conta os processos que os engendram. Conceber um conceito de coletivo para além dessas dicotomias, historicamente constituídas, significa dar visibilidade a uma outra lógica - uma lógica atenta ao engendramento, ao processo que antecede, integra e constitui os seres. Conforme Escossia e Kastrup (2005, p. 298):

Os objetos não causam nem determinam nada, ao contrário, eles são determinados, produzidos pela relação. Podemos reter então que os conceitos de *prática* e de *relação* remetem a um plano produtor de mundo e de sentido, que engendra os termos, sejam sujeitos ou objetos, assim como as próprias dicotomias.

Este *plano coletivo* não se reduz ao social totalizado e seu funcionamento não pode ser apreendido através das dinâmicas das relações interindividuais ou grupais, uma vez que estas acontecem entre seres já individuados. As autoras referenciadas citando Deleuze & Parnet (1998), apontam a noção de *agenciamento* como a que lhes parece mais apropriada para definir o funcionamento deste plano coletivo.

Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa - uma máquina, por exemplo - não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela (Escossia & Kastrup, 2005, p. 303).

A relação aqui é pensada como agenciamento, como um modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de coengendramento dos seres. Plano coletivo, portanto, relacional, plano de *produção de subjetividade*, entendida como resultado de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, perceptivas, de mídia, de sensibilidade, etc. Subjetividade, então, que não é sinônimo de indivíduo, sujeito ou pessoa e, sim, processos de subjetivação sempre coletivos, na medida em que agenciam estratos heterogêneos do ser. Ainda, segundo Escossia e Kastrup (2005, p. 303):

Podemos até falar em subjetividades individuais e subjetividades coletivas. Individuais, porque ‘em certos contextos sociais e semiológicos a subjetividade se individua’ (Guattari, 1992, p. 19). Coletivas, porque ‘em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso *exclusivamente* social’ (Guattari, 1992, p. 19-20). Mesmo quando se individua em um sujeito, ela não é individual no sentido de *privada*, conforme ressalta Deleuze: de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo.

Portanto, não podemos afirmar a equivalência entre coletivo e conjunto ou somatório de pessoas. Coletivo é impessoal, é plano de coengendramento dos indivíduos e da sociedade. Coletivo pensado “[...] de maneira mais múltipla, acentrada, calcada, sobretudo no jogo entre as singularidades e o comum, e na potência ampliada da composição – sempre levando em conta o plano de consistência” (Pelbart, 2007, p. 11) e singularidade que não reivindica uma identidade, que constitui uma multiplicidade inconstante e que “[...] declinam toda identidade e toda condição de pertinência, mas manifestam seu ser comum” (Pelbart, 2007, p. 11). É no entendimento de que o modo-indivíduo é um e não o

único modo de vida, que nos apropriamos da noção de subjetividade. Subjetividade como processo múltiplo e provisório de construção e desfazimento de modos de vida. Processos de subjetivação que colocam em funcionamento subjetividades várias, produzidas a partir do plano coletivo, e que são tomadas como uma identidade no seu caráter mais imutável.

A noção de subjetividade não se confunde, aqui, com aquela de indivíduo, exatamente, por romper com a lógica que produz esse último, por não estar na ordem da intimidade e da particularidade de cada um. Falamos, ao contrário, de subjetividade como uma teia de aspectos desejanter-políticos-econômicos-científicos-tecnológicos-familiares, e também aspectos singulares da vivência de cada um, orgânicos, perceptivos, afetivos. Trata-se, portanto, de modos de subjetivação que põem em funcionamento formas de pensar, de trabalhar, de amar (Rolnik & Guattari, 2005). Formas de pensar, agir, viver que não pertencem exclusivamente a um grupo de trabalhadores, que não constituem sua identidade, uma natureza, mas construídas histórica e socialmente, abertas para a criação de outros/novos processos subjetivos que possam pôr em funcionamento subjetividades mais potentes. Se os modos de produção de subjetividade correspondem a modos de experimentação e de construção de realidade comprometidos com modos de criação de si e criação do mundo, podem funcionar como potencializadores da construção de novos modos de existência.

Então, uma metodologia de análise do trabalho, tomada a partir destas concepções de coletivo e de subjetividade, aposta na produção de novas subjetividades nos processos de trabalho abertas a esse plano coletivo, não individual. É nesse sentido que tomamos a Clínica da Atividade. Não como uma clínica do sujeito, mas como uma clínica da produção da subjetividade, da subjetivação, da criação de novos possíveis.

2.2 CLÍNICA DA ATIVIDADE COMO *CLINAMEN*

Os acoplamentos conceituais entre a Clínica da Atividade e a dimensão ético-política das propostas de Gilles Deleuze e Felix Guattari sobre subjetividade e coletivo nos levam, ainda, a um outro desafio: qual o conceito de clínica que comparece quando falamos de uma Clínica da Atividade? Qual o sentido de uma prática clínica que busca a produção de outros modos de subjetivação e outras formas de subjetividade nos mundos do trabalho? Como produzir uma torção nas formulações, no campo da clínica, que se voltam para uma perspectiva de subjetividade como sinônimo de indivíduo, sujeito ou pessoa? Que estratégias construir para a afirmação de uma Clínica da Atividade que toma os processos de subjetivação nos processos de trabalho como sempre coletivos, agenciados em estratos heterogêneos do ser? Como não reduzir as práticas nesse âmbito a uma clínica do indivíduo?

Segundo Benevides de Barros (2002), historicamente, a clínica tem se constituído como um modelo médico de “inclinar-se sobre o paciente”, na maioria das vezes num modelo de atendimento individual. Mas o sentido da clínica não se reduz a esse movimento do inclinar-se sobre o leito do doente, como mostra a seguinte análise proposta a partir do sentido etimológico das palavras:

[...] derivada do grego *klinikos* (“que concerne ao leito”; de *klíne*, “leito, repouso”; de *klíno* “inclinar, dobrar”). Mais do que essa atitude de acolhimento de quem demanda tratamento, entendemos o ato clínico como a produção de um desvio (*clinamen*), na acepção que dá a essa palavra a filosofia atomista de Epicuro (1965). Esse conceito da filosofia grega designa o desvio que permite aos átomos, ao caírem no vazio em virtude de seu

peso e de sua velocidade, se chocarem articulando-se na composição das coisas. Essa cosmogonia epicurista atribui a esses pequenos movimentos de desvio a potência de geração do mundo. É na afirmação desse desvio, do *clinamen*, portanto, que a clínica se faz (Passos & Benevides de Barros, 2001, p. 5).

Conflitos, desvios, desestabilização, essa concepção de clínica, parece-nos uma ferramenta conceitual estratégica quando tomamos os mundos do trabalho como variabilidade e como multiplicidade. Por esta razão pensamos que o trabalho, como uma demanda de análise, convoca uma ação clínica e, nessa direção, não pode ser pensado fora desta situação crítica, marcada por sua instabilidade. A clínica como experiência de desvio, do *clinamen*, é aquela que faz bifurcar um percurso de vida na criação de novos territórios existenciais, novos processos de trabalho.

Para nós, uma clínica da produção de subjetividade não busca meramente a solução de problemas, mas a criação de novas questões, numa experimentação analítica das formas instituídas. E, assim, a clínica deve se dar sempre numa relação com acontecimentos que ultrapassam a vivência individual, abrindo-se para a história, para a política, para o plano coletivo. Com esse propósito de também problematizar nossa relação com a história, ou melhor, com as práticas históricas e seus efeitos, articulando clínica e história, somos levados também a perceber a dimensão política da clínica. Questionar a história é poder dar visibilidade aos processos de produção, é desnaturalizar as instituições.

Uma clínica histórica que indica um plano de engendramento da realidade. Uma clínica comprometida com este plano de produção sempre coletivo, indissociável do domínio da produção de subjetividade. Primamos pela dimensão

política da clínica apostando na força de intervenção sobre a realidade, nos processos de produção de si e do mundo.

Nesta perspectiva, a clínica se dá num espaço a ser construído, diz respeito a uma outra clínica, clínica da diferença, da experimentação, de práticas que são sempre social e historicamente construídas.

Clínica da Atividade, neste sentido, como uma política da produção de subjetividade, da criação de si, como *clinamen*, que não só produz desvios como também se desvia em seus percursos, produzindo bifurcações, desestabilizando o já-dado, nos fornecendo potência de intervenção nos mundos do trabalho. Quando afirmamos aqui que a ampliação do poder de ação do trabalhador é o principal objetivo do método proposto pela Clínica da Atividade, estamos considerando que esta ampliação exige a produção de novas formas-subjetividade, a produção de sujeitos capazes de inventar maneiras de enfrentar as situações, confrontando-se com sua própria experiência, bem como com a de outros, já que na Clínica da Atividade, a mudança deve se efetivar a partir de uma troca entre conceitos e experiências, tendo como protagonistas os trabalhadores.

Assim, o principal analista da atividade de trabalho deve ser o próprio trabalhador, e não um especialista. Por isso buscamos nos colocar como um apoio ao deslocamento dos trabalhadores para o lugar de analista de sua própria atividade. Esta posição de protagonista atribuída ao trabalhador é um dos pontos que faz desta abordagem uma metodologia da análise do trabalho e, ao mesmo tempo, de formação.

A formação se dá, para o trabalhador, com a renovação ou ampliação de seus recursos para desenvolver suas atividades cotidianas, inseridas numa nova visão das relações que compõem seu trabalho, entendido como um processo

concomitantemente coletivo e singular, processo disruptivo de afirmação de outras maneiras de ser, de outras sensibilidades (Rolnik & Guattari, 1989), e de criação e recriação também de um ofício.

Nesta direção, encontramos na Clínica da Atividade os recursos para pensar nosso dispositivo. Compartilhamos uma concepção de trabalho, entendido como atividade, um processo ao mesmo tempo coletivo e singular¹⁴, de criação e recriação da história de um ofício; e da atividade de trabalho como processo de produção não só de objetos, mas também de subjetividades. Ao vincular atividade e subjetividade entendemos que Clot busca apresentar uma Psicologia do Trabalho mais sensível aos processos de produção de subjetividade que se dá no curso da ação no trabalho. Por isso, intervindo na atividade, estamos intervindo nos modos de subjetivação.

Reafirmamos, então, que este diálogo entre as propostas de Clot para uma Clínica da Atividade e as concepções conceituais e metodológicas aqui evocadas a partir das formulações de Deleuze e Guattari é uma via estratégica para a afirmação da potência do trabalho como capacidade da vida em diferir, em produzir o novo, em criar sujeitos e mundos. Trata-se de proposições conceituais que se comunicam quando afirmam este movimento de criação dos humanos, nos auxiliando a pensar a questão da atividade e da subjetividade no trabalho, e nesse processo, nos ajudam na formulação de um outro modo possível de atuação em Psicologia do Trabalho.

Tomar o trabalho pela via dos processos de subjetivação é afirmar que os trabalhadores são os protagonistas desse processo de criação. É intervir, clinicamente, confrontando-os com sua atividade laboral. Acompanhando Clot

¹⁴ Singular no sentido de disruptivo, da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção, etc. (Guattari, F. e Rolnik, S.1989)

(2006), diríamos que o trabalho exerce na vida do trabalhador uma função psicológica específica. E isso, precisamente, em virtude do fato de ele ser uma *atividade dirigida*. Este conceito está no centro da renovação proposta por Clot (2006) em termos de Psicologia do Trabalho, pois sua proposta é de que esta seja a unidade elementar de análise.

O trabalho é aí considerado como uma situação de conflito que recebe sempre soluções transitórias. Esse conflito é o que dá à atividade sua dinâmica vital. A análise da atividade dirige-se, então, não apenas ao procedimento realizado, mas também às intenções que levaram àquelas escolhas. Há uma relação, a ser analisada, entre as preocupações do trabalhador e suas ocupações.

A busca de uma forma de agir pelo sujeito consiste na busca de uma forma de agir que incorpora a ação do outro e a ação prescrita. Portanto, o trabalho é tido como uma atividade dirigida triplamente em seu desenvolvimento: dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com mediação de um *gênero profissional*.

O conceito de gênero refere-se a algumas dimensões da vida coletiva do trabalho, “em comum”, um componente impessoal, genérico, que não diz respeito a ninguém especificamente. Refere-se aos antecedentes sociais da atividade, às regras coletivas da profissão que formam uma memória impessoal, que dá consistência à atividade, fornecendo modelos de agir, de começar e terminar uma atividade, oferecendo recursos para enfrentar situações que são generalizadas num ofício.

O gênero é, ao mesmo tempo, uma referência coletiva e meio de expressão de cada trabalhador. É o que prepara, sustenta e orienta suas atividades. Por meio do acesso ao gênero, o trabalhador desenvolve seu estilo, o que torna possível a

atividade, mas não o faz sem que, simultaneamente, expanda o gênero profissional com seu saber-fazer singular. Assim, a atividade deve ser entendida como uma ação sempre em processo, uma mescla indissociável de singular e coletivo.

Por meio deste conceito de atividade que se processa pelo acesso a um gênero é que pensamos num trabalho sempre vivo, no qual está presente a produção de subjetividade, tornando o trabalhador, ao mesmo tempo, criador e criação de seu modo de trabalhar.

As normas que constituem o gênero das atividades, requeridas em cada situação, devem ser vistas mais como um movimento do que como um estado. As regras do gênero se tornam visíveis quando este é perturbado, quando é reavaliado pelos *estilos* de cada trabalhador, uma *estilização* de técnicas em circulação num ofício. Esse trabalho social prévio à ação forma o gênero deste ofício. Trata-se de uma pré-atividade, algo dado a ser recriado na ação, convenções que são recursos a essa ação.

O estilo, que cada trabalhador imprime no percurso de sua atividade, participa da renovação do gênero, o qual nunca se pode dar por acabado. Ele vive das contribuições estilísticas que o reavaliam constantemente, que lhe dão sua dinâmica. Os gêneros momentaneamente estabilizados são um meio para se apropriar do trabalho, saber como agir, evitando errar sozinho. O gênero marca o pertencimento a um grupo e orienta a ação. É o que permite que duas pessoas que não se conhecem pareçam ter trabalhado juntas anteriormente (Clot, 2006).

Acreditamos que o trabalho só potencializa a produção de subjetividade quando permite que o sujeito entre no mundo do trabalho cujas regras sejam tais que ele possa se apropriar delas. Sem esse comum o trabalho deixa cada trabalhador diante de si mesmo.

O estilo, portanto, não tem nada a ver com um atributo psicológico invariante. Situa-se sempre no âmbito do gênero. O estilo é constituído de múltiplas versões, não pode ser reduzido a uma forma subjetividade, considerada como o que há de mais individual. Paradoxalmente, o estilo tem uma dimensão particular, mas é resultante da multiplicidade de experiências vividas.

Cada trabalhador pertence simultaneamente a diversos gêneros dentro do mesmo ofício. Os estilos são a reformulação dos gêneros em situação, transformando-os em recursos para a ação. O gênero, estando a serviço dos sujeitos nas situações de trabalho, também age sobre os estilos, sendo a base da estilização da atividade. Aqueles que agem são também objetos dessa ação. O trabalho de estilização dos gêneros faz com que esses se transformem e se desenvolvam. Os gêneros se mantêm vivos graças à sua recriação pelos estilos. Logo, são essas relações que se tornam recursos para o desenvolvimento tanto do gênero quanto das pessoas que trabalham¹⁵.

A análise do trabalho nos situa diante dos conflitos recíprocos entre estilos e gêneros. Assim, entendendo o trabalho como um processo, ao mesmo tempo, coletivo e singular, o conhecimento dos gêneros profissionais mostra-se indispensável à Psicologia do Trabalho se desejamos ter uma oportunidade de transformar-compreender os estilos. Por isso buscamos um estudo da atividade. Buscamos uma possibilidade de aliança com sua força de impulsionar os trabalhadores a criarem e recriarem seu trabalho/vida.

15 Os conceitos de gênero e estilo profissionais propostos pela Clínica da Atividade são uma recriação dos conceitos propostos por Bakhtine de gênero e estilo discursivos (Clot, 2006).

Pensando a Clínica da Atividade como *clinamen* na qual o papel do psicólogo do trabalho é de intervenção constante, onde a clínica está sempre por ser construída, a análise do trabalho proposta obriga a participação ativa do trabalhador como pesquisador de sua atividade. Estudar a atividade é então, também, transformá-la e, como nosso estudo envolve a mobilização da subjetividade, isto é, a análise de como o trabalhador desenvolve a atividade, a metodologia proposta passa a se constituir, ao mesmo tempo, em pesquisa científica e intervenção no coletivo de trabalho.

Lançamos-nos na experimentação dessa metodologia de análise da atividade de trabalho docente, baseadas nestas ferramentas, com o principal interesse em auxiliar o movimento dos próprios trabalhadores para a posição de analistas do seu próprio trabalho, esperando que a experiência construída em nosso encontro pudesse servir para a renovação do modo de operar, que o gênero profissional em questão pudesse ser renovado. Ampliando-se, assim, a capacidade de ação dos trabalhadores docentes.

2.4 ALGUNS CAMINHOS:

INTERCESSÕES CLÍNICA DA ATIVIDADE - CARTOGRAFIA

Transformar e compreender os processos de trabalho nesta direção em que nos aventuramos significa, como indicamos ao longo do texto, que estamos priorizando um olhar para a atividade de trabalho dos professores. É por isso que para transformar e conhecer os vetores dessa atividade e o entorno que envolve os trabalhadores, as indicações de uma clínica da atividade tem sido importantes estratégias.

A Clínica da Atividade retoma um caminho apontado por Ivar Oddone (apud Osório da Silva, 2002) de atenção às possibilidades de superação de impasses vividos no trabalho pelos próprios trabalhadores. Uma via que possibilita um deslocamento do cientista da posição de protagonista da investigação e da produção de inovações, incluindo de forma radical a participação dos trabalhadores.

[...] trata-se de fazer uma outra psicologia do trabalho consagrando todos os esforços à busca de um só objetivo: aumentar o poder de ação dos coletivos de trabalhadores sobre o ambiente de trabalho real e sobre si mesmo. A tarefa consiste, então, em inventar ou reinventar os instrumentos desta ação, não mais protestando contra os constrangimentos, mas pela via de sua superação concreta (Clot, 2006, p. 9).

Com este intuito que, para nós, aponta para a construção de novos modos de existência/trabalho, a Clínica da Atividade sugere dois dispositivos para esta

intervenção clínica que são: uma reformulação das *instruções ao sócia* e a *autoconfrontação* (Clot, 2006).

Neste estudo nos deteremos apenas à autoconfrontação. Este método integra diferentes fases, em que os trabalhadores protagonistas das situações em análise, em princípio, seriam, sucessivamente, confrontados com a sua atividade e posteriormente com a atividade dos outros. Trata-se de uma metodologia fundada em formas de co-análise do trabalho. Conforme Clot (2006), o analista do trabalho é precedido no 'campo' por aqueles que nele vivem: sujeitos que já puderam compreender e transformar seu meio de trabalho para lhe dar e/ou conservar um sentido. O trabalhador elabora o que ele chama de uma "psicologia prática construída pelos trabalhadores", de forma que as avaliações feitas devem ser não só consideradas como incentivadas. Essas avaliações são o enunciado relevante da experiência, que deve servir de ponto de partida a essa análise, pronta para a possibilidade de que esse gênero se transforme ao longo do caminho. São conhecimentos legítimos e indispensáveis, mas que não podem ser considerados como pontos de vista estabilizados, como formas fechadas em si mesmas, indiferentes ao que pode renovar o gênero a que elas pertencem.

Os trabalhadores passam a ter os psicólogos como interlocutores e a partir dessa interlocução torna-se possível construir outros modos de trabalhar-viver. Não se trata de supervalorizar qualquer dos saberes - dos trabalhadores ou dos psicólogos - a análise não se limita aos conceitos da experiência, que se forja no dia a dia do trabalho, nem aos científicos. Produz-se, aqui, um desvio pela análise da atividade, que põe em confronto esses dois conjuntos de conceitos.

Esse método de análise do trabalho é inseparável da elaboração em andamento do próprio método, um caminho que construímos ao trilhá-lo, uma vez que a matéria da análise do trabalho são as transformações da atividade ao longo

do tempo, incluindo as transformações que essa análise provoca. Segundo Clot (2006, p. 129) trata-se “não de um método a ser aplicado, mas de uma metodologia de co-análise, re-concebida com eles, a cada vez singular, atendendo às expectativas científicas também”. Nessa direção metodológica, a Clínica da Atividade propõe uma experimentação em *autoconfrontação cruzada* que tem como objetivo colocar a experiência profissional em discussão. Um ciclo estabelece-se entre aquilo que os trabalhadores fazem e aquilo que eles dizem daquilo que fazem, e por fim, aquilo que eles fazem daquilo que eles dizem (Clot, 2006). Nesse processo de análise, a atividade dirigida em si torna-se uma atividade dirigida para si.

O método consiste em solicitar ao trabalhador que fale sobre seu trabalho, primeiramente para o psicólogo e depois para um colega que tenha a mesma experiência profissional, e, portanto, que participa do mesmo gênero profissional. Trata-se não apenas de um meio de explicar aquilo que o trabalhador faz ou aquilo que vê, mas um meio de provocar, de intervir, de levar a pensar, sentir e a agir.

O debate na análise do trabalho é um instrumento de ação. O psicólogo ou o colega participam dos atos e pensamentos do trabalhador, dando visibilidade às realidades do trabalho, na medida em que se retoma a análise com um colega de trabalho com o mesmo nível de competência. A mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de comentário dos dados registrados, que varia conforme se dirija ao psicólogo ou aos colegas, dá um acesso diferente ao real da atividade. Ela é em cada caso redirecionada a um determinado destinatário. Os interlocutores não são obstáculos, mas um recurso metodológico.

O sujeito pode encontrar no psicólogo e no colega de trabalho alguma coisa de novo em si mesmo. Ele não o procura em princípio em si mesmo, mas no outro. As diferenças entre os dois destinatários se tornam ferramentas, já que essa

metodologia pretende utilizar plenamente os recursos da dissonância. Aquilo que o sujeito põe em palavras a partir do debate sobre o vivido na atividade nunca existiu antes nesta forma. Estamos falando de criação, que não é apenas uma memória da vivência anterior.

Nesse processo de co-análise do trabalho, a ação do psicólogo, ou do colega em relação à atividade do sujeito é decisiva na produção de um novo trabalho, que se efetiva na medida em que ele modifica o desenvolvimento possível da ação. Tomamos, assim, as discordâncias advindas dessa confrontação como um instrumento de análise, pois a atividade de linguagem endereçada aos colegas ou ao psicólogo é uma atividade em si e não só expressão de uma representação do sujeito. O diálogo não funciona com um revelador de um vivido. É uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida possibilitando viver outra experiência. Nosso papel é, portanto, o de acompanhar o desenvolvimento da ação do sujeito e produção de subjetividades que operam neste processo.

Isso porque não entendemos a atividade como algo pronto e acabado, simplesmente a espera de uma explicação, o próprio movimento de análise não a deixa na forma em que está. Ele a transforma. A experiência tem uma história e sua análise transforma essa história. A análise do trabalho pela Clínica da Atividade busca enriquecer a atividade pela interferência que esta sofre em cada contexto de análise. A autoconfrontação não visa, portanto, a uma simples descrição da experiência, mas produz uma nova experiência.

Num método de autoconfrontação as análises se dão enquanto intervimos, enquanto provocamos desvios na atividade e, ao mesmo tempo, o gênero profissional é renovado. Visamos a produzir nos sujeitos bifurcações na encruzilhada das explicações possíveis. Nesses momentos, é que se tornam visíveis

os conflitos da atividade, mediante os quais nossos interlocutores se defrontam na medida em que se adentram conosco pela análise do trabalho.

Desse modo, a experiência de trabalho habitual pode encontrar outros possíveis do agir e pode enriquecer-se ao tomar o gênero num debate conjunto. A atividade se transforma junto com o sujeito na medida em que se transforma o próprio gênero profissional. A atividade salta de um gênero para outro: do primeiro gênero de atividade habitual, para o segundo gênero, o da experimentação cruzada, passando pelo gênero científico. Nessas passagens da atividade de um gênero a outro, a atividade, é parte de vários gêneros ao mesmo tempo. Os gêneros exercem uma interferência mútua. Logo, no momento da análise, a atividade é pluri-genérica, contribuindo para reavaliar os gêneros que percorre. Nenhum gênero substitui nem suprime os outros. Um modifica o outro: são obrigados a rever suas possibilidades e limites, a ultrapassá-los.

Se entendemos estilo como uma reavaliação dos gêneros na ação e para uma nova ação, a análise do trabalho favorece então a elaboração estilística para revitalizar o gênero. É esse o objetivo que buscamos com nossas experimentações. “Não basta só compreender para transformar, mas também transformar para compreender.” (Clot, 2006)

Então, a ação que pode ser discutida se transforma noutra ação. Estes mecanismos de produção da atividade, entretanto, não são diretamente observáveis, por isso, buscamos o registro de uma *marca* das ações, que são uma forma de acesso aos conflitos da atividade. Uma forma de nos utilizarmos desses debates sobre a ação que transformam no sujeito sua atividade. Na autoconfrontação, o registro dos debates e das técnicas da atividade real se mostra como uma opção metodológica bastante produtiva. São utilizados materiais de

gravação de sons e imagens que permitem desenvolver tal metodologia de análise do trabalho.

Os próprios trabalhadores com quem trabalhamos na análise deixam de ser apenas observados para passar a ser observadores, co-autores na produção dos dados da pesquisa. Essa direção de análise, que se utiliza de imagens do trabalho, nos indica que o real da atividade ultrapassa a tarefa, e também a própria atividade realizada. Para Clot (2006, p. 133): “O real da atividade é o que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente”.

É a partir de um dispositivo comum de trabalho, a atividade real de trabalho, que os trabalhadores e os investigadores podem então começar a pensar coletivamente o trabalho para reorganizá-lo.

Trata-se, portanto de uma intervenção clínica, uma vez que se interpela o sujeito sobre sua atividade, levando-o a confrontar-se com seu fazer, com os modos como realiza as ações e deixa de realizar outras. Se a análise do trabalho pela Clínica da Atividade prioriza a atividade em curso, acreditamos que o método cartográfico é útil para descrever processos. Tal método nos indica um modo de operar a análise que toma a realidade a ser estudada em sua múltipla composição. A cartografia ao mesmo tempo em que desenha esse processo também o gera e, assim, confere ao trabalho de análise um caráter de intervenção.

Os métodos convencionais que usam questionários, observações, entrevistas estruturadas, servem muito bem às pesquisas científicas que buscam a constatação de fatos já dados e a sustentação de uma realidade pré-estabelecida. O método que apresentamos funciona adequadamente para as análises que abordam a produção de subjetividade e a análise das atividades em curso, ou seja, análises que buscam

investigar processos, e, no nosso caso, processos de trabalho. É neste sentido que apostamos na cartografia como estratégia privilegiada para análise do trabalho da forma como o abordamos neste texto.

Segundo Rolnik e Guattari (1989) a cartografia se refere ao “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem.” Diferentemente de um geógrafo, comprometido com as formações estáveis e com a produção de mapas topográficos, o cartógrafo acompanha a produção de territórios existenciais, em seus movimentos sempre provisórios e em transformação.

Cartografia, neste caso, acompanha e se faz, ao mesmo tempo, que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos (Rolnik & Guattari, 1989, p. 15).

Para isso, faz-se necessário “captar as intensidades e ressonâncias” dos agenciamentos invisíveis que se cristalizam ou se desmancham no plano do coletivo. É neste sentido que pretendemos cartografar os movimentos de produção de subjetividade que se darão no processo de nossa experimentação.

Por outro lado, como não existe método neutro do ponto de vista teórico, ou seja, todo método tem de alguma forma ser sintonizado com a maneira como se discute os dados, interpreta-os, analisa-os. Enfim, ao discutirmos o problema do método, nos deparamos com uma questão epistemológica: qual é o tipo de relação que o psicólogo estabelece com os mundos do trabalho?

Se não buscamos leis gerais e universais que regem a atividade de trabalho, optamos pela cartografia, que implica uma aliança com o que está em movimento, tendo como foco a multiplicação de possíveis, a produção de subjetividade nos processos de trabalho. O desafio, então, é formular um método que seja capaz de acompanhar um processo e não de representar um objeto. Desse modo, a cartografia é “[...] uma postura, um princípio ético-estético-político frente ao pesquisar que produz ressonâncias no processo de construção da pesquisa” (Machado, 2007, p. 2). Citando Kastrup (2007), defende-se que:

A cartografia não é um método para ser aplicado e nem é um conjunto de regras, então, até se prefere dizer: praticar a cartografia, mais do que aplicar a cartografia, enfatizando que a cartografia é uma prática, um conjunto de ações e de gestos, gestos que vão transformando o próprio método. Dessa forma, não é um método que tem um caráter geral. Temos dito também que o método é *ad hoc*, caso a caso.

Essa é nossa aposta na cartografia: de que ela abra um caminho para as conexões múltiplas e imprevisíveis que venham a se efetuar no processo de experimentação de uma Clínica da Atividade. Assim, para pensarmos as transformações em curso, a cartografia e a clínica como clinamen se aproximam e se potencializam. Ambas nos provocam a sair de nós mesmos e a nos abrir ao que é da ordem do impessoal, da história, do plano do coletivo que nos atravessa. Somos incitados a questionarmos os modos como estamos sendo subjetivados, a não aceitá-los como naturais, a nos colocarmos em desvio; somos levados à construção de agenciamentos coletivos e à desconstrução das certezas e das cristalizações das formas dadas nos mundos do trabalho.

A análise do trabalho que realizamos parte desta experiência compartilhada, na qual conhecer e transformar já não se diferenciam. Para isso o conceito-ferramenta-intercessor da Clínica como *clinamen* nos permitiu apostar na afirmação da potência inventiva dos próprios trabalhadores para transformarem sua atividade. Se, como dissemos, a atividade é algo mais do que a tarefa realizada, se ela se faz entre intenções concorrentes, exigindo atividade criadora, então, para realizar o seu trabalho, o trabalhador faz debates que convocam a produção de subjetividade no trabalho, a realização de desvios criativos que permitem que a tarefa possa ser realizada – Clínica da Atividade como *clinamen*.

O lugar do psicólogo do trabalho é, então, de intervenção, onde a clínica está sempre por ser construída e a análise do trabalho obriga a participação ativa do trabalhador como pesquisador de sua atividade. Estudar a atividade é, também, transformá-la e envolve mobilização subjetiva, e a metodologia proposta passa a se constituir em pesquisa científica e intervenção no coletivo de trabalho.

2.4 UM DISPOSITIVO PARA A ANÁLISE DA ATIVIDADE

A partir de experiências vividas na Comissão de Saúde do Trabalhador de um hospital público da cidade do Rio de Janeiro, a Professora Cláudia Osório vem desenvolvendo alguns dispositivos em análise do trabalho a partir dos referenciais da Clínica da Atividade: o *Método de Análise Coletiva de Acidentes de Trabalho*¹⁶ (Osório, 2002) e, mais recentemente, o dispositivo de análise do trabalho *Oficina de Fotos*. Dispositivos estes que têm se constituído também num meio de formação

¹⁶ A Metodologia de Análise Coletiva de Acidentes de Trabalho tem como objetivos analisar os acidentes levando em conta o real da atividade de trabalho; e proporcionar formação aos trabalhadores, desenvolvendo os gêneros profissionais próprios do trabalho.

para nós analistas do trabalho.

Em seu texto intitulado *Trabalho e perspectivas clínicas* (Osório, 2007) relata as experiências que proporcionaram o desenvolvimento do dispositivo Oficina de Fotos. Trata-se de um espaço onde o psicólogo do trabalho pode assessorar um grupo de trabalhadores na produção de fotografias de situações do seu trabalho a serem analisadas pelo próprio grupo.

Inspiradas nessas experiências buscamos neste estudo fazer uso deste dispositivo de pesquisa-intervenção desenvolvido na forma de Oficina de Fotos em nossa análise da atividade de trabalho docente.

Esta escolha se liga, não só, aos meus estudos anteriores de aperfeiçoamento, mas também à minhas experiências como estagiária e psicóloga no NEPESP em que temos encontrado muita dificuldade nas escolas para realizarmos nossas propostas de análise do trabalho em grupo.

Estamos nos referindo a um cotidiano em que o tempo “corre rápido demais¹⁷” os trabalhadores têm estado adoecidos e têm se declarado desanimados a participarem de atividades em grupo, que muitas vezes significam mais sobrecarga de trabalho para eles. Neste artigo mencionado acima pensamos ter encontrado um dispositivo potente na construção de um trabalho em grupo nas escolas.

Apostamos que partir de um dispositivo comum de trabalho, ou seja, da atividade trazida à cena pelas fotografias, é que os trabalhadores e nós poderíamos pensar coletivamente o trabalho para reorganizá-lo.

¹⁷ Fala muito comum entre os trabalhadores da Educação Pública.

Enfim, a partir da *Oficina de Fotos*, essa estratégia metodológica e nossas ferramentas de investigação - a Cartografia e a Clínica da Atividade - foram se articulando ao longo dessa trajetória, nos apontando para qual direção deveríamos seguir e auxiliando na construção de questionamentos outros que guiaram nossas investigações nos mundos do trabalho docente.

3 MUITOS CORREDORES E UM CARTÓGRAFO

3.1 BUSCANDO ALIANÇAS

Para a definição do campo empírico onde desenvolvemos este trabalho realizei visitas a algumas escolas do município de Vitória¹⁸ nas quais tentei apresentar nosso projeto, buscando por algumas alianças. Para nós, era de fundamental importância que o pessoal da escola estivesse interessado em produzir alternativas ao trabalho que vem sendo desenvolvido e que apresentasse demanda para que lá e junto com eles fosse realizada a pesquisa. Assim, a disponibilidade de tempo e espaço era um pré-requisito para o desenvolvimento do trabalho.

No início não encontramos muitas alianças. Na iminência de um movimento de greve dos trabalhadores da Educação, nos inquietávamos com os prazos do curso de mestrado. Nas escolas todos estavam de sobreaviso, apreensivos em relação aos possíveis imprevistos provocados pela greve. Ao meu olhar, pareciam agitados, circulavam de um lado a outro da escola, em movimentos sem rumo certo, repetidamente, como se procurassem pelos cantos da escola soluções para os denunciados problemas. Segundo eles *não havia tempo* para desenvolver o trabalho que propúnhamos.

¹⁸ Levamos em consideração primeiramente sua localização devido à bolsa que recebemos do Fundo de Apoio a Ciência e Tecnologia da Prefeitura Municipal de Vitória (FACITEC/CMCT/PMV).

Nossa relação com a escola onde este trabalho foi desenvolvido se estabeleceu a partir da sugestão de um amigo que participa conosco em nossos estudos no NEPESP. Segundo ele, trabalhadores desta escola já lhe haviam sinalizado o interesse pela realização de estudos em análise do trabalho docente. Foi por meio da possibilidade de um encontro com todos os professores do turno matutino que construimos nossas primeiras alianças, quando pudemos compartilhar nossas idéias e percebemos o interesse desses trabalhadores pela proposta apresentada.

Acredito que vale ressaltar que este encontro só foi possível devido à aliança que fizemos, em princípio, com a equipe pedagógica e a direção desta escola. Neste momento, pudemos apresentar nosso projeto e a participação da direção tornou-se determinante para a realização deste estudo na medida em que “permitiu” a participação dos professores na oficina, com a condição de não disponibilizar o tempo em sala de aula.

Assim como nas outras escolas, ficaram salientadas as dificuldades de realização de encontros em grupo devido à inexistência deste tipo de espaço na carga horária de trabalho dos professores. Além disso, segundo eles *“encontros em grupo são muito difíceis de organizar e levam muito tempo”*. Disseram que as atividades na escola estavam bastante atrasadas e as reuniões, que são poucas, estavam *“concorridas”*, com tantos assuntos acumulados, e que, portanto, seria muito difícil qualquer encontro em grupo, com os professores. Apesar disso, afirmamos ser fundamental ao desenvolvimento deste projeto que todas as atividades fossem realizadas em grupo e durante a carga horária de trabalho dos professores, sem acarretar-lhes com isso ainda mais atribuições.

Apresentei a elas algumas etapas do trabalho e um cronograma que foi questionado logo de imediato. Como realizar encontros de quatro horas de

duração no contexto apresentado? Há como liberar os professores em algum momento para este trabalho? Definitivamente não havia. A proposta da equipe administrativa era a de que realizássemos as oficinas fora do horário de trabalho, quando a escola não funcionasse, à noite ou aos sábados.

Achei que deveríamos decidir tudo isso com os professores, se fosse possível, uma reunião. Foi assim que conseguimos marcar um encontro com todos os professores do turno matutino. Conseguimos este encontro, excepcionalmente, porque se tratava de um espaço de trinta minutos reservado quinzenalmente para uma rápida reunião entre todos, em que geralmente são passados recados e comunicados burocráticos. Neste encontro dividiríamos com eles este tempo para apresentarmos nosso projeto e para debatermos interesses e disponibilidade do grupo. Não se tratava do tempo que eu esperava e havia planejado para um encontro como este, mas decidi refazer meus planos e fazer o que fosse possível. Nas outras escolas eu sequer havia conseguido qualquer oportunidade para compartilhar com os docentes nossas propostas.

Já em nosso primeiro encontro com os professores pudemos sentir a *“velocidade do tempo”* na escola. Meus primeiros contatos com esta escola não foram muito diferentes dos outros. Eu era invisível a professores, alunos, coordenadoras, pedagogas, que passam pelos corredores, entram e saem das salas em impulsos, tão rapidamente que os pés quase não se mantinham no chão.

Certo dia, uma servente parecia perceber meu incomodo frente a tanta agitação. Entre um meio sorriso e um balançar de cabeça, ela me alertou:

O corredor é assim mesmo. É o tempo todo correria, não tem passo curto, é passo longo, esticado, correndo.

Num corredor em meio a tantos corredores.

E corriam mesmo.

Mal chegávamos e já entrávamos no ritmo da escola: corredores pelos corredores. Corríamos nós para a sala, corriam os alunos para o pátio, corriam os professores para “beber uma aguinha” ou para “dar uma passadinha pelo banheiro”, pois não havia tempo para os dois.

Mesmo a portas fechadas éramos interrompidas muitas vezes a cada minuto. Entre solicitações de alunos, professores, coordenadores e de vários telefonemas, apresentei nosso projeto.

Foi neste primeiro encontro com os professores da escola que pudemos construir nossas primeiras alianças para a realização deste estudo. Este grupo foi convidado a participar, neste momento, de uma discussão sobre o projeto e a oficina de fotos a serem desenvolvidos, como já havia sido apresentado à equipe administrativa e pedagógica.

Fomos confrontados com nossa própria atividade como pesquisadores.

Que tipo de atividades seriam fotografadas?

É você quem vai tirar as fotos?

Podemos fotografar fora da sala de aula?

Mas não temos tempo pra fazer isso!

Eles esperavam respostas. Eu propus que construíssemos estratégias em conjunto. Assim, acordamos que a partir deste momento, eu e todos os professores de pré a 8ª série passávamos a constituir um grupo de trabalho para a pesquisa. A tarefa a ser realizada por esse grupo se trata da análise das situações fotografadas

pelos colegas buscando construir um caminho que possibilitasse o desenvolvimento de suas atividades.

O encontro se fazia e já não éramos mais os mesmos. Planos e objetivos já não eram só meus. Pesquisador, trabalhador, analista, professor, já não se separavam, desfaziam-se, misturavam-se.

Na realidade, meus planos se mostraram impossíveis de serem realizados da forma como eu planejava. Construimos novos planos em conjunto. As oficinas precisaram ser divididas em muitos momentos, de acordo com o tempo disponibilizado pela escola. A saída encontrada para este obstáculo foi sugerida pelos próprios professores: que realizássemos a fase da oficina relativa à fotografia das situações de trabalho em subgrupos de professores, divididos por horários de planejamento em comum. Nem todos os professores poderiam participar desta etapa. Decidimos pela realização de inscrições conforme o interesse de alguns professores em fotografar e conforme a disponibilidade de horário em comum para formarem pequenos grupos. Utilizando os horários de planejamento não precisaríamos parar todos juntos, ou seja, não precisaríamos parar a escola, nem liberar os alunos. Além disso foi proposto como uma solução possível que utilizássemos os 30 minutos disponíveis para reuniões quinzenais, para a realização dos encontros com todo o grupo.

Os professores solicitaram que definíssemos em comum uma meta quanto às situações a serem fotografadas. Neste momento relatei a experiência das oficinas no hospital público do Rio de Janeiro (Osório, 2007), onde se definiu por fotografar situações consideradas como positivas e outras consideradas como negativas em relação ao trabalho docente. Assim, ficou acordado que a meta inicial para cada subgrupo seriam cinco fotos que representassem situações positivas e cinco de

situações negativas. Em seguida, seriam escolhidas por cada subgrupo três fotos de cada situação para serem levadas posteriormente à análise com todo o grupo.

O encontro mesmo sendo “corrido” ultrapassou o horário de trabalho dos professores. Pessoas curiosas espiavam, enquanto outras participavam, mas todos vigiavam incessantemente o relógio. Outros saíam mais cedo porque tinham que almoçar e ir trabalhar no outro turno, em outra escola.

Apesar disso, muitos professores participaram e demonstraram-se interessados. O ambiente na escola era agitado, mas também alegre, dinâmico. Pareceu-me muito interessante que apesar de toda limitação imposta pela escassez de tempo ainda houvesse professores que topavam ficar numa reunião após seu horário, demonstrando-se interessados e dispostos a apostar na análise e recriação de seu trabalho. O encontro tocou, provocou de algum jeito. A conversa durou¹⁹.

Esta escola²⁰ foi implantada há mais de 20 anos, quando a comunidade da região solicitava atendimento aos alunos de séries iniciais. Em princípio atendia apenas a turmas de *pré*, 1^a e 2^a séries e ao longo dos anos foi ampliando seu atendimento em uma série a cada ano, até a complementação de todo o ensino fundamental. Atualmente atende a turmas de *pré*, para alunos com 6 anos de idade, a 8^a série, em dezoito turmas, sendo nove em cada turno: matutino e vespertino.

Os horários de funcionamento da escola se dá das 07:00 às 11:30h no turno matutino, com recreio das 9:30 às 9:50h, e das 13:00 às 17:30h no turno vespertino, com recreio das 15:30 às 15:50 h. Para realização de nossa pesquisa, escolhemos

¹⁹ Diferentemente de uma concepção representacional do tempo como sucessão de instantes contínuos, algo fixo e passível de mensuração, segundo Henri Bergson, o que caracteriza o tempo é sua duração. Neste sentido, buscamos afirmar aqui o tempo como ação contínua, como processo que possibilita a transformação, a criação de tudo que existe.

²⁰ Não identificamos a escola neste estudo devido a uma decisão tomada em conjunto com o grupo de professores que privilegiou o sigilo quanto ao seu nome.

trabalhar no turno matutino devido às diversas atividades e disciplinas que realizamos à tarde no curso de Mestrado.

Para sua administração a escola conta com uma diretora, eleita pela *Comunidade Escolar* para um mandato de três anos e um *Conselho de Escola* composto por representantes de professores, alunos, pais e demais funcionários, eleitos por seus pares para um mandato de dois anos.

O *Corpo Técnico e Administrativo* é composto por quatro profissionais que atuam no *Serviço de Apoio Pedagógico (SAP)* e duas na *Coordenação de Atividades Diárias (CAD)* com formação em pedagogia, e pelos três técnicos que atuam na *Secretaria Escolar* que possuem formação específica para dar o suporte administrativo necessário.

O *Corpo Docente* é composto num total por vinte e oito professores, dentre eles os que possuem licenciatura em pedagogia e atuam nas séries iniciais, e os que atuam nas séries finais, que possuem licenciatura em áreas específicas. Todos os quatorze professores do turno matutino foram convidados a participar das oficinas.

O quadro de profissionais que atuam no SAP, na CAP e o corpo docente é considerado pelos professores como numericamente insuficiente, devido aos inúmeros imprevistos que ocorrem regularmente na escola. Caso algum profissional precise se ausentar, acontece o que chamam de *desvio de função*. Vários deles precisam se deslocar de suas atividades para realizar o trabalho um do outro buscando dar conta das muitas tarefas prescritas que não podem deixar de ser realizadas.

Os *Serviços Gerais* da escola são divididos entre duas funcionárias da Prefeitura de Vitória e três de empresa terceirizada, para realizarem toda a

limpeza, e mais três de firma terceirizada para o preparo da merenda. Além disso, há quatro profissionais de firma terceirizada na vigilância.

Os alunos são 466 num total, divididos em 234 no turno matutino e 232 no turno vespertino. Para se tornar aluno da escola é necessário inscrever-se para o sorteio público de vagas feito anualmente, do qual participam os responsáveis pelos candidatos. A partir do ano de 2001 as vagas da escola passaram a ser restritas à comunidade do Município de Vitória, mesmo assim continuam a receber alunos de diversos bairros, mais ou menos distantes da escola.

A programação do *tempo escolar*, como é chamado o *calendário letivo* na escola, é definido pela Secretaria Municipal de Educação, prevendo no mínimo 200 dias letivos. Esse ano letivo é dividido em três trimestres, para efeito de registro da avaliação dos alunos. Ao final de cada trimestre são realizados os *Conselhos de Classe Participativos* e as *Reuniões de Pais*, ambos buscando fortalecer a participação da família dos alunos.

A distribuição da carga horária semanal difere de acordo com a série. De pré a 3ª série as atividades são desenvolvidas de forma integrada, sem haver distribuição de uma carga horária específica para cada componente curricular, a exceção de Educação Artística (2 aulas) e Educação Física (3 aulas). Durante estas aulas são estipulados horários de planejamento para os professores de pré a 3ª série, horários estes que foram disponibilizados para a realização das oficinas de fotos, a combinar com os grupos de professores inscritos. Na 4ª série, mesmo trabalhando com conteúdos integrados, há distribuição de carga horária semanal por componente curricular, para que o aluno se familiarize com o esquema de horários adotados a partir da 5ª série. De 5ª a 8ª Série a distribuição da carga horária semanal é organizada em *Grade Curricular* pela escola, conforme a carga horária semanal de trabalho conferida pela Secretaria de Educação a cada

professor. Também os horários para planejamento semanal desses professores foram disponibilizados para as oficinas de fotos que foram organizadas de acordo com os grupos inscritos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola o trabalho dos professores em sala de aula deve ter como eixo central o desenvolvimento de projetos pelos quais se deve buscar a integração de diferentes áreas do conhecimento e de conteúdos diversos objetivando uma maior participação dos alunos durante as atividades promovidas pela escola. Entretanto, essa prescrição não tem sido o eixo central de suas atividades. Os professores apontam esse objetivo como algo que eles gostariam de realizar por meio de suas atividades, mas que tem se mostrado difícil de se efetivar.

Os conteúdos a serem trabalhados são muitos e devem seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não há um padrão único, rígido e fixo para sua organização. Em geral isso é definido pela escola e são desenvolvidos sob a forma de projetos de estudos, variando a sua apresentação dentro de cada tema considerados pré-requisito.

Para cada componente curricular existem objetivos gerais e específicos aos quais os professores devem cumprir durante o ano letivo. Caso não sejam cumpridos alguns objetivos, estes ficam pendentes para serem trabalhados pelo professor com cada turma no ano seguinte, acumulando-se estes aos objetivos dos anos seguintes.

Além das atividades curriculares, dentro das áreas de estudos e das disciplinas obrigatórias no ensino Fundamental, são desenvolvidos pelos professores projetos extras dentro do horário de aulas ou em horários extras,

conforme o interesse dos alunos, tais como línguas estrangeiras, jogos matemáticos, literatura, leitura, escrita, música, esportes, etc.

Os professores devem ainda participar das capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação, nos encontros de estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são oferecidos dentro do horário de trabalho, no Programa de Formação de Professor Alfabetizador, realizados em horário extra, ou nos cursos, seminários, congressos oferecidos por outras instituições de formação, quando a escola se organiza de modo a possibilitar a participação dos profissionais interessados.

Grupos de estudo na escola acontecem eventualmente, fora do horário de trabalho, quando geralmente são discutidas questões burocráticas a respeito de projetos e eventos.

Apesar das limitações que são impostas ao ensino público no que se refere à formação continuada de seus profissionais, esta escola, ao longo de sua história, tem destinado atenção especial a esse tema. Nos últimos dois anos com o aumento da carga horária de aulas e a conseqüente redução do tempo de planejamento, os momentos de estudo foram reduzidos – hoje, profissionais se organizam conforme sua disponibilidade, e formam grupos de estudo na escola, fora do seu horário de trabalho. (projeto político pedagógico)

A avaliação da equipe da escola se dá no decorrer do ano em *Reuniões Gerais*, nos *Conselhos de Classe Participativos* realizados trimestralmente, dos quais participam os professores, o Serviço de Apoio Pedagógico, os alunos a direção, a Coordenação de Atividades Diárias e os pais dos alunos.

O movimento de luta conjunta dos trabalhadores docentes se mostrava forte, entretanto tem se limitado às assembleias durante a greve, quando privilegiavam a luta por melhores condições salariais. Não se empenhavam em analisar mais amplamente a questão da atividade de trabalho.

“Essas questões em assembleias nem são abordadas, ninguém fala do nosso trabalho, a questão é sempre salarial.” (professor)

Apesar dessa questão, há grande interesse na alteração das condições atuais de trabalho dos professores, contudo percebemos que não tem sido possível desenvolver projetos neste sentido. De alguma maneira o interesse, as idéias e os protestos destes trabalhadores não têm alcançado força suficiente para incitar processos de análise do fazer na escola.

Interessava-me perceber como isso funcionava, como os professores criam possíveis no dia-a-dia de trabalho. Como lidam com as infidelidades do meio²¹?

Questionar os professores, confrontá-los com sua atividade, os debates sobre seus objetivos, sobre a escola e sua história, as propostas pedagógicas, as relações com os alunos, colegas, recursos materiais, calendário, projetos, etc., servem de auxílio para analisar a organização do trabalho na escola, a atividade desses professores.

²¹ Palavras de Georges Ganguilhem (1990) ao se referir ao meio como infiel e à saúde como uma margem de tolerância, como uma capacidade de criar novas normas frente a essas infidelidades. O ambiente de trabalho consiste de toda espécie de infidelidades, as situações não se repetem, são imprevisíveis. É nesse sentido que consideramos o meio de trabalho como sendo infiel.

3.2 PROVOCANDO ENCONTROS

Na escola nossa primeira oficina foi acontecer um mês após nossa primeira reunião com o grupo, pois devido à falta de tempo não pudemos efetuar naquele dia as inscrições dos subgrupos para as oficinas. Com essa finalidade, uma lista circulava pela escola necessitando ser preenchida com os nomes dos professores que quisessem se inscrever. Mas as inscrições para as oficinas ficavam para depois.

Os trabalhadores da educação entraram em greve por tempo indeterminado. Os que não aderiram a este movimento tiveram que substituir os outros. Por mais que não acreditássemos nesta possibilidade, o ritmo de trabalho que já era acelerado se intensificou. Neste momento percebi que, para realizarmos as oficinas, seria necessário construir outras alianças com os trabalhadores e com os demais profissionais da escola.

Buscando fortalecer um vínculo de trabalho entre os participantes do grupo, que ainda parecia indefinido, passei a freqüentar regularmente a escola, dividindo com os trabalhadores e alunos este cotidiano tão movimentado e ainda mais encantador. Circulava pelos corredores, pátios, salas de aulas, refeitório, coordenação, sala dos professores buscando cartografar essa experiência. Para nós era fundamental sentir a escola, aproximar do seu cotidiano, viver seus movimentos. Em nossa aposta num método cartográfico, propusemos o acompanhamento dos processos que compõem a vida escolar.

Como afirmamos, nossa proposta era entrar na escola não com uma suposta neutralidade de pesquisador perante o objeto de estudo, mas a nos deixar afetar

por ele para que as idéias e sentimentos ganhassem outros movimento e formas. Para isso, precisávamos viver a escola, seus espaços. Cartografamos, então, a vida na escola, a fim de construir novos sentidos, criar possíveis, num movimento de coengendramento de sujeitos e mundos.

Fizemos conversas com os membros da escola, participamos de muitas atividades ali desenvolvidas, não só com os professores, mas também com os alunos, com os pedagogos, com as merendeiras, enfim, na diversidade que é a vida numa escola. Presenciamos o desenvolvimento do trabalho em salas de aula, momentos de decisões que exigiam a participação dos diferentes profissionais, suas diversas relações e conflitos. Pudemos vivenciar relações referentes ao desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola que é seu modo de funcionamento, resultado da solidariedade entre profissionais de diferentes áreas e funções.

Durante a greve todos se solidarizavam ainda mais, se ajudando mutuamente para que a escola continuasse a funcionar, num movimento frenético e surpreendentemente alegre. Como podiam trabalhar num ritmo tão intenso e com tanta alegria?

Mal chegávamos e já sentíamos a força dos corredores a nos arrastar de um canto a outro. Não sabíamos onde íamos parar, nem quando íamos correr, apenas íamos... nos deixando levar pela experiência. Era bom.

No recreio a música era alta. A rádio da escola, comandada por alguns alunos, fazia circular ainda mais energia e entusiasmo. Transbordavam animação. Na sala dos professores conversávamos sobre assuntos diversos, entre trabalhos a corrigir, leituras, cafezinhos. Os professores continuavam correndo, lanchando, atendendo alguns alunos e sendo apressados pelas coordenadoras: *vamos lá, o tempo acabou! O tempo acabou! Os alunos estão esperando!*

Nossa! Há mesmo um intervalo?

Em meio a tudo isso, tínhamos a oportunidade de conhecer ainda mais trabalhadores que não estiveram presentes em nosso primeiro encontro, e de outras formas pudemos conversar sobre nossas idéias e projeto de pesquisa. Alguns estranhavam nossa presença, olhavam de lado, desconfiados cochichavam, outros comentavam nosso trabalho, muitas vezes preocupados com um certo lugar de especialista. Já não éramos mais invisíveis.

Você é uma professora nova? (aluno)

Você está observando quem? (servente)

Quer que eu te responda? (professor)

O que você quer saber?(estagiária)

Tudo aqui é em primeiro lugar pros alunos. Ainda bem que alguém está interessado no trabalho do professor. (professora)

Por que não vem a tarde pra comparar com a manhã? É bem pior.(coordenadora)

Poxa que legal! A gente está mesmo precisando de ajuda. (professora)

Eu explicava a todos que nosso objeto de estudo era o trabalho do professor, as práticas, mas que não estávamos procurando uma verdade sobre ele, e sim seus movimentos, no que ele era capaz de se transformar. Explicávamos que não trabalharíamos com dados estatísticos, com análises comparativas, com generalizações ou totalizações. Comentava ainda que nosso trabalho não visava a nenhum tipo de julgamento sobre eles, mas sim a análises de nossos modos de trabalhar e viver, a serem construídos junto com eles e contribuir para a produção de outra organização do trabalho na escola.

Fazíamos alianças mais sólidas, finalmente.

Em relação às inscrições pra as oficinas, nós comentávamos sobre elas, questionávamos, explicávamos, mas elas levaram um tempo para acontecer. Esse movimento cauteloso por parte dos professores pode ser atribuído a certo receio quanto a uma possível carga de trabalho a mais que as oficinas poderiam acarretar.

Apesar disso, acredito que as demandas por análises se sobrepujaram. Em nossos encontros alguns me procuraram e se inscreveram como participantes nas oficinas. Dois professores não haviam participado de nosso primeiro encontro, mas, a partir de nossas conversas, decidiram participar. No total tratava-se de um grupo de seis participantes divididos em três subgrupos/duplas.

3.3 LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

PRODUZINDO FOTOS. DISPARANDO NOVOS OLHARES.

Nossas oficinas aconteceram em diferentes momentos ao longo de três meses. Os professores se organizaram em duplas e cederam horários de seus planejamentos semanais. Sempre iniciávamos os encontros com uma discussão sobre os objetivos e a metodologia de nossa proposta. Em nenhum encontro pudemos fazer um aquecimento, pois o tempo era sempre curto.

Segundo o que havíamos combinado em conjunto anteriormente, nosso primeiro objetivo com o grupo foi de que os professores fotografassem 5 situações que eles considerassem positivas e 5 situações que considerassem negativas sobre

seu trabalho, e em seguida deveriam selecionar 3 de cada para levarmos a debate por todo o grupo.

Entretanto, os encontros nos surpreendiam. Antes de debatermos idéias e situações a serem fotografadas, se fazia necessário conversar. Os professores aproveitavam a possibilidade do encontro – que é raro na escola – para compartilhar. Durante um bom tempo os professores relatavam seu dia-a-dia, trocaram experiências, dicas, estratégias sobre sua atividade. Não se esperava muito deste momento. Sentíamos apenas que era bom compartilhar, era bom estar junto, dividir. Os olhares sorriam. Trocávamos afetos. Éramos acolhidos.

Passávamos todo o encontro conversando e debatendo sobre as atividades a serem fotografadas. Quando tocava o sinal tomávamos um susto. Era como se tivéssemos aterrizado de uma outra dimensão. Havíamos nos esquecido do tempo. Uma hora e meia não foi suficiente para o tanto que precisávamos conversar. Foi necessário marcar mais de um encontro para cada oficina.

Uma professora relatava nossos encontros como uma situação positiva em seu trabalho, como algo que ela gostaria de fotografar.

Eu acho bem positiva o que a gente está fazendo aqui hoje, essa interação.

Analisando o trabalho em conjunto não nos sentíamos sozinhos. Enquanto dividíamos nossas experiências, desfaziam-se as redomas. Percebíamos um comum muito mais claramente que antes. O discurso deixava de ser empregado na primeira pessoa do singular passando ao plural. A conversa ganhava força. Não era mais *EU*, éramos *NÓS*:

- Nós temos que dar cinco aulas direto, sem parar, praticamente todo dia, para dar conta dos objetivos.

- Mesmo assim, tem época que ainda temos que dar reforço após o horário.

Ficava claro que o que discutíamos, os casos contados, não diziam respeito apenas ao professor fulano e sua *dupla jornada*, ou à professora ciclana e sua *somatizações*, nem a mim e minhas inquietações sobre o trabalho docente. Ficava cada vez mais difícil separar.

Não foi preciso esperar pelas fotografias para que as análises começassem a surgir. Em nossas conversas, as atividades eram colocadas em análise pelo grupo e já tomavam outras formas.

- Quando a gente está atrasado, a gente planeja a aula e precisa que dê tudo certo, que não falte nada na hora.

- Mas a gente precisa lembrar que precisamos dos alunos pra dar tudo certo.

- O que você vai fazer para aquele projeto da semana do meio ambiente?

- Ainda não tive tempo de preparar. A gente podia bolar alguma coisa articulada.

Ao falar da atividade docente os professores falavam de muito mais que da sala de aula ou da escola. O sistema político, social, econômico, as famílias dos alunos, sua saúde, seus estudos, sua esposa/marido e filhos estavam presentes em

nossa conversa. Enquanto discutiam e tentavam se decidir entre as inúmeras situações possíveis a serem fotografadas, sua atividade como professores era colocada em debate. Eram confrontados ora por mim, ora pelos colegas. Autoconfrontação simples e cruzada.

A fotografia foi um momento muito peculiar. Com a câmera nas mãos surgiam muitas idéias e experimentavam diferentes situações e cenas. Sorrisos e gargalhadas surgiam.

O ato de fotografar proporcionou uma discussão sobre a atividade delas como coletiva e não individual. Corriam de sala em sala, surpreendiam os colegas. Certo movimento tomava conta da escola na medida em que percebiam sua invenção. Os colegas paravam e queriam ver as fotos, davam sugestões e queriam participar. Discutiam as situações, criavam cenas, concordavam, discordavam, compartilhavam. Visivelmente, isso produzia força e movimento nos corpos que se alegravam.

Nossos encontros movimentavam os professores. A cada novo encontro, os professores chegavam cheios de novas idéias e com algumas fotos que haviam tirado com suas próprias máquinas durante a semana. Tiravam até fotos de outras escolas em que trabalhavam. Não havíamos combinado isso. Mas as oficinas disparavam idéias e novos olhares. Construía seus próprios planos. Analistas do próprio trabalho.

Nas oficinas também continuaram a fotografar. Eu acompanhei este processo, ajudando com as facetas da máquina digital. Cada dupla tirou aproximadamente 15 fotos e dessas selecionou 6 ou 7.

As oficinas foram adiadas algumas vezes. Qualquer imprevisto torna a situação na escola ainda mais tumultuada, o que exige total concentração de todos

e impossibilita qualquer movimento fora de rotina. A primeira coisa a “dançar” é o tempo dos professores para planejamento das aulas, que vira tempo para substituição. Tantas e tantas vezes ouvi frases como estas: *Está um caos aqui hoje, estamos correndo. Duas professoras faltaram e estamos nos revezando para cobrir suas aulas.*

Na verdade, estávamos todos atrasados. Eu com meus prazos que estavam ficando cada vez mais restringidos, os professores com seus planos e objetivos a cumprir, um currículo para dar conta, os alunos com suas tarefas e provas, as coordenadoras com seus projetos,... Mas e as greves? E a falta de água? E as propostas inusitadas dos alunos? E o novo que teima em provocar? O imprevisível não pára de brotar pela escola, ambiente dinâmico, cheio de vida. Como é ser professor nestas condições? Como os professores fazem para ensinar em meio a tanta restrição? Como é escrever uma dissertação com prazos tão limitados?

Os professores tentavam nos tranquilizar: *Aqui tem muito problema, mas a gente vai dar um jeito.*

3.5 SUJANDO AINDA MAIS O TRABALHO

Como havíamos combinado, precisávamos nos reunir, os três subgrupos de fotógrafos, para fazer uma nova seleção dessas fotos e compor um pôster a ser apresentado e analisado por todo o grupo (todos os professores do turno matutino).

Conseguir um tempo para este encontro também foi muito difícil. Precisávamos de um horário em que todos os seis professores pudessem ser liberados. Adiamos algumas vezes, mas com o esforço de todos e algumas substituições, conseguimos os cinquenta minutos do último horário.

Iniciamos com cada dupla apresentando para os colegas suas fotos escolhidas. Ao total tínhamos dezenove fotos. Logo o debate sobre cada uma das situações se iniciou. Os questionamentos entre os professores e as análises fluíam, nos surpreendendo.

O grupo selecionou doze das dezenove fotos, escolheu títulos para cada uma delas e em seguida iniciamos a montagem do pôster. Entretanto, o tempo terminou, faltou cola, faltaram cores. Passamos trinta minutos do horário e muitos ficaram sem almoço. Durante a semana seguinte nos encontramos como pudemos para terminar de enfeitá-lo.

Um professor ofereceu seu horário de planejamento para trabalhar no pôster. *Vamos sujar essa cartolina um pouquinho*, dizia ele. Colorimos, colamos os títulos, e conversávamos sobre seu trabalho. Os alunos também quiseram participar, “sujando” ainda mais o pôster.

Ele foi cuidadosamente produzido, decorado, intitulado. Como poderá chamar mais a atenção? Discutimos quanto à posição de cada foto, que fossem coladas de maneira que não ficassem tão formatadas, retas.

Feito a muitas mãos, o pôster foi afixado no lugar de maior circulação de pessoas na escola: no corredor onde fica a improvisada sala de espera.

3.5 FOTOGRAFIAS EM MOVIMENTO - O INVISÍVEL EM FOCO

Realizamos o último encontro referente ao dispositivo oficina de fotos com todos os professores do turno matutino. Iniciamos com uma breve contextualização sobre o trabalho realizado até então, com uma discussão sobre nossos objetivos naquele momento e em seguida com os professores, fotógrafos e autores do pôster, apresentando-o ao grupo. Ao mesmo tempo que apresentavam as fotos e seus títulos, apresentavam os debates e os motivos das escolhas que foram feitas. Os colegas foram aos poucos participando mais ativamente das análises das situações suscitadas pelas fotos. Muitas idéias e propostas foram surgindo.

Apresentaremos nesta seção as fotos e algumas análises construídas durante as oficinas. Vale ressaltar que apesar do que havíamos combinado, as situações fotografadas não foram consideradas particularmente em seus aspectos negativos ou positivos ao trabalho do professor. Cada situação escolhida para análise era pensada no que produzia em diversos contextos. Ficou claro para todos que esses aspectos eram indissociáveis. Já questionávamos isso no início do trabalho, mas

decidimos continuar com esta proposta nas oficinas, já que o grupo achou interessante tomá-las como metas a se fotografar.

Na produção das fotos e nos debates disparados por elas, buscávamos contribuir com as discussões produzindo inquietações em relação às atividades fotografadas e às práticas suscitadas. Como se dão essas atividades? O que produzem? Como essas práticas têm produzido o professor e o ensinar? Em que contexto? Como essas atividades se fragilizam? Como podem se recriar? E as novas práticas já existentes? Que outras práticas mais potentes são possíveis? Ao trazer essas questões ao debate, ao investigar a forma como os professores realizam suas atividades, buscávamos provocar desvios criativos no grupo, deslocamentos, novas práticas, como possibilidades de desenvolvê-las.



Foto 1 - Recursos Materiais

Foram levantadas durante as oficinas, questões quanto à falta de recursos nas escolas públicas para que os professores pudessem desenvolver sua atividade. Esta primeira foto retrata os recursos materiais e lúdicos da escola. Os professores apontaram estes recursos como ferramentas importantes, sem as quais seu trabalho fica, em parte, impedido de ser realizado.

A professora explica o motivo pelo qual fotografaram esta foto. Sua fala também provocou e suscitou muitas análises ao grupo:

Na véspera de uma amostra, de um projeto que culminaria em uma amostra, o material chegou muito em cima. Pra fazer um bom trabalho eu dependo disso. Senão se faz tudo assim né, pra nota, aí deixa de ser trabalho, um projeto legal, gostoso. Se torna um fazer pra mostrar. O trabalho perde o sentido, ele deixa de ser fomento de aprendizagem e se torna apenas exposição, que não tem na base dela o aprendizado, ou uma construção.

A questão não se tratava apenas de ter recursos disponíveis ou não, mas dizia respeito à possibilidade ou não de realização de seu trabalho, que não se resume a um fazer como mera aplicação de técnicas. Na fala relatada acima, a professora relacionava um *bom trabalho* a uma atividade que tivesse sentido para ela como *uma construção*, ou seja, uma atividade por meio da qual se produza um aprendiz e também uma professora.

Uma atividade contrariada por falta de recursos se limita a um fazer sem sentido, significando uma impossibilidade de realizá-lo como uma atividade recriadora de si e do ensinar.

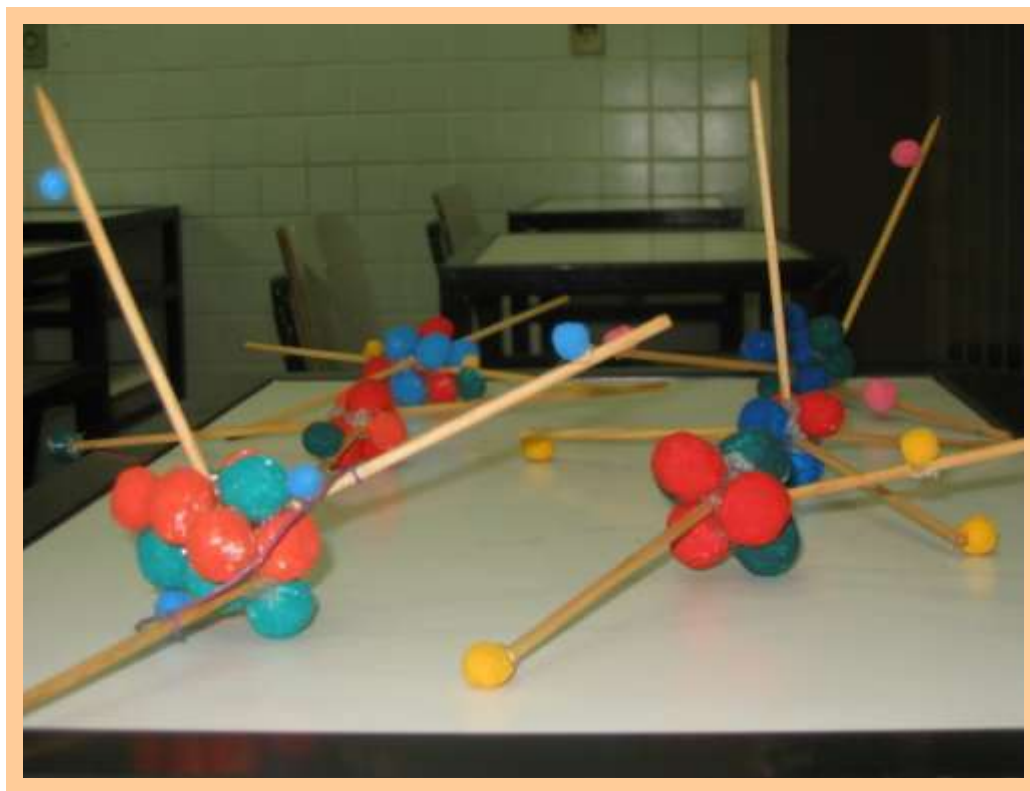


Foto 2 - Interatividade

Esta foto buscou apresentar os modelos de átomos construídos com papel machê pelos alunos no processo de uma aula de química. Trata-se de um aspecto considerado como fundamental para que o trabalho dos professores pudesse ser realizado com mais prazer. Para eles, a imagem representa as aulas mais *interativas*, aquelas em que os alunos são instigados a participar, as quais são favorecidas pelos recursos materiais tantas vezes escassos na escola. Neste sentido, também falavam de suas experiências como professor em que um processo ensino-aprendizagem depende das relações construídas entre aluno e professor, relações de mistura em que se produzem no encontro e ao mesmo tempo, um aprender-ensinar.

Apesar disso, no trabalho do professor também se expressa certa concepção de aprendizagem que se liga a transmitir conteúdos e objetivos em períodos determinados de tempo, à quantificá-los, a estágios definidos entre faixas-etárias, às séries, etc.

A participação dos alunos também está ligada ao cumprimento dos objetivos pelo professor. Se os alunos não fazem as tarefas, as provas, se o professor não “dá visto”, isso significa que não se ensinou, nem se aprendeu. Para o professor isso significa que seu trabalho não foi realizado.

Os debates questionavam as diversas concepções de ensino-aprendizagem. Qual o papel do professor neste processo? E do aluno? Quais as concepções de aprendizagem têm produzido essas práticas? Idéia de que a aprendizagem se dá em estágios sucessivos, de que só se dá em determinadas situações, de que é fundamentada pela orientação de um professor. Provas e tarefas são questionadas como instrumentos para mensurar essa aprendizagem que deve se ampliar linearmente conduzindo os alunos pelas séries escolares.

Combinado a esse debate, surgiam discussões quanto a cobranças e responsabilizações aos professores em relação ao fracasso no processo de aprendizagem dos alunos.

Aí chega no final do período a família entra com um papel depreciativo, eles não querem saber se o aluno não fez o exercício. É o profissional que não capacidade pra desenvolver o conteúdo.

Este relato se apresentou como uma questão e também nos levou outras análises quanto aos processos de ensino-aprendizagem que têm sido vivenciados na escola.

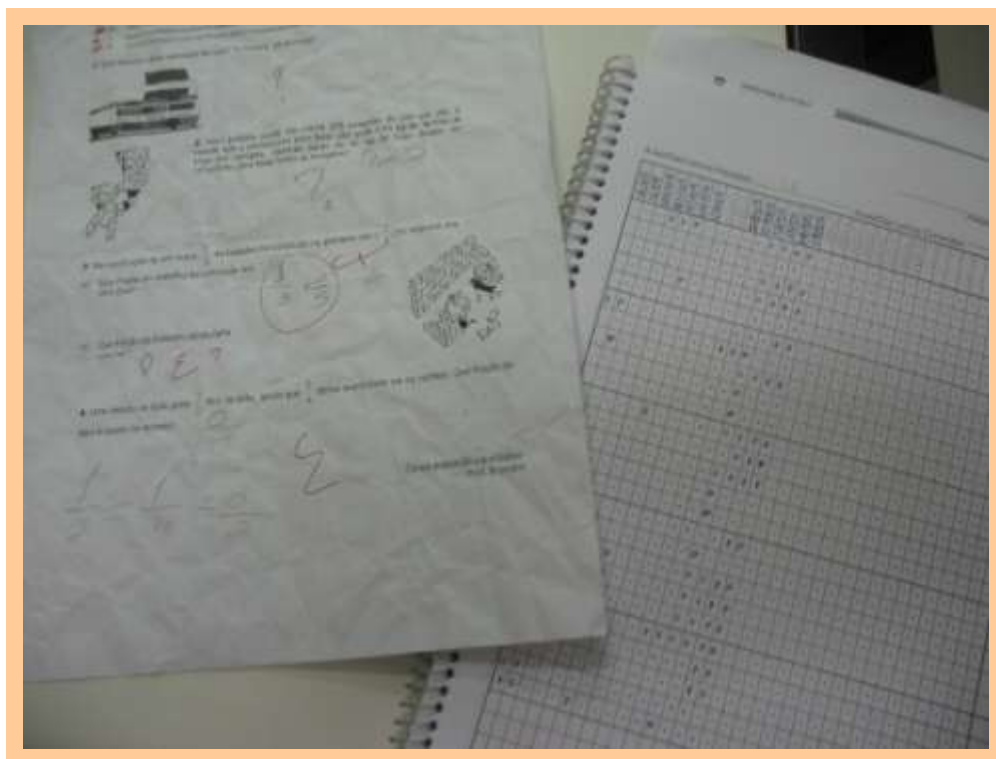


Foto 3 - Falta de Parceria com as Famílias

Estão apresentados aqui o livro de frequência dos alunos com muitas faltas e uma prova de um aluno que foi toda amassada, riscada pelo autor e jogada no lixo. Ambos foram considerados aspectos que causam angústia em seu trabalho, intimamente relacionados à falta de participação da família na vida escolar de seus filhos.

Isso atrapalha demais. A gente tem uma seqüência de objetivos a serem cumpridos então a gente se programa, planeja a aula, quando dar o exercício, a correção. Se eles não fazem as tarefas, como fica meu trabalho?

Quando a família não participa do processo ensino-aprendizagem, dizem que a participação dos alunos também aparece prejudicada, e este fato se revelava como um obstáculo à atividade do professor, de alguma forma. Mas como isso tem funcionado? As questões continuavam a surgir.

Se eu chegar na sala de aula, fizer a chamada, passar a matéria, dar visto nas apostilas, preencher os diários, dar uma provinha e passar todo mundo, aí eu estou fazendo o que eles querem. Aí eu não tenho problemas. Mas eu prefiro trocar de profissão.

Eles apontam estas como características das prescrições de seu trabalho, além do cumprimento de objetivos e avaliações que têm se oposto à imprevisibilidade do cotidiano escolar. Neste debate pudemos perceber como as diretrizes e normas educacionais têm priorizado certa forma de educação que tem afirmado uma concepção de aprendizagem como aquisição e acúmulo de informações transmitidas pelos professores e como solução de problemas pré-existentes.

Trazendo para o debate as fotos que apresentam elementos das relações família-escola, os professores apontam para outras questões. Nesta conversa, um professor relatava sua experiência, enquanto outro colega o alertava:

- *Eu acho importante demais essa participação da família. Então, como isso me ajuda? Eu sinto que eu não estou sozinho em meu trabalho.*

- *Aí eu acho que nem é a participação da família, mas sim uma parceria né.*

Nos debates os professores falavam de sua insistência pela construção de novas alianças que pudessem potencializar um *bom trabalho* na escola. Para além da presença nas *reuniões de pais* por meio de que, geralmente, se espera que as famílias compreendam os métodos escolares, os professores buscam a possibilidade de construir uma relação de *parceria* com essas famílias.

Entretanto, nos últimos cinco anos esta escola vem passando por mudanças diversas, como término e interrupção de mandatos de diretores, trocas constantes no quadro de professores, mudança de nome e de dependência administrativa, o que para os profissionais tem gerado uma descontinuidade na construção de seu trabalho.

Para eles mudanças têm oferecido dificuldades frente ao esforço que têm feito buscando oportunizar cada vez mais a interação das famílias dos alunos com os profissionais da escola por meio de várias instâncias, que têm lutado para que sejam ampliadas, como o *Conselho de escola*, os *Conselhos de Classe Participativos*, as *Reuniões de Pais*, além dos encontros informais agendados e no próprio dia-a-dia.

Para além dos diversos recursos materiais, uma relação entre a família dos alunos e a escola, produzida em forma de parceria, tem se mostrado também como um recurso fundamental para a realização de sua atividade, no sentido em que tem favorecido uma outra experimentação de ensino-aprendizagem.

Aí vem a questão: se a família enxerga a situação da escola e entende o que tudo isso tem a ver com a filha dela, isso ajuda. Agora se a família não sabe, só quer cobrar... É o profissional que não tem capacidade pra desenvolver o conteúdo.

Estamos falando de relações que possam se compor na direção de construir juntos um processo de ensino-aprendizagem que possa se diferenciar, como aconteceu com a professora na produção dos modelos de átomos com os alunos, que só se tornou possível a partir dessa parceria.

Ao mesmo tempo em que falavam da falta de recursos como um aspecto que causa constrangimento nessa atividade, falam também que é por meio desta mesma atividade que se fazem possíveis a criação de estratégias e alianças para enfrentar essas situações.



Foto 4 - Família Parceira

Esta foto, por exemplo, apresenta um liquidificador, uma bandeja e uma tábua que têm sido utilizados como recursos no trabalho dos professores. Entretanto o aspecto positivo da imagem não diz respeito tão somente à função habitual destes objetos, mas à forma como foram adquiridos pela escola, ou seja, foram adquiridos em situações consideradas positivas em relação a seu trabalho. A professora explica:

Eu precisava fazer papel machê com os alunos da oitava série para produzir os modelos de átomos. Para a gente trabalhar os elementos atômicos eles entendem melhor quando eles mesmos criam esses modelos. Mas a escola só tem um liquidificador que é utilizado na cozinha e por isso não pode ser utilizado para outro fim. Uma mãe de aluno que está sempre com a gente arrumou um liquidificador velho, que tinha em casa e doou pra escola. Então, quer dizer, são coisas muito positivas que a gente tem aqui na escola.

De formas semelhantes, também foram adquiridas a tábua de madeira e a bandeja. Para os professores, estes objetos apontam para a potência da aliança que eles têm lutado para construir cotidianamente com as famílias dos alunos.

Estas questões têm incomodado e provocado por todos os lados a vida na escola, contudo os professores têm se sentido solitários neste processo.



Foto 5 - Trabalho Solitário

Eu acho que essa [foto] aqui muito boa: é a professora trabalhando sozinha. O mais complicado da escola é isso. Cada professor trabalha sozinho, entra e sai de sala, depois vai embora. A gente se vê pouco, conversa pouco.

Os professores têm relacionado o fato de estarem na maioria das vezes trabalhando sozinhos a certa forma de organização dos processos de trabalho construída nas escolas. Entendemos que não existe trabalho solitário na medida em que o trabalhador sempre se apropria do gênero como recurso para suas atividades, contudo, percebemos nos debates a necessidade que se coloca em relação à manutenção desse gênero por esses profissionais, o que se efetiva na construção de espaços coletivos de diálogo.

Aqui você só tem cobrança. É assim: primeiro que você tem uma gerente, a gerente tem uma diretora. É gerente mesmo, tá, é uma empresa. A diretora tem os secretários, a supervisora, a orientadora pedagógica, aí depois tem os professores. Aí eles têm a regras. Por exemplo: professor tem que usar jaleco. Aí a gerente recebe essa regra e passa pra diretora, que passa pra supervisora, que passa para orientadora. Se você não está usando o jaleco, a gerente dá uma chamada na diretora, a diretora na supervisora, que dá na orientadora que chama o professor e dá uma advertência”.

O grupo coloca em análise certa forma de organização que tem sido privilegiada nas escolas, chamada por eles de forma *empresarial*. Percebemos que as posições de gerente, diretor, supervisor, orientador têm sido produzidas hierarquicamente, de forma verticalizada, como lugares de especialistas em educação, aqueles capazes de organizar, pensar e planejar este trabalho. Ao mesmo tempo, esse processo tem produzido a desqualificação dos conhecimentos dos professores sobre seu próprio trabalho. Para eles tem sido proposto o lugar de executores, como se fosse possível fazer essa dissociação.

Quando não tem essa cobrança falada, tem uma cobrança de responsabilidade. Da família, do aluno, da coordenação, dos pedagogos. Eu tenho uma listagem de trinta e dois objetivos que têm que ser colocados na quinta série. Eu tenho que dar conta dela. Se não der conta, o que ficou eu tenho que dar conta na sexta série. Eles tão olhando, a gente não está vendo, mas estão.

Em nossas análises no grupo pudemos perceber como tem se produzido na escola uma relação de controle de uns sobre os outros. Há uma hierarquização na forma como o trabalho tem sido organizado, seguida de uma fiscalização, tanto generalizada quanto do próprio profissional consigo mesmo.

Aliadas a estas questões, surgem no debate outros obstáculos à realização da atividade docente. A fotografia que provocava era a de uma profissional da coordenação que ocupava o lugar de uma professora ausente.



Foto 6 - Desvio de Função

- Aí o que acontece: sobrecarrega ela, sobrecarrega todo mundo. A gente quer dar conta de tudo, não consegue, acaba não resolvendo nem uma coisa nem outra.

- Mas isso também é uma forma, um jogo, muito do sistema que é racionalizar, fazer economia de pessoal. Cada vez você tem uma sobrecarga maior e tem menos profissionais.

Para os professores a diminuição crescente que vem ocorrendo no número de profissionais a trabalhar na escola também tem apontado para a desvalorização da educação pública provocada pela atual lógica empresarial de organização.

Colaborando com essa mesma lógica, outra questão semelhante foi levantada: o excesso de burocracia existente na escola. A foto abaixo mostra uma pilha de documentos a serem preenchidos pelos professores.



Foto 7 - Excesso de Burocracia

É o excesso né de burocracia, de papel, fichas individuais, pautas, conteúdos, de coisas que sufocam a gente. A gente sempre tem a sensação que não deu conta. Estamos sempre correndo atrás do prejuízo.

Eles me cobram: você não está dando visto, você não está dando aula!

Os professores debatem sobre como é ter que lidar com muitas prescrições para realizarem seu trabalho. Ter que registrar tudo que realizam em sua apostila

para que as orientadoras possam acompanhar seu trabalho, tem se tornado mais do que uma carga excessiva, mas, além disso, uma restrição em seu processo de criação no trabalho.

Que prazer um professor pode ter pra trabalhar assim? Que prazer temos para fazer uma aula diferente? Se eu não posso fugir da apostila, se não posso fugir do conteúdo.

É justamente à possibilidade de “fugir ao prescrito”, de “fazer diferente”, ou seja, de criar em seu trabalho, que o professor tem relacionado a possibilidade de sentir prazer em sua atividade.

Na medida em que vão acontecendo os debates, as questões vão sendo produzidas, tomando visibilidade pelo grupo, vão ganhando força e começam a surgir caminhos possíveis e necessários.

- Isso antigamente era atribuição da secretaria que tinha quatro pessoas fazendo. Hoje você tem duas. Então empurra mais uma atribuição pro professor.

- E aí você vai engolindo.

- Poderia ser feito de outra forma, gente!

- As notas poderiam ser passadas das professoras pra secretaria, e a secretaria passava as notas pra pauta.

- A gente poderia ter mais um estagiário, que daria conta de fazer isso tudo.

Acontece que essas prescrições têm surgido em espaços-tempo externos à realidade escolar, às práticas que têm sido construídas cotidianamente. Então tudo que vem, chega como carga a mais de trabalho. Percebemos a grande diferença que se mostra entre trabalho prescrito e o trabalho realizado pelo professor, tantas vezes um trabalho invisível.

Foi nessa mesma direção que foi analisada a fotografia seguinte.



Foto 8 – Fila: Engessamento da Organização

Esta situação fotografada retrata o momento de formação de filas por turmas após o horário de recreio. Esta questão foi colocada em debate pelos professores como um momento de *engessamento* da organização escolar.

Trata-se de um momento de muita confusão na escola que tem gerado desgaste aos professores. Com a finalização do horário do recreio, os alunos ficam todos dispersos aproveitando os últimos momentos antes de entrar em sala. A

coordenadora fica tentando organizar as filas, gritando ao microfone com os alunos: “*Fulano vai para a fila! Ciclano larga a bola! Beltrano para de gritar!*”. Os professores devem dirigir a organização de cada turma e esperar até que todos estejam em fila para seguir com os alunos para a sala. Essa atividade tem “*tomado*” aproximadamente dez minutos das aulas.

A fila depois do recreio é pra mim um coisa totalmente sem sentido, desnecessária. Não é ser contra por ser contra. É que nos temos sala ambiente²². O menino sabe a hora que ele tem que sair, pra onde ir, ninguém fala pra ele, ele sabe. Sai e vão mesmo. Se eles se comportam assim durante as aulas, por que não após o recreio?

Os alunos podem ir pra sala direto. Mas como eles sabem da fila eles adiam o momento.

Os professores discutiram com os colegas a possibilidade de transformação dessa atividade. Para eles, a fila não só significa uma atividade contrariada porque atrapalha, como também perda de tempo de aula, gerando ainda mais carga extra de trabalho.

Esta discussão provocou inúmeras tentativas de encontrar outras possibilidades, e acabou suscitando alguns encaminhamentos.

- Lembrando que essa fila não existiu sempre, ela foi uma prática que surgiu.

- Surgiu né, mas, também não foi repensada.

²² . Nesta escola trabalha-se com *salas ambiente*, sistema em que cada professor tem uma sala e os alunos circulam entre elas conforme o horário das disciplinas.

- Eu acho que a gente tem que estar discutindo isso, o que os outros professores pensam disso também.

- É essa [foto] mostra que a escola é muito amarrada em termos de organização. A gente não consegue ver as outras formas de organização. Mas a gente tem visto outras experiências que tem dado certo com outras formas de organização.

Essa discussão foi encaminhada para debates com todos os professores e outros profissionais da escola. O grupo concluiu que se fazia necessário um trabalho em equipe para a criação de outras estratégias que substituíssem a fila.

A partir dessa lógica, trabalho em equipe não tem sido compatível com o trabalho do professor. A ele cabe chegar à escola e ministrar aulas sucessivamente e, além disso, ao final este desempenho deve ser avaliado.



Foto 9 - Trabalho em Equipe

Trazia-se às análises o *trabalho em equipe*. A equipe técnica da escola tem atuado como fiscal do trabalho do professor e não como parceira. Ao invés de relações de parceria e trabalho em equipe os professores têm enfrentado relações de hierarquia e de cobrança constantes na escola.

Eu fiquei o final de semana todo pensando como melhorar o meu ambiente de trabalho. Aí vem alguém que não entende nada do que está acontecendo e fica só classificando os problemas. Porque sempre tem que achar um culpado. Aí quer dizer, bota a culpa no professor da turma.

Frente a essa situação, buscamos encontrar diversas estratégias de enfrentamento que já tem sido possíveis no cotidiano de trabalho desses professores. As análises se tornavam apostas em construções possíveis:

É diferente quando temos um horário com a pedagoga e ela quer saber como é que está a turma, o que podemos fazer para melhorar, dar sugestões, dar materiais... é uma parceria. Não quer saber o que preenchi, se dei visto ou não.

As reuniões de formação eu considero como positivas. São nossos encontros. Quer coisa pior do que você sozinho em uma sala fazendo as coisas? Trabalhar sozinho é muito negativo. Eu adoro trabalhar junto.

- Muitas vezes a gente não está conseguindo fazer determinada tarefa com um aluno e sempre tem um outro colega que acaba dando uma idéia "vai por esse caminho, faz isso, e acaba dando certo né. Isso é legal pra caramba.

- eu até peguei com você umas idéias da matemática né.

Alguns professores fizeram uma análise que movimentou bastante o grupo, quando levantaram questões sobre a necessidade de uma equipe "mais coesa", "mais unida", e concluíram que essa necessidade veio á tona com a saída e entrada de novos profissionais ao grupo mais antigo da escola. Percebemos nesse momento, uma necessidade de profissionais mais antigos e mais novos afinarem o

tom de suas atividades, de colocar em debate os diversos gêneros profissionais a fim fazê-los dialogar.

Apesar disso, sempre que falamos em realizar encontros, em grupos, ou em reuniões na escola, nos deparamos com falas como: “*não temos tempo para isso*”. A partir dessa análise, os professores propuseram uma discussão sobre o tempo, que é apresentado nesta foto que nos mostra o relógio da escola.



Foto 10 - Tempo

No início da discussão os professores se queixavam relacionando a ausência de trabalho em equipe ao excesso de trabalho e ao curto espaço de tempo que têm para realizá-lo.

Eu tenho essa pilha de cadernos. Eu corrijo um a um. Quando acabo já tenho outra pilha. Acho que é a questão mesmo de trabalho excessivo. O tempo da escola é muito curto.

Eu acho que o tempo escraviza, ele nos deixa doente, porque a gente ta sempre lutando contra o tempo. A gente sempre tem essa sensação de que não conseguiu fazer o que deveria. Todo dia a gente sai assim “meu deus eu não consegui fazer isso ou aquilo”.

A corrida contra o tempo tem contrariado a construção de um “bom trabalho” segundo os docentes. São relacionadas a estas questões uma perda de sentido no trabalho do professor como uma atividade criadora.

Aí você começa a trabalhar só pra mostrar que fez: tirar foto pra colocar no site, escrever documento e mostrar, expor no mural, só pra quantificar. Porque eles têm que mandar resultados pra Supervisão da Educação, pra botar isso em números e dizer: Ah, está funcionando! Mas esse número não é verdade. Por quê? Eu posso deixar todo mundo de recuperação e passar todo mundo, aí tive 100% de aproveitamento na recuperação. Agora o cara que deixar quatro de recuperação e só passar um ele teve uma porcentagem baixa, então esse cara não é bom professor.

Eu fiz isso há dois anos atrás quando eu estava doente e revoltada com a Secretaria de Educação. Durante um mês e meio eu voltava pra escola injuriada da vida. 'Abre o livro na pagina tal, 50 minutos, leitura em voz baixa, lê um pedacinho, copia um pedacinho.' E eu em pé andando na sala. Eu fiz isso durante um período porque estava insatisfeita, frustrada, parei e falei peraí eu estou infeliz, vamos voltar ao normal essa não sou eu, não é a profissional que eu gosto de ser.

As dificuldades do trabalho docente, como a falta de recursos, a falta de parceiros, desvio de função, trabalho solitário, excesso de burocracia, falta de tempo, aparecem sempre como aspectos de um complexo de atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, mais especificamente, como obstáculos.

Esses questionamentos geralmente provocavam outros:

Foi assim que nesses últimos anos de labuta de magistério eu desenvolvi minha enxaqueca, eu começo a me sentir muito frustrada, irritada, vejo que as coisas não estão indo, não está fluindo, daí a pouco detona a dor de cabeça, uma semana, dez dias com dor de cabeça.

Uma atividade contrariada frequentemente aparecia relacionada à frustração, sentimento de culpa, apatia, sofrimento, adoecimento. Num primeiro momento, as queixas pareciam tomar conta de nossos encontros.

Na medida em que os debates foram acontecendo, outros relatos foram surgindo, inquietações se produziam, novas idéias se articulavam e discursos mais potentes foram ganhando forma.

Às vezes a gente tem programação demais e aí o que aparece não tem espaço! Vocês sentem isso? Tem conteúdo demais pra dar, mas, o aluno mesmo está em outra. Ele faz perguntas, quer fazer outras coisas. O que acontece na aula... rola coisas, mas, tem sempre os objetivos que você tem que estar correndo atrás!

A gente tem que correr tanto. Às vezes eu me sinto ineficiente. Eu falo assim “gente eu não consigo me organizar”. Por outro lado, eu acho que a escola tem muito essa característica, é uma coisa muito viva, muito dinâmica. Ela não é previsível, por mais que você programe, têm imprevistos, porque são pessoas que fazem a escola.

Gente, enquanto eu vejo aquela interrogação cravada na testa do aluno eu não consigo ir pra frente. Sabe, eu não consigo gente. Era pra eu estar na profissão certa, né?

Na medida em que eram provocados pelo grupo as queixas davam lugar a análises interessantes sobre as relações com o “tempo”. O próprio processo de ensino-aprendizagem passava a ser analisado, percebido como acúmulo de conteúdos pré-definidos dentro de determinado período de tempo. Este processo tem um tempo estabelecido para acontecer, está relacionado às séries sucessivas. A atividade prescrita do professor está restrita aos objetivos a serem cumpridos em cada período desses. O que escapa a isso gera carga de trabalho a mais.

E algo escapa? Sim certamente!

E é justamente por meio de sua própria atividade que os professores apontaram para a possibilidade de construção de relações potentes com seu trabalho.



Foto 11 - Trabalho em Sala de Aula

A fotografia apresenta uma professora que, dando aula sobre eletricidade, demonstrava um experimento sobre feixes luminosos com um aparelho de um dos alunos.

É muito legal: aluno, professor e pedagogo junto, em sintonia. A aula que tem quarenta minutos parece que rende cem minutos.

A atividade em sala de aula surge como possibilidade de realização e superação das dificuldades. Apesar dos obstáculos apontados, dos constrangimentos à sua atividade, relatavam com detalhes seu “amor” a um “bom trabalho”. Na medida em que falavam, sua atividade parecia ganhar novos sentidos, os olhos brilhavam, o peito se enchia de orgulho, renovavam-se.

A motivação é diferente quando eu tenho a liberdade, por exemplo, de estar no meio de uma aula e um menino me faz uma pergunta sobre um assunto que não tem nada a ver com o tema da aula. ‘Mas lá no meio o oceano não é verde por quê?’[aluno]. Você pega a pergunta e a turma toda se interessa e papapapa foi. Eu fico encantado com isso. Quer dizer a partir de uma idéia, né, um monte de coisas surgem. Saiu uma coisa que ninguém esperava, nem você mesmo. Você tem essa autonomia.

Por mais que eles cobrem pra caramba, mas eu faço as coisas com prazer quando eu sei que o aluno está aprendendo, mas quando eu tenho que fazer só pra mostrar, isso me causa uma frustração enorme.

Aí é o que eu falo do prazer. Do trabalho excessivo, mas com prazer. As minhas quintas e quartas eu dei aula à tarde de reforço para os meninos. Mas eu vinha, dava aula, a aula rendia. Não tinha intervalo de recreio não, dava aula direto. A garganta estava de um jeito que eu não podia nem falar, mais eu ficava com os meninos ali ó, sala cheia, mas ficava de coração. Mesmo trabalhando mais eu estava trabalhando com mais prazer né. E isso é bom, o trabalho parece menor.

Os debates demonstram que com todas as dificuldades, sofrimentos, lamentos, esses trabalhadores ainda conseguem criar estratégias, articulações, alianças e produzirem prazer em seu trabalho. Os debates puderam dar visibilidade aos diversos desvios criativos que tem sido produzidos em sua atividade. Durante as oficinas outros novos também puderam ser inventados em conjunto. Suas ferramentas, seus recursos, o gênero profissional, embora tenha se demonstrado enfraquecido, continua a ser recriado em meio a todas as dificuldades colocadas em seu ambiente de trabalho. Essas experiências nos inspiravam durante nossa trajetória conjunta pela escola, na produção de análises do próprio trabalho.

Outro aspecto analisado foi o número reduzido de alunos em sala de aula.



Foto 12 - Número Reduzido de Alunos

Nesta escola, o número de alunos em sala é bastante reduzido em relação às outras escolas. Há alguns anos houve um movimento de redução deste número em todas as escolas do município, mas isso não durou muito. Logo esse número voltou a crescer. Entretanto, devido a um movimento intenso de luta dos profissionais desta escola até hoje, este número mantém-se reduzido.

Eu passei por algumas escolas da Prefeitura, escola em São Pedro, Santo Antonio, Centro. Você tem muitos alunos que querem aprender, mas é impossível com tantos alunos em sala, no mínimo 45, mínimo mesmo. Nesta escola temos um ponto muito positivo que é o número de alunos em sala, que são 25 alunos.

Um número elevado de alunos em sala é apontado como um obstáculo ao processo ensino-aprendizagem.

Isso aqui é resultado de um trabalho em conjunto né. A gente lutou muito pra manter isso aqui na escola. E isso é o que possibilita a gente conversar, lidar de uma forma bem particular com cada aluno, particular mesmo. Que não seria possível se não tivesse um numero reduzido, um trabalho tão efetivo como esse. Isso aqui é gratificante.

Entretanto, não só este aspecto foi apontado como positivo. Além disso, o movimento de luta desses trabalhadores para manter o número de alunos por sala reduzido enriqueceu nosso debate na medida em que nos servia como inspiração para as transformações ainda desejadas.

Durante toda as oficinas que realizamos pudemos perceber e dar visibilidade aos movimentos de criação que se fazem presentes a todo momento na escola em contraposição a uma organização do trabalho escolar que se faz endurecida tentando aprisionar e controlar o tempo. Esses movimentos surgiam desestabilizando esta organização e propondo uma outra relação com o tempo, um tempo que dura. Em contraposição a um tempo de contínuos momentos sucessivos, um tempo burocrático, tempo de cumprir objetivos, de tarefas e provas, tempo do calendário letivo, em nossas análises tem se nos mostrado necessário prestar atenção àquilo que irrompe, o que nos afeta em cada momento.

Nos encontros produzidos na escola luta-se por esse tempo. Espaço de lutas contra os modelos de ensinar-aprender, contra o controle. O professor se faz quando faz um “*bom trabalho*”, quando é possível dar passagem ao instante em que se é capturado pelas questões que nos convocam. Ensino e aprendizagem se fazem

possível, quando não há pressa, quando nos deixamos afetar pelo encontro, quando “*se esquece da hora*”. Tempo da própria vida. Tempo de invenção.

É nesses momentos que se realiza uma atividade sem impedimentos. Criação e recriação de ser professor e de se ensinar. A escola é, também, espaço de criação, de imprevisíveis, é lugar oportuno para dar formas ao novo que irrompe, produzindo outras formas de viver e de ser professor. Tempo na escola também é processo. E a todo momento jorram processos de estilizações e singularizações que recusavam as modelizações da escola *empresa*.

3.6 RESTITUIÇÃO

Um mês após o término das oficinas realizamos um encontro para rediscutirmos e avaliarmos a experiência junto com o grupo. Este encontro foi organizado a partir de um convite que fiz aos profissionais da escola a uma análise do que se produziu a partir de nossa pesquisa-intervenção. Iniciei com uma apresentação de todo o trabalho que fizemos, com um apanhado das análises que construímos juntos e do que foi cartografado. Em seguida iniciamos um debate sobre toda nossa trajetória e sobre a exibição do pôster para toda a escola, analisando não só este processo como seus efeitos.

Na metodologia da Análise Institucional francesa, a restituição tem como objetivo criar zonas de visibilidade onde antes haviam segredos e sombras, permitindo que tais temas sejam elaborados coletivamente. (Osório, 2002)

Seguindo essas direções apostamos na restituição das informações que são produzidas pela pesquisa-intervenção junto com os professores como uma forma de possibilitar a visibilidade e analisar às questões disparadas por este processo. Novas idéias surgiram como propostas, apontando para alguns encaminhamentos possíveis.

Um professor que não participou da oficina de fotos, iniciou o debate levantando uma questão sobre a necessidade da construção de espaços que proporcionem debates em grupo na escola.

Eu acho muito interessante essa pesquisa estar levantando essas questões aqui na escola. Pra mim ficou claro que a gente precisa se juntar, formar uma rede mesmo aqui na escola. Nosso trabalho é muito solitário, mas a gente tem que inovar se quer mudar alguma coisa. Mas não estou falando dessa rede que eles falam não, da rede de Vitória e tal. A gente tem que estudar algumas coisas também. (professor)

Uma professora que voltara de licença há um mês questionou porquê não foi avisada sobre a pesquisa, mesmo não estando na escola. Ela se declarou muito interessada neste tipo de trabalho:

Eu fiquei sabendo do trabalho através de alguns colegas. É uma pena eu não ter participado. Acho muito importante o lance da idéia de conectar os professores [referindo-se à rede falada pelo professor]. Agora é muito importante a gente começar fazendo essa rede aqui dentro da escola, discutindo os pontos que foram levantados pelos colegas com a oficina de fotos. Esses pontos já precisam de ações. Primeiro a gente precisa estar desenvolvendo esses pontos aqui na escola para depois levar pra fora.

Concordando com os comentários, um professor que participou de todo o processo compartilhou com o grupo sua experiência:

Eu mesmo, desde que eu estou participando deste trabalho eu venho aplicando os conhecimentos e as coisas que deram certo em outra escola que eu trabalho pra ver se pode dar certo lá também. Interessante que o pessoal lá já está me cobrando isso.

Este professor levanta a questão da visibilidade que nosso trabalho pôde dar aos processos potentes já existentes na escola.

Apesar dos problemas, tem muita coisa legal que a gente já fazia aqui e que agora eu estou levando para a outra escola. O pessoal fica sempre esperando mais alguma idéia nova.

Falar da foto com número reduzido de alunos em sala que foi visto como um aspecto muito positivo do trabalho deles, pois para eles potencializa o processo ensino-aprendizagem, facilita a participação do aluno nas aulas, facilita uma maior interação com a família. Interessante que este aspecto, foi resultado de um longo e intenso processo de luta travada por eles. Não é em toda escola que esse número de aluno é reduzido. Eles lutaram para ser assim nesta escola. Os professores se aliavam à esta luta para que muitas outras pudessem ser travadas, em direção às transformações desejadas. Percebiam que “*não cai do céu*”, depende de um processo de luta, como este aspecto que é visto por eles como “*luta permanente*”.

Este foi um bom aliado que potencializou muitos outros.

Os professores falavam com orgulho de sua difícil conquista, que ainda não se completou, posto que vivem na escola batalhas diárias para manter este número reduzido.

Alguns professores comentaram que o pôster não estava num lugar muito legal, pois não estava tão à vista dos visitantes. Neste momento percebemos que não havíamos conseguido eleger um local para o pôster num debate entre todos os professores devido aos desencontros. Aconteceu que eu fixei o pôster no lugar que alguns haviam indicado, mas na verdade, essa discussão não foi feita com participação de todos.

O pôster ainda intervinha. Tornou-se uma marca para toda a escola.

Seguindo uma das diversas sugestões levantadas, decidimos fazer do pôster uma obra itinerante. Ele deveria circular pelos diversos espaços da escola.

Os professores decidiram escrever uma matéria para o jornal da escola contando sobre a experiência e expondo as questões do pôster e fazendo algumas análises. A diretora aprovou e na mesma hora encaminhamentos foram tomados neste sentido. Todos se animaram com a idéia.

Também foi sugerido que fosse escrito um pequeno texto para ser afixado junto ao pôster, para que todos que se interessassem pelo pôster, pudessem ler sobre o trabalho, se quisessem. Alguns concordaram, acrescentando que foi bom ter ficado sem um texto por enquanto, pois causou a curiosidade do pessoal. Pela escola, estão querendo saber do que se tratou. Eles solicitaram que eu disponibilizasse materiais de leitura sobre o tema trabalho docente e Clínica da Atividade.

Inesperadamente, um professor apresentou ao grupo diversas imagens registradas em fotografias e em vídeo que ele havia realizado durante todo este processo. Não se tratava das imagens produzidas pelo grupo nas oficinas, mas de um movimento provocado a partir das oficinas, que lhe afetou, e que para ele

surgia como uma forma potente de continuar a analisar sua atividade como professor.

No final de nossa reunião, professores, coordenadores, pedagogos e a diretora tentaram definir algumas ações referentes aos recursos financeiros da escola tentando articulá-las aos encaminhamentos propostos anteriormente. Foram avaliadas as possibilidades de contratação de mais funcionários para dar conta das questões burocráticas, de outros estagiários e a compra de microfones para uso dos professores, por exemplo.

Neste encontro pudemos perceber uma transformação clara nos debates que deixaram de se limitar às queixas passando à criação conjunta de novas possibilidades de trabalho. A alegria de estar junto, de conversar, de trocar idéias e a partir disso poder construir outras, atravessava a todos.

A alegria do encontro tomava conta. A alegria é a prova dos nove²³.

²³ Oswald de Andrade. Manifesto antropofágico.

4 INCONCLUSÕES

A formação do grupo de trabalho com professores e dos pequenos subgrupos para a realização da oficina de fotos caminhava na direção prevista para o desenvolvimento de nossa pesquisa-intervenção. No entanto, este processo não se deu sem dificuldades.

Conforme relatamos, foram necessárias muitas mudanças de rumo em nossa caminhada. Enfrentamos greves dos trabalhadores, manifestações, paralisações e muitos adiamentos às etapas da pesquisa devido a vários imprevistos que surgiam na escola. Para mantermos a proposta de trabalharmos com grupos, o caminho que encontramos foi o de realizar encontros em momentos que se faziam possíveis.

Entre uma disciplina e outra, e tantas leituras, precisava refazer meus planos inúmeras vezes. Eu havia preparado uma proposta inicial para fazer ao grupo, com algumas idéias de quantos encontros precisaríamos relacionando-os às fases do dispositivo, mas percebia que me enganara. Não havia como pensar tudo isso sem os professores. Nem mesmo como sugestão. Decidi levar todo esse planejamento para a discussão com o grupo, caso eles topassem o trabalho.

A primeira dificuldade foi conseguir tempo disponível para essa ação, pois os professores não tinham licença para participar durante as aulas. O tempo, improvisado durante os curtos e disputados horários para planejamento, acabava sendo pequeno para muito assunto. Pelo mesmo motivo de restrição de tempo, não conseguimos realizar as etapas de aquecimento às oficinas que havíamos planejado. Com isso, os professores demoravam em se “desprender” das atividades que estavam realizando e, então, fotografar ou debater sobre as fotos. Havia uma demora em seu deslocamento para o lugar de analista do seu trabalho.

A cada vez, eu acreditava que ia para nossos encontros com “tudo preparado”. “Será que vai dar tudo certo? O tempo será suficiente?”. Ao chegar lá percebia que não havia nada preparado, nem sala, nem recursos. As pequenas reuniões sempre começavam atrasadas.

O que planejávamos nunca acontecia da forma como esperávamos. Em nossos planos iniciais, ainda num projeto anterior, havíamos pensado numa proposta a fazer aos professores. Não se tratava de uma proposta fechada, mas de qualquer coisa como referência a um cronograma que também estava preso aos prazos do Mestrado.

Achávamos que havíamos preparado tudo, pensado em todos os detalhes, para sair desse encontro com tudo resolvido, sem atrasos no cronograma, mas saíamos de lá sem qualquer certeza, sem garantias. Para nós, que havíamos delineado nossa pesquisa-intervenção com a total participação dos professores, a continuação do trabalho era sempre incerta. Mas quem tem certeza de algo? Quem deseja certezas?

Enquanto preparava minha atividade para os encontros, tentava imaginar o que poderia acontecer, como apresentar o projeto, como convidá-los a esta jornada, que materiais precisaríamos, quanto tempo levaríamos, os imprevistos possíveis... Entretanto, pouco do que aconteceu conseguimos prever. O cronograma, meu roteiro, as propostas tomaram novos rumos. As conversas duravam. Acho que muitas vezes nos esquecíamos de que um encontro é tecido junto, ele se dá entre nós. É imprevisível. Não temos controle sobre ele.

Enquanto os professores “corriam contra o tempo” para dar conta de suas atividades na escola, nós também corríamos. Tínhamos nosso tempo restrito entre os horários, disciplinas, prazos da bolsa de pesquisa para a conclusão do mestrado.

Desde que iniciamos este trabalho, escolhemos correr riscos, afirmando a potencialidade das incertezas e do imprevisível. Então, apesar das dificuldades apostávamos na construção do trabalho na escola. Foi neste ritmo de aventura que pudemos realizar uma cartografia com os professores acerca de seu trabalhar, o que nos permitiu construir novos sentidos também para nossa prática como analistas do trabalho, nos lançando neste encontro, tomando novas direções a cada caminho que se fazia possível.

Este processo se construiu na medida em que caminhávamos, mapeando linhas de forças, lançando-nos à experiência, clínica do trabalho como *clinamen*, desvios criadores. Nossa aventura cartográfica era puro transformar-compreender nosso fazer.

Como já afirmamos, a direção de nossa investigação em análise do trabalho vai além do conhecimento da organização e das precariedades referentes ao trabalho docente. Nossa pesquisa se constitui em um instrumento de mobilização subjetiva desses trabalhadores em torno das diversas situações de trabalho fotografadas por eles próprios, fazendo uso deste dispositivo como uma forma de auxílio a nos possibilitar analisar a atividade docente buscando com isto reorganizá-la, em conjunto e pelos próprios professores.

Seguindo as direções apontadas pela Clínica da Atividade nosso dispositivo favorece ao desenvolvimento do poder de ação dos professores sobre seu trabalho na escola e sobre si mesmos, avançando em relação às queixas sobre seu sofrimento e possibilitando transformações nessas condições. Isso porque afirma o potencial inventivo da vida, que mesmo no trabalho não se deixa aprisionar pelos constrangimentos que nos são impostos.

Nosso trabalho se define pela fotografia das diversas situações de trabalho e pela análise dessas imagens buscando construir um caminho que possibilite o desenvolvimento do gênero profissional dos trabalhadores docentes.

Conforme explicitamos anteriormente, ao fazermos uso da Clínica da Atividade nesta pesquisa buscamos abordar a produção subjetiva dos trabalhadores em suas atividades. Para isso, precisamos das ferramentas que nos permitem analisar mais que o trabalho prescrito e o efetivamente realizado. Na análise da atividade docente buscamos incluir os processos de produção de subjetividade entre o prescrito e o real. Para isso tomamos o conceito de gênero profissional que nos permite analisar o trabalho levando em consideração tanto o trabalho prescrito quanto o real da atividade, que segundo a Clínica da Atividade remete não só ao que se faz efetivamente, como também ao que não se faz, ao que se faz para evitar fazer, ao que não se pode fazer, ao que se gostaria de fazer, etc.

Esses conflitos se mostram presentes nas diversas situações vividas no cotidiano dos professores e ao mesmo tempo exigem uma constante recriação de sua atividade. Tanto este trabalho singular como o gênero profissional coletivo estão em constante recriação neste processo de desenvolvimento da atividade docente. O gênero profissional segue lhe oferecendo recursos para enfrentar as situações com as quais se deparam na escola e ao mesmo tempo é recriado a cada ação dessa.

Trata-se de uma construção histórica, que ao mesmo tempo em que é inacabado, aberto, ao movimento, que está em constante transformação, é fonte de recursos pra ação, ou seja, um conjunto de recursos relativamente estabilizados, construído historicamente.

Além disso, em seu trabalho na escola os professores não se reportam apenas a um único gênero, mas sim aos inúmeros gêneros a que pertencem, cada um ao seu modo: ora como professores, ora como pedagogos, ou ora como diretores, coordenadores, sindicalistas, biólogos, geógrafos, estudantes, etc. Também devemos levar em consideração o debate entre esses diferentes gêneros na recriação da atividade docente, ou seja, em sua estilização. O estilo aparece exatamente no entrecruzamento desses diversos gêneros e conflitos da atividade real. Além disso, ao mesmo tempo em que se criam diferentes estilos como professor, também se criam novas formas de ser pai, mulher, amante, amigo, etc. Não se trata de instâncias dissociadas. Na atividade laboral não se desenvolvem apenas estilos e gêneros profissionais, mas também subjetividades.

Cada professor é um ponto de entrecruzamentos de vários gêneros. Quando estão dando aula de matemática ou português, numa escola de ensino fundamental e também são pedagogos, percebemos pelo menos três gêneros em interferência, produzindo certo modo de estilização. Cada professor expressa um estilo, mas percebemos que esses estilos não são “pessoais” como parecem.

Não se trata de uma relação entre um indivíduo e um coletivo, trata-se de construções históricas que passam pelas pessoas e que são construções coletivas. Com esse olhar, o estilo não parece mais tão pessoal, pois é constituído pelo coletivo. É claro que o estilo diz respeito também a uma história e memória pessoal, ou seja, se expressa diferentemente por cada professor e diferentemente em cada momento em que se está trabalhando. Ao mesmo tempo, o que estamos afirmando é que essa memória é atravessada por uma outra memória que é impessoal. Estamos nos referindo a processos de estilização que são compostos por várias intercessões e de diferentes ordens. Processos que se aproximam a certa noção de subjetividade que é vista como ponto de intercessão de diversas situações construídas coletivamente.

O gênero profissional docente fornece recursos ao trabalhar e a maneira como os trabalhadores se utilizam dele é expressa pelos estilos. Por isso colocamos em análise os estilos dos professores em sua atividade, pelo acesso às situações cotidianas fotografadas acessamos o processo de estilização, buscando seu desenvolvimento pelos deslocamentos que produzimos, pelos processos de subjetivação, pela mudança, pela renovação, pelos modos que puderam se ligar aos recursos do gênero.

A Clínica da Atividade nos aponta para essa interferência entre coletivo e processos de subjetivação como produtora de sentido para o trabalhador em relação ao seu trabalho. Muitas vezes, restrições excessivas presentes nas formas como o trabalho é organizado limitam tanto o desenvolvimento dos trabalhadores e do trabalho coletivo que acabam conduzindo a processos de sofrimento e adoecimento.

Para os professores isso é muito comum. Sua atividade está atravessada por uma dimensão coletiva que lhe impõe muitas normas e técnicas de trabalho, de organização, de planejamento, de dar aulas, de preencher diários, de avaliação dos alunos, de metodologia didática, de manter controle sobre os alunos, de tempo para as atividades, de transmitir conteúdos predeterminados organizados por séries, e muito mais. Mas é de uma forma singular, que cada professor se utiliza dessa dimensão, imprimindo-lhe certo estilo como professor.

Entretanto, frequentemente o trabalho na escola tem sido organizado de forma endurecida, solicitando ao professor que siga fielmente normas e prescrições, tentando impedir sua apropriação e recriação por esses trabalhadores. Os professores têm sido convocados a abandonar o gênero profissional docente quando sua renovação tem sido limitada por incentivos/imposições a agir apenas

de forma modelizada. Gêneros e estilos docentes se encontram enfraquecidos, quando isto ocorre.

A discussão sobre algumas situações de trabalho deu visibilidade ao gênero profissional e possibilitou sua renovação. A fila, por exemplo, era uma regra estabilizada, mas todos a julgavam um obstáculo à atividade. Neste debate o grupo pôde se perguntar como surgiu esta regra e que se fazia necessário reavaliá-la. Sobre o excesso de burocracia os professores puderam analisar esse funcionamento e em discussões sobre o orçamento da escola reivindicaram junto à diretora a possibilidade de contratação de outros profissionais para realizarem essas tarefas específicas. Em ambas as situações os professores são cobrados a seguir as regras estabelecidas e neste momento percebemos o gênero profissional se expressando.

Certamente, essas prescrições são apenas uma parte do gênero e às vezes podem até ser conflitante com o restante. Por exemplo, quando uma professora falava da situação fotografada que representava seu *trabalho solitário*, podíamos perceber como as prescrições de organização do tempo implicavam um *trabalho solitário*. Mas isso era apenas uma parte desse trabalho. Ela também nos falava de como é o seu trabalho, de como ela o planeja, de como faz para torná-lo menos *solitário*. Faz parte do trabalho dela essa recriação das regras frente às variabilidades que possam surgir.

Há um processo de recriação no trabalho dos professores que se dá entre o que lhes é prescrito e aquilo que eles realizam. Processo este que nem sempre é visível, ou que nem sempre é “bem visto” como uma das potências do trabalho. Este processo se constitui das diversas decisões, escolhas, conflitos e dos posicionamentos que tomam frente a esses debates. A todo momento os professores precisam decidir que recursos usar, quando interromper cada

atividade, se dão visto ou se atendem aos alunos, se corrigem os cadernos ou se planejam a próxima aula.

As formas de organização do trabalho endurecidas, o excesso de prescrições e burocracia sem sentido, a escassez de materiais, as cobranças, implicam, ao mesmo tempo, uma luta constante por parte dos professores e a recriação de outras formas para seu trabalho/vida que rompem com esta lógica. A todo momento, por todo canto, brotam estilos de vida singulares na escola.

Que relações diferenciadas pudemos perceber?

Muitas lutas já estão em curso na escola. Lutas cotidianas. A invenção de novas estratégias pedagógicas, a luta por conselhos participativos, lutas para manter o número reduzido de alunos por turma, a criação de reuniões para formação, movimentos onde tanto tem se perseguido a construção de alianças.

É pelos corredores, com o tempo apertado, que surgem pequenos encontros intensivos onde as alianças são fortalecidas e novas vão sendo feitas. Uma nova escola a cada instante, tecida em seus detalhes, na troca de experiências, nos desabafos.

Em relação às políticas de aprendizagem muitas estratégias são criadas questionando as práticas modelizadas, forjando novas possibilidades de ensinar que podem “fazer sentido”, compondo um “bom trabalho”. Nesse dia-a-dia novas relações professor-aluno se fazem possíveis. Criam-se caminhos com seus próprios liquidificadores trazidos de casa para ajudar na aula, com papel machê para ensinar química, ou com as tintas para ensinar matemática.

Aí o que acontece, tu chega hoje na sala de aula e dá uma aula diferente, com construção. O meu dom é artes plásticas, eu amo a matemática, mas tenho esse dom. Então começo falando de círculo cromático, para falar de fração. Eu começo trabalhando com eles a

questão das partes da tinta, de quanto se usa da cor primária, da cor secundária pra formar as outras. Depois que ele entendeu o que são as porções, a gente vai entrando com as frações. Eles ficam doidos. E eu também.

Outros modos de pensar o trabalho, outras práticas pedagógicas. Os processos de singularização não conseguem ser impedidos totalmente.

Ficou marcado por todas as oficinas um desejo de criar outras experiências na educação pública. Pudemos perceber que para isso são necessárias outras práticas que devem ser construídas em conjunto. Percebemos que, diariamente, os professores têm desenvolvido estratégias em seu trabalho que caminham nessa direção, mas que muitas vezes não têm força por não ganharem visibilidade. Não têm possibilidade de enriquecerem o gênero profissional.

As fotografias produzidas pelos professores nas oficinas levantaram questões quanto às relações entre sua atividade e os diversos recursos dessa dimensão coletiva, como as parcerias, o trabalho em equipe, o trabalho solitário, a burocracia, o número de alunos em sala, apontando como essas relações são fundamentais ao sentido que dão a seu trabalho. Eles relacionam uma atividade que faz sentido para eles com o que consideram como um *bom trabalho, um projeto legal, gostoso*, uma atividade por meio da qual podem criar e recriar seu trabalho e a si mesmos como professores e como figuras humanas.

Pra fazer um bom trabalho eu dependo disso. Senão [...] o trabalho perde o sentido, ele deixa de ser fomento de aprendizagem e se torna apenas exposição, que não tem na base dela o aprendizado, ou uma construção.

Nas oficinas as considerações que os professores faziam dizia respeito a esse dispositivo aberto de regras impessoais, historicamente construído, ao qual se referem em suas relações de trabalho quando se utilizam dele numa forma de agir

singularizada. Trata-se de um gênero profissional específico, que conta a história desse grupo, que guarda a memória impessoal desse ambiente de trabalho. Ao colocar a atividade de trabalho em análise, as oficinas possibilitaram que se tornasse visível essa dimensão genérica. E ao mesmo tempo, foi o acesso a esse gênero profissional que nos permitiu caminhar em direção à invenção de possíveis no desenvolvimento da atividade.

As dimensões subjetiva e coletiva precisam se atravessar de forma mais acessível, em desenvolvimento mútuo, como forma de potencializar a ação. É impossível o desenvolvimento de um sem o outro. Os processos de criação subjetiva, de estilização, precisam ser compartilhados, precisam ser confrontados para que seja possível o desenvolvimento dos diferentes gêneros profissionais. Assim, consideramos que o gênero nos remete ao plano coletivo de constituição do trabalho, de co-engendramento ao qual o trabalhador recorre para se recriar e recriar seu trabalho ao se defrontar com as variabilidades que se apresentam.

Para nós esses processos de estilização ocorrem por deslocamentos produzidos por uma intercessão entre os diferentes gêneros. A possibilidade de colocar os diversos gêneros em debate favorece esse desenvolvimento. As oficinas aconteceram como um momento raro que proporcionou o debate entre os professores que puderam com isso confrontar os diversos gêneros a que pertencem e aos dos colegas. O acesso ao trabalho de cada professor foi fundamental para o desenvolvimento de todos os outros e de seus respectivos gêneros. Foi pelo diálogo que pudemos proporcionar entre os diversos professores que favorecemos o desenvolvimento de seus conhecimentos, de suas experiências, dos gêneros.

Apresentamos neste texto o que pudemos cartografar da experiência nas oficinas de fotos, a partir das fotografias e análises produzidas, ou seja, alguns debates sobre esses conflitos que se dão na atividade docente, o que se faz daquilo

que eles deveriam fazer, ou do que gostariam de fazer, mas não podem fazer em seu cotidiano, nas inúmeras situações levantadas como disparadoras para essas questões.

Os professores têm enfrentado condições precárias de trabalho, uma redução cada vez maior dos investimentos na área e acréscimo de carga de trabalho, além de muitas cobranças, críticas e desvalorização profissional. Na escola percebemos que políticas educacionais e formas de organização do trabalho tutelares e verticalizadas têm produzido conseqüências importantíssimas na atividade docente, nos processos de subjetivação desses educadores, no que diz respeito à diminuição de seu poder de ação em relação a seu próprio trabalho.

Para além da carga excessiva, isso que temos percebido diz respeito aos obstáculos que se colocam à realização do trabalho docente e a todo sofrimento que se tem produzido na insistência por essa lógica. *Excesso de burocracia, fila, desvio de função, trabalho solitário*, uma forma de organização do trabalho que tenta impedir ou tentar evitar que formas de subjetivação singulares, em constante processo de invenção, possam contagiar as escolas.

A falta de recursos, de tempo, de parceria, questões que não falam apenas de ter esses recursos disponíveis ou não, mas dizem respeito à possibilidade ou não de realizar seu trabalho, que não se resume a um fazer como mera aplicação de técnicas. Os professores apontam para uma atividade contrariada que, pela falta desses recursos, se limita a um fazer sem sentido, uma impossibilidade de realizar seu trabalho como uma atividade (re)criadora de si e do ensinar.

Consideramos aqui o sofrimento do ponto de vista da atividade docente como efeito de uma atividade que é contrariada de diversas formas. Trata-se do que chamamos de uma amputação do poder de agir, conforme nos aponta Clot.

Estamos falando de tudo aquilo que na organização do trabalho em educação acaba por tentar reprimir a atividade do professor, os movimentos de criação desse trabalhador, o que produz sofrimento e as tão conhecidas formas de adoecimento a que estão submetidos os educadores. Acontece que, impedidos de realizar o trabalho de maneira que faça sentido para eles, os professores têm se encontrado restringidos em seu desenvolvimento, mas a isto tudo insistem.

Como a criação não pode ser eliminada da atividade de trabalho, persistem os conflitos e o sofrimento resulta também das experiências que insistem, mas que não devem ser vividas, daquilo que não se deve fazer na realização de suas tarefas. Muitas vezes a organização escolar não tem conseguido atender às exigências do trabalho docente, contrariando a realização dessa atividade quando não é possível levar em consideração a experiência dos professores.

Essas situações de amputação do trabalho docente não têm tido visibilidade dessa forma, por isso insistimos na análise da atividade contrariada e das diversas formas de enfrentá-la na escola. Os trabalhadores buscam por novas formas de trabalho, mesmo quando os impedimentos se colocam, uma vez que a atividade possibilita/potencializa os movimentos de criação.

Essa atividade impedida se faz como parte de uma possibilidade de trabalhar. Para transformá-la outra possibilidade terá que ser inventada. Para encontrarmos soluções precisamos inventar novas questões, novas formas de viver, de trabalhar. Em nossas análises pudemos perceber que os professores já inventam muito cotidianamente, experiências tantas vezes invisíveis em relação a tantas prescrições e tarefas. Entretanto, essas práticas inventivas tem se mostrado como potentes alianças apontando caminhos possíveis em direção à transformação daquilo restringe a atividade.

Por isso buscamos entender o que é mobilizado na atividade de trabalho nas escolas em suas múltiplas dimensões, a partir das situações reais que foram colocadas em análise pelas fotografias, como as políticas de ensino, a organização e as condições do trabalho nas escolas, etc. O que nos importa é o conhecimento dos próprios professores sobre seu trabalho. Sua experiência esteve privilegiada a todo momento como principal fonte de recursos para a análise do trabalho nas oficinas.

Seguindo as pistas metodológicas da Clínica da Atividade, produzimos junto com os professores um registro de sua atividade, uma *marca*: as fotos. A partir disso passamos à análise. Analisamos a *marca* que construímos em conjunto. Então, o professor que ministra a aula, que *corre contra o tempo*, pôde se deslocar para o lugar de analista do seu próprio trabalho. As fotos possibilitaram aos professores que eles mesmos se observassem dando aula, correndo, planejando. Não foi o psicólogo que lhes descreveu suas ações.

Mas a análise não acontece numa etapa posterior. Ao produzirmos essa marca, as fotografias, já analisávamos a atividade. As fotos são produzidas em varias etapas, e em cada momento já analisávamos a atividade. Quando os professores precisavam debater com os colegas que situações fotografar, onde focalizar a câmera, porque, que fotos escolher para compor o pôster, com que títulos, todos precisavam se deslocar para o lugar de analista do trabalho. Muitos detalhes foram levantados a cada fotografia feita: *O que é importante pegar nessa foto? É a reação dos alunos? É a maneira como o professor se movimenta? São as duas coisas? De perfil? De frente?* Quem tomou essas decisões foram os professores, em nosso grupo de trabalho da pesquisa, ou seja, os próprios analistas de seu trabalho. Depois sentamos, horas a fio, analisando cada foto sobre o trabalho na escola, fizemos perguntas, fizeram perguntas entre eles. Perguntas, muitas vezes consideradas banais, perguntas que os professores não esperavam, perguntas que

não tinham respostas certas ou erradas. Provocações. Confrontações. Autoconfrontações.

Pela autoconfrontação-cruzada ampliava-se os recursos dos professores para enfrentar seu trabalho, na medida em que lhes permitia encontrar na experiência do outro alianças para a criação de novos possíveis para si. Nesse momento, cada professor já não é mais o mesmo, ele se desloca. Isso é diferente de um processo de análise onde temos sujeitos e trabalho como objetos, sendo analisados por um pesquisador que se coloca como mediador a “colher dados”. Na autoconfrontação houve diálogos que permitiram a produção desses deslocamentos, que por sua vez possibilitaram uma ampliação dos recursos que os professores dispõem para trabalhar.

Assessorando a produção desse diálogo pudemos seguir suas várias etapas de maneira a favorecer problematizações, a provocar deslocamentos dos lugares naturalizados. O primeiro deles foi proporcionar uma experiência em que puderam se constituir como analistas de seu próprio trabalho, em que foram priorizados como analistas e não apenas a psicóloga. O dispositivo oficina de fotos possibilitou a ampliação de seu poder de ação quanto aos processos de pensar-fazer seu trabalho, de sua abertura aos processos de criação.

Clínica da Atividade na dimensão do desvio criativo, que fez de nossa pesquisa, intervenção. Abertos ao encontro, construímos relações intercessoras, de interferência mútua, criando possíveis, nos deixando afetar e sermos afetados. Uma psicologia do trabalho que produz intervenção e cria novos territórios existenciais. Uma linha de trabalho em que a compreensão da relação entre trabalho e subjetividade é centrada na atividade como fonte permanente de recriação de novas formas de viver, em que as possibilidades de vida, de uma relação inventiva com o trabalho, compõem o principal eixo norteador.

Para isso a análise do trabalho só se mostra possível como um espaço de encontros, de diálogos, de compartilhar experiências, em que conhecer e fazer se produzam ao mesmo tempo, evitando reduzir o trabalho vivo a padrões abstratos de conhecimento e de apreensão de uma realidade já dada.

Finalizamos este debate propondo que, a partir desta experiência, uma discussão sobre essa função psicólogo do trabalho possa se ampliar no campo da Psicologia e da Educação, que suas implicações políticas sejam analisadas, o que nos impõe fazer escolhas e fugir dos especialismos. Que possamos, então, assumir uma postura ética, que não pretende definir para os trabalhadores modos subjetivos de existência, modos de trabalhar, mas afirmar a autonomia e a potência de invenção da qual somos capazes, porque vivos, porque produzindo um trabalho vivo.

REFERÊNCIAS

Athayde, M., & Brito, J. (2003). Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (2), 239-266.

Barros, M.E.B. (org). (1999). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES.

Barros, M. E. B. de, Barros, R. B. de. (2007). Da dor ao prazer no trabalho. In: Santos, S. E., Barros, M. E. B. de (Orgs.). *Trabalhador da saúde: muito prazer! Protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde*. Ijuí: Unijuí.

Benevides de Barros, R. (2002). Clínica e social: polaridades que se opõem/complementam ou falsa dicotomia? In Rauter, C. M., Passos, E.;

Benevides de Barros, R. (Orgs.). *Clínica e Política: subjetividade e violação dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Te Corá/Instituto Franco Baságlia.

Brait, B. (2007) Estilo. In Brait, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto.

Canguilhem, G. (1990). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Vozes.

Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Dejours, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas.

Deleuze, G., Parnet, C. (1998). *Diálogos*. São. Paulo: Escuta.

Deleuze, G. (1992). Os Intercessores. Em Deleuze, G. *Conversações*. (P.P. Pelbart, Trad.). Rio de Janeiro: Editora 34. (Trabalho original publicado em 1990).

Escossia, L. da, & Kastrup, V. (2005). A concept of collective for overcoming the individual-society dichotomy. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10 (2). Recuperado em: 21 nov. 2007:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200017&lng=en&nrm=iso>.

Guattari, F; Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Kastrup, V. (2007). *Palestra a cartografia como método proferida no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Política do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo*. Vitória: UFES.

Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. In Conferências de René Lourau na UERJ. Rio de Janeiro: UFRJ.

Machado, L. D. (2007). *Cartografia*. Texto utilizado na Disciplina Metodologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES.

Maia, M. A. B. (2006). *Corpo invisível do trabalho: cartografia dos processos de trabalho em saúde*. Dissertação de mestrado, Departamento de Psicologia, Centro

de Estudos Gerais, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Neves, M. Y., Athayde, M., Muniz, H. (2004). Notas sobre saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. In Figueiredo, M., Athayde, M., Brito, J. & Alvarez, D. (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo* (pp. 303-321). Rio de Janeiro: DP&A.

Oddone, I. et al. (1989). *Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde*. São Paulo: Hucitec.

Osório, C. (2007). Trabalho e perspectivas clínicas. In *Anais*, 11. *Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica*, Belo Horizonte, MG.

Osório da Silva, C. (2002). *Vida de hospital: a produção de uma metodologia para o desenvolvimento da saúde do profissional de saúde*. Tese de doutorado, Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

Passos, E., & Benevides de Barros, R. (2001) Clínica e política na experiência do contemporâneo. *Revista Psicologia Clínica*, 13 (1), p. 89-99.

Passos, E., & Benevides de Barros, R. (2000) A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol 16, número 1, jan/abril.

Pelbart, P. P. *Elementos para uma cartografia da grupalidade*. Recuperado em nov. de 2007:

<http://www.rizoma.net/interna.php?id=189&secao=mutacao>>.

Rolnik, S., & Guattari, F. (1989). *Micropolítica e cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Rolnik, S. (2002). Subjetividade antropofágica. In Machado, L. D.; Lavrador, M. C. C., Barros, M. E. B. de (Orgs.). *Texturas da psicologia: subjetividade e política no contemporâneo* (pp. 11-28). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reivindicação de democracia. In: MAGALHÃES, M. C. R. (Org.). *Na sombra da cidade*. São Paulo: Escuta, 1995.

Schérer, R. (2000) Homo Tantum. O impessoal: uma política. In Alliez, E. (Org) *Gilles Deleuze: uma vida filosófica* (pp.21-38). São Paulo: Ed. 34.

Schwartz, Y. (2004) Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: Daniellou, F. (Coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher.