



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

DULCINEA SARMENTO ROSEMBERG

**O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO
EM ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE:
TESSITURAS DE VIDAS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA**

**Vitória
2011**

DULCINEA SARMENTO ROSEMBERG

**O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO
EM ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE:
TESSITURAS DE VIDAS EM UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL BRASILEIRA**

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros.

Vitória
Novembro - 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

- R812t Rosemberg, Dulcinea Sarmiento, 1958- .
O trabalho docente universitário em análise : tessituras de vidas em
uma universidade federal brasileira / Dulcinea Sarmiento Rosemberg. –
2011.
192 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Elizabeth Barros de Barros.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação superior – trabalho docente universitário. 2. Psicologia do
trabalho – clínica da atividade. 3. Imagem – dispositivo metodológico de
pesquisa. I. Título. II. Barros, Maria Elizabeth Barros de, 1951- .



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


DULCINEA SARMENTO ROSEMBERG

**O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO SOB O
PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE: TESSITURAS DE
VIDAS EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

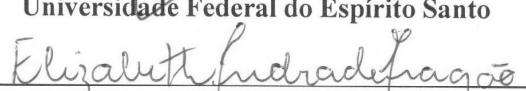
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do
Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a)
em Educação.

Aprovada em 28 de novembro de 2011

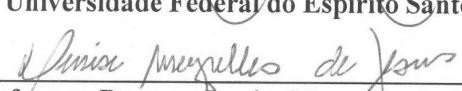
COMISSÃO EXAMINADORA



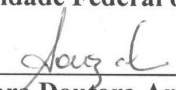
Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo



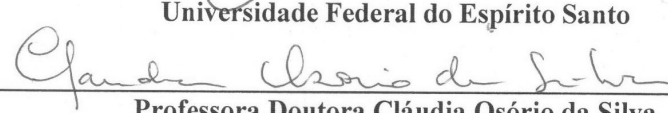
Professora Doutora Elizabeth Maria Andrade Aragão
Universidade Federal do Espírito Santo



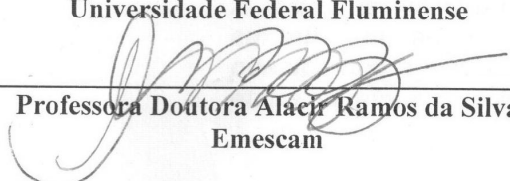
Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ana Paula Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Cláudia Osório da Silva
Universidade Federal Fluminense



Professora Doutora Alacir Ramos da Silva
Emescam

A todas as vidas que passaram e passam em mim que, ao emergirem nesta trajetória, possibilitaram a concretização de mais uma etapa da minha existência terrena.

RESUMO

Trata-se de pesquisa de tese que coloca em análise o trabalho docente universitário do ponto de vista da atividade laboral. A entrada no campo empírico foi norteada pelos seguintes eixos: discutir como estão sendo engendrados os modos de produção da vida em meio aos processos de trabalho na universidade; conhecer os efeitos das formas de organização e gestão do trabalho na vida docente; analisar as relações que emergem do e no desenvolvimento das atividades de trabalho; colocar em discussão os sentidos que os professores atribuem à sua atividade de trabalho. Utiliza, como referencial teórico-metodológico, os princípios da Clínica da Atividade e da Autoconfrontação. As imagens de cenas do trabalho, produzidas pelos próprios docentes, tornaram-se dispositivos dos movimentos dialógicos no e com o grupo de referência do estudo. Os participantes da pesquisa, ao analisarem o próprio trabalho a partir de registros imagéticos, entendem que não podem eximir-se dos debates acerca daquilo que vem diminuindo a potência de ação nas universidades federais. Apostam, portanto, nos espaços coletivos de análises do trabalho, visando à ampliação do seu poder de agir, entre outras ações, que implicam a produção de estratégias para potencializar o valor incontestável do fazer docente universitário em meio aos desafios contemporâneos. Nessa direção, emergiram pistas, propostas e encaminhamentos para que outros modos de viver-trabalhar na Ufes sejam produzidos.

Palavras-chave: Trabalho docente universitário. Clínica da atividade. Imagem como dispositivo metodológico.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une recherche de doctorat qui s'intéresse au travail des enseignants universitaires du point de vue de leur activité laborieuse. L'entrée dans le champ empirique s'est orientée par les axes suivants: discuter de la façon dont les modes de production de la vie sont engendrés parmi les processus de travail à l'université; connaître les effets des formes d'organisation et de gestion du travail sur le quotidien des enseignants; analyser les relations qui émergent du (et dans le) développement des activités de travail; mettre en discussion les sens que les professeurs attribuent à leur activité de travail. Les principes de la Clinique de l'Activité et de l'Autoconfrontation ont constitué le cadre théorico-méthodologique de cette recherche. Les images des scènes de travail produites par les enseignants eux-mêmes sont devenues des dispositifs servant aux mouvements dialogiques dans (et avec) le groupe de référence de l'étude. Après avoir eux-mêmes analysé leur travail à partir des images enregistrées, les participants à la recherche comprennent qu'ils ne peuvent pas s'exempter des débats autour de ce qui diminue le pouvoir d'action des universités publiques nationales. Ils comptent donc sur la création d'espaces collectifs d'analyse du travail, dans le but de potentialiser leur action, et sur d'autres solutions qui aboutissent à la production de stratégies qui puissent faire reconnaître la valeur indiscutable de l'activité des enseignants universitaires face aux défis contemporains. Ces réflexions ont produit des pistes, des propositions et des délibérations pour produire d'autres formes de vivre-travailler à l'Université Fédérale d'Espírito Santo.

Mots-clés: Travail des enseignants universitaires. Clinique de l'activité. L'image comme dispositif méthodologique.

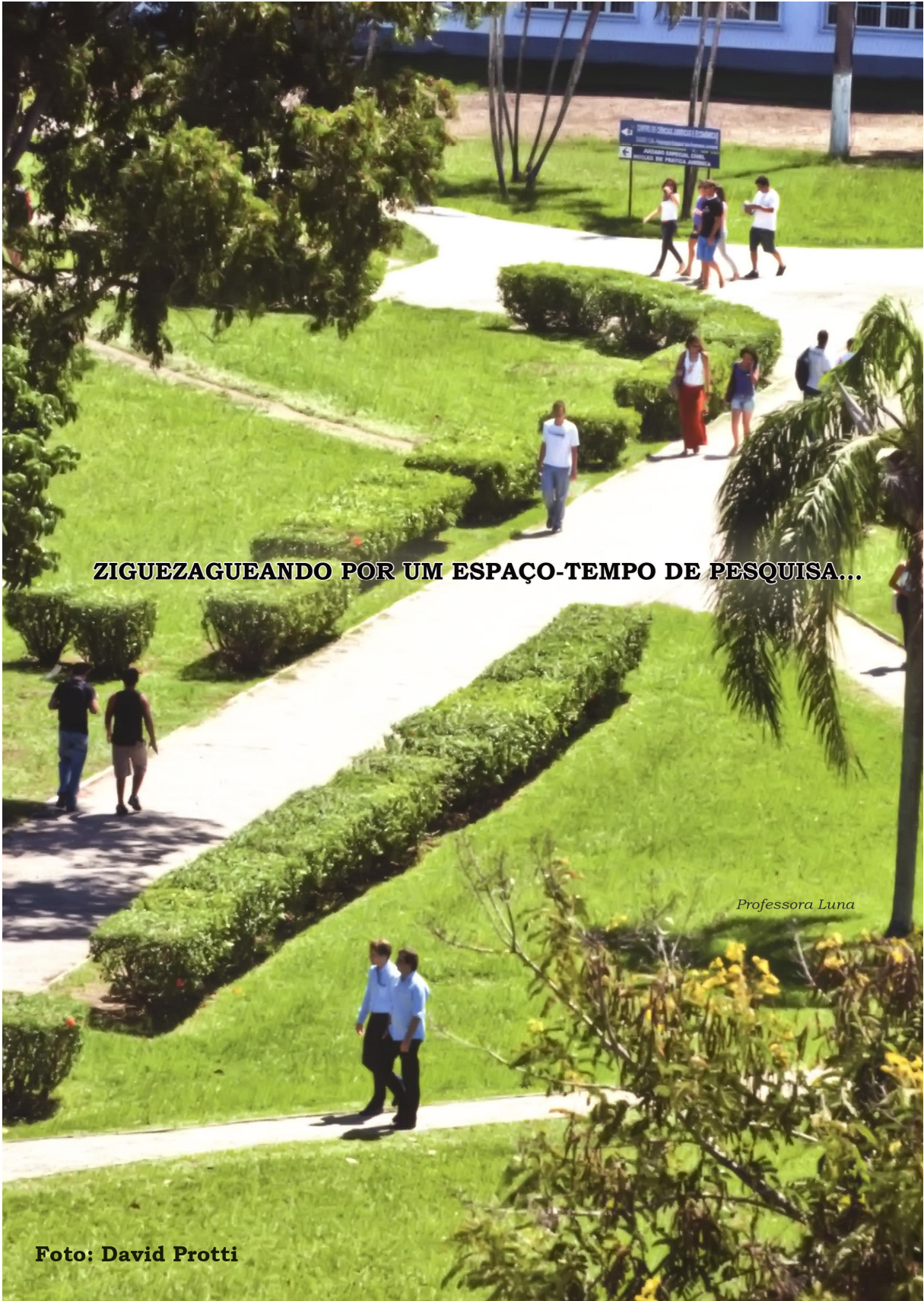
ABSTRACT

It is about thesis research that puts in question the university's teaching from the point of view of labor activity. Get into the empirical field, It was guided by the following points: to discuss how they are being engendered modes of production of life among the working processes at the university, to know the effects of forms of organization and management of teaching work in life, to analyze the relationships that emerge in, and on the activities work and development, putting into question the way that teachers give to their work activity. Uses, as reference theoretical and methodological principles of Clinical Activity and the self-confrontation. The images of the scenes from the work produced by the teachers themselves, it has become devices in dialogical movements with and reference of the study group. The research's participants in analyzing their own work from pictorial records, they understand that they can not exempt himself from debates about what is diminishing the power of action in the federal universities. They believe, therefore, in the spaces of collective analysis of work, aiming to increase its power to act, among other actions, involving the production of strategies to enhance the undeniable value of doing a university teacher among the contemporary challenges. In this direction, clues emerged, proposals and other modes of living and working at Ufes, being produced.

Keywords: University's teaching work. Clinic of teaching activity. Image – Methodological device.

SUMÁRIO

ZIGUEZAGUEANDO POR UM ESPAÇO-TEMPO DE PESQUISA...	10
UM TEMA, MUITAS INQUIETAÇÕES...	18
OS PRIMEIROS MOMENTOS DO PROCESSO DIALÓGICO, CONSTITUINDO UM GRUPO DE REFERÊNCIA...	32
TECENDO O INTERTEXTO DOS ENCONTROS, PRIMEIRO, SEGUNDO, TERCEIRO, QUARTO, QUINTO...	43
O PRIMEIRO ENCONTRO A GENTE NUNCA MAIS ESQUECE...	50
UMA TRILHA, UM APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO EM DEBATE...	62
No método prescrito, um corte, um rasgo...	81
LINHA P	
VIDAS DOCENTES EM PROCESSOS UNIVERSITÁRIOS	97
LINHA S	
UMA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA VAZIA OU Esvaziada?	115
LINHA F	
ATIVIDADES DE FORMAÇÃO, SENTIDOS DO TRABALHO UNIVERSITÁRIO...	123
LINHA T	
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ATIVIDADES DOCENTES UNIVERSITÁRIAS...	135
Computadores e seus cabamentos, aborrecimentos em pauta	150
UMA CLÍNICA DA ATIVIDADE PRODUZINDO ENCONTROS-EFEITOS...	153
A DEVOLUTIVA E A VALIDAÇÃO DA PESQUISA, CONSTRUINDO DISPOSITIVOS, ENCAMINHAMENTOS, PISTAS, PICADAS...	168
REFERÊNCIAS	178
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - UFES	191



ZIGUEZAGUEANDO POR UM ESPAÇO-TEMPO DE PESQUISA...

Professora Luna

Foto: David Protti

A gente não pisa o mesmo chão. O chão que a gente pisa, os lugares por onde a gente anda aqui falam também da diversidade nesta universidade, entendeu? Então, tem hora que você está andando, aí encontra trilhinha na grama. Quem trabalha por aqui, nestes lugares, sabe que as pessoas vão fazer trilhinha na grama. Tem uma forma de caminhar por dentro dos Cemunis [Célula Modular Universitária], tem hora que o chão está de um jeito e tem hora que está de outro. [Às vezes apaga tudo]. Na hora que você estava falando daquela escada, eu pensei, que bonito e tal, porque você vai subindo a escada e vai dizendo: 'A gente trabalhou muito para conseguir isso aqui, fez muita coisa para conseguir isso aqui. A gente poderia fazer um roteiro de um vídeo para o Jó filmar, não é?'

Professora Luna

Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, terça-feira, uma bela manhã de sol, verão 2010. Jó, um professor de Comunicação Social, por volta de 7 horas, dirige-se à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) onde trabalha há 24 anos. Chega ao estacionamento, sai do carro e, por alguns instantes, fica parado, admira a paisagem à sua volta. O concreto dos prédios envolto por árvores, plantas, flores diversas. Um cheiro de eucalipto se espalha no ar. Para muitos *esse é o cheiro da Universidade. Jó observa a movimentação das pessoas: uns andam calmamente, alguns mais apressados, outros povoam a cantina do Centro de Vivência.*

Jó segue pela calçada, mas logo a deixa para caminhar por uma das trilhas que emergem em meio à grama crescida, rodeada por um capim a ser podado. Atalhos, traçados que encurtam o caminho, a pressa, assim como o cheiro de eucalipto, uma característica desse lugar. Repentinamente, Jó ouve o canto de um pássaro, olha para as árvores, não o encontra, mas se depara com o azul intenso do céu. *Exclama: Como está azul! Como este lugar é lindo! É o melhor trabalho do mundo e ainda tem um monte de gente que reclama pra caramba.*

Volta a caminhar, entra na Célula Modular Universitária (Cemuni),¹ à sua frente, no prédio onde se localiza a direção do Centro de Artes. Os prédios são ligados uns aos outros por calçadas. Ele prefere percorrê-las, passando por dentro, até chegar ao Cemuni 5 em que trabalha. No percurso, vai filmando e prestando atenção aos grupos de alunos, aos professores que entram e saem das salas de aula, dos departamentos e colegiados. É um burburinho que só vendo! Conversas ali e acolá, alguém cantarola uma canção, ouve o tilintar dos copos e talheres da Cantina do Senhor Zé, que fica no prédio do Curso de Arquitetura, uma porta bate, vozes de professores e alunos em sala de aula, uma gargalhada que ecoa... Jó lembra que hoje tem a apresentação da banda composta por alunos e professores do Curso de Música, que começa às 12h30min. É quando os alunos saem correndo para assistir

¹As siglas que se referem a setores da Ufes foram obtidas na seguinte fonte de informação: PEROTA, M. L. L. R. **Resgate da memória da Universidade Federal do Espírito Santo**: a fotografia como fonte de pesquisa. 1995. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

ao *show*, apesar do término da aula estar fixado para as 13h. Jó sorri e recorda: “Em duas terças-feiras, eu não consegui assistir ao *show* da banda, fiquei desligando a tralha toda, os equipamentos de informática”. Como previsto, nesta terça-feira, dia da filmagem do vídeo, ao ouvirem o som, os alunos saem correndo, vão assistir ao *show* da banda. Mas, desta vez, Jó vai também!

Esta narrativa refere-se ao vídeo em que o docente exerce a função de professor-cinegrafista-protagonista das cenas de seu cotidiano de trabalho. Ao exibi-lo para o grupo de pesquisa, vai comentando as imagens e sons. Uma narrativa, um movimento que o leva a refazer o caminho, agora, tendo a pesquisadora e seus pares como destinatários:

Jó – Esse é o chamado Bob Esponja. Todo mundo sabe quem é o Bob Esponja [Mas está muito bem caracterizado!].² [É um prédio da Comunicação, não é?]. É um prédio do Curso de Comunicação, que ficou cinco anos para ser construído [Nós temos no CCJE o Taj Mahal, o prédio da Gemologia, mas esse não levou cinco anos para ser construído] [risos]. Nós ficamos cinco anos esperando isso aí [referindo-se à imagem do prédio], eu mesmo trabalhei muito fazendo projetos para essas coisas aí, para ficar do jeito que a gente queria. [Ai! Que bonito, gente!], [Escada cara essa heim, gente?!] [Tem acessibilidade para deficientes físicos e visuais?]. Tem um elevador [É o único prédio da Universidade que está estruturado para cadeirantes?] Não sei. [Não, os ICs estão sendo estruturados também]. Ah é?!

– [Linda essa escultura], [Escutem, é o som de uma cigarra]. Aí o pessoal já estava desmontando as coisas, isso aí é o que vejo quando passo, entro e saio. [Esse bando de menino... é o dia inteiro isso?]. [É bonito, né, gente? É muito bonito!]. [É meio estranho quando está vazio, nas férias fica vazio, é estranho!]. Bom, ali é o Departamento por aí eu passo sempre.

– [Os alunos não te questionaram na hora em que você estava filmando?] Não. Aí é a saída que dá para o Cemuni 6, onde têm aquelas ladeiras que vocês estavam vendo... [As pedrinhas...]. [É! As pedrinhas...]. [Os pés de mangas cheios de manga]. [O Centro de Vivência, a Psi...].

² As intervenções feitas pelos professores em meio às narrativas aparecerão entre colchetes, sem identificação do pseudônimo, devido à impossibilidade de audição das vozes.

Clara – *Olha como é que muda a semiologia, vamos dizer assim, arquitetônica. Ele [Jó] estava lá no Centro de Artes, os prédios eram todos iguais, agora já tem um prédio novo, o Bob Esponja [...]. A gente tem várias expressões culturais aqui, na Universidade, e a gente não dá conta de parar para pensar. [A gente chegou aqui e perguntou: 'Que prédio é esse?']*

Jó, usando o vídeo como dispositivo de mediação, traz o que muitas vezes nós não vemos, sentimos e sequer ouvimos. Coisas observadas que, certa vez, provocaram um aluno de Biblioteconomia a falar para a uma de suas professoras: *Você está na Universidade e não vê a Universidade! Você sai e chega correndo e fuma o tempo todo. Professora, pare um pouco, olhe à sua volta, pelo menos quando estiver indo para o ponto de ônibus.*

O professor informa que a exibição do vídeo está terminando. Ele vai falando enquanto ouvimos. Em segundo plano, vindo da gravação, o *som da bandinha...* Os professores falam todos ao mesmo, o que torna impossível saber quem intervém na fala de quem. Insistem em perguntar sobre a banda, agora, também, eles se lembram do coral da Universidade... A filmagem está em exibição e Jó continua narrando:

Numa terça anterior, teve uma apresentação de um instrumento que nunca foi tocado, chamado terenim. A sala estava apinhada, aí eu pensei: 'Nossa! Eu tinha que ter começado a filmar hoje, porque hoje foi um recital de piano e o terenim'. O terenim um instrumento que produz o som a partir do gesto, têm duas antenas, o cara vai regendo, com o movimento que faz com as mãos, aparece um som no aparelho. [Que gracinha, gente], [Terça-feira?]. Toda terça-feira. [A que horas?]. Às 12h30min no Cemuni 5. [Poxa!]. [É aquele em frente ao nosso, não é em frente ao nosso, né, Jó?]. É!

Os professores ajudam Jó a narrar o vídeo: questionam, murmuram, conversam uns com os outros e se surpreendem com alguns lugares, com detalhes do cotidiano da Ufes que, agora, na análise, ganham visibilidade. Eles comentam as situações filmadas, dirigindo-se ao professor-produtor do vídeo:

– ***[Eu escuto, quando estou dando orientação, fico escutando...], [Junta bastante gente], [Que dia que é o coral? Tem um dia que o coral canta por ali], [Num lugar que todo mundo sai correndo toda hora, muito legal!], [Mas isso vai pegar, você sabe, né?], [Olha que legal, gente!], [Dá uma tese isso aí, gente], [É bom que junta as pessoas].***

No vídeo, sombras vão desenhando as figuras de Jó e seu sobrinho nas calçadas. Ele preferiu percorrer o trajeto passando por fora dos prédios. Horário de verão, o sol se pondo, alguém diz: “*Que linda essa imagem das sombras na calçada, vocês dois caminhando pelas calçadas no fim da tarde de uma jornada de trabalho. Como nossa Universidade é linda!*”.

Assim, depois de ter ministrado aula pela manhã, passado uma tarde no laboratório de ensino que coordena, Jó segue outra trilha, coloca-se a caminho, indo embora. Dirige-se ao estacionamento, está acompanhado do afilhado adolescente que, de vez em quando, vem com ele para o *Campus*. Aliás, tanto quanto são os muitos motivos que nos movem a trabalhar em casa são os que aproximam a família do trabalho.

São 17h30min, Jó compartilha com o grupo: “*Estou chateado, o estagiário não veio, nem justificou a ausência*”. Parece cansado, ouve o canto de uma cigarra, o professor suspira, apressa o passo rumo ao estacionamento. A cigarra e seu canto compõem a cena do final de um dia de trabalho, mas também do vídeo. Jó declara: “*Ao produzir este vídeo, o que eu queria mostrar com estas imagens é que, quando a gente chega aqui de mau humor e vê o céu azul, aquele clima, puxa!*”.

O professor confrontou-se com as atividades de trabalho programadas para a terça-feira, em três momentos. Primeiro, ao escolher cada uma das cenas registradas para compor o vídeo. Depois, quando as apresentou ao grupo (Autoconfrontação Simples) e, no terceiro momento (Autoconfrontação Cruzada), ao submetê-las à análise dos docentes. Como prevê Clot (2011), as imagens e a sonoridade que compõem o vídeo dispararam um processo dialógico sobre as cenas filmadas, movimentos de uma Clínica da Atividade, abordagem teórico-metodológica para análise do trabalho pelos próprios trabalhadores. Uma Clínica da Atividade aqui tomada como:

[...] uma importante aliada, uma vez que nos auxilia na criação de estratégias de afirmação da potência do trabalho como capacidade da vida diferir, em produzir o novo, em criar sujeitos e mundos; e para tal nos apropriamos dessa abordagem, 'sujando-a'. Assim como os humanos 'sujam' com suas marcas pessoais e coletivas as suas atividades laborais, 'sujamos' as propostas de Clot, quando não repetimos apenas as instruções, quando delas nos apropriamos para fazer *rizomar* esses suportes teórico-metodológicos na perspectiva ético-estética-política de Deleuze (BARROS; LOUZADA; VASCONCELLOS, 2008, p. 15).

Neste contexto, a finalidade aqui foi dar passagem a Jó e às suas andanças, colorindo-as de coletivos,³ apontadas pelos professores em seus inúmeros diálogos, povoando-as de lembranças, conhecendo um espaço-universidade que as idas e vindas de carro não deixam ver. São caminhos por onde a pressa encurta o trajeto daqueles que o percorrem a pé... O que dizer de Jó e seus percursos? São percursos não necessariamente (re)feitos por Clara, Esther, Luna, Lia e pelos demais participantes das conversas... O vídeo produzido e exibido despertou para: o céu azul, as sombras dançantes pelas calçadas, o pôr do sol visto de outros lugares, as cigarras cantando. Levou a observar a beleza do verde, lançando olhares para as copas das árvores altas que rodeiam um dos dez *campi* da Ufes,⁴ o *campus* Alaor de Queiroz Araújo, em Goiabeiras (Vitória/ES).

Em meio a essas miradas, os professores falam das características do trabalho docente: os jeitos de caminhar, a demora e os investimentos requeridos pela infraestrutura física de um curso em uma universidade pública, a pressa que não

³ O conceito de coletivo aqui deve ser entendido na perspectiva de Deleuze e Guattari, ou seja, como um plano de coengendramento e de criação, de superação da dicotomia Indivíduo-sociedade, social ou a coletividade e de 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. Nesse sentido, o conceito de coletivo é ressignificado, entendido como plano de coengendramento e de criação, indicando um caminho peculiar e fecundo para a superação das referidas dicotomias (KASTRUP; ESCÓSSIA, 2005; TEIXEIRA; BARROS, 2009).

⁴ A Ufes, uma das 67 universidades federais brasileiras, foi criada como Universidade Espírito Santo em 1954 e federalizada em 1961. Atualmente, são 16 mil alunos de graduação presencial, 1.500 professores e 2.200 funcionários técnico-administrativos em quatro *campi* universitários e 10 centros de ensino. A instituição oferece 8 cursos de doutorado, 36 de mestrado, 74 de graduação e 12 cursos de educação a distância, sendo 9 de graduação, 2 de especialização e 1 de aperfeiçoamento. Os *campi* estão localizados na Grande Vitória, em São Mateus, em Alegre e em Afonso Cláudio. O Hospital Universitário Cassiano Antonio de Moraes (Hucam), vinculado à Ufes, é conhecido também como Hospital das Clínicas (UFES, 2011).

deixa ver, sentir, olhar, enfim, conhecer o lugar onde vivemos-trabalhamos. Pressa por quê? Demora por quê? Quais investimentos? Enfim, caminhando, ouvindo, olhando, dialogando, emergem as estratégias inventadas pelos professores. São novos modos de viver-trabalhar?

UM TEMA, MUITAS INQUIETAÇÕES...

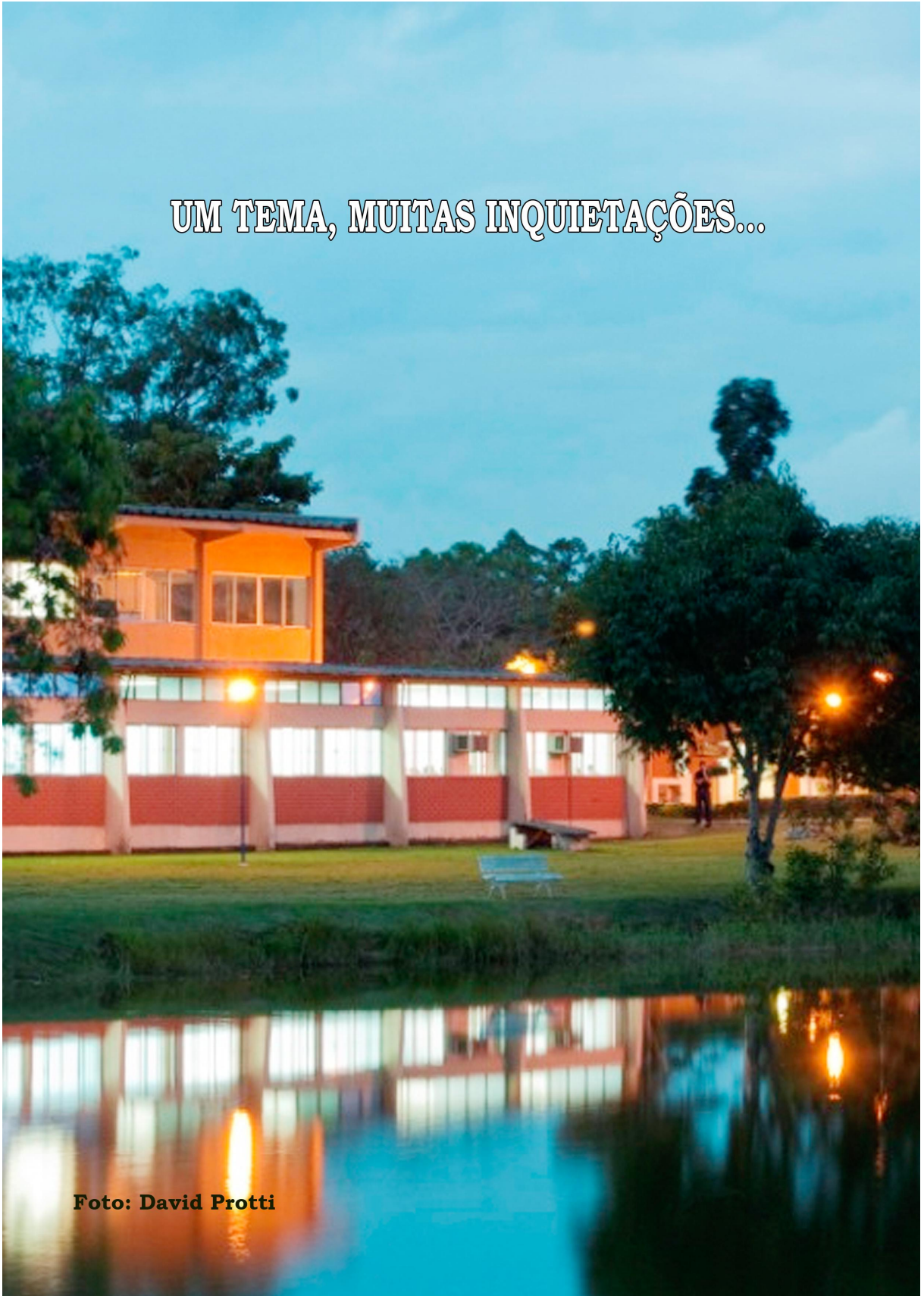


Foto: David Protti

Trata-se de um tema de pesquisa que está colado ao seu corpo, que não foi escolhido aleatoriamente. Você foi arremessada em direção a ele por inquietações, preocupações e, por vezes, pela indignação disparada pelas próprias vivências, experiências de viver-trabalhar na Ufes, campo empírico da sua pesquisa.

Professora Beth Barros

Esta é uma tese de doutorado em Educação realizada com docentes que se disponibilizaram a analisar o próprio trabalho em uma universidade federal brasileira. Ao iniciar a sua escrita, lembro-me de Deleuze (1994-1995).⁵ Para ele, a ação de escrever tem a ver com a vida, é mostrar a vida e ir ao encontro de um propósito. Não é uma atividade solitária nem pessoal pois, quando escrevemos, outras vidas passam em nós, de modo que os seus efeitos coemergem no e com o processo de escrita.

Assim, as tantas vidas que passaram e passam por mim, com as quais tenho compartilhado tantos momentos, ao se entrelaçarem com a minha, tecem-na dia após dia. Vidas que, como na arte de bordar, foram a cada instante, tricotando, compondo a minha existência, auxiliando-me na tessitura desta tese (BONZI, 2002). Devido a essa crença, na escrita deste texto, utilizei os tempos verbais ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. Ao empregar a primeira pessoa do singular, refiro-me a um eu enredado por uma multiplicidade de encontros, das diferentes forças imanentes à vida humana, a uma vida.

Encontros, forças, vivências que me ofereceram pistas para formular algumas questões iniciais a respeito do trabalho docente universitário: como foram tecidas as inquietações com o tema de pesquisa? Por que e para que pesquisá-lo? Onde, com quem e como abordá-lo? A reflexividade disparada por essas indagações reportam-me a planos de composição de uma trajetória iniciada em 1982, quando ingressei na Ufes como aluna do Curso de Graduação em Biblioteconomia.

Naquele tempo, as aulas eram ministradas à tarde e à noite. Recordo-me de que chegávamos cansados, principalmente, para o horário noturno. As professoras⁶ justificavam o cansaço alegando a jornada de trabalho extrassala de aula, assinalando inúmeras atividades voltadas para o desenvolvimento da pesquisa, da extensão e da administração universitária. Nós, alunos, declarávamos o cansaço

⁵ A série de entrevistas feita por Claire Parnet, intitulada “O abecedário de Gilles Deleuze”, foi filmada nos anos 1988-1989. Como diz Deleuze, em sua primeira intervenção, o acordo era de que o filme só seria veiculado, após sua morte. O filme acabou sendo apresentado, entretanto, com o assentimento de Deleuze, entre novembro de 1994 e maio de 1995, na TV Arte, um canal franco-alemão de televisão. Deleuze morreu em 4 de novembro de 1995.

⁶ Naquela época, professores do gênero masculino não integravam o quadro docente do Departamento de Biblioteconomia da Ufes.

como resultado de um dia de trabalho ou de uma carga horária de dois, até três estágios. Para muitos de nós, a remuneração daí advinda significava o sustento das nossas famílias.⁷ Quanto às queixas-justificativas das professoras, indagava: *por que têm que se dedicar a tantas atividades? Por que, nos dias das aulas, não se ocupam somente do ensino, já que dizem ser essa uma das funções mais importantes das universidades?*

Mesmo depois da conclusão do curso (1985), não me afastei da Universidade. Participava de eventos técnico-científicos. Fui aluna do Curso de Especialização em Documentação e Informação (1989), de maneira que, ao viver mais de perto o cotidiano de trabalho das minhas ex-professoras, concebi melhor o fato de, além de ensinar na graduação, terem que ensinar na pós-graduação, pesquisar, fazer extensão, assumir cargos administrativos etc. Também compreendi que cada uma dessas atividades se desdobrava em inúmeras outras: planejar aulas, corrigir trabalhos e provas; orientar monografias, dissertações, teses; elaborar projetos e relatórios de extensão e pesquisa; escrever e publicar artigos científicos; apresentar trabalhos em eventos técnico-científicos; participar de reuniões departamentais, de colegiados e de comissões institucionais, bem como representar seus departamentos, cursos e/ou centro em várias instâncias e fóruns na instituição e também fora dela.

Hoje, ao recorrer a essas lembranças, verifico que, mesmo antes de ingressar na Ufes como professora de Biblioteconomia (1992), essas pistas já indicavam as preocupações geradas pela complexidade e peculiaridades do trabalho docente universitário, ao ponto de me moverem a realizar esta tese, escolhendo como tema “O trabalho docente em universidades federais”.

Mas, por que pesquisar uma temática que vem sendo objeto de investigação de vários estudiosos? Novamente retomo minha trajetória. Em meio às expectativas do início de outra carreira profissional, na ocasião, questioneei: e agora? Estudei para ser uma bibliotecária e não para ser uma professora. Não tendo realizado nenhum

⁷ Em trabalho de conclusão de Curso de Biblioteconomia da Ufes, Coelho (2002) verificou que a maioria dos alunos de desse Curso pertence a famílias de baixa renda, por isso precisam trabalhar para ajudar no seu sustento.

curso na área de Educação, nem em nível de licenciatura, quais saberes e fazeres desenvolver para dar conta da docência no ensino superior? Que trabalho é esse? Como agir em sala de aula? Como dar conta de todas as atividades inerentes ao trabalho na Universidade? Posso considerar que terei duas profissões, uma bibliotecária que, em serviço, buscará construir a profissão docente de ensino superior?

Com o passar dos anos, fui me deixando afetar pelos modos de trabalhar dos professores que fizeram e fazem parte de minha vida; compartilhando experiências com colegas de trabalho; participando de eventos técnico-científicos e lendo autores do campo da Educação como Abreu e Masetto (1990), Feldens (1993, 1996), Cunha (1989, 1998), Leite e Morosini (1997), Masetto (1998), Veiga e Castanho (2000), Castanho e Castanho (2000) e outros. Venho aprendendo, porém, sempre, tateando na produção de outros jeitos de viver-trabalhar como docente em uma universidade pública.

Em 1997, instigada pela importância de formalizar as experiências formativas e pelas características da carreira docente no ensino superior público, ingressei no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, ocasião em que pesquisei o tema: “A ocorrência do processo de formação continuada dos professores da Ufes” (ROSEMBERG, 1999). A pesquisa confirmou que havia uma insatisfação generalizada que reverberava nos modos de habitar esse meio de trabalho, tornando difíceis as relações cotidianas e influenciando no desenvolvimento das atividades de trabalho. No entanto, dado o recorte adotado para a discussão na dissertação de mestrado, essas e outras evidências não foram exploradas naquele instante, todavia não esquecidas, uma vez que as retomo neste estudo, cujo objetivo principal é analisar o trabalho docente na Ufes do ponto de vista da atividade.

Retornando do mestrado (final de 1999), talvez em decorrência dos resultados obtidos na pesquisa, tornei-me um pouco mais observadora do cotidiano de trabalho. Passei a registrar, desde então, acontecimentos que atravessavam o labor docente, os quais aguçavam cada vez mais os meus sentidos. Procurei olhar, ouvir e sentir de outros jeitos o quê, como vive e aquilo que compõe com o professor no e

com o seu trabalho. Alguns desses registros trago para esta conversa com a finalidade de compartilhar traços, marcas, sinais de cenário em que se delineou esta tese, os quais parecem enfatizar a relevância de analisar o trabalho docente nas universidades federais brasileiras.

Uma sala de professor de graduação... Uma manhã...

Um professor trabalha, quando alunas entram chorando e relatam que o Professor X, ao ministrar uma aula, utilizou uma propaganda em que elas apareciam, para ilustrar o conteúdo da aula. Dizem que não se sentiram à vontade, porque o professor utilizou termos muito constrangedores ao se referir ao conteúdo da propaganda, por isso, queriam uma opinião sobre o que fazer.

Um centro de convivência... Uma tarde...

Um professor, magoado e triste, relata para um colega o fato de ter perdido o prazo para enviar um projeto do Programa de Educação Tutorial (PET). Diz que isso ocorreu em virtude de desvio da documentação para outro setor, pela secretaria de sua unidade. O professor ressalta a quantidade de horas dedicadas ao trabalho e mostra-se bastante chateado e cabisbaixo.

Uma sala de professora de pós-graduação... Uma manhã...

Uma orientadora se emociona ao chegar e encontrar sobre a sua mesa um bilhete que diz: ‘Obrigada por você ter acreditado no meu trabalho desde o início. Se ele existe hoje, é porque você viu as suas possibilidades. Parabéns, professora, por você ser assim do jeito que é: simplesmente brilhante! Obrigada mais uma vez, e outra, e outra...’.

Nota de falecimento... Uma manhã...

É com pesar que anunciamos o falecimento do professor⁸ ocorrido no dia [...]. A diretoria e os funcionários da Associação de Docentes da Ufes (Adufes) lamentam o acontecido e se solidarizam com a família e com os demais professores.

Uma sala de professor de graduação... Uma tarde...

Quatro professoras conversam: uma delas queixa-se de dores na coluna e do cansaço, efeitos do volume de trabalho gerado pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão das quais afirma ‘não abrir mão’. Destaca também os cuidados que tem

⁸ A convivência com o professor, restrita aos encontros nos corredores, nas cantinas, em eventos acadêmicos e técnico-científicos, levava-me a constatar que parecia ser um professor muito alegre e bem-humorado. Mas pouco antes de seu falecimento, provocado por suicídio, soube-se que ele havia voltado a poucos dias de um afastamento de dois anos para tratamento de um forte estado depressivo.

com a mãe doente e com a neta de três anos que, segundo ela, 'tomava conta pela manhã'. Em meio a essas queixas, uma delas indaga: 'Concordam que trabalho é meio de vida e não de morte? Estamos nos matando aos poucos neste lugar!'. Nesse instante, repentinamente, entra na sala uma aluna de último período do curso, portadora de doença congênita rara, abraça efusivamente uma das docentes com muito carinho, é recebida por todas com grande afeto. A aluna pergunta: 'Professora, quando você volta? Estamos todos com muita saudade!' A docente responde: 'Eu também estou com saudades, mas ainda falta um tempo para voltar. Mas e você, concluiu o trabalho de conclusão de curso (TCC)?'. Ela responde: 'Ainda não, porque a minha orientadora é muito enrolada!'. As professoras riram e, à unanimidade, argumentaram: 'Provavelmente, como todos os outros colegas, a sua orientadora, que é coordenadora de colegiado do curso, faz pesquisa e ensina em sala de aula. Tem carga horária puxada. Isso pode justificar tal modo de funcionamento'. Ela responde: 'É mesmo!'. Despede-se e sai da sala.

Notas publicadas em jornais da Adufes...

Governo estuda suspender aumento dos servidores

Com o recrudescimento da crise e a queda do PIB, o governo federal analisa suspender por tempo indeterminado os aumentos concedidos a um milhão de servidores no ano passado. Os reajustes têm impacto de R\$ 29 bilhões no Orçamento de 2009. A área econômica estuda formas de acionar salvaguardas que condicionam os reajustes à disponibilidade orçamentária. Mas o presidente Lula e a ministra Dilma Rousseff, pré-candidata do PT para 2010, ainda resistem, temendo o custo político da medida.

Atos em defesa dos aposentados e lançamento de campanha salarial

Os servidores públicos federais (SPF) promovem, na próxima semana, em Brasília, dois atos públicos: o primeiro, na terça-feira (17/3), em defesa dos aposentados, e o segundo, na quarta-feira (18/3), para lançamento da campanha salarial 2009. A preparação dos dois eventos ocorrerá no domingo (15/3), durante a Plenária Unificada dos SPF.

Uma sala de professora de graduação... Uma manhã...

Uma professora lê, muito emocionada, uma mensagem que chega por e-mail. Uma aluna lhe escreveu: 'Como prometido, envio o meu trabalho após correções e acréscimos sugeridos por você. Aproveito para parabenizá-la pela aula de ontem! Foi uma oportunidade ímpar de aprendizado! Só temos a ganhar com aulas bem planejadas e preparadas. O recurso didático usado agradou toda a turma, tenho certeza! Desculpe-me pela

‘rasgação de seda’, o que não é meu costume. Mas precisava falar de meu sentimento com relação às suas aulas’.

Um depoimento... Um dia qualquer...

É hora de fechar este blog: eu não sei mais escrever. Ontem cheguei ao fundo do poço. No começo do dia, encarei o abismo por longos minutos, decidindo se dava um passo à frente ou não, depois vaguei o dia todo a pé, sem rumo, sem lugar para ir e sem praticamente falar com qualquer pessoa, só para terminar o dia muito cansado. Na verdade, dizer que eu estava muito cansado é pouco. Em minha sala de trabalho, há um gaveteiro móvel pequeno, de três gavetas; apaguei as luzes da sala e da frente dela, movi o gaveteiro alguns centímetros e deitei no chão, entre ele e a parede, pateticamente escondido do mundo. Oito de cada dez pensamentos meus eram realmente deprimentes, e os outros dois não significavam nada. Dormi sentindo o frio do chão e balbuciando qualquer coisa, tendo comido durante o dia todo um cookie, um polenguinho, um copo de suco de laranja, um café, uma esfirra, mais um café e duas bolachas. E, hoje, às seis da manhã, eu estava de pé de novo. Para quê?

Na manhã seguinte... Um dia qualquer... Um colega escreve após ler o referido texto no blog do professor...

‘Ele suicidou-se [...]. Jogando-se do 10º andar de sua sala de trabalho, na universidade, onde havia passado a noite. As razões/motivos pelos quais ele se suicidou, talvez não estejam relacionadas ao produtivismo acadêmico. O certo é que ele deixou, na escrita/fala do seu Blog mensagens para refletirmos visceralmente sobre o sentido da nossa, muitas vezes non sense existência produtivista [...]’.

Universidades federais, lugares em que estão presentes encantos e desencantos, prazeres⁹ e desprazeres, um meio de trabalho que, obviamente, tem suas peculiaridades, mas onde também, similarmente a outros, é incessante a busca de possíveis¹⁰ visando à produção de outros mundos. Acredito em Canguilhem (2007), quando afirma que o sofrimento está presente na vida, mas dele podemos arrebat

⁹ 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 (BENEVIDES DE BARROS; BARROS, 2007).

¹⁰ A expressão “possível” é utilizada para trazer a ideia da emergência dinâmica do novo, ou seja, possível que não se confunde com a delimitação do realizável num determinado momento (ZOURABICHVILI, 2000).

a saúde.¹¹ Naquele início de 2006, para mim, tornou-se imprescindível procurar outras trilhas. Foi quando reencontrei Beth Barros, hoje orientadora desta tese, professora-pesquisadora-sindicalista, (re)conhecida por suas lutas político-trabalhistas e postura ético-política na e com a vida-docente. Foi uma de minhas professoras no mestrado. Seu trabalho docente inspirou-me na escolha do referencial teórico da pesquisa e, inclusive, no título da dissertação e, depois, no livro publicado a partir dela – “O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte (2002)”. Com ela comecei a cursar um seminário sobre a obra de Gilles Deleuze, por ela ministrado. No ano seguinte, passei a integrar, como colaboradora, a linha de pesquisa “Processos de subjetivação e saúde coletiva”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Subjetividade (Nepesp).

O Nepesp, criado em 1997, é vinculado ao Departamento de Psicologia da Ufes e integra mais duas linhas de pesquisa (Processos de subjetivação e cognição, Processos de subjetivação e instituições sociais). Por meio do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), o “Grupo de Beth Barros”, como é conhecido na Universidade, estava desenvolvendo uma pesquisa nas escolas públicas do município da Serra (Espírito Santo), abordando a temática “Trabalho e saúde docente”. Desde então, venho convivendo com o grupo, o qual tem me proporcionado encontros, discussões, conversas, controvérsias, leituras, embates, aconchego, amizade... É, sobretudo, um grupo disponível a compartilhar experiências que falam do quanto é potente estar com pessoas que apostam no ser humano, no trabalho como uma atividade viva; e nas possibilidades da atividade de trabalho como um campo de invenção permanente que, por meios de nossas ações, pode auxiliar o processo de transformação dos meios laborais, de uma realidade, às vezes, tão contrária aos movimentos da vida.

É assim que, há quase 15 anos, o grupo se abre aos encontros, estudos, pesquisas e reuniões, que têm como mote “O trabalho e a saúde do trabalhador”. Projetos sustentados por uma mistura de professores universitários, graduandos, bolsistas de

¹¹ Para Canguilhem (2007), saúde não é não adoecer, mas sim ter meios para estabelecer novas normas de vida para recuperar a saúde ou protegê-la. A saúde não é algo inato, ideal, previsível, garantido, é uma conquista diária, um combate contra as adversidades cotidianas. É algo que se altera sempre como todo elemento vital.

iniciação científica, pós-graduandos, profissionais voluntários, pertencentes a várias áreas do conhecimento (Administração, Biblioteconomia, Educação Física, Enfermagem, Pedagogia, Psicologia, entre outras). Foi no e com esse grupo, nesse espaço dialógico, que minhas apreensões com a vida-trabalho na Universidade foram acolhidas e se tornaram *nossas inquietações*, assumindo, assim a forma desta tese.

Hoje, depois de 20 anos de docência, percebo que as indagações do início da carreira docente jamais deixaram de me incomodar, aflorando, disparadas pelo próprio trabalho, pelos docentes em exercício e, especialmente, pelos professores novatos. Esses questionamentos foram se atualizando, tomando o rumo da problemática aqui enunciada. Portanto, ao colocar em discussão o trabalho docente universitário, parece razoável explicitar algumas das questões im(pertinentes) que vêm me acompanhando e movendo: como a vida docente vem sendo tramada no contexto dos processos de trabalho na Universidade? Como estão sendo tecidas as relações em meio às experiências vividas? Como os modos de trabalhar estão sendo engendrados pelos professores? Quais são os efeitos dos modos de organização do trabalho universitário no cotidiano docente? Como os professores universitários têm lidado com as variabilidades do meio de trabalho? Quais sentidos atribuem ao seu trabalho?

Essas indagações nortearam as conversas com os professores participantes do grupo de referência da pesquisa. Talvez não tenham sido produzidas respostas; mas pode ser que sim, mesmo que transitórias e fugazes. Certo é que procurei assumir uma posição de mediadora nas discussões no e com o grupo de trabalhadores, sem a pretensão de produzir verdades absolutas, mesmo porque isso seria incompatível com a postura ético-estética e política¹² que vimos assumindo.

O trabalho docente em universidades públicas brasileiras tem sido objeto de preocupação de inúmeros sociólogos, filósofos, antropólogos, educadores, entre

¹² Guattari propõe a expressão paradigma ético-estético-político para se referir ao paradigma científico. Estético porque criação permanente, subvertendo a pretensa unidade do mundo capitalista; ético porque potência ativa que surge na imanência das práticas para coordenar a vida, escolher a forma de vivê-la; e político porque implica a escolha de modos de mundo que se quer viver (BARROS, 2000).

outros segmentos, que o abordam sob diferentes enfoques (sociais, políticos, culturais, econômicos, técnicos etc.). Entre eles, Mancebo (2007) afirma que as transformações vividas nos últimos anos no mundo do trabalho, a partir das novas configurações assumidas pelo Estado, estão produzindo novos tempos nas universidades públicas, trazendo muitos desafios ao cotidiano do trabalho docente universitário. Nessa direção, corroborando as inquietações que originam este estudo, a autora pergunta: *quais são os efeitos das atuais transformações no trabalho dos professores universitários?* Então, fazendo minhas as palavras da autora, parece adequado destacar que as *questões são muitas, complexas e merecedoras de discussões* por parte da comunidade científica e sindical.

De acordo com Mancebo (2007), o cotidiano dessas instituições e a conformação das atividades docentes são duplamente atingidos pela organização produtiva emergente. Sob esse prisma, o docente é configurado como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho em que sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices; por outro, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico” fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo (MANCEBO, 2007, p. 75). Para a estudiosa, as consequências de todo esse processo são múltiplas para um professor universitário, emergindo daí, pelo menos, três aspectos intrinsecamente relacionados: a precarização do trabalho, a flexibilidade das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho.

Como constata Freitas e Cruz (2008), são muitas as situações produtoras do adoecimento entre os trabalhadores desse grau de ensino que, nas duas últimas décadas, principalmente, vêm incentivando os pesquisadores a realizarem estudos epidemiológicos, apontando como causas o modelo político-econômico a partir do qual deve ser compreendida a saúde dos trabalhadores do ensino superior, em especial, os docentes. Tanto que, a partir do segundo semestre de 2010, essa concepção entrou na pauta de vários debates nacionais dirigidos à saúde docente de ensino superior, promovidos pelo Sindicato Nacional de Docentes de Ensino Superior (Andes), inclusive, alguns deles organizados em parceria com a Adufes.

Esse panorama tem disparado inúmeros estudos que afirmam a necessidade de produzir outros modos de tocar as pessoas, de fazer emergir outros jeitos de relação com o trabalho, possibilitar a produção de uma grupalidade¹³ que possa sustentar o aumento do poder de agir dos trabalhadores. Esse, portanto, é um dos princípios norteadores desta pesquisa, mediante a qual pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos: discutir como estão sendo engendrados os modos de produção da vida em meio aos processos de trabalho na universidade; conhecer os efeitos das formas de organização e gestão do trabalho na vida docente; analisar as relações que emergem do e no desenvolvimento das atividades de trabalho; colocar em discussão os sentidos¹⁴ que os professores atribuem à sua atividade de trabalho.

Logo, esses foram os eixos que orientaram um breve levantamento bibliográfico que, retroagindo ao período de 2000-2010, permitiu trazer e sistematizar as percepções da comunidade sobre o assunto, agrupando-as, aleatoriamente, em quatro grandes grupos. O critério para essa delimitação temporal é que, até final do ano de 1999, tal incursão foi feita para dar conta da localização das discussões relacionadas com o tema da dissertação do mestrado (ROSEMBERG, 1999).

No **primeiro grupo**, arrolamos os trabalhos efetuados em prol das análises acerca das políticas governamentais dirigidas ao ensino público superior, apontando matizes que, historicamente, têm pautado a trajetória do ensino superior brasileiro. Entre os autores que vêm se ocupando desse viés, destacamos: Afrânio Mendes Catani, Carlos Jamil R Jamil Cury, Deise Mancebo, João dos Reis Silva Júnior, Luiz Antônio Cunha, Marcos Roberto Lehr, Maria de Lourdes de A. Fávero, Marilena Chauí e Valdemar Sguissardi.

No **segundo grupo**, reunimos estudos sobre a formação e as práticas docentes, que têm focado as questões técnicas, filosóficas, sociológicas e políticas

¹³ “Trata-se de uma dimensão [processual] que funciona como plano de produção do real. A realidade se compõe de elementos os mais distintos formados por arranjos através de linhas de força que perpassam matérias de distintos começos” (CÉSAR; ZAMBONI, 2008, p. 47).

¹⁴ Neste texto, o termo sentido do trabalho está sendo empregado com o significado a ele atribuído por Durrive e Schwartz (2008, p. 27): “cada um dá significados múltiplos e moventes ao que vive. Falar de sentido do trabalho é correr o risco de circunscrever o que não pode sê-lo – e eventualmente decretar o sentido em lugar do interessado [...]”.

determinantes da profissão docente de ensino superior. Entre os vários estudiosos dessas tendências, ressaltamos: Ilma Passos Alencastro Veiga, Janete Magalhães Carvalho, Marcos Tarciso Masetto, Maria Célia de Abreu, Maria Eugênia L. M. Castanho, Maria Isabel da Cunha, Marília Costa Morosini, Marilda Aparecida Behrens, Newton César Balzan, Regina Helena Silva Simões, Regina Sérgio Castanho, Selma Garrido Pimenta, que, fundamentalmente, a partir da década de 1990, têm colaborado para a produção do conhecimento, elegendo como objeto de estudo as práticas (métodos e técnicas de ensino) docentes. Também são autores de estratégias voltadas para a melhoria do desempenho pedagógico do docente de ensino superior, bem como de análises acerca das políticas dirigidas à formação dos professores-pesquisadores para o ensino superior.

No **terceiro grupo**, registramos as pesquisas denunciadoras do sofrimento físico e mental e das doenças ocupacionais que, como nos demais níveis de ensino, vêm aumentando o número de afastamentos dos professores do ensino superior. São investigações que colocam em debate as condições de trabalho e o adoecimento dos docentes universitários, tais como: as pesquisas de Grillo (2001), Oliveira et al. (2001), Paranhos (2001), Brito e Feitosa (2003), Garcia e Benevides-Pereira (2003), Kienen (2003), Meis et al. (2003), Araújo et al. (2005), Louzada e Silva Filho (2005), Ayres, Silva et al. (2006), Sorato e Marcomin (2007), Borsoi e Pereira (2011).

Destacamos, no **quarto grupo**, duas pesquisas concretizadas com o intuito de analisar o trabalho docente enfocando a atividade laboral no ensino superior e com as quais compartilhamos o quadro epistemológico que sustentou a concretização do estudo que nos ocupou nesta trajetória. Alvarez (2004), que realizou um estudo ergológico na perspectiva do francês Yves Schwartz, elegendo a análise da produção científica dos professores-pesquisadores do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e Louzada (2009) que, optando pela abordagem teórico-metodológica da Clínica da Atividade, proposta pelos franceses Yves Clot e Daniel Faïta, investigou o trabalho docente com professores de uma faculdade privada localizada em Vitória (ES).

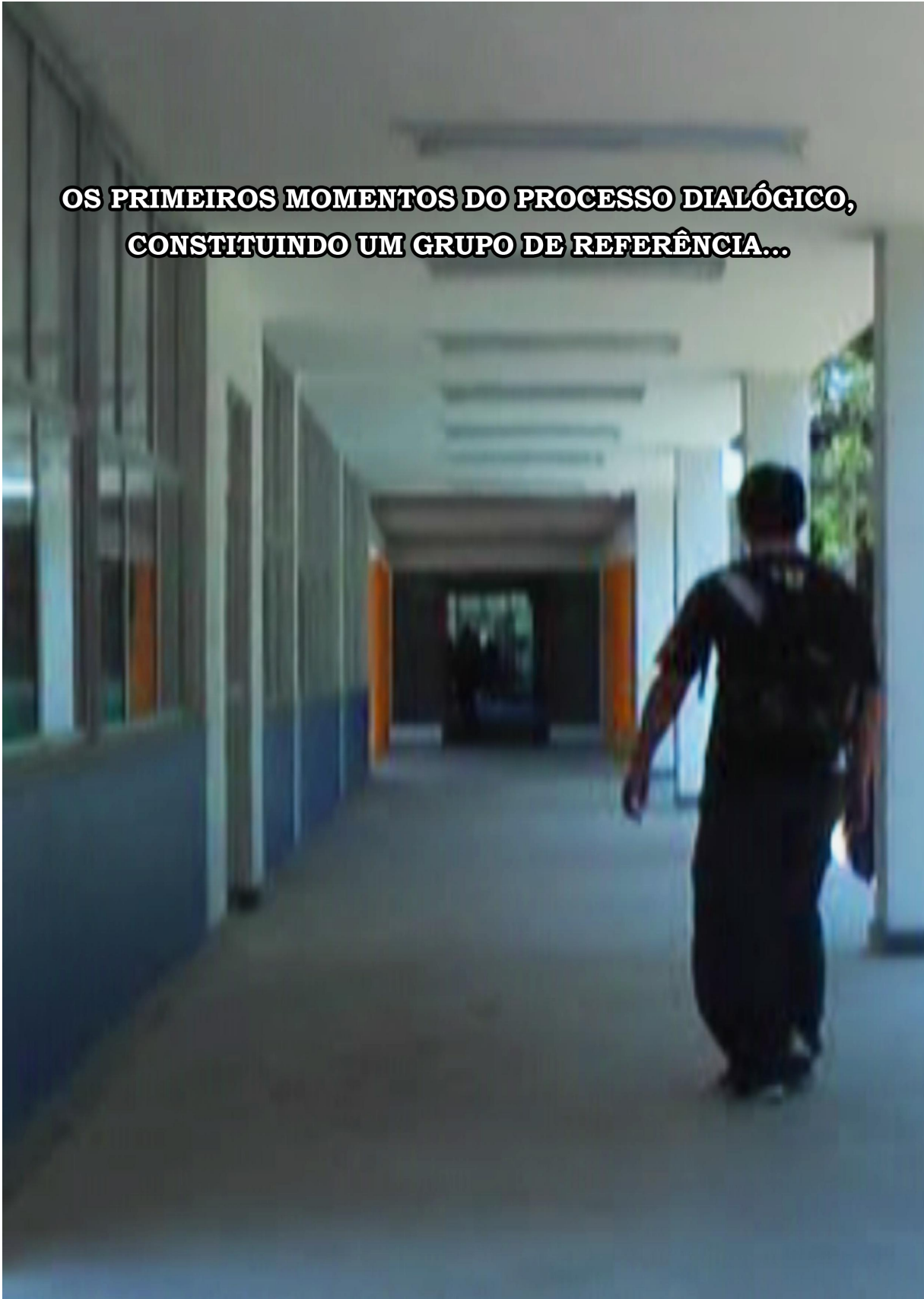
Neste contexto, o ineditismo desta tese reside em agregar contribuições ao pensamento acerca do trabalho docente universitário, diferenciando-se por ser um

estudo em que os próprios docentes analisaram o seu trabalho do ponto de vista de algumas atividades que desenvolvem em uma universidade federal. Ao prefaciá-la, uma obra publicada por Alvarez (2004), Schwartz (2004, p. 9-10), questiona e argumenta a respeito do ofício do professor-pesquisador: do que é feito esse ofício?

Pelo fato de pensar que esta categoria social estava destinada a preparar ou analisar o ofício dos outros, subentendendo que sua atividade, por ser 'intelectual', escapava por definição às categorias ou quadros conceituais pelos quais se pretendia classificar dentro da estrutura social as 'identidades profissionais', pouco se inquiriu a respeito dos professores e pesquisadores universitários: e, então, vocês, em que e como ocupam seu tempo?

Desse modo, consideramos importante defender que cabe ao trabalhador, no caso o docente, a atividade de analisar as próprias situações de trabalho. Faïta (2005), ao realizar estudos dessa natureza com professores franceses, constata que eles têm seu poder de agir ampliado quando transformam suas experiências profissionais em recursos de novas experiências. Acreditando nessa probabilidade, pretensiosamente, este estudo pretende ser fonte de provocação de análises da atividade de trabalho pelos próprios professores universitários. Esperamos, assim, que você, leitor deste texto, empreenda, com ele e a partir dele, um processo dialógico com os seus pares, apostando nas análises coletivas do trabalho e, sobretudo, na potência dos humanos de se inventarem continuamente.

**OS PRIMEIROS MOMENTOS DO PROCESSO DIALÓGICO,
CONSTITUINDO UM GRUPO DE REFERÊNCIA...**



Somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e de ser afetado, e não sabemos o quanto podemos afetar e ser afetados, é sempre uma questão de experimentação.

Peter Pál Pelbart

Segundo Kastrup (2009), os primeiros momentos de uma pesquisa requerem uma concentração sem focalização, mas é também quando espreitamos o funcionamento do campo problemático, concebendo o mundo como uma invenção. Um mundo engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento, o que está consonante com uma política construtivista. Nessa perspectiva, estando no campo de pesquisa, a seleção do que prestar atenção encontra-se, em um primeiro instante, suspensa.¹⁵ É preciso prestar igual atenção a tudo, uma vez que uma atenção aberta, “[...] sem focalização específica, permite a captação não apenas dos elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência do analista, mas também do material ‘desconexo e em desordem caótica’” (KASTRUP, 2009, p. 36).

A minha entrada no campo empírico de pesquisa ocorreu, formalmente, por meio de uma das atividades docentes, qual seja, a participação em reuniões departamentais, um espaço institucionalizado, uma forma-grupo entre tantas que habitam a Universidade, que facilitou o meu primeiro contato com os professores. Previamente, houve os acordos com os chefes de departamentos que, comumente, perguntavam: *Você precisa de quanto tempo?* Em seguida, recomendavam: *Gostaria que fosse rápido e no início da reunião, pois a pauta está muito longa.*

Minha participação em 20 reuniões departamentais significou não apenas a possibilidade de constituição do grupo, mas estar com os docentes, vivenciar com eles acontecimentos cotidianos, muitas vezes, fragmentados e sem sentido imediato, mas que, no decorrer do percurso, ganharam sentido e auferiram cadência ao processo da pesquisa. Isto é, deixaram o lugar de suspensão para compor a trama do trabalho docente universitário, assumindo feições de

Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. Assim, surge um encaminhamento de solução ou uma resposta ao

¹⁵ Kastrup (2007) registra que o conceito de suspensão foi formulado por E. Husserl (1998) no contexto do método da redução fenomenológica, que significa a colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo. A suspensão constitui uma atitude de abandono, ainda que temporário, da atitude recognitiva, dita natural pela fenomenologia. Trata-se de uma suspensão da política cognitiva realista, em que o conhecimento se organiza a partir da relação sujeito-objeto.

problema; outras experiências se desdobram em micro-problemas que exigirão tratamento em separado (KASTRUP, 2009, p. 39).

Eu chegava aos departamentos pela manhã ou à tarde, dependendo do horário da reunião agendada. Era recepcionada pelo docente-chefe do departamento que, assessorado por uma secretária ou uma copeira, preparava a cena para a reunião. Enquanto aguardava a reunião, o que só pode acontecer quando o quórum¹⁶ está garantido, observava o ritual de organização do espaço: mesas e cadeiras em círculo ou em volta de uma mesa, disponibilização de água e café e, quase sempre, sucos, biscoitos (em algumas reuniões fizeram parte do cardápio frutas e bombons), diante do que, em algumas ocasiões, perguntei: *quem custeia o lanche?* Alguns chefes disseram: *Nós nos cotizamos, a secretária arrecada a verba todo início de mês; Eu compro com meu dinheiro, é uma forma dos professores não se ausentarem das reuniões, pois muitos saem das salas de aulas, vêm direto para a reunião, não têm tempo para almoçar; Ah, os colegas vão trazendo, guardando aí no departamento e, no dia da reunião, nós socializamos.*

Às vezes, o tempo ia passando, apenas um ou dois professores compareciam. O chefe de departamento, não raramente, meio sem graça, dirigia-se a mim e dizia: *Professora, desculpa, mas você sabe como é, temos que aguardar o quórum.* Era comum me interpelarem, demonstrando ansiedade, indagando e, em seguida, comentando:

Você precisará de quantos minutos? Poderá apresentar logo no início da reunião? A pauta está longa, e os colegas estão meio atrasados, sabe como é, né? Mas, vamos aguardar mais uns quinze minutos, meia hora. Se não houver quórum, infelizmente, suspenderei a reunião.

Nesses momentos, eu averiguava: como está constituída a pauta? Em um desses momentos, um deles informou:

¹⁶ Conforme dispõe o Regimento da Ufes no Capítulo II, art. 3º, os órgãos colegiados funcionarão com a presença da maioria absoluta de seus membros, deliberando com a maioria simples ressalvados os casos de quórum específico expresso no Estatuto da Universidade. Assinala-se também que, de acordo com o § 1º do referido regimento, a participação nas reuniões dos órgãos colegiados, cujos trabalhos preterem às demais atividades, é obrigatória para os membros a eles pertencentes.

Ah! Temos que aprovar a oferta de disciplinas; apreciar o parecer em um projeto de pesquisa; indicar um professor para compor uma comissão de inquérito no Centro; discutir os sucessivos roubos que vêm ocorrendo no Centro, arrombamentos de carros no estacionamento...

De repente, o professor perguntou: *No seu Centro também ocorrem muitos roubos?* Antes da minha resposta, fomos interrompidos por uma professora. Ela chegou ofegante, apressada, falando: *Gente, me desculpa, mas peguei um trânsito terrível. Essa obra da Prefeitura está deixando o trânsito enlouquecido!* Outro professor também adentra a sala, desculpando-se pelo atraso: *Tive uma reunião na escola da minha filha e ainda passei na farmácia para comprar um medicamento.* Um pouco depois, outra professora também irrompe pela sala: *Cheguei cedo, mas fiquei na minha sala orientando um aluno. Então, vamos lá? Tenho que sair mais cedo, pois tenho médico marcado.* Mais um deles lembra: *Eu também não vou ficar até o fim da reunião, tenho que orientar a apresentação de uma dissertação. A aluna vai defender depois de amanhã.*

Olhei para o chefe de departamento e senti que ele estava aliviado, haja vista que, suspirando, falou: *Agora deu quórum.* Então, começou a reunião apresentando-me e comunicando que eu falaria logo no início e após seguiriam com a pauta ordinária. O chefe me pediu que eu lhe desse um tempo para passar alguns informes, antes de conceder-me a palavra. Alegando que, em detrimento da garantia do quórum, o número professores ainda era baixo, esperançosamente, ele fala: *Quem sabe, enquanto isso, outros professores não chegam, não é?*

Mas não foi sempre assim. Muitas reuniões deixaram de acontecer por falta de quórum, levando os chefes e os docentes presentes a demonstrar muita insatisfação. Nessas ocasiões, os que haviam chegado no horário previsto reclamavam da falta de compromisso por parte dos demais colegas. No que se referia à pesquisa, a falta de quórum fez-nos voltar várias vezes aos departamentos nos dias e horários previamente informados. Nos bastidores das reuniões, ou seja, antes de elas iniciarem, presenciei muitos episódios. Lembro-me de uma discussão entre uma professora, coordenadora de estágio, e um aluno, que não aceitava o argumento da professora com relação à não autorização para que ele realizasse um

estágio em uma grande empresa, sem a supervisão de um profissional da área. Outros professores faziam intervenções, posicionavam-se, defendendo o ponto de vista do professor ou do aluno, enquanto uns citavam a legislação que regulamenta o estágio não supervisionado, outros procuravam acalmar os ânimos.

De tal modo, participar das reuniões departamentais mais do que constituir um grupo de docentes disposto a analisar o seu trabalho significou instigar discussões, debates, opiniões sobre o tema em questão. Eles acolheram a ideia ressaltando a importância do estudo em face dos processos de trabalho vividos na Universidade. Citavam a reforma universitária em curso, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, denominada Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), como provocadora da intensificação e precarização do trabalho docente. Para Louzada (2009, p. 87, nota da autora):

Nenhuma novidade afirmar sobre a precarização desse trabalho. A questão está em colocar em análise como se vive essa precarização, e como se resiste a ela. Como pode um corpo produzir paixões alegres? Como efetivamente [o professor] dispõe-se a bons encontros?¹⁷

Uns mencionavam o alto índice de adoecimento entre os professores como efeito das condições de trabalho e das relações conflituosas na Universidade; enquanto outros faziam perguntas mais pontuais acerca do referencial teórico-metodológico que sustentaria o estudo.

As manifestações observadas, antes, durante e depois das reuniões, remetem-me a parafrasear o título de uma coletânea publicada por Brito et al. (2001): *Trabalhar na universidade federal? “Só inventando o prazer!”* Analisando a acolhida favorável ao estudo, parecia residir apenas na pertinência do tema as denúncias e queixas imediatas dos docentes. Em muitos momentos, durante o período de espera para composição de um *número mais significativo de professores*, eu percebia que certa tensão pairava no ar, quando os docentes eram requisitados a assumir atividades além das que estavam planejadas para o semestre letivo (representar o

¹⁷ “Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado. Quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro seja ‘bom’ para ele, isto é, se componha com ele, ou ao inverso, seja ‘mau’ para ele e o decomponha [...] sua potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui, visto que a potência do outro se lhe junta, ou ao contrário, se lhe subtrai, imobiliza-a fixando-a” (DELEUZE, 2002, p. 56).

departamento em eventos, proferir palestras em eventos etc.). Assim acontecia também quando convidávamos para integrarem o meio associado à pesquisa. Após longos silêncios, as falas tomavam a seguinte direção: *O tema da sua pesquisa é muito interessante e importante, mas, infelizmente, não posso participar, porque não tenho mais tempo nem para a minha família.* Mancebo (2007) tem verificado, por meio de seus estudos, que a alegação da falta de tempo tem sido corriqueira entre os professores universitários, para ela um aspecto a ser investigado.

Conforme Heckert et al. (2001), essa é uma justificativa também enunciada por professores do ensino básico, principalmente quando se refere a propostas dirigidas à abertura de espaços para discussão dos modos de viver-trabalhar. Em estudo realizado com professores de uma escola da rede pública de ensino de Vitória (ES), Heckert et al. (2001) evidenciaram que esse argumento pode estar relacionado com a descrença nesses projetos como mecanismos de transformação dos meios de trabalho. Os professores subestimam as propostas e dizem: *Isso não vai adiantar nada; Tenho mais o que fazer, conversa não leva a nada! Não dá pra perder tempo, tenho muito trabalho; Time is Money.* Esses são depoimentos de docentes, atitudes de incredulidade quanto às possibilidades de criação de práticas políticas em prol da ruptura com os modos dominantes de funcionamento social.

Hoje, a alegação da falta de tempo é generalizada, está presente nas falas dos trabalhadores da prestação de bens e serviços públicos ou privados. Essa é uma constatação de Osório (2002) que, ao narrar um estudo realizado em um hospital público, discorreu sobre as dificuldades de composição do grupo interlocutor e igualmente ouviu de forma recorrente a frase: *Gostaria muito, mas não tenho tempo.* Ao analisar a frase, a pesquisadora sugere que ela pode ser ouvida com um complemento subentendido, qual seja: *Eu não tenho tempo para o que você propõe.*

Apesar de justificarem a não participação devido à falta de tempo, os docentes da Ufes acolheram o projeto de pesquisa como bastante favorável às discussões sobre os desafios do trabalho docente na contemporaneidade, inclusive, trazendo reflexões sobre a intensificação e precarização, marcas da mercantilização do trabalho universitário (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Em uma das reuniões, um deles chegou a argumentar com seus pares e, reafirmando o compromisso com

a pesquisa, frisou: *Se não colocarmos em análise o que está acontecendo com o nosso trabalho, como vamos contribuir para a transformação do que nos incomoda?*

Como em nosso caso não houve uma demanda ou encomenda por parte da instituição, ao contrário do que ocorre na França, quando Clot e Faïta são convidados a concretizar estudos-intervenção nos meios de trabalho, tornou-se importante pactuar sobre o que movia a pesquisadora e professores a estarem no grupo. Como pronuncia Osório (2002), amparando-se em Latour, o que produz a inovação são os interesses comuns aos grupos em torno dos quais é possível construir uma aliança.

Aspirando, como interesse comum, à análise da atividade de trabalho, inicialmente, o grupo foi constituído com 27 professores pertencentes aos departamentos que ofertam disciplinas para os Cursos de Administração de Empresas, Arquivologia, Biblioteconomia, Comunicação Social, Ciências Sociais, Economia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

Mas por que compor um grupo que, na expectativa dos autores da Clínica da Atividade, Clot e Faïta, tem como função manter-se como interlocutor privilegiado durante todo o processo da pesquisa, com os docentes de cursos pertencentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Essa escolha residiu nas inquietações que emergiram nesse âmbito e que, conseqüentemente, dispararam o meu interesse pela realização deste estudo. Limitei-me, então, a colocar em análise o trabalho com professores dessas áreas de conhecimento.

Estar no campo empírico, de fato, como anteviu Santorum (2009), *não foi simples nem fácil. Assumir o lugar de quem não sabia, e queria saber; de quem não se contentava com as primeiras impressões; de quem pertencia e, ao mesmo tempo, não pertencia ao gênero profissional. Voltarei a esse tema mais adiante, mas, por ora, informo que o conceito é usado aqui como definido por Clot (2006a, p. 41):*

É um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado; e, por outro, entre eles e os objetos de trabalho. O gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como coatores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. [...] É como uma 'senha' conhecida apenas por aqueles que

pertencem ao mesmo horizonte social e profissional.

Esses movimentos tomaram um lugar relevante no percurso da pesquisa na medida em que ajudaram a não dirigir a atenção para algo específico, mas mantê-la suspensa, não procurando algo definitivo. Estava aberta ao encontro, acolhendo o que poderia vir a ser. Mesmo assim, minha orientadora e eu, prudentemente, procuramos garantir a presença de um analista do trabalho não pertencente ao gênero profissional docente universitário. Esse procedimento objetivou, de fato, um olhar estrangeiro na análise dos processos de trabalho docente em curso na Ufes. O grupo, então, contou com a participação de um psicólogo, na qualidade de analista do trabalho, companheiro do Nepesp, identificado no texto pelo pseudônimo de Gabriel.

Foram cinco encontros. No primeiro, após a apresentação e debate dos princípios teórico-metodológicos, foi acordado que quatro professoras e um professor, conforme o quadro a seguir, seriam os docentes-protagonistas-produtores das imagens das cenas do próprio trabalho.

Quadro 1 – Docentes-protagonistas-produtores dos registros imagéticos

Nome fictício	Curso	Tempo de serviço na Ufes
Clara	Biblioteconomia	11 anos
Eva	Serviço Social	12 anos
Jó	Comunicação Social	24 anos
Lia	Pedagogia	17 anos
Luna	Psicologia	18 anos

No segundo encontro, que ocorreu em 20 de novembro de 2009 (sexta-feira), iniciado por volta de 15h e que se estendeu até as 18h20min, os produtores das imagens chegam eufóricos. Luna e Eva fotografaram 52 situações de trabalho, Clara preferiu digitalizar oito mensagens trocadas com seus alunos e ex-alunas, e Jó, por sua vez, registrou, em vídeo, cerca de 20 minutos, cenas de um de seus dias de trabalho na Ufes.

O grupo pede à Luna que comece a apresentação, ocasião em que ela questiona: *Uma pergunta, na metodologia, a gente passa a foto e explica a intenção da foto ou*

não? O grupo lembra o pacto firmado no encontro anterior: cada um dos docentes-protagonistas que se disponibilizou a elaborar os registros imagéticos deveria apresentar as imagens, informando sobre o que ou por que as escolheu. Diante disso, Gabriel pergunta e argumenta:

Posso dar uma sugestão? Como tem um número grande de fotos, de repente, seria bom o pessoal já ir anotando [selecionando], senão depois a gente esquece. Só anotar o número da foto, isso vai facilitar a discussão coletiva.

Nessa direção, o material foi apresentado aos demais professores pelos protagonistas. Do material produzido o grupo escolheu 31 fotografias, as 8 mensagens e o vídeo para submissão à análise coletiva nos terceiro e quarto encontros.

Após participação nas reuniões departamentais, como informado, 27 professores aceitaram participar da pesquisa. Por outro lado, esse quantitativo foi reduzido a 13 participantes presentes ao primeiro encontro da pesquisa, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Docentes participantes do grupo de referência da pesquisa

Pseudônimos¹⁸	Curso	Tempo de serviço – UFES
Abel	Pedagogia	13 anos
Caim	Administração	11 anos
Clara	Biblioteconomia	11 anos
Esther	Biblioteconomia	11 anos
Eva	Serviço Social	12 anos
Jade	Pedagogia	11 anos
Jó	Comunicação	24 anos
Lia	Pedagogia	17 anos
Luna	Psicologia	18 anos
Mel	Administração	2 anos
Mia	Arquivologia	31 anos
Natan	Administração	20 anos
Sol	Psicologia	1 ano

¹⁸ Para preservar a identidade dos professores citados na tese, mesmo que não tenham participado do grupo de pesquisa, também atribuímos a eles pseudônimos.

Andanças pela Ufes, muitas idas e vindas aos departamentos. Incontáveis vivências, desterritorializações e (re)territorializações que, no trajeto, fizeram com que dos 27 docentes, 8 deles chegassem conosco até aqui... Pode ser que no texto a seguir, intitulado “Tecendo o intertexto dos encontros, primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto...”, a própria análise dê conta de colocar em questão o que leva os docentes a interromper os projetos no percurso do trabalho.



Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar de outro modo que não pensamos, e perceber de outro modo que não vemos, é indispensável para continuar a olhar e refletir.

Michel Foucault

Tentativas, entremeios na constituição do grupo de pesquisa. Busca de alianças, tateando jeitos de agendar os encontros. Foram muitas as conversas que os antecederam: tece-se uma rede de conversação por *e-mails*, por telefone, pessoalmente... O grupo se disponibiliza, no entanto, torna-se difícil conciliar as agendas de todos. O resultado dessas vivências? Como deixar de fora deste texto momentos vividos tão intensamente, que falam dos modos de ser e estar em uma universidade pública?

Como cita Osório (2005), o relato formal de uma pesquisa inclui, tradicionalmente, o objeto, as referências teórico-metodológicas, os instrumentos e os resultados da pesquisa. No entanto, o estudo científico invoca o processo vivido, as surpresas, os impasses e suas soluções, os sentimentos suscitados no cotidiano, experiências que constituem o que é chamado, na Análise Institucional francesa, o *foratexto* ou o *extratexto* da investigação. Um material, diz a autora, considerado por Lourau de grande importância para o entendimento do processo vivenciado em uma pesquisa-intervenção.

Nesta trajetória, ao habitar o campo empírico, procurei colocar os sentidos em alerta e, ao fazê-lo, muito ouvi, senti e vi. Foram muitos os momentos em que professores que integravam, ou não, o grupo, dirigiam-se a mim fazendo confidências, relatando casos, queixando-se, questionando-se... Uma grupalidade vai se constituindo a partir da pesquisa... Diziam eles:

– Olha, isso é importante para a sua pesquisa. Diz aí que não consigo mais nem conversar com certos colegas, as nossas relações estão de mal a pior! Essa problemática deve ser estudada por você.

– Trabalhar aqui é conviver com a diversidade, com a riqueza que é a vida em uma universidade. Não consigo me imaginar aposentada e olha que eu já poderia estar aposentada há sete anos!

– Esse fato é muito importante para a sua pesquisa. Se quiser pode usar esse caso como exemplo do que estamos vivendo, do que é o nosso trabalho...

– Não quer usar a minha história docente na sua tese? Olha, ela dá até um livro! Se quiser, pode usar como exemplo do que estamos vivendo, do que é o nosso trabalho...

– Põe aí na sua tese os dilemas vividos por um orientador. Como lidar com uma situação de trabalho que nos coloca contra a parede. Por exemplo, o que fazer quando um aluno, mestrando ou doutorando, não consegue escrever. Nós não podemos escrever por ele, mas, sabemos que o texto não está bom. E, pior, o tempo dele no Programa está esgotado. O que fazer? Envio para a banca ou não? Sabidamente, não está pronto para defesa! Como vou inserir o meu nome em um trabalho que não tem qualidade?

Essas são apenas algumas pistas, mas, foram tantos os acontecimentos, encontros, conversas, relatos que dão sentido à vida do trabalhador-docente de uma universidade pública brasileira, um segmento acostumado investigar o trabalho dos outros, mas que aqui teve a oportunidade de se expressar sobre o próprio labor.

Faïta (2005), referenciando Amigues, Faïta e Saujat, afirma que o professor não vê, em situação real, seu trabalho efetivo ser estudado por ele mesmo. Para Amigues, citado por Faïta (2005, p. 117), enquanto as “teorizações levam em conta as dificuldades epistemológicas do saber a ser transmitido e das ações dos alunos, deixando em segundo plano o trabalho real do professor”. Os autores discutem a situação francesa, todavia o panorama brasileiro não está distante do que evidenciam as suas pesquisas que vêm colocando em análise o trabalho docente. A intenção foi construir uma aproximação com essa problemática no âmbito da docência universitária, na perspectiva enunciada na parte “Um tema, muitas inquietações...”.

Na trajetória, muitos diálogos, depoimentos, histórias e casos narrados a mim pelos professores, e outros tantos lidos. Vários deles “*Foram para a mala de apetrechos*”, como disse uma professora numa tarde em que saíamos do PPGE-Ufes, ao se referir a uma caneta recebida em um café da manhã oferecido aos professores pela e na Adufes o que ocorreu, provavelmente, no Dia dos Professores, em 1999. Talvez, em razão de diferirem quanto à velocidade da mudança que trouxeram consigo e por terem conferido outra cadência ao pensamento, instituíram outras dimensões, outros sentidos e, por isso, não foram aqui citados... Contudo, cada um

deles colaborou para a coemergência deste estudo, desempenhando um papel fundamental na atividade de colocar em análise o próprio trabalho; estando o seu professor-autor, ou não, presente fisicamente, nos encontros do grupo, formalmente, instituído para tal finalidade. Certamente, as menções à vida-trabalho nesta Universidade, expressas no decurso desta investigação, foram todas guardadas em uma “*mala de apetrechos*”, sempre aberta, em devir...

De maneira que *foratexto* comparece, evidenciando o cotidiano de uma pesquisa que se (pré)ocupa da análise do trabalho docente universitário. Um agradecimento, um convite, mensagens que demonstram o prazer, as implicações e as dificuldades de conciliar as atividades de trabalho dos professores- participantes. Todos os participantes do grupo pertencem ao regime de dedicação exclusiva, isto é, 40 horas semanais de trabalho. Pelos compromissos acadêmicos a que remetem os relatórios de progressão de carreira e de atividades departamentais, muitas vezes, eles assumem carga horária acima da contratada. Nos intervalos dos encontros, a partir do convite para o próximo, a rede de conversações vai sendo tecida:

Tá bom, tá bom, sua ruim, sua traíra. Sexta-feira à tarde é um excelente dia para discutir ‘A vida e (sem) o trabalho nas universidades públicas brasileiras’ [risos]. Pode contar comigo.

Olá! Meus horários estão bem complicados com a coordenação. Nesse horário proposto eu somente poderia nas quartas-feiras ou então, nas segundas e quintas depois das aulas da manhã (ficando direto). E também, é claro, nas segundas-feiras. À tarde no horário dos encontros com a Beth.

Ei... Estou me convidando para participar da pesquisa, pois não estive no primeiro contato.

Bom-dia professora. Eu me manifestei na reunião onde falou conosco. Vou a Unicamp amanhã e volto na quinta. Na semana que vem, estarei em banca de concurso de professor efetivo do departamento, por isso, não terei como participar da reunião.

Trabalho em disciplinas de "socioeconomia do trabalho", na graduação em economia e na pós-graduação em política social. Creio que acabarei aprendendo contigo e com sua pesquisa.

Nas sextas-feiras, tenho impedimentos para participar. Mas gostaria muito de contribuir. Caso mais pessoas não possam e

se, for possível mudar o dia, me comunique. Se não, nos próximos encontros farei um esforço maior para ir.

Confirmo minha participação, será um prazer contribuir com seu trabalho.

Planejamento dos encontros, experiências da cartógrafa-aprendiz, os antecedentes de um primeiro encontro com o grupo: o *e-mail* facilita a aproximação com os professores para acertar a data e horário; elaboração dos *slides* contendo a proposta teórico-metodológica da pesquisa, visando à apresentação aos participantes; exibição preliminar para uma seleta plateia – uma orientadora-parceira e uma companheira-ouvinte da minha Turma 5 do doutorado; ajustes são necessários ao pacto a ser firmado com o grupo.

Nos espaços entre os encontros, os contatos com o grupo de professores continuavam por *e-mail*, por telefone e pessoalmente. A pesquisa estava sempre em pauta quando nos encontrávamos: lembrávamos das conversas no grupo, comentávamos as imagens que eles estavam fazendo. Eles também perguntavam, sempre, sobre a data do próximo encontro. Conversas que davam conta de que os participantes estavam envolvidos com a pesquisa, como disse uma das professoras: *O grupo entrou na dança!* Tanto os protagonistas quanto os demais professores (Quadro 2), preocupavam-se com o andamento do estudo.

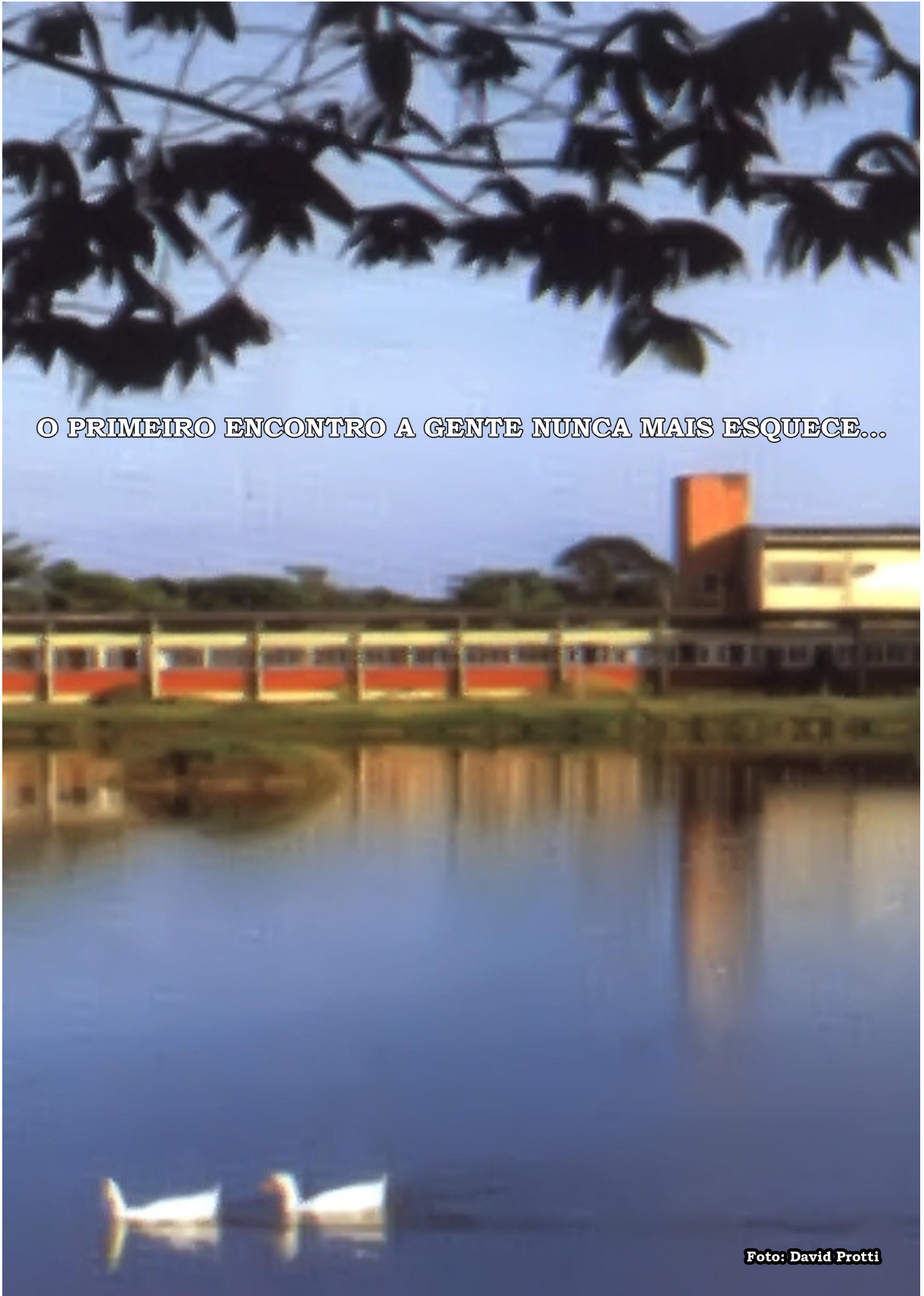
Como preveem Clot (2006a) e Faïta (2005), o grupo sustentou o processo de pesquisa, envolveu-se, contagiou-se. Acordos iam sendo tecidos a cada encontro, efeitos emergiam no e com o grupo. Uns se preocupavam com a participação dos outros, não no sentido de garantir o caráter quantitativista da pesquisa, mas a qualidade dos diálogos a partir das imagens; a tessitura da rede a partir das análises do trabalho.

Em meio a imagens, diálogos gravados e transcritos, mais de 40 horas de conversas. Por vezes, esta tese tentou capturar a análise do trabalho docente nessas 40 horas. Acontece que os diálogos extrapolaram o tempo-espço da pesquisa. É impossível aprisionar o trabalho em um tempo cronológico. Ressalto, então, que o material de pesquisa foi produzido não somente nos cinco encontros

realizados com o grupo, mas, também, em vários outros encontros, lugares, por *e-mail*, telefone, leituras, histórias que trago no decorrer do texto, que se entrelaçam com as narrativas dos participantes do grupo.

Daí um convite a cada leitor a ampliar esses diálogos, essas análises do trabalho. O *extratexto*, as conversas do grupo com a câmera desligada, em meio às trilhas, os participantes iam andando, lentamente, rumo ao estacionamento. Quantas conversas que, teimosamente, não queriam acabar. Transbordamento da forma-espaco-grupo, que não termina no quinto (último? Ponto final?) encontro...

Eva – *Acho que, dos lugares que eu trabalhei, eu vejo aqui muita potência, muita riqueza. Então acho que a gente precisa ter este espaço na Universidade, pois a gente não tem! Talvez a sua pesquisa possa suscitar isso. Quem sabe este grupo que está aqui hoje não pode se ampliar, se fortalecer, como uma possibilidade mesmo de trocas entre departamentos, entre centros?*



O PRIMEIRO ENCONTRO A GENTE NUNCA MAIS ESQUECE...

Foto: David Protti

Existir é viver na variação contínua da nossa potência ao sabor dos encontros que a gente tem. Eu vou desse momento ao momento seguinte, experimentando a variação, porque agora eu posso dizer, saindo de uma figura um pouco didática, egoísta, de um corpo com outro corpo, porque eu saio de uma configuração de encontros, para outra figuração de encontros. Eu vou caminhando pelo mundo, pela vida, atravessando a configuração de encontros...

Ricardo Teixeira

Enfim, o primeiro encontro! A família também se envolve, afinal estamos vivendo a tese de doutorado! (FREITAS, 2002). O filho mais velho se dispõe a filmar o encontro, o mais novo pergunta, a todo instante, se está tudo bem. O esposo separa as fitas a serem usadas, verifica a filmadora e informa sobre o melhor modo de posicioná-la para captar as imagens e o áudio, pois o microfone a ser usado para gravar o som será o da própria câmera de vídeo.

No final da manhã do primeiro encontro, o telefone toca. É a irmã Alcinéia, ela preparou o lanche e avisa que está pronto. No trajeto para o *Campus*, uma parada no supermercado para comprar copos, guardanapos, refrigerantes etc., e dar carona a Mia, uma professora, companheira em mais uma jornada acadêmica entre muitas já percorridas na Ufes.

Eram 13h30min do dia 9 de outubro de 2009, uma tarde ensolarada, muito quente! Chegamos à Universidade e encontro Mel, com quem tenho uma amizade construída no trajeto do doutorado. Ela também se dispôs a colaborar com a realização do evento. Colocamo-nos a organizar a sala de Seminário 3 do CCJE para receber os demais colegas do grupo. Circulam conversas sobre a situação atual da Universidade, em pauta a proposta do Reuni.

Os professores começam a chegar, conversam animadamente. Uns reclamam do calor, outros do trânsito e da fila do banco, justificativas dos atrasos. Uma professora, embaixo de um pé de acerola, delicia-se com as frutas fresquinhas. Fala sobre o quanto é prazeroso trabalhar em meio a tanto verde, às vezes, tão despercebido por conta do corre-corre do dia a dia. Assinala que já estivera outras vezes no CCJE para compor bancas examinadoras, mas que não havia notado a presença da árvore frutífera no pomar. Um professor chega à porta da sala. Ele trabalha no Centro em que o encontro está acontecendo e avisa que, enquanto aguardamos os outros colegas, aproveitará para ficar em sua sala corrigindo trabalhos acadêmicos, pois, segundo ele, não pode perder tempo. Em seguida, com o mesmo argumento, outra professora também se ausenta do recinto. Fico apreensiva. O tempo passa, os professores que chegaram no horário se mostram inquietos com o adiantado da hora. Já são quase 15h. Logo, sou convocada a abrir a reunião. Temores e tremores percorrem o corpo. Ao iniciarmos, Luna sugere que

começamos pelas apresentações das pessoas. Cada um deve dizer seu nome, departamento ao qual é vinculado e o que a levou a querer discutir, coletivamente, o trabalho na Universidade. Os professores iniciam a conversa:

Clara – *O que me fez aceitar esse convite é que a participação nesse grupo poderá ser muito saudável, pois levará a gente a trocar experiências com os colegas, com a comunidade. O que temos sentido é que cada um chega, se tranca na sala do seu Departamento para orientar as suas monografias, suas dissertações e teses. [...] trocar tudo de bom ou mesmo não tão bom assim. Quantas vezes durante essa nossa jornada acadêmica nos encontramos em tantos momentos difíceis, mas também tão prazerosos.*

Jade – *Minha área é a Educação Matemática [...] e uma das coisas que me incomodam um pouco aqui, na Ufes, é a falta de diálogo entre os professores que dão aula para uma mesma turma, para o mesmo curso. Você não sabe o que o outro trabalha, o que vem depois, o que foi feito. Não tem espaço nem da gente saber o que tá fazendo. Vim para o Departamento em que todo mundo trabalha com estágio, mas eu trabalho de uma forma, o colega da sala ao lado trabalha de outra completamente diferente. Ninguém sabe como as coisas acontecem. Eu sinto um pouco a falta desse espaço, da gente trocar experiências. Além disso, fui indicada pelo Departamento para participar da pesquisa. Então é isso, estamos aqui, vamos colaborar no que for preciso.*

Esther – *Cada um de nós já ficou por vezes em situações que a gente precisa de contar com o outro pra gente poder fazer um trabalho acadêmico. [...] Não, acho que a gente vive isso todo dia, então, tem essa questão. Então, vamos dizer assim: é uma boa estratégia sentar para conversar, falar um pouco desse nosso cotidiano, que eu acho que é um cotidiano muito rico. Então o que me fez vir aqui foi a aliança, sobretudo, com o trabalho, por ele permitir trocar um pouco esse cotidiano.*

Assim, encontro a encontro, os pactos para a próxima reunião eram construídos, em um processo de análise coletiva do trabalho. Ocasões em que o grupo se afirma como um espaço de compartilhamento de experiências, de aprendizagem que se concretiza pela via dialógica. Autores, como Nóvoa (1995, p. 26), corroboram essa assertiva: “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”, nos quais cada professor é um formador-formando.

O discurso corrente veicula a ideia de que os trabalhadores precisam envolver-se continuamente com a sua formação, dados os avanços sistemáticos em todas as áreas do conhecimento. Como lembram Heckert et al. (2001), aí reside a ideia do caráter descartável da produção do saber e de toda a experiência historicamente construída pelos indivíduos no percurso de suas vidas. Como as autoras, nós também apostamos em uma concepção de formação continuada para além dos espaços formais, não com o intuito de atender às formas hegemônicas de existência, mas como um campo de invenção rumo à transformação da realidade em que vivemos. Concebida desse modo, em um contexto em que inúmeros desafios se colocam à vida do docente de ensino superior, a formação em serviço é um fator relevante que pode levá-lo a *transformar o trabalho para conhecê-lo*, como diz Clot (2006a), baseado em Lourau (1993).

Mas para que esse movimento de transformação possa ser concretizado a partir da concepção de formação defendida neste estudo, Nóvoa (1995) e Tardif et al. (1991) entendem que um dos caminhos a ser trilhados diz respeito à busca do desenvolvimento dos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista conceitual na perspectiva da produção de conhecimento sobre as experiências cotidianas. Os processos formativos, portanto, devem tomar para si a responsabilidade de estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, visando a produzirem novos sentidos para as suas ações profissionais.

Além dos autores citados, outros pensadores, como Chantraine-Demilly (1995), Garcia (1995), Gomez (1995), Imbernon (1994), Perrenoud (1993), Popekewitz (1995), Schön (1995), Zeichner (1995), vêm influenciando o debate brasileiro sobre o tema vida, trabalho e a formação de professores. Eles destacam os objetivos a serem delineados e alcançados coletivamente, as funções e a relevância dos saberes docentes, bem como os desafios a serem considerados quando se trata do processo de formação em serviço de professores, de maneira que, para Carvalho e Simões (1999, p. 15), o discurso acadêmico-científico proferido sobre a temática também tem apontado para a importância da “[...] participação de professores na pesquisa de sua própria prática [tendo sido] especialmente valorizada nos últimos

anos, ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social nas investigações” do próprio trabalho.

No que concerne à formação de docentes para o ensino superior brasileiro, mais precisamente na década de 90, seguem essa linha teórica: Barreiro (1995), Behrens (1996, 1998), Cunha (1996, 1998), Cunha e Fernandes (1994), Masetto (1998) e Vasconcelos (1996). Mas, concebendo que os processos de formação precisam estar conectados às demandas sociais e não simplesmente à lógica das necessidades do mundo capitalista, esses estudiosos abordam inúmeros aspectos da formação continuada dos professores desse grau de ensino, destacando perspectivas, dimensões e eixos voltados para a realidade brasileira. Concretizam onde trabalham projetos formativos na dimensão de pesquisa sobre a própria prática profissional. Esses projetos, na opinião deles, facultam a produção de outros modos de trabalhar, que podem levar à transformação dos meios laborais.

Ao se dirigirem a outros para falar das suas atividades de trabalho, os trabalhadores dão passagem à socialização de seus saberes, tornando visíveis as riquezas de suas experiências, concretizando as alternativas de formação docente na perspectiva que venho compartilhando desde 1999 mediante minha dissertação de mestrado, que teve como tema a ocorrência do processo de formação continuada de professores universitários.

Nesse sentido, Clot e Faïta defendem as formulações que consideram a elaboração e a formalização da experiência profissional como um meio de formação, apresentando, como uma via potente, as pesquisas que adotam estratégias metodológicas dirigidas à análise coletiva do trabalho. Como diz Clot (2000, p. 1), esse é o caso das *experimentações em autoconfrontação cruzada* que ele e Faïta têm posto em foco nos últimos anos, enfatizando que “A razão desta proximidade entre trabalho e formação já foi claramente expressa por Vygotski em 1935: ‘A ação, passada no crivo do pensamento, se transforma em outra ação, que é pensada’”. Ou seja, parece haver convergências entre vários autores a respeito da relevância da criação de espaços que venham a facilitar o ato de colocar em análise o trabalho docente, tendo-se o trabalhador como protagonista do processo de análise e de coanálise da sua atividade de trabalho.

Outro aspecto também julgado potente pelos docentes para o funcionamento do grupo associado à pesquisa é a necessidade de se instalar o trabalho colaborativo na Universidade:

Clara – *Eu tenho um duplo interesse. O primeiro deles é que, a partir de um convite, quem passa ao longo da vida acadêmica e sabe das dificuldades para conseguir pessoas que colaborem com as pesquisas. Acho interessante mesmo no sentido da colaboração.*

Esther – *O que me fez participar, primeiro, foi o apelo, depois uma questão que me moveu, fundamentalmente, é o princípio de solidariedade que eu tenho consolidado na minha prática de trabalho, o princípio da partilha e da cooperação. Eu não consigo me ver professora na Universidade sem essas lógicas relacionais, essas lógicas colaborativas. Então, se a gente tem o apelo, o chamado de alguém, mesmo que esteja escrevendo sobre um tema muito bonito, por conta dos multipapéis, a tendência é dizer não! Mas a gente sabe que isso também é profissão. Quando eu colaboro com alguém, agrego valor ao contexto de trabalho. Então, a gente esquece a agenda [risos].*

Sol – *Acho que tem também uma aliança de pesquisadora, de parceria, mas, na verdade, acho que é muito mais a intenção, o tesão que me faz vir para cá é muito mais o tema que você traz, a discussão sobre o ‘trabalho’, porque eu sou docente-discente na Ufes. Eu entrei esse ano, embora tenha me formado aqui, em 1998. Em 1998, saí de Vitória, e voltei para Vitória em 2007, depois de vários circuitos, e volto para a Ufes em outro papel, em outra função e começo a pensar sobre isso também: que lugar é esse, como é ser como as minhas ex-professoras, continuando também o trabalho de parceria.*

Para Sol, o trabalho docente fala de um “[...] querer construir um sentimento de pertencimento à cidade, às coisas, aos lugares, aos espaços”. Por ser assim, ela menciona que o grupo da pesquisa poderá funcionar (e assim foi) como um dispositivo para fazer falar de uma profissão que, apesar do pouco tempo, já a fascina:

Acho que tem uma coisa de dizer assim: Estou nessa função tem pouco tempo e ela já me fascina, me toma, me faz pensar por completo. Também acho que é um espaço de troca, de

entender que Universidade é essa? Que espaço é esse de trabalho docente? E uma coisa que me chamou muito a atenção é que você entra aqui, percebe que esse mundo é um universo e pouco é dito a você sobre ele. Entra e começa a circular por esse universo. Então, acho que aqui também é um espaço para estar construindo, né? Então, que lugar é esse que eu quero pertencer?

Eva entende que a vida-trabalho docente merece ser discutida coletivamente, porque o grupo pode fazer emergir as singularidades da profissão docente:

O tema me chamou muito a atenção, porque eu acho que a gente discute pouco o nosso trabalho, a nossa vida, o cotidiano na Universidade. Eu tinha trabalhado em outros lugares, não como docente, então, quando cheguei aqui, foi um baque muito forte, porque eu vinha de espaços mais coletivos, mais comunitários. E eu confesso que fiquei muito assustada, agora não vou dizer que já me acostumei, não, mas já consigo lidar sem me violentar tanto. Têm algumas particularidades nesse trabalho docente que a gente precisa conhecer mais, até para poder pensar estratégias, porque o espaço na Universidade é muito rico. Acho que, dos lugares que eu trabalhei, eu vejo muita potência, muita riqueza. Então acho que a gente precisa ter este espaço na Universidade, pois a gente não tem! Talvez a sua pesquisa possa suscitar isso. Quem sabe este grupo que está aqui hoje não pode se ampliar, se fortalecer, como uma possibilidade mesmo de trocas entre departamentos, entre centros? Acho que falta mesmo na estrutura da Universidade. Acho que hoje a gente está em um espaço no qual somos, sempre, muito violentados, de todas as formas, e aí a gente acaba sofrendo com isso também. Eu compartilho um pouco com a colega, porque a gente vive neste espaço aqui, mas temos também outros espaços, da casa, do bairro, dos amigos, da família e, às vezes, não sei os outros, mas eu passo a maior parte do meu tempo na Universidade. Chego aqui 7, 8 horas da manhã e saio às 18 horas. Almoço por aqui mesmo. Acho que talvez a gente viva mais, fique mais na Universidade e sinta isso de forma mais presente. Mas assim estou superfeliz de compartilhar, de conhecer outras pessoas, que eu conheço só de vista. Acho que isso é muito bom. Me chamou a atenção foi essa palavra tessitura de vida [presente no título da pesquisa]. Apesar de muita potência em muitas vidas, dá a impressão de que não tem vida aqui, dá a impressão de que nós somos um bando de seres só com cabecinhas, um monte de cerebrozinhos andando para lá e para cá. Então acho que falta um pouco disso, um espaço acadêmico [...]. Eu sinto muito falta disso. É como se, na academia, não houvesse espaço para outras coisas, mas para mim é o lugar onde quero ficar. Não

mudaria daqui hoje. Acho um emprego de muitas possibilidades e também quero estar aqui para contribuir com a sua pesquisa, e não quero ser objeto da pesquisa [risos]. Quero ser sujeito da pesquisa que analisa o nosso trabalho.

Para os professores, o grupo de pesquisa revelou-se como um espaço de formação docente. Essa evidência dá conta das apostas de Clot e Faïta, mas, também de outros estudiosos envolvidos em metodologias de pesquisa que criam espaços de discussão onde os próprios trabalhadores colocam em análise o seu trabalho. Clot (2001) destaca o valor dessas formulações, uma vez que elas propiciam a elaboração e a formalização da experiência profissional como meio de formação. Com esse propósito, a análise do trabalho é capaz de produzir diálogos sobre os saberes e fazeres nos meios laborais, de maneira que os trabalhadores engajados em projetos fundados nesses princípios podem fazer do grupo um lugar permanente de expressão, de possibilidade de vivenciar novas experiências.

Nos intervalos dos encontros do grupo, quando nos encontrávamos por entre as trilhas, corredores e lugares da Ufes, os participantes perguntavam sobre o andamento da pesquisa, sobre a data da próxima reunião, mas, fundamentalmente, como mencionei, contavam histórias, traziam acontecimentos, coisas que diziam respeito ao cotidiano de trabalho de si e do outro, querendo saber se poderiam levar para discussão no grupo, se interessava, ou não, para a pesquisa, para a análise do trabalho docente universitário. Sobretudo, tornaram-se visíveis as preocupações de uns com os outros, afetividade, amizade entre colegas de trabalho. Intensificação das redes de amizade.¹⁹

Um coletivo²⁰ preocupado, cuidados com o outro, mas também consigo mesmo. Alguns verbalizavam com orgulho de si mesmos, informando que não estavam mais

¹⁹ Para Ortega (2002, p. 162), amizade é um fenômeno público, que precisa do mundo e da visibilidade dos assuntos humanos para florescer, de “[...] espaço entre os indivíduos, do mundo compartilhado – espaço da liberdade e do risco – das ruas, das praças, dos passeios, dos teatros, dos cafés [...]”. Reabilitação do espaço público permitindo que uma amizade seja [...] um experimento social e cultural plausível”. Ver também: ORTEGA, F. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

²⁰ Na Clínica do Trabalho, a questão do coletivo é o problema central. Não é o coletivo como grupo, mas o coletivo como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual; é o coletivo no indivíduo que interessa. Por isso, seus autores se apoiam em Vygotsky, haja vista que ele apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos; não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; “[...] de certa maneira, é um

lendo *e-mails* no final de semana e feriados; traziam notícias dos demais participantes, como ocorreu, quando, demonstrando muita tristeza, Sara me disse que um dos colegas do grupo se encontra licenciado, muito doente, passou mal em sala de aula.

Devir-grupo não é, assim, transformar um conjunto de pessoas em grupo a partir de representações internas que cada um possa construir sobre o outro, como no diagrama da epistemologia convergente; não é garantir que o todo seja mais do que a soma das partes, como no diagrama do todo do grupo, tampouco servir de espaço para a ressonância de fantasmas individuais, possível pela característica grupal destes mesmos fantasmas, como na linha do imaginário dos grupos. Devir-grupo é desmanchar o grupo-molar-intermediário, e fazer contato com fluxos informes que habitam o terreno da multiplicidade pré-individual. Devir-grupo é conectar-se com partículas explodidas das instituições. Devir-grupo é desenhar linhas heterogênicas, porque construídas pela diferença que se engendra em cada encontro. Devir-grupo e não ser do grupo (BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 293).

Pode ser que os professores tenham chegado ao grupo acreditando na “[...] estratégia de trabalho em ‘grupos’ como ferramenta problematizadora de um certo modo de vida ‘individualizador-privatizado’”.²¹ (HECKERT et al., 2001, p. 96). Pelo contrário, no decorrer dos encontros e nos movimentos vividos fora deles, o grupo foi se constituindo em um dispositivo de criação e experimentação de outros modos de expressão. Talvez tenha assumido um funcionamento “[...] não mais na regra da ‘serialização’ e da busca do equilíbrio homogêneo, de submissão ou sujeição ao capital, mas na abertura de outras ‘vias’ diferenciadoras da lógica individualizadora e privatista, desmontando esses modos” (HECKERT et al., 2001, p. 96). As autoras citadas levam a crer que, nessa direção, há que se acreditar nas chances de uma desconstrução que favoreça a problematização dos modos de vida-trabalho instituídos, que possam vir a mudar o curso dos processos hegemônicos de formação que não articulam indivíduo e processos coletivos. Não posso afirmar se

recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual. É isso o que interessa à clínica da atividade. Há uma dimensão coletiva e subjetiva” (CLOT, 2006, p. 102). Informamos que, dependendo da discussão, o conceito é utilizado também na perspectiva de Deleuze e Guattari, de acordo com a nota 3 desta tese.

²¹ “Com frequência nos deparamos com situações em que, diante de qualquer ‘acontecimento’, pergunta-se pelo responsável, seja uma pessoa ou um grupo de pessoas. O nome próprio acompanhado de um adjetivo, a identidade classificada precede qualquer consideração a ser feita sobre o ‘acontecimento’, perdendo, assim, seu efeito-força de acontecimento” (HECKERT et al., 2001, p. 96).

houve, ou não, uma mudança nesse nível, por outro lado, certamente alguma metamorfose foi vivenciada.

A Clínica da Atividade com experimentações em Autoconfrontação Cruzada, não concebe o grupo apenas como uma coleção de indivíduos, mas uma comunidade inacabada cuja história define também o funcionamento coletivo. Sendo assim, cabe uma aproximação com o sentido que defendemos, na medida em que é concreta a possibilidade de ativar o grupo, como um dispositivo da análise de trabalho do ponto de vista da atividade. Análise que, por sua vez, é disparada pelas imagens do trabalho escolhidas e realizadas pelos próprios trabalhadores-protagonistas. Imagens que, ao serem apresentadas pelo protagonista ao grupo, fazem emergir as linhas que compõem os dispositivos – grupo e imagem – dando visibilidade aos modos como se alinham ou se cortam com os modos de produção da vida. Para Caim, um dos participantes deste processo de análise:

Quando a gente vai falar sobre coisas que dizem respeito à nossa atuação como professor, aperfeiçoamento, critérios de avaliação, é comum ouvir dos colegas o que eu já experimentei na chefia do Departamento. Falavam assim: 'Não, não, mas nós somos do Curso de Administração. Isso daí é para o pessoal da Educação'. Eu falo: 'Não! Nós somos professores'. O pessoal se esquiva falando que nós somos administradores e tal, mas eu falo: 'Nós somos professores'. O que diz respeito ao universo da docência me interessa até pra que eu possa refletir e pensar sobre o meu próprio ofício. Têm muitas coisas que incomodam no dia a dia, nessa vida da atividade docente, que me fazem pensar, mas, nem sempre, a gente tem com quem compartilhar. E, surgindo uma pesquisa desta, eu acho que é uma oportunidade de externar algumas expectativas e angústias, ao mesmo tempo, compartilhar com os outros e ouvir o que os outros têm a falar.

Alicerçada na produção do conhecimento, trata-se aqui de uma Clínica²² da Atividade como uma formulação que considera a elaboração e a formalização da experiência profissional como um meio de formação do trabalhador, de resolução de problemas, mas também de partilha de momentos de prazer vividos na docência. O depoimento de Clara confirma essa acepção quando alega:

O que me traz aqui é tudo de bom que tenho vivido nesses momentos prazerosos dessa minha carreira, mas também para saber como vocês lidam com as dificuldades, pois, muitas vezes, não sabemos como solucionar ou encontrar o melhor caminho. Então, acho que o tema é muito propício para esse tipo de discussão, eu acho que nós vamos ganhar muito com essa participação, e não como objetos [risos].

Esther, dirigindo-se ao grupo, declara que a sua participação na pesquisa tem a ver com os modos de trabalhar nas universidades federais:

Eu particularmente me vejo muito sobrecarregada. A dimensão de trabalho, de mãe, de esposa, de filha, isso é tudo muito difícil na minha vida. Vamos dizer, na minha vida, a questão da administração do tempo isso pra mim é, se eu for pensar, assim, como eu organizo, soffro, fica uma sensação de insuficiência em muitos aspectos. Então isso aqui veio para mim até como uma possibilidade para eu pensar minhas incompletudes, minhas angústias, esses multipapéis, pois acho que falta alguma coisa, fica pesado, não é? Acho que vai me ajudar.

Um grupo de deslocamentos, de pensar os processos de trabalho, de trocas, de escutar o outro, ressonâncias do outro em mim e da atividade de trabalho em nós.

²² “De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a ‘clínica da atividade’ reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla – atividade e subjetividade – que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo ‘clínico’: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; ‘clínico’ do ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a ‘clínica’ é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação. Essa idéia eu tomo porque eu tenho em conta uma tradição em psicopatologia do trabalho dada pelos trabalhos de Le Guillant que tem como característica o reencontro da clínica sem ter como referência essencialmente a psicanálise; por isso eu me interessei por Le Guillant. Eu parti dele também. Podemos dizer que na França há uma escola da ‘clínica do trabalho’ e, muito no CNAM [Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris], da psicodinâmica do trabalho e da clínica da atividade” (CLOT, 2006b, p. 102).

**UMA TRILHA, UM APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO
EM DEBATE NO GRUPO...**



A vitalidade interpessoal do ofício repousa por inteiro sobre os ombros de cada trabalhador, e todos são responsáveis por preservá-lo de sua imutabilidade.

Yves Clot

A escolha teórico-metodológica que sustentou o estudo da problemática em questão nesta tese, assim como o tema, não emergiu por acaso. Trata-se de um aporte tecido, fio por fio, no cotidiano das experiências vivenciadas no e com as atividades do Pfist-Nepesp; nos encontros com autores até então desconhecidos para mim; nas segundas-feiras, no grupo, nas manhãs repletas de conversações, nos projetos, pactos, discussões, leituras e pesquisas; tardes de orientação em grupo com Beth Barros, quantos debates, incertezas, perguntas sem respostas, diálogos tão profícuos! Hoje, sinto que muitas coisas grudaram no corpo. Como não lembrar também dos inesquecíveis seminários²³ com Heliana Conde (mensais) e Ricardo Teixeira (bimestrais); nas confabulações regadas a cafés no Centro de Vivência; nos almoços no Restaurante Universitário; no jardim central do Cemuni 6, onde está localizada a infraestrutura de apoio dos cursos de graduação e dos programas de pós-graduações em Psicologia; no PPGE, especialmente, nas deliciosas pausas entre as aulas, quando, a passos lentos na ida (mas, apressados na volta), nos dirigíamos à, então, “Cantina do Pedagógico”, hoje cantina do Centro de Educação; nas paradas no corredor antes do *hall*, onde ficam os banquinhos de cimento, entre os livros do Lopes;²⁴ nos exames de qualificação do projeto, nas orientações individuais com Beth, presenciais ou a distância (*e-mail* ou telefone)... Sempre uma experiência-formadora rumo a um referencial que me exigiria muito estudo, pois era completamente desconhecido para mim.

Logo que cheguei ao grupo, no segundo período de 2006, um desafio: fui convidada e aceitei compor um grupo que estava escrevendo um dos capítulos de uma coletânea organizada por Barros, Heckert e Margoto (2008), meio de divulgação de uma das etapas do projeto de pesquisa intitulado “Trabalho e saúde nas escolas: uma proposta de formação”, que vem sendo desenvolvido com professores da Rede Pública de Ensino Municipal da Serra (ES). Com isso estava dando os primeiros passos em direção às apostas teórico-metodológicas que têm norteado a produção de conhecimento no Nepesp/Pfist.

²³ Seminários sobre a obra de Michel Foucault e de Benedictus de Spinoza, respectivamente.

²⁴ Livraria que funciona a céu aberto no Centro de Educação-PPGE-Ufes.

Primeiramente, o contato com a abordagem ergológica, proposta pelo francês Yves Schwartz, cuja retrospectiva de sua inserção no grupo é narrada por Denize Alvarez (2008), na apresentação da obra “Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso”, organizada por Barros, Heckert, Margoto (2008):

Lembro-me do primeiro contato com eles [referindo-se ao grupo]. Foi em 1998, eu ainda em fase de pesquisa doutoral, quando substituí a pesquisadora Mary Yale, da UFPB [Universidade Federal da Paraíba], em um seminário organizado pelo grupo para discutir os dispositivos utilizados nas pesquisas/intervenções com escolas no Rio, em Vitória e em João Pessoa. Nessa época o grupo ainda não utilizava a perspectiva ergológica em suas análises. Tinha forte influência teórica de Foucault e Deleuze, tendo ainda na esquizoanálise um importante referencial para as clínicas de intervenção em pesquisa. Pesquisa-participativa, pesquisa-ação, análise institucional, pitadas da educação paulofreireana... Como classificá-los? Sem preocupar-me com isso e reconhecendo existir aí um movimento de potência de vida, e de renovação metodológica na academia, impressionei-me com a dinâmica das atividades do grupo, que se configura em uma micropolítica singular. Transitando entre o geral (políticas públicas) e o particular (locais de trabalho), criando redes de contatos e dispositivos de ação/intervenção, articulando de maneira particular o fazer da política e a preocupação com a saúde de quem trabalha, o grupo implica-se intensamente na sua forma de estar no mundo. Atuando, cria-se e expõe-se permanentemente (ALVAREZ, 2008, p. 9-10).

Todavia, desde meados dos anos 1990, já vinham sendo firmadas parcerias entre grupos de estudos vinculados a diversas universidades brasileiras (Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande de Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras), a Universidade de *Aix-en-Provence* e o Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), em Paris (França), cujos intercâmbios foram se intensificando e facilitando a produção de conhecimento compartilhado entre Brasil-França, por meio de eventos científicos, visitas de estudos, estágios, doutorados interinstitucionais, cursos de curta duração, reuniões de trabalho, publicação de livros, artigos de periódicos, entre outros.

Nessa direção, foi relevante a série de oficinas ocorridas em 1998, que versaram sobre o tema “Saúde e Trabalho nas Escolas Públicas” e tiveram suas experiências reunidas em uma obra organizada por Brito et al. (2001). As oficinas apresentaram as perspectivas e desenvolvimentos das pesquisas e ações situadas nos mundos do trabalho que, de alguma maneira, utilizavam conceitos, metodologia e procedimentos inspirados ou em consonância com a Ergologia, abordagem

metodológica inaugurada pelo dispositivo denominado Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST).

Em 2001, também acontece o 1º Encontro Franco-Brasileiro de Análise Pluridisciplinar do Trabalho considerado, por vários segmentos, como o auge das discussões sobre a abordagem ergológica no Brasil. O evento, que aconteceu no Rio de Janeiro, reuniu estudiosos franceses e brasileiros interessados na temática oriundos de diversas universidades e instituições de pesquisa.

Alvarez (2008) informa que a aproximação com o Nepesp se deu de maneira mais intensa, no segundo contato, em 2005, quando veio à Ufes atendendo a uma demanda do Nepesp expressa à Rede de Análise Pluridisciplinar do Trabalho (RAPT) para ministrar um curso sobre a Ergologia. A RAPT se configurava como um grupo de professores e pesquisadores de diferentes áreas (Psicologia Social e do Trabalho, Linguística Dialógica, Ergonomia da Atividade e Saúde Coletiva) vinculados a instituições distintas, tais como: UERJ, UFF, UFPB e Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fiocruz.

A autora (2008, p. 10) rememora que, durante seis meses, uma vez a cada mês, esteve em Vitória para ministrar o curso sobre a perspectiva ergológica. Diz que viveu aqui momentos de pura sinergia, embora o público fosse bastante heterogêneo, e que a grande maioria não conhecesse a *Ergonomia Clássica* (anglo-saxônica), tampouco a *Ergonomia da Atividade* (francesa) e o seu vocabulário conceitual básico. Conta ainda que os encontros se tornaram essenciais para a implantação do primeiro dispositivo de intervenção das pesquisas concretizadas pelo grupo. De maneira que, quando nele ingressei, encontrava-se envolvido com o estudo da obra de Schwartz e, em decorrência disso, com a socialização dos resultados das primeiras investigações fundamentadas na abordagem ergológica, concretizadas com os professores do ensino fundamental das escolas públicas do município da Serra (ES).

Em seu processo de consolidação, na perspectiva apontada por Barros (2008, p. 12), o Nepesp foi se constituindo como “[...] um espaço de singularização, isto é, um espaço de produção de diferenças em relação à massificação das subjetividades em

um modo de produção capitalístico, apostando em modos de subjetivação que permitam a expansão da vida”.

Em 2007, a segunda etapa da pesquisa com os professores da Serra (ES) ganhou outros contornos. Ao retornar de uma licença para capacitação, realizada na UFF, quando se dedicou ao estudo da Clínica da Atividade, uma abordagem teórico-metodológica, proposta pelos franceses Yves Clot e Daniel Faïta, Beth Barros propôs ao grupo uma inflexão nos procedimentos de análise do trabalho com os docentes da Serra (ES). Sugeriu, então, como aliada para enriquecer nossa caixa de ferramentas conceituais, a Clínica da Atividade, a partir da experimentação em Autoconfrontação Cruzada.

Disseminada em meados de 1990, a Clínica da Atividade é uma das clínicas do trabalho que, por sua vez, se inscreve na Psicologia do Trabalho (CLOT, 2011). Epistemologicamente, inscreve-se em duas correntes principais:

Uma foi construída na metamorfose da psicopatologia do trabalho, em psicodinâmica do trabalho. Seu horizonte doutrinal é o da psicanálise [...]. A outra, mais recente, aborda o problema da subjetividade no trabalho nos termos de uma clínica da atividade, situando-se na intersecção da tradição da ergonomia francófona com a tradição em psicopatologia do trabalho. Seu horizonte é o da corrente histórico-cultural em psicologia e em lingüística, entre Bakhtin e Vygotski [...] (CLOT, 2001, p.1).

Mas, além dos autores citados, Ivar Oddone também foi um intercessor importante na emergência da Clínica da Atividade que se dá exatamente quando Clot retoma o caminho apontado pelo autor em suas pesquisas em fábricas italianas, realizadas na década de 1970, qual seja: a atenção às possibilidades de superação de impasses pelos próprios trabalhadores, uma via de deslocamento do cientista da posição de protagonista da investigação e da produção de inovações, em que a condução do processo investigativo fica nas mãos dos trabalhadores (CLOT, 2006a).

A pretensão dos autores da Clínica da Atividade é colocar em questão como se explica que o trabalho não permita só conservar a sua função psicológica na esfera da vida profissional social, mas, além disso, também a desenvolva. Assim, tem-se por que a abordagem da Clínica da Atividade propõe a compreensão da dinâmica da ação dos sujeitos, ou seja, como atividade que é dirigida a si, ao objeto de trabalho e

aos outros: a realização de uma coanálise sobre o desenvolvimento dos sujeitos, do coletivo e da situação é facilitada se for feita a partir dos coletivos de trabalho. Como aposta Wisner (2004), também um dos parceiros de Clot, apenas os coletivos podem operar transformações duráveis nos meios de trabalho. Explicitamente, optam pela proposta de que, para além de *compreender para transformar*, é preciso *transformar as situações de trabalho para que se possa compreendê-las* (LOURAU, 1993).

Esses são aspectos julgados conexos para situar, no tempo-espço habitado, a escolha do referencial pelo qual transitamos – pesquisadora e docentes, analistas do trabalho – visando à defesa da seguinte tese: se trabalhar é lidar com as variabilidades do meio, então, os docentes, trabalhadores das universidades federais, como nos demais meios laborais, também criam outros possíveis no trabalho, produzindo, por meio de suas atividades, outros modos de existência capazes de aumentar a potência de viver e, conseqüentemente, levar à ampliação do seu poder de agir, como defende Clot (2006a, 2010, 2011).

Nesse contexto, então, questiono: por que escolhi esta perspectiva teórico-metodológica? Como se articula com o tema, com os objetivos, com a problemática de pesquisa que envolve o trabalho docente universitário, em suma, com a tese enunciada?

Considerando a produção científica a respeito do tema trabalho, teria a possibilidade de dialogar com essas questões entrando por vários caminhos para discutir, debater, conhecer, compreender e analisar o trabalho docente universitário. Comprovadamente, o assunto tem sido um dos mais estudados e pensados do mundo, a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, por várias áreas do conhecimento, especialmente, pela Antropologia, Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outras. Porém, tomando como viés de análise a atividade de trabalho, para Clot (2011, p. 71, grifo meu), esse cenário se altera, uma vez que: **“Indiscutivelmente, a palavra trabalho invade, nos dias de hoje, o campo social, mas, o contrário se passa com a atividade”**.

Essa assertiva do autor, além da reafirmação do ineditismo deste estudo, ajuda a

entrada na discussão sobre o tema focalizando uma indagação que disparou a conversa entre os docentes universitários no quinto encontro do grupo de docentes. No encontro do grupo visando à restituição e à validação do conhecimento produzido a partir da pesquisa, Natan, professor do Curso de Administração, há 18 anos, ao ser confrontado com o título da tese, pergunta: ***Qual a diferença entre trabalho e atividade laboral?***

Pensando não apenas em responder à questão do professor, busquei antes construir uma entrada para trazer à baila os conceitos-ferramentas caros a este estudo, cuja visada pluridisciplinar situa-o, principalmente, na área de Educação sob um ponto de vista psicológico.

Nesse cenário, opera-se com o **conceito de atividade** proposto por Clot (2006a, p. 24), que o define como sendo as “[...] operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo [trabalhador] para atingir seus objetivos, e não apenas pelas prescritas”. O conceito de atividade é central na obra do autor. Para ele, ao analisarmos o trabalho humano do ponto de vista da atividade, *podemos chegar àquilo que os trabalhadores fazem, àquilo que eles dizem do que fazem, mas também àquilo que eles fazem do que eles dizem.*

O **trabalho**, nessa abordagem, é uma das atividades mais relevantes para os humanos, reivindicando do método marxiano a noção de centralidade ontológica do trabalho. Mas, como propõe Cocco (2004, p. 37), trata-se de centralidade de um trabalho vivo: “[...] trabalho não materializado, mas vivo que existe como processo e como ato”. Abandona-se, assim, a concepção de *trabalho abstrato* em sua forma desviante e genérica para adotar o conceito de *trabalho concreto* que, entendido como processo e como ato, é criador de valores de uso.

Diante disso, pode-se dizer que o trabalho, no capitalismo, jamais será pura execução de tarefas. É impossível não haver atividade e, sendo assim, também é impossível ficar apenas no domínio do prescrito, no que é determinado antes da realização do trabalho. Cada trabalhador apropria-se de uma maneira singular do que lhe é proposto. Ao trabalharmos, gerimos variabilidades e imprevistos, fazemos escolhas e corremos riscos. Compreendido assim, o trabalho é sempre um lugar de

escolhas, um destino a viver, como dizem Schwartz e Durrive (2007).

Esse entendimento indica a relevância de privilegiar, como o faz Brito (2004, p. 105): “[...] uma análise do trabalho concreto e o horizonte odoniano de oposição ao taylorismo [...]”, bem como o princípio de alienação que não reconhece as possibilidades de aprendizagem no trabalho. O **trabalho**, portanto, não é somente repetição; é, antes de tudo, um processo coletivo que enuncia patrimônios, conquistas, lutas culturais, técnicas, sociais e políticas, como diz Dejours (2008).

Parece adequado, então, referendar as palavras de Guattari e Rolnik (1993, p. 16), ao alertarem que pensar o trabalho na contemporaneidade tem sido um desafio, porque implica enfrentar a complexidade dos mundos do trabalho, tomando em conta a grande máquina capitalística produtora “[...] daquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, fantasiemos, nos apaixonamos e assim por diante”.

Se o trabalho institui modos de ser, de pensar e de agir, podemos afirmar o **trabalho docente** como coengendramento de professores e de mundos; construtores de práticas comprometidas com “[...] projetos para outros modos de Educação que coloquem em funcionamento o que é inerente ao vivo: sua capacidade de criar a si e ao mundo [...]” (BARROS, 2004, p. 1). Parafraseando a autora, dessa maneira, o espaço universitário, como outros meios laborais, é um campo de lutas em que o trabalho não se restringe ao fazer mecânico de técnicas e procedimentos preestabelecidos, mas envolve, também, aspecto processual, variabilidade, caráter incontornável, inexorável, inesgotável e, permanentemente, renovado, ou seja, abarca o que se pensa sobre o labor nesse lugar, os processos de criação, as invenções cotidianas, os equívocos, as transgressões e as mobilizações subjetivas.

Ponderamos: diante desses argumentos, qual a relevância e a necessidade de analisar o trabalho docente universitário partindo do campo da Educação, de um Programa de Pós-Graduação em Educação, sob um ponto de vista psicológico?

Para Clot (2006a), a Clínica da Atividade diz respeito a uma clínica do real, preocupada em olhar o trabalho humano como um desafio psíquico decisivo para o

sujeito. Nesse sentido conceitual, leva à compreensão da atividade como um exercício que convoca fortemente os trabalhadores a criarem e recriarem, cotidianamente, suas condições de vida, o que pode produzir o enfrentamento do ineditismo das situações de trabalho. Essa é uma premissa definida pelo autor que tem se ocupado da análise do trabalho, tomando-o como objeto central nas relações entre **atividade** e **subjetividade**. O trabalho, assim, é uma atividade concreta e irreduzível, que tanto produz quanto é produtora de subjetividades. Tal abordagem implica uma análise psicológica do trabalho, em que o conceito de subjetividade pode enriquecer os debates sobre o trabalho docente e suas singularidades, não o reduzindo a um mero produto do intercâmbio conjuntural e social entre sujeitos.

Nesses termos, a interlocução com a Clínica da Atividade ajuda a pensar a atividade do sujeito, como aquela que se dirige à dos outros, e também às suas outras atividades. Isto é, a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa. A atividade psicológica no trabalho é aquilo que se faz no universo dos outros para dele participar ou separar-se; é, também, o trabalho assumido pelo sujeito no âmbito do trabalho dos outros.

Osório (2005), nesse campo de compreensão, enfatiza que Clot e seus parceiros buscam explorar ao máximo as consequências da definição da **atividade de trabalho** e dos caminhos pelos quais ela é produzida. Além disso, esse procedimento se deve à seguinte concepção: em qualquer que seja o trabalho, trabalhar é sempre, de alguma forma reconceber a tarefa, colocando-a serviço da própria atividade ou daquela partilhada com os outros, é usar de engenhosidade para torná-la um instrumento da atividade partilhada, esforçando-se para comandá-la como um órgão vivo. Osório (2005), então, por sua vez, concebe o **trabalho** como um processo coletivo e singular, de criação e recriação da história de um ofício; de criação e recriação da atividade de trabalho como processo de produção não só de coisas ou serviços, mas também de **subjetividades**.

O **trabalho** é visto não somente como trabalho psíquico, mas como uma atividade concreta e irreduzível. Melhor dizendo, a **atividade** é, para nós, o continente escondido da **subjetividade no trabalho**. É precisamente neste campo que se observa, do modo mais claro possível, o que nos convém nomear aqui a desrealização das organizações oficiais do trabalho contemporâneo (CLOT, 2001, p. 3, grifos meus).

Na Clínica da Atividade, Clot e Faïta apostam na Autoconfrontação Cruzada, usando como dispositivos os registros imagéticos de situações de trabalho. Para Vieira (2004), confrontar é pôr em frente, defrontar, comparar alguém ou alguma coisa, visando a evidenciar suas semelhanças e diferenças. Podemos confrontar opiniões, atitudes, textos, situações sociais... Para o autor, a confrontação traz implícita a necessidade de colocar as pessoas e os objetos face a face, objetivando orientar uma avaliação pessoal ou coletiva. Dessa maneira, confrontar confunde-se com a atividade de agir no mundo e faz parte das funções de organização do pensamento e da linguagem que orientam o desenvolvimento humano. É assim que os métodos que fazem do princípio de confrontar um recurso metodológico têm ajudado em análises de situações de trabalho. São métodos que instigam o trabalhador ao exercício da confrontação de si com o seu trabalho a partir de dispositivos que, ao registrarem situações cotidianas de trabalho, auxiliam o processo dialógico entre os trabalhadores.

Clot (2006a) e Faïta (2005) têm constatado também que a confrontação do trabalhador com sequências de imagens relativas à sua atividade induz os trabalhadores a comentários dirigidos ao pesquisador, colega de trabalho e/ou ao coletivo, não isentos de sentidos para o trabalhador. Na opinião de Clot (2000), um exemplo disso é o esclarecimento sobre os detalhes da atividade se revestir em particularidades, dependendo de quem é o seu interlocutor. Trocas acontecem, evoluindo de modo alternado sobre os registros do questionamento, da crítica, do começo de conflito, do consenso etc. Os pressupostos que os participantes detinham no início da confrontação acabam não resistindo ao processo dialógico, cuja dificuldade intrínseca, o caráter instável, ocasiona o desequilíbrio, o que lhes imprime um movimento qualificado por Clot e Faïta (2000, p. 21) como “motricidade”.

Para Faïta (2005, p. 121), a sucessão de planos dialógicos oferece o terreno para o redobramento de relações entre as dimensões concretas e languageiras dos enunciados e, conseqüentemente, oferece o lugar de onde se pode ter uma ideia das dimensões que articulam “o real ao realizado da atividade”. A mudança de destinatário da análise a modifica, pois a atividade de comentário ou de verbalização, tendo como subsídio as situações de trabalho gravadas e/ou

fotografadas, dá um acesso diferente ao real da atividade, já que, em cada caso, o trabalhador dirige-se a um dado destinatário.

Ao discutir o tema “A função psicológica do trabalho”, de acordo com Clot (2006a, p. 135), a linguagem, longe de ser para o sujeito apenas um meio de explicar aquilo que ele faz ou aquilo que se vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a sua perspectiva. Então, a verbalização disparada pela imagem da atividade de trabalho torna-se um instrumento de ação interpsicológico e social, porque tende a levar os trabalhadores implicados com a sua análise a participar dos atos e dos pensamentos uns dos outros, de fazer com que cada um se incline sobre a sua própria atividade.

As verbalizações servem, sem dúvida alguma, para colocar em dia as realidades do trabalho (Caverini, 1988). Mas isso se dá sempre se servindo, de uma maneira ou de outra, da psiquê daqueles a quem as verbalizações se dirigem. A verbalização é em si mesma, uma atividade do sujeito e não somente um meio de acessar a uma outra atividade. É por isso que se pode falar de co-análise do trabalho. O psicólogo do trabalho ou o par nas sessões de autoconfrontação cruzada não têm, por exemplo, as mesmas dúvidas, não transmitem ao sujeito, mesmo através de seus silêncios, as mesmas impaciências, os mesmos estranhamentos, as mesmas excitações a propósito da atividade observada e comentada (CLOT, 2000, p. 2).

A partir da década de 40, acompanhada de som, ou não, a imagem tem sido considerada pelas Ciências Sociais e Humanas como uma forma de registro bastante importante das ações temporais e dos acontecimentos reais, seja uma fotografia produzida quimicamente, eletronicamente, em movimento ou parada (LOIZOS, 2008). O psicólogo Siegfried Kracauer (1947) é considerado um pioneiro ao incluir em um estudo sobre o cinema alemão de 1918-1933 uma análise de um filme de propaganda nazista que se tornou uma referência para análises subsequentes de conteúdos de filmes. Especificamente, no que se refere à análise do trabalho, conforme relato de Cunha, Mata e Correia (2006), o surgimento da obra “*Analyse du travail*”, de Ombredane e Favergé (1955), deu-se a partir de um pedido da equipe desses autores que viram no filme uma possibilidade de difundir melhor as pesquisas desenvolvidas. No entanto, o referido filme não teve tanto impacto como a obra escrita – apenas recentemente foi redescoberto e analisado. Ainda assim, foi nessa ocasião que, pela primeira vez, esse procedimento foi usado para buscar aproximações com o que se passava em contexto real de trabalho. No

entanto, ainda hoje, as potencialidades de registros imagéticos, realizados com o auxílio de tecnologias de informação e comunicação, como dispositivos metodológicos em pesquisas implicadas com uma abordagem compreensiva da atividade de trabalho, disparam algumas questões: usar esses recursos para quê? Como usar? Quando usar? Qual deles usar? Como evitar que os recursos imagéticos se transformem em estratégias de representação de uma realidade supostamente já dada?

Desde então, os recursos imagéticos têm sido utilizados em pesquisas implicadas com uma abordagem compreensiva da atividade de trabalho, seja por meio da gravação de imagem e som em tempo real, seja pela manipulação (edição) do material gerado que, num caso ou noutro, podem redundar em filmes, documentários, vídeos etc.

Clot e Faïta reiteram que os métodos de confrontação auxiliados pelos registros imagéticos das situações cotidianas de trabalho permitem uma relação ativa com as palavras do outro, tornando suscetível aclarar de um modo novo as ações em curso. No processo de análise do trabalho, a partir das imagens produzidas, o trabalhador busca, nas falas do pesquisador e do colega de trabalho, algo com que possa agir sobre eles. Ele não busca inicialmente nele mesmo as explicações, mas no outro. Ele parece lutar contra uma compreensão incompleta da sua atividade pelos interlocutores e suspeita da existência, por parte deles, de uma compreensão insuficiente e quer preveni-la. Podemos dizer, então, que o trabalhador, protagonista, produtor e/ou editor das cenas de trabalho, sejam elas filmadas, sejam fotografadas, tem como objetivo se apropriar de suas mobilizações respectivas a propósito de seu trabalho para modificá-las, buscando também compreendê-las. Em processo de compreender como ele se mobiliza em atividade de trabalho,

[...] Ele vê sua própria atividade 'com os olhos' da atividade dos outros. Ele testa, decifra e por vezes desenvolve suas emoções pela interveniência das emoções do outro. É assim que ele encontra, sem forçosamente procurar, alguma coisa nova em si mesmo (CLOT, 2000, p. 2).

Esse fato gera o que eles chamam de “trunfos metodológicos”, pois é quando o trabalhador não responde à mobilização e aos questionamentos distintos que lhes

são colocados pelo pesquisador e pelo par – quer sejam formulados, quer sejam presumidos – de uma maneira única. Ele olha sua própria atividade com os olhos das duas outras atividades, por sua vez discordantes. Clot (2000) e Faïta (2005), respectivamente, em suas pesquisas, almejam utilizar plenamente os recursos dessa dissonância inerente ao método. Para eles é isso que distingue esse método de outros métodos que não adotam o mesmo quadro teórico.

[...] lá onde os métodos clássicos confrontam um grande número de sujeitos a uma única situação, nós propomos confrontar um sujeito a várias situações diferentes [...]. Para nós, a pesquisa diz respeito ao desenvolvimento da atividade e não somente ao seu funcionamento. Deste ponto de vista, não basta somente compreender para transformar, mas também transformar para compreender (CLOT, 2000, p. 5).

Como lembram os autores, o objetivo consiste em aproximar a zona de noções recoberta pela variedade das fórmulas que categorizam o papel da atividade no pensamento e medir as possibilidades de transferências para a análise do trabalho. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento do sujeito, como ressaltam os idealizadores do método, efetua-se, necessariamente, em uma esfera da atividade: “Enquanto eu falo. Levo sempre em conta o fundo perceptivo sobre o qual a minha palavra será recebida pelo destinatário”, diz Clot (2002, p. 5) referenciando Bakhtin.

O mundo não é totalmente previsível; é um mundo em que os acidentes ocorrem, colocando em xeque a capacidade humana de intervir, de propor soluções para os problemas apresentados, dotando o meio social de “fragilidade”. Clot (2006a) afirma que, nesse regime de funcionamento, o meio não impõe soluções determinadas, apenas solicita uma ação que venha a adquirir as variadas nuances a partir da experiência de cada sujeito para a solução de um mesmo problema.

A capacidade avaliativa se expressa na medida em que os trabalhadores estão constantemente repensando e construindo formas de tornar suas tarefas menos maçantes. O trabalho solicita arbitragens, engajamentos, escolhas, reajustes para os imprevistos que a tarefa exige. Como diz Canguilhem (2007), nisso reside a infidelidade do meio, pois os acontecimentos são as transformações processando a história do mundo. Clot e Faïta afirmam, então, que a Autoconfrontação Cruzada propicia compreender o que se faz e como se faz em situação concreta de trabalho

contraposto ao que se pensa que se faz nessa mesma situação, bem como permite elucidar para o outro e para si as questões que surgem no desenrolar das atividades registradas.

Esse regime de produção de saberes sobre a atividade opera como forma diferenciada de coanálise do trabalho, em que a metodologia é reconcebida com um coletivo de trabalhadores em uma coelaboração a ser refeita a cada vez.

Uma descrição considerada adequada é uma redescrição realizada em colaboração entre o(s) pesquisador(es) e trabalhador(es). Além de proporcionar aos trabalhadores a mudança de estatuto de observados para o de observadores, numa coautoria na produção de dados no curso da atividade de pesquisa, torna-se uma premissa instigante de análises centradas nos regimes de produção do inesperado, o que corrobora a ideia de imprevisibilidade do comportamento nas situações de trabalho. Para Clot (2006a, p. 133), “[...] o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas, também, a própria atividade realizada, que não é uma unidade convencional, mas uma unidade real viva”. Temos, então, de acordo com o autor, que a estrutura das atividades de trabalho não é “amorfa”, não é disforme, sem uma forma definida. A atividade é inacabada, pois é o trabalhador, em sua ação, que a torna compatível com o incompatível. Nessa perspectiva, a subjetividade é produto da atividade dirigida para interlocutores, cujo conceito se aproxima do sentido psicológico proposto por Vygotski. Essa filiação pressupõe assumir uma postura histórico-psicológica em que, conforme Santos (2006, p. 34):

[...] o desenvolvimento de um sujeito não é um deslocamento anterior a um objetivo também conhecido anteriormente. O seu modelo não é embriológico porque o desenvolvimento só é unidirecional e predeterminado fora das situações reais. O real encarrega-se de transformar o desenvolvimento esperado em história não alcançada.

Portanto, trata-se da escolha de um método implicado com a desnaturalização da lógica cartesiana de pesquisa, da descrença em métodos que reduzem os sujeitos a meros objetos de conhecimento, compartimentados em categorias, fontes de coleta de dados, analisados à luz de um quadro teórico adotado *a priori*. Ao contrário, trata-se de uma aposta em caminhos metodológicos que favoreçam a produção de conhecimento com os trabalhadores, cujos referenciais teóricos possam vir a ser

submetidos a tentativas permanentes de diálogos com aqueles que participam da pesquisa – trabalhadores e pesquisadores. Entendemos ainda, a partir de Barros e Lucero (2005, p. 5), que “[...] pesquisar é resistência, tanto no sentido negativo, já que implica estranhamento, tensão em relação ao conhecimento anterior, quanto no sentido positivo, já que cria outras formas de existir e outros mundos [...]”. Os autores dizem que isso pode funcionar dessa maneira porque a pesquisa porta uma abertura para a diferença, uma potência de problematização e uma espécie de rachadura no que está instituído.

Neste contexto teórico-metodológico, Clot (2006a, 2010), relata algumas pesquisas que ele e seus parceiros vêm realizando na França: com condutores de trens, médicos, enfermeiras, maqueiros, operadoras do setor agroalimentar, técnicos e engenheiros de indústria automobilística, músicos, pilotos de avião, entre outros estudos. Inspirados pelos princípios desse referencial, Osório (2002, 2005), Santorum (2006), Amador (2009), Pacheco (2009), Zamboni (2011) são alguns pesquisadores que desenvolveram estudos, respectivamente, com trabalhadores da Saúde, vigilantes em Saúde, agentes penitenciárias, trabalhadores do mármore e granito e motoristas do setor de transportes da Grande Vitória.

No campo da Educação, Faïta (2005) é um dos estudiosos que têm se dedicado a colocar em análise o trabalho dos docentes franceses. As experiências vivenciadas por ele possibilitam observar que **a potência da imagem como dispositivo aumenta quando a proposta é cartografar os processos de trabalho, problematizando as formas de organização do trabalho naturalizadas no cotidiano escolar.**

No segmento educacional brasileiro, o Pfist-Nepesp²⁵ vem se consolidando como referência em análise do trabalho do ponto de vista da atividade docente, tomando como via a gênese da Clínica da Atividade e das experimentações em Autoconfrontação Cruzada. Como um rizoma, os multiplicadores desses jeitos coletivos de colocar em análise os processos de trabalho docente vão desenhando,

²⁵ Até o fechamento desta tese, recuperamos alguns estudos com docentes – Borghi e Cristovão (2005), Aguiar et al. (2008) e Alves e Cunha (2010) – que, também realizaram estudos abordando o trabalho docente no ensino básico, utilizando o referencial concebido por Clot e Faïta.

proliferando, fazendo dobras, provocando torções, enfim, buscando produzir ações que possam provocar transformações nos modos naturalizados de trabalhar. Desde 2007, o grupo encontra-se estudando e envolvido com pesquisas nas escolas da Serra, bem como tem fomentado a concretização de dissertações e teses nos Programas de Pós-Graduações em Psicologia Institucional, e em Educação, Ronchi Filho (2010) em Educação Infantil; Vasconcellos (2009) e Sá (2011) em Ensino Fundamental; Louzada (2009) em ensino superior público privado, entre outras investigações em andamento. A socialização dos estudos desenvolvidos pelo Pfist-Nepesp é feita por meio de eventos técnico-científicos, a exemplo do Colóquio Internacional da Clínica da Atividade (2011), lançamentos de livros e periódicos nas áreas de Educação, Psicologia, Filosofia e Saúde Coletiva.

Esse engajamento, inclusive, resultou no convite e aceitação de Clot para escrever o prefácio de uma de nossas coletâneas (ROSEMBERG; RONCHI FILHO; BARROS, 2011), que tem como mote a Clínica da Atividade e o poder de agir. Relendo esse prefácio, pensei: por que não trazer para essas páginas algumas análises do autor a respeito do que estamos fazendo e chamando de Clínica da Atividade e de Autoconfrontação Cruzada? O prefaciador (2011, p. 11) diz:

[...] descobri, na medida em que procedia à leitura dos capítulos [...], o quanto meu próprio trabalho já se tornou outra coisa que meu próprio trabalho. Eu me dei conta, preparando esse prefácio, que a clínica da atividade [...], ultrapassando fronteiras e tornando-se brasileira, seguia outros caminhos que aqueles trilhados, na França, por meus colegas e por mim mesmo. Certamente, na França também, o trabalho na clínica da atividade é heterogêneo, múltiplo, aberto às permanentes re-criações que o campo impõe ou que o confronto teórico supõe. Mas eu tive a real dimensão, na forma como os pesquisadores brasileiros que eu li naquela ocasião apropriavam-se dos esforços que nós havíamos feito, colocando-os a serviço de uma outra história: a do Brasil, certamente, e até mesmo a de uma recepção já antiga no Brasil de obras francesas tão marcantes quanto as de, por exemplo.

Na opinião do autor, mesmo que no Brasil não estejamos seguindo à risca o traçado, até porque isso seria impossível e invivível, os princípios epistemológicos da Clínica da Atividade e da Autoconfrontação Cruzada têm subsidiado as nossas análises do trabalho. Para Clot (2011), o mais significativo disso são os efeitos da análise coletiva do trabalho no próprio coletivo de trabalhadores, neste caso, no coletivo de docentes universitários. A motricidade do diálogo, a seguir, disparada pela fotografia de uma sala vazia, em um dos momentos no grupo de docentes participantes desta

pesquisa, parece trazer a força dessa inferência de Clot, mas, especialmente, da abordagem teórico-metodológica na qual apostamos:

Jó – Nós temos agora o representante de cada turma para ficar **[vigiaando?]**²⁶ o que cada professor faz. **[representante de turma?]**, exatamente, para acompanhar, dedurar mesmo o processo. Nós temos avaliação periódica no final, mas nós temos que avaliar o começo também. Pode até ter os seus problemas, mas tem que acompanhar esse tipo de subterfúgio de trazer um monitor e deixá-lo dando aula e sumir [...].

Luna – [...] esse nosso trabalho docente na universidade pública, ele fica um trabalho sem acompanhamento [dirigindo-se à pesquisadora]. Veja se dá para você entender, porque, para mim, isso é importante, eu não vejo ninguém se importando com o nosso trabalho. Não quero ninguém me vigiando, eu não quero ninguém me controlando, dizendo: 'Fale isso e não fale aquilo'. Eu não queria que fosse um alguém, não é isso que estou dizendo, tá, gente? Poderia ser 'alguéns', mas que tivesse espaço para isso, que me dissessem assim: 'Oh, isso não é legal, está achando que é bom isso que está fazendo ou não percebe que isso não é legal? Mas, oh, isso aqui está legal!'. O que eu estou dizendo é onde é que a gente vai pegando um retorno ou uma avaliação do nosso trabalho? [...]. Acho que a gente fica vivendo um processo de trabalho, como se a nossa autonomia fosse individual, como se ter autonomia fosse fazer o que eu quero! Ter autonomia não é fazer o que eu quero, preciso poder dizer o que quero, eu preciso ter espaço, mas não para fazer o que quero.

Lia – A gente fica chamando de companheirismo, democracia, mas a gente está sendo conivente com coisas que são absurdas com os alunos, com os técnicos-administrativos e com nossos colegas.

Jó – Mas aí é que é o problema: tem um monte de coisa embolada aqui dentro. Têm várias coisas que fazem com que a gente não faça nada disso, e depois sofro com o outro por conta disso e não consigo falar.

Dulci – Por que não fala?

Lia – A gente não fala porque tem relações de amizade.

Jó – Porque as pessoas que fazem isso são protegidas.

²⁶ No decorrer do texto, sempre que aparecer uma fala, entre colchetes e em negrito, em meio a um depoimento, significará que não foi possível a identificação do docente, devido aos ruídos no áudio provocados por muitas falas ao mesmo tempo.

Clara – Não sei! Será?

Jó – Eu falaria, se tivesse uma linha política mais homogênea, se o chefe de departamento registrasse o que ficou sabendo sobre a frequência do funcionário. O funcionário vai responder por aquilo, mas não é o que acontece. Forma uma comissão de amigos, sei lá o quê. Vai lá ao reitor, o reitor muda de lugar, coloca numa ilha da fantasia para trabalhar. Acho que existe um clima de não punição, de não registro de nada. É um teatro que, de certa forma, as pessoas se sentem com o ‘rei na barriga’, apesar da hierarquia oficial. Isso é uma história antiga de nepotismo, de contratação sem concurso e parentesco, amizades e tal. Então, esse vício contaminou não só os professores, mas também as empresas terceirizadas. Os professores também têm essa ideia de não romper com esse pacto de mediocridade, ou seja, eu não vou denunciar, porque senão ele me denuncia também. Então fica por isso mesmo. Quem é que pode atirar a primeira pedra? **[Não sei se é denúncia!]**.

Luna – Tem uns colegas nossos que estão ganhando bem demais, bem demais! Eu ando me perguntando o que a gente faz com isso, virar fiscal de colega? Eu não quero ficar controlando a vida de ninguém. Agora o fato é o seguinte: eu estou trabalhando mais, porque, de fato, tem gente trabalhando menos, esse é um ponto.

Jó – Não sei se é nesse nível, mas eu concordo com você. Pode ser num nível mais civilizado, fazer reunião, traçar um plano estratégico, fazer alguma coisa! Mas nós não podemos continuar como nós estamos. Uma tática aí, um exercício de incidente crítico, **como esse que nós estamos fazendo aqui, de forma que envolva mais o Centro, até a Universidade [...]**.

Enfim, as modulações que temos cultivado ao operarmos com a Clínica da Atividade em nossos estudos, utilizando os princípios dos métodos de confrontação, são corroboradas por Clot (2011, p. 9, grifos meus), quando ele se refere à nossa postura:

De fato, **procurando meu trabalho no trabalho dos colegas que escreveram esse livro eu o encontro. Mas ele segue um outro ritmo.** Se o ritmo é uma organização do movimento, uma relação entre o contínuo e o descontínuo, entre o já dito de vocação monológica e o ainda não dito de vocação dialógica, **nessa instância a clínica da atividade é ‘retomada’ como uma prosódia do trabalho prático e científico. Ela continua, mas bate de outra forma, confirmando que o que mais importa é inventar**

novas possibilidades de vida no momento exato em que, sistematicamente, fazemos o rol do que já existe.

Nesse percurso com professores universitários, vivenciamos uma experiência de pesquisa em que foi possível a concretização do movimento dialógico no grupo (entre os docentes e também entre os docentes e a pesquisadora), o que vem sendo vivido nos estudos franceses e brasileiros referidos. Tais experiências de análises do trabalho provocam abalos, deslocam os trabalhadores rumo a outros modos de agir e, com isso, possibilitam a transformação do meio de trabalho.

Emergem efeitos do e no grupo. Isso ocorreu nesta pesquisa, e mais adiante serão apresentados, mediante as narrativas dos professores. Realmente, em processo dialógico, o grupo foi impelido a ver, sentir e compartilhar experiências, inquietações e desejos de transformação que não foram apenas de um ou de outro, mas do grupo. Encontros-efeitos. Fendas abertas no grupo que autorizam a alegar que tanto Clot como Schwartz, ao retomarem o caminho apontado por Oddone, qual seja: atenção às probabilidades de superação de impasses pelos próprios trabalhadores, realmente, deslocam o cientista da posição de protagonista da investigação e da produção de inovações, uma vez que é o coletivo de trabalhadores que dá corpo ao espaço dialógico de discussão sobre a sua vida-trabalho, fomentando as ideias, as saídas, instituindo modos de tornar permanente tal espaço de conversas no trabalho. Para que isso ocorra, a Clínica da Atividade respalda-se na Autoconfrontação Cruzada que, por sua vez, busca, nos registros imagéticos, o dispositivo adequado para o processo de confrontação dos trabalhadores com as suas atividades de trabalho. É no decorrer desse processo que a dialogicidade se tece, fazendo acontecer análises coletivas do trabalho, visando à ampliação do poder de agir dos trabalhadores.

No método prescrito, um corte, um rasgo...

No primeiro encontro com o grupo, após a apresentação, usando um conjunto de *slides*, expus a proposta teórico-metodológica escolhida para análise coletiva do trabalho na Universidade. Explicitarei a opção pelos princípios da Clínica da Atividade assentados em uma **clínica** sob o ponto de vista do engajamento, do lado da

experiência vivida, *do sentido e do não sentido do trabalho*. Sugeri o envolvimento com uma pesquisa-intervenção, por meio do método de Autoconfrontação Cruzada, usando, como dispositivos do processo dialógico, imagens das situações de trabalho a serem registradas por eles no cotidiano da Ufes.

Relatei ao grupo algumas pesquisas apresentadas por Clot, Faïta e seus interlocutores, bem como destaquei os estudos que vimos concretizando no Espírito Santo. Investigações que apostam nas imagens de situações laborais como disparadoras de um processo discursivo-dialógico no e com o coletivo de trabalhadores engajados na análise do seu trabalho. Ou seja, reiterarei que, de fato, os registros imagéticos utilizados não apenas possibilitam conhecer o trabalho, como se tornam dispositivos de ação e de conhecimento para a ação e de intervenção dirigida às transformações em meios de trabalho, como destacam os seus idealizadores. Como dito alhures, Clot (2006a) realça tal opção teórico-metodológica como aquela que pode levar as mulheres e os homens com os quais estamos – pesquisadores e/ou analistas do trabalho – em contato a passarem do estatuto de observados ao de observadores, coautores da produção dos dados no decorrer do processo de análise do trabalho. Nesse contexto, a linguagem não é apenas um meio de explicar aquilo que o trabalhador faz ou aquilo que se vê, mas também um meio de levar o(s) outro(s) – os pares, pesquisadores e/ou analistas do trabalho – a pensar, a sentir e a agir conforme a própria perspectiva. Partindo desses pressupostos, no referencial teórico-metodológico escolhido para colocar em análise o trabalho docente universitário, são indissociáveis: as imagens das cenas de trabalho, a linguagem (diálogos) e o grupo.

Cheguei ao grupo trazendo a proposta descrita, ou seja, colocar em funcionamento a experimentação em Autoconfrontação Cruzada tradicionalmente proposta pelos autores, inclusive, como sugerido no projeto de pesquisa submetido ao exame de qualificação desta tese.

A **primeira fase** refere-se à composição de um coletivo de trabalhadores – Grupo Associado – escolhido a partir de critérios a serem estabelecidos pelos trabalhadores onde será realizado o estudo. Esse coletivo tem como função manter-se como um interlocutor privilegiado e permanente durante todo o percurso da

pesquisa. Sua primeira tarefa é escolher as situações de trabalho que serão filmadas e que darão sustentação ao trabalho coletivo de análise, incluindo-se, posteriormente, a retomada e o retrabalho com os materiais filmados em autoconfrontação cruzada. Nesta fase, como diz o autor, há um “[...] longo trabalho de concepção partilhada das situações a focalizar na análise”, e são efetuadas observações a respeito das situações de trabalho pelos próprios pesquisadores com a finalidade de “[...] sustentar a co-concepção evocada” (CLOT, 2000, p. 2).

Na **segunda fase** se acumula a produção de vídeos da Autoconfrontação Simples (trabalhador/pesquisador/imagens) e de vídeos da autoconfrontação cruzada (dois trabalhadores/ pesquisador/imagens). Nessa ocasião, dá-se o início de um diálogo disparado pela situação de trabalho filmada, gerando momentos dialógicos que são mediados pelo pesquisador.

Por sua vez, a **terceira fase** é o momento em que se deve retornar ao grupo associado que é inserido no trabalho de análise e coanálise a partir do diálogo já realizado entre os dois profissionais (autoconfrontação cruzada). Nessa etapa do método, como menciona Clot (2000, p. 2), produz-se “[...] aquilo que se pode chamar de uma percolação da experiência profissional, colocada em debate a propósito de situações rigorosamente delimitadas”.

Compartilhei, então, com o grupo as inquietações que levaram à pesquisa de tese. Abrindo a caixa de ferramentas, socializei os princípios teórico-metodológicos, visando a pactuar com os participantes a ocorrência do processo de produção de dados.

Quando perguntei sobre a disponibilidade para protagonizarem as cenas do trabalho a serem filmadas, fez-se um silêncio. Em seguida, Luna manifestou-se: *Uma das coisas que falei para a Dulcinea²⁷ foi: “Não conte comigo para tal coisa!”. Eu falei: “Participo de sua pesquisa, desde que não tenha uma câmera na sala de aula, porque eu não vou dar aula do mesmo jeito que eu dou”.*

²⁷ Pesquisadora que, também, é identificada pelos participantes por Dulci.

Concordando com a professora, o grupo discute a tendência de alteração de comportamento das pessoas ao saberem que estão sendo filmadas e a interferência que a mudança de atitude do docente-protagonista poderia produzir na análise da atividade em cena. O método de Autoconfrontação Cruzada é, então, colocado em discussão:

Mia – *O que nos garante que as imagens serão usadas apenas aqui no grupo para disparar a conversa? Porque tem esse problema, como essas imagens serão usadas? Como fica a questão do direito de imagem? Eu, por exemplo, gostaria que os alunos que dormem na sala de aula fossem filmados, mas quais garantias terão esses alunos? Eles não se sentirão violentados na sua intimidade, no caso de nós estarmos analisando essas imagens? Será que esses autores, os alunos, vão consentir que eu faça as imagens?*

Luna – *É a mesma relação quando se escreve o que você vê. Se, em vez de pedir para você escrever, pedisse para fotografar o que você vê? Ou filme o que vê? Se ela pedisse para escrever o que eu vejo, eu não precisaria de autorização. Por exemplo, um turista vai fotografar pedindo autorização, claro, que é um espaço público. Eu tô entendendo que essa amostra, esse material vai ficar reservado como documentação comprobatória até para garantir estas questões relacionadas a titulações, consolidação do trabalho, mas não será uma imagem que vai veicular fora daqui.*

Mia – *Mas, ao veicularmos aqui, nós já estamos veiculando, aí vem a questão de classificação de acesso à informação. A filmagem que nós faríamos desses alunos em sala de aula envolveria a intimidade deles, mas nós temos uma lei regulamentadora do uso de imagens, que proíbe o uso dessa imagem sem autorização do sujeito.²⁸*

Luna – *Pelo que Dulcinea apresentou e, também, porque já vi um pouco, esse tipo de metodologia sendo usada, acho que uma das coisas que, no primeiro momento, falei para a Dulcinea: ‘Não conte comigo para tal coisa!’. Uma das coisas, por exemplo, que pode ser colocada é uma câmera, tá? Caso a gente queira colocar uma câmera para filmar o nosso trabalho, eu falei: ‘Dulci eu participo de sua pesquisa, desde que não*

²⁸ A pesquisadora explica o funcionamento do Comitê de Ética de Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Ufes, informando sobre os formulários, os quais foram assinados pelos participantes, orientadora e orientanda, quais sejam: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (que se refere aos itens IV.1 e IV.2 da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, específico para pesquisas científicas com seres humanos) e a Declaração de Responsabilidade do Pesquisador, respectivamente.

tenha uma câmera na sala de aula, porque eu não vou dar aula do mesmo jeito que dou'. Mas, olha só, não é por conta de nada disso [referindo-se à preocupação de uso de imagem citada por Mia]. Uma coisa, eu acho que tem que entender é o seguinte: nós vamos registrar imagem do nosso trabalho, imagem que pode ser por foto, escrevendo, descrevendo, pode ser qualquer coisa, não é para a Dulcinea discutir nada. Vê se eu tô entendendo, as imagens são para NÓS discutirmos. A Dulcinea vai discutir na tese dela a nossa discussão. Então a gente pode filmar, discutir, apagar, e, inclusive, também pode deletar. Seguinte, nesse momento, se isso fosse um material que fosse utilizado para compor como fonte primária, secundária, para isso ele não vale. Como professora, eu posso dar um depoimento para ela e dizer o seguinte: 'Na minha sala de aula, meus alunos dormem'. Se isso é verdade ou mentira, meus alunos podem dizer: 'A Luna é mentirosa, eu vou dormir na aula dela? Nós não estamos aqui pra isso'. Entendeu? Não passa por aí! Se a imagem fosse fonte primária do trabalho dela, nós seríamos auxiliares da pesquisa dela, estaríamos coletando as imagens que ela iria usar. Não é isso! Agora, é claro que a preocupação que você tem, se a gente vai tirar foto na sala de aula e tem um aluno dormindo antes da gente tirar foto, eu estou fazendo para uma pesquisa, vou chegar e vou dizer: 'Querida autorização de vocês para tirar foto'. Essa é a questão a que quero chegar. Vou pedir autorização por uma questão de educação e, por respeito a eles, eu vou falar, mas não tenho nada assinado por eles, porque documento é aquilo que você pensa acerca daquilo, não é isso que você está querendo dizer. Eu entendo que a Dulci está tentando dizer pra gente o seguinte: 'A imagem não é o documento da pesquisa dela, a imagem é documento, é material que vai provocar discussão. Então, o que é a fonte da pesquisa dela? A nossa discussão'.

Clara – *Então a imagem pode ser uma foto, um vídeo, e-mails digitalizados que viram imagem. E-mails que trazem os diálogos travados entre professores e alunos, que muitas vezes mandam respostas. Isso também fala do nosso trabalho, que não é só na sala de aula. A minha pergunta é: 'Eu tenho que produzir a imagem ou posso pedir a alguém para produzir?'*

Em face da pergunta de Clara, chamo para a conversa Louzada (2009) que, ao realizar a pesquisa de tese de doutorado com docentes de uma faculdade privada de Vitória (ES), uma das protagonistas solicitou a um aluno para filmar a sua aula, a qual foi submetida à análise em Autoconfrontação Simples (professora-protagonista e pesquisadora).

Luna – [...] *Eu fico pensando assim, eu tô falando do meu conhecimento, tá? Porque eu já disse para ela: ‘Filmar nem pensar, eu não autorizo ninguém a filmar, odeio dar entrevista, eu odeio aparecer em qualquer lugar, odeio, não quero nada disso, não quero ninguém olhando isso’. Agora eu estou aqui pensando: ‘Gente, o que é que isso?’. Eu estou falando não é porque eu mudei de ideia não, tá, Dulcinea? Mas, ao mesmo tempo, assim, fico pensando que endurecimento é esse, sabe, que a gente lida com nosso próprio trabalho? Eu fico pensando que cada um de nós vive num campo de saber fechado. É a Psicologia fechada na Psicologia, é a Arquivologia fechada na Arquivologia, entendeu? Pedagogia na Pedagogia, a Comunicação na Comunicação, Administração na Administração, aí é assim, você pensa a pesquisa a partir da Arquivologia, então você não pode filmar nada. Quem te disse isso? Eu fico dizendo que não quero que filme porque já fico cá pensando nas coisas que a gente discute lá na Psicologia. Cara, pode não ser assim, eu tô falando para mim. Ao mesmo tempo, acho que a gente já tem um bom material para discussão aqui **[bastante]**, **[se quiser eu filmo você]** [risos]. Não é esse o problema! [risos].*

Natan – *Eu queria perguntar se estava previsto esse debate no meio da sua apresentação, Dulcinea. Bem, você abriu tudo, só não me deixaram falar, mas está tudo bem! É normal este apego a debates pequenos. Eu queria me apegar a seu método, eu preciso ler mais o seu método, com certeza, mas já deu para ver que isso é um populismo metodológico, você querendo sair das dicotomias, querendo dizer que não faz racionalizações, mas tudo isso aí você vai transferir para os outros...*

Dulci – *Transferir como assim?*

Natan – *Toda escolha é uma racionalização. Você mesma admitiu aí, no seu método, então é o que vai acontecer a partir do momento em que você instrumentaliza a mente humana. Não tem jeito, você fala que não dicotomiza, porque você tá dicotomizando. Não tem jeito, pois você não sai, não foge dessa racionalização. Eu quero saber, quero ler melhor.²⁹*

Dulci – *Olha só, na medida em que você escolhe o que registrar, já está em processo de coanálise do seu trabalho. Quando o trabalhador começa a pensar: ‘Vou registrar isso ou aquilo, isso porque me faz sofrer, aquilo porque me dá prazer’. Por exemplo, o aluno dormindo em sala de aula, eu estou ali falando, falando, poxa vida! Isso me faz sofrer. Então, nesse sentido, quando você fotografa ou filma e traz essa imagem*

²⁹ Atendendo ao pedido do professor Natan, enviei vários artigos sobre a abordagem teórico-metodológica apresentada ao grupo.

para o grupo, a gente começa a discuti-la, a cena está em análise, dispara-se um processo de análise pelo grupo. Então, estou propondo, colocar em análise as linhas que compõem o nosso trabalho, o meu, o seu, o do outro...

Luna – *Mas eu queria entender por que você está chamando a metodologia de populista [dirigindo-se a Natan].*

Natan – *Desculpe a metáfora, mas populismo seria uma palavra política para a metodologia. O que está acontecendo? Quem é que vai fazer os cortes e quem é que, de certa forma, vai sistematizar o texto? Porque o fato de você estar aqui com uma turma que aceitou e não com a turma que não aceitou já é um processo de, certa forma, de racionalização. Qual a diferença de você coletar e você deixar para os outros? Então, na verdade, não vai deixar para os outros, porque isso é mentira, eu estou entendendo que isso é falso.*

Luna – *Quando o Natan traz essa questão, ela procede, sim. Em que sentido? Tem algo que somos nós que vamos falar, mas a tese de doutorado é sua [referindo-se a mim]. Eu só não acho que isso é populismo metodológico, tá, Natan? Mas eu acho que foi superlegal você colocar isso em cena porque é o seguinte: para a sua tese vai a análise que nós temos acerca do nosso trabalho e vai também a sua, porque senão a gente apaga a pesquisadora, eu acho.*

Dulci – *Sim. O que estou querendo dizer é que não existe um observador externo. O pesquisador não é um observador e o sujeito não é um ente observado por um pesquisador como se fosse uma coisa, um pesquisador que observa de longe...*

Luna – *O que eu acho é que você é uma pesquisadora que está conversando com pesquisadores e não é à toa que ele trouxe isso. Já que o Natan provocou, eu vou dizer outra coisa: Por que eu não quero que filme? Porque eu acho, primeiro: o meu trabalho não é só sala de aula. Eu posso filmar qualquer coisa, não é? Agora, acho que filmagem alguma, que foto nenhuma ou qualquer outra coisa vai trazer, vai expressar o que é o meu trabalho.*

Esther – *O quê, Luna?*

Luna – *Acho que filmagem nenhuma vai expressar o que é o meu trabalho.*

Clara – *Mas você não quer que expresse o trabalho?*

Luna – *Não, não é isso!*

Esther – Mas por que não expressaria?

Luna – Não, gente! Não estou dizendo que não é para expressar, nós não estamos discutindo? Eu acho que a filmagem não expressa o nosso trabalho porque a imagem é uma forma. Sabe por que estou dizendo isso? Aquela aula não começou naquela hora, a pesquisa, aquele encontro da pesquisa não começou na hora que eu entrei na sala **[Ah tá!]**.

Clara – O trabalho tem algo da ordem do visível e do invisível.

Dulci – Gente, está chegando a hora de encerrar...

Clara – Que pena! Gente eu estou tão feliz [risos].

Dulci – Eu preciso saber o seguinte: apresentei a proposta e, pelo que entendi, vocês vão escolher as situações de trabalho a serem registradas, dada à diversidade de atividades que desenvolvem. É isso? Os próprios professores [cinco professores] que se disponibilizaram é que farão as imagens, certo? **[Isso!]**. Então, tudo bem! Mas eu gostaria que vocês se disponibilizassem a fazer esses registros para o próximo encontro, enfim, que o material fosse trazido para a gente discutir no próximo encontro... **[Tá jóia, deixa com a gente!]**.

Como não estavam dispostos a se deixar filmar em situações de trabalho, os professores sugeriram que eles mesmos escolhessem e registrassem as cenas do cotidiano de trabalho. Considerei esses movimentos legítimos para a vivência de uma Clínica da Atividade, para envolver os professores no processo de análise do seu trabalho: a escolha e registro da cena de trabalho por um professor-protagonista, e a apresentação das imagens pelo professor-protagonista-produtor ao grupo. Afinal, como disse Luna, após a apresentação do método da pesquisa:

Eu entendi que a imagem não é um documento da pesquisa da Dulci, a imagem é um documento da nossa base. É o material que irá provocar a discussão, portanto será a fonte da pesquisa dela. Se a imagem fosse fonte primária do trabalho dela, nós seríamos auxiliares da pesquisa dela, estaríamos coletando as imagens que ela iria usar, não é isso! Então, pode ser vídeo ou fotografia.

A imagem (fotografia ou vídeo), verdadeiramente, tornou-se disparadora dos diálogos sobre os modos de trabalhar na Ufes. Estudos relatados por Clot (2006a), com trabalhadores de indústrias e fábricas franceses, e Faïta (2005), especialmente,

com docentes, têm constatado que eles têm o poder de agir ampliado, quando transformam o vivido em recurso de vivência de uma nova experiência. Nessa direção, ao propiciar ao docente-protagonista-produtor pensar sobre quais cenas deveria registrar e como registraria, mas também a explicitar para o coletivo o que o levou a optar por determinadas cenas e não por outras, ele acabou expondo para si e para o(s) outro(s), coanalizando e proporcionando aos seus pares analisarem o trabalho docente universitário. O dispositivo imagético foi, então, um recurso para as experiências vividas no coletivo de trabalhadores. Sol, uma das docentes participantes do grupo, constata:

As pesquisas trazem sempre as inferências do pesquisador sobre o trabalho. O que estou achando bacana é que o arcabouço metodológico que você propõe é focado para o olhar do trabalhador, para o sentido que ele atribui ao trabalho dele.

Retornando ao impasse metodológico criado pela indisponibilidade de se deixarem filmar em situação de trabalho, o próprio grupo optou por um caminho metodológico, sem que isso significasse abandonar os princípios teóricos escolhidos para nortear a pesquisa. O que Luna resume e indaga:

Então, já que a maioria se mostrou interessada pela questão da fotografia, chegou a entrar em algum momento a explicação que ela não vai ser usada como representação do nosso trabalho e sim como método disparador da análise, não é?

Clot (2006a) afirma que, quando observamos, deixamos traços no observado. Investigar a experiência em sua potência ontogenética (criação e modificação da realidade) desafia o pensamento a superar o modelo da representação, pois conhecer não é representar a realidade de dado objeto, mas é lançar-se em uma experiência de criação de si e do mundo.

Nessa perspectiva, para Barros, Petinelli-Souza e Rosemberg (2011), conhecer a experiência laboral, realizar uma clínica da atividade, requer desenvolver o *trabalho* de pesquisa realizando uma escuta da própria experiência do trabalho. Investigar essa atividade é buscar uma experiência oculta que o trabalhador detém malgrado

ele mesmo? Há algo no trabalhador que precisa ser explicitado? Se assim supomos, a experiência do investigar não é ela mesma uma ação criadora da realidade, servindo apenas como mediação ou acesso à experiência a ser desvelada. Diferentemente, consideramos que a investigação como atividade é criação da atividade por ela estudada.

As autoras afirmam ainda que a pesquisa da atividade de trabalho propicia um acesso à experiência do labor, na medida em que a investigação é ela mesma uma experiência distinta e não se separa daquela estudada. É tal plano que une as experiências do investigador à do investigado, que precisa ser considerado nas metodologias de investigação dos processos de trabalho. Falam de um *êthos*, de uma postura do pesquisador. Então, como as tecnologias de imagem nos ajudam a desenvolver as dimensões éticas e políticas nas quais apostamos para a condução das pesquisas direcionadas às análises de trabalho? Esse é um dos desafios que a utilização dos recursos imagéticos, como dispositivos metodológicos, nos colocam, ou seja, não tomar tais recursos como estratégias de representação da realidade. Se são dispositivos para investigar a experiência, como fazê-lo dispensando aqueles que vivem a experiência? Para Amador (2009, p. 60):

É num ir e vir, por entre obscurecências e iluminação, que as imagens se presentificam e se (re)presentificam num processo interminável e não cumulativo. É por digressão que se opera por desvio e por diminuição perceptiva que se processa a imagem; por um ir e vir numa zona de intervalo na qual a matéria se presentifica por um trabalho da percepção pura molecularizada, e se (re)presentifica, pela percepção consciente que temos dela por uma totalidade. Por esta razão, a presentificação imagética é uma espécie de implosão de sua consciência, de abertura de rasgos em sua superfície, uma vez que ela só é possível se, ao menos uma vez, a imagem tiver entrado na representação. Do mesmo modo, opera a afecção, já que essa apenas é disparada mediante um trabalho perceptivo. Ela é o que se mistura do nosso corpo à imagem dos corpos exteriores, sendo aquilo que – enquanto espécie de impureza – devemos extrair da percepção para reencontrar a pureza da imagem. Perfurar a espessura da imagem-percebida pela afecção, tendo a memória como travessia a qual, durando, faz sobreviver imagens passadas pela lembrança modificando o presente e fazendo persistir o trajeto, possibilitando, assim, a invenção do mundo. Numa quase simultaneidade com as afecções, a memória exerce, assim, uma função de acréscimo, oferecendo elementos ao traçado do próprio futuro, no sentido de dar corpo à atualização do virtual, figurando, portanto, como veículo de ação e não como substrato de um conhecimento. Trata-se de uma memória que recusando uma função puramente (re)depositária, tem a potencialidade de pôr mundos; de oferecer algo diferente pelo *déjà vu*, porém constituindo um jamais *vu*.

Barros, Petinelli-Souza e Rosemberg (2011), discutindo questões conexas ao uso de imagens como dispositivos metodológicos, dizem que não se trata simplesmente de inverter a formulação representacional, o que é insuficiente para dar conta da questão metodológica envolvida na investigação da experiência do trabalho. Para as pesquisadoras, na investigação da atividade de trabalho, só se inventa a atividade do labor na medida em que esta última aceita a participação da outra nessa invenção. Avaliam, portanto, que a investigação é tão inventada por seu objeto, quanto ela o inventa. Por isso essa direção metodológica “[...] contém o paradoxo capaz de nos tirar da alternativa estanque descobrir/inventar e nos colocar diante da invenção que nunca se faz sem núpcias e onde coemergem ou são coinventadas atividades de investigação e atividades estudadas”, argumentam as autoras (2011, p. 14).

Como a escolha do tema de pesquisa não se deu por acaso, a preferência pela abordagem metodológica para investigar a problemática proposta surge da aposta em uma concepção de pesquisa que pudesse levar a uma produção compartilhada de conhecimento no e com o trabalho docente. Trata-se, portanto, de uma concepção de pesquisa com a qual buscamos promover movimentos dialógico-discursivos com e entre os trabalhadores. Pautando-se no conceito de linguagem em Bakhtin e de desenvolvimento em Vygotsky, Clot e Faïta vêm realizando uma série de estudos em diferentes setores ocupacionais, indicados neste texto, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos coletivos de trabalhadores e de suas atividades de trabalho e, conseqüentemente, colaborar para aumentar o poder de agir dos trabalhadores em seus meios de trabalho.

Reafirmamos, partindo dessa premissa que, nesta pesquisa, vivenciamos uma experiência que, a cada encontro do grupo, vimos transformar-se em um dispositivo de análise dos processos de trabalho na Ufes, proporcionando ultrapassar uma análise meramente descritiva do trabalho docente.

Mas, com qual concepção de dispositivo operamos nesta pesquisa? Para Foucault (1979, p. 244) um dispositivo é como:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Aqui o conceito foi operado como uma máquina de fazer ver e falar, como expõe Deleuze (1990), ao discutir as proposições de Foucault. Dispositivo que é produzido a partir de curvas de visibilidade e de enunciação. Trata-se de uma visibilidade que não se refere à luz para iluminar objetos preexistentes, mas sim de uma visibilidade formada de linhas de luz que produzem figuras variáveis e inseparáveis de um dispositivo. Cada dispositivo tem seu regime de luz. À maneira em que esta cai, ela se esvai, difundindo-se “[...] ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela”, como menciona Deleuze (1990, p. 156). Continuando a conversa sobre o que é um dispositivo, ele ainda diz que, por sua vez, as enunciações remetem para linhas de enunciação

[...] nas quais se distribuem as posições diferenciais dos seus elementos; e, se as curvas são elas mesmas enunciações, o são porque as enunciações são curvas que distribuem variáveis, e, porque, uma ciência, em um determinado momento, ou um gênero literário, ou um estado de direito, ou um movimento social definem-se precisamente pelos regimes de enunciações. Não são nem sujeitos nem objetos, mas regimes que é necessário definir em função do visível e do enunciável, com suas derivações, suas transformações, suas mutações. E, em cada dispositivo as linhas [de visibilidade, enunciação, força e subjetivação] atravessam limiares em função dos quais são estéticas, científicas, políticas, etc. (DELEUZE, 1990, p. 156).

Deleuze, então, ajuda a pensar os dispositivos como estratégias que dão visibilidade aos modos como os fazeres se constituem e, nessa direção, o grupo pode ser um desses dispositivos. Conforme nos indica Benevides de Barros (1995, p. 5), o dispositivo-grupo³⁰ “[...] se dá no desembaraçamento das linhas que o compõe”. Discorre ainda a autora (2009), em um trabalho cartográfico, que o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam; marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento; analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo.

³⁰ Na obra “Grupo: a afirmação de um simulacro”, Benevides de Barros (2009) destitui a noção de grupo do caráter universal e unificado que insistiu e impregnou um modo de pensar e ordenar o social, além de dessubstancializá-lo para lançá-lo na trama de conexões rizomáticas e singulares.

Foi assim que vimos o grupo, tal como preconizado por Clot e Faïta, vivenciar um processo de transformação, tornar-se um dispositivo para dar visibilidade às linhas que compõem o trabalho docente universitário, enunciando, a cada encontro, a possibilidade de fazer ver e falar a potência disruptora presente na atividade humana, ou seja, no caso desta pesquisa, nas atividades de trabalho escolhidas para análise pelos docentes. Encontro após encontro, o grupo foi entendendo que é transformando que se conhece (LOURAU, 1993). Os docentes inferiam a não existência de sentidos a serem revelados, mas a serem criados, confirmando o princípio: é da fecunda tensão entre as linhas que configuram um dispositivo que algo de novo poderá emergir.

O grupo proposto por Clot (2006a) e Faïta (2005), com a função de manter-se como interlocutor privilegiado durante todo o processo de pesquisa, tornou-se um dispositivo potente para fazer funcionar análises coletivas do trabalho docente. Tivemos, como princípio metodológico que, se não chegássemos a saber se deu “certo” ou “errado”, se “transformou” ou “não transformou” o meio de trabalho, pelo menos, um dos aspectos tínhamos como certo: um dispositivo-grupo também reside no ato de pensar coletivamente o trabalho, fazendo, de algum modo, que algo novo se configure no viver, e isso ocorreu, o que mais adiante pode ser verificado pelas narrativas dos professores.

Considerando a potência inventiva do grupo como um dispositivo da produção compartilhada de conhecimento, um coletivo³¹ composto de um emaranhado de linhas, que não pode ser visto apenas em sua configuração molar (forma) de uma realidade constituída, construímos, juntos, a partir de uma forma-grupo, tal como instiga a pensar César (2008, p. 104, grifos da autora), a partir de Foucault e Varela, que: “[...] a relação de complementaridade da grupalidade no grupo, da dimensão processual **nas** formas, não para negarmos as formas produzidas, mas para as problematizarmos apostando na condição de liberdade que as produz”.

Partindo dessas concepções, fomos trilhando o caminho tentando vencer os desafios de uma pesquisadora-aprendiz de cartógrafa, pois, para Kastrup (2009, p.

³¹ Ver nota 3.

35), uma das autoras que põem em cena os princípios cartográficos, um desses desafios está posto ao entrarmos no campo empírico:

A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento. A pergunta, que diz respeito ao momento que precede a seleção, seria melhor formulada se evidenciasse o problema da própria configuração do território de observação, já que, conforme apontou M. Merleau-Ponty (1945/1999) a atenção não seleciona elementos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo. Outra questão diz respeito a como prossegue o funcionamento atencional após o ato seletivo. As duas perguntas - que incidem sobre o antes e depois da seleção - indicam a complexidade e a densidade da chamada 'coleta de dados', sublinhando a dimensão temporal da atenção do cartógrafo, a produção dos dados da pesquisa e o alcance de uma pesquisa construtivista.

Tentando vencer os desafios de uma pesquisadora-aprendiz de cartógrafa, levando no bolso (ou na bolsa?) os princípios ou pistas cartográficas (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) que, rizomaticamente, foram norteando o processo investigativo, entrei no campo de pesquisa – a Ufes. Usei como porta de entrada as reuniões departamentais, como informei no item “Os primeiros momentos do processo dialógico, constituindo um grupo de referência”.

A intenção inicial residia em desenvolver o método de Autoconfrontação Cruzada como idealizado pelos seus autores, cujas etapas foram indicadas no projeto submetido ao Exame de Qualificação 1. No entanto, como assinalamos, tendo em conta as ponderações do grupo associado referente às características do trabalho docente universitário e a resistência de se deixarem filmar em situação laboral, o coletivo desenhou outro traçado para fins de análise do seu trabalho. Traçado este que, a meu ver, não abandona os princípios dos métodos de confrontação. Na medida em que o docente (trabalhador) escolhe o que fotografar; como fotografar; sabe para o quê ele fotografa ou filma as cenas do cotidiano de trabalho e expõe para o grupo o sentido dessas das imagens registradas (**1º momento**), ele está em processo de análise da sua atividade. Por sua vez, o grupo, ao colocar-se em posição de ouvir as narrativas e selecionar as imagens do trabalho para serem analisadas pelo coletivo (**2º momento**), também é confrontado com o seu trabalho, da mesma maneira que o docente-protagonista-produtor das imagens. Nos dois momentos, ocorrem a confrontação do trabalhador com seu trabalho, tendo a

imagem como mediadora dos diálogos deflagrados entre o docente-protagonista, seus pares (participantes da pesquisa) e pesquisador.

Dessa maneira, sem abandonar os princípios dos métodos de confrontação dos trabalhadores com o seu trabalho, em especial, a Autoconfrontação Cruzada, pelas características do grupo e das atividades docentes universitárias, fui movida a fazer uma modulação da experimentação proposta pelos pesquisadores franceses, apoiando-me na Oficina de Fotos, uma experiência metodológica vivenciada por Osório, Pacheco e Garrão (2010) em um hospital público, localizado no Rio de Janeiro.

A experiência de intervenção denominada de “Oficina de Fotos” teve como aporte a Clínica da Atividade, por ser uma abordagem entendida como uma linha de pensamento que possibilita, com suas ferramentas teórico-metodológicas, “[...] o desenvolvimento de atividades de formação de novos psicólogos – com o desenvolvimento da psicologia do trabalho –, de um modo em que ensino e pesquisa poderiam estar estreitamente entrelaçados” (OSÓRIO; PACHECO; GARRÃO, 2010, p. 161). As pesquisadoras (2010, p. 167) tiveram como proposta trazer o profissional de saúde para o lugar de analista, propondo ao participante do grupo associado produzir diretamente o material a ser analisado, “[...] o que permitiria a produção de um traço, uma marca do que seria o trabalho e sobre o qual se poderia disparar uma conversa”. Partiu-se do pressuposto de que a atividade de escolher o que seria fotografado e, posteriormente, selecionado para confecção de um painel apresentado durante um evento realizado no Hospital, denominado Semana Científica, de fato, produziu uma reflexão coletiva e necessária à transformação das condições do meio de trabalho hospitalar.

Enquanto, na referida Oficina, propuseram-se fotografar cenas negativas (em que há riscos à saúde) e cenas positivas (em que há promoção de saúde) das situações de trabalho, nesta pesquisa, porém, os professores decidiram que caberia aos protagonistas escolher o quê e como fotografar.

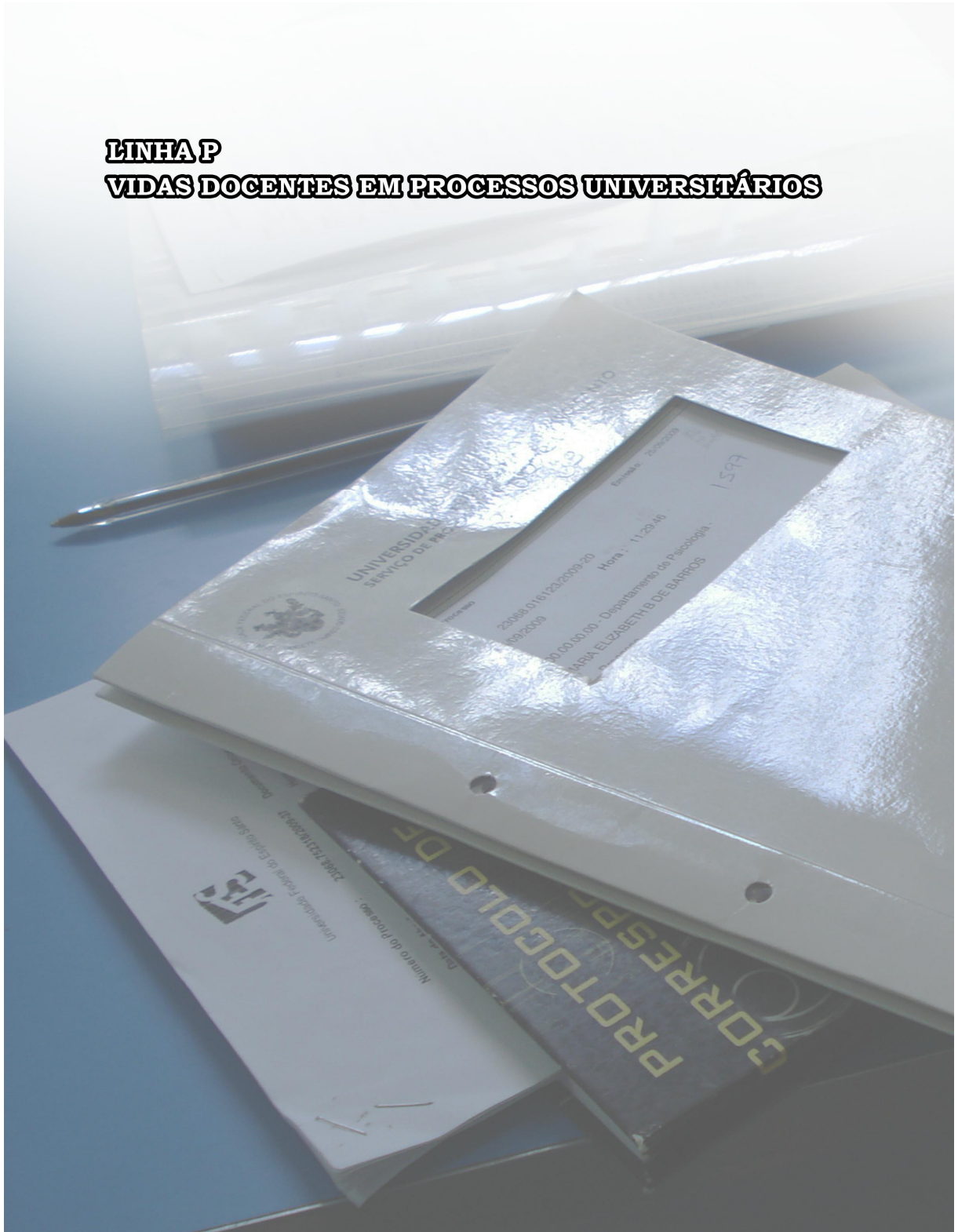
Em resumo, no primeiro encontro, houve a apresentação dos participantes, a explicitação da demanda que o levou a integrar o grupo, bem como a pesquisadora

expôs ao grupo os princípios metodológicos que deveriam nortear a trajetória da pesquisa. A abordagem metodológica, no que tange ao dispositivo da filmagem das situações de trabalho, gerou discussões no grupo, conforme aqui relatado, o que redundou numa modulação do método de Autoconfrontação Cruzada, originalmente proposto por Clot e Faïta. Pode-se dizer que, em meio às análises do método pelo grupo, rasga-se, corta-se um método prescrito, para que outro possa ser gestado.

Assim, mesmo em meio a temores e tremores (SCHWARTZ, 2004), fomos acompanhando, compondo com o grupo, apostando em outras nuances que o método oferece. Mas, como não contagiar-se em meio a outras apostas de pesquisa realizadas pelos próprios docentes que compunham o grupo? Rasga-se um método, diz-se não à concretização em sua gênese, como inicialmente apresentado ao grupo, fica-se no meio-termo. Os preceitos que o norteiam não são abandonados, a imagem permanece como dispositivo dialógico. Rasga-se o caminho. Ficamos em suspenso. Apostamos e arriscamos em rastros. Rastros, pisadas, sombras de um método e de uma atividade de análise. Daí a relevância desta pesquisa que, ineditamente, move docentes de uma universidade federal a serem protagonistas³² de análises da própria atividade de trabalho. São pesquisadores que, coletivamente, assumem uma postura teórico-metodológica para percorrer conosco o caminho da pesquisa.

³² Para Schwartz e Durrive (2008), o protagonista das situações de trabalho são os convidados a participarem de uma *démarche* ergológica, visando a produzir saberes acerca do trabalho, levando-os, desse modo, a tirarem partido das reservas de alternativas que estão presentes nas atividades humanas.

LINHA P
VIDAS DOCENTES EM PROCESSOS UNIVERSITÁRIOS



Tem uma coisa que é muito diferente na minha trajetória. Por quê? Porque eu não sou daqui, vim para cá, e o processo de adaptação não é fácil para quem vem de fora. A acolhida não é legal, você não tem nada disso. Eu tive acolhida de pouquíssimas pessoas. Na verdade, eu sempre digo, que, se eu continuo aqui foi por conta da secretária do Departamento onde ocorreu essa coisa toda, que, infelizmente, já se aposentou. Foi ela que não me deixou ir embora, porque, se dependesse dos professores, eu teria ido embora. Ela me chamava para lanche, almoçar. Quando via que eu estava com muita saudade de casa, pensando na Baía de Guanabara, me chamava para conversar, fazia um café do jeito que eu gostava. E eu dizia assim: 'Eu acho que vou embora'. E ela: 'Não! Você vai pensar nisso daqui a pouco, porque agora eu preciso falar uma coisa para você'. E, no que ela foi adiando, eu fui conhecendo as pessoas. Eu sempre brinquei que ela é a responsável e a culpada de eu estar aqui até hoje. Mas, depois, você vai conhecendo a Universidade. Você vai vendo como as coisas se dão, você vai se apaixonando por algumas coisas, por algumas histórias de luta. Só que, depois, você começa a pagar na sua própria pele. E aí chegou o momento que eu disse para mim: 'Olha, do que eu gosto? Eu gosto de algumas coisas, então, vou fazer as coisas que eu gosto, vou dar conta rapidamente'. Sabe, igual criança que tem que comer cenoura e não gosta de cenoura? Vou comer primeiro pro gosto não ficar na minha boca. Então, se tenho que dar 30 pareceres, eu vou dar rapidamente. E eu quero me envolver o menos possível com o que se passa na Universidade. Para mim é muito triste falar nisso e, na verdade, [emoção no grupo] o que você traz é isso!

Professora Luna

Vivendo as aventuras e as desventuras da elaboração de uma tese (FREITAS, 2002), em muitas ocasiões, busquei um jeito de apresentar as análises das atividades de trabalho efetuadas pelos trabalhadores-docentes universitários, até que um dia encontrei Clara. Nós nos dirigíamos ao estacionamento do CCJE, um trajeto muitas vezes percorrido. Íamos observando o corriqueiro burburinho da cantina, o vai e vem de alunos, colegas que se dirigiam ou saíam das salas de aulas... Seguindo, comentávamos a respeito da noite fria de outono que se anunciava. Logo, como sempre fazia quando nos encontrávamos a sós, ela perguntou: *E a tese?* Animada com o rumo da prosa, pois ela se referia ao meu assunto predileto, naquele momento, respondi: *Ah, passei o final de semana tentando escrever, mas não consegui.* Demonstrando surpresa, a colega de trabalho, amiga e participante do grupo de pesquisa da tese, indaga: *O que está acontecendo?*

Desde então, sempre que inicio a escrita de um tópico deste texto, a pergunta ecoa. Ecoando, inquieta-me, faz-me pensar nos desafios enfrentados para me desgarrar, me desgrudar de um lugar habitado por muitos anos, confortável, seguro, mas duro, inflexível, quase sem saída, mas, também, pleno de fissuras. Não apenas escrever, mas a própria atitude ao desenvolver a atividade de pesquisar foi abalada, sacudida... Fissuras, fendas se abriram, um processo de desterritorialização-reterritorialização se colocou em curso, dando passagem a ousadias, atrevimentos e fugas para ir ao encontro da realização de outros modos de entrar no campo empírico, habitar o campo de pesquisa, pesquisar, escrever... A cada experiência vivida neste trajeto investigativo, sentia que algo me empurrava, tal qual a um carrapato, em direção ao dorso de um animal qualquer³³ e dele para o chão e de lá... Fugir de um território, construir outros trajetos, usar as forças das linhas de fuga, desestratificar-me, entrar na velocidade e aí produzir-se como uma cartógrafa-aprendiz que desejava “Um pouco de possível, senão sufoco!”, *como dizia Deleuze* (1992, p. 131).

³³ “Deleuze gosta de dar o exemplo do carrapato, que busca o lugar mais alto da árvore, depois se deixa cair quando passa algum mamífero, e se enfia debaixo da pele do animal, chupando o seu sangue. A luz, o cheiro, o sangue – eis os três elementos que afetam o carrapato. Ele pode ficar um tempo longuíssimo na espera jejuante em meio à floresta imensa e silenciosa, depois ploft, o festim de sangue, e depois quiçá a morte” (PELBART, 2011, p. 1).

Assim, fui tateando, mas creio ter encontrado um jeito de escrever para expressar as análises da vida-trabalho tecidas pelo grupo. Procuro escrever trazendo as linhas³⁴ que compõem as imagens-diálogos, produzidas no e com os professores. Busco, novamente, inspirar-me em Deleuze (1988-1989), aliás, sempre um intercessor³⁵ importante nesta caminhada. Escrever um texto é como viver a vida; escrever um texto não significa terminar a obra criacionista, pois a criação é contínua, envolve muito esforço, exige expurgar o cognitivismo que está em nós. E como fazer com que o texto não seja representacional é muito difícil, então, dizia ele: A escrita é um bom exemplo de criação! Sendo assim, vamos lá!

Conheci Luna em uma assembleia promovida pela Adufes, em 1998. Ano marcado por discussões e debates sobre os vários desdobramentos das políticas governamentais dirigidas às universidades federais pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Um período, hoje lembrado por muitos não apenas pelas inúmeras questões políticas vivenciadas, mas também como aquele que desencadeou uma das greves mais longas nas universidades federais, durou quase três meses.

No encontro do grupo, ocupando o lugar de professora-fotógrafa-protagonista-analista do próprio trabalho, ao vê-la começar a falar, levantar-se, dirigir-se ao computador com a finalidade de apresentar as imagens escolhidas para trazer o seu cotidiano de trabalho, lembrei-me daquela assembleia realizada no auditório Manoel Vereza, localizado no CCJE. O espaço estava lotado, tinha gente espalhada por todos os lados: alguns de pé, outros sentados no chão. Bonito de se ver e viver! Foi um dia em que Luna também pediu a palavra e, falando ao microfone, emocionou a todos com a força e determinação de suas palavras, mas com um olhar doce que transmitia paz e segurança.

³⁴ “Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele [Foucault] chama de ‘trabalho de terreno’. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal” (DELEUZE, 1996, p. 1).

³⁵ Para Deleuze e Guattari (1992), os intercessores são encontros que fazem com que saíamos de certa imobilidade considerada natural, os quais podem ser pessoas, plantas, animais, livros, ou seja, objetos fictícios ou reais, seres animados ou inanimados.

Hoje, demonstrando as peculiaridades de mais de uma década atrás, ao exibir uma fotografia referente à capa de um processo,³⁶ Luna dá início ao movimento dialógico em que as atividades de trabalho docente serão analisadas no grupo.

Luna – Peguei algumas imagens, umas expressam um pouco o que está previsto para o nosso trabalho; outras que não expressam somente o previsto, mas expressam, também, aquilo que a gente vive no cotidiano. Mas tive certa dificuldade porque têm coisas que eu vivo e imagino que todo mundo vive, elas não são passíveis de serem registradas em imagens. Eu ficava assim: O que eu poderia pegar pra poder expressar certas coisas que eu vivo? Aí não dei conta de terminar de tirar as fotos porque têm coisas que não consigo encontrar para expressar o que compõe este trabalho.

Quando indagada sobre o porquê de ter escolhido a imagem, Luna diz:

Porque a atividade de relatar e emitir parecer em processos faz parte da nossa atribuição, da nossa carga horária. São interessantes as questões que envolvem o trabalho de lidar com questões administrativas seja com o processo ou outras coisas. Fiz essa foto para dar conta da gente quando tá na coordenação de coisas, nas chefias de departamento, em cargos de chefia, na coordenação de comissões etc. e tal. São questões administrativas que fazem parte do nosso trabalho, e elas muito pouco aparecem no nosso cotidiano, parece um trabalho quase invisível.

A professora fotografou a cena para trazer as atividades de emissão de pareceres em processos, administração universitária, tais como: coordenação de colegiados, coordenação de comissões, chefia de departamentos e afins. Para ela, essas são atividades que fazem parte do trabalho docente universitário, que demandam muito tempo, porém elas pouco aparecem no cotidiano universitário. É um trabalho quase invisível, um sentido do trabalho que a docente exemplifica:

Por exemplo, eu sou de uma comissão de ensino do departamento. É um tipo de comissão em que pouca coisa vai para reunião de departamento. Tem um volume imenso de processos [...], mas, em reunião de departamento, quase

³⁶ É um conjunto de documentos que implica responsabilidade técnica, financeira ou administrativa, necessária ao esclarecimento de um mesmo assunto. O processo é originado por um documento que, ao tramitar, é instruído com informações e/ou com anexações de outros documentos, procedimento adotado para subsidiar análises, informações e decisões (UFES, 1994).

*nunca tem nada para fazer [...]. Tudo que tem a ver com ensino vai para a comissão, e cada parecer é assinado por todos os docentes que a compõem, porque o parecer é da comissão **[Eu acho interessante isso, porque resguarda mais o professor]**. Gente, isso está no Regimento da Universidade, os departamentos ficam lá e a gente trabalha que nem condenada.*

Como defendem Clot e Faïta em suas obras, de fato, as imagens das situações de trabalho disparam no grupo um movimento dialógico-analítico que faz pensar, movimento que convoca o trabalhador a dirigir a si e aos destinatários de fala os aspectos, características, pistas e sentidos do trabalho.

Nesta pesquisa, um desses aspectos relaciona-se com a divisão do trabalho docente no que tange à distribuição dos processos, o que antecede a atividade de emissão de parecer colocada em debate. Em alguns departamentos, ao contrário de comissões, os processos são distribuídos diretamente aos professores. Eva informa:

No meu departamento não tem comissão, tem uma escala. Se eu sou a próxima, não importa qual é o processo, tenho que pegar. Não adianta chegar a minha vez e eu dizer que não quero, porque dá muito trabalho e tal. Não tem isso. Chegou a sua vez, tem que pegar. Não adianta de quem seja o processo, se você vai viajar, nem qual o conteúdo dele. Às vezes, quando é processo de pós-graduação, ninguém quer [referindo-se aos cursos de especialização, que são pagos].

Ao ouvir a colega Clara comenta: *Menina, que dinâmica boa, aí ninguém pode chiar. Você democratiza o processo igual você democratiza o café, por exemplo, legal!*

Mas, o que esses arranjos têm produzido? A princípio, esses modos de organização parecem não produzir efeitos no trabalho, mas, na medida em que os professores vão conversando, esses efeitos emergem (a falta de negociação, o excesso de trabalho...). Percebe-se, então, que estão sendo instituídas formas de agir duras e inflexíveis. Os professores discorrem sobre as diferentes formas de distribuição de processos. Cada departamento aciona um jeito de gerir essa atividade.

Lia dá visibilidade à outra atividade, a emissão de pareceres de processos. Ela argumenta:

*Destaco aqui um assunto seríssimo sobre essa atividade: é quando nós temos que dar pareceres sobre questões controversas, como: prestação de conta, projetos de extensão, por exemplo, que não se configuram como extensão, pois, uma vez que são pagos, se configuram como projetos de prestação de serviço; criação de núcleo; projetos para viabilizar licenças para capacitação [...] e que claramente ela não teria direito [...]. O que eu quero dizer é que, se você negar, aquilo vai gerar um transtorno imenso, possivelmente uma inimizade seríssima. Se for negar, você vai ter que ter todo um respaldo, tem que fazer uma coisa muito bem feita, conversar com a própria pessoa antes e, mesmo assim, se você negar... Eu não estou dizendo que é alguma coisa ilegal, não! É legal aquilo, mas não é oportuno e, às vezes, até ilegal mesmo. Não ilegal no sentido pior da palavra, ou seja, uma coisa que não tem legitimidade naquele momento [...]. É um problema, é extremamente difícil! Hoje isso tem gerado problemas seríssimos de relacionamento na Universidade, em todos os departamentos. Então, quer dizer, alguém tem que dar parecer. Quem vai dar parecer nesse tipo de processo? Entendeu? Aquilo que ela falou que o departamento dela faz, talvez, seja até interessante, porque vai por ordem **[Alfabética de nome do professor]**.*

A docente refere-se às relações que são tecidas no ambiente acadêmico quando a atividade realizada envolve determinados assuntos. Vislumbra-se, nos comentários dirigidos aos colegas, que se trata de um fazer não pontual, entremeado por relações de saber-poder.³⁷ Aponta uma direção incompatível com uma postura ético-política imprescindível à constituição de projetos coletivos em universidades públicas. Considerando que instituições e pessoas se produzem em um processo de coengendramento, se co(instituem) nas relações cotidianas, que os espaços públicos devem ser eivados de debates, discussões, conversas, torna-se pertinente colocar em questão: como a Ufes tem se constituído como um espaço efetivamente público? Como instituir práticas de despersonalização que culpabilizam os pareceristas e des(responsabilizam) os demais docentes do departamento? Se o assunto é controverso, por que não colocá-lo em análise, discuti-lo no e com o grupo de trabalhadores? Nessa perspectiva de análise, Lia assinala que essa é uma atividade importante porque é um *mecanismo de controle* do bem público, afirmando:

³⁷ Para aprofundar os estudos sobre esses conceitos ver a obra de Michel Foucault.

Quando defendemos a autonomia durante a Reforma Universitária, defendemos também a nossa participação nisso. A gente não sabia que seria tão dramático assim, que seria tão pesado. Acho que talvez isso seja um efeito colateral da Reforma Universitária [...]. O problema é aquilo que você institui ou o que vai se instituir. Isso que foi até luta para ser um controle acaba nos controlando. Mas, algum trabalho no mundo é só prazer?

Dar um parecer implica não só em analisar, avaliar, decidir sobre um pleito; envolve uma postura ética, um jeito de ser e estar no mundo. Como afirma Louzada (2009, p. 143) a partir de Foucault:

A existência como estética, como uma relação artística consigo, vincula-se ao sentido ético, como saber conduzir-se adequadamente. Existência estética e ética, como sujeito da ação reta, mais do que um sujeito de conhecimentos verdadeiros. A relação do sujeito com a verdade, em Foucault, não estaria em dizer a verdade sobre si mesmo, isso só foi tardiamente colocado no ocidente; para os gregos essa relação se dá como uma verdade etopoética, uma verdade imanente.

Ou seja, para a pesquisadora, não se trata, pois, de dizer a verdade, mas fazê-la convergir em um princípio ativo e permanente, em uma razão de viver. Os gregos recomendavam: é preciso ocupar-se consigo, tornar e retornar sobre si, pois, “[...] nesse constante exercício, ao contrário de submissão, se asseguraria um exercício da liberdade. E nisso não há uma política de privatização da vida. Ao contrário, trata-se de uma publicização” (LOUZADA, 2009, p. 143).

A atividade de emissão de parecer, como expõe Mel: *Não é fácil, requer muita atenção e, por ser novata, é muito mais difícil, demanda muito tempo.* E continua a análise, dialogando com Luna:

Mel – *Eu que sou novata e estou começando a aprender a relatar processo [...]. Já comecei a ler aquele tanto de resolução disponível no site do Daocs [Departamento de Administração dos Órgãos Colegiados Superiores], da Ufes. Estou pesquisando aquele tanto de legislação, que eu nem pensei que fosse precisar quando prestei concurso para professor, então, estou aprendendo essa legislação maluca e tem todo um linguajar para fazer um relato. Não é de qualquer jeito, eu me sinto uma advogada, chiquérrima, aí eu vou lá, vejo os pareceres, os relatos dos meus colegas, professores mais antigos, aí tento usar o mesmo linguajar me embasando na legislação.*

Luna – *Eu não sei se todo mundo tem essa compreensão, mas quando, entrei aqui, também passei pela mesma coisa que você [referindo-se ao depoimento de Mel], procurava o colega para saber como é que respondia processo. E é muito engraçado nesse trabalho que, quando a gente chega, partem do pressuposto de que sabemos. E eu nunca tinha dado parecer em um processo. Quando chegavam para mim e diziam que tinha que dar parecer num processo, eu ficava apavorada! Gente, isso é muito importante, é alguma coisa da vida de alguém. Se eu fizer errado, acabo com a vida do sujeito.*

O movimento dialógico profissional faz emergir também outro sentido da atividade de emissão de pareceres em processos: preocupações com a vida do outro. Em detrimento de uma dimensão meramente burocrática, ativa-se uma postura ética de cuidado com a vida do colega de trabalho. Ainda analisando a atividade de emissão de pareceres, a motricidade dos diálogos traz as formas de gestão, entre outras nuances da referida atividade:

Luna – *Algumas coisas complicadas têm acontecido e eu não sei se acontece também com vocês, por exemplo, não sei se está faltando a gente compartilhar um pouco mais de um certo saber sobre as coisas. Os processos vão e vêm com erros, quando eles poderiam ser resolvidos [...]. São montados sem a menor necessidade, perguntas que são feitas, que bastava um telefonema [...], ou seja, uma burocratização marcada por um desconhecimento dos processos de trabalho da universidade, uma comunicação ineficaz.*

Jó – *É, têm também, nos bastidores, coisas muito desagradáveis [...]. Eu gostaria que as pessoas fossem mais profissionais, mais sérias, mesmo que não fosse preciso cortar na carne [...]. Isso, nas universidades de ponta, é ainda mais sujo. Tem tanta costura nos bastidores que, às vezes, quando o projeto de pesquisa chega para ser submetido, já está tudo aprovado [...]. Então, essas coisas assim aborrecem um bocado.*

Luna – *Mas é por meio disto aí que as relações políticas, na sua acepção, vamos dizer assim: acho pouco éticas e não éticas. E aí concordo com você. Uma lei aqui não vale para todo mundo, um direito não é o mesmo para todo mundo. E, também, teve uma época que eu achava que isso estava dividido de um certo modo, mas não está, não! Não é assim, não adianta ser do mesmo grupo político do reitor, ou do diretor*

de centro, ou do chefe de departamento. Depende de um monte de coisa! Tem hora que tem a ver com isso, tem hora que não é isso. Em alguns momentos tem a ver com isso, mas tem hora que não é isso! Em outro tem a ver com o seu Currículo Lattes [...], mas tem hora que é processo de coisas criadas por nós, de coisas que estão em movimento. Então, quando você está trazendo isso, tem hora que é processo do Kafka,³⁸ em outras, é processo jurídico; e tem hora que é processo de processo. Processo de coisas que a gente está criando, que estão em movimento. Agora, acho que a nossa vida é muito definida. Não acho que seja só definida, mas ela é muito definida nesse âmbito aí.

Jó – *O que tem por trás disso? Você pensa que a coisa está sendo feita bonitinha; ela está simplesmente dentro das normas, tem uma fachada, uma normalidade. Na verdade, a gente nem fica sabendo o que tem por trás. Aprova achando que está fazendo uma coisa boa, mas está é fazendo uma tremenda de uma burrice. Recentemente, aprovamos um processo de transferência, e quando a gente foi saber, o cara já estava com tudo costurado lá na outra universidade [...]. Pô! Fizemos papel de...*

Natan – *Passam inúmeros processos e projetos que, se você fosse olhar atentamente, eles teriam que ser questionados em alguns aspectos ou no todo, mas não se faz isso; aprova tudo e entra tudo numa vala comum,³⁹ entendeu?*

Lia – *Eu fiquei pensando, por exemplo, a gente faz uma pesquisa que o colega [relator do processo] valoriza. Poxa! A pior coisa é quando a gente faz uma pesquisa ou um projeto de extensão, seja o que for, e aquilo é passado pelo departamento e ninguém ouve. As pessoas não ligam, riem e falam: ‘Ah não lê, não, é muito grande’.*

Gabriel – *E aí acaba que a gente joga a criança numa água suja e, aí parece que todos os processos trazem isso. Quando, na verdade, o processo traz, de vez em quando, uma riqueza de ser, uma pérola, frutos de um trabalho de pessoas que fazem coisas interessantíssimas! Botam tudo no mesmo balaio. Isso é bem interessante e nos indica que há um processo mais duro, processualidades, que já nem enxergamos. O sofrimento vai nos cegando.*

³⁸ A professora se refere à obra: KAFKA, F. **O processo**. São Paulo: O Globo, 2003.

³⁹ Na Universidade, existe a prática da “aprovação de processos em blocos”. São processos que, ao tratarem de um mesmo tema, recebem um único parecer, que são aprovados, ou não, todos, ao mesmo tempo. Essa prática inviabiliza a discussão de caso a caso, conseqüentemente, as suas especificidades se não forem percebidas pelo docente-parecerista, muitas vezes, podem passar despercebidas também pelos docentes reunidos.

Jó – *A gente gostaria que as coisas fossem profissionais, mais sérias, tipo apresenta o projeto e o departamento diz: ‘O seu projeto não pode ser aprovado agora, mas a gente vai...’. Não, as coisas nunca são assim. Sempre tem algo mais ali! Isso é uma coisa que desagrada, porque, se fosse assim: ‘O seu projeto está interessante, vamos discutir’. Se a gente pensasse mais no coletivo, quer dizer, até que alguns pensam, mas outros ficam tão imersos nesse jogo de bastidores, que é uma coisa enervante. Eu só quero ressaltar esse lado aí, essa politicazinha de bastidores que tem traços daquela política brasileira de coronelismo, aquela coisa articulada **[a política do jeitinho]**, política suja, do jeitinho [...]. Outra coisa: no meu entender, por mais que a gente fale em profissionalismo, a gente tem dificuldade em lidar com decisões que, às vezes, afetam os nossos colegas. Existe uma cultura na Universidade de não dizer não, profissionalmente. Ou seja, manda o projeto para uma pessoa que se sabe que vai dar um parecer contrário, só para dizer não institucionalmente [...].*

Luna – *Portarias minhas sempre foram digitadas errado, aí eu descobria, quase perdia, tinha que voltar lá, que é assim, com cinismo. É sempre com cinismo, e como eu não pertencia a algumas redes, redes políticas da situação e nem às redes de parentesco e nem de conhecimento, para mim foi muito custoso esse aprendizado. Aliás, isso me desencantou com a Ufes. Eu hoje, digo para vocês o seguinte: eu hoje tenho encantamento com o meu trabalho, mas não tenho encantamento nenhum por esta instituição. Concordo com a Lia, tem aí o efeito da autonomia que a gente brigou tanto, que é essa questão administrativa referente ao processo de gestão. Mas, também, não é só na administração que tem gestão.*

É uma atividade de trabalho importante, difícil, que demanda muito tempo e o envolvimento do trabalho conjunto entre docentes e técnicos-administrativos. Para desenvolvê-la, há que buscar, recuperar, interpretar e aplicar a legislação, daí a afirmação: nessa atividade se tecem saberes e fazeres de docentes e técnicos-administrativos.

A imagem dispara também análises das atividades de administração universitária, destacando-se a coordenação de colegiados de cursos. Instante em que se reitera a relevância do trabalho do funcionário técnico-administrativo, apontando os saberes e fazeres demandados pela atividade:

Esther – *Eu aprendi diversas práticas porque eu não tenho equipe para trabalhar, por exemplo, na coordenação de curso,*

para dar um suporte, que eu precisaria. Então, esses dias eu fiquei extasiada porque, no último concurso, o Serviço Social tinha uma funcionária que trabalhou, deu todo o suporte para resolver o problema do edital para um professor. Eu, na minha banca de concurso lá, como presidente de banca, tive de me virar e sozinha tinha que resolver tudo. **[Não foi, não, foi uma professora que fez o trabalho todinho da comissão de inscrição]**. Não, em um dos concursos, eu acompanhei, houve a atividade de uma secretária que desenvolveu tudo. Aí, tive que gerenciar telefone, gerenciar, levar coisa para casa, levar, trazer meu computador, resolver problema, fazer xerox, entendeu? Então, assim, é um aspecto para trabalhar.

Lia – De fato, nós temos razão, nós podíamos ter um servidor para nos ajudar, para nos assessorar [...].

Luna – Quando a gente dá sorte de ter um funcionário administrativo que conhece a Universidade e sabe ensinar a gente. Na época, tinha, no meu Departamento, ainda tem hoje, mas acho que as pessoas têm menos disposição, disponibilidade para fazer isso e se irritam profundamente com o não saber das pessoas. Imagina se todo mundo nascesse sabendo? Os alunos não precisavam vir para cá [...]. Então, hoje, aprendi como se faz, é rápido, você vai vendo que têm coisas que se repetem [...]. Agora é uma coisa engraçada não está escrito em lugar nenhum como faz, não está escrito, nem tem um kit [...]. Se tiver que ensinar para alguém e não tiver quem ensine, aí ninguém vai saber, porque não está escrito em lugar nenhum, é colega que fala para o outro, outra hora é o funcionário.

Esther – Eu vejo, num primeiro momento, é que a gente lida aqui, quando entra na Universidade, com um dialeto padrão. Então, para mim, quando eu vejo esses processos, tenho para mim muito claro que eu tenho que aprender essa linguagem. É uma nova linguagem incorporada aos fazeres e às práticas [...]. Outra questão que vejo e me incomoda e que o Natan levantou também é essa questão da processualidade [...]. Então, aqui a gente tem a institucionalização de práticas coletivas, o documento formal, o standard, o padrão, né? De como tem de ser, o protocolo convencionado **[o prescrito?]**. A gente vive uma relação no primeiro momento convencionada, que a gente pode fugir dela e fazer esses subterfúgios [linhas de fuga, fissuras...], essas rupturas como são feitas, seja através de uma articulação política... Mas assim, sinto na minha vivência quando, por exemplo, eu vou lidar com o inesperado, penso: 'Tenho que ter uma prática convencional ou eu posso ser eu mesma?'

Mel – *Quando a gente chega aqui, não sabe de uma série de macetes. Então, vai levando umas cacetadas e vai aprendendo.*

Os diálogos exprimem: no início da docência universitária, os impedimentos para desenvolver as atividades são frequentes, uma vez que a informação sobre alguns processos de trabalho – relato e emissão de pareceres em processos – é oriunda das próprias experiências e/ou das vivências dos colegas com mais tempo de serviço, *pois não está registrado em lugar nenhum como se faz*. Os colegas com mais tempo de serviço tornam-se a referência para dar conta de certas atividades, da gestão cotidiana das variabilidades e imprevisibilidades do meio de trabalho. Nesse sentido, Clara contribui:

*O que eu tenho observado pelas experiências e pelos relatos de vocês: é que ninguém falou bem de um processo aqui. Todos eles estão condenados. Então, parece que um processo, na Universidade, o trabalho que envolve esse tipo de atividade, parece ser um parto **[a fórceps]** [risos]. Parece um parto para todo mundo [...]. Então, para mim, o sentido que foi produzido diante dessa imagem foi a de que o processo ele é condenado por todo mundo, pelo menos aqui no grupo. **[Ah! Eu não achei não!]** Pelo menos pelos relatos não foi isso? **[Se bem que depois a Dulcinea vai analisar...]**. Não ouvi ninguém dizendo que gostou ou gosta de dar parecer, que gosta de se envolver. Todo mundo, na realidade, apontou, na verdade, embora saiba da necessidade, e importância dessa atividade, mas a gente ouviu muito mais relatos contra do que favoráveis ao tipo de compromisso que se tem de ter quanto a esta atividade **[Tá!]**. É uma coisa enfadonha, chata.*

O grupo afirma a atividade como imprescindível ao funcionamento administrativo, financeiro, político, técnico, pedagógico e científico da instituição. Alguns professores ressaltam que o desenvolvimento da atividade, permite: *conhecer a universidade; aprender coisas superlegais com um relatório de pesquisa; ver a beleza de um projeto de pesquisa, viver a autonomia universitária*. Para outros, no entanto, é uma atividade de grande responsabilidade, porque envolve vidas. Em muitos momentos, é uma atividade de trabalho que determina a qualidade das relações produzidas na Universidade. É um vai e vem de opiniões, ora o grupo alega as várias dimensões relevantes dos pareceres em processos, ora reduz a atividade a um saber meramente técnico-administrativo:

Luna – *Eu vejo que hoje, primeiro: nós temos uma geração de funcionários que é diferente da geração de funcionários que tinha há alguns anos atrás. Então isso acaba trazendo um cansaço maior ao lidar com essas coisas administrativas [Como assim?] Eles não sabem ensinar, por exemplo, do que trata isso? Quando é um funcionário que conhece a Universidade, que conhece as resoluções, ele diz: ‘Isso, isso, isso, estão pedindo a você tal coisa’. Você diz: ‘Ah, tá!’. Agora você pergunta: ‘O que é isso?’. Ele diz: ‘Não sei, não tenho a menor ideia’. Então, é preciso entender um funcionamento administrativo que não diz respeito ao funcionamento do nosso trabalho específico para poder dar um parecer sobre questões que têm a ver com o nosso trabalho, entendeu? Porque, no parecer de um processo, tem o nosso trabalho e tem o trabalho técnico-administrativo, eu vejo assim. Quando esse trabalho técnico-administrativo não entra, a gente tem que trabalhar muito mais.*

Dulci – *Então, em se tratando de relatoria de processo, qual é o nosso trabalho?*

Luna – *O nosso trabalho é, por exemplo, autorizar o aluno a não fazer aquela disciplina [o conteúdo do parecer], relatar um projeto político-pedagógico. [um curso de extensão, um projeto de pesquisa] [...]. Na hora que eu chego à secretaria e digo: ‘Eu não deveria estar dando parecer numa coisa como essa’. Aí o funcionário acha que aquilo é muito pouco para ocupar meu tempo e não é isso! E muitas vezes o que eu vejo, na hora de emitir um parecer em um processo, a sensação que eu tenho, o que vem à tona são esses lugares de poderes e saberes diferenciados entre a gente e o técnico-administrativo.*

A fotografia da *capa de um processo* disparou análises do trabalho docente universitário do ponto de vista das atividades de distribuição e emissão de pareceres em processos e administração universitária. A imagem convocou o grupo a pensar as características, os sentidos, as formas de gestão, as implicações das atividades laborais nas relações entre docentes e docentes e entre esses e os técnico-administrativos.

Reconhecem o sentido da atividade de administração, reafirmando-a como uma das conquistas da autonomia conquistada pelas universidades públicas brasileiras, mas

a visibilidade dos ônus e dos bônus da atividade tornou-se um analisador⁴⁰ para o grupo. Trata-se de uma atividade que sustenta, costura e dá forma ao histórico princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Atividades-fins que não se concretizam sem a atividade de administração universitária, uma atividade-meio, mediadora do processo de indissociabilidade.

Daí, poder ser afirmado que a administração é uma atividade docente transversal que corta, se coloca no entre, nas dobras das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sem dúvida, as atividades em que se desdobram a administração universitária geram determinados efeitos na vida docente, conforme analisa o coletivo de trabalhadores. Esther argumenta:

*Eu fico esperando que, para o geral, a gente tenha um suporte, e que o específico seja de minha competência, como a secretária. A secretária vai ter o específico dela que para mim é geral, não é? A Luna quer o específico dela, eu quero o meu específico. Eu, como coordenadora de curso, quero o meu específico de coordenadora. Mas, na minha prática, tenho um geral que não me cabe assumir **[Isso, você tem o geral e o específico]**, é a minha realidade. Eu tento hoje ser uma boa coordenadora, mas eu tenho que, além disso, muitas vezes, assumir o todo, um geral. Esses dias mesmo, eu tive que administrar o banheiro. Eu fui lá, porque meus alunos chegaram e eles não tinham condições de usar o banheiro do Centro. Aí eu fui para o Centro administrar o banheiro. Eu falei assim: 'Não é justo que as alunas tenham que vivenciar essa realidade, eu entrei e vi cocô nas paredes. Não sei que cargas d'água que aconteceu lá, o tonel de lixo estava entornado. Eu entrei no banheiro com a intenção de usar o banheiro coletivo lá, olhei e fiquei assustada. Aí eu fui à secretaria para gerenciar o banheiro. Esse é o geral, que eu acho que não precisaria, como coordenadora de curso, pensar isso.*

⁴⁰ Analisador é um conceito que se refere ao campo da Análise Institucional – corrente do movimento institucionalista relacionada com as formulações de Lourau e Lapassade. Nesse campo, compreende-se que o analisador descentra a análise, já que quem a produz não são os analistas, os *experts*, mas os analisadores. Os analisadores são situações provocadoras de análise e, nesse sentido, há tantos analisadores históricos (acontecimentos inesperados que condensam forças dispersas e fazem emergir instituições que permeiam as práticas sociais, permitindo sua análise), quantos analisadores construídos. Esses designam dispositivos criados intencionalmente por analistas e que visam provocar situações, movimentos, passíveis de colocar em análise as instituições em cena num determinado campo de análise. Ressalta-se que instituição para a análise institucional não é correlata a estabelecimento, mas diz respeito à rede de práticas produzidas historicamente que se fixaram em formas e expressam domínios de saber-poder (HERCKET, 2004).

Os docentes escolheram falar, ainda, a respeito de assuntos que deixam rastros para futuras ponderações, tais como: a complexidade e burocratização dos processos de trabalho ocasionada por ruídos na comunicação entre as pessoas; degradação das relações entre docentes e docentes, haja vista que os processos envolvem, em alguns momentos, questões polêmicas, sob um ponto de vista da comunidade acadêmica, e também entre docentes e técnicos, uma vez que em meio a esses segmentos, circulam poder e saber que, comumente, são fontes de conflitos no trabalho. Outro desdobramento da análise está no desconhecimento dos trâmites dos processos por parte dos docentes, o que implica busca de informação (técnico-administrativa e legislativa) dirigida ao desenvolvimento da atividade. Afinal, essas e outras discussões são relevantes porque como alude Lia: *Por exemplo, quem vai avaliar se uma pesquisa é relevante? Somos nós, gente!*

A administração universitária demanda a realização de várias outras atividades. Diante disso, sou provocada a perguntar: *Como a administração universitária se compõe com o princípio histórico-constitucional que norteia o trabalho docente nas universidades públicas – ensino, pesquisa e extensão?*

Esther – *A administração universitária sempre esteve presente em minha trajetória docente: Eu nunca tive um ano de minha vivência dentro da Universidade que não tivesse regularmente que lidar com essas questões [...].*

Luna – *Eu acho que fala do nosso trabalho. Você fez uma provocação importante. O ensino, a pesquisa, a extensão, não sei mais o que, que a gente faz que não seja só isso, passa por aí [apontando para a imagem] **[Passam mesmo!]. [É ensino, pesquisa, extensão e administração].** Muitas vezes é um fardo? É! É um fardo que, às vezes, a gente sofre e arruma um jeito para sofrer menos, daí fico me perguntando: ‘O que a gente faz para que isso, muitas vezes, não tenha o peso que tem?’.*

Pelos debates no grupo, percebem-se controvérsias, aspectos silenciosos, saberes e fazeres necessários ao desenvolvimento das atividades que compõem a administração universitária. Saberes e fazeres que evocam outros, outros e outros... É o que destaca também Alvarez (2004), ao realizar sua pesquisa de tese em uma universidade federal. Durante um ano, observando as atividades universitárias e

conversando com professores (físicos), técnicos e alunos, averiguou que a atividade de administrar exige

[...] conhecer a estrutura universitária desde calendários, passando por conselhos, reuniões de departamentos, comissões de inquérito administrativo, chefias de departamentos, coordenação de curso, participação em comissões [licitação, critérios de avaliação para fins de progressão na carreira, estatutos, regimentos, regulamentos, etc.], enfim uma quantidade enorme de atividades, prescrições, normas, regras, com graus diferentes de complexidade (ALVAREZ, 2004, p. 29).

Saberes e fazeres transversalizam o ensino, a pesquisa e a extensão. Por vezes, tomados como uma “carga horária” administrativa, burocrática, quase um “peso” desnecessário ao que “realmente” marca a atividade docente. Mas, como não reduzir as atividades administrativas a pormenores que atrapalham a atividade de ensino, pesquisa e extensão? Entre tentativas de produção de respostas a problematização, alguns professores dizem que, antes de ingressarem na Universidade, não sabiam que a referida atividade fazia parte do trabalho docente universitário. Uma atividade que, como qualquer outra, precisa ser gerida no dia a dia, que também enfrenta as variabilidades do meio de trabalho, às vezes, sim, muito difícil de ser gerida. Porém, um fazer indispensável aos processos de trabalho universitários. Aliás, como diz Schwartz (2007), trabalhar é gerir. Por vezes, tenta-se demarcar o trabalho docente universitário apenas a uma dimensão. Como se fosse possível etiquetar-se apenas como o professor-formador, professor-pesquisador, professor-extensionista, professor-administrador. No entanto, ao cartografar o trabalho docente universitário, percebe-se que essas marcações apriorísticas se desmancham, se transversalizam, se rompem, se imbricam, se multifaceiam. A transversalidade⁴¹ estiliza a ação não permitindo a redução do gênero docente somente a uma dimensão. O gênero docente universitário é tecido por várias dimensões, isto é, em situação de trabalho, em ação, o professor universitário, produz-se como: um trabalhador-professor universitário, um docente (trans)vestido de uma pesquisa, de uma extensão, de um ensino, de uma administração...

⁴¹ A transversalidade opõe-se ao movimento de verticalidade, de um funcionamento em que uns se sobrepõem sobre outros, como no organograma hierarquizado de uma empresa, e ainda há uma horizontalidade em que os sujeitos são tomados em igualdade e se constituem em movimentos corporativos (GUATTARI, 1981).

Por meio da análise da imagem de uma capa de um processo, têm-se dizibilidades e visibilidades. Domingues (2010, p. 110) afirma que “[...] nada é imediatamente visível ou dizível”. Tal afirmativa se pautava em Benevides de Barros (1997, p. 185-186), que explica:

[...] em cada formação histórica há maneiras de sentir, perceber e dizer que conformam regiões de visibilidade e campos de dizibilidade. Isto quer dizer que em cada época, em cada estrato histórico, existem camadas de coisas e palavras, formas e substâncias de expressão, formas e substâncias de conteúdo.

Emergiram vetores e tensões de um gênero profissional docente universitário e também os traços de atividades-meio e de atividades-fim, historicamente, gestadas nas universidades federais. Com isso, dispararam-se discussões acerca da autonomia universitária.

Abrindo frestas nas conversas que trazem pistas do trabalho em universidades federais, os professores destacam, ainda, a importância de criação e/ou sustentação de espaços coletivos de análise do trabalho, corroborando os princípios da Clínica da Atividade. Entendem que as análises coletivas podem produzir transformações no meio de trabalho, que compartilhar experiências, estratégias, maneiras de lidar com as atividades cotidianas pode levá-los a instituir novos modos de trabalhar, de se relacionar com os outros, de criar outras possibilidades de viver. Afinal, a Universidade está em nós, no que acolhemos, decidimos e fazemos. Encontra-se nos processos de coisas que estamos criando, que nós estamos colocando em movimento (CÉSAR, 2011).



LINHA S
UMA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA VAZIA OU Esvaziada?

A linha de forças produz-se 'em toda a relação de um ponto a outro' e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, esta linha está estreitamente mesclada com outras e é, entretanto, indistinguível destas.

Gilles Deleuze

No cenário polifônico em que venho desenhando a análise do trabalho do ponto de vista da atividade laboral, Luna exhibe outra fotografia. Traz à cena uma sala de aula universitária, descrevendo-a e explicando o que a levou a registrá-la. Para Clot (2000), em experimentações com Autoconfrontação Cruzada, mobiliza-se a experiência, descrevendo-a e explicando-a. Luna diz:

Fotografei a sala vazia pra expressar duas coisas: uma é que o ensino compõe nosso trabalho. Segundo: uma sensação que eu tenho vivido na graduação, que é um esvaziamento da sala de aula. Também quis a sala de aula vazia, porque não tinha aula nesta hora. Foi de propósito pegar a sala de aula vazia, porque, neste mundo de hoje, em que estamos lidando com formação, a gente anda dizendo para estes meninos que, talvez, algumas coisas estão mais importantes do que compartilhar essa formação de saber, muitas vezes, na sala de aula.

Enquanto a protagonista dialoga consigo mesma, no grupo, um silêncio que fala, parece que os demais participantes fazem o mesmo consigo. A imagem que veem e o que ouvem de Luna compõem-se de maneira a convocar o grupo a pensar e fazer inflexões, mobilizando-o, indicando uma constatação de Clot (2000): Tantos quantos forem os contextos de análises, tantas serão as realizações possíveis. E assim é, com a imagem da sala de aula, a priori, a própria docente-protagonista-fotógrafa remete-se à atividade de ensinar. Por outro lado, o fato de estar vazia, desocupada, vaga, fortalece a ideia de um lugar-espço físico esvaziado, exaurido, esgotado, evacuado não apenas pelas situações corriqueiras (intervalo de aulas, feriados, férias...), mas, explicitamente, por efeitos de processos que estão instituídos e/ou instituindo-se no, com e pelo próprio meio de trabalho. A professora Esther, também uma protagonista-participante, verbaliza:

*Posso falar? Essa imagem me chamou a atenção, porque eu tenho visto aqui, principalmente no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), um esvaziamento mesmo, mas não estou me referindo ao fato de não ter pessoas ali. Eu tenho observado ultimamente, há uns três ou quatro anos, é que as pessoas realmente estão ali, mas não estão. **[É verdade!]**. É tipo missa de corpo presente. A pessoa está na sala olhando para você, mas não está te vendo. Você está explicando, dando aula, vê que o aluno tenta se concentrar, que ele tenta prestar atenção, mas está cansado. Parece,*

*muitas vezes, desesperançoso. [emoção no grupo]. Isso tem me chamado a atenção, mas não é só uma ausência, às vezes, dos alunos, é também dos professores. Até converso isso muito com os alunos dentro de sala de aula. Eu paro a aula e pergunto: 'Gente, o que está acontecendo?'. Aí eles começam a falar: 'Professora, a gente está tentando concentrar, mas estamos muito cansados,⁴² não estamos conseguindo'. Não sei do curso de vocês, mas, no nosso curso, o perfil do aluno mudou muito. **[Para quê? Para que tipo?]**. Por exemplo, há uns dez anos atrás, a gente tinha um perfil de alunos, eram um pouco mais participativos nas aulas, na Universidade e na vida da sociedade.*

Os diálogos profissionais disparados pela imagem evidenciam que os professores, de fato, submetem à análise as percepções de esvaziamento da sala de aula, expressas por Luna e Esther. Jó analisa:

Quando eu vejo essa foto da sala vazia, não sei se é por causa da questão das cotas que está havendo esse esvaziamento [...], aliás, a gente nem pensa nisso, continua fazendo o nosso trabalho do mesmo jeito. Pode ser que esse vazio tenha a ver com essa mudança de perfil que você cita aí, as cotas até podem ter sido uma razão [...].

Quando Jó expõe que esse esvaziamento pode ser um dos efeitos da política de cotas adotada pela Ufes, diante da qual os professores se omitem, ele está colocando em análise o desinteresse por parte dos professores pelas discussões que envolvem as políticas dirigidas ao ensino público superior? Para Eva, é preocupante o esvaziamento dos espaços institucionais. Por exemplo, nas reuniões de departamento acontece o seguinte: *Tem um monte de pauta para discutir, aí quando chegam às questões principais, políticas, que interferem na nossa vida, as pessoas se retiram, então eu vejo muito esse vazio...* Para a professora, as reuniões departamentais são lugares de descasos, pois pontos que produzem efeitos na vida de alunos e professores sempre ficam para depois. Outros docentes reforçam que as reuniões de departamentos têm sido muito mais espaços de discórdias do que de conversas sobre as nossas experiências docentes, sobre as formas paralisantes, mas também dos modos criativos de viver-trabalhar neste lugar.

⁴² Alunos do Curso de Biblioteconomia da Ufes que funciona no horário noturno.

Retomando os debates sobre a política de cotas da Ufes, Jó e Luna discordam quanto à afirmação de que os alunos-cotistas estejam colaborando para a mudança de perfil dos ingressantes na instituição. Para Luna, o perfil dos alunos não mudou, muito menos, que isso tem a ver com a política de cotas definida pela Universidade.

Sinalizando sua paixão pela atividade de ensinar na graduação, Luna refere-se às mudanças nos modos de funcionamento da sociedade. Sendo assim, cita a política de produtividade que vem incidindo nas vidas de professores e alunos, determinando os modos de habitar as universidades públicas.

Não mudou o perfil do aluno, o que mudou foi o modo de a gente funcionar na sociedade, o que se valoriza. Por exemplo, quando eu tirei essa foto, eu tirei porque era uma sala de aula, porque adoro sala de aula, até quero que o Mestrado que a gente criou se fortaleça rapidinho, tenha um monte de vaga para professor novo, aí esse monte de professor novo se enfia no Mestrado, aí saio e fico só na graduação. Adoro aula, acho o máximo, é muito bom, acho muito legal. Agora, acho que tá tendo um esvaziamento, esvaziamento em que sentido? Eu sinto, por exemplo, os meninos da Psicologia,⁴³ é um tal de ir pra congresso. Passam o semestre inteirinho indo pra congresso. Aí esses dias, a menina sumiu, aí eu falei: ‘Olha, mais uma e você está reprovada tá, minha querida?’ Aí ela: ‘Não, professora, a senhora não soube?’ Eu falei: ‘Não tenho detector de falta, já inventaram de metal, de falta não tenho’. Ela falou assim: ‘Eu estava num congresso’. Eu disse: ‘É mesmo? Você está num congresso pra passar; na outra semana você está num congresso; na outra você vai para outro congresso. Querida, você não está matriculada em uma disciplina chamada congresso [muitas risadas], o nome dessa disciplina é outro, eu vou te reprovar’. Ela perguntou: ‘Mas você não bota FJ [falta justificada]?’. Eu disse: ‘Claro que não!’. Agora, por que eles fazem isso? Aí outro dia, eu tive uma conversa com eles: ‘Gente que tanto de congresso vocês têm que ir e pra que isso?’ Disseram: ‘Professora, é para apresentar trabalho’. ‘Mas que tanto trabalho vocês têm que apresentar na vida?’. ‘Não, mas sabe o que é? É que, pra gente entrar no Mestrado só é aceito se a gente tiver um currículo assim’.

Lia – Sobre isso a conclusão do João dos Reis [SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009] é essa, tá gente? Durante cinco anos, ele estudou sete universidades federais da Região Sudeste,

⁴³ O Curso de Psicologia da Ufes é ofertado no horário diurno.

inclusive a Ufes. Ele fala da pós-graduação, do produtivismo acadêmico, da pressão para publicar artigo. Que isso está chegando à graduação, nos bolsistas, nos que querem ir para o mestrado. Já estão sacando os caminhos das pedras, aí ele já é bolsista daquele professor, porque ele quer ir para o mestrado [...]. Fala que o produtivismo tem massacrado também os professores da pós-graduação.

Entre os autores que refletem sobre esse assunto, estão Sguissardi e Silva júnior (2009), Silva Júnior, Oliveira e Mancebo (2006). Para esses pesquisadores, a questão de fundo é que muitas dessas disposições ideológicas estão arraigadas, repercutindo no processo de produção de conhecimento e na própria concepção de docência.

Eis aqui um cenário apropriado a uma indagação formulada por Eva: *Que estratégias a gente tem usado para enfrentar essas questões? Olhando para Esther, Eva lembra: Você criou uma estratégia.* A professora refere-se aos diálogos estabelecidos por Esther com os alunos no início das aulas. Luna também usa uma estratégia? Ela informa: *“Para que a minha sala de aula não fique esvaziada, eu uso um instrumento de punição e pressão. Eu faço chamada toda aula. Eu reprovoo por falta!”*. Será essa também uma estratégia para que os alunos participem efetivamente das aulas ou, simplesmente, para estarem em sala de aula? Para deixarem de ir aos congressos?

O grupo formula algumas hipóteses sobre o esvaziamento das salas de aula, expressando ausências tipo *missa de corpo* – o cansaço – por parte dos alunos, uma peculiaridade exposta por Esther, professora do Curso de Biblioteconomia; e pela frequência constante aos congressos, um fenômeno descrito por Luna, professora do Curso de Psicologia. No entanto, essas ausências são efeitos de processos em curso na sociedade, como menciona Luna alhures. É patente que a fotografia de uma sala vazia reiterou análises, que tornaram visíveis e dizíveis o gênero profissional de docentes universitários.

Clot (2011) esclarece o conceito de gênero profissional elaborando noções teóricas necessárias ao entendimento da fase atual em que se encontram suas pesquisas. Daí a importância de citar o próprio Clot (2011, p. 73-74, grifos meus):

[...] a inscrição em uma história que não é apenas a história dos sujeitos concernidos, mas a história de um ofício (*'metier'*) que não pertence a ninguém em particular, mas pela qual todos, no entanto, se sentem responsáveis. Em clínica da atividade não há unicamente destinatários no envolvimento subjetivo, sejam eles pares ou chefes. A mobilização subjetiva no trabalho está direcionada a um supradestinatário, para alguma coisa distinta e não apenas para algum outro. Este supradestinatário que, no plano fundamentalmente clínico, tem muitas vezes a função de 'destinatário de apoio', para falar como Bakhtin, é o que chamo de instância interpessoal do ofício, tornando esta última palavra um conceito. **Ele é o fiador coletivo da atividade pessoal, a história que prossegue ou se detém através de mim, a história que eu consigo, ou não, fazer minha ao incluir nela alguma coisa de mim. Caracterizei esta memória transpessoal pela ação utilizando a noção de gênero profissional.** Poder se reconhecer no que se faz significa, precisamente, fazer alguma coisa de sua atividade para tornar-se único no seu gênero ao renová-la.

Posto isso, pode-se afirmar que o grupo caracteriza o gênero profissional docente universitário trazendo suas histórias e experiências comuns, os jeitos de gerir e enfrentar o cotidiano de trabalho. Dependendo das áreas do conhecimento, curso, departamento, as atividades se desenvolvem em meio a vidas de professores, gestores de modos singulares, usando díspares recursos de ação, tecendo diferentes maneiras de enfrentar o real da atividade.

O gênero profissional, este supradestinatário do esforço consentido no trabalho é, no entanto, apenas uma das dimensões do ofício. Interpessoal, o ofício é também irredutivelmente pessoal, íntimo e incorporado pelo trabalhador. Ele é interpessoal, porque não poderia existir sem destinatário. Ele é finalmente impessoal porque, sendo a tarefa ou a função prescrita pela organização do trabalho, os que nela labutam são necessariamente intercambiáveis. Dessa perspectiva, executar seu ofício deve ser entendido em sua significação rigorosa. Não se trata apenas de fazer o que tem que ser feito, de terminar a tarefa, mas sim de, através dessa execução, testar os limites do próprio ofício (CLOT, 2006a).

Nessa direção, os trabalhadores tramam estratégias para lidar com as variabilidades do meio (SCHWARTZ, 2007). Estratégias das quais o grupo partilha, tornando-as acessíveis aos seus pares. Aliás, no primeiro encontro do grupo de pesquisa, um dos aspectos mais citados como aquele que os levou a participar do estudo foi justamente a oportunidade de trocar experiências de trabalho. Desse modo, é necessário tornarmos públicas as experiências, as práticas e, especialmente, as estratégias que se entrelaçam com elas para enfrentarmos as variabilidades cotidianas do meio de trabalho, pois é essa ação que possibilita aprender com outro e viver novas experiências que podem impulsionar outras e outras... Ou seja, não se

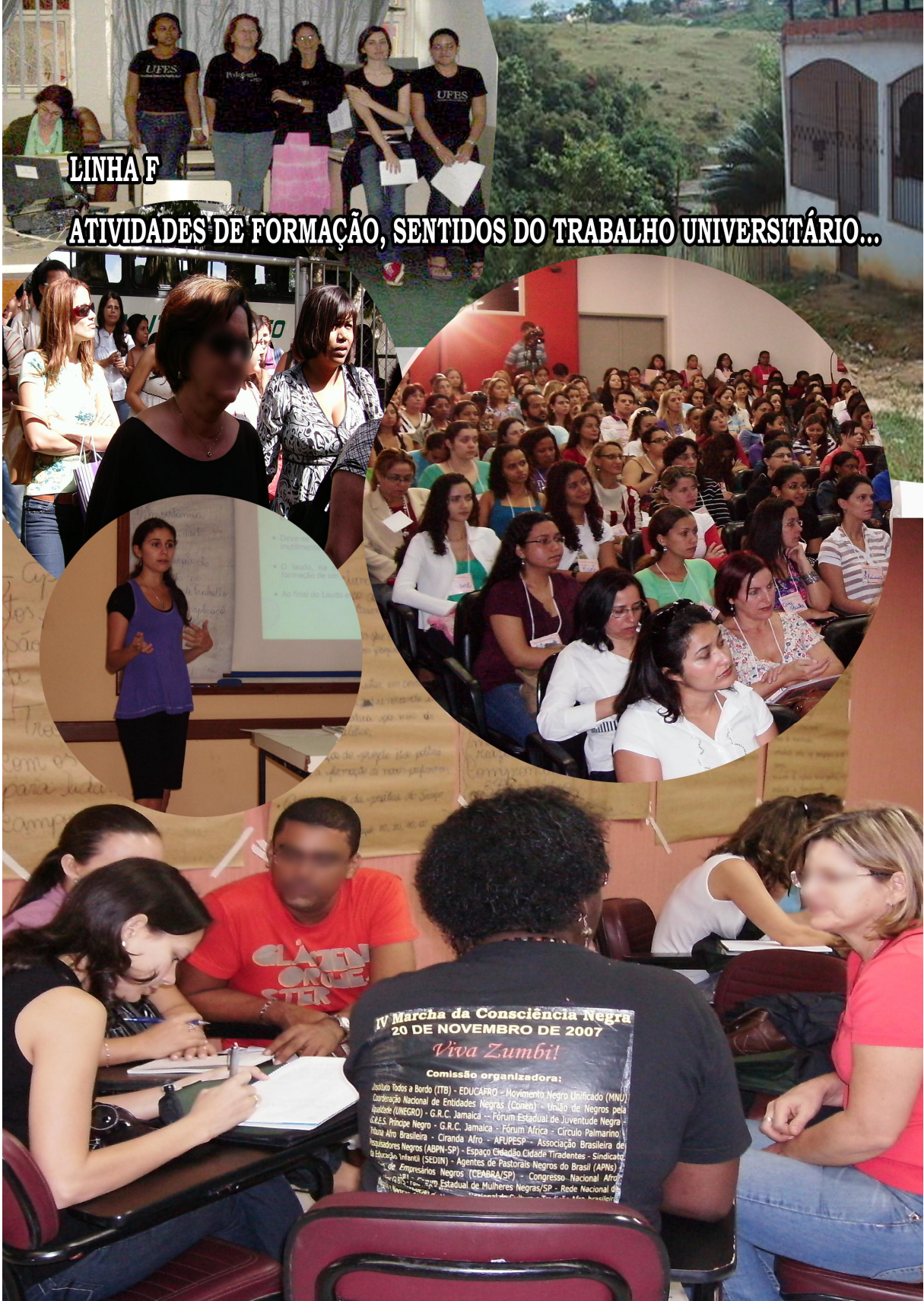
trata de fazer somente o que tem que ser feito, mas sim testar o limite da docência universitária. E fazer isso, como diz Clot (2011, p. 74), implica empregar:

[...] o repertório de ações possíveis, a gama de gestos possíveis ou indevidos, as palavras que se pode aplicar ou que é preciso descartar do patrimônio dos subtendidos de uma história coletiva. Essa história que guarda, como um enigma, as totalidades das ambiguidades do trabalho coletivo, a memória dos fracassos, dos problemas sem solução, das proezas realizadas, mas, também, das 'pequenezes' onde competem o não exequível e o exequível em gestação.

Dirigindo seus comentários aos destinatários das análises, Lia enaltece as estratégias tramadas pelos colegas e por ela mesma para lidar com as *infidelidades do meio*. As conversas que Esther entabula com os alunos no início das aulas, as viagens de estudo promovidas por Eva...

Clot (2011, p. 74) refere-se à memória que pode encontrar na ação, que se desenrola no trabalho, mas, quando ela se manifesta de forma “[...] intransigente pode, pelo contrário, comprometer a ação e aprisioná-la”. Aí reside um dos princípios da Clínica da Atividade. Ela se refere ao embate desses conflitos de destino da atividade com o propósito de transformar a tarefa e os meios de trabalho, visando “[...] a aumentar o poder de ação dos profissionais na arquitetura de conjunto de seu ofício” (CLOT, 2011, p. 74),

Movimento polifônico, vozes entoadas em prol de uma análise do labor docente pelos próprios trabalhadores, significados, sentidos, ora convergentes ora divergentes, vidas docentes que se espalham pelos *campi*. As vidas das individualidades se apagam em prol da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome e que, apesar disso, não se confunde com nenhum outro. Essência singular, uma vida... (DELEUZE, 1995).



Quanto mais cada um busca o que lhe é útil, isto é, quanto mais se esforça por conservar o seu ser, e é capaz disso, tanto mais é dotado de virtude; e, inversamente, à medida que cada um se descuida do que lhe é útil, isto é, à medida que se descuida de conservar o seu ser, é impotente.

Benedictus de Spinoza

Imagens da atividade de formação universitária: um curso de formação de supervisores de estágio; uma visita técnica a um centro de referência de Assistência Social; alunos e professores participando de um projeto de extensão; um auditório lotado durante um evento técnico-científico; uma aluna de PET ministrando uma aula para supervisores de estágio; uma reunião em que estão presentes alunos, docentes, chefes de departamento, coordenador de colegiado de curso, todos envolvidos na atividade de avaliação de ensino num curso de graduação; alunas apresentando um seminário em sala de aula, alunos de iniciação científica sob orientação de uma professora, o campo de pesquisa os espera, bairros-morros,... Por lá também abrimos trilhas. São projetos de extensão, de pesquisa. Entramos em beco, saímos de beco... Quando o projeto é finalizado, a comunidade não é a mesma, nós já não somos os mesmos... Intervenções... Incontáveis atividades docentes e discentes, todos envolvidos no ensino, pesquisa, extensão... Aprendemos, fazemos e percorremos juntos os caminhos da produção do conhecimento...

Multiplicidade dos meios de produção de conhecimento, experiências formativas em situações de trabalho. A sala de aula? Também faz parte do processo, mas não é o único ponto de parada, de aprender, ensinar, aprender... Saberes e fazeres se confundem no percurso da formação universitária, lugares, pessoas, jeitos de fazer, de intervir...

Trabalhar, gerir o ensino, pesquisa, extensão. As imagens produzidas trazem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A formação se tece produzindo tons, cores, modos, lugares, trajetórias... Como diz Alvarez (2004), uma norma antecedente que vem sendo renormalizada em meio à atuação de professores-pesquisadores-extensionistas e alunos que se incumbem de dar-lhes concretude. Dinâmicas de relações de vida-trabalho. Para Schwartz (1995), tudo o que possa ser codificado, tudo que existe antes do desenvolvimento da atividade se encontra em um plano denominado normas antecedentes. Essas codificações ganham vida no interior das instituições, mediante a atividade de trabalho de homens e mulheres. Atividade de trabalho sempre confrontada com a complexidade, como assinala Alvarez (2004), nos planos jurídicos, econômico, cognitivo, físico, e organizacional.

Para tomar a forma de serviços e produtos, urge fazer regulações permanentes em que as codificações refazem um itinerário a cada momento ressingularizado, pois cada instituição, departamento, setor, unidade, pessoa, possui uma história singular. Renormalizações, retrabalho do que foi prescrito, como é o caso do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, disposto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dar corpo ao processo de indissociabilidade, transformar o prescrito em algo muito maior, tonalizando-o, extrapolando modos convencionais, fortalecendo a Universidade, essa diversidade, esse lócus produtor de conhecimento.

Em vários momentos dos diálogos, a partir de imagens que sugerem a formação, a produção de saberes, a importância do processo de indissociabilidade universitária, os docentes colocam em questão os modos de trabalhar em face ao imediatismo demonstrado pelos alunos. Professores e alunos, todos se veem em meio às mudanças e aos desafios dos mundos do trabalho que lhes cobram respostas rápidas, eficientes...

Jó – Mas, às vezes, a gente, que tem uma experiência de longa data aqui no ensino, que vem aperfeiçoando as coisas, e aí chega um grupo de alunos para você e fala: ‘Professor, como faz isso, me explica isso!’. Querem respostas prontas, perguntam: ‘Você faz como? Por que faz assim?’. E a gente fica repetindo: ‘Nós não vamos dar aula aqui de Corel Draw, de Fotoshop, não estou sendo pago pela Corel, estou sendo pago pelo Governo’. Então, eles chegam querendo aula disso. Na particular, isso acontece muito nos cursos de Comunicação. Tem o laboratório de informática, então eles colocam o professor de certas áreas para dar aula de um programa, fazer papel de otário, ser instrutor de programa de computador para o aluno. Eles querem uma coisa muito imediatista, resposta pronta para uma série de coisas. Para mim, a sala vazia [referindo-se à fotografia da sala vazia] é vazia de cabeças que possam aproveitar o que a gente tem... **[Eles querem receita de bolo, acabou!]**.

Esther – Poucas vezes eu consigo trabalhar o conteúdo de forma a trabalhar o pensar. Os alunos querem e têm exigido um conhecimento muito pragmático, muito aplicado. Eu tenho que trazer já a resposta, as soluções construídas, diretrizes, metas, indicadores, os parâmetros utilizados, o que o mercado exige. Eu estou discutindo para a gente aprender a pensar, a criar... Eu chego a um ambiente e, se eu tenho um problema

instalado, que questões eu poderia pensar para criar, produzir conhecimento e não para reproduzir, necessariamente. [...]. Quando levo o abcd certinho, com início, meio e fim, causas, consequências, problemas, soluções, vantagens, desvantagens, aquelas coisas que você fecha, você vê que o aluno sai satisfeito. Mas não é o que me satisfaz, porque eu vou com sede para a sala de aula pra eu desconstruir, às vezes, quero é desconstruir, não quero construir. Eu vou para desconstruir, porque sei que vão chegar ali com uma fórmula certinha. Mas, a gente sabe que aquela fórmula reproduz ideologias, o tecnicismo, as lógicas organizativas dentro da profissão. E eu não dou conta de resolver! Então, eu vejo, cada vez mais, o vazio do pensar, e o cheiro desse pragmatismo. Tem que ser tudo rápido, acelerado [...]. A leitura tem que ser assim: se o texto que vou dar extrapola as 20 páginas até a próxima aula não dá. Eu tenho que pensar porque, se levo um texto de 40 páginas, esse é um texto que não posso trabalhar em uma semana. Tenho que planejar o estudo para um tempo maior, então, para mim, está tudo massificado, pragmático. Não sou uma pessoa pragmática, mas estou ficando, eu sou uma pessoa prolixa na minha realidade.

Dulci – Mas quais são os efeitos disso?

Esther – Por exemplo, pra certas disciplinas, eu sou professora Walita, vem bate e pronto! Às vezes, eu sou assim, me vejo em certas situações, em certos conteúdos que sou uma professora Walita, eu já venho com aquela caixa ali, tudo prontinho. Se eu bestar, trago um programa do semestre anterior, me obrigo porque sei, por exemplo, mesmo que eu leia e que traga o novo, o espaço para esse novo está cada vez menor. Ele não é menor porque vou trazê-lo para discutir. Mas meu tempo de crescer naquele novo é muito pequeno, porque junto é o aluno que vai para o congresso; é a interrupção porque falta luz; é uma agenda coletiva do departamento; ou coisas que não me permitem entrar em sala de aula. Então, é esse pragmatismo. A aula é de 18 as 20. Eu só posso começar às 18h20min e terminar às 8, mas não, eu tenho que terminar 10 para as 8; porque o aluno precisa ter um intervalo para ir à cantina lanchar, pois, às vezes, ele chegou às 18 e não deu tempo. Então, o que o aluno quer de mim? A exigência dele é aquele método: vai ter aquele tempo comigo, que o consumo médio não chega a 40 minutos de um tempo produtivo que ele olha pra mim e eu sinto aquela conexão. O que eu sei é que está muito difícil!

Lembro que a Clínica da Atividade praticada por Clot, que retoma a herança da Psicopatologia do Trabalho, tentando ultrapassar a definição clássica do fenômeno

psicológico, ao fazê-lo, traz uma discussão sobre os conflitos do real da atividade. Para Clot (2001, p. 4), a atividade possui:

[...] um volume que transborda a atividade realizada. Em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real. A fadiga, o desgaste violento, o estresse se compreende tanto por aquilo que os trabalhadores não podem fazer, quanto por aquilo que eles fazem. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas. A atividade removida, oculta ou paralisada não está ausente da vida do trabalho. A inatividade imposta – ou aquela que o trabalhador se impõe – pesa com todo o seu peso na atividade concreta. Pretender deixar estas coisas de lado em análise do trabalho significa extrair artificialmente daqueles que trabalham os conflitos vitais dos quais eles buscam ‘se livrar’ no real. O conceito de atividade deve então, incorporar o possível ou o impossível a fim de preservar nossas possibilidades de compreender o desenvolvimento e a sua entrada em sofrimento.

Evocando novamente o diálogo profissional, a partir de um comentário de Esther, Luna conta:

*Eu estava fazendo um trabalho na Prefeitura de Vitória... Lembro-me de uma coordenadora de uma escola da Seme. Ela sempre fazia uma pergunta. Os professores sempre falavam muito da violência, que o aluno não era mais aquele; que era muito difícil trabalhar com esse aluno hoje, porque era filho de traficante e tal. Aí ela fazia uma pergunta muito bacana, que era: ‘Gente, isso aí a gente já sabe, agora a questão é o seguinte: como ensinar a esse aluno que está na escola?’. Eu não vou ficar no saudosismo, porque me parece que o ensino tem que ser funcionalista mesmo. A gente tem que pegar uma coisa que serve para aquilo, agora, é preciso fazê-lo entender que, ao se formar, aquilo já não servirá mais, já será uma outra coisa. Pegar o Corel, por exemplo [...]. Tem que saber que, se onde ele for trabalhar não tiver computador, vai ter que enfiar a mão [...]. Às vezes, fico assustada, porque a gente aceita e parece que o aluno passa a pautar também a nossa ação, a ação do professor **[passa a pautar o trabalho do professor?]**. **[Acho que ele tem que pautar de certa forma]**, não acho que ele tem que pautar...*

Os diálogos entre Jó, Esther e Luna, apresentam conflitos do real da atividade, trazem uma controvérsia, uma divergência entre os professores. De acordo com Clot (2008, p. 66-67), a dissonância é um princípio relevante da Clínica da Atividade.

Quando se reúne um coletivo, em geral, ele quer se queixar da situação e para poder atravessar o ‘muro’ e achar a origem das controvérsias, precisamos fazer um trabalho de investigação entre pessoas realmente da

profissão para identificar os objetos de controvérsias. Temos que organizar o trabalho coletivo não somente em torno do desejo de cooperação, mas em torno do que não é falado, das coisas que ninguém quer falar. É dessa maneira que o coletivo se instala. Quando se fala cooperação, não é somente concordar, é fazer alguma coisa das desuniões no trabalho. Há uma cooperação realizada. Em certo sentido, é muito importante se entrar em acordo. Mas para mim há o real da cooperação. O real é precisamente estar em uma situação de poder se avaliar sem as diferentes possibilidades que a situação esconde. É preciso, então, fazer a diferença entre a cooperação realizada e o real da cooperação. Do mesmo jeito com a atividade, mas é em torno da controvérsia. É difícil dizer como se constrói a decisão coletiva. Não se constrói em torno da concordância espontânea. Quando se chega, os trabalhadores realmente conseguem se entender para queixarem-se de maneira geral. Isso é uma fase e um grande trabalho. Passada a fase da queixa, vem a fase da construção para transformar a situação. É um método de pensar o que poderíamos fazer e, não somente, o que está sendo impedido de se fazer.

Colocando em análise as maneiras de trabalhar, podemos restaurá-las e dizer que dão uma história possível aos dilemas do real. Segundo Clot (2001, p. 4), é necessário: “Compreender as relações entre o real e o realizado. Compreender em que condições a experiência vivida pode ser ou vir a ser um meio de viver outras experiências”.

Dulci – Esse modo do aluno de ditar as normas, que efeitos têm isso nos processos de trabalho na Universidade?

Lia – Ele tem que pautar, tem que determinar a forma, [eu acho que ele não tem que pautar, não!], acho que a gente tem que produzir algo novo [acho que tem que ter uma intercessão], ele tem que fazer uma interferência, porque senão sai do mesmo jeito [porque, se ele pautar o trabalho do professor, vai ter um ensino basista], é essa a sensação que a gente tá tendo, porque essa coisa que você fala, eu já passei por isso muitas vezes.

Clot (2001) ajuda a pensar que a *atividade retomada* pode levar a conhecer um outro destino. Retornando ao real do trabalho, a Clínica da Atividade, mediante as controvérsias entre os trabalhadores, busca restaurar os recursos da ação. O autor ressalva que métodos, como a Autoconfrontação Cruzada, são concebidos como recursos para os próprios coletivos de trabalho. Em tal âmbito metodológico, o dispositivo de análise não visa senão a assessorá-los ajudando num enquadramento dialógico, permitindo ao trabalho voltar a ser uma ocasião de ampliar seu raio de ação, a fonte de uma regeneração da atividade conjunta.

Luna – *Eu acho que a gente fica muito na nostalgia, porque antes o aluno era nanana, mas antes eles tinham um monte de coisa que os de hoje não têm. Os meninos de hoje têm umas coisas complicadas e umas coisas legais. O que talvez fosse legal conversar para a gente aprender, é que estratégias nós usamos para lidar com esse aluno **[isso!]**. A gente tem estratégia, tem hora que dá certo e tem hora que não dá, como pra tudo, não é? Pelo menos para mim, o aluno que quer tudo pragmático ele me incomoda mais do que qualquer outra coisa, porque a gente não tem só esse tipo de problema **[Sim]**. Temos vários outros, **mas esse é o que mais me incomoda, porque** é como se ele já tivesse chegado aqui com tudo resolvido e definido, e só quer que eu ensine para ele se o botão vira pra esquerda ou para direita, pronto! **[É essa a impressão que eu tenho]**. Como se a gente fosse uma máquina. Agora, quando você pergunta assim: ‘Sim, mas o que a gente faz com isso? Que estratégia a gente usa para lidar com isso?’. Eu fico me perguntando assim, não, não consigo pensar!*

Esther – *Uma das estratégias que eu utilizo é conversar uns cinco minutos antes de começar a aula, para ouvir o que eles fizeram durante o dia. Às vezes, eles estão comendo alguma coisa, eu vou e como com eles, compartilho. Conto algum fato do meu cotidiano, o dia que estou mais animada, eu compartilho. Começo uma conversa sobre a vida, aí eles soltam alguma coisa. Eu vejo as ansiedades, por exemplo, às vezes chego, tem sete, oito lanchando, então acho desrespeitoso, porque eles sabem que a aula começa às 8h20min, mas ele está lá lanchando um sanduíche. Aquilo me dá uma agonia **[Para eles isso é normal]** É! Mas aí, mesmo assim, a gente conversa. Eu preciso desse tempo, porque senão eu vou metralhando, e vou reproduzindo aquele negócio assim... Aí eu faço aquele meio de campo **[Está certíssima]**, até eles se organizarem, abrirem a mochila, colocarem o caderno na mesa, não sei! Eu dou esse meio tempo, esses cinco minutos, olho, falo alguma coisa de cada um, converso algum problema, mas sei que depois é que vou começar, mas aí eu já vi o estado, vejo logo, logo, se eles estão ansiosos: ‘Ah! Nós vamos ter prova depois da sua aula!’. Já sei, vou ter que mudar a estratégia. Quinze minutos antes da hora prevista, eu terei que encerrar a aula, pois eles não vão me ouvir. Às vezes começo a conversa trazendo uma questão, coloco lá um problema da aula anterior, peço para começarem, aí conversam, trocam figurinha sobre outros problemas que eles tinham para resolver e não resolveram, conversam, resolvem, aí eu começo a aula.*

Lia – *Do ponto de vista das teorias pedagógicas, você é uma excelente professora [risos].*

Esther – *Mas tem dia, também, que eu não converso com ninguém, começo que nem um trator. Coordenador de curso, coitados! Abre a página tal e não sei o quê! Eles olham assim pra mim, o que aconteceu? Por que eu já chego como um furacão! Mas eu sobrevivo!*

Lia – *Mas me deixa falar uma coisa: aquela história de pautar, eu acho que os nossos cursos em geral, por exemplo, a Educação, todos nós somos pautados pela mídia, mas a Educação é um massacre. Todo dia, literalmente, você tem uma reportagem na mídia, grande, na pequena, 'Por que a escola, por que a Educação, por que os pais...'. A escola é que vai resolver o problema do transporte, do meio ambiente, do fumo, da droga, nananana, do trânsito, do contribuinte, tudo, tudo é a escola que vai resolver. Realmente nenhum Curso de Pedagogia no Brasil ensina a dar aula. Vocês já viram isso, sabem qual é o discurso corrente. Nenhum Curso de Pedagogia ensina a dar aula e não só o de Pedagogia. Em todas as licenciaturas, que são 14 [na Ufes], os professores não aprendem a dar aula, só ficam discutindo, pensando, nananana. Aí, hoje mesmo, nós assistimos uma tese de Doutorado, uma tesona sobre o Curso de Pedagogia e aí vêm as falas dos alunos. Essa fala eu achei que é um meio-termo, gente: 'Por que os professores têm medo de nos dar receitas? Ficam só com os textos, e quando a gente pede, eles dizem: Eu não estou aqui para dar receita, eu estou aqui para discutir com vocês'.*

Lia, baseada em discurso corrente, assinala as queixas dos alunos. Essas reclamações procedem? Há que se colocar em questão a formação universitária ofertada pelos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil? Ou trata-se de, mais uma vez, culpabilizar os docentes pela qualidade do ensino? De adaptar currículos e práticas docentes às exigências dos mundos do trabalho? Lia continua sua análise:

Acho que nós devemos fazer uma articulação, mas no nosso curso é isso, é Anfop, é Anped, todas as nossas instituições fortes de formação teórica não abriram mão disso, formação teórica sólida, mas também a formação para fazer porque Pedagogia é isso: como fazer, mas não como um instrumental. Agora, não vamos esquecer isso, nós estamos passando por uma crise sem precedentes. Viver nessa sociedade hoje não é fácil para o jovem. Por exemplo, a nossa pesquisadora de criança e juventude fez uma pesquisa com os nossos alunos. A maioria é jovem, mas temos alunos na faixa de 30 até 40 anos, mas a maioria absoluta da Ufes são de jovens. Como é você lidar com um jovem, que é também profissional? Você

está se preparando para ser um profissional e ele fala justamente dessa dialética, aqui não sou tratado como jovem e ao mesmo tempo ele diz: 'Não, eu tenho que ter responsabilidade, porque eu vou ser um profissional amanhã'. Acho que essa dialética fala dessa contradição vivida que é inerente. E aí não vamos esquecer que esse jovem é um jovem pobre, que casa muito cedo; que tem filho muito cedo, principalmente os nossos da periferia; que trabalha muito cedo. Até porque quem é da periferia, por causa da violência [...], o nosso curso é muito feminino, e eu vejo isso, acho que as meninas casam muito cedo.

A análise de Lia faz pensar, contundentemente, sobre o que Clot (2006a) denomina de *tríade viva*: o objeto da atividade, o trabalhador (sujeito) e o outro, aquele a quem dirigimos nossas atividades de trabalho.

Ao escolher a atividade dirigida como unidade elementar de análise [...], fazemos uma opção pelo conflito como ponto de partida da pesquisa. Essa atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta, e toda unificação em favor de uma de suas configurações é um engodo. A única 'unidade' que se concebe aqui é aquela não de um estado, mas de um movimento desarmonico: a unidade de um desenvolvimento cujo equilíbrio transitório aparece ulteriormente, depois de uma luta, no 'ponto de colisão' entre vários desenvolvimentos possíveis (CLOT, 2006a, p. 99).

O autor, citando Sherrington, menciona o desenvolvimento alcançado pela atividade do sujeito que trabalha como um sistema de ações que venceram. Para que isso ocorra, é imperativo partir da análise da atividade dirigida e buscar compreender como os sujeitos tentam escapar dos empecilhos.

Os meios de sair dele [empecilho] podem ser encontrados num lugar que não as discordâncias criadoras da própria atividade dirigida, fazendo intervir recursos e restrições [...]. O trabalho consiste em enfrentar tensões entre [os] três pólos usando cada um como base para se libertar dos dois outros a fim de permanecer sujeito da situação, sujeito de alguma maneira criativo. Em outras palavras, agir é, apesar de tudo, se impedir de fazer aquilo, que requerem, isoladamente, as pré-ocupações pessoais a tarefa ou o outro (CLOT, 2006, p. 99-100).

A reflexão de Lia é importante, haja vista que, para Clot não há atividade dirigida sem destinatário, muito menos sem uma finalidade destinada a alguém, ao(s) outros ou a nós mesmos – tríade viva. Lia insiste no debate:

Nesse sentido, não acho que nós temos que nos pautar, mas pautar também é um termo funcionalista, mas nós temos também que estar nessa escuta permanente, do que essa

galera está nos trazendo, e o que nós temos que trazer, o que nós temos que levar. Agora, a sala vazia, eu concordo com tudo que vocês falaram, essa dispersão. E aí a gente tem que rebolar, aí pessoal, vamos lá, não tem ninguém olhando pra mim neste momento. Ah! não, vocês têm que olhar [batendo palmas], vocês não viram meu cabelos brancos? Eu tingi o cabelo, a gente vai brincando, estratégias mis [1000 estratégias], para chamar a atenção delas. Está fazendo lanche, olha, puxa chegou tarde hoje. Você tem que assumir um pouco o ponto de vista deles. Mas não é só como estratégia, é assumir mesmo do ponto de vista do que ele está falando, agora, não para baixar o nível, acho que para aumentar o nível.

Os diálogos profissionais foram entremeados por concordâncias e discordâncias. Os docentes enfatizam o prazer proporcionado pelo envolvimento com a formação universitária, de estarem com os alunos, em sala de aula ou em qualquer outro espaço onde a produção do conhecimento seja propiciada. Entre as dobras, linhas de fuga, fissuras vão se abrindo, e isso é bom! Na prática, cada professor encontra-se, constantemente, com situações que exigem dele arbitrar, escolher, lidar com elas.

Lia, é coordenadora de curso e ensina no horário noturno. Demonstrando satisfação, comenta uma das fotografias que fez:

Aí, gente, é ambiente de sala de aula, elas estão apresentando no primeiro período, maravilhoso, uma turma boa, são umas turmas que são boas, é uma turma boa, boa, boa! Elas estavam apresentando num cenário bonitinho, todas de camisa preta, eu estou aqui [apontando para sua imagem na foto].

Uma pausa, um suspiro, e Lia dirige-se a mim: *Você está pensativa, porque cada foto está gerando uma discussão maravilhosa...* A cada encontro da pesquisa, oito docentes participaram até a última discussão para a pesquisa. No percurso, ratificavam a satisfação pelo seu envolvimento na produção de uma tese que lhes proporcionou analisar o próprio trabalho.

Luna informa e comenta: *Gente, eu nem vou falar mais, acabei de olhar no relógio [que horas?], 18horas10min, então não vou falar mais nada, só que não esgotamos a discussão sobre ensino. Tem um monte de coisa que eu queria que a gente*

discutisse. Então, minha proposta é da gente voltar com a foto da sala de aula vazia no próximo encontro.

LINHA T
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
E O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO



Cotidianamente, sinto que, nas aulas em que eu não levo o meu Power Point, que não faço uma aula cronometrada, os alunos a avaliam como uma aula ruim, que deixei as coisas abertas, que não fechei [quando você não leva o data show]. Isso!

Professora Esther

Mensagens eletrônicas, computadores, projetores multimídia, *cabeamentos* de equipamentos de informática, imagens-dispositivos apresentadas ao grupo por Clara e Luna. Momentos em que, vivenciando uma experiência dialógica em pesquisa, o material é submetido à análise coletiva, fazendo emergir as formas instituídas e os modos instituintes de usar, gerir, trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação.

Os diálogos-dispositivos tornam visíveis e dizíveis as composições que cada um vai tecendo, cotidianamente, para lidar com as ferramentas tecnológicas. Intensidades das linhas que vão tomando direções diferenciadas, mostrando movimentos heterogêneos da sua usabilidade, da cogestão do trabalho docente. Um encontro dedicado a pensar os modos de viver-trabalhar em meio às tecnologias de informação e comunicação.

Clara inicia a conversa, apresentando ao grupo as mensagens eletrônicas (*e-mails*) trocadas com ex-alunos e com alunos de graduação. Com os alunos ela desenvolveu duas atividades de ensino, na modalidade ex-aula. Em uma das atividades, a docente escolheu como canal de comunicação o *e-mail* da turma. Em outra, a estratégia compreendeu o uso de uma interface digital, com acompanhamento também pelo *e-mail* da turma para monitor o desenvolvimento da aprendizagem.

A professora lê e comenta as mensagens que a mobilizaram, mas, previamente, avisa que, devido à vista cansada, não está enxergando direito. Entretanto, em alguns momentos, a voz embargada, leva a crer que, além da vista cansada, uma lágrima ou outra (des)embaça a visão da professora, emoções que também mexem com alguns participantes do grupo:

Clara – *Gente, eu estou enxergando tão mal, mesmo com óculos, vocês vão ter que me ajudar ali. Neste primeiro e-mail que, inclusive, eu omiti o remetente, o assunto é ‘Obrigada, mais uma vez’. Essa aluna que, embora a gente não tenha tido convívio diário, um cotidiano com ela, mas o endereço da gente fica lá guardado na caixinha de mensagens, chega lá um dia, eles fazem um concurso, aí me manda um e-mail assim: ‘Prezada professora Clara, eternamente minha mestra’ [...].*

Então, esse aí é um bom momento que a gente pode classificar como sendo bom momento. Uma aluna que já se formou, em torno de dois anos aqui, e me manda dizer com esse chamamento aí, me chama de 'Minha inesquecível professora'. Aí ela diz que passou de novo em outro concurso, que vai ser minha colega de instituição, na Biblioteca Central da Universidade. Eu respondo: 'Minha querida, notícia ótima que você me traz'. Mas é uma pessoa muito aplicada e não seria diferente disso a respeito do êxito profissional. Ela compartilha essa alegria com os mestres, não os esquece.

Clara – *Este segundo e-mail, eu já sei tudo de cor, vou ler: Professora querida, hahahaha... Esta é uma ex-aluna, que deve ter sido minha aluna há uns cinco anos mais ou menos, ela tava muito feliz [...] foi o momento que ela expressou a felicidade dela com a vida, deve ter abraçado a família em peso. Foi uma maneira de expressar para mim que estava muito feliz, pois ela foi uma bibliotecária selecionada recentemente para o Pré-Sal. É uma pessoa que teve uma vida muito batalhada. Talvez, a última coisa que pudesse pensar na vida seria que tão logo fosse para o mundo do trabalho [conseguiria] um trabalho assim tão cobiçado por muitas pessoas. São alunos que já saíram e que, mesmo assim, de vez em quando, me mandam uma notícia muito boa. Mas eu também não os desprezo, não os esqueço. Olhem esse outro: 'Professora querida, aqui uma novidade, comprei o meu AP [apartamento], em Manguinhos (Serra), estou hiperfeliz'.*

Lia – *Mas é isso que eu analiso, é uma relação para além da relação formal, de compartilhamento. Lembram da gente depois, nos momentos de alegria, para compartilhar também a vida profissional, quando compra um apartamento, enfim, na alegria, muito bonito!*

Luna – *Esse diálogo sobre a história do apartamento mostra que esse é um trabalho que não se encerra quando o aluno vai embora. É um negócio muito engraçado isso. Não é porque uma vez aluno, será aluno a vida inteira, não é isso! O Gabriel foi meu aluno, não tenho uma relação com ele como se fosse meu aluno a vida inteira, mas é como se fosse uma relação que ela está feita pela vida [...]. Você passa a partilhar coisas que já não estão mais no âmbito da relação professor e aluno. Não só depois que eles vão embora, mas enquanto ainda estão aqui. Eu achei isso muito interessante, porque primeiro a gente fala disso. Depois, porque eu acho que traz outra dimensão do nosso trabalho: ele não começa quando a gente chega aqui e não termina quando saímos daqui. Normalmente, a gente não lê aqui, lê em casa.*

Dulci – Quanto a isso que a Luna disse, ou seja, que o trabalho não acaba quando o professor vai para casa, Waldemar Sguissardi e João Reis da Silva Júnior (2009), que realizaram uma pesquisa nas federais, inferiram que o uso das tecnologias de informação vem intensificando cada vez mais o trabalho do professor nestas instituições. Se antes você levava para casa os trabalhos dos alunos para corrigir em papel, agora, usando um celular, você consegue trabalhar, em qualquer lugar que esteja, em qualquer horário, até no final de semana. Às vezes, você está no shopping, por exemplo, e lembra que o aluno vai mandar um e-mail, como tem à sua disposição a internet, aí vai e acessa. Por quê? Porque prometeu a ele que responderia ou tem uma mensagem, algo que precisa ler. Por outro, Deise Mancebo (2007), também, ao discutir o assunto, diz que as tecnologias de informação aproximaram os professores no âmbito das universidades, hoje você pode conversar longamente com seus colegas, coisa que há muito tempo atrás não se fazia. Pode fazer isso por e-mail, pelo MSN [Messenger] ou Skype. Esses meios possibilitaram, ainda, constituir grupos virtuais de discussão, escrever um texto a seis mãos... Antes, vocês lembram? Era muito difícil a gente se reunir para escrever, faltava tempo: ‘você pode tal dia? Não!’. Atualmente, nem que seja lá pelas madrugadas, é possível você ler, colaborar com um texto e, de manhã, quando o colega abre o e-mail, lê rapidinho e manda para você.

Luna – Mas aí, eu acho o seguinte, quero destacar da sua fala: ‘Lá pelas madrugadas?’. Porque, na verdade, tudo tem sentido, com os meus colegas. Isso aí não serviu pra aproximar ninguém de nada, não. O que serve, muitas vezes, é como o e-mail que não tem a foto da nossa expressão, se a gente tá com raiva. De vez em quando, a gente tem uns bons quebras por causa de e-mail, porque você botou reticências e que era assim, que tinha um sentido, e o outro acha que você botou reticências para dizer que ele lalala... Acho que aproximou algumas coisas, possibilitou que outras fossem mais agilizadas. Por exemplo, eu posso, às vezes, trabalhar com um pouco mais de conforto na minha casa do que vir pra cá, onde não tenho conforto para trabalhar. Isso é legal. Agora, ao mesmo tempo, percebo que a minha vida virou um inferno com esse negócio, mas, para as pessoas que tem o meu e-mail e recebem minhas respostas está ótimo. Para mim, é um inferno esse negócio! Para as pessoas que mandam e-mail esperando uma resposta deve estar ótimo, para mim está um inferno!

Como informei, anteriormente, Mancebo et al. (2006, p. 2), ao analisar o conjunto de artigos publicados no periódico “Estudos e Pesquisas em Psicologia” (2006), cuja

temática central foi trabalho docente universitário, indica, pelo menos, três aspectos – intrinsecamente relacionados – que merecem consideração:

[...] precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho, que geram, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias.

Mais tarde, Mancebo (2007, p. 77) amplia a reflexão sobre esses aspectos. Ao fazê-lo, discutindo a flexibilização das tarefas docentes nas universidades, refere-se às tecnologias de informação e comunicação afirmando que:

Com a informatização dos serviços, indubitavelmente, desaparecem ou diminuem a atribuição aos docentes de algumas tarefas tediosas de antigamente, como a elaboração de listas, cálculo de qualificações, a pesquisa bibliográfica presencial e a elaboração de textos datilografados. Em contrapartida, novas atribuições são agendadas para os professores. Um aspecto nada desprezível desse 'novo' refere-se ao profundo enxugamento do quadro de funcionários de apoio, que acaba por agregar, continuamente, novas funções ao cotidiano do professor. Ele agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade.

Ainda discutindo o assunto, a autora referencia Sevcenko que também traz essa faceta do trabalho docente:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A idéia é que todos se empenhem no limite de suas forças... (MANCEBO, 2007, p. 77).

No que diz respeito à nova relação estabelecida pelos professores com o tempo de trabalho, percebe-se que, em vários momentos dialógicos, os docentes abordam a categoria *tempo*. Conforme Mancebo (2007, p. 77), ao investigar a composição entre docentes universitários e o tempo, os docentes estabelecem com o tempo uma

[...] relação na qual se pode verificar não só uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Tal dinâmica não é nova e nem exclusiva ao trabalho

docente, todavia tem-se intensificado nos últimos anos. O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, gera, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo), e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias. Períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para 'botar as coisas em dia': adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, 'pegar' os livros que ainda não foram lidos (Mancebo; Lopes, 2004). E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional.

Esse panorama instiga o desenho de muitas problemáticas. Segundo a autora, uma delas diz respeito ao tipo da nossa produção científica, ao nosso trabalho docente.

Uma boa parte dos resultados alcançados pelos docentes, possivelmente, resvala para o terreno do mero produtivismo, terreno onde prima a ausência de pensamento e de criação. Para o pensamento é preciso um tempo de ressonâncias, de elaboração que o termo 'experiência' bem expressa, de modo que o imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto 'aplicado' para o saber caminha em sentido contrário ao processo de criação e de respeito ao tempo de maturação intelectual necessários a qualquer atividade conceitual e de reflexão (Valle; Leite, 2000). Além disto, para o trabalho de criação faz-se necessária uma certa utopia, propósitos mais gerais, pois mesmo que se saiba sobre sua impossibilidade, justamente por serem inatingíveis permitem a ampliação dos horizontes do pensamento e a depuração de idéias radicais. Com horizontes reduzidos torna-se difícil ensaiar um vôo intelectual de maior amplitude e acaba-se sucumbindo, pragmaticamente, ao produtivismo (MANCEBO, 2007, p. 78).

De acordo com a análise de Mancebo (2007), parece adequado questionar: e que lugar é este que estamos construindo? Este que nos impõe, continuamente, prazos estreitos e resultados em programas de avaliação?

Voltando às mensagens... Elas provocavam o grupo. Todos falavam ao mesmo tempo. Intercalavam-se críticas, como as que vimos sinalizando, a partir de outros estudos com períodos em que, entre uma leitura e outra, relatavam emoções, reações e gestos dos trabalhadores: um olhar lacrimoso, mãos que, sorrateiramente, são levadas aos olhos para secarem lágrimas, um lenço de papel oferecido pelo colega que está ao lado... Em um desses momentos, Luna examina:

[...] de vez em quando a gente fala: o trabalho do professor tem uma dimensão que ela é clínica, mesmo que não se trabalhe nada disso [...]. É um que perde o pai, é um que perde a mãe; é um que perde namorado; é namorado, que está surtando e começou a usar drogas, e não sabe o que faz com não sei o quê.

Atividades de trabalho docente e o uso de computador (hardware) e de e-mail (software)...

Clara segue apresentando as mensagens e explica o desenvolvimento das atividades de trabalho concretizadas via e-mail: *Tive que fazer uma correção de 50 planilhas eletrônicas, que geraram 20 mil dados na base de dados, então, em 20 dias, isso me acabou. Aí eu acabei com eles, e eles acabaram comigo.*

Clara – *[...] Aí tem uma atividade que é a elaboração de um glossário por turmas de primeiro período, normalmente são 40 alunos, 38 alunos, vocês sabem o que é isso, né? Mesmo que essa atividade seja proposta em grupo assim, duas ou três pessoas, você tem que corrigir o glossário. Eles levantam dos textos lidos em torno de 200 palavras. Eu também faço o meu levantamento pra cotejar depois com o que eles levantaram. Aí eu mando dizer que não ia dar tempo de mandar todas as notas e tal, já tinha acabado, mas assim eu tava ‘esgulepada’, que tinha trabalhado até de madrugada. Aí, quer dizer, eu perco noite, perco meu domingo [...].*

Dulci – *Ou seja, a gente está trabalhando por e-mail, não é?*

Clara – *Sim, e eu não posso ficar em casa achando que nada está acontecendo porque a atividade foi uma atividade que trabalhamos em meio eletrônico. A gente fazia o exercício no papel, na planilha, e nós estávamos querendo trabalhar mais a estética das estratégias de ensino e da avaliação da aprendizagem do que, propriamente, o conteúdo. Aí nós fizemos uma parceria em um projeto com o pessoal das Ciências da Computação e os bichinhos sofriam. Mas já sei que eles costumam reclamar de tudo!*

Mas, enfim, pode-se indagar: o que as análises provocadas pelos e-mails fazem emergir? Do que falam os docentes sobre a composição da vida-trabalho com essa ferramenta tecnológica? Que efeitos emergem das relações mediadas por esse instrumento entre professores e alunos, professores e egressos? Quais linhas se

trançam nas conversações para fazer ver e falar os efeitos dos usos dessa tecnologia no trabalho docente em universidades federais, neste caso, a Ufes?

Luna que, mais adiante, trará uma fotografia de um computador e seus *cabeamentos*, coloca-se no movimento dessas indagações referentes ao uso do *e-mail* no trabalho docente. Seus comentários vão sendo dirigidos ao grupo, compassadamente, e vão tomando a forma de linhas que urdem o uso do e-mail como ferramenta tecnológica produtora de vários sentidos e dimensões do trabalho docente universitário. A professora analisa a própria composição com os usos que faz da ferramenta no trabalho, em casa, com alunos, com seus pares... Então, do movimento dialógico disparado pelas mensagens, linhas após linhas vão sendo puxadas para a tessitura dos modos de trabalhar usando *e-mails*, uma das ferramentas de comunicação mais populares da atualidade.

Assim, a vida docente vai se fazendo em meio a novos modos de subjetivação, que se referem a um movimento ininterrupto, a transformações, o que é da ordem do imprevisto. Luna traz:

Um quer fazer um trabalho e não sabe qual bibliografia usar. Como parece que a gente suprimiu a história do levantamento bibliográfico, feito por tal pessoa, tenho a sensação, de vez em quando, que virei Google [risos], onde encontrar nããããã [...]. O Natan estava dizendo aqui: 'Eu não mexo com esse negócio'. Mas a gente tem que dominar algum tipo de tecnologia, porque eles falam assim: 'Manda o parecer pelo sistema'. Aí você entra no sistema, tem que aprender a usar o tal do sistema da revista, o qual nunca é igual ao outro, aí você aprende a usar aquilo.

Modos de subjetivação que produzem outras formações no decorrer do tempo, que compõem e recompõem a vida a todo instante. Vidas em meio a formas-subjetividade, que assumem formas provisórias, possuem contornos mais visíveis, talvez, mais rígidos, mas nem por isso fixos, imutáveis, menos passíveis de mudanças no decorrer do tempo (GUATTARI; ROLNIK, 1993; BARROS, 2004).

Parafraseando Barros (2010, p. 7), as tecnologias podem ser pensadas como balizas da subjetivação e, sob esse olhar, “[...] são indissociáveis de uma formação humana e de modos de viver na sociedade da informação e do conhecimento nos

dias de hoje, que provê imensos desafios às formações subjetivas e aos processos educativos”.

Em suma, professores-trabalhadores que tecem e são tecidos. Produzindo modos-subjetividade e formas-subjetividade, puxam linhas que falam dos usos de ferramentas tecnológicas. Linhas que nos chegam com seus “[...] efeitos diversos, configurando um complexo contexto, neste aqui e agora” (AXT, 2004, p. 8).

Luna evidencia, em seus depoimentos, uma dessas dimensões – o processo de intensificação do trabalho docente nas universidades federais:

– Às vezes, falo, vou ficar essa manhã aqui, porque, se eu for pra Ufes, vão me pedir 30 coisas e eu não vou conseguir estudar direito. Porque eu quero estudar, trabalhar essa aula, terminar um artigo... Aí eu começo: primeiro vou ver os e-mails, aí só fico nessa primeira parte, porque o departamento me pediu mais um relatório, mais uma vez, é não sei quem que pediu não sei o quê, é o parecer das revistas que chegam.

– Fora que esses dias eu estou vivendo tanto na Graduação quanto no Mestrado onde cada um deles acha que é único na sua vida. Cada orientando acha que só ele existe, cada um dos alunos acha que só ele existe. Não lembram que mais um tanto, também, mandou coisas para você e está esperando que amanhã você responda.

Para Sguissardi e Silva Júnior (2009), um dos aspectos geradores de controvérsias ao se examinar as mudanças do processo científico-acadêmico e da intensificação e precarização do trabalho nas instituições federais de ensino superior é o que concerne às tecnologias de informação e comunicação. Na pesquisa que eles realizaram, os professores universitários entrevistados também “[...] indicaram que os aparatos [tecnológicos] têm significado intensificação do trabalho, principalmente, via incorporação compulsória, ao seu dia a dia, de funções técnico-administrativas” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 178-179). Ilustrando essa constatação dos autores, eis um fragmento de uma das entrevistas por eles realizadas:

Eu sinto que nós trabalhamos cada vez mais, mais intensamente, fora do local de trabalho, por causa do computador e do celular [...]. Sei que nós temos aquela imagem de quem trabalha pouco, por sermos funcionários

públicos e por sermos intelectuais. [...] é um dilema danado, difícil... Para o aluno entender que quem dá oito horas/aula na universidade está trabalhando mais de 40 horas, devido a tantas outras atividades... Então eu sinto essa pressão por causa dessas novas tecnologias, porque, se compararmos o que fazíamos há 28 anos... Muitas dessas tarefas eram da secretaria, de mecanografia. Havia alguém que digitava nossas provas, que mecanografava e levava para a sala de aula [...]. Nós trazemos para o aluno, transmitimos as notas eletronicamente. Nós estamos fazendo trabalho de secretaria e perdemos um tempo danado preenchendo formulários eletrônicos e isso é coisa uma coisa que me irrita. [...] tem que preencher Currículo Lattes... É isso e aquilo e, agora, o Sinaes. [...] as novas tecnologias nos fazem trabalhar mais e fazer o trabalho dos outros. Aí não tem muita distinção de estar trabalhando aqui ou em casa, porque sempre estamos conferindo e-mail pra orientar (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 178-179).

O entrevistado, assim como faz Luna, citada a seguir, puxa outra linha, ao analisar os efeitos das tecnologias no trabalho docente. Eles atribuem o sentido de invisibilidade ao trabalho que se efetiva por *e-mails*, um labor que parece não ser realizado, às vezes, tão intensamente! Luna expressa:

Achei muito interessante o jeito que a nossa colega trouxe isso [e-mails], e, exatamente, acho que vai trazendo a dimensão de como este trabalho é invisível, porque, no cotidiano, ele não entra, é como se a gente não tivesse feito isso. O que eu destaco nesses e-mails é isso: acho muito mais que eles falam um pouco do que se passa no dia a dia, mas a gente não tem fotografia pra mostrar.

Paradoxalmente, são horas e horas a fio em frente ao computador. Os colegas não veem seus pares, às vezes, não acreditam no quanto eles trabalham, pois, como disseram, as tecnologias permitem que grande parte do trabalho seja realizado em qualquer horário, em casa, nas férias, durante as viagens etc. Entretanto, o professor trabalha muito, por muitas horas seguidas.

Como fez pensar o grupo, em outro momento, apresentado neste texto, reitero a indagação de Luna: *quem está nos obrigando a trabalhar tanto quanto falamos?* Coloco em questão: não estamos assumindo a síndrome do homem moderno – aquele que quer ver, ler e estar em todos os lugares e momentos trabalhando, produzindo...

Conversando sobre esse assunto com Isa, ex-colega de docência na Ufes, hoje aposentada, ela me confidenciou:

Hoje, que estou fora da Universidade, percebo o quanto nos deixamos levar por isso. Inclusive, essa é uma linha das minhas eternas conversas com Dr. Marcos. Alguns se deixam levar por essa compulsão e não conseguem colocar um PONTO expressando algo do tipo: Estou de férias! Tenho direito a descansar no fim de semana! Aqui é minha casa e não sou obrigada a trabalhar 24 horas!

Na opinião de Luna, os *e-mails* expressam um real do trabalho que não tem como ser registrado. Por exemplo, a raiva que algumas mensagens geram ou as dificuldades, às vezes, emergentes em um processo virtual de produção coletiva de um texto. Sem dúvida, viabilizam o compartilhamento de atividades acadêmicas entre professores dispersos geograficamente e pertencentes a distintos campos do conhecimento, e o domínio de algumas delas é imprescindível ao desenvolvimento de várias atividades acadêmicas. No entanto, reconhecidamente, o uso incomensurável das tecnologias de comunicação e informação produz efeitos na saúde. Nessa perspectiva, Weil⁴⁴ (2000, p. 63) refere-se ao uso desmedido do *e-mail*:

Existe uma expectativa cada vez mais premente de que você tem a obrigação de responder na hora. Todo adiamento fica preocupante para quem espera, ou mesmo suspeito. Este tipo de pressão aumenta proporcionalmente ao número diário de e-mails. Conheço pessoas que recebem centenas de missivas por dia. Só lhes resta fazer uma seleção superficial e só responder ao indispensável. No fundo, muitos são os que se sentem mal e culpados. E de fato o sentimento tem fundamento, pois todo e-mail não respondido arrisca criar decepção e quem sabe hostilidade do emissor em relação ao receptor da mensagem. Nem todo mundo pode pagar uma secretária...! O problema aumenta ainda mais para as mulheres que trabalham fora e cuidam da casa e dos filhos. O e-mail lhes tira noites de sono, e muitas acabam esgotadas e estressadas.

Mas, como a vida insiste em escapar continuamente (DOMINGUES, 2010), não se deixa aprisionar, então, para aliviar o cansaço (*Eu estava esgulepada, porque tinha trabalhado até de madrugada, [...] perco noite, perco meu domingo*); os

⁴⁴ Embora reconhecendo a grande contribuição que a informática está dando à humanidade, esse autor atrai a atenção sobre aspectos patogênicos e letais de certas aplicações de diversas tecnologias. Demonstra que existe a Normose Informacional, que se apresenta sob duas formas: a Informatose e a Cibernose. No texto referenciado, depois de ter definido os critérios de diagnóstico de uma Normose, Weil apresenta vários exemplos concretos desses aspectos patogênicos e letais da informática e sugere o que ele chama de Normoterapia. Trata-se do “[...] conjunto de providências e métodos de transformação que visam a restabelecer a normalidade pela dissolução do consenso normótico, isto é, patogênico e/ou letal”. O autor distingue dois planos de ação: o educacional e o terapêutico (WEIL, 2000, p. 68).

aborrecimentos (*Para mim é um inferno esse negócio*); os professores procuram fazer pactos, produzir estratégias, inventar outras maneiras de lidar com as situações de trabalho que se tramam no cotidiano a partir das tecnologias de informação e comunicação. Luna, nessa direção, dá o seguinte depoimento:

Há pouco tempo, veio uma colega da UERJ para uma banca, e ela disse que, primeiro, ela usa a seguinte estratégia, ela demora, pelo menos, 48 horas para responder e-mail, porque ela acabou ficando doente no ano passado. Estava ficando doente, estava muito estressada de tanto trabalhar e era o tempo todo trabalhando na Universidade. Chegava em casa e tinha e-mail, ela respondia e na, na, na... Daí ela acabou adotando a seguinte estratégia: 48 horas pra responder, primeiro para as pessoas acostumarem que ela não vai responder de pronto; segundo, porque tem umas urgências das pessoas que não são tão urgentes assim. E ela via que o que era pedido era pedido também a várias pessoas. Terceiro, ela, tinha se tornado submissa a uma tecnologia e ao trabalho, então disse que tomou a seguinte providência: 'A partir de meio-dia de sábado, eu não abro e-mail, abro e-mail, mas de familiar, de amigos e tal. E-mail que tem a ver com trabalho, se amigo está falando conversa de amigo, da vida pessoal, eu respondo, se está falando sobre trabalho, não respondo!'. Na hora, eu levei um susto, quando ela estava falando aquilo, depois eu fui pra casa, pensando: 'Gente, ela tem razão'. Muitas vezes, o que é que acaba acontecendo: algumas barganhas são feitas. Assim, a data de entregar o trabalho é quinta-feira, então eu digo assim, se tiver lá até tal hora tudo bem tá, querido? Se até tal hora não tiver, já era, tá? Porque eu já te dei esse prazo, agora chega!

Tendo em conta as estratégias que podem ser inventadas pelos humanos para usarem as tecnologias, concordamos com Barros (2010, p. 10) quando afirma:

Deseja-se, então, dar passagem e voz aos gestos que, marcados por estratégias de invenção, se aliam e se comprometem com os processos de produção da diferenciação. Trata-se de uma aposta radical na composição de sentidos que fortalecem vias de criação por meio das possibilidades que as tecnologias oferecem.

Outra linha que compõe o trançado dos efeitos enunciados confere sentido a um não saber sobre onde começa e termina o trabalho, quando não estamos na Universidade, muitas vezes, por muito tempo, onde estamos? Em casa, em frente ao computador, falando ao telefone celular (aparelhos que são levados para a sala,

quarto, cozinha etc.) lendo, corrigindo trabalhos acadêmicos ou respondendo a *e-mails* de trabalho. As atividades relacionadas com a docência são sempre entremeadas por outras atividades.

Sob outro prisma, as relações tecidas entre os docentes com seus alunos e ex-alunos fortalecem os usos das tecnologias de comunicação – *e-mail*. A afetividade, a amizade, o carinho, o respeito por suas histórias de vida, eis aqui uma das dimensões do trabalho docente apontadas por Luna, a dimensão clínica do trabalho docente. Ela se tece também via *e-mail*. Sentimentos que potencializam as relações são considerados pelos docentes como momentos bons vivenciados no trabalho. O endereço que o aluno guardou na caixa de *e-mails*, o egresso lembrou e fez contato para falar de momentos considerados ímpares em sua vida. Sabe que a professora ficará feliz em compartilhar com ele as suas conquistas, como a compra do primeiro apartamento, o primeiro emprego... Laços de amizade são consolidados. As mensagens mostram que as relações professor-aluno extrapolam o meio acadêmico e, mesmo virtualmente, são cultivadas vida a fora. Como verbaliza Luna: *É uma relação que não se encerra quando o aluno vai embora, é como se fosse uma relação feita para a vida inteira.*

Ao confessar que não se comunica com aluno por *e-mail*, Lia propicia considerar que, genericamente, os usos dos *e-mails* pelos professores podem ser agrupados em três segmentos diferenciados: um segmento docente não usa *e-mails*; o segundo informa que usa, contudo, estabelece estratégias para fazê-lo, ou seja, usa o *e-mail* com parcimônia: não responde a mensagens de trabalho nos finais de semana, responde somente após 48 horas etc., um terceiro segmento deixa transparecer que faz uso das tecnologias de informação e comunicação em quaisquer horas e lugares. Parafraseando Barros (2010, p. 7), emergem aí os usos que cada um faz das tecnologias em seu trabalho, movimentos de singularização.

A atividade é sempre singular, então, podemos dizer que os usos são sempre singulares. Quando Clara usa o *e-mail* para acompanhar uma atividade de ensino (elaborar um glossário em meio digital), tal uso remete ao gênero docente de Biblioteconomia. Um gênero profissional que implica usos de tecnologias de comunicação e informação para fins de formação, de domínio das ferramentas para

fins laborais dos futuros egressos. Então, não se trata de uma escolha quanto a ter que usar ou não a ferramenta, já que o uso está previsto, prescrito no currículo do curso. Ou seja, trata-se de uma atividade pertinente ao processo formativo de pessoas que, no futuro, poderão utilizá-la na dimensão explicitada pela professora. Por outro lado, pode ser empregada por todos meramente pela facilidade e eficiência de comunicação que apresenta.

Entendidas assim, as mensagens trazidas por Clara e escolhidas para as análises pelo grupo falam do entrelaçamento de vidas, cujas relações se iniciam na Universidade e vão se consolidando, inclusive, mediante essas trocas de mensagens. Mas também da dimensão formativa, das atividades de ensino realizadas utilizando um ambiente *on-line*. Nessa última dimensão, coloco em questão: esse uso, mesmo compondo o gênero profissional, precisaria ser levado ao extremo de deixá-la *esgulepada*, sem dormir, sem fim de semana? Ele não é efeito de um consentimento exagerado? Por que um professor que, conforme o prescrito, deve orientar cinco trabalhos de conclusão de curso, aceita orientar nove trabalhos? O que leva alguns professores a trabalharem além da carga horária legalmente contratada (40 horas)? Ou se aposentarem bem depois do tempo previsto para a aposentadoria? Aposentarem e fazerem um novo concurso? São questões que têm a ver com os modos de organização do trabalho nas universidades? Ou essa atitude tem a ver com o reduzido número de professores que compõem os quadros docentes de alguns departamentos de ensino? São assuntos que devem continuar a ser pensados pelo coletivo de trabalhadores, uma vez que esses aspectos vêm gerando o adoecimento⁴⁵ dos professores da Ufes.

⁴⁵ Em estudo realizado com professores da Ufes, Borsoi e Pereira (2011, p. 9) evidenciam: “De maneira geral, os problemas que afetam a saúde dos docentes são mais frequentes entre as mulheres do que entre os homens. Assim, 87,5% delas referem ter procurado atendimento médico e/ou psicológico nos últimos dois anos, enquanto, entre os homens, esse percentual é de 76,8%. Dentre os professores que procuraram ajuda profissional, 36% (28 participantes) apresentam queixas relacionadas a agravos de ordem psicoemocional (principalmente depressão e ansiedade). Nesse grupo, temos 18 mulheres – o que corresponde a 51,4% do grupo feminino (composto por 40 participantes) – e 10 homens – 23,3% do grupo masculino (composto por 56 participantes). Outro conjunto de problemas inclui enxaqueca, cistite e crise gástrica – que são afecções passíveis de ser desencadeadas por aspectos ligados à dimensão psicoemocional –, e atinge 14,1% dos docentes. Nesse caso, novamente as mulheres são as mais atingidas. Apresentam essa modalidade de problema 20% do grupo feminino e 9,3 do grupo masculino”.

Os diálogos profissionais, dessa maneira, trazem os movimentos do vivido, os traços da usabilidade dos canais de comunicação virtuais, nesse caso, do correio eletrônico. Vivendo paixões alegres ou tristes, o importante é perseverar na ampliação do poder de ação, como diz Clot (2006a), a partir de Espinosa.

Computadores e seus cabamentos, aborrecimentos em pauta...

Luna – *Aqui são os equipamentos [de informática] intermináveis que a gente tem que montar [Nossa, lá no meu Departamento isso acontece toda hora!]. A cada aula isso me irrita profundamente, porque não tem um equipamento por sala de aula. A gente disputa equipamento e, então, gasta meia hora montando, sendo que o colega antes usou para uma outra coisa [Isso acontece muito]. Ele configurou de um jeito e não dá tempo de te avisar porque tem que sair correndo para entrar em outra sala, então, ele não pode te avisar que fez uma coisa. Leva meia hora para descobrir que coisa ele fez, uma vez que você não consegue colocar seu pen drive em funcionamento. Isso quando consegue! Fora o fato da disputa do equipamento, porque na disputa pelo equipamento, estão as disputas políticas. [Isso é superestressante!]. [...] Ou seja, os equipamentos trazem isso.*

Jó – *Eu sou um dos professores do Departamento, que brigou para que tivéssemos um rack fixado em cada sala de aula, então, eu consegui fazer isso.*

Dulci – *Como conseguiu?*

Jô – *Conseguí fazer isso ao poucos. Foram vendo que o negócio era dramático, liga e desliga, liga e desliga, transporta e aí o equipamento dá defeito. Atualmente, já consegui, estamos fazendo isso fixo em sala de aula, entendeu? O professor chega só com seu pen drive lá e está funcionando e tal.*

Clara – *Nossa! Isso é um sonho!*

De repente, Jó tira alguma coisa da mochila. Eva se assusta e fala demonstrando surpresa: *O que é isso?!* O professor explica: *Este aqui é um kit de sobrevivência, cabos de vários tipos [todos riem].* Clara exclama: *Que boa ideia!* Jó continua: *Essa é uma bolsa de aparelho de pressão em que guardo todos os tipos de cabos.*

Os professores manipulam a bolsa. Ela assume a cena e o centro das conversas. Uma bolsa antes utilizada para guardar um aparelho de pressão, agora aproveitada para cabos de equipamentos de informática. A situação-imagem provoca risos, admiração, desfecha discussões sobre os aborrecimentos acarretados, quando se decide ministrar aulas utilizando tais recursos: a falta de domínio e o tempo gasto para montar e desmontar os equipamentos.

Essas questões levam os professores, em vários momentos das análises, a demonstrar aborrecimentos. Porém, eles não ficam apenas no lamento, apontam modos de geri-las. Uma delas é a fixação dos equipamentos nas salas de aula e nos laboratórios de ensino.

Clara – *Gente, isso é fantástico! Lá no nosso Departamento também acontece direto: o professor leva o projetor com a bolsa e o notebook, cabos, extensão e tudo, mas volta com a bolsa e o notebook só que sem os cabos ou, então, volta somente com dois que não se sabe de onde veio o outro cabo.*

Jó – *No meu Departamento, acontecia também. Quando eu era chefe, queria morrer! Esses problemas são típicos. Você chega a um lugar, o professor monta e cadê? Não funciona! E ninguém sabe por quê! Aí eu vivia dando cabeçada a um tempão.*

As conversas continuam, o grupo troca as experiências vivenciadas, estratégias inventadas para lidar com a atividade de montar e desmontar equipamentos de informática:

Clara – *Lá, no Departamento, a gente identifica cada fio desses com um durex verde, amarelo e azul. Então, você vai pegar e faz a leitura pela cor do durex: tudo que é azul refere-se ao equipamento tal, tudo que é verde pertence ao outro. Enfim, tudo isso é feito para não sumir nenhum cabo.*

Eva – *[...] a Mara, professora da Unati [Universidade Aberta da Terceira Idade] vinculada ao meu Departamento. Ela comprou um kit com o próprio dinheiro, que a gente chama de 'kit Mara'. Ela tem uma caixa de som, um microfone [risos], um data show, um laptop, um retroprojetor, tem tudo na sala dela **[Nossa!]**. Ela comprou com o dinheiro dela, porque tinha dia que chegava ali, trazia um convidado, e não tinha nada. Hoje ela vai à sala e busca. Mas eu acho, assim, a Universidade é que tem que providenciar isso.*

Luna – *Os professores que dão aula lá no Serviço Social, de repente, sempre trazem novidades diferentes.*

Eva – *Não sei, mas sei que tem muito problema!*

Os professores reclamam, sinalizam os aborrecimentos, a falta de domínio sobre *hardwares* e *softwares*, as disputas políticas que permeiam a aquisição dos equipamentos de informática. Mas, na mesma medida, anunciam as várias estratégias inventadas para gerir as variabilidades que o uso desses equipamentos tem exigido do professor.

Ouvindo as prosas, observando e recordando as vivências como docente, questiono: *trata-se de uma atividade a ser desenvolvida cooperativamente entre professores e os técnicos-administrativos, ou apenas pelos técnicos-administrativos?*

De fato, essa tem sido uma atividade que compõe o trabalho docente, principalmente em salas de aula e laboratórios de ensino e pesquisa. Se tomarmos como via os avanços da informática que têm resultado em transformações do mundo do trabalho, induzindo os trabalhadores a assumirem novas atividades e/ou a substituírem outras, podemos afirmar que essa é uma atividade docente. Os computadores acoplados a projetores multimídia estão assumindo o lugar dos instrumentos anteriores (ou recursos didático-pedagógicos), tais como: *retroprojetores*, projetores de *slides*, quadro de giz etc. Nessa direção, o grupo entende que é imprescindível pensar coletivamente, em cada centro de ensino, de cada departamento, as estratégias de gestão que expressam os usos das tecnologias de informação e comunicação nos processos de trabalho universitário.

Como diz Jó é preciso: *“Diminuir as coisas que aborrecem a gente aqui”*. Eis aqui uma das proposições que, ao emergir nesta tese, incita a registrar, a reiterar as apostas que nós – eu, minha orientadora, os autores, os professores, nossos intercessores neste estudo – fazemos nos espaços coletivos de conversas, como meio de produção de possíveis em universidades federais.



UMA CLÍNICA DA ATIVIDADE PRODUZINDO ENCONTROS-EFEITOS...

Tsem epigrafa

Professora Beth Barros

Pensar o dispositivo é pensar efeitos, é se aliar à ação-criação, é montar situações que articulem elementos heterogêneos acionando modos de funcionamento que produzirão certos efeitos.

Regina Benevides de Barros

Experiências de pesquisa tecidas por escutas sensíveis, observações atentas e raciocínios clínicos (CARVALHO; COSTA, 2011), em frente às situações cotidianas narradas pelos docentes-protagonistas. Recursos comuns ao grupo para pensar o que se singulariza no trabalho docente universitário. Imagens-narrativas, encontros-efeitos, confrontações, recursos investigativos, processos interventivos...

Em um dos encontros, Lia olha à sua volta e comenta: *Engraçado! Não pensei que aqui, no ED2 [Edifício Didático], tivesse uma sala tão bonita, bem equipada, e [rindo] com ar-condicionado e tudo!*

Luna – *Natan o que é aquela aguinha subindo lá [na lagoa]?*

Natan – *Com relação ao que você viu ali, na lagoa, aquilo ali é para oxigenar a lagoa. Precisou morrer peixe pra sair uma notinha na Gazeta. Então, assim, o abandono aqui está pior do que a gestão ambiental no Governo Lula.*

Alguns professores parecem desconhecer as áreas físicas construídas do *Campus* e, menos ainda, certos matizes das cores e sons que compõem a sua paisagem. Por outro lado, para muitos deles, essa paisagem produz estratégias de vida, linhas de fuga, fissuras em meio a determinadas situações de trabalho. Nas narrativas, cadências de diferentes modos de trabalhar na Ufes.

Improvisação de uma ponte de pedras... Uma porta de madeira também serve para sair e adentrar a um espaço ilhado. Águas de uma chuva torrencial, que alaga o *Campus* e dá vida ao jequitibá, muitas vezes, abraçado e beijado por Lia. As trilhas pela grama, que são feitas para encurtar o caminho, quando chove, submergem, forçando a passagem pelas calçadas. Chuva que torna viçoso o jardim plantado por Luna e uma de suas alunas. Ela conta:

Essa foto aqui, pra quem não conhece, é o Cemuni. É o meio do Cemuni. Essas jardineiras, elas não estavam plantadas assim. Elas estavam só com terra. A gente pediu várias vezes para que a Universidade fizesse um projeto de paisagismo e tal... E teve um momento, na minha vida docente, há pouco tempo, que eu estava muito aborrecida. Estava com vontade de ir embora daqui, mas, ao mesmo tempo, eu pensava que eu tinha que ter mais um pouco de juízo, afinal de contas, né?

Vinte anos. Tem que ter um pouco de juízo... E eu fiquei andando pra lá e pra cá, pensando qual estratégia eu ia usar para sobreviver, até que uma aluna da pós-graduação falou que a gente precisava tanto arrumar esse jardim. E eu então fui arrumar o jardim. Para mim, esse jardim é uma estratégia. Toda vez que eu olho pra ele, lembro disso. É uma estratégia de vida dentro da Ufes. Quando a gente não tem mais pra onde ir, a gente arruma estratégia pra sobreviver. Como eu tava muito aborrecida, montar esse jardim e dar flor, pra mim, naquele momento foi a forma que eu consegui arrumar, né? Pra não sofrer tanto. Eu estava sofrendo e, pra poder lidar com aquilo de outro modo... [emoção no grupo]. Estava difícil também em alguns momentos... Pra não perder as estribeiras. Eu estava à flor da pele. Qualquer coisa que as pessoas falavam eu achava um absurdo, já não estava conseguindo mais escutar até o fim, então o jardim foi uma estratégia. Ia ver se já tinham molhado o jardim. Saía da reunião e quando voltava, eu já estava mais calma e tal. Assim, deixei essa foto para o final porque, de fato, eles estão uma graça, mas nós ainda estamos arrumando, mas, pra mim acho que é uma tentativa de dar vida ao meu trabalho, é isso!

A professora continua, olha para a foto e comenta:

*Em resumo, a história desse jardim é a seguinte: o jardim foi uma estratégia que eu criei, num dado momento, em função do aborrecimento com um processo de progressão funcional, de uma confusão que estava acontecendo na Ufes. Eu estava em um momento, achando que a melhor coisa que eu tinha que fazer era cuidar da saúde **[Cuidando dos jardins?]**. Não, indo embora. Um dia, fui olhando, fiquei mexendo numa planta e aí resolvi que eu ia fazer, porque ali não era jardim, estava tudo só na terra, não tinha planta. A gente já tinha pedido para a Prefeitura várias vezes. Diziam que não tinham dinheiro. Eu dizia: 'Gente, é impressionante como vocês têm um monte de plantinha bonitinha e só não têm dinheiro para mandar para o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN)!'. Então, eu comecei a comprar planta, arrumar planta e comecei a plantar esse jardim como uma estratégia de resistência.*

Clara intervém na narrativa de Luna:

Eu selecionei esta sequência de fotos por ter sido um belo movimento de resistência. Eu não sei se eu resistiria de uma forma tão bonita assim, achei muito legal. Acho que eu ia pegar um machado e sair quebrando tudo, mas essa forma foi linda! Quem passa ali e não sabe desta história... Mas, agora, a

gente se sente bem olhando para esse jardim. De alguma forma, ele está fazendo a diferença. É muito bom ficar ali sentadinho olhando...

Lia – *É uma forma, é uma consequência nobre do efeito negativo de um processo.*

Esther – *O aspecto do verde na Universidade, hoje eu diria que é algo que me renova todos os dias. Quando eu venho à pé, entendeu? Eu desço lá e venho a pé, atravesso assim quase um quilômetro até chegar aqui, no CCJE. É algo que me sustenta para enfrentar esse cotidiano. Se me perguntasse assim: ‘Você escolheria outro lugar que não este para trabalhar?’ Eu escolheria se fosse considerar o ambiente e não essa problemática interna que vivemos. Eu não teria outro ambiente físico assim que eu desejaria mais do que este. Então o verde, para mim, é um elemento assim de sustentação. Hoje em dia um ambiente prazeroso porque, às vezes, eu entro num submundo aqui [risos], eu saio tonta, entendeu? Às vezes, parece que estou num vácuo que não sei nem onde eu estou.*

Alguém questiona: “O que é o submundo aqui?”. Esther responde:

O submundo, às vezes, é uma reunião, que às vezes você entra em um espaço gelado, por exemplo, um ar condicionado que me mata. Falo assim, isso aqui não é a minha realidade. O meu corpo não convive com essa realidade, então, isso me arrasa, me destrói.

Uma professora faz uma brincadeira: *Então, vamos te amarrar nas árvores.* O grupo ri e Esther retruca: *Mas não é só o verde, as próprias árvores frutíferas para mim são um exemplo de bem-estar, de prazer de estar aqui.*

Luna – *Uma coisa engraçada na história desse jardim é que entraram nela comigo duas pessoas, uma orientanda e um professor. Eu não tenho habilidade para plantar, então eu arrumava as plantas e a orientanda me ensinava e a gente ia plantando e tal. Eu saí da Ufes para procurar planta e pedia planta e ninguém me dava planta. Aí eu descobri um professor, olha que coisa interessante, um professor lá da Ecologia, que tem mil plantas no Instituto de Biologia. Um dia ele me chamou, a gente se enfiou no mato lá. Gente! Tem cada planta maravilhosa. Você vê que ele também é outro sozinho. Outro professor sozinho, que não tem muita rede, não tem quem dê muita importância para o que ele faz. Ele é uma pessoa superinteressante e que está lá fazendo o trabalho dele*

sozinho. E aí ele foi ao Cemuni, arrumou muda, deu umas mudas e tal... Outro dia eu fiquei pensando: ‘Gente, que coisa interessante, às vezes, acontecem umas coisas complicadas no trabalho, e exatamente por lidarmos com elas, criamos algumas estratégias que nos levam a conhecer coisas inimagináveis’. Eu nunca tinha ido lá, na Ecologia e, também, jamais iria me enfiar lá naquele mato, cheio de planta linda. A gente aqui não conhece nada disso. Não é, não? A gente fica num mundinho muito fechadinho.

Quase versos, palavras que trazem os transversos do trabalho docente, tessituras de vidas, de professores, alunos, técnicos...

Lia – *Eu vou beijando as flores daqui até a passarela. Tenho uma coisa com as flores, com as plantas. Esse aí é o jequitibá e esse é um abraço. Quando a gente pode, quando está com tempo livre, às vezes, eu abraço vocês, os alunos. É uma coisa natural, a gente faz quase instintivamente, nem lembra, mas os alunos comentam: ‘Olha, que legal!’. Então é interessante. **[Que foto linda!]**. Particularmente eu gosto demais deste jequitibá. Ele é lindo, é belíssimo esse jequitibá! **[Está lindo!]**. Tá vendo as raízes dele? São muito bonitas. **[Esse espaço aí é de qual prédio?]**. É no IC4 [Ilha do Cercado], é o nosso prédio por excelência, é onde a gente trabalha mais. O Colegiado fica aqui à esquerda [apontando a imagem]. Faço esse caminho 200 vezes, aí, quando a gente está assim [gestual demonstrando cansaço], a gente vai lá e dá um abraço nele. Ah! [gestual demonstrando conforto]. **[Vou passar lá para ver]**.*

Clara – *Eu só queria falar uma coisinha antes da outra colega: é que a Lia, a gente viu como ela tem bastante trabalho como coordenadora de Colegiado, não que nós não tenhamos, mas ela tem tempo para abraçar o jequitibá, entendeu? **[Muito legal isso!]**.*

Lia – *Ah! Eu abraço e falo com todo mundo. Tenho o hábito de abraçar as pessoas todo dia. Gosto demais, pois eu acho que é fundamental a gente abraçar, mas abraço sincero [risos].*

Em meio ao cansaço, um abraço... Mas um café também assume vários sentidos, revigora, gera solidariedade e afetos. Como diz Luna: *Fazer bolo cansa, namorar cansa e trabalhar também cansa, mas, muitas vezes, o que traz aborrecimentos são as relações conflituosas produzidas no trabalho...*

Lia – Opa, o cafezinho! Estava até pedindo a Dulcinea o café!

Eva – Eu não sei quem tirou, mas eu que trouxe essa foto porque eu achei, assim, ela, ficou um pouco engraçada **[Vocês estão tomando café, né?]**. Sim. [...] Achei muito legal! A Bel [professora que aparece na foto com Eva] e eu trabalhamos juntas e temos uma sintonia muito bacana. Nós brincamos muito, entendeu?! Com certeza, ela estava contando alguma piada para mim...

Luna – [que fotografou um copo de café] Um café têm vários sentidos, sentido de manter a gente acordado, quando a gente não está aguentando mais, sentido de matar a fome, porque não dá tempo, muitas vezes, de comer alguma coisa. Sentido também que assim... É a estratégia que a gente usa pra compartilhar o trabalho com o colega também. Então é assim: ‘Vamos tomar um cafezinho?’. É um momento que paramos um pouquinho, conversamos sobre alguma coisa. As gentilezas vêm também por conta do café, que um sabe que o outro gosta. Vê que o outro está cansado e fala: ‘Quer um cafezinho?’.

Clara – Não é nem um copo de água que a gente oferece é um café. E, quando bem acompanhado, por exemplo, com um pão com manteiga [risos], **[pão integral]**.

As narrativas falam dos sentimentos dos professores com relação ao trabalho. Apontam o desprazer, mas também o prazer de habitarem o cotidiano da Universidade. Em meio a situações de trabalho que produzem aborrecimentos e que evidenciam uma gestão verticalizada e não participativa dos espaços universitários. Histórias contadas e, por meio delas, vive-se e sente-se a potência criadora dos humanos.

Luna – Estas são fotos das condições de trabalho na Ufes em dias de chuva. Dois professores de fora que vieram para uma banca de concurso de professor titular. Devido a muita chuva, alagou tudo. Os professores e os alunos cataram pedras para improvisar uma ponte, porque ninguém podia sair do auditório. Pra banca poder dar o veredito final lá do concurso, teve que ser assim.

Clara – Brincando de caminhozinho **[Não, de barquinho]** [risos].

Luna – Esse aí é um aluno, que estava lá ajudando, e que catou as pedras. Na hora, todo mundo dizia: ‘Vamos fotografar

para a pesquisa de Dulcinea'. Não foi uma foto só minha, a Sol também estava lá. Porque isso alaga, porque isso aqui tudo foi cimentado à revelia de quem trabalha, não tem escoamento. Há alguns anos atrás, um diretor do Centro achou por bem mandar cimentar tudo, então cortou as árvores que tinham ali na frente, colocou umas pedras, aquelas de cimento, e não tem mais terra nenhuma. Então, quando chove muito, a água cai e não tem pra onde ir, então isso alaga... Se a gente está na sala de aula, na hora de sair, sai com água por aqui [indica o joelho]. Muitas vezes, a gente fica sem sala pra poder dar aula, porque, quando chove, se alaga, a gente não consegue mais entrar e nem sair da sala. A gente passou a manhã inteira pedindo para que a Prefeitura, Reitoria ou o Centro, todo mundo fizesse alguma coisa. Eles já tinham percebido logo que a gente ia ficar trancado lá e ninguém apareceu. Depois que a gente conseguiu sair usando as pedras, aí a Prefeitura chegou e trouxe umas portas velhas no caminhão e colocou nas pedrinhas lá, e assim está até hoje. Foram tiradas as portas, o pessoal da Prefeitura tirou, porque o provisório aqui fica definitivo.

Sempre estamos dando passagens a outros modos de viver-trabalhar. As narrativas trazem isso. Mas como coletivizar esses modos? Como fazer para consolidarmos os espaços de discussão? Como produzir possíveis, se não dialogamos, se não discutimos coletivamente as situações de trabalho? Como lidar com as políticas sociais, públicas, educacionais, governamentais e institucionais que incidem em nossos dias, em nossas vidas, se nós – trabalhadores – não conversarmos sobre isso? Se não colocamos em análise efeitos de certa solidão, do ensimesmamento que se faz presente no trabalho?

Nesta tese, abrimos passagens para conversas, diálogos, depoimentos, contação de histórias, trocas de experiências, saberes e fazeres. Em prática os princípios teórico-metodológicos da Clínica da Atividade. Ocasões em que as imagens de situações cotidianas foram os dispositivos da análise coletiva sobre o próprio trabalho. Instituiu-se um movimento dialógico que fez ver e falar o trabalho docente, provocando “[...] uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência” (CLOT, 2006, p. 140).

Encontros-efeitos das análises realizadas por um grupo de docentes sobre o seu trabalho. Uma experiência de pesquisa, intervenção nos modos de trabalhar,

tornando possível a ampliação do poder de agir dos professores universitários em seu meio de laboral. Poder de agir, um operador central na Clínica da Atividade (CLOT, 2000). Trata-se de um conceito afirmativo do potencial inventivo próprio da vida que, no trabalho humano, não se deixa aprisionar pela lógica capitalista (TEIXEIRA; BARROS, 2009). Nesse sentido, Clot (2006, p. 14) é enfático:

Ninguém tem o poder de aniquilar a atividade pessoal do trabalhador. Na melhor das hipóteses, ela é deslocada ou alienada. Mas possui sua autonomia e nunca é a simples medida das ações exteriores que hoje se exercem sobre ela. A atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível. Mesmo brutalmente proibida, nem por isso é ela abolida.

Com essa discussão, reafirmo a importância de persistir, de insistir na ampliação do poder de agir, visando ao fortalecimento do gênero profissional docente universitário. Para isso, uma das vias sinalizadas é a aposta nos espaços dialógicos de análise do trabalho docente. Extrapolando, transbordando, o grupo de referência da pesquisa ratificou que essa é uma conquista possível.

De certo, o desejo de ampliação do poder de agir esteve incrustado nos diálogos disparados no grupo. Por isso, pode-se falar em encontros-efeitos necessariamente imbricados nos modos de dizer, nos modos de tecer uma escuta. Efeitos que não podem ser recortados. Não há como afirmar quantos ou quais são. É vã a tentativa de demarcar, nas conversas, os efeitos-grupo, daí a relevância dos movimentos dialógicos a seguir, mesmo que um pouco extensos⁴⁶. Eles se desenham, misturam-se à análise do trabalho docente, a uma postura analítica e a um tateio por se fazer entender e por entender, desenhos, efeitos-convocações de Jó e Luna.

***Jó** – Deixa eu comentar aqui. Desde que a gente começou com este trabalho, eu tenho prestado mais atenção às coisas que acontecem lá no Centro de Artes, com os colegas do centro e com os colegas do departamento. Eu acho que causa um certo sentimento de estorvo com o trabalho. Vejo poucas pessoas fazendo as coisas com prazer, parece que tudo tem ligação... Até com os funcionários, tudo tem relação. De minha parte, até mesmo notei que ninguém veio aqui para fazer isso. Então eu resolvi mudar, porque, na verdade, eu não faço as*

⁴⁶ Ao trazer os diálogos na íntegra, inspirei-me em Clot (2010, p. 209), que também oferece “[...] ao leitor a possibilidade de seguir, passo a passo, integralmente [...] os movimentos dialógicos entre os sujeitos e o analista do trabalho ou pesquisador”. A essa possibilidade ele denomina de “protocolo”.

coisas que faço no departamento por obrigação; eu faço porque gosto. Essas coisas mudaram meu modo de ver e de fazer as coisas que eu faço lá [...].

Gabriel – É isso que eu ia falar. Eu acho engraçado: parece contraditório, o pessoal chora muito porque não tem ninguém ouvindo, aí as pessoas param para ouvir porque está todo mundo chorando muito. Quando você fala assim: ‘O negócio é não se envolver com essas coisas chatas’. É, mas, ao mesmo tempo, vocês falam o tempo todo que um dos grandes problemas é a falta do movimento no trabalho, que tem essa parte chata. Eu acho que esse é o grande desafio, que parece, assim, como que a gente vai fazer? Porque, se a gente tira um pouco dessas coisas chatas, foi um pouco o que a colega estava chamando atenção: um monte de gente não quer pegar essa parte chata. Alguém tem que pegar e quem pega sofre com isso. Mas esse sofrimento reverbera. Em algum momento, ele vai bater lá naquele que não fez. Às vezes, me parece um pouco isso. Pelo menos, esse é o terceiro encontro que estou participando com vocês, e uma das coisas que mais aparece é um pouco essa falta de comunicação, falta de solidariedade mesmo. Então, como que é não se envolver? É difícil se envolver só com algumas coisas. Acho que você está chamando a atenção pra outra coisa, mas tem muita gente que começa a não se envolver [**se envolver emocionalmente**]. Pois é! Essa falta de envolvimento emocional... Muitas vezes, as pessoas estão perdendo um pouco a solidariedade que é: ‘Oh, vamos deixar o cara lá segurar, pegar o touro pelo chifre sozinho’. Isso é envolvimento emocional! Eu falo assim: ‘Não vou fazer isso com ele’. Acho que, muitas vezes, as pessoas perdem a mão nessa.

Jó – Mas eu não discordo de você. Pode decidir ajudar por uma razão emocional. O trabalho em si precisa de um critério emocional, mas não precisa fazer aquele trabalho que resolveu fazer reclamando o tempo inteiro, praguejando, e depois dizer: ‘Pô! Fiz sozinho’. Você resolveu por uma razão emocional para ajudar a alguém, então faz e pronto! Não sei se isso vale para todo mundo, mas a atitude que eu resolvi tomar lá, no Departamento, com relação a essas coisas tem funcionado. Tem coisas lá que eu reclamava muito que fazia sozinho, mas não tem mais ninguém pra fazer lá. São questões técnicas, laboratório e tal. Eu faço e não fico me lamentando. Faço e fico bem. Se ninguém mais fez e passou o fim de semana na praia, eu devia estar numa fazenda. Eu fiz! Rende dividendos positivos. Fiz e continuo fazendo, só que não me lamento mais...

Luna – Acho que você tem outro envolvimento emocional. No caso, é o que você falou agora: ‘Eu faço sem reclamar’. Mas isso faz com que você veja outras coisas.

Jó – Aparecem dividendos no trabalho. Por exemplo, coisas e antes não vinham para o laboratório, que começam a vir, porque seu trabalho começa aparecer e tal. Mas, quando você para de se envolver emocionalmente, ficar rabugento, as coisas mudam, não sei por quê, mas as coisas mudam. É isso aí! [...]. O tempo que você gasta falando do outro, reclamando do outro, que o outro não trabalha e tal é tempo que poderia estar gastando com você **[ou fazendo por ele o que ele não faz?]**, preocupado com você, enriquecendo o seu trabalho **[porque, quando o outro não faz, alguém tem que fazer, não é?]**. Não que você tenha que fazer, faça ou deixa para quem é o responsável. Se é o chefe dele que tem que fazer, ele que faça. Se você resolver dar assistência para aquele que você se sentiu **[solidarizado]**, se você sentiu vontade de se solidarizar, mas não precisa transformar o trabalho num estorvo.

Natan – Jó, se alguém quer te dar um presente, mas você já sabe que vai ser cobrado depois de alguma forma, então você não quer aquele presente. No ambiente de trabalho, a gente já sabe, aquelas pessoas que querem ficar com tudo na mão para depois sair se engrandecendo, falando depois ‘sobrou tudo pra mim’. Existe esse tipo de personalidade que assume muito trabalho para de dizer que está trabalhando demais [...] é um negócio assim. Então, quando a gente percebe que tem alguém que trabalha demais para se promover de alguma forma, a gente também tem que detectar que isso é uma doença, tem alguma coisa que está errada, então, assim, a gente deve coibir aquelas que não que fazem nada, e puxar a orelha daqueles que **[estão fazendo demais]**, querem mostrar que estão fazendo demais. Não tenho nada contra a colega não, tá? **[nós entendemos o recado, né, colega?]**, mas tem que perceber que tudo que é demais atrapalha.

Luna – Agora eu estou entendendo esse negócio de emocional. Tratar de uma forma personalizada, ter um envolvimento de ordem X interferindo na vida. Para mim é o seguinte: [...] Não há como ter trabalho, se não há um envolvimento nosso com o trabalho. Uma coisa é eu exagerar, não exagerar, ficar ressentida ou amargurada, isso é uma coisa, mas sem o envolvimento não tem. Agora eu estou conseguindo entender o que você está falando. Eu gostei desse negócio aí que vocês estão falando, vocês trazem uma coisa que eu acho que vocês têm toda razão, seja quem trabalha demais, seja quem trabalha de menos. Isso está acontecendo por decisão própria. Acho que vocês trazem duas

coisas que são fundamentais. Olha, se você decidiu trabalhar mais, então faça, e não reclame, porque quem decidiu foi você, poderia não ter decidido. Quem decidiu não trabalhar ou trabalhar de menos também decidiu por si próprio, certo? Se amanhã qualquer um de nós aqui decidir que vai trabalhar metade do tempo que trabalhou, pode, não pode? Não estou dizendo se deveria, do ponto de vista ético, estou dizendo concretamente. Pode? Se você pode, ela pode, eu também! Eu defendo isso. Tem um campo de possibilidades que está permitindo isso, então eu estou aqui pensando que é muito legal o que vocês estão falando, porque, de fato, se eu for ajudar um colega, eu fui ajudar porque eu decidi, ou seja, não foi combinado por todo mundo que eu ajudaria, então não tem nada que ficar reclamando, porque o outro foi para a praia, porque não foi combinado essa ajuda. Eu acho que vocês estão me ajudando a pensar umas coisas que estão me incomodando, entendeu? Em que sentido? Como a gente anda combinando pouco e cada um está combinando com si próprio, então tá, eu combinei comigo e com minha colega que vou ajudá-la, fiquei danada da vida, porque, na verdade, cara, aquele trabalho não era trabalho de uma pessoa, era um trabalho que todo mundo tinha que ter feito. Outros foram passear. Eu, pelas circunstâncias da vida, não fui, então se fui ajudar, fui porque quis. Então, ressentir pelo fato do outro não estar é equivocado. Estou concordando com isso, achei superlegal o que estão trazendo, a gente deve tanto prestar atenção naqueles que estão reclamando e chorando porque estão trabalhando demais como deve prestar atenção naqueles que estão trabalhando de menos. São dois pólos que devem ser discutidos aqui. Agora eu fiquei pensando, o que está se passando neste cotidiano, que faz com que a gente não combine, não entre nos acordos, não partilhe isso, porque, ao mesmo tempo, a gente fica dizendo assim, todos nós aqui, tá? Não foi um só! **[A Universidade tinha que fazer...]. [A Universidade somos nós!] [É a competência emocional que faz a gente reclamar].** Mas, olha só, colega, a Universidade, vamos parar e pensar! A gente vai para a reunião de departamento e, hoje em dia, o pessoal não abre nem a boca para falar sobre o que se passa e aguenta o tranco, mas falo assim: 'Não, vou falar só a metade, hoje vou falar isso'. No dia a dia, a gente vê uma série de coisas e, na medida em que vocês foram falando, aqui, os três, que esse nosso trabalho docente na universidade pública, ele fica um trabalho sem acompanhamento... [dirigindo-se à pesquisadora]. Veja se dá para você entender, porque para mim isso é importante: eu não vejo ninguém se importando com o nosso trabalho. Eu não quero ninguém me vigiando. Eu não queria ninguém me controlando, dizendo, fale isso e não fale aquilo. Eu não queria que fosse um alguém, não é isso que estou dizendo, tá, gente? Poderia ser 'alguéns', ter espaço para isso, que me dissessem

assim: ‘Oh! Isso não tá legal, você tá achando que é bom isso que você está fazendo, ou você não está percebendo que isso não tá legal, mas isso aqui tá legal!’. O que eu estou dizendo é onde é que a gente vai pegando um retorno ou uma avaliação do nosso trabalho? Enquanto a gente não é professor adjunto tem aquela fichinha de avaliação que muitas vezes os alunos pensam que a gente sabe como identificá-los, mas a gente não tem. Eles acham que a gente vai identificar, então eles colocam uma nota lá. Têm aqueles que não estão muito preocupados com isso, bancam e discordam de você e coisa e tal. Mas eu acho pouco, então, assim, eu acho que a gente fica vivendo um processo de trabalho como se a nossa autonomia, fosse individual, como se ter autonomia fosse fazer o que eu quero, o que eu quero! Ter autonomia não é fazer o que eu quero. É claro que eu preciso poder dizer o que eu quero. Claro que eu preciso ter espaço, mas não fazer o que eu quero. Aí eu fico me perguntando: tão dizendo que vão colocar ponto eletrônico porque os funcionários têm que trabalhar seis horas. Eles não trabalham seis, eles trabalham quatro! Na semana passada, eu encontrei o diretor no corredor e disse: ‘Eu estou tão preocupada com aqueles funcionários que não trabalham a carga horária que têm que trabalhar quanto com aqueles que vêm aqui no Departamento, sentam, de chinelo, bermuda e bonezinho e passam a tarde sentados. Você chega para ele e assim: ‘Você sabe onde está isso?’ ‘Ih não sei, não’. ‘Fulano de tal está aí?’ ‘Sabe que eu não sei!’ ‘Sabe onde está o equipamento tal?’ ‘Ih, cara!’. A gente chamando de companheirismo, democracia, a gente está sendo conivente com coisas que são absurdas com os alunos, com os técnicos-administrativos e com nossos colegas.

Eva – Ser vigilante, criticar isso não é uma questão de emoção! **[Eu entendo o que você está chamando de emocional]**, a gente tem autoridade para isso.

Esther – Mas aí é que é o problema: tem um monte de coisa embolada [...] aqui dentro. Têm várias coisas que fazem com que a gente não faça nada disso, e depois sofro com o outro por conta disso e não consigo falar **[Por que não fala?]**.

Jó – A gente não fala porque têm relações de amizade **[Porque as pessoas que fazem isso são protegidas]**, Não sei! Será?

Natan – Não sei que quem é pai aqui, mas quem é pai e mãe sabe disso. Se o pai falar uma coisa para o filho e a mãe ‘disfalar’, o filho faz o que quer. Se tivesse uma linha política mais homogênea, se o chefe de departamento registrar o que ficou sabendo sobre a frequência do funcionário, o funcionário vai responder por aquilo, mas não é o que acontece. Forma

*uma comissão. De repente, a comissão é de amigos, sei lá o quê, vai lá ao reitor, o reitor muda de lugar, coloca numa ilha da fantasia para trabalhar. Acho que existe um clima de não punição, de não registro de nada, é um teatro que de, certa forma, as pessoas se sentem com o rei na barriga [...]. Esse vício contaminou não só os professores, mas também as empresas terceirizadas. Os professores também têm essa ideia de não romper com esse pacto de mediocridade, ou seja, não vou denunciar porque senão ele me denuncia também. Então fica por isso mesmo. Quem é que pode atirar a primeira pedra? **[Não sei se é denúncia!]**.*

Jó – [...] *Antes eu ficava cobrando e reclamando e falando que eu fazia sozinho, agora faço, e pronto! Não falo mais nada, nem falo que foi eu que fiz, simplesmente [...].*

Dulci – *Você está falando o tempo todo: ‘Antes fazia assim. E, agora, não faz mais? Antes do quê?’*

Jó – *Antes das nossas reuniões, eu via esse negócio do nosso trabalho docente com muita rabugice! Uma das coisas que ela [Se referindo à Luna] colocou lá, acho que foi até bom, foi uma das primeiras pessoas a falar aqui e levantar um monte de problema. Aí ela falou o seguinte: ‘Até que ponto que a gente não cria um monte de problema e depois fica reclamando deles?’. **[Na primeira reunião, não foi?]**. Foi na primeira reunião. Eu falei: ‘É isso mesmo!’. Aí comecei a olhar para cada coisa que acontece no dia a dia. Será que não é isso mesmo e tal? Aí, a gente vai amadurecendo as coisas, sabe?*

Quanta análise do trabalho docente perambula nessas conversas! Mistura-se, nas entrelinhas, o gênero docente universitário. Tentativas de compartilhar, ainda que entre discordâncias, jeitos de estilizar o gênero. Ora assumindo um isentar-se de emoções e tentar explicar para o outro como viabilizar um não sofrer, ou isentar-se de fazer do trabalho um mote de reclamações, de pura racionalização, ora discordando dessa estratégia desenvolvida, mas livre para compartilhar outras estratégias, a partir do que o outro convoca.


Luna – *Não vi nos slides [referindo-se ao quinto encontro – restituição e validação da pesquisa] como as discussões feitas no grupo mudavam ali mesmo o que nós pensávamos. Por exemplo, quando começamos a falar sobre nosso trabalho somente aparecia o desgaste, o que não deu certo, e depois que discutimos isso, nós mesmos mudamos ao falar do nosso trabalho. [...]. Outra situação: quando o grupo confrontava o que um de nós trazia como desgaste e sofrimento a fala do*

grupo produziu inflexões. Isso aconteceu um dia comigo lembra? Jamais vou esquecer a intervenção que Jó fez comigo.

Um dos analisadores, talvez o mais significativo da potência da grupalidade em produção, foi a não concordância imediata de Natan com a metodologia da pesquisa, o que o fez me procurar após o primeiro encontro e comunicar que não participaria mais do grupo. Não acreditava que produziríamos uma análise do nosso trabalho. Enviei para ele alguns artigos de Yves Clot. Ele não compareceu ao segundo encontro. Mas, em um dia qualquer, encontrei-o em um dos corredores do prédio de professores do CCJE, e ele dirigiu-se a mim: *Professora me desculpe, eu não fui ao segundo encontro, pensei melhor, há algum problema se eu participar dos próximos?* Respondi: *Será um prazer recebê-lo, estar com você em nosso grupo!*

Em consonância com a tese enunciada: trabalhar em universidades federais é lidar com as variabilidades do meio, mas, como em qualquer outro meio laboral, também criamos outros possíveis no trabalho, outros modos de existência capazes de aumentar a potência de viver e, conseqüentemente, a ampliação do nosso poder de agir.

A ampliação desse poder de agir docente encontra-se entre cafés, abraços, controvérsias, concordâncias, pausas, silêncios, quiçá reclamações, sombras, gestos, saberes, fazeres e sabores tecidos nos entremeios, nos encontros, nas calçadas, corredores, salas de aulas, estacionamentos, cantinas, *e-mails*... Entre submundos, verdes, cabos de computadores, *kits* de sobrevivência, sempre nos conectivos...



**A DEVOLUTIVA E A VALIDAÇÃO DA PESQUISA,
CONSTRUINDO DISPOSITIVOS, ENCAMINHAMENTOS,
PISTAS, PICADAS...**

A atividade de trabalho é inacessível fora de uma abordagem histórico-cultural. Ela é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao meio de trabalho constituído em torno de um objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; e em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados. O fato, porém, de estudar o trabalho é sinônimo de intervir no meio de trabalho, de responder à demanda de um coletivo de professores, de provocar nesse meio, transformações mais ou menos sensíveis, terminando por prestar conta de tudo isso às pessoas envolvidas.

Daniel Faïta

Recordo-me do encerramento do quarto encontro. Enquanto nos despedíamos, como ocorreu nos demais, os participantes continuavam conversando a respeito do que viviam no e com o grupo. Saio acompanhada por Jó, Luna, e Natan. Luna pede: *Dulci, eu acho, que no próximo encontro, precisamos falar um pouco do que conversamos e pensamos quando saímos desses encontros, ou seja, quando a filmadora está desligada.* Concordo com ela e penso: Nossa! Cheguei aqui tão inquietada e, agora, ouvindo a professora, sinto-me convocada a reportar-me ao que leio, ouço e agora vivo: a pesquisa não faz intervenção apenas nos participantes, promove também um movimento de intervenção no próprio pesquisador. Percebo, também, que as balizas delineadas para nortear o estudo, no percurso, fizeram emergir muitas outras, muitas outras evidências, diferentes percepções...

Inicialmente, os eixos que me moveram a realizar a pesquisa foram: discutir como estão sendo engendrados os modos de produção da vida em meio aos processos de trabalho na Universidade; conhecer os efeitos das formas de organização e gestão do trabalho na vida docente; analisar as relações que emergem do e no desenvolvimento das atividades de trabalho; colocar em discussão os sentidos que os professores atribuem à sua atividade de trabalho. E, é isso! Em processo de pesquisa, outras questões vieram, emergiram das inquietações do próprio grupo, o qual se envolveu com o estudo, apostou nos princípios da Clínica da Atividade, propôs inflexões no método de pesquisa (Autoconfrontação Cruzada), como apresentamos na parte intitulada “Uma trilha, um aporte teórico-metodológico em debate”.

No primeiro encontro, aquele que jamais se esquece, temores e tremores percorriam o corpo. Hoje, sinto que eles se transmutaram e se tornaram outras coisas, talvez expectativa e desejo de saber como seria a reação do grupo diante do que havíamos produzido a partir das conversas naquelas tardes de encontros. Afinal, o quinto encontro foi realizado com os docentes para restituir e validar os resultados da pesquisa, um momento recomendado por Clot e Faïta. Enfim, chega o dia do quinto encontro! Mas será mesmo esse o quinto e último? Para o grupo, é preciso dar continuidade ao processo de análise do trabalho, às conversações...

O momento vivido, o quinto encontro, foi imprescindível para a pesquisa, pois me proporcionou lembrar as intensidades dos encontros anteriores, dos movimentos e seus diferentes âmbitos de potência (SANTOS FILHO, 2009, p. 128), entre os quais vidas docentes foram tecendo um belo modo de ser e estar em seu meio laboral. Um possível, um viver devido ao comprometimento do grupo com uma pesquisa que sugeriu a produção de dados por eles mesmos, análises do trabalho do ponto de vista da atividade, realizadas pelos próprios professores.

Ancoragens em imagens paradas (fotografias) e em movimento (vídeo). Experimentação de movimentos dialógicos, linhas de forças que tornaram dizíveis e visíveis um trabalho docente universitário. Um olhar sobre as atividades docentes. As atividades registradas dispararam um olhar não capturado pelas tão desgastadas denúncias de descasos, culpabilizações, precarizações... As análises das atividades possibilitaram trazer os modos singulares de exercê-las. Modos que não cabem apenas em precarizações. Ao fazer as denúncias de um trabalho docente precarizado, deixam-se de fora todas as experimentações e os coletivos⁴⁷ que as compõem.

Os professores foram entrelaçando debates eivados de vetores que fortalecem o gênero profissional docente universitário: as aulas na graduação, as pesquisas e os projetos de extensão, especialmente, quando alunos, professores e a comunidade se enredam, entre outros espaços formativos, as relações de amizade com seus pares, alunos e egressos; a natureza que envolve o *Campus e a vida*, os afetos, a amizade, cafezinhos e abraços... Mas, também, de vetores que o enfraquecem: as relações conflituosas entre pares, ter que emitir pareceres em processos que tratam de questões polêmicas, muitas vezes, as reuniões departamentais, o desconhecimento dos processos de trabalho, a burocratização de algumas atividades de trabalho, políticas de produtividade acadêmica, que geram a intensificação do trabalho...

O grupo reafirmou a relevância da pesquisa. Os participantes disseram que, ao analisarem o próprio trabalho, percorreram outras-novas trilhas que compõem o

⁴⁷ Ver nota 3.

cotidiano da Ufes. Compartilharam saberes e fazeres sobre os vários aspectos do seu trabalho docente e (re)conheceram nele particularidades, discutindo-as, pensando junto com seus pares suas práticas, por vezes, cristalizadas, endurecidas, naturalizadas, em outras, inventivas, prazerosas...

Em meio às falas que compuseram a análise coletiva do trabalho, os professores puderam delinear modos de habitar e tornar viáveis os exercícios cotidianos de ensino, pesquisa, extensão, administração e, necessariamente, das suas andanças e dos sentidos produzidos por eles. Luna analisa, dirigindo-se ao grupo:

Tem um modo de funcionamento nesse lugar aqui que leva a fazer terapia e nem sei lá o quê! Eu acho que estamos precisando de coisas muito básicas. Quando você entrou aqui, não tinha [apontando para alguns participantes]. Dulcinea, não sei se passou por isso, tinha um treinamento no NTS [Núcleo de Treinamento de Servidores]. Lá a gente viu até a planta da Universidade. Se eu vou trabalhar aqui, então eu preciso saber: aqui fica isso, ali fica aquilo, isso fica lá. Olha só, aqui é a biblioteca, professores na biblioteca, como é que o contato? A lei do Regime Jurídico Único, o regimento, estatuto da Universidade, o que vocês não podem fazer, porque senão vocês vão perder o direito de vocês, o que é direito de vocês e o que ninguém pode fazer com vocês. Conversa, explica, lê... Como é que faz pra fazer uma coisa, relatar um processo. Diziam: 'que não podia sumir um processo, não podia ficar muito tempo com o processo debaixo do braço' [...]. Cara, têm coisas que até hoje, na minha vida, têm horas que eu estou fazendo uma coisa e eu falo: 'lh, cara, presta atenção, não posso fazer isso, não'. E, hoje, o que está acontecendo? Não é só hoje, porque boa parte dos meus colegas é da velha guarda, fizeram esse treinamento, mas eu acho que, pra galera que está entrando hoje, o que está sendo ensinado, também, são os equívocos. É, são os equívocos, até porque é o seguinte, tem uma galera que, quando eu fui chefe, eu vi isso. Os meninos que vinham trabalhar aqui como substitutos, eles começavam a dar aula como eles tiveram aula. Aí eu colocava a mão na cabeça: 'Minha santa mãe, me guarda!'. Ele pegava dividia o programa em seminários, um texto para cada grupo, e o professor sentado, mas eu disse: 'Gente, os alunos não recebem salário; é o professor'. Chamava o professor e falava: 'Não é assim, seminário. Olha só, deixa eu te explicar o que é seminário, você não pode fazer isso!'. Ele dizia: 'Ué, eu não posso? Quando fui aluno, na Universidade, eu tive várias aulas, em vários departamentos que foram assim'. Aí eu dizia: 'Porque não abriu a boca pra reclamar? Agora você não vai se

vingar nos seus alunos, você não vai fazer isso!'. Eu fico me perguntando assim: 'Cara, a gente precisa ser professor, sendo professor, a gente está aprendendo a ser professor, sendo professor'.

Além disso, mesmo enaltecendo a autonomia conquistada, os professores dizem que, às vezes, se sentem isolados, haja vista que o seu trabalho não tem acompanhamento. Ressaltam que ter autonomia didático-científica não significa fazer o que se quer, do modo que se almeja. Nessa perspectiva, os diálogos indicam a importância de ações dirigidas ao fortalecimento dos espaços dialógicos instituídos e/ou criação de outros lugares coletivizados, a exemplo deste promovido por esta pesquisa.

Alvarez (2004) verificou que os professores das Ciências Exatas também atribuem importância e têm apreço pela autonomia didático-científica, mas também a consideram como fator gerador de ansiedade. No exercício dessa autonomia, não raramente, o professor tem que recorrer a si mesmo, necessitando organizar o próprio tempo, fazendo escolhas, sem cessar, ao longo das confrontações e conflitos que insurgem no dia a dia. Todavia, esse quadro não os têm impedido de escapar das formas instituídas e de criar-inventar novos modos de viver no e com o trabalho. Aliás, esse movimento é próprio dos vivos, contudo, diante do panorama exposto pelos professores da Ufes, podemos afirmar, com o aval do grupo de referência da pesquisa, que há abertura para interferir na produção dos modos de trabalhar nas universidades públicas. Os professores sublinham ainda a relevância de produzir caminhos, inventar novas estratégias e fazer outras composições em favor das nossas relações, do trabalho com saúde, do viver, buscando sempre a ampliação do nosso poder de agir.

Luna – *Eu vivo várias coisas aqui, na Universidade, mas o que é isso que acontece? Quando alguém fala que quer falar do nosso trabalho? [...] Que maneira é essa nossa? O que estamos fazendo com a gente? Não estou dizendo que nosso trabalho não é composto disso, porque é. Agora o que é isso que se passa? Quando é para falar dele é para o sofrimento que olhamos? Eu acho que isso também produz em nós um certo modo de estar aqui, né? Será que, no dia a dia, é para isso que nós trabalhamos? Porque eu fico pensando: 'Quando eu não estou legal aqui, né? Eu fico olhando só para aquilo que*

está me fazendo muito mal e me dá uma vontade de não aparecer nunca mais'. Eu também fico olhando e digo: 'Luna, presta atenção, o que mais tem aqui no seu trabalho?'. Porque é assim, parece que o nosso trabalho é só o que não deu certo. Eu acho que nosso trabalho é também o que deu certo. Eu não estou dizendo que o que não deu certo eu não fiz. Ao mesmo tempo, eu fico pensando assim: 'O que é isso que nós estamos fazendo?'. Porque parece que está todo mundo obrigando a gente a fazer um monte de coisa. Ninguém obrigou ninguém aqui a fazer um monte de coisa, não! Então, assim, estou aqui inquietada, gente, pensando: Pô, espera aí! Ninguém obrigou a gente a aumentar vaga por conta do Reuni, não; ninguém obrigou a gente a fazer certas coisas aqui dentro, não'. A cada dia, eu tenho mais certeza do seguinte: a gente cria a Capes para nos chicotear, e olha que estou em um Programa de Mestrado. A gente cria a Capes para nos chicotear, agora eu sento nesse lugar de coitados. Agora estou no Programa de Pós-Graduação. Estou muito cansada. Estou cansada porque trabalhar cansa, porque andar cansa, porque namorar cansa, porque fazer bolo cansa, porque um monte de coisa cansa. Agora fazer esta história de que eu sou a vítima do mundo; eu não sou a vítima do mundo, não! Porque eu também estou lá. Eu estou lá por quê? O que me faz querer estar lá? Vocês podem dizer: 'Ah, em nome da causa socialista'. Também não vem com essa conversa, porque essa conversa os meus cabelos brancos já não estão me deixando dizer isso nem para mim mesma [...].

Existem preocupações com o outro, uma relação com o trabalho que não é só da ordem do processo burocratizado, mas com a vida. É o aluno, o aprendizado, a qualidade das relações tecidas em meio ao trabalho universitário. Por outro lado, produz-se uma cultura universitária que deixa ver os modos de vida das sociedades contemporâneas: a competitividade; a produtividade; a invisibilização de atividades de trabalho; a falta solidariedade, quando certas atividades exigem um esforço conjunto; às vezes, um fazer desprovido do pensar sobre coisas naturalizadas, como exemplo: por que alguns professores trabalham tanto? Percebeu-se, também, pelo comentário a seguir, elaborado por Lia, que apesar da renovação do quadro técnico-administrativo, ainda existem antigos (ou novos?) ranços do serviço público instalado na Ufes:

Então eu quis mostrar uma convivência muito interessante, muito dinâmica, mas também tem isso, a mediação que você tem que fazer. E outro dia as pessoas estavam comentando. A coisa que mais tem aqui são portas fechadas. Isso se

naturalizou, porque as pessoas não sabem o que eu faço. Explico a todo mundo: ‘Não é nada disso, gente, tem o plantão, o plantão tá lá escrito na porta [...]’. Eu disse: ‘Vocês estão vendo, olhem o plantão, leiam o plantão: ‘Ah, professora, a gente esquece. Mas, assim, quando posso, eu explico, né?’ [...]. O aluno, gente, trabalhador, tá lá correndo. Eu vou confessar pra vocês, isso me dilacera, porque parece que o aluno tá vivendo com a boca. O aluno tem que ir assim seduzindo: ‘Oi, meu amor’. Pra conseguir alguma coisa, sabe como? E volto a dizer a vocês: [...] eu penso que essa coisa do servidor público, do serviço público, da ética do público, sabe? Por exemplo, eu tô fazendo favor, mas esses alunos são muito quietos, são mesmo [...]. Preciso de uma declaração, preciso de uma coisa, é sempre um atendimento, como se fosse um favor que você tá fazendo. ‘Ah, não essa aluna eu adoro, porque ela é muito simpática, ok’. E aquela que não é? Então, quer dizer você tá num ambiente universitário e você tem que conviver com essas coisas, sabe como é? Mas eu quero dizer assim, o aluno que é inteligente vai sacando, já leva uma balinha, já leva flores.

Para Natan, ficou evidente nos encontros, que temos que ver no trabalho não só o sofrimento, mas o prazer também, porque não tem só prazer, não tem só sofrimento no trabalho. E Mel complementa: *“É, tem um pouco de cada, tá tudo misturado. Você vai convivendo, vai tecendo a vida, em meio a todos esses sentimentos, tudo isso”*. Pressão, sofrimento, reclamação, descaso, aborrecimento, cansaço, irritação, picuinha, falta de conversas, de trocas sobre o andamento dos processos de trabalho (princípio da não comunicação), mas também tem muito prazer, encontros, alegrias...

Eva – *Eu acabei selecionando essa foto porque esse foi um momento muito feliz na minha vida, e toda vez que eu passava pelo corredor sempre alguém colocava a mão na minha barriga. Curtiram muito, principalmente a turma. [...] foram nove meses assim muito bons pra mim. Acho que eu estava em estado de graça mesmo. Eu fiz questão de selecionar, porque foi uma curtidão minha e também dos alunos. E, assim, também escolhi porque essa mesma turma que passava a mão na minha barriga, eles queriam saber tudo o que estava acontecendo. E depois que o meu filho nasceu, ele nasceu com uma síndrome. Então foi a mesma turma que continuou me dando muito apoio, no momento quando ele ficou internado. Eu acho muito legal, porque me lembra uma fase muito boa, mas também uma fase muito difícil em que eu tive o apoio deles, e mesmo depois que tive licença.*

Eva – *Essa aqui [ali você já está com o neném no colo] é o meu neném. Essa foto não foi tirada aqui na Ufes. Foi o primeiro aniversário dele. Aqui estão pessoas do meu Departamento [...]. É uma foto que também gosto muito dela [...]. Eu me senti muito bem acolhida por todo o grupo, depois do nascimento do meu filho. Tive muito apoio também. Eu sinto dessa forma [momento de muita emoção no grupo].*

Entre as discussões no grupo, emergem as pistas, as propostas, os encaminhamentos:

- elaboração e execução de uma política por parte do Departamento de Recursos Humanos (DRH) e da Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC) da Ufes que estabeleça diretrizes dirigidas ao acolhimento e à formação inicial de funcionários (técnicos-administrativos e professores) recém-ingressantes, informando sobre os processos de trabalho na instituição, e também formação em serviço dos que já atuam, devido às alterações nas prescrições das atividades de trabalho, por exemplo, trâmite de processos e mudanças da legislação;
- ampliação do quadro técnico-administrativo, uma vez que algumas atividades que hoje são realizadas pelos professores, como: preenchimentos de planilhas de interesse dos departamentos e centros de ensino, digitação de pautas e atendimento em colegiados de curso, somente para citar algumas, poderiam ser realizadas por eles visando a diminuir a quantidade de atividades burocráticas do professor;
- implantação de um banco de dados unificado com informações acadêmicas, técnicas e científicas necessárias à gestão universitária em todos os âmbitos;
- investimentos na desburocratização de algumas atividades de trabalho, a exemplo do trâmite de processos, entre outras;
- melhoria da gestão dos equipamentos de informática, principalmente, daqueles a serem usados em salas de aula e laboratórios de ensino;

- reativação da Comissão de Saúde Docente em face do alto índice de adoecimento de professores, como aponta a recente pesquisa envolvendo os professores da Ufes, desenvolvida por Borsoi e Pereira (2011). Essa Comissão deve funcionar de forma que sua estrutura envolva representantes de setores como a Adufes, o DRH, SAC e o Nepesp-Ufes.

Tecer sentimentos, produzir bons encontros, viver paixões alegres é consequência do viver-trabalhar. No entanto, o grupo entendeu que os docentes da Ufes não devem se eximir do debate acerca daquilo que tem diminuído a potência da vida: a competitividade e o produtivismo acadêmicos incentivados pelas agências reguladoras, entre outros fatores. Pelo contrário, a ampliação do poder de agir leva a pensar: como continuar preservando o valor indissociável do fazer docente e, ao mesmo tempo, buscar não ser envolvido pela lógica capitalista? O que podemos colocar em movimento para transformar situações como essa? Que outras estratégias podem ser adotadas para ampliar o poder de ação dos docentes universitários? Como questiona Natan: *“Essa capacidade de enfrentamento sem chororô, sabendo que o mundo é desafiador, na Educação, não pode ser diferente. Agora, como é que a gente vai reclamar de alguma coisa sem ser chorão? É um estilo?”*.

Para o grupo, deve-se fazer da análise do trabalho uma estratégia importante na ampliação do poder de agir em que apostamos nesta pesquisa. Sugere, nesse sentido, a continuidade das análises do trabalho docente universitário do ponto de vista da atividade. Mas, entende que, para isso, deve haver disponibilidade para movimentos dialógicos, como os que foram proporcionados pelo espaço aberto por esta pesquisa. Em várias ocasiões, nesta trajetória, os participantes perguntavam: *Vamos continuar nos reunindo para falar do nosso trabalho?* Ora afirmavam: *Devemos nos encontrar sempre, isso é preciso. Foi muito interessante esta pesquisa, nós conversamos, analisamos mesmo o nosso trabalho!*

REFERÊNCIAS

1. ABREU, M. C. de; MASETO, M. T. **O professor universitário em aula**. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
2. ALVAREZ, D. Apresentação. In: BARROS, M. E. B. de; HECKERT, A. L. C. MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do professor: cartografias no percurso**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-22.
3. ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrrha, 2004.
4. ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimento e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 53-62, 2001.
5. ALVES, N. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimento. **Educar**, Curitiba, n. 24, 19-36, 2004.
6. ALVES, V. A.; CUNHA, D. M. **Aspectos metodológicos de uma análise situada atividade docente: a autoconfrontação cruzada**. Comunicação sobre pesquisa intitulada "Análise situada dos saberes, valores, competências e formas de gestão do tempo na atividade docente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada". Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br>>. Acesso em: 9 jul. 2010.
7. AMADOR, F. S. **Entre prisões da imagem, imagens da prisão um dispositivo tecno-poético para uma clínica do trabalho**. 2009. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
8. ARAÚJO, T. M. de et al. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho em saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 29, n. 1, p. 6-21, jan./jun. 2005.
9. AXT, M. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n.1, p. 69-85, 2004. Número Especial.
10. AYRES, K. V.; BRITO, S. M. de O.; FEITOSA, A. C. Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário: um estudo... **Revista Eletrônica InterAção Psy**, ano 1, n. 1, p. 76-89, ago. 2003.
11. BARREIRO, A. C. de M. Construção da prática docente no 3º grau. **Boletim ANPEd**, Porto Alegre, n. 1, p. 191-199, set. 1995.
12. BARROS, M. E. B. de B.; LOUZADA, A. P.; VASCONCELLOS, D. Clínica da atividade em uma via deleuziana: por uma psicologia do trabalho. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 14-27, jan./jun. 2008.

13. BARROS, M. E. B. de. Editorial. **Informática na Educação**: teoria e prática, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 7-9, jul./dez. 2010.
14. BARROS, M. E. B. de. Modos de gestão e produção de subjetividade. In: ABDALA, M.; BARROS, M. E. B. de. (Org.). **Mundo e sujeito**: aspectos subjetivos da globalização. São Paulo: Paulus, 2004. p. 93-114.
15. BARROS, M. E. B. de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 72, p. 32-43, ago. 2000.
16. BARROS, M. E. B. de. **Relatório da licença capacitação realizada no período de 13 de setembro a 20 de dezembro de 2006**. Niterói: UFF, 2006.
17. BARROS, M. E. B. de; HECKERT, A. L. C.; MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
18. BARROS, M. E. B. de; LUCERO, N. A. L. A pesquisa em psicologia: construindo outros planos de análise. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 7-13, ago. 2005.
19. BARROS, M. E. B. de; PETINELLI-SOUZA, S.; ROSEMBERG, D. S. A utilização do vídeo como dispositivo metodológico na clínica da atividade docente. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2011.
20. BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 57-68.
21. BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
22. BENEVIDES DE BARROS, R. Dispositivos em ação: o grupo. In: SILVA, A. do E. et al. **Subjetividade**: questões contemporâneas. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 183-191.
23. BENEVIDES DE BARROS, R. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2009.
24. BENEVIDES DE BARROS, R.; BARROS, M. E. B. de. Da dor ao prazer no trabalho. In: SANTOS-FILHO, S. B.; BARROS, M. E. B. de. (Org.). **Trabalhador da saúde**: muito prazer! protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 61-72.
25. BONZI, S. **Bordando memórias**: crônicas. Vitória: UFES, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2002.
26. BORGHI, C. I. B.; CRISTOVÃO, V. L. L. **As práticas dos professores e o ensino como trabalho**. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.peli.uem.br>>. Acesso em: 9 jul. 2010.

27. BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 21, p. 1-16, jan./jun. 2011.
28. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
29. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez.1996. Seção 1.
30. BRITO, J. et al. (Org.) **Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.
31. BRITO, J. Saúde do trabalhador: reflexões a partir da abordagem ergológica. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 4, p. 91-114.
32. CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
33. CARVALHO, E. N. de; COSTA, S. L. da. As potências da narrativa. In: LOPES, K. J. M.; CARVALHO, E. N. de; MATOS, K. S. A. L. de. **Ética e as reverberações do fazer**. Fortaleza: UFC, 2011. p. 60-73.
34. CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada dos professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros. **Caderno de Pesquisa do PPGE/UFES**: núcleo temático – Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor, Vitória, v. 5, n. 8, p. 11-39, 1999.
35. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. São Paulo, Papirus, 2000.
36. CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
37. CÉSAR, J. M. **Anotações de discussões sobre clínica da atividade em reuniões do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho**. Vitória: UFES, NEPESP/PFIST, 2011.
38. CÉSAR, J. M. **Processos grupais e o plano pessoal**: a grupalidade fora no grupo. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
39. CÉSAR, J. M.; ZAMBONI, J. Grupo: Técnica de si ou artifício da grupalidade. In: CONGRESSO CAPIXABA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO: Éticas e Cidades, 3., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008.

40. CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 139-158.
41. CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
42. CLOT, Y. La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In: MAGGI, B. (Dir.). **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris: PUF, 2000. p. 133-156.
43. CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.
44. CLOT, Y. Clinique de l'activité et répétition. **Cliniques Méditerranéennes**, Marseille, n. 66, p. 31-53, 2002. Tradução de Claudia Osório da Silva.
45. CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le Journal des Psychologues**, Paris, n. 185, mars. 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker, revisão de Cláudia Osório.
46. CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006b.
47. CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 65-70, 2008.
48. CLOT, Y. Prefácio. In: ROSEMBERG, D. S.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. B. de. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Edufes: Vitória, 2011. p. 13-16.
49. CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
50. CLOT, Y.; FAÏTA D. Genre et style en analyse du travail: Concepts et methods. **Travailler**, Paris, n. 4, p. 7-42. 2000.
51. CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.
52. COCCO, G. A crise paradoxal do neoliberalismo. In: ABDALA, M.; BARROS, M. E. B. de. **Mundo e sujeito: aspectos subjetivos da globalização**. São Paulo, Paulus, 2004. p. 28-51.
53. COELHO, M. L. M. **O perfil dos alunos do Curso de Biblioteconomia da UFES**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Departamento de Biblioteconomia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
54. COLÓQUIO INTERNACIONAL DA CLÍNICA DA ATIVIDADE. São João Del Rey: UFSJ, 2011.

55. CRUZ SOBRINHO, O. [Análise das principais causas de pedidos de licença médica por quem trabalha na desta Instituição...]. Vitória: UFES, Secretaria de Assuntos Comunitários, Junta Médica Pericial, 2010.
56. CUNHA, L.; MATA, R. G.; CORREIA, F. Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**, Porto, v. 2, n. 11, p. 24-33, 2006.
57. CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 1989.
58. CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
59. CUNHA, M. I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.
60. CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.
61. CUNHA, M. I. da; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, jan./jul. 1994.
62. DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. ampliada. 11. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.
63. DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
64. DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1995. Entrevista concedida a Claire Parnet e exibida no canal franco-alemão, TV Arte. (Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos).
65. DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Veja, 1996.
66. DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.
67. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.
68. DOMINGUES, L. **À flor da pele**: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2010.
69. DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt>>. Acesso em: 20 out. 2011.
70. ESCÓSSIA, L. da.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

71. FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro, 2005.
72. FELDENS, M. das G. F. Alternativas para a formação de professores: problematizando e buscando formas de cooperação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DA LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESES, 1., 1993, Aveiros. **Anais...** Aveiros: Universidade de Aveiros, 1993.
73. FELDENS, M. das G. F. Desafios na formação e profissionalização dos professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 18, n. 36, p. 113-132, jan./jun. 1996.
74. FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 4, p. 91-114.
75. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
76. FOUCAULT, M. Uma estética da existência: entrevista com Michel Foucault. Tradução de Wanderson F. Nascimento. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994. v. 4, p. 730-735.
77. FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 28., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENEGEP, 2008.
78. FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso! reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 88-93, 2002.
79. GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 51-76.
80. GARCIA, L. P.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Investigando o *burnout* em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, ano 1, n. 1, p. 76-89, ago. 2003.
81. GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 93-114.
82. GRILLO, M. H. M. M. **A voz do professor universitário**: impacto de um curso de aperfeiçoamento vocal em contexto de prevenção fonoaudiológica. 2001. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
83. GROSS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.
84. GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

85. GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.
86. HECKERT, A. L. et al. As sutilezas dos processos de grupo e formação na atualidade. In: ATHAYDE, M. et al. **Trabalhar na escola?** “só inventando o prazer”. Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 91-102.
87. HERCKET, A. L. C. **Narrativas de resistências**: educação e políticas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
88. HOSPITAL NOSSA SENHORA DA GLÓRIA (Espírito Santo). Comitê de Ética em Pesquisa. **Recebimento e andamento do protocolo**. Vitória, 2009.
89. IMBERNON, F. **La formacion y el desarrollo profesional del professorado**. Barcelona: Paidós, 1994.
90. KAFKA, F. **O processo**. São Paulo: O Globo, 2003.
91. KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.
92. KASTRUP, V. Pista 2: o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.
93. KIENEN, N. **Percepção das relações entre trabalho e saúde de professores e alunos universitários**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
94. LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.) . **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. São Paulo: Papyrus, 1997.
95. LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareski. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 6, p. 137-155.
96. LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
97. LOUZADA, A. P. **Um trabalho docente**: a invenção como imanente à vida. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
98. LOUZADA, R. de C. R.; SILVA FILHO, J. F. da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005.

99. MAIA, M.; OSORIO, C. Fotografias co-produzidas da situação de trabalho: imagens em ato da atividade em saúde. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 46-53, jul./dez. 2010.
100. MANCEBO, D. et al. Editorial: em discussão: o trabalho docente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 1-5, 1. sem. 2006.
101. MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 out. 2011.
102. MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
103. MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.
104. MEIS, L. de. et al. **Pesquisa: crescimento à base de sacrifício emocional**. Trabalho apresentado em Conferência sobre o Crescimento da Pesquisa, Fontes de Financiamento e Estresse na Comunidade Científica. São Paulo: USP, 2003.
105. NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.
106. OLIVEIRA, R. J. de et al. Hábitos de vida de professores universitários do Distrito Federal. **Revista Unimontes Científica**, v. 2, n. 2, p. 15-26, set. 2001.
107. ORTEGA, F. **Genealogias da amizade**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
108. ORTEGA, F. **Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
109. OSÓRIO, C. Psicologia e políticas públicas no mundo do trabalho: as ações de saúde do trabalhador como dispositivo de intervenção nas relações de trabalho. In: ENCONTRO REGIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL: PSICOLOGIA E SAÚDE: DESAFIOS ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL, 4., 2005, Vitória. [Texto apresentado...]. Vitória: UFES, 2005.
110. OSÓRIO, C. **Vida de hospital: a produção de uma metodologia para o desenvolvimento da saúde do profissional de saúde**. 2002. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Centro de Estudos em Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Rio de Janeiro, 2002.
111. OSÓRIO, C.; PACHECO, A. B.; GARRÃO, J. M. G. Psicologia do trabalho e saúde do trabalhador: desafios metodológicos. In: VERTHEIN, M. A. R.; BRAGA, M. P.; VERGNE, C. de M. (Org.). **Multifaces das práticas em psicologia do trabalho: impasses e criação**. Niterói: UFF, 2010. cap. 1, p. 160-181. No prelo.

112. PACHECO, A. B. **Homens e mulheres do mármore**: entre cores e ritmos. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
113. PARANHOS, I. **Interface entre trabalho docente e saúde, dos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2001.
114. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.
115. PELBART, P. P. **Elementos para uma cartografia da grupalidade**. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2011.
116. PEROTA, M. L. L. R. **Resgate da memória da Universidade Federal do Espírito Santo**: a fotografia como fonte de pesquisa. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.
117. PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
118. POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995.
119. RONCHI FILHO, J. **Atividade de trabalho na educação infantil em análise**: trilhas entre uma comunidade ampliada de pesquisa e uma clínica da atividade. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
120. ROSEMBERG, D. S. et al. **Manual de procedimentos operacionais do Serviço de Protocolo Geral da UFES**. Vitória: UFES, Pró-Reitoria de Administração, 1994.
121. ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Dissertação (Mestrado em Educação). 1999. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.
122. ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários**: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto, 2002.
123. ROSEMBERG, D. S.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. B. de. **Trabalho docente e poder de agir**: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: Edufes, 2011.

124. SANTORUM, K. M. T. **Parecer sobre projeto de doutorado para fins de exame de qualificação 1**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
125. SANTORUM, K. M. T. **Pelas fendas do trabalho vivo: textos, contextos e ato na atividade de vigilância em saúde do trabalhador**. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Centro de Estudos em Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Rio de Janeiro, 2006.
126. SANTOS FILHO, S. B. **Avaliação e humanização em saúde: aproximações metodológicas**. Ijuí: Unijuí, 2009.
127. SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**, Porto, v. 2, n. 1, p. 34-41, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt>>. Acesso em: 19 out. 2011.
128. SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 77-92.
129. SCHWARTZ, Y. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, F. (Coord.). **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. Tradução de Carlos Osmar Bertero. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. p. 141-181.
130. SCHWARTZ, Y. Este livro “faz refletir”. In: ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrrha, 2004. p. 9-16.
131. SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Glossário da ergologia. **Laboreal**, Porto, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008.
132. SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2007. p. 191-206.
133. SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais**. São Paulo: Xamã, 2009.
134. SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. 1 *E-book*.
135. SILVA, N. E. M. da. et al. **Trabalho docente e saúde em uma instituição de ensino superior da Bahia**. In: SEMINÁRIO DA REDE REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. [Trabalho apresentado...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
136. SORATO, M. T.; MARCOMIN, F. E. A Percepção do professor universitário acerca do stress. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 9, n. 21, p. 33-39, 2007.

137. SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
138. SZILAGYIL, R. S. Sobre o desamparo ou impotência aprendida do professor universitário no aqui e agora. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, set./dez. 2005.
139. TARDIF, M. et al. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
140. TEIXEIRA, D. V. **Experimentações em clínica da atividade**: cartografias na escola. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
141. TEIXEIRA, D. V.; BARROS, M. E. B. de. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 81-90, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 2 nov. 2011.
142. TEIXEIRA, R. R. **Grupo de estudos sobre a obra de Espinosa**. Vitória: UFES, 2010. Aula ministrada em novembro de 2010.
143. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto**. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/>. Acesso em: 2 jul. 2010.
144. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Geral**. Disponível em: <http://www.daocs.ufes.br/>. Acesso em: 2 jul. 2010.
145. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Ciências da Saúde. **Comitê de Ética**. Vitória, 2009.
146. VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.
147. VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papyrus, 2000.
148. VIEIRA, M. A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. cap. 9, p. 214-237.
149. WEIL, P. A normose informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 61-70, maio/ago. 2000.
150. WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. In: DANIELLOU, F. (Coord.) **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

151. ZAMBONI, J. **Uma esquizoanálise da atividade dos motoristas de ônibus do transporte coletivo urbano através do corpo-imagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
152. ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 115-138.
153. ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o possível. In: ALLIEZ, E. (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 29 de março de 2010.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde


Para: Prof. (a) Maria Elizabeth Barros de Barros.
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“O trabalho docente universitário em análise: tessituras de vidas em universidades públicas”**.

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. 001/10 intitulado: **“O trabalho docente universitário em análise: tessituras de vidas em universidades públicas”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 24 de março de 2010.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,


Prof.^a Dr.^a Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES