

**TRABALHO DOCENTE E PODER DE AGIR:  
CLÍNICA DA ATIVIDADE, DEVIRES E ANÁLISES**

*Dulcinea Sarmento Rosemberg  
Jair Ronchi Filho  
Maria Elizabeth Barros de Barros  
(Organizadores)*

TRABALHO DOCENTE E PODER DE AGIR:  
CLÍNICA DA ATIVIDADE, DEVIRES E ANÁLISES

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras

CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil

Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br

www.edufes.ufes.br

**Reitor** | Reinaldo Centoducatte

**Vice-Reitora** | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

**Superintendente de Cultura e Comunicação** | Ruth de Cássia dos Reis

**Secretário de Cultura** | Orlando Lopes Albertino

**Coordenador da Edufes** | Washington Romão dos Santos

#### Conselho Editorial

Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Orlando Lopes Albertino, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

**Secretária do Conselho Editorial** | Douglas Salomão

**Revisão de Texto** | Alina da Silva Bonella

**Projeto Gráfico, Diagramação e Capa** | Denise R. Pimenta

**Normalização Bibliográfica** | Maria Lierte Gurtler

---

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

---

T478 Trabalho docente e poder de agir : Clínica da atividade, devires e análises  
Dulcinea Sarmento Rosemberg, Jair Ronchi Filho, Maria Elizabeth Barros  
(organizadores). – Vitória : EDUFES, 2014.

194 p. ; 21 cm  
Inclui Bibliografia  
ISBN: 978-85-7772-233-4

1. Psicologia do Trabalho - Clínica da atividade. 2. Trabalho docente.  
3. Método de pesquisa - Autoconfrontação cruzada I. Rosemberg, Dulcinea  
Sarmiento, 1958- II. Ronchi Filho, Jair, 1962- III. Barros, Maria Elizabeth Barros de, 1951-.

*Dulcinea Sarmiento Rosemberg  
Jair Ronchi Filho  
Maria Elizabeth Barros de Barros  
(Organizadores)*

TRABALHO DOCENTE E PODER DE AGIR:  
CLÍNICA DA ATIVIDADE, DEVIRES E ANÁLISES



**EDUFES**

Vitória 2014



*Aos docentes brasileiros, especialmente, as duas professoras-protagonistas da atividade de ensinar, trabalhadoras do ensino público fundamental do município da Serra (Espírito Santo).*



*O esforço para desenvolver o poder de agir é inseparável de um esforço para elevar, ao grau mais elevado, o poder de ser afetado.*

*Baruch Spinoza*



## SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
<i>Yves Clot</i>	
APRESENTAÇÃO	17
<i>Claudia Osório da Silva</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
ATIVIDADE: O TRABALHO SOB O SIGNO DO INACABAMENTO	21
<i>Fernanda Spanier Amador e Tania Mara Galli Fonseca</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
CARTOGRAFANDO GÊNEROS E ESTILOS: NAS BORDAS DA ATIVIDADE	53
<i>Ana Paula da Vitória Mattedi, Ana Paula Figueiredo Louzada, Danielle Vasconcelos Teixeira, Diego Arthur Lima Pinheiro, Jésio Zamboni e Maria Elizabeth Barros de Barros</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
RELAÇÃO “SAÚDE E TRABALHO” E CLÍNICA DA ATIVIDADE	83
<i>Aline Morschel, Ariele Binoti Pacheco, Fabio Hebert, Maria Cristina Ramos, Rafael da Silveira Gomes, Ueberson Ribeiro Almeida</i>	

#### **Capítulo 4**

**O VÍDEO PRODUZINDO ENCONTROS E  
CONFRONTOS NA CLÍNICA DA ATIVIDADE  
DOCENTE**

101

*Carolina Fonseca Dadalto, Christiane Mercês Vasconcelos,  
Christianne Mariani Lucas dos Santos, Dulcinea Sarmiento  
Rosenberg, Juliana Valadão Leite Archanjo e Susane Petinelli-  
Souza*

#### **Capítulo 5**

**AS COMISSÕES E O NÚCLEO DE SAÚDE  
DOS TRABALHADORES: TATEANDO  
“(RE)EXISTÊNCIAS” DA ATIVIDADE DOCENTE**

147

*Aline Silveira de Souza, Brunella Tiburtino Aloquio, Jair Ronchi  
Filho, Joania Dantas Chiabai, Luzimar dos Santos Luciano e Tullio  
Cezar de Aguiar Brotto*

POSFÁCIO

177

*Andrea Vieira Zanella*

## PREFÁCIO

---

*Yves Clot*

Na verdade, não é tão fácil quanto se poderia pensar escrever um prefácio para a obra que vamos ler. De fato, descobri, na medida em que procedia à leitura dos capítulos que se seguem, o quanto meu próprio trabalho já se tornou outra coisa que meu próprio trabalho. Eu me dei conta, preparando este prefácio, de que a Clínica da Atividade – no que lhe diz respeito, pois há outras referências neste livro – 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 recriações 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 se apropriam dos esforços que nós temos feito, colocando-os a serviço de uma outra história: a do Brasil. Seguramente e, até mesmo, a de uma recepção já antiga no Brasil de obras francesas tão marcantes quanto as de G. Deleuze, por exemplo. No fim das contas, eu me vi em face a um sentimento muito útil para a atividade científica, um sentimento de estranheza diante de meu próprio trabalho.

Eu me lembrei do que nós tentamos fazer na prática, por exemplo, nas autoconfrontações e mesmo para além delas. Propomos aos trabalhadores que nos solicitam um exercício que não é nunca simples e que gostamos bastante de pensar como uma referência à Bernstein (1996): uma “repetição sem repetição”. De tanto passar de mão em mão e de boca a boca, a atividade repetida assume uma dimensão genérica que faz “falar a profissão” entre os sujeitos e em cada um deles, contribuindo, assim, para cristalizar a instância do “destinatário de escapatória” (BAKHTINE, 1984, p. 336). Este é tomado como testemunha por cada um em diálogo com o

que se poderia designar, de forma imagética, como o “coro da profissão”. Todo interlocutor é profundamente afetado por sua própria atividade, repetida e até mesmo retomada pelo outro. Não tanto em função da concordância e da adesão que se impõem, mas, pelo contrário, pela diferença infinita que se manifesta, pois o que ele havia feito e dito como “eu”, na primeira pessoa, se expressa novamente no “outro” e, sem alterar-se, torna-se, portanto, absolutamente outro, emprestando ao que já se fez contornos de inacabamento. Assim, a atividade realiza suas trocas por meio do diálogo e, por isso, paradoxalmente, subtrai-se à troca. Na repetição dialógica a qual a submetemos, a atividade de trabalho, redita e refeita por outro, não se repete. Melhor dizendo, ela marca sua diferença essencial com todo discurso que procure acabá-la, tornando-se, fundamentalmente, inacabável. Parafraseando F. Tosquelles (2003, p. 111), no trabalho que fazemos, a atividade humana real é um “furão” dialógico. Nossa própria atividade obedece, sem dúvida, às mesmas regras, quando ela é “repetida”, como é o caso das páginas que vamos ler.

Eu tive a impressão, lendo o que se segue, de ouvir – ao mesmo tempo longe e bem perto de mim – o “coro da profissão”, aquele de que precisamos todos para ser um pouco mais capazes de ficar sozinhos. Vale dizer que não considero este livro como uma “aplicação” da Clínica da Atividade, no Brasil. Essa seria uma ideia desastrosa. Os textos que seguem, como encantadoramente o enuncia um deles, “sujam” a Clínica da Atividade perturbando a geografia de suas paisagens sedimentadas graças a uma outra história que não a história francesa. Felizmente, para nós, para todos nós, brasileiros e franceses.

De fato, procurando meu trabalho no trabalho dos colegas que escreveram este 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. Na música, como acontece no conhecido *Boléro de Ravel*, o ostinato é um motivo musical repetitivo. O que é fascinante nesse *Boléro* é que ele lança mão da repetição sem jamais cair na redundância. Com isso, permite uma reflexão sobre os verdadeiros fundamentos da música. Este livro provoca, de certa forma, o mesmo efeito a propósito da análise da atividade.

Lemos que a Clínica da Atividade é uma psicologia do estilo. É, sem dúvida, verdadeiro. E me parece claro, como é igualmente dito a respeito de toda atividade de trabalho, que o gênero de atividade clínica que ela constitui é um instrumento de avaliação a ser avaliado em si mesmo, na ação. A cada vez que uma intervenção prática aparece relatada nas páginas que se seguem, avaliamos o esforço necessário para a superação dos obstáculos. A cada vez, também, vemos os esforços realizados para amplificar as possibilidades de ação graças à assunção, pelos profissionais, da responsabilidade sobre o dever de sua própria profissão.

Aparece também indicado em algum lugar que o que tentamos fazer é uma “poética”. Eu não sei. Mas é fato que eu me reconheço em algumas reflexões de Proust. Ele gostava de dizer que a literatura cria uma espécie de língua estrangeira na própria língua. Não se trata de uma outra língua nem de um dialeto perdido redescoberto, mas de um outro devir da língua que escapa da língua pela língua: “[...] a única maneira de defender a língua, é atacando-a”, escrevia ele (1972, p. 110-115). A única maneira de defender sua profissão é, também, atacando-a em conjunto, para empurrar seus limites em face ao real da atividade, pois é assim que pode ser preservado um “devir outro” da profissão. O alcance prático dessa perspectiva é consistente, e este livro mostra isso, ainda, até mesmo para nós.

Na verdade, os textos que vamos ler me tranquilizam, porque mostram por meio da transformação da Clínica da

Atividade que manifestam, que ela não pertence a ninguém e que, em nosso campo, entre nós, também, a dicotomia entre o individual e o coletivo pode ser ultrapassada. Obrigado a todos os autores e aos organizadores desta obra por tê-la mostrado com tanta paciência e determinação.

Paris, 14 de outubro de 2010.

## APRESENTAÇÃO

---

*Claudia Osório da Silva*

Recebo com muita alegria esta tarefa de apresentar o livro organizado e escrito por companheiros de trabalho tão queridos.

Já há muitos anos, o grupo de pesquisa que hoje nos brinda com este trabalho se cruza comigo, com meus grupos, referências, temas. Inicialmente, nossa conexão se deu no campo da “Saúde do Trabalhador”. A partir daí, nossos pontos de intercessão são múltiplos, se movem e se desenvolvem, são criados e recriados. Depois, novas interferências mútuas levaram, creio eu, ao convite para que eu apresente este livro.

Nesta coletânea, os leitores vão encontrar o resultado do trabalho de um grupo em plena atividade: atividade no sentido em que usamos de criação permanente de mundos. Aqui se encontra corporificado um trabalho de pesquisa em que os conceitos e as orientações metodológicas não são mumificados, são tomados como recursos de gênero em pleno processo de estilização. Processo que vitaliza o gênero e desenvolve nosso ofício de pesquisadores.

O tema, ou campo, da “Saúde do Trabalhador”, entrevisto no título de dois capítulos, está de fato presente no livro como um todo. Já em seu primeiro texto, *Atividade: o trabalho sob o signo do inacabamento*, a perspectiva clínica que irá atravessar a obra se anuncia. Trata-se de relatos que falam da saúde como energia de transformação, falam de pesquisas que buscam deflagrar o movimento e a potência de viver ou, como dizemos na Clínica da Atividade, o poder de agir.

Em *Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade*, conceitos centrais e inovadores da Clínica da Atividade são tomados objeto de trabalho. Como no capítulo anterior, os conceitos da Clínica da Atividade se desenvolvem no diálogo

com Deleuze. O conceito de estilo ganha especial atenção, levando-nos por caminhos muito atraentes, sedutores, ricos de possibilidades.

Em *Relação “saúde e trabalho” e Clínica da Atividade*, a noção de saúde é tomada na polêmica entre a definição clássica de bem-estar, ou ainda mais, **perfeito** bem-estar, e a discussão aberta por Canguilhem, ao afirmar que *a noção ampliada de saúde envolve a dinâmica de sua conquista e preservação, expressando, assim, um constante e incessante jogo de forças.*

Se o livro como um todo traz a vida – as pistas da boa saúde – de um grupo que atua na pesquisa-intervenção, alguns capítulos são especialmente interessantes para vislumbrar os caminhos de produção dessa vida. *O vídeo produzindo encontros e confrontos na Clínica da Atividade docente* e também *As comissões e o núcleo de saúde dos trabalhadores: Tateando “(re)-existências” da atividade docente*, nos levam pelo trabalho concreto dos pesquisadores, mostrando generosamente como um campo empírico nos surpreende e se constitui.

Se toda atividade é diálogo, que diálogos a atividade contida neste livro nos traz? Em que diálogo, somos nós, leitores, convidados a entrar? Como dele sairemos? Que passagens propõe?

Este livro é o produto momentâneo de um trabalho inacabado. Ele convida a muitos debates, dá continuidade a controvérsias, abre polêmicas. Que seja um instrumento potente para alimentar a vida de um ofício que enfrenta um meio em que muitas infidelidades nos espreitam.

Podemos nos apropriar dele para falar da atividade de um trabalhador: o pesquisador. Ou do psicólogo que assume a tarefa de uma clínica do trabalho. Em ambos os casos, estamos carecendo de cuidar de nossos ofícios, desenvolvê-los. Tomar recursos provenientes de nossos gêneros profissionais para, estilizando-os, transformando-os, dar a esses gêneros mais vitalidade e amplitude.

Indagar e transformar o que seja ser pesquisador, o que seja ser um pesquisador que produz algo de valor, recriar as regras desse ofício. Escrevendo, como é indicado pelas regras desse ofício, recriar essa escrita. E recriar as fontes de reconhecimento deste trabalho, como diz a Clínica da Atividade, antes de tudo, pela definição, pelos que são do ofício, do que é um trabalho de qualidade. E indagar e transformar o que seja ser psicólogo do trabalho, ampliando seus possíveis. É enfrentando as controvérsias entre as escolas que constituem essa “especialidade” que faremos isso, que iremos além da “especialidade” e dos especialismos.

Este livro, então, nos oferece recursos para a ação. Ele nos afeta profundamente, transformando-se, também, neste encontro, em fonte de energia para esta ação.



## CAPÍTULO 1

---

### ATIVIDADE: O TRABALHO SOB O SIGNO DO INACABAMENTO

*Fernanda Spanier Amador  
Tania Mara Galli Fonseca*

Os esforços em pensar as relações entre trabalho, subjetividade e saúde vêm sendo empreendidos, especialmente, a partir de autores franceses: ora colocando ênfase em quadros psicopatológicos configurados, como o fizeram Le Guillant, Claude Weil e Paul Sivadon, a partir da primeira metade do século passado, ora se ocupando do tema pela via de uma psicodinâmica, em que a categoria central em análise é o sofrimento psíquico (DEJOURS, 1987). É a partir de Schwartz (2000a) e de Clot (2006) – o primeiro desenvolvendo a chamada Ergologia, e o segundo a Clínica da Atividade – que um novo conceito toma a cena no âmbito das Clínicas do Trabalho:<sup>1</sup> a atividade.

Partindo das contribuições da Ergonomia de linhagem francesa a respeito do tema e imergindo pelos campos da Filosofia e da Psicologia, tais disciplinas vêm se constituindo como importantes referenciais, na atualidade, para a pesquisa e para a intervenção àqueles que se interessam pelo mundo do trabalho. E mais: vêm, em nosso ponto de vista, promovendo o desenvolvimento de modalidades de ação junto a diferentes categorias profissionais na direção de uma clínica inventiva no âmbito do trabalho. Referim-nos a uma clínica que procede por uma sintonia fina com as fronteiras precisas da concepção no trabalho, isto é, de suas

---

<sup>1</sup> Trata-se de um campo que integra perspectivas teórico-metodológicas designadas como Psicologia Social Clínica e Psicopatologia do Trabalho (LHUILIER, 2006) pelas quais se pensa em “clínicas” como modalidades de intervenção que visam à relação trabalho, saúde, sofrimento e adoecimento mediante o enfoque de situações laborais.

nascentes problemáticas,<sup>2</sup> aquelas capazes de dar existência ao novo em situação de trabalho. Assim, pensamos que elas contribuem para pôr em cena aspectos subjetivos e cognitivos que, sintonizando com o vir-a-ser do e pelo trabalho, abrem possibilidades para a produção de uma Psicologia do Trabalho em bases epistemológicas ético-estéticas.

Pensamos, então, os processos subjetivos no trabalho a partir do que se define como Paradigma Ético-Estético (GUATTARI, 1992), o qual visa a uma dimensão de criação em estado nascente, potência de emergência que subsume a passagem a ser de universos materiais e de modos de trabalhar, enfatizando o psiquismo como estando aberto a uma gama de registros expressivos e práticos em contato direto com a vida social. Encontrando, nos interstícios das formulações em Ergologia e em Clínica da Atividade, convites para fecundações intelectuais nessa direção, lançamo-nos ao desafio de um diálogo entre tais disciplinas e o pensamento de Deleuze e Guattari (1996, 1997), de modo a “ativar” o conceito de atividade, investindo-o vitalmente, ao problematizá-lo.

## **O TRABALHO COMO ATIVIDADE**

Dedicados à Filosofia e à Psicologia, Schwartz (2000a) e Clot (2006) discutem o trabalho humano como atividade pondo em cena uma espécie de obscuridade gerativa que o envolve. Geratividade de si por aquilo que geram trabalhadores e trabalhadoras em sua atividade profissional; névoa, por vezes indiscernível e imperceptível, que lança a questão para o plano dos devires no trabalho.

Mais do que prévia, é no executável do trabalho que a atividade se faz, diz Clot (2006). É, contudo, pelo instante em que se realiza aquilo que se desrealiza; pelos meandros do que se atualiza, aquilo que se virtualiza, pensamos.

---

<sup>2</sup> Ao empregarmos o termo problemáticas, pautamo-nos no pensamento de Bergson para quem um problema bem colocado possibilita a reconciliação entre verdade e criação (DELEUZE, 1999).

A atividade é, na realização efetiva da tarefa, por ela, mas também, por vezes, contra ela, produção de um meio de objetos materiais, simbólicos e de relações humanas ou, mais exatamente, recriação de um meio de vida.

A atividade está, então, a favor da vida no e pelo trabalho, implicando a possibilidade de desenvolvê-lo por seus objetos, por seus instrumentos, por seus destinatários e afetando a organização do trabalho, expõe Clot (2008). Essa é ainda descrita por Schwartz (2007a, p. 35) como: “[...] sempre um ‘fazer de outra forma’, um ‘trabalhar de outra forma’. Não é uma palavra de ordem projetada no futuro: está dentro da realidade, é uma espécie de obrigação mesma de qualquer situação de atividade de trabalho humano já incluir uma dimensão de transformação”.

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas pelos autores, pensamos que uma das preciosidades do pensamento de Schwartz e Clot está em ressaltar a sutileza de um pensamento operado em situação de trabalho movido pela dimensão inventiva da cognição, aquela que problematiza as formas cognitivas constituídas e que se refere ao plano não representável no trabalho. Trata-se de um plano que permite concepção antes que reconcepção, conhecimento antes que reconhecimento, presentificação da ação antes que representificação. Instante que possibilita dar existência ao trabalho por um processo de sintonia com forças que são próprias da diferença.

Wisner (apud CLOT, 2008) afirma que o operador – trabalhador – é o criador repetido de sua tarefa. Estaria aí uma alusão do ergonomista ao fato de que trabalhar implica um trânsito pela diferença e pela repetição como perpétuo movimento do mundo? Certamente não, do ponto de vista da filiação teórica, mas encontrar, na formulação de Wisner, em uma mesma frase, a presença daquilo que a princípio pode ser considerado paradoxal – criar e repetir – instiga-nos a seguir o curso indagativo que trilhamos no desenvolvimento deste texto.

É em uma afirmação de potências entendidas como ato que Clot (2006) nos convida a tematizar o trabalho a partir da atividade real, escapando ao dualismo entre cognição e emoção. Chama-nos, assim, a pensá-lo em sua inseparabilidade do poder de afetação de trabalhadores e trabalhadoras, o qual lhes possibilita afirmar e manter a existência de si e de mundos: convoca-nos a pensá-lo em sua dimensão de variação da potência de agir, como *primum movens*<sup>3</sup> do trabalho.

Nascente da ação, a atividade pertence, então, à ordem de uma vitalidade, como sugere Durrive (2007, p. 19), a partir do vocabulário de sua autoria contido no CD-ROM “Encontros sobre o Trabalho”:

[...] a ação tem um início e um fim determinados; ela pode ser identificada (gesto, marca), imputada a uma decisão, submetida a uma razão [...]. Já atividade é um *élan* de vida e de saúde<sup>4</sup>, sem limite predefinido, que sintetiza, atravessa e liga tudo o que as disciplinas têm representado separadamente: o corpo e o espírito; o individual e o coletivo; o fazer e os valores; o privado e o profissional, o imposto e o desejado, etc.

Trata-se de uma vitalidade presente na filosofia de Deleuze e Guattari (DOSSE, 2007) e que faz ressoar pontos de encontro com a Clínica da Atividade. Há aspectos, no pensamento de Clot (2006, 2008), acerca da atividade que reverberam quando do encontro com determinadas influências no pensamento deleuziano, tais como: tomar a vida como ato de criação –

<sup>3</sup> Deleuze (2002) sustenta, em livro dedicado ao pensamento de Spinoza, o conceito de *conatus* por este último proposto, como sendo o fundamento primeiro do movimento, causa eficiente e não final.

<sup>4</sup> Canguilhem (2001) funda o significado do normal por uma análise filosófica da vida, entendida como atividade de oposição à inércia e à indiferença. Se a vida é sempre atividade de oposição à inércia e à indiferença, isso é verdade, também, no caso da vida no trabalho. Se a vida no trabalho é tentativa de viver, ela é também tentativa de nunca somente sofrê-la, ela é tentativa de fazer valer nesse meio – nesse tecido de normas antecedentes, nesse enquadramento abstrato do trabalho –, as normas de vida originárias da própria história daqueles que trabalham, oriundas do que é para eles viver em saúde.

influência evidente da filosofia de Canguilhem –, conceber a atividade como vontade de potência remetendo a Nietzsche e operar por um ultrapassamento entre mundo sensível e mundo inteligível, como quer Bergson, o qual também aponta para o conceito de *élan vital* como efetuação da virtualidade. E, ainda, a influência de Spinoza, sobretudo com a ideia de *conatus* designando que cada coisa tende a preservar-se no seu ser, indo ao seu limite, o que se refere à potência de pôr a existência em seus próprios limites.

Investindo no conceito de atividade com a ideia de *conatus* em Spinoza, Clot (1985) liga o conceito de atividade ao esforço de preservação no ser que vincula o dinamismo da vida à inteligência, a produtividade do ato à realização de si. O poder de agir está, assim, conectado ao poder de existir, e o *conatus* está ligado a um esforço de preservação no próprio ser, conforme sustenta Deleuze (2002) em obra dedicada a Spinoza. Trata-se de um esforço ou tendência para afirmação da existência, cumprindo os afetos, uma função de aumentar ou diminuir a capacidade de agir do próprio corpo. Ação do corpo que podemos pensar como *esperante* e *executante*,<sup>5</sup> como não intencionalidade primordial e como gesto realizado.

Poder de agir como expansão dos modos de fazer o trabalho, essa é a proposta da abordagem de Clot (2006, 2008) para quem a atividade é, na realização efetiva da tarefa – por ela, mas também, por vezes, contra ela –, recriação de meios para viver. A atividade prática do sujeito não é apenas efeito das condições externas nem mesmo a resposta a essas condições, e a atividade psíquica não é mais a reprodução interna dessas

<sup>5</sup> Problematicamos que entendemos ser uma dupla tendência do corpo à ação: uma que, numa espécie de *ação esperante*, permanece no plano intensivo do tempo, convocativo de perceptos e afectos e outra, que age num plano extensivo do espaço, *lançando mão de afetos e de percepções numa esfera de ação executante* (AMADOR, 2009). A esta ação que transita por entre *ação esperante* e *ação executante*, chamamos atividade, por pensá-la antes como princípio ativo do corpo do que como ação concreta executável e executada. Princípio ativo que, longe de ser tomado como fundamento, diz respeito, sobretudo, a uma capacidade dispersiva do corpo para acompanhar as dispersões do mundo: suas forças, seus virtuais em curso de atualização. Trata-se de um princípio ativo que, nos parece, caberia chamar de princípio vital do trabalho e suas técnicas. Trata-se de um ponto no e pelo qual se dá existência a eles.

condições, conforme Clot (2008). Para o autor, a atividade prática e psíquica é sempre a sede de investimentos vitais: ela transforma os objetos do mundo em meio de viver. Investimentos vitais esses que aparecem em sua obra como abertura à controvérsia entre o real e o possível da atividade, para, de tal modo, fazer viver o trabalho, e que pensamos, ainda, como trânsito entre virtual e atual na atividade.<sup>6</sup>

Assim, pensar a atividade como *élan vital*, convoca, então, à operação por uma zona intersticial por onde a ação, no trabalho, se efetiva. Zona de movimento, de matéria viva laboral, de abertura do corpo às forças em circulação, que tendem à transformação. Instiga a pensar o trabalho por sua ativação mais do que por sua execução, por um corpo ativo que, invadindo a execução, alimenta-a com movimento e a devolve a ele. Relança a um movimento que, no sentido que lhe atribui Deleuze (2006), implica uma pluralidade de centros, superposição de perspectivas, imbricação de pontos de vista, coexistência de momentos que deformam a representação. A questão, nessa perspectiva, não é encontrar a contradição e sim, o problema; esse entendido como esfera que possibilita a invenção por gerar-se por uma espécie de falência das formas cognitivas constituídas.

Desse modo, relançar o corpo ao movimento implica relaná-lo à sua ontologia criacionista. Trata-se de um corpo que, como centro de afecções, consiste em um lugar onde as emoções se

---

<sup>6</sup> Destacamos esse aspecto a partir de Deleuze (2006) e de sua distinção entre possível e virtual. Para ele o possível opõe-se ao real, sendo o processo do possível da ordem da realização. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real porque ele é pleno de realidade sendo seu processo a atualização. Diz ainda Deleuze (2006, p. 299-300): “A atualização do virtual, ao contrário, sempre se faz por diferença, divergência ou diferenciação. A atualização rompe tanto com a semelhança como processo quanto com a identidade como princípio. Nunca os termos atuais se assemelham à virtualidade que eles atualizam: as qualidades e as espécies não se assemelham às relações diferenciais que elas encarnam; as partes não se assemelham às singularidades que elas encarnam. A atualização, a diferenciação, neste sentido, é sempre uma verdadeira criação. No virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da atualização, da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento, o falso movimento da realização como limitação abstrata”.

afirmam como realizações corporais dos afectos, como sugere Santiago-Delefosse (2004). Para ela, as emoções são teatro das transformações do organismo em corpo, tratando-se de emoções que, ligando-se à intuição das situações, comportam um aspecto plástico.

Se pensarmos a intuição referida pela autora como dimensão inventiva da cognição, estaremos diante de um argumento que se dirige à inseparabilidade entre cognição e emoção proposta por Clot (2008)? Seria essa a ponte que liga o trabalho e a arte? Ligação que viabiliza uma espécie de contorno no inacabado, materializado em forma de execução? Uma arte que pensamos, sobretudo, em seu funcionamento empírico nos corpos cujo exercício se reconhece indispensável ao pensamento, tal como o faz Deleuze ao longo de sua obra?

Clot (2008) igualmente tematiza o assunto procurando pensar as relações entre cognição e emoção como princípio da ação no trabalho. Para tanto, propõe a distinção entre afecto, emoção e sentimento. O afecto, para ele, resulta de um conflito, de uma dissonância que testa/experimenta a atividade do sujeito e sua organização pessoal, enquanto a emoção diz respeito aos instrumentos corporais por meio dos quais o sujeito responde. De acordo com o autor, as emoções corporalmente vividas são, portanto, socialmente construídas e compartilhadas. Isso, porque elas são cultivadas nos sentimentos, dizem respeito a representações coletivas e a instrumentos sociais do pensamento que veiculam normas, ideais e valores. Os afectos são um pouco de energia e a vitalidade dessas emoções e sentimentos, contra os riscos de ver estes últimos se tornarem desvitalizados.

Chama-nos a atenção o fato de o autor colocar os afectos num lugar de energia vital das emoções, ligando-os no curso da atividade, possibilitando, contudo, a observação de uma sutileza diferencial entre os termos. Ambos se conjugam no movimento de apropriação de um meio de vida para o sujeito pela atividade. Os primeiros, contudo, estão em sintonia fina com uma esfera criacionista do viver e do fazer a qual, por

sua vez, se refere ao que Clot (2008) define como poder de agir.

Tal definição, objeto do seu livro *Travail et pouvoir d'agir* (2008), é cara para pensarmos essas derivações teóricas, como o fazemos neste texto. Clot (2008) menciona o que vem a ser o sentido da atividade realizada: a relação de valor que o sujeito instaura entre essa ação e suas outras ações possíveis. Ocorre, então, uma alternância funcional entre sentido e eficiência da ação, na qual joga o dinamismo da atividade. Não se trata de pensar uma eficiência<sup>7</sup> em termos de atingimento de objetivos a perseguir, mas de descoberta de objetivos novos, ou de colocação de problemas no curso da atividade que a guindam a um estatuto criador.

Entendendo o desenvolvimento do poder de agir como a ultrapassagem dos resultados previstos pelo sujeito por meio dos objetivos atendidos em uma situação inesperada, o autor liga tal esfera à renovação do sentido da ação. Assim, o desenvolvimento do poder de agir parece-nos dizer respeito tanto a uma espécie de aumento de possibilidades encontradas pelos trabalhadores e trabalhadoras para darem conta do Trabalho Real,<sup>8</sup> o que pode se traduzir em uma dimensão de capacidades em ação, quanto a uma espécie de expansão pelo Trabalho Virtual (AMADOR, 2009),<sup>9</sup> uma vez que, a partir da realização de algo, se abrem novos objetivos acionados pela instauração de um campo problemático.

Diante disso, pensar o trabalho como atividade implica reconhecer, como faz a Ergonomia francófona, que ele, apesar de se constituir em atividade com fins estabelecidos

---

<sup>7</sup> Encontramos aqui a influência de Spinoza para quem o *conatus* é causa eficiente e não final.

<sup>8</sup> Dessa forma, Clot (2008) sustenta que os sentidos da atividade concernem diretamente ao poder de agir, o que implica uma elevação do sujeito a um mais alto nível de atividade. Porém, ele destaca a importância das realizações concretas, a operacionalidade experimentada na colocação em obra da ação como indispensável para perenizar e renovar a vitalidade conquistada.

<sup>9</sup> A ideia de Trabalho Virtual foi desenvolvida em nossa tese de doutorado. Trata-se de uma dimensão problemática que acompanha o curso da atividade de trabalho.

requerendo realizações mediatas, tanto individuais quanto coletivas, sempre lida com uma dimensão imediata da situação que engaja e transforma, ao mesmo tempo, aquele que a executa (TEIGER, apud FERREIRA, 2000, p. 6), para quem:

[...] existe na atividade qualquer coisa de irreduzível a qualquer previsão, a qualquer prescrição, a qualquer regularidade *stricto sensu*. Neste sentido, a atividade é um compromisso a ser encontrado entre uma intenção inscrita numa história e num projeto e as solicitações e exigências, ao mesmo tempo, exógenas (provenientes do ambiente material ou relacional mais ou menos estável) e endógenas (provenientes do estado funcional momentâneo não estável).

Desse modo, Teiger citada por Ferreira (2008), destaca um caráter de imprevisibilidade da atividade que requer a cada instante a inteligência criadora de trabalhadores e trabalhadoras. Além disso, salienta a existência de uma irreduzibilidade que evidencia o enigma da atividade situado em uma fronteira muito pouco nítida entre um pensamento capaz de representar e solucionar problemas e aquele afeito a seguir os rastros indiscerníveis do representável para abrir sendas problemáticas relativas ao trabalho, capazes de fazê-lo nascer de modos ainda não existentes.

Esse fluxo do pensamento no curso da atividade é o que nos interessa, especialmente ao nos encontrarmos com a Ergologia (SCHWARTZ, 2000a, 2004) e com a Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2008). Um plano inconsciente<sup>10</sup> do pensamento relativo a uma esfera vital que se liga a um complexo de variação contínua no trabalho em si mesmo.

<sup>10</sup> A noção de inconsciente aqui mencionada diz respeito ao conceito de Corpo sem Órgãos proposto por Deleuze e Guattari (1996), que se refere ao nível de matérias não formadas, quer dizer, ao plano de forças. Ele remete, ainda, ao extremo de um pensamento que acede pela experiência da arte a seu limite radical, “[...] à l’impouvoir de la pensée” (SAUVAGNARGUES, 2005, p. 83). Trata-se da capacidade de criação do novo no plano do pensamento. O Corpo sem Órgãos concerne à definição intensiva de corpo como centro de afecções, bem como de processos de individuação, como já apresentamos.

É em uma afirmação da vida no trabalho que os autores se situam, nas linhas de um esforço pelo qual ela anseia por preservar-se, abrindo horizontes pela afirmação de suas potências em uma efetiva consistência ética. Aquela que, no trabalho, escapa às dimensões transcendentais das suas normas, reinvestindo-as com potência imanente transcendental que determina uma diferença qualitativa dos modos de existência de si e do próprio trabalho pela atividade.

Não é no pensamento ordinário que os teóricos da atividade pousam sua atenção. Pensamos antes que é numa não naturalidade do pensamento em situação de trabalho que eles se atêm: trata-se de uma dimensão que abordamos pelo pensamento em Deleuze (2006) em *Diferença e repetição*. Retomemos, então, as principais formulações do filósofo que nessa obra problematiza a imagem dogmática do pensamento, aquela relativa à reconhecimento.

Para o filósofo, pensa-se raramente e por violência de signos que forcem a pensar, empurrando para uma zona de permanente recomeço do novo. O pensamento afirmado por Deleuze é aquele que, antes de reconhecer, por evocação, pela lembrança de algo já concebido que nos impulsiona a (re)presentar e a (re)presentificar o mundo, nos instiga a contemplar a proximidade do inimigo, aquele que nos distancia da apaziguadora correspondência identitária no seio dos conceitos.

Quando Deleuze (2006) se refere ao pensamento, trata-se da gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Uma gênese que, ligada a um trabalho sígnico, implica o nascimento de uma sensibilidade no sentido de que, sendo insensível do ponto de vista da reconhecimento, instaura a perplexidade forçando a colocação de problemas.

Trata-se de uma sensibilidade que põe em curso trajetórias intensivo-afectivas que, por instâncias memoráveis – aquelas relativas ao empírico, ao que nos lembramos porque *já vimos* – e imemoráveis – as referentes à essencialidade do

transcendental, àquilo que aparece esquecido –, instaura um percurso não do inteligível, mas do impensável.

Como o impensado no pensamento é o que existe para ser pensado, perguntamo-nos, a partir do pensamento de Clot e Schwartz, se haveria uma dimensão que escapa ao representável ligado à *ação executante* e que se embrenha por uma terra sem imagens no pensamento, dando possibilidades de afirmação à *ação esperante*, a ser posto na centralidade do conceito de trabalho como atividade. Não seria a busca pelo sentido, entendido como um “[...] vapor movendo-se no limite das coisas e das palavras” (DELEUZE, 2006, p. 225) a um *punctum* genético que procede por determinações sub-representativas que se localizam no cerne dos problemas, abrindo o trabalho a um *nonsense* originário, antes que a busca por significações relativas à representação e capazes de antecipar ações, uma esfera que o conceito de atividade vem colocar em discussão? Antes dos meios para resolver problemas no trabalho, estariam Schwartz e Clot abrindo linhas para pensarmos a respeito dos meios no pensamento para sua invenção?

Pensar o trabalho pelo conceito de atividade ajuda-nos, então, a tomá-lo como uma zona intersticial entre aprender e saber, tal como pensa Deleuze (2006). Aprender implica constituir e enfrentar problemas práticos, enquanto saber designa a posse de uma regra de soluções. Se “[...] aprender é penetrar no universal das relações que constituem as Ideias e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 2006, p. 237), é somente num segundo momento, no qual nossos atos reais se ajustam às nossas percepções das correlações reais do objeto, que chegamos a uma solução dos problemas que se materializa numa esfera executante no trabalho. Trabalhar, então, implica uma passagem viva entre não saber e saber; entre o impensado e o pensado na atividade.

Isso é o que evidenciamos quando, percorrendo o pensamento de Clot (2006), encontramos que, para o autor, a atividade situa-se na zona de Trabalho Real, aquela considerada em sua inscrição no tempo e relativa aos componentes cognitivos

e subjetivos dos trabalhadores e trabalhadoras, referindo-se ao que permite a realização da produção. Como é sempre enigmática e em permanente construção, a atividade implica mais do que dimensões lógicas, diz o autor, exige dimensões poéticas por ser regida pelo signo da criação como fonte permanente de invenção de novas formas de viver. Assim, é a singularidade que se coloca como objeto de estudo no campo do trabalho como atividade, o que significa operar pela compreensão de uma situação ligada à unidade subjetiva e a uma experiência e não somente às representações funcionais que a experiência supõe. Entre inteligência e intuição, entre pensado e impensado, faz-se o trabalho como atividade.

É por uma Psicologia viva que Clot (2008) se ocupa da atividade, localizando-se na zona da produção de sentido e da eficiência em situação habitual de trabalho, uma zona que pensamos como relativa ao pensamento em ato de homens e mulheres no trabalho, um pensamento que, ligado aos deslocamentos provocados pela atividade, opera-se nas passagens, nos trânsitos, nos pontos transversos, os quais forçam o pensamento a outrar-se. Enfim, é sobre o elemento diferencial ao pensamento em situação de trabalho que, entendemos, podemos pôr o foco em uma análise do trabalho como atividade: em seus devires; em seus fluxos de objetivação, subjetivação e dessubjetivação.<sup>11</sup>

Procedendo por linhas fronteiriças, o trabalho baila por entre uma *ação executante* que difere de uma *ação esperante*, embora com ela guarde íntima proximidade. A ação difere, na atividade, especialmente por suas fontes originárias: numa o que se opera é um processo de subjetivação e na outra, de dessubjetivação. Numa, entendemos, remete-se à esfera das marcas pessoais, enquanto na outra se evidenciam vestígios impessoais. Vestígios esses que dizem respeito a um plano ontogénico criacionista de si e do próprio trabalho num

---

<sup>11</sup> Convém assinalar que Clot (2006) se refere ao processo de dessubjetivação como aquele relativo à atividade impedida. Portanto, os termos por nós e pelo autor empregados apresentam uma diferença substancial já que pensamos em dessubjetivação como processo aliado à expansão do poder de agir.

perpétuo inacabamento, reivindicante, porém, em insistente necessidade por materialização em modos de execução.

Clot (1985, 2006) caminha nessa direção, em nosso ponto de vista, ao sustentar que a realização de si implica alguma medida, certo movimento de dessubjetivação, qual seja: pensamos a dessubjetivação como processo relativo à individuação.<sup>12</sup> Advindo a ação de um conflito no real, ela implica recuos que preparam a promoção de novas atividades e anunciam a novidade no si. Recuos que remetem a tomar a atividade pela ação, que, ao sair dela, tomam para si os meios de recriá-la. A partir daí, o autor propõe dois tipos de mobilização: uma que atrai a atividade para si, chamada *subjetivização*, e outra que remaneja a subjetividade constituída, designada por *subjetivação*. Na primeira, trata-se de uma imobilização que garante uma certa continuidade do sujeito por táticas de segurança, enquanto, na segunda, designa uma mobilização subjetiva que ocorre graças a uma atividade produtora de criação subjetiva.

Para Clot (2006), então, há um conflito na subjetivação que opõe uma mobilização da atividade pela subjetividade a uma mobilização inversa da subjetividade pela atividade, destacando que a subversão das formas é uma característica geral do (des)envolvimento psicológico que pensamos como processo de *dessubjetivação* pela atividade. Não se trata de pensar em termos de interiorização e funcionamentos exteriores ou das significações existentes, lembra o autor, mas de recriação.

A *ação esperante*, o princípio ativo do trabalho por excelência, aparece, então, intimamente vinculada a um processo imiscuído entre subjetivação e dessubjetivação, localizando-se, assim, numa zona que, a rigor, não está em lugar nenhum. Situa-se em um não lugar que, como espaço de duração e de invenção, fertiliza o trabalho por uma operação estética e chama a percorrer os traçados de sua nebulosidade; de

---

<sup>12</sup> Por individuação, Simondon (2003) define um processo relativo ao vazio infinitesimal e ao devir sem fim que, como condição primeira, como ontogênese, vem a constituir o Trabalho Real, isto é, um espaço pré-individual, tanto subjetivo quanto social, que remete a dimensões de singularidade.

uma estrangeiridade junto a seus nativos, conforme sugere Schwartz (2008), ao referir-se ao trabalho como *matéria estrangeira*.<sup>13</sup> Uma matéria que, resistindo a qualquer domínio, afirma-se a si mesma como insubordinação permanente, como o realizado e o não realizado, como projeto e execução, como atualização e, ao mesmo tempo, como virtualidade, instigando a pensar que a realidade do trabalho é feita do tecido da duração, de um tempo que dura, num processo incessante de diferenciação, que exige muito mais que execução por uma (re)apresentação na ação: implica a presença da atividade como potência de presentificação da ação. Atividade que gostamos de pensar como o *dever do trabalho*, já que ela é o que se faz e se desfaz, é aquilo que nunca é feito, implicando, ainda, sonhar (CLOT, 2006). Essa afirmação instiga a pensar que o sonho remete a uma função de oniricidade e de fabulação, as quais implicam um certo *desengajamento* da ação, para depois ver-se ela formada. Trata-se de estar perdido numa espécie de visão, de experiência visionária próxima de uma situação puramente ótica e sonora (DELEUZE, 1990) capaz de dar ao trabalho um novo realismo.

Uma visão do vazio. Visão no vazio de normas do trabalho. Visão numa região de protoforma, de protosubjetividade, de protoação. O sonho mencionado por Clot (2006) nos lança a uma região de renúncia a funções motoras para deixar a ação bailar nas brumas do tempo. Assim, a atividade se dá num momento muito pouco nítido no qual a ação é produzida. Ela presentifica a ação no trabalho, ação essa que, por sua vez, já entrou, ao menos uma vez, na (re)apresentação. A atividade

---

<sup>13</sup> Schwartz (2008) afirma que o trabalho renovaria permanentemente sua exterioridade, seu caráter estrangeiro em relação à cultura dos filósofos, no sentido em que tudo que estes poderiam ter se apropriado do trabalho como objeto de estudo não os dispensaria de nenhuma forma de se tornarem disponíveis com uma certa humildade e desconforto, para se colocar em aprendizagem junto aos homens e mulheres trabalhando, e tentar compreender o que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho. Assim, operar com a ideia do trabalho como matéria estrangeira seria reconhecer seu caráter sempre inacabado e a necessidade de saber dele nos universos de trabalho; reconhecer que o trabalho é um continente estranho ao saber acadêmico.

exige, dessa maneira, estar entregue à duração, mostrando-se muito mais afeita à intuição do que a inteligência, embora ambas consistam em momentos praticamente simultâneos.

A inteligência, em sintonia com o plano da produção de estados no trabalho, viabiliza ações que compõem sua execução na esfera do Trabalho Real, o qual se caracteriza por uma mudança contínua das formas, enquanto a intuição se lança à mudança contínua nas formas da execução. Relativa a um plano incorporal, a atividade, assim, pelo corpo, *acontecimentaliza* a ação por uma dimensão de Trabalho Virtual, uma vez que o acontecimento, para Deleuze (2006), remete ao campo problemático. Tal trabalho opera no tempo, pela intuição, em experimentação numa espécie de ação subterrânea concomitante, permanente e deslizante no plano das forças. Trata-se de um trabalho que se faz por pequenas percepções (GIL, 2005), aquelas que nascem de um deslocamento, que reme a uma diferença interna surgida na própria forma do trabalho.

Enquanto o Trabalho Real é passível de explicação, o Trabalho Virtual procede por implicação, por ela entendendo o processo de agenciar o pensamento durante o trabalho, numa certa compreensão de nossa própria potência de conhecer. Um pensamento liberto dos compromissos com a realidade, sensível, porém, aos seus indiscerníveis que convocam uma solução após uma problemática. Talvez por isso os estudiosos do trabalho como atividade (SCHWARTZ, 2007b; CLOT, 2006) mencionem uma certa dificuldade dos trabalhadores e trabalhadoras em relatar seus procedimentos adotados, deparando-se sempre com uma espécie de indiscernibilidade: pela impossibilidade de estancar a própria potência de conhecer que invade a cena a ser descrita e o trabalho a ser formalizado. Isso ocorre de tal maneira que, em operação sintonizada, a execução e a espera partilham de intimidade. Como ação mínima ou *devoir-intenso* da ação, o Trabalho Virtual introduz estrangeiridade no trabalho por operadores de tensão capazes de manter viva uma potência de desterritorialização da ação. A atividade é, portanto, nômade. Ela está longe de poder ser tomada como objeto. Operando

por resistência a categorias que a definem, preferimos pensá-la em sua potência de fabricação permanente de si própria, o que exige de pesquisadores e trabalhadores de atividades específicas em questão uma postura de falar diante do *devoir do trabalho*.

A atividade, então, requer pensar no *devoir do trabalho* para, desse modo, inflá-lo em suas já presentes potências de *devoir-outro*, clamando por imersão numa espécie de universalidade antropológica, como propõe Schwartz (2008), de maneira a integrar o trabalho no horizonte enigmático da atividade humana, o qual supera a abordagem da questão a partir da relação trabalho assalariado/capital.<sup>14</sup> Trata-se, para o autor, de pôr em cena a dinâmica de negociação, que fazemos todos, entre o universal em nós – buscar viver em saúde (ou simplesmente viver) em um mundo social – e as condições, as restrições, os recursos que dão sentido a um momento da história, a essa exigência universal. Um universal em nós que, ultrapassando as fronteiras da subjetividade e da objetividade, do interior e do exterior, parece-nos lançar a discussão para um plano de impessoalidade, de uma vida que não aquela dos indivíduos que trabalham, mas das singularidades que presidem a sua gênese, de pontos de inflexão do movimento que detonam devires.

A atividade, assim, parece escavar a execução. Abrir-lhe vazios que lhe permitem se irrigar com as potências da variação que podem afirmar novos modos de trabalhar. Esgarça, nos

---

<sup>14</sup> Schwartz (2008) sustenta que a definição marxista de processo de trabalho como articulação da atividade pessoal do homem, o meio e o objeto, não ajuda a abordar as condições e as contradições concretas que fazem história numa configuração real de trabalho. Assim, problematiza o fato de que no marxismo o trabalho somente tome figura na história, no interior de um processo de produção particular, o capitalista, em que ele está localizado para produzir mais-valia. Seu principal questionamento, em relação ao marxismo, consiste em colocar a seguinte pergunta: até que ponto esta perspectiva genérica, a da dialética Trabalho Abstrato/Trabalho Genérico, encontra as dramáticas da atividade de trabalho como uma dimensão da vida humana que recomeça em permanência, em dialéticas micro-macro, local, global, os conceitos e os valores de uma tal antropologia filosófica? Até que ponto pensar o homem pelas contradições da produção dá conta de pensar uma antropologia coletiva do trabalho?

traços visíveis da execução, acessíveis por percepção e afeto, trilhas de acessos à invisibilidade de um plano criacionista do trabalho que exige micropercepções (GIL, 2005) da ordem de perceptos e de afectos.

Schwartz (2007c) formula quatro proposições gerais acerca da atividade: há uma distância entre o Trabalho Prescrito e o Trabalho Real, tal como se afirma em Ergonomia;<sup>15</sup> o conteúdo da distância é sempre (re)singularizado tornando impossível qualquer tentativa de prevê-la; essa distância remete à atividade do corpo-si que a gestiona; e, por fim, a distância conduz a um debate sobre os valores, e as escolhas são sempre feitas em função de critérios que as orientam.

Tais proposições ajudam-nos a prosseguir na discussão conceitual acerca da atividade, o que fazemos pelas seguintes conexões: a distância entre Trabalho Prescrito e Trabalho Real abre possibilidades de densidade conceitual ao Trabalho Virtual; a ideia de distância (re)singularizada, que impede previsão, instiga o debate a respeito de uma ontogênese da atividade; a gestão de tal distância pelo corpo-si incentiva-nos a dedicar-nos ao lugar do corpo na atividade, operando um trabalho conceitual nesse sentido; e, por fim, o lugar do debate de valores abre-nos para a discussão a respeito da linguagem, já travada por Schwartz (2007b) e por Clot (2006), entre outros pesquisadores nesse campo. Por ser dessa

---

<sup>15</sup> Ferreira (2008) salienta que a atividade figura como o lócus privilegiado para uma categorização da abordagem ergonômica de trabalho, destacando-se duas dimensões para análise: os encadeamentos de tomada de informação, interpretações, comunicações, ações e a atividade como realização, por oposição à tarefa como prescrição de objetivos e de procedimentos. Ele diz: "Há um caráter duplamente enigmático na atividade, é o que mostram as pesquisas em ergonomia. Enigmática enquanto objeto de pesquisa (sua configuração não é posta a priori mas um objeto teórico em (re)construção. Ela não é estática mas configura um processo, uma dinâmica marcada por transformações de suas próprias regras de funcionamento no curso do tempo. Ela não é objeto dado mas, ao contrário, um objeto a ser constituído e reconstituído num processo de co-construção entre o ergonomista e os sujeitos" (FERREIRA, 2008, p. 11). Além disso, o autor chama a atenção para uma outra esfera enigmática da atividade, aquela do ponto de vista do sujeito, uma vez que ela implica uma relação em três dimensões: com as exigências do meio, com os outros e consigo mesmo.

maneira, das quatro conexões destacadas elegemos duas para discussão a partir de agora, acerca do conceito de atividade: ela implica um *nível problemático* do trabalho e envolve um *corpo afectivo*.

Passemos ao primeiro eixo. Conforme sugere Duraffourg (2007), a constatação da existência de insistentes defasagens no curso do trabalho exige reconhecer filosoficamente que a vida ultrapassa sempre, infinitamente, os conceitos que os homens forjaram para pensá-la. Trabalhar será questão de confrontação da inteligência humana às incertezas do presente, na concepção do autor.

As incertezas mencionadas por Duraffourg remetem-nos ao agitado fundo indiferenciado e diferenciante que constitui a matéria-prima da vida e da vida no trabalho. Sendo assim, estando a inteligência ligada ao estado de coisas e à ação propriamente dita, pensamos que tal confrontação aciona a intuição, essa, uma dimensão cognitiva problematizadora no sentido em que perturba as formas cognitivas constituídas que sustentam e mantêm a ação. As incertezas do presente às quais o autor se refere nos levam, então, a uma convocação cognitiva no trabalho em sintonia com a matéria fluente do tempo.

Dessa forma, a intuição, percorrendo as sendas da duração, expande o vazio de normas do trabalho mencionado por Schwartz (2004), percorrendo as forças no âmbito do Trabalho Virtual por meio de uma atenção que se fixa num plano de (in)formações do trabalho, um plano de seus (in)formes, presentificando-o nessa expansão. Percorrê-lo, então, é tarefa antes que histórica, geográfica. Abrir o trabalho às forças do presente para virtualizá-lo consiste em uma dimensão de experimentação e não de execução. Diz respeito à dispersão, a um traçado de linhas moleculares e de fuga que se coagulam, por vezes, num plano executivo, mas que designam, antes de tudo, uma esfera de resolução por defasagem.

As incertezas do presente remetem-nos, ainda, a uma esfera do Real que designa o que se reúne em vias de convergência ao

virtual. Nessa direção, Clot (1985) nos ajuda a pensar, quando afirma existir, entre os homens e mulheres que trabalham, o compartilhamento de uma incompreensão ligada ao real da atividade, essa uma dimensão que a transborda e que deve ser convertida em material de análise.

Tal conceito, de Real da Atividade, distingue-se do já definido termo pela Ergonomia, Trabalho Real. Neste, situa-se aquilo que se realiza e que se apresenta observável, enquanto o Real designa uma insistência de dimensões inobserváveis que o ultrapassam. Portanto, pensamos que o Trabalho Real lança a discussão para o plano das atualizações do trabalho enquanto, o Real da Atividade remete às suas virtualidades.

Assim, o real do trabalho permite um alargamento da oposição entre os conceitos de Trabalho Prescrito e Trabalho Real, conforme Clot (1985), inspirando-nos a pensá-lo como Trabalho Virtual. Um trabalho que remete a uma zona de individuação da ação e de potenciais de uma realidade que a antecede. Trata-se de uma zona que preside a origem da ação; lugar por excelência da atividade, portanto.

Para dizê-lo, dessa maneira, buscamos elementos em Simondon (2003), quando define a individuação, conceito esse que remete às singularidades. Por serem da ordem do que regula a gênese da ação, no caso do trabalho em questão, as singularidades aqui mencionadas e sugeridas por Simondon não se referem a um conceito de individualidade, nem à personificação em sujeitos constituídos. As singularidades, neste caso, dizem respeito à persistente incompatibilidade em relação a si própria com que toda atividade se depara, deixando entrever forças em tensão que anseiam por resolução, conservando-as, porém, a fim de assegurar, sempre, em alguma medida, num paradoxo, sua existência. A atividade, então, existe individuando-se, deixando de ser o que é, defasando-se.

Nesse sentido também se indaga Schwartz (2006) quando pensa a atividade como *atividade industrial*, uma noção que amplia a diferença entre Trabalho Prescrito e Trabalho

Real, oriunda dos ergonomistas,<sup>16</sup> e vai na direção do que entendemos por Trabalho Virtual. Tal ampliação se efetiva, na abordagem do autor, pela noção de normas antecedentes, as quais se referem à tendência de cada um sempre renormatizar seu meio de vida e seu meio de trabalho.

Para ele, existe uma dialética<sup>17</sup> entre dois registros básicos: o primeiro referindo-se a tudo o que preexiste à atividade – os protocolos; e o segundo dizendo respeito a tudo o que se refere à ressingularização, à desnaturalização das normas antecedentes.<sup>18</sup> É um processo operado por entre esferas memoriais e imemoriais da existência que reforçam a concepção da atividade como vida, como esfera que pressupõe escape permanente ao estrito enquadramento, ou a estrita heterodeterminação que assujeita. Toda atividade de trabalho “[...] é sempre também algo como um encontro”, para Schwartz (2007d, p. 88).

Trata-se de um encontro em que se operam *dramáticas do uso de si*, as quais ganham vida no âmbito do Trabalho Real. Ele profere:

---

<sup>16</sup> Trabalho prescrito como a dimensão protocolar do trabalho, e Trabalho Real como situação concreta em que o trabalho se efetiva são concepções formuladas no âmbito da Ergonomia. Entre eles há sempre uma distância que implica uma gestão de suas defasagens, sempre continuamente renovadas. Em última análise, trabalhar é gerir, diz Schwartz (2006).

<sup>17</sup> Cabe ocuparmo-nos do termo dialética empregado pelo autor em vários de seus textos acerca da atividade. Neste caso, parece-nos que designa uma coexistência de contrários na qual a segunda etapa, a ressingularização, não consiste em uma negação dos protocolos e, sim, em uma espécie de imanência neles próprios. Uma incompatibilidade que, ao invés de levar a qualquer espécie de síntese ou retorno a unidades, impulsiona a uma defasagem.

<sup>18</sup> Schwartz (2007e) se refere aos termos *trama* e *urdidura* propostos por François Daniellou para melhor explicitar suas ideias acerca dos dois registros mencionados. Do lado trama, existem os fios que ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria das ferramentas ou dos clientes, a políticas econômicas, a regras formais, ao controle de outras pessoas. Trata-se do Registro Um. Do lado urdidura, tais fios ligam-se à sua própria história, às experiências de trabalho e de vida. A trama é o que o ser humano converte em memória para tentar governar a atividade, dando-se fora do tempo, portanto; enquanto a urdidura é o processo que a produz, é o que faz viver as técnicas no tempo e que não são jamais plenamente visíveis.

[...] temos que fazer circular, fazer esse vai-e-vem entre a riqueza dos saberes envolvendo as normas antecedentes – que estão na nossa vida, no social e no trabalho – e tudo que será recriado pela atividade, em uma situação, sempre, em parte, singular. Mas essa segunda parte não pode ser antecipada. Com nossos conceitos e saberes desengajados não podemos antecipar nem entender exatamente que jogo de valores pesa sobre as dramáticas do uso de si, sempre singulares. Ora, os saberes trabalhados através dessas dramáticas do uso de si são, ao contrário, engajados na história concreta do meu trabalho, dos encontros que fazemos entre homens e mulheres e o meio de trabalho técnico e organizacional, que tem sempre uma singularidade (SCHWARTZ, 2006, p. 461).

Há duas ideias-chave na exposição de Schwartz (2006) que nos parecem imbricadas, a saber: a dimensão inantecipável relativa à criação pela atividade e os saberes engajados. Pensando como Simondon (2003), que a verdadeira operação de individuação é o centro do conhecimento e, ainda conforme o autor, que o ser – quer seja o trabalho, quer seja o trabalhador – não possui uma unidade de identidade e sim uma unidade transdutora, a ideia de dramáticas de usos de si empregadas pelo autor remete-nos à esfera não propriamente executora, como mesmo sugere Schwartz (2006), mas ativa da ação que supõe uma produção de saberes nela mesma.

Concordamos com o pensamento de Deleuze acerca dos dramas, que, para esse autor, são processos que determinam a atualização da ideia, os quais criam e traçam um espaço correspondente às relações diferenciais e às singularidades a serem atualizadas. Dramáticas de si, então, que pensamos como espécie de teatro da (i)representação, percorridas pelos virtuais do trabalho numa espécie de protagonismo sem ator, de viagem pela imaginação que tangencia os processos de sua atualização.

Schwartz (2006) põe em questão, então, duas dimensões fundamentais para o entendimento da processualidade da atividade: corpo e conhecimento. Se conhecemos individuando, não podemos fazê-lo nem por indução, nem por dedução: só podemos fazê-lo por transdução, afirma Simondon (2003).

Segundo ele, a transdução refere-se a um modo de progresso pela intuição, a uma sintonia com as relações que nascem da própria ontogênese do trabalho, a uma comunicação entre elementos díspares que instauram problemáticas no trabalho como fonte de sua criação. Talvez por essa razão, Schwartz (2007c) refira-se a um pensamento próprio à atividade, aquele operado entre o processo de criação conceitual e operatória pelos trabalhadores e trabalhadoras em situação de trabalho, no curso das ressingularizações parciais inerentes à atividade.

Se não podemos conhecer a individuação, apenas individuar, individuando-nos (SIMONDON, 2003), a atividade consiste numa dimensão do trabalho humano na qual só podemos ativar, ativando-nos. Nessa direção, a partir da ideia de *saberes engajados e desengajados* (SCHWARTZ, 2007b), o autor remete à discussão, com maior contundência, para o corpo e para a ideia de princípio ativo relativa ao conceito de atividade. Segundo ele, os saberes desengajados são aqueles que não estão encravados na história concreta do trabalho e que aprendemos de nossos professores ou instrutores, enquanto os *saberes engajados* se ancoram no que define como *corpo-si*.

Tal corpo é pelo autor entendido como parte do arranjo de ingredientes que compõe a competência em atividade, essa definida como potencialidade aberta ao invés de traços convergentes com o requerido do trabalho. Aos movimentos do corpo liga-se uma temporalidade específica, a ergológica, a qual remete a uma esfera anterior ao próprio pensamento.<sup>19</sup> É o próprio Schwartz (2007b, p. 211) quem diz: “[...] a presença no si do histórico da situação passa muito, nas relações humanas, por todas as sensações, por tudo o que é registrado pelo corpo, pela memória, sem que se pense realmente [...]”.

Destacando, igualmente, o lugar do corpo no curso da atividade, Clot (2006) emprega expressões, como emoções, inibições e intenções, para referir-se ao que chama de dimensões pré-lógicas da ação. O autor, então, assinala a importância da

<sup>19</sup> A ideia de anterioridade ao pensamento mencionada por Schwartz parece-nos referir-se a um pensamento da cognição inventiva e não a um plano do pensamento da *doxa* e da lógica.

(co)moção para pôr a atividade em movimento, bem como do abalo emotivo a ser transformado em atividade. Refere-se à emoção como um sinal de alarme a desencadear energia, mas é necessário, contudo, não se deixar levar por ela para se ter condições de extrair os recursos do gesto. Em outras palavras, para extrair dela os elementos de conversão para um gesto motor que, pensamos, caracteriza a ação.

Dessa maneira, Clot (2006) menciona um corpo que é tonificado para agir e que consiste, ao mesmo tempo, numa memória para prever. Corpo tonificado por sua capacidade de vibrar e de, assim, sintonizar com os (in)formes singulares que circulam no trabalho. Informes que entendemos como da ordem do virtual, embrenham-se num trabalho estético de criação instrumental pela *catacrese*, conforme sustenta Clot (2007), a qual consiste numa transformação do trabalho impossível pela criação de novos instrumentos, tornando possível uma ação impossível e advindo a criação de uma realidade que não se pode realizar. Para ele, a atividade em sua dimensão não realizada fica não digerida, impulsionando a ação, resultando que o não realizado seja psicologicamente real tal como o desenvolvimento possível, por existir o além do realizado.

Pela criação instrumental, dá-se uma transgressão do Trabalho Prescrito ancorada, porém, em (pre)ocupações, uma vez que estão em jogo, sempre, as construções do coletivo<sup>20</sup> de trabalhadores o qual seleciona um bom gesto de *métier*<sup>21</sup> de ofício, formando, assim, um patrimônio coletivo de ação. O *métier*, para Clot (2008), consiste na reorganização do trabalho oficial, utilizando as prescrições a partir das invenções individuais para estocá-las em memória coletiva. Nele, distinguem-se duas dimensões: o *être* do *métier*, o qual consiste na apropriação individual, e o *avoir* do *métier* que

<sup>20</sup> O emprego do termo coletivo, nesse momento de suas formulações, remete para ao plano do patrimônio de saberes compartilhado por trabalhadores e trabalhadoras em situação de trabalho.

<sup>21</sup> Clot (2008) ocupa-se do conceito de *métier* afirmando que este apenas sobrevive se é ultrapassado. Assim, o autor o aborda para além de um sentido intersubjetivo, qual seja: como coletivo de pertencimento.

se refere a seu desenvolvimento. Clot (2008) fala que, cada vez que o *métier* é retocado, ele equipa a ação individual desenvolvendo-a com os outros. Portanto, o *métier* inscreve-se numa história técnica, cognitiva e mesmo corporal.

O autor menciona, ainda, a existência de quatro dimensões em ligação no *métier*: Dimensão Pessoal (atividade própria do sujeito numa mesma atividade, correspondendo ao modo de cultivo do ofício em mim); Dimensão Impessoal<sup>22</sup> (prescrição oficial do ofício que permite às pessoas fazerem a mesma tarefa); Interpessoal (o trabalho é endereçado a alguém); e Transpessoal (memória coletiva, subentendida para a ação). Da discordância entre elas, emerge o ofício ou *métier*. Por isso, ele é nômade; é vivo, transitando por essas quatro dimensões. Ele é movimento, transformação do objeto em meio para uma estética de si e do trabalho, territorializando-se e desterritorializando-se pela atividade.

O movimento por essas quatro dimensões ajuda a entender a experiência do trabalho, afirma Clot (2007). Para ele, o mecanismo de desenvolvimento da experiência se dá pela transformação da passagem da prescrição oficial de objeto, em meio: um meio de fazer diferente seu trabalho, um meio de voltar-se aos outros, penetrando no *gênero* e ajudando-o a ser construído.

O gênero não se refere a acordos interpessoais. Ele é mais do que isso. Trata-se da constituição de um ambiente cognitivo comum, de um referencial operativo comum, o qual não designa um modo formal de regulação profissional, conforme Clot (2006, p. 38):

Meio de ação para cada um, o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho [...] mas sempre se tratará das *atividades ligadas a uma situação*, das maneiras de 'apreender' as coisas e as pessoas num

<sup>22</sup> Cabe destacar aqui que o sentido de impessoal atribuído por Clot não corresponde ao sentido de impessoal que apresentamos. Para o autor, o sentido do termo é radicalmente oposto ao designar uma esfera limitada relativa às prescrições do trabalho.

determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história.

Ele não se refere, propriamente, a uma tipologia no trabalho. Antes que isso, o gênero é um meio; é um corpo intermediário entre os sujeitos; um interposto social situado entre eles por um lado e entre eles e o objeto de trabalho, por outro, diz Clot (2006). Ele sempre vincula entre si os que participam de uma situação. É o subentendido da atividade, é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem. É o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida, não sendo necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. Ele oferece uma forma social que (re)presenta a ação, permitindo, assim, sua significação. Para afiná-lo, Clot (2008) propõe o conceito de *estilo*. É ele, segundo o autor, que garante o desenvolvimento do gênero profissional, sua não cristalização ao introduzir variação no gênero. Ele é, paradoxalmente, o acabamento do gênero já que esse se conserva inacabado. O estilo é a perturbação do gênero, é sua renovação, é seu elemento de plasticidade localizado nos pontos de colisão do gênero.

Existe uma incitação recíproca entre gênero e estilo. Assim, o gênero assume sua forma acabada nos traços particulares contingentes e únicos que definem cada situação de trabalho vivida. Entrar no gênero significa, então, acolher a criação individual e deparar-se, portanto, com as variações da atividade. Comportando o esperado da situação, o gênero permite o afinamento do tom da atividade individual no coletivo. Ele, mais do que compilação de modos de agir, consiste numa espécie de diapasão que afina, que ajusta, que dá o tom de ligação da diversidade possível num certo modo de agir, porém conservando-a ao invés de anulá-la.

A dimensão do gênero vista como “forma acabada” por traços singulares e contingentes, tal como sugere Clot (2008), expressa um paradoxo interessante: atinge-se um acabamento justamente pela existência do inacabado. Trata-se de um inacabado que, enquanto variação do mundo, garante a

vitalidade do trabalho: sua capacidade de sempre advir outro. O estilo mencionado por Clot remete-nos ao conceito de estilo em Deleuze (1998) quando, a partir da crítica da linguística, afirma: o estilo é propriedade daqueles que não têm estilo. Estilizar no trabalho é firmar algo no infirmável, na variação. É acabar algo, no inacabável, por ele, fazendo, assim, reverberar sua potência de criação.

### **Pela atividade, uma clínica poética do trabalho**

A discussão que travamos neste capítulo acerca do conceito de atividade, a partir do pensamento de Schwartz e Clot e dialogando com o pensamento de Deleuze e Guattari, tem como propósito, tal como já afirmamos, prosseguir em formulações que nos permitam investir em uma clínica como invenção de modos de viver e trabalhar em bases epistemológicas ético-estéticas.

Desse modo, nosso intento é fortalecer uma *Clínica Poética do Trabalho*, entendendo por tal clínica aquela que sintoniza com a captação, antes que das formas estabilizadas dos modos de execução, das forças que estão ao lado da inspiração criadora no plano da atividade. Muito mais de pontos de ruptura no curso do trabalho do que em zonas de estabilidade operatória alimenta-se tal clínica.

A aposta da Clínica da Atividade e da Ergologia instiga-nos a pensá-las como empreendimentos eminentemente poéticos, ao pousarem sua atenção sobre a deriva que abre a atividade, sobre a potência vital do trabalho que, seduzida pelo devir, anda por estradas insólitas em busca por terra nova. Não se trata de pensar que os trabalhadores e trabalhadoras prosseguem trabalhando porque instituem normas para tanto mas, justamente, porque as transformam num processo incessante de busca por expansão de seu poder de agir, como mesmo deixa entrever Clot (2005, p. 159-160), no trecho a seguir, acerca da Clínica da Atividade: “[...] tal como a arte, uma forma de transformar nossa vida, uma maneira de viver outra coisa, um recurso para descobrir aquilo de que somos capazes”.

A matriz vitalista de pensamento encontrada tanto em Deleuze e Guattari quanto em Canguilhem, bem como na Ergologia e na Clínica da Atividade, põe em cena a ideia de um (des)envolvimento concebido nas linhas de uma exigência permanente da vida no vivo e de uma relação com as normas da vida. (Des)envolver como ultrapassamento de um plano de normatividade estabelecida, recriando-o num processo que transita por entre norma e (a)norma, em um movimento que, segundo Canguilhem (1972), implica um risco de loucura.

Tal loucura não designa uma dimensão patológica, já que esta, contrariamente a uma perda, implica justamente a instauração de uma normatividade vitalmente inferior que estanca a vida, no vivo. A loucura referida por Canguilhem nos faz pensar em uma posição de borda: pensamos no Anômalo tal como o abordam Deleuze e Guattari (1997, p. 25).

Pôde-se observar que a palavra ‘anômalo’, adjetivo que caiu em desuso, tinha uma origem muito diferente de ‘anormal’: ‘a-normal’, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra ou o eu contradiz a regra, enquanto ‘a-nomalia’, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização. O anormal só pode definir-se em função das características, específicas ou genéricas; mas o anômalo é uma posição ou um conjunto de posições em relação a uma multiplicidade.

Chama-nos a atenção a expressão “ponta de desterritorialização” empregada pelos autores, a qual, neste exato momento da citação, é por eles remetida à leitura de Canguilhem (1972). A desterritorialização aqui nos parece lançar a questão para o deslize, para uma zona nem norma, nem “a-norma”, esta ainda definida em relação à anterior. Trata-se de uma linha de borda, por onde se tangencia o infinito. Como condição da aliança necessária ao devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997), entre norma e “a-norma”, procede-se por “a-nomalia”, por desterritorialização, por viagem em um espaço *louco* não

psiquiátrico, mas poético.

Eis a dimensão poética, criadora, que salientamos e que vislumbramos nas formulações em Ergologia e em Clínica da Atividade. Uma dimensão que remete a uma esfera de ultrapassamento, tanto de modos de execução do trabalho por meio de novas normas, quanto de si mesmo, uma vez que, para enfrentar a normatividade estabelecida e ultrapassá-la – triunfando no sentido de afirmação de sua presença ativa na vida ou, dito de outro modo, da presença ativa da vida em si mesmo –, toda uma esfera cognitiva e subjetiva é convocada em um empreendimento estético. Eis aqui as nascentes de atualidade da atividade, fonte inesgotável de uma clínica inventiva do trabalho sob o signo de seu inacabamento.

## Referências

AMADOR, Fernanda Spanier. **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.

CANGUILHEM, Georges. **La connaissance de la vie**. Paris: Philosophique J. Vrin, 1992.

\_\_\_\_\_. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 155-160, jan./jun. 2005. Entrevista concedida à Anna Rachel Machado.

\_\_\_\_\_. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

CLOT, Yves. **Le travail sans l'homme?**: Pour une psychologie des milieux de travail et de vie. Paris: Éditions da Découverte, 1985.

DEJOURS, Cristophe. **A loucura do trabalho**. Rio de Janeiro: Cortez, 1987.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**: cinema 2. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Espinoza**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Felix Guattari**: biographie croisée. Paris: La Découverte, 2007.

DURAFFOURG, Jacques. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007. p. 47-82.

DURRIVE, Louis. Introdução. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007. p. 19-20.

FERREIRA, Mário César. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, Canoas, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <www.unb.

br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigos>. Acesso em: 15 set. 2010.

GIL, José. As pequenas percepções. In: LINS, Daniel (Org.). **Razão nômade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 20-32.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

SANTIAGO-DELEFOSSE, Marie. Activité et émotions: une perspective développementale des émotions comme instruments psychologiques. **Bulletin de Psychologie: développement, fonctionnement: perspective historico-culturelle**, tome 57, n. 1, p. 29-36, janvier-février, 2004.

SAUVAGNARGUES, Anne. **Deleuze et l'art**. Paris: PUF, 2005.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2000a.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007a.

SCHWARTZ, Yves. Uso de si e competência. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007b. p. 191-206.

\_\_\_\_\_. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007c. p. 37-46. (Anexo ao Capítulo 1).

\_\_\_\_\_. Técnicas e competências. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007d.

\_\_\_\_\_. A trama e a urdidura. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007e. p. 103-109.

\_\_\_\_\_. **O trabalho numa perspectiva filosófica**. Disponível em: <[www.esnips.com/web/textosergologia](http://www.esnips.com/web/textosergologia)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

SIMONDON, Gilbert. A gênese do indivíduo. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2003.



## CAPÍTULO 2

---

### CARTOGRAFANDO GÊNEROS E ESTILOS: NAS BORDAS DA ATIVIDADE

*Ana Paula da Vitória Mattedi  
Ana Paula Figueiredo Louzada  
Danielle Vasconcelos Teixeira  
Diego Arthur Lima Pinheiro  
Jésio Zamboni  
Maria Elizabeth Barros de Barros*

Este capítulo é uma tentativa de delineamento teórico-metodológico a partir de uma provocação feita por Yves Clot, pesquisador e professor da disciplina “Psicologia do Trabalho” no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), de Paris (França), que, nos últimos anos, vem desenvolvendo estudos acerca do trabalho na perspectiva de uma Clínica da Atividade. Em um encontro com um grupo de pesquisadores brasileiros, em setembro de 2007, na Universidade Federal Fluminense, convocou-nos a pensar os sentidos que estamos atribuindo às nossas ferramentas conceituais. Clot perguntou insistentemente: como vocês trabalham?

Dessa indagação-provocação de Clot derivamos outras: como a Clínica da Atividade tem sido ferramenta conceitual-metodológica para nossas investigações? Que acoplamentos nós traçamos entre seus instrumentos para analisar o real do trabalho e as ferramentas analíticas formuladas por Gilles Deleuze? De que modo essa aliança nos instrumentaliza para analisar o trabalho? Que deslocamentos nós produzimos? Ousamos fazer algumas conexões conceitual-metodológicas que forcem os limites da abordagem da Clínica da Atividade, pois os conceitos são vivos e é preciso reinventá-los. É nesse desafio que nos lançamos.

## Nas bordas da Clínica da Atividade

Com o que se preocupa uma Clínica da Atividade? Eis o que nos interpela. Dentre as várias vias que se podem experimentar neste problema, optamos por tomar uma direção apontada pelo próprio Clot (2006), quando, delineando suas preocupações para uma Clínica da Atividade, propõe que esta seja pensada como uma psicologia do estilo. Por essa expressão compreendemos a distância que os trabalhadores podem traçar entre si e seu trabalho, não pela negação, mas pela via de uma autonomia em relação às restrições da organização do trabalho para transformá-las em recursos coletivos singulares.

É a partir da provocação feita por Clot (2006) que retomamos a discussão acerca dos modos de intervenção no trabalho para experimentar as implicações de uma clínica aliada aos processos de estilização em jogo no curso da atividade de trabalho. Tal proposição nos impulsiona, igualmente, a estabelecer intercessões com o pensamento de Gilles Deleuze, o que, acreditamos, pode nos ajudar na construção de uma Clínica da Atividade pela força dos conceitos que formula, dentre eles, o conceito de estilo.

A Clínica da Atividade é uma importante aliada na pesquisa que realizamos no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Políticas (NEPESP) da Universidade Federal do Espírito Santo, uma vez que nos auxilia na criação de estratégias de afirmação da potência do trabalho como capacidade da vida em diferir, em produzir o novo, em criar sujeitos e mundos. Para tal nos apropriamos dessa abordagem, “sujando-a”. Assim como os humanos “sujam” com suas marcas singulares-coletivas as suas atividades laborais, “sujamos” as propostas de Clot (2006), quando não repetimos apenas as suas instruções, quando delas nos apropriamos para produzir modulações nos seus suportes conceitual-metodológicos com a perspectiva ético-estético-política de Deleuze.

Retomando a afirmação deleuziana: “Se as opressões são assim tão terríveis é porque impedem qualquer<sup>1</sup> movimento e não por ofender o eterno” (DELEUZE, 1990, p. 166, apud CLOT, 2010, p. 13), Clot alega que sempre existem, na organização do trabalho, mecanismos para impedir o movimento e que o propósito da Clínica da Atividade é se colocar no movimento para ir além da organização do trabalho. Para o próprio Clot (2007), autores como Deleuze e Foucault nos ajudam a pensar a questão da atividade e da subjetividade no trabalho quando asseguram que não basta protestar contra a organização do trabalho, é preciso afirmar o movimento instituinte que marca o vivo em situação de trabalho.

### **Clot e seus intercessores**

É impossível acompanhar o pensamento de Clot em suas inquietações em relação à atividade sem considerar seus múltiplos intercessores. Assim, Clot irá cruzar debates nos campos da linguagem, da cognição e do trabalho. Trata-se sempre de um debate intenso, em que se desmancham os limites da obra de cada sujeito: já não se sabe bem quem é o autor de cada proposição, nem cabe saber. O próprio Clot, em seu ofício de psicólogo do trabalho, especificamente, no domínio da Clínica da Atividade, afirma que a autoria é sempre coletiva, dado que a ação do trabalho se realiza no diálogo com os pares, com um patrimônio que cumpre a função de dar suporte a essa ação.

Ao abordar Vygotsky para analisar a atividade a partir do desenvolvimento cognitivo, Clot defende que esse pensador não se insere na categoria dos modelos sociointeracionistas, que anulam a subjetividade em suas análises, e rejeita modelos cognitivos que colocam uma “teoria coletiva da cognição” como extensão de uma teoria individual.

---

<sup>1</sup> Cabe aqui pontuar que, de acordo com Deleuze (1987, 1992), as opressões nunca impedem completamente os movimentos, apesar de os atrapalharem, sobredeterminarem, atrasarem e criarem impasses para eles.

De Bakhtin apropria-se das categorias de gênero e estilo discursivos, centrais em sua obra, e nos apresenta suas duas importantes ferramentas: os conceitos de gênero profissional e de estilo (CLOT, 2000, 2006), a fim de dar visibilidade e força às transformações da/na atividade em curso, já que o trabalho é pensado como uma atividade que se inventa e (re) inventa na e em cada situação.

## Os gêneros da atividade

Retomando os estudos de Bakhtin acerca da linguagem e das críticas que ele empreendeu em relação aos postulados do linguista francês Ferdinand de Saussure, bem como o deslocamento feito pelo primeiro no que se refere à questão dos gêneros no âmbito da literatura, Clot renova o problema de uma análise do trabalho.

Para o semiólogo russo, segundo nos apresenta Clot (2000, 2006), existiriam, entre os fluxos de fala real em situação e as formas da língua estruturada de Saussure, outras formas estáveis que se diferenciariam destas últimas: os gêneros de discurso, que consistiriam em um estoque de enunciações esperadas, protótipos de maneiras de dizer e não dizer em um espaço-tempo sociodiscursivo. Falamos por meio de variados gêneros sem desconfiar de sua existência. Moldamos nossa fala segundo formas precisas de gêneros padronizados, estereotipados, por vezes mais flexíveis, mais expressivos ou criativos (CLOT, 2006).

Com essa proposição, Bakhtin critica a linguística de Saussure (1973). Para este último, a língua e a fala se opõem como o social ao individual. De um lado, situa-se a fala como um campo misto e heterogêneo, terreno da linguagem onde se dão as combinações livres de um locutor, indivíduo em situação, e, de outro, a língua prescritiva, código homogêneo e fundamental depurado da linguagem, âmbito do social. Como já apontamos, Bakhtin refuta essa dicotomia da linguagem por meio da concepção de gênero discursivo.

As formas sociais dos gêneros fixam de modo transitório, em um meio determinado, o regime social de funcionamento da língua de modo a organizar a fala, evitando usos impróprios dos enunciados em uma situação corrente. Trata-se aqui de regimes, de modos – sempre provisórios – e de infinitas possibilidades, campo aberto para a criação, e não das invariantes de uma língua, como perseguidas por Saussure. Os gêneros do discurso, portanto, cumprem a função de estabelecer formas de se dizer e não dizer, em que tons falar, agir, sabendo quando se pode começar e terminar, tendo por sentido a efetividade discursiva. O gênero estabelece relações entre a língua e o extralinguístico.

Atravessado pelas formulações de Bakhtin, Clot estende o campo problemático do linguista ao âmbito da psicologia do trabalho. Para Clot (2006), a atividade de linguagem é uma modalidade de atividade humana que pode servir de denominador comum para as outras modalidades de atividade, aí incluído o trabalho. O próprio Bakhtin, citado por Brait (2007), ao definir os gêneros discursivos, destaca que eles transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados, culturalmente, a partir de temas, formas de composição e estilo. Clot, então, faz aliança com Bakhtin para propor um modo de análise da atividade que entre em ruptura com o modo vigente nas ciências do trabalho, habitado por uma oposição da mesma ordem saussuriana entre o prescrito e o real do trabalho. É por meio desse entrecruzamento que Clot nos propõe uma abordagem do trabalho partindo do ponto de vista dos gêneros da atividade.

Segundo Clot (2000, 2006), a atividade situada sempre convoca uma série de gêneros a fim de que estes sirvam como suportes para a ação. Em outras palavras, toda ação se encontra apoiada em dimensões genéricas, isto é, em culturas profissionais coletivas tornadas em recursos durante a ação para a ação. Essa dimensão genérica consiste em uma memória impessoal e objetiva que formaliza a atividade em situação de um determinado modo, demarcando maneiras de começá-la, de conduzi-la eficazmente a seus objetivos em meio às atividades dos outros e de terminá-la. Trata-se

de um componente impessoal da atividade que assegura a acomodação “imediate” dos sujeitos em um coletivo de trabalho, ao conformar uma zona comum de saberes-fazeres compartilhados somente por aqueles que fazem parte de um mesmo horizonte profissional e social – é esse componente genérico que, por exemplo, possibilita o trabalho conjunto de pessoas que nunca estiveram juntas antes.

Pode-se dizer, portanto, que um gênero profissional é como um referencial pelo qual designamos não apenas a cooperação em ato, mas também os modos da cooperação que ordenam previamente uma ação conjunta entre os diferentes elementos nela engajados; uma espécie de interposto que reúne sutilmente regras formais e informais da/para ação comum. De fato, o gênero pode definir-se como o conjunto das atividades mobilizadas por uma situação, convocadas por ela. Ele é uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para a atividade em curso: aquilo que foi feito outrora pelas gerações de um meio dado, as maneiras pelas quais as escolhas foram decididas até então nesse meio, as verificações às quais ele procedeu, os costumes que esse conjunto enfeixa (CLOT, 2006).

Essa sedimentação da experiência coletiva não deve ser tomada como uma rígida regulação funcional do trabalho, referindo-se aos procedimentos normativos à maneira de instruções ou ordens. Um gênero não é feito para ser seguido à risca como um regimento, como uma lei, mas para conferir elementos à ação, tom e cadências possíveis. Diríamos, então, que, para retomar o embaralhamento língua/trabalho feito por Clot (2000, 2006), um gênero profissional conforma um campo linguístico que nada tem a ver com a redução do vivido a um corpus linguístico-gramatical, nem com uma estruturação do plano da experiência sob a tutela da linguagem. Mas, ao contrário, diz respeito a uma incessante invenção coletiva de um plano de referência, ou melhor, uma disposição de elementos diversos capazes de produzir sentido, um dispositivo aberto de regras impessoais feito para fazer agir, colocando em funcionamento modos provisórios

de trabalhar e ser trabalhador. Tal produção é elaborada em comum na experiência de um coletivo. É um meio de constituir o coletivo profissional como fonte imprescindível de sua renovação e movimento.

Os gêneros profissionais, portanto, definem-se como experiência coletiva, impessoal, processual, cognitiva, mas também emocional e corporal. Constituem-se de uma parte explícita e de uma parte subentendida e são caracterizados por uma multiplicidade de elementos, dentre estes, a linguagem, que configura essa parte explícita. No âmbito do gênero profissional, o que nos parece predominar é essa dimensão implícita, silenciosa, efervescente, ruidosa, já que se caracteriza pela produção avaliadora/ética, no sentido de um processo de incorporação de valores e de transformação desses valores no próprio corpo. Trata-se de ética quando se discute a atividade, uma vez que se refere à própria potência do corpo (ESPINOSA, 1983).

Clot (2006, p. 33) demarca o conceito de atividade como uma apropriação das emoções, em que o trabalhador não se deixa levar simplesmente, mas extrai delas os recursos para agir:

[...] as emoções se convertem num instrumento de ação eficaz. O modo como se instrumentaliza a emoção é da ordem da ética, que se opõe à moralidade, concebida em termos de valores transcendentais, ou seja, que já não permitem à vida sua afirmação e expansão, mas a diminuem e julgam em relação a esses valores vindos de fora. Sem essa incorporação, o gênero não se torna possível. É uma dimensão anônima e impessoal da experiência que tende a escapar às organizações hegemônicas de qualquer prescrição fechada e às significações que demarcam um sujeito.

Trata-se, aqui, de uma experiência que se compartilha para além dos registros significantes da língua materna, estabelecidos na gramática de um modo fixo, imutável, conhecido por todos. Se, nos gêneros, as avaliações comuns, primordialmente sociais, são subentendidas em seu princípio, estando na carne dos profissionais, pré-organizando

suas operações e soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes, de forma a não requerer formulações verbais, onde se encontra a palavra e o discurso numa Clínica da Atividade? A análise da atividade caminha, então, para uma consideração da dimensão linguística como palavra de ordem.

Deleuze e Guattari (1995) propõem como unidade básica da linguagem o enunciado, tomado como palavra de ordem. Esta não é feita para que se acredite nela, não interessa se é verdadeira ou falsa, mas para obedecer e fazer obedecer. A linguagem não é feita para informar nem para comunicar; não é isso que constitui seu fundamento, “[...] a informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17). A função primordial da linguagem é dar ordens à vida, ordená-la. Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias “justas”, necessariamente conforme as significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998).

Chamamos palavras de ordem não uma categoria particular de enunciados explícitos (por exemplo, no imperativo), mas a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele. As palavras de ordem não remetem, então, somente aos comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados por uma ‘obrigação social’. Não existe enunciado que não apresente esse vínculo, direta ou indiretamente. Uma pergunta, uma promessa, são palavras de ordem. A linguagem só pode ser definida pelo conjunto das palavras de ordem, pressupostos implícitos ou atos de fala que percorrem uma língua em um dado momento. A relação entre o enunciado e o ato é interior, imanente, mas não existe identidade. A relação é, antes, de redundância (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16).

Em nosso entendimento, é a essa “obrigação social” que se refere Clot (2006), quando segue definindo que o gênero profissional trata de preordenar a ação, criando regras entre os sujeitos na atividade. A redundância, então, remeteria à articulação entre a dimensão genérica da atividade e as regras prescritas do trabalho. Cabe, contudo, considerar essa questão no próprio circuito do gênero, ou corremos o risco de articular o prescrito como inimigo, como fechado e homogêneo. As palavras de ordem se compõem em regimes de signos, modos de expressão dos afetos que se produzem nos encontros. Sem a expressão, também não há circulação dos afetos. As regras de ação presentes na linguagem são fundamentais à atividade. São esses regimes de signos, ao compor de maneiras diversas o corpo expressivo do gênero e a organização do trabalho, que permitem a troca de fluxos e movimentos entre um corpo e outro. São essas marcas expressivas que possibilitam trocas e mudanças num regime e num outro. Regimes de signos sempre são também heterogêneos, processuais e se produzem no encontro com outros regimes de velocidades e lentidões diversas.

O *socius*, como experimentação de alianças, trocas, encontros, caracteriza a dimensão de condicionamento dos fluxos na atividade, fundamental a um funcionamento que opera por cortes e fluxos. E assim é a atividade, operando entre fluxos e cortes na constituição de gêneros e estilos. Fluxos estilísticos cortados por interpostos de gênero e cortes estilísticos efetuados sobre os fluxos de ordenamento do gênero. O *socius* sempre intervém na atividade, seja por meio dos gêneros quando a estilização se perde na forma de um agir individualizado, seja pelos estilos quando o gênero enfraquece diante das regras endurecidas e ineficazes.

Retomando a questão da língua, é importante considerar também que se trata de uma conformação linguística que não tem a função cristalizante de organizar definitivamente as variações inerentes aos processos de trabalho, mas que implica um desdobramento da língua em múltiplas direções; a língua em composição com variadas outras matérias de expressão, na medida em que estas sempre se encontram

em movimento de efetuação/produção em meio às tensões e conflitos que habitam o trabalho vivo. Trata-se, portanto, neste momento, de descolar a noção de língua entendida como veículo de mensagens, para pensá-la como uma marca expressiva provisória que favorece a passagem dos embates que se produzem no decurso da atividade de trabalho. É a consideração das entrelinhas na efetuação dos discursos. A língua agora, então, pode ser tomada como instrumento para a ação coletiva de produção de si e do mundo: ferramenta de trabalho, se considerarmos que tudo pode participar em uma composição de linguagem, ampliando esse conceito, já que uma língua trabalha matérias de qualquer procedência – sociais, materiais, tecnológicas, técnicas, etc. – na criação de sentidos, isto é, na permanente constituição de mundos e sujeitos. Uma memória coletiva e impessoal que nunca se pode dar por acabada. É processual. Memória-movimento em atualização no curso da atividade.

Ao que nos parece, o gênero comporta uma natureza híbrida formada por polos de realidades díspares, mas coexistentes e inseparáveis, embaralhados um com o outro, um no outro. De um lado, uma face linguística/formalizável, mais afeita à regularidade, cujo sentido é facilmente apreendido. É nesse plano que se dão os processos de sedimentação da experiência coletiva em unidades referenciais, plano em que é possível traçar os limites de um gênero profissional por meio da distribuição de um dentro e um fora. Trata-se das marcas constitutivas dos domínios e significâncias de um gênero, de seus aceitáveis e inaceitáveis. Por outro lado, a face não linguística/“a-forme” se furta a toda formalização e significação hegemônicas. Aqui não há unidades, mas apenas intensidades, matérias não formadas, variações resistentes a unificações linguísticas, desvios imprevisíveis e incontroláveis. Em contato com esse outro domínio, o gênero se efetua como enigma na medida em que a ordem esperada é rompida; o não sentido que advém dessa ruptura força o movimento sem trégua de produção de novas sedimentações, isto é, novos modos de pensar/agir o/no trabalho.

Esse plano de pura intensidade, substrato do gênero, remove o caráter aparentemente estável das organizações, ampliando suas possibilidades de mobilidade, remete ao movimento capaz de modificá-las. Daí decorre que os contornos traçados pelos sentidos produzidos em meio às tensões da atividade jamais são absolutos. A face não linguística que habita o gênero “[...] serve ao embaçamento dos contornos para incluir inexoravelmente o a-forme nas formas estabelecidas, de modo que, no limite de toda forma, deparamo-nos com a zona de indistinção que lhe é própria” (TEDESCO, 2005, p. 145). Ao afirmar a existência desses dois registros constitutivos da linguagem, Deleuze e Guattari (1995, 1996) chamam a atenção para uma zona de indiscernibilidade entre essas duas dimensões, ponto de mesclagem na indistinção de seus limites, de onde sublinhamos a potência inesgotável de novos arranjos de um gênero profissional ao manter-se aberto ao plano intensivo.

É por essa dupla característica, a de ser, a um só tempo, invento e invenção, memória e atividade, esperado e inesperado, que um gênero de situação se mantém vivo (CLOT, 2006). Dessa maneira, pode-se dizer que um gênero se encontra sempre em vários ritmos. Ao definirmos um gênero profissional como um sistema variante, e não como uma norma transcendente à experiência laboral, destacamos, em uma aliança com Clot (2006) e Deleuze (1992), a importância de considerar a participação ativa de estratégias coletivas sinalizadoras da vitalidade do gênero profissional. A reinvenção do gênero depende de uma multiplicidade em variação contínua que, a todo tempo, se inscreve no curso das atividades e “[...] não pode ter outra fonte senão a mobilização do próprio coletivo de trabalho, que redefine assim a tarefa, tornando-a sua” (CLOT, 2006, p. 39). Eis aí, então, o que se poderia chamar de um gênero profissional forte.

Quando a atividade se encontra referida a um gênero profissional constantemente arejado pelo choque entre as variações que nele se inscrevem, o poder de ação do coletivo de trabalhadores é expandido, já que o gênero fortalecido permite o uso da experiência como meio de sua (re)invenção.

Sempre que o gênero se acha maltratado ou negligenciado, o poder de ação/criação dos trabalhadores é reduzido. Ao definir as fronteiras móveis do aceitável e do inaceitável no trabalho, ao pré-organizar as ações (CLOT, 2000, 2006), o gênero convoca a um refazimento das “regras”, exige estilizações, isto é, estratégias ativas para agir sobre o gênero.

Para Clot (2006), somente no momento em que é perturbado é que o gênero profissional é visto. O autor afirma a necessidade de cuidar do gênero, pois isso implica a constituição das possibilidades de ação, implica um espaço comum, para além das estratégias individualizadas. A sua “ausência” ou fragilidade expõe o trabalhador, deixando-o só, ou deixando-o errar sozinho. A saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional se torna uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento e a história do gênero profissional se encontra menosprezada em suas potências, quando, para dizer ainda de outro modo, a produção coletiva das expectativas genéricas do ofício é posta em sofrimento. Cada um individualmente se encontra, então, confrontado com as más surpresas de uma organização do trabalho que deixa em face ao real (CLOT, 2002).

## Estilizações

A plasticidade dos gêneros profissionais depende dos estilos. O inverso também é verdadeiro. O gênero profissional retroage sobre os estilos, pois o gênero profissional é sempre o mesmo e outro, sempre velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho. Aqui podemos mais uma vez fazer derivar a obra de Yves Clot, no que poderíamos nomear com Deleuze como uma “vontade de estilo”. Criar estilo é criar sintaxe. Sintaxe que passa por um tratamento “deformador, contorcionista”, que faz com que a língua na qual se escreve se torne uma língua estrangeira. É levar a linguagem a um tipo de limite. Em Deleuze, portanto, produzir/acoplar um estilo é agenciar uma língua menor. Fazendo uma inflexão dessa afirmação deleuziana, diríamos que estilo se refere a um trabalho

menor, que não é prescrição dentro da prescrição e nos permite perceber seus pontos de ruptura e subversão.

Essa borda-limite do gênero nós a encontramos na composição de um estilo laboral. O estilo pode ser encarado também como o outro polo do gênero: polo estilístico da atividade. O gênero saudável, rico, desaparece em uma névoa virtual, não deixando de existir, ou perdendo sua força de realidade, mas, pelo contrário, por estar em elevada potência de produção de realidade, abarca a emergência de modos singulares, atualizando-se no fazer coletivo. Multiplicam-se as formas afetivas e efetivas de trabalho. A atividade, então, é considerada por nós numa pluralidade em que convergem dois polos a fim de permitir uma avaliação intrínseca. A avaliação do trabalho não é mais vista numa ordem moral, atribuída à dimensão da organização do trabalho dominada por um topos hierárquico, mas tomada como fundamento da constituição de um coletivo de trabalho.

Aqui a contribuição de Deleuze se torna fundamental para se compreender de que trata esse novo objeto possível de uma empiria na psicologia do trabalho: a atividade. O próprio Clot (2006), em consonância com Amalberti e Hoc (1998), ao concordar que a atividade corresponde à tarefa efetiva, elaborada pelo sujeito a partir da tarefa prescrita, se efetiva pela intenção atual do operador – trabalhador – e é protegida de outras intenções concorrentes. Formula que as intenções são sempre resultados transitórios de uma luta que nunca cessa na ação e que a tarefa é sempre redefinida na situação. Por isso, Clot (2006, p. 29) entende que “[...] a intenção é apenas protegida de maneira muito parcial, nesse âmbito de intenções rivais”.

Compreendemos, a partir de Deleuze (1998), que há todo um jogo de forças que se atualiza na atividade e não cessa na ação. É no processo de atualização de elementos virtuais do gênero que se produz a atividade. A oposição que vale, então, não é a de uma atividade real – de fato, comprovável empiricamente – em relação a uma atividade virtual – fictícia, no sentido de imaginária ou simbólica apenas. Toda

a atividade é real, constituída de elementos que estão em condições momentâneas de objeto, ou seja, atualizadas, e elementos virtuais que compõem uma névoa de afetos imperceptíveis, ainda em fato concreto, mas de presença tão real quanto aqueles.

O plano de imanência compreende, a um só tempo, o virtual e sua atualização, sem que possa haver limite assinalável entre os dois. O atual é o complemento ou o produto, o objeto da atualização, mas esta só tem por sujeito o virtual. A atualização pertence ao virtual. A atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 174-175).

Isso conflui com o pensamento de Clot (2006), que nos propõe que o gênero profissional somente se abre a (re) avaliações quando as regras não escritas aparecem. E estas somente ganham visibilidade na medida em que o gênero é, de alguma forma, perturbado. “O estilo participa da renovação do gênero, o qual, no limite, nunca se pode dar por acabado. Ele vive mais ou menos intensamente de resto, das contribuições estilísticas que o reavaliam constantemente e lhe dão sua dinâmica [...]. A plasticidade dos gêneros depende dos estilos” (CLOT, 2006, p. 40). Compreende-se que não se trata de relação dialética entre gênero e estilo. Isso o próprio Clot (2006, p. 41) destaca: “O estilo retira ou liberta o profissional do gênero não negando este último, não contra ele, mas graças a ele, usando seus recursos, suas variantes, em outros termos, por meio de seu desenvolvimento, impelindo-o a renovar-se”. Trata-se de uma simbiose entre processos heterogêneos, e não de um parasitismo, ou mesmo o ciclo da dialética. A vitalidade do gênero é avaliada pela multiplicidade dos processos de estilização em sua potência de sempre renovar o gênero; e a potência dos estilos pode ser avaliada pela plasticidade e heterogeneidade dos gêneros profissionais em questão.

O estilo impulsiona o gênero em suas limitações, brincando com ele. Essa consideração de Johannaux (1999, apud CLOT, 2006) nos é particularmente cara. Indica que, nesse limite de

desconstrução do gênero, o que aparece aqui como signo de humor, da avaliação afetiva, não é o sinistro paralisante e caótico, mas a alegria do jogo, de poder inventar, trabalhar com restos, com as fragmentações internas ao gênero sobre a heterogeneidade que marca a emergência dos variantes. Dessa maneira, é também o movimento próprio de criação que se está abordando. A criação é sempre coletiva. Isso se observa quando se tem em conta que é “[...] o controle do gênero que permite dele libertar-se, supondo a criação estilística o conhecimento do gênero ‘em todos os seus aspectos’” (CLOT, 2006, p. 41).

Alimentado pelos estilos singulares de trabalho, é a máquina do gênero que permite uma avaliação imanente entre os pares e uma conjugação em defesa do coletivo. Os trabalhadores do mesmo gênero impõem, diante da avaliação extrínseca, advinda da organização científica do trabalho, sua própria avaliação. Nos casos de erros, por exemplo, os profissionais se integram rapidamente em função de alguma ameaça de fora, em defesa de todos. As ameaças incidem sempre sobre indivíduos e categorias, mas possuem diferentes estratégias. As mais eficazes nos parecem ser as que recaem sobre indivíduos, provocando o enfraquecimento do gênero, quando este não se organiza em função da ameaça coletiva que ganha expressão em embate com o corpo profissional. O gênero permite não sucumbir diante desse binarismo, caindo nas tramas da competitividade profissional ou de um abuso de atitude individualista entre os trabalhadores, por exemplo.

Ao reconsiderar a questão da linguagem na dimensão estilística da atividade, a língua já não é um código depurado, e a fala não se subsume ao ato combinatório individual, já que não se pode empregar um enunciado sem que esse faça referência a outro enunciado do mesmo tipo. As palavras de ordem se reportam a outras palavras de ordem, ou seja, redundam. Um gênero está sempre atrelado a uma situação em curso e a um contexto histórico-social, conferindo ao falante um tom discursivo, isto é, formas de enunciados tão indispensáveis à compreensão quanto às formas da língua.

Nesse panorama, o estilo trata de configurações das entrelinhas, dos silêncios, dos ritmos que permeiam a linguagem que ordena a vida. É o silêncio ensurdecedor da crise, diferente do silêncio da dimensão genérica da atividade, marcado por um momento de fluxo intermitente. O estilo é corte em relação ao gênero. Ele faz emergir a dimensão dos afetos, que se dão no corpo, a questão da atividade na renovação do gênero.

A dimensão corporal entremeia a concepção de subjetividade na Clínica da Atividade. Os gestos, os tons e ritmos da ação nos dizem muito acerca do trabalho. Clot (2006, p. 33) destaca, em sua consideração de Vygotsky (1933/1998), que para este “[...] nossos afetos nos mostram claramente que não formamos senão um único ser com nosso corpo. São precisamente as paixões que constituem o fenômeno fundamental da natureza humana”. Percebe-se claramente aqui um sinal de ruptura com um pensamento dicotômico, que separa alma e corpo, razão e paixão de forma a propor o domínio da mente sobre o corpo e suas possibilidades.

Os mapas de trajetos nos processos de trabalho se constituem por meio de qualidades, substâncias, potências e acontecimentos. Como diz Deleuze (1997): o trajeto confunde-se não apenas com os que o percorrem, mas, também, com o próprio meio percorrido, na medida em que sujeito e meio se coengendram. Viver-pensar o mundo a partir de mapas, e neles criar, desmanchar, construir, transformar, implica paisagens, continentes, cor, movimento, acontecimento. Essa direção ético-política de análise procura a força dos deslocamentos, avalia impasses, relações com outros mapas e situações, entradas e saídas; essa direção de análise trabalha com trajetos e devires, preocupa-se com a mobilização dos deslocamentos em mapas e com os trajetos considerados em sua extensão, intensidade, densidade. O que oferece sustentação aos trajetos são os devires. Devires e trajetos. Devir não é encontrar uma fórmula, mas poder exprimir os imprevistos, instaurar zonas de vizinhanças com não importa o quê, desde que se criem estratégias para tal.

É preciso considerar que os gêneros são composições híbridas, realmente abertas a outros elementos. Não é possível pensar um gênero profissional fora das relações com outros âmbitos da vida, ou mesmo furtado aos diversos movimentos que atravessam a vida e a história em todas as suas configurações. Um gênero tem que ser pensado no seu fora.

Os devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo. Os estilos, e tampouco os modos de vida, não são construções. No estilo não são as palavras que contam, nem as frases, nem os ritmos e as figuras. Na vida não são as histórias, nem os princípios ou as conseqüências (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11).

Passamos a compreender o estilo, então, como a expressão dos devires, meio de passagem da vida, configurando-se como silêncio ensurdecador diante das grandes significações que permeiam os acordos prescritos. Não é assim que os gêneros se organizam? Em silêncio, sem enunciações específicas, só aparecendo em meio à crise, em embate? Entendemos o gênero como sendo fundamentalmente silencioso. Uma vida se dá nas entrelinhas. Os estilos são agenciamentos coletivos de enunciação, conexões entre elementos distintos em função da expressão dos afetos produzidos nos encontros. O estilo sempre se direciona a um fora, não conserva nenhum sentido em si mesmo. “O estilo dá à escritura um fim exterior que transborda o escrito. E é a mesma coisa: a escritura não tem um fim em si mesma, precisamente porque a vida não é algo pessoal. A escritura tem por único fim a vida, através das combinações que ela faz” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14).

Retomando o debate no campo da linguagem – com o qual iniciamos esta conversa –, é por essa via que Deleuze (2006) irá romper completamente com Saussure (1973), estabelecendo a total incongruência entre a linguística e a literatura. Ele opera/efetua o rompimento que Bakhtin (1978, 1984) havia traçado/indicado. Denuncia a presunção do binarismo língua/fala em Saussure. Este, segundo Deleuze (2006), trabalha com a língua, aquela que se escreve, objeto da linguística, como um

sistema equilibrado, relegando a heterogeneidade à fala como um ruído, um barulho incômodo que devemos deixar de lado, pois atrapalha o pensamento. Ora, para Deleuze (1987), o pensamento é justamente o que se dá na crise. Somente pensamos quando algo nos tira do lugar e incomoda. E é a partir do processo de escrita que Deleuze (2006) afirma

[...] que não há diferença de nível entre língua e fala, mas a língua é feita de todo tipo de correntes heterogêneas em desequilíbrio umas com as outras [...]. Quando se escreve, sabe-se que uma língua é, na verdade, um sistema que está longe do equilíbrio, é um sistema em perpétuo desequilíbrio.

Decide, afinal, que, para saber o que é estilo, não é preciso saber nada de linguística. É no ato de escritura, na feitura do estilista, que Deleuze pode sair da dicotomia individual/social que impregna a linguística saussuriana e as ciências do homem modernas. Ao se perguntar o que é o estilo, responde ainda:

Um estilo é composto de duas coisas: a língua que falamos e escrevemos passa por um tratamento que é um tratamento artificial, voluntário. É um tratamento que mobiliza tudo: a vontade do autor, assim como seus desejos, suas necessidades, etc. A língua sofre um tratamento sintático original. [...] é por isso que um grande estilista não é um conservador da sintaxe. É um criador de sintaxe [...]. Um estilista é alguém que cria em seu idioma uma língua estrangeira (DELEUZE, 2006).

Deleuze borra os limites entre a língua e a fala, portanto, podemos com ele borrar os limites da atividade em relação ao prescrito. Já havíamos anunciado que o próprio Clot (2006) segue um caminho de imbricar e desmanchar as fronteiras entre o estilo e o gênero, quando os tomamos como atividade coletiva. Agora, fica claro que, sob o prescrito, também murmuram heterogeneidades e movimentos de ruptura sempre insinuando mudanças. Toda a vida é permeada por devires. Deleuze (2006) descreve esse movimento de crítica e

criação no interior da língua:

Ao mesmo tempo, que sob o primeiro aspecto, a sintaxe por um tratamento deformador, contorcionista, mas necessário, que faz com que a língua na qual se escreve se torne uma língua estrangeira, sob o segundo aspecto, faz-se com que se leve toda a linguagem até um tipo de limite. É o limite que a separa da música. Produz-se uma espécie de música. Quando se conseguem essas duas coisas e se há necessidade para tal, é um estilo.

É esse o critério avaliador fundamental que podemos adotar em nossas análises da atividade que empreendemos ou a que somos convocados a acompanhar: que ritmos, timbres, sons, movimentos de afeto se produzem num coletivo de trabalho? Que potências encerram e que passagens criam para a vida ali presente? A vida no trabalho é avaliada pelo ritmo em que se produz.

Desse modo, a vida é intimamente conectada ao trabalho nesses ritmos que se interpenetram. O trabalho é espaço de invenção da vida, um dos seus múltiplos espaços nos diversos movimentos de atividade que põe a funcionar. Dizemos, portanto, que a atividade não tem fim em si mesma; sua finalidade é a própria vida, o seu cuidado e a sua permanente criação de si.

Clot (2006) nos traz isso ao afirmar que o objeto de uma ação se desenvolve na interpenetração de contextos de atividade e ainda que, para explicar a situação, devemos recorrer à heterogeneidade dos mundos sociais, aos conflitos de normas, à pluripertinência dos sujeitos a fim de poder situar-nos nas fontes da ação. Seguimos ainda mais distante. O sujeito nem importa mais como fonte de ação, a subjetividade é produto da atividade (CLOT, 2006). O autor tende a todo o momento a essa consideração: o que impregna a atividade é o coletivo, campo de singularização. Singulares são os acontecimentos, a vida, e não indivíduos ou sujeitos; esses são produção de massa, construções.

O estilo é justamente a propriedade daqueles dos quais habitualmente se diz “eles não têm estilo” (DELEUZE, 1992, 1998, 2006). Não é dessa maneira, como impossibilitada de estilização, que a organização científica do trabalho e a filosofia em sua história hegemônica sempre pensaram a arte dos ofícios, o mundo do trabalho? Clot percebe esse bloqueio mesmo no campo da Ergonomia, ainda considerando os ofícios apenas como função, não observando a radicalidade da proposição de que o trabalho é invenção de si e de mundos. O estilo não é uma estrutura significativa, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma musiquinha (DELEUZE; PARNET, 1998). Estilo é expressão que perpassa palavras e ações, produzindo gagueira na própria língua.

É por intermédio dessa espécie de gagueira que os trabalhadores se libertam dos recortes de ação, delimitados pelo gênero profissional, não o negando, mas utilizando as variâncias que o percorrem como recurso. Uma ampliação do poder de agir que implica a invenção de novos modos de trabalhar e ser trabalhador – novos modos de trabalhar/ subjetivar – capazes de produzir estratégias para se enfrentar formas de funcionamento que tentam impedir os movimentos que nos arrastam para além da organização do trabalho.

Uma clínica do estilo, como defendemos, busca fazer alianças com essa capacidade que os trabalhadores possuem de singularizar (criar e recriar) as relações com os mundos de trabalho.

## **Dimensões da atividade: planos molar e molecular**

Assim, a partir do que foi exposto, diremos que trabalho é entendido como uma atividade construída e reconstruída na e em cada situação com a qual o trabalhador se defronta. A atividade é sempre mais do que um simples gesto realizado que observamos diretamente; envolve, também, “[...] além do que foi realizado, o que não foi feito, o que é feito para não fazer, o que se gostaria de fazer e o que deveria ser feito” (CLOT, 2006, p. 28).

Entre o que está prescrito pela organização do trabalho e o que é efetivamente realizado, há sempre um deslocamento, uma criação, o que viabiliza a realização da tarefa. Os trabalhadores, em conjunto, são capazes de inovações, de produzir regras, não se submetendo inteiramente a elas. Trata-se de uma negociação permanente da atividade, negociação com as normas prescritas, com os outros trabalhadores, com valores. Existe sempre, está marcada por situações conflituosas, mas está presente mesmo nas situações de “trabalho dominado” (SELLIGMAN-SILVA, 1994).

Toda atividade é um jogo acionado pelos saberes e estratégias que o sujeito atualiza; ao mesmo tempo, esse ato é interpessoal, pelo fato de ser uma atividade dirigida para os outros, pois “[...] sem destinatário a atividade perde o seu sentido” (CLOT; LEPLAT, 2005, p. 310, tradução nossa). Para Clot (2006), esse processo, coletivo e singular, é o que sustenta o sentido do trabalho para o trabalhador. Quando os limites são tantos que o desenvolvimento coletivo e singular fica impedido, os custos para o processo de saúde e doença são altos, podendo entrar em cena o sofrimento patogênico.<sup>2</sup>

Entretanto, essas duas dimensões são atravessadas por uma organização do trabalho, que independe dos atos individuais e interpessoais. Nenhuma atividade é programada apenas em termos das necessidades ou decisões daquele que a exerce, nem mesmo em função de seus pares. Há na atividade uma dimensão “esfriada”, “endurecida” por normas, valores sedimentados em um aspecto impessoal do ofício.

Se tomarmos a atividade de um professor, por exemplo, no exercício de uma aula, poderemos perceber o entrelaçamento dessas dimensões: há um aspecto impessoal, o que se exige desse professor, pela organização espaço-temporal

---

<sup>2</sup> O sofrimento patogênico é aquele que não produz deslocamento, mas paralisa, diminuição de potência. Em algumas situações, o sofrimento nos arranca violentamente de lugares estáveis e nos lança e nos força a experimentar outros modos de viver, e nos faz ousar e não ter medo de diferir. Diríamos sofrimento criador.

escolar: controle da turma, não permitir excessos de ruídos, controle da entrada e saída de alunos, “prender” a atenção da turma, transmitir conhecimentos previstos de antemão, falar de determinado modo, utilizar determinados recursos, entre tantos outros. Essa dimensão, denominada por Clot de impessoal, é preenchida de um modo singular, não há pura repetição. De alguma forma, um professor apodera-se dessa dimensão, imprimindo-lhe uma marca, uma certa cadência pessoal. Ao mesmo tempo, essa cadência alia-se à do professor na sala ao lado. Como ele faria essa aula? Como ele responderia a uma situação inusitada enfrentada naquela aula? Quais os sentidos que os alunos atribuem ao seu fazer? O ofício também é interpessoal.

Para Clot (2006), essas dimensões não bastam. Entre a atividade “esfriada”, prescrita, do como se devem executar determinadas tarefas, e entre o fazer “quente”, “do suor na camisa” da atividade viva e a busca de sentido em um outro para o qual se dirige a tarefa, há uma dimensão transpessoal, atravessada pela história coletiva do trabalho: a dimensão pessoal resulta também dos recursos mobilizados e transmitidos pelos mais experientes e pela possibilidade de serem comunicados aos mais novos.

Os modos de subjetivação contemporâneos buscam deixar o sujeito só em face da prescrição do trabalho, reservando a cada um a definição do agir perante a dimensão impessoal concentrada na tarefa. Atualmente, o trabalhador é convocado a participar; ser versátil e flexível tornou-se o grande lema. Atente-se aos valores da organização, afirmam os especialistas. É exigida desse trabalhador uma participação intensiva devidamente moldada ao ambiente de trabalho (FONSECA, 2002).

Ser deixado só em frente a essa convocação feita pela organização do trabalho fragiliza esse trabalhador. Para Clot, importa pensar como estas duas dimensões, pessoal e impessoal, precisam ser entrecortadas como suportes para a ação e, então, intervêm a dimensão interpessoal e a transpessoal. Não basta inventar, é necessário que a invenção

seja uma estratégia compartilhada por um coletivo.

Os antecedentes do ofício, os componentes que o predefinem, pré-organizam, não se resumem a uma memória pessoal incorporada por um sujeito em ato. Envolvem também uma segunda memória, objetiva e impessoal, “[...] que confere uma dada forma à atividade em situação: maneira de comportar-se, maneira de exprimir-se, maneiras de começar uma atividade e acabá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente a seu objetivo em contanto com os outros” (CLOT, 2006, p. 49). Essa memória que, como já indicamos, ele nomeia de gênero profissional, precisa ser entendida mais como movimento do que como estado. É processual. Um gênero nunca se encontra acabado, pois engloba a história de fazeres e saberes compartilhados por sujeitos em atividade dirigida em um local de trabalho.

O gênero pode ser entendido como um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e os objetos de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte ‘sub-entendida’. A parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entraram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento (CLOT, 2006, p. 41).

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

coletiviza o seu saber-fazer. Em uma singularização e coletivização simultâneas, emerge um novo ser: o corpo invisível do trabalho (MAIA, 2006).

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

Na direção que tomamos esse conceito, consideramos que o gênero nos remete a um plano coletivo de constituição do trabalho, ao qual o trabalhador recorre fazendo frente às variabilidades que se apresentem (CLOT, 2006). É o gênero profissional que permite que a análise dos coletivos de trabalho seja feita considerando esse dispositivo aberto de regras impessoais, historicamente construído, ao qual os trabalhadores de uma determinada categoria profissional se referem nas relações de trabalho, utilizado como forma de agir singularizada e que conta a história do grupo e a memória impessoal dos ambientes de trabalho.

Coletivo e singular não se desvencilham. Toda atividade de trabalho pode, então, ser entendida como encontros, encontro de ideias, de experiências, de corpos, num processo complexo de possibilidades que demanda escolhas, inclui valores e é, portanto, atividade de criação. Tem-se, assim, o trabalho concebido como obra de arte, uma afirmação da dimensão estética do trabalho.

Mais um atravessamento da perspectiva de Clot com as afirmações deleuzianas, pois esse processo se efetiva num plano micropolítico, conforme conceituam Deleuze e Guattari (1997), e indica um caminho que, ao movimentar-se na duração, retira o caráter aparentemente estável das organizações, ampliando suas possibilidades de mobilidade, utilizando esse movimento para modificá-las.

O trabalho e o trabalhador não se reduzem ao que Deleuze e Guattari (1997) chamaram plano molar. O trabalhador, enfocado por certas análises dos mundos do trabalho, toma como referência apenas o plano de organização, do que está constituído. No entanto, um trabalhador molecular, que se constitui no plano micropolítico, só pode ser considerado se, além do plano macropolítico, tomarmos como referência também o plano de composição, de constituição das formas. Arriscaríamos dizer que também Clot, em suas formulações, não se limita ao trabalhador molar, mas acompanha também um trabalhador molecular.

Realçar essa dimensão do trabalho, que afeta e contagia aquele que trabalha e não se reduz às tarefas prescritas, é falar de um modo de trabalhar que se deixa levar por um devir, isto é, um processo sem programa prévio, explorando e deixando-se contagiar pelo movimento de criação inerente aos processos de trabalho. Para Deleuze e Guattari (1997), o homem é uma figura molar, uma forma. Sua entrada em devir está na possibilidade de acessar o plano molecular, que só se faz por meio de devires, ou seja, de velocidades e lentidões que se encontram no plano de composição.

Nesse ponto, visualizamos um aspecto que se aproxima da perspectiva da Clínica da Atividade, uma possível intercessão, pensar o devir do trabalho e do trabalhador em lugar de estudar o trabalho, tendo, como ponto de chegada e/ou de partida, uma forma trabalho já dada. As perturbações e instabilidades que têm lugar nos processos de trabalho constituem movimentos de desterritorialização relativa, pois desembocam em compensações e apenas ganham sentido quando constituem um retorno a um equilíbrio. Mesmo quando esse equilíbrio é considerado, toma feições de um equilíbrio com ênfase nas formas territorializadas. Em contrapartida, quando tomamos o conceito de devir formulado por Deleuze e Guattari (1997) para a investigação nos mundos do trabalho, privilegiamos um movimento de desterritorialização, de fuga e desmanchamento das formas. Considerar esse conceito como ponto de partida em nossas análises, no âmbito da Clínica da Atividade, significa deixar

de pensar o processo de transformação temporal a partir das formas que dele resultam, ou seja, o processo através do produto, o movimento pela paralisia, a invenção pelo invento. A complexidade dos mundos do trabalho, reafirmamos, advém destas duas dimensões – molar e molecular – que são irreduzíveis e inseparáveis uma à outra.

Na pesquisa desenvolvida em uma escola pública do município da Serra (Espírito Santo), apresentada no capítulo 4 deste livro, não priorizamos as estruturas ou formas molares que correspondem à territorialização dos processos. Tais formas dotam o trabalho de uma estabilidade relativa e, sem elas, o devir, entendido como movimento de desterritorialização, não se efetivaria. É inquestionável a necessidade de que existam formas, pois não há devir senão nas formas. No entanto, os processos de trabalho, por sua complexidade, exigem uma análise igualmente complexa que, além das formas e das estruturas que constituem os mundos do trabalho, acesse o devir que, ao invés de se pautar apenas no plano de organização, acolha, em seu campo de investigação, os movimentos involutivos, dissipativos, de desmanchamento das formas constituídas e que evidenciam, às vezes, a dimensão molecular dos processos de trabalho e seu enraizamento no plano de composição (KASTRUP, 2005). Aqui avançamos na tarefa de “sujar” a Clínica da Atividade.

O trabalhador constitui a atividade e é constituído por ela, produtor e produto não se divorciam. Territorializações, desterritorializações, desmanchamento de territórios, constituição de outros. Plano molar, plano molecular. Então, se a dimensão vivida do trabalho é sempre uma criação, uma novidade, não pode ser apreendida inteiramente em palavras e escapa a qualquer tentativa de descrição, uma vez que é da ordem do inesperado, não consegue se expressar em palavras.

## **Clínica da Atividade pela via deleuziana: potência analítica**

A Clínica da Atividade, com suas ferramentas conceituais, auxilia na cartografia do trabalho por apontar questões centrais (ou de borda): o trabalho é da ordem da vida, só podendo ser analisado junto com os próprios trabalhadores, e trabalhar nunca é da ordem da mera repetição, nem mesmo da mera invenção individual. Trabalhar é explodir com os territórios dualizados: individual, coletivo, pessoal, social, eu e outros.

Nas intercessões com Deleuze, o trabalho, necessariamente, precisa ser analisado como da ordem da vida, que rompe com os mecanismos meramente prescritivos. Ao contrário de uma perspectiva molar acerca dos fazeres humanos, inquieta-nos interrogar: como o trabalho se efetiva como uma forma de enfrentamento, de resistência, de devir? Como, ao trabalhar, o trabalhador inventa outros modos de existência? Que encontros são potencializados? Que afetos e perceptos são disparados? De que maneira produz mil arranjos não antevistos? O trabalho pode ser vivido como um trabalho (com artigo indefinido)?

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

Analisar o trabalho, portanto, é focar não somente as práticas instituídas, mas afirmar a potência instituinte de toda atividade laboral, o que nos remete a um posicionamento ético, uma implicação nas relações de poder em que nos

movemos para que não sejamos seduzidos pelas tentações da dessimetria, nas quais a análise do trabalho passa a ser dominação e controle (MAIA, 2006).

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

Essa direção ética, que recusa os especialismos que buscam docilizar o outro, afirma o outro como legítimo outro que não é passivo porque vivo, e cuja resistência se faz sentir nos encontros, tensionando-os, tornando os ambientes de trabalho um plano em construção constante, no qual o estado de sujeição de qualquer um dos polos desse processo não se completa inteiramente, uma vez que este outro resiste – na dupla acepção da palavra, ou seja, como recusa e como invenção – e se impõe, com seu saber-poder, mesmo quando se tenta impor uma relação dessimétrica. O sonho taylorista não se efetivou, nem se efetivará, já que o próprio do vivo é a liberdade, como uma forma permanente de interrogar o que estamos fazendo de nós mesmos, afirmando o que estamos em via de diferir.

## Referências

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução para fins didáticos de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker e revisão por Cláudia Osório. **Le Journal des Psychologues**, n. 185, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. Clinique de l'activité et répétition. **Cliniques Méditerranéennes**, n. 66, p. 23-47, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Clínica da atividade**. Curso ministrado na Universidade Federal Fluminense, agosto de 2007.

CLOT, Y.; LEPLAT, J. La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. **Le Travail Humain**, v. 68, n. 4, p. 289-316, 2005.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**, p. 7-42, 2000.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Porto, Portugal: Rés, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Clínica e crítica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Disponível em: <[www.oestrangeiro.net/index.php](http://www.oestrangeiro.net/index.php)>. Acesso em: 12 maio 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995b. v. 3.

ESPINOSA, B. **Pensamentos metafísicos; tratado de correção do intelecto; ética; tratado político; correspondência.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S.; GIACOMEL, A. E. Modos de trabalhar, modos de subjetivar no contemporâneo. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 19-38, 2002.

KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. da. A concept of collective for overcoming the individual-society dichotomy. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, 2005. Disponível em: < [www.scielo.br](http://www.scielo.br). > Acesso em: 21 nov. 2007.

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

SAUSURRE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1973.

SELLIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado.** Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

TEDESCO, S. Literatura e clínica: ato de criação e subjetividade. In: TEDESCO, S. et. al. **Polifonias:** clínica, política e criação. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005. p. 141-152.

### CAPÍTULO 3

---

## RELAÇÃO “SAÚDE E TRABALHO” E CLÍNICA DA ATIVIDADE

*Aline Morschel*

*Ariete Binoti Pacheco*

*Fabio Hebert*

*Maria Cristina Ramos*

*Rafael da Silveira Gomes*

*Ueberson Ribeiro Almeida*

### **Introdução: trabalho e história**

O presente texto nasce com um desafio/escolha. Desafio de falar das relações entre trabalho e saúde dos professores a partir do plano das atividades, dos processos e das produções; do trabalho e do trabalhador, em suas infinitas formas de expressão, como processo de produção de bens, serviços, saberes, mundos e modos de existir; **da saúde como processo de perduração da vida, de vida potente e criadora; e do adoecimento como processo de limitação da capacidade de, diante de condições e situações “difíceis”,** criar novos modos de ser e viver o seu trabalho na Educação. Justifica-se, então, pelo contexto de dificuldades e implicações éticas do trabalho docente: trabalhos singularizados na construção do “fazer cotidiano”. Em nosso entendimento, esse “fazer” dos educadores é constituído pela complementaridade entre prescrições, “reapropriações” e invenções. Há um contexto de relações e histórias que se misturam e se confundem, compondo as experiências coletivas no campo da Educação.

Sendo assim, pretendemos guiar-nos pelas marcas **desse trabalho real, que se efetiva no “concreto” das experiências dos professores.** Para que isso possa se tornar possível, é

necessária a aposta renitente não só na metodologia e nos princípios diretivos, que norteiam nossas possibilidades de intervenção, mas também em uma **ética ou uma “habilidade” em estabelecer um diálogo ampliado com a história e a vida dos trabalhadores.**

Contudo, se essa história for entendida como uma representação de sucessivos acontecimentos independentes torna-se uma história pessoal e descontextualizada dos arranjos e desarrajos que se atualizam em nossas relações; o que se configura, em nosso entendimento, como uma grande armadilha. Tratamos, nesse sentido, de uma história viva, que ganha contornos “imprecisos” nas invenções, nos problemas, nas estratégias compartilhadas pelos humanos, e que se aproxima enormemente de uma **geografia**, pois também é um caminho a compor paisagens com vales e montanhas, alturas e profundidades. Este é o nosso norte: uma história-geografia das relações.

Comumente, os educadores participam de “cursos” e “capacitações” que lhes são oferecidos, visando a possibilitar a “absorção de uma maior quantidade de informação possível”. Uma vez proprietários desse material, tornam-se exclusivamente “os responsáveis” por aplicar tal conhecimento à solução de problemas (previsíveis) que possam surgir dentro do espaço escolar. Por essa perspectiva, a vida-trabalho do educador terminaria por se resumir a uma formatação endurecida e a um mero depósito de conhecimentos e técnicas pedagógicas, psicológicas, médicas, etc. Vale-se mais à medida que se armazena mais.

Ao invés de entendermos um processo de **formação** como mera transmissão de informações, pensamos sua efetivação na própria história das relações vividas pelos trabalhadores. Dessa forma, tratamos do ponto de vista dos processos de produção de um **mundo compartilhado**, de um mundo que só existe nas relações experimentadas... e só pode se expressar nas marcas sobre nosso próprio corpo e sobre o do outro, na droga da moda, nas novidades do vestuário, nos modos invisíveis de cooperação, ou seja, na forma como

termina por nos lançar em uma dimensão “incontrolável” e “virtual” de qualquer experiência: a invenção de si e a do mundo que habitamos.

Não tratamos simplesmente de uma explicação ou de uma justificativa sobre “o que fazer”, mas sobre o modo “como fazer” se relaciona efetivamente com nossa experiência coletiva. E, exatamente, por ser nossa pretensão tratar de questões pertinentes à díade saúde/trabalho e sua relação com o cotidiano do trabalhador, torna-se de suma importância que pensemos alguns direcionamentos ético-políticos que sustentam nossa afirmação: a atividade de trabalho (que é sempre uma experiência coletiva, portanto, histórica) pode ser um meio para se experimentar as relações em seu sentido expansivo e de produção de saúde.

## **Saúde como processo**

Muito tem sido dito acerca do conceito de saúde, inclusive na tentativa de produzir uma definição ampliada desse conceito e de suas relações com o mundo do trabalho nas diferentes organizações que lhe têm dado corpo. Durante muito tempo, a concepção de saúde esteve limitada a uma “estabilidade” física e mental, o que negligenciava a sua dimensão coletiva e política, portanto de luta permanente. Ampliar o conceito de saúde implica considerar a capacidade de ultrapassar as crises orgânicas para instituir uma nova organização, permitindo enfrentar as adversidades do meio de modo a encontrar saídas do estado de crise, que imobiliza e provoca sofrimento.

Ao criticar o conceito de saúde como “perfeito estado de bem-estar”, Caponi (2003) nos lembra de que tal estado parece supor uma existência sem angústias, por isso sem movimento e livre das contingências, desconsiderando que os erros e os fracassos fazem parte de nossa história. Se nosso mundo é o lócus de desvios possíveis, a saúde não poderá ser concebida como carência de erros, mas como a capacidade de enfrentá-los. É por isso que Canguilhem (2000) dirá que não

valoramos ou como produzimos verdades e importâncias sobre a vida, verdades e importâncias sobre a História ou sobre a Educação.

Considerando, então, que nos constituímos ou nos formamos nesse desenrolar de relações históricas, por que, ao tratar do trabalho, deveríamos ignorar a história? Essa história a que nos referimos é transformação, mas não em um sentido evolucionista ou progressista – em que a inevitabilidade dos fatos fragiliza as possibilidades de ação humana – não em um sentido generalista, constituída por leis universais. A história de que tratamos é coletiva, história de vidas, de erros, de tropeços, de amores, de visões e de adivinhações e expressa a processualidade das relações. Por que pensar um trabalho na escola sem considerar essas histórias? Não seria exatamente nesse processo que surgem o trabalhador e a escola? Não coincidentemente, Marx (2002, p. 211) define trabalho como “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”.

O trabalho, atuando sobre a matéria, transforma e cria “coisas” que de alguma forma farão parte da vida dos homens. O humano, “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 2002, p. 211). Podemos constatar, por exemplo, que os professores, durante suas atividades, transformam a um só tempo a própria escola e seus modos de ser e de trabalhar. Tudo como se o trabalho tivesse sempre uma natureza quádrupla e paradoxal. Igualmente a história, o trabalho também nasce enquanto acontece, entretanto se atualiza como (tentativa) de: a) “controle” do futuro, pois as ações do presente visam a regular instâncias futuras; e b) “controle” do passado, porque quem “controla” o presente “controla” a história das relações. As práticas atuais direcionam o olhar para certos saberes acumulados. Ao mesmo tempo, o trabalho, ao tentar “controlar” a materialidade de nossas vidas, precisa inventar modos de fazê-lo, a partir de experiências singulares. Essa invenção

existe nada igual a uma saúde perfeita, e que a experiência do vivo inclui a experiência da doença.

Canguilhem (2000) amplia o conceito da saúde, superando a limitação de equilíbrio e afirma que a saúde é mais que ausência de enfermidade; é a potência de enfrentar as infidelidades do meio criando novas normas. Nesse sentido, o estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença é, por sua vez, ainda uma norma de vida, mas uma norma inferior e que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida, incapaz, dessa maneira, de se transformar em outra norma.

Além disso, saúde e doença não são concebidas como conceitos definitivos nem tampouco opostos, mas estão relacionadas com a trama da própria produção da vida e da existência. São conceitos que dependem de uma análise do lugar, dos tempos, dos contextos e das relações de forças em que cada um está inserido.

Essa noção ampliada de saúde envolve a dinâmica de sua conquista e preservação, expressando um constante e incessante jogo de forças. A doença passa a sinalizar a dificuldade de alterar uma situação que agride física e psiquicamente, produzindo sofrimento. Então, saúde não pode ser abordada somente do ponto de vista da sua conservação, mas requer, até para poder “conservá-la”, a possibilidade de problematizar a vida cotidiana, criar novas questões e outras formas de estar no mundo; é lutar contra o que enfraquece, contra o que estabelece verdades definitivas. **Qual seria o sentido para esse “trabalho”? O que é trabalhar sob as condições que se impõem no cotidiano da escola? Quem seriam as pessoas “credenciadas” a pensar esse “trabalho”? Não seriam os próprios trabalhadores os mais indicados para analisar as relações que no local de trabalho se estabelecem? Que sentidos para a vida e para o cotidiano escolar estamos produzindo?**

Essas questões expressam para nós que as ações dos trabalhadores da Educação são “direcionadas” pelos

diferentes métodos e técnicas provenientes da pluralidade de especialidades (saberes) que as constituem, e também por uma imensidão de valores produzidos dentro e fora dos ambientes de trabalho. Dessa forma, as práticas educativas estão vinculadas a valores difusos em nosso meio social, valores que podem ser compartilhados pelos trabalhadores. Pôr em análise tais valores é fundamental para entender e transformar as práticas numa direção que afirmamos na primeira parte como **ética**.

Nietzsche (1998) afirma que a própria noção de valor é um processo criativo. Criamos o mundo ao lhe atribuirmos concretude, e essa realidade não tem uma existência extrínseca à experiência. Essa concretude revela que atribuímos importâncias, no momento que agimos. Cada um estima, a partir de sua própria experiência, tudo o que compõe esse mundo por nós habitado. O valor aponta para uma tendência da ação, não a determina; ganha existência na ação, não possui uma existência em si. Valores que a um só tempo são aprendidos e produzidos, logo históricos.

[...] para um ser vivo, o fato de reagir por uma doença a uma lesão, a uma infestação, a uma anarquia funcional, traduz um fato fundamental: é que a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é polaridade e por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma atividade normativa (CANGUILHEM, 2000, p. 96).

Criar condições e espaços para que a análise dos processos de trabalho se efetive na própria atividade é a um só tempo fazer a história do presente e avaliar os valores que temos atualizado em nossas práticas e seus efeitos em nossas vidas.

### **Atividade e saúde: outra história?**

O trabalho no século XX foi fortemente marcado pela proposta taylorista de uma Organização “Científica” do Trabalho, que se baseava em uma distinção acentuada entre o trabalho de concepção e prescrição de tarefas, vinculado aos trabalhadores

da gerência, e o de execução destas pelo grupo de operários das fábricas. O Taylorismo, com a análise e planejamento do trabalho, com cálculos dos tempos e movimentos detalhados ao extremo, realizados pela gerência, buscou simplificar a tarefa ao ponto de tentar antecipá-la totalmente. Dessa forma, o próprio Taylor acreditava que seria capaz de prescindir do pensamento de quem a executava (SCHWARTZ, 2007).

Ao analisar o trabalho numa indústria taylorista, no fim da década de 60 do século XX, um grupo de ergonomistas percebeu que a normatização rigorosa das tarefas a serem cumpridas produzia um trabalho realizado diferente daquele proposto e planejado (DANIELLOU et al., 1989). Tal estudo desencadeou um deslocamento do olhar sobre o trabalho, sobre os trabalhadores – os operários fabris eram, até então, vistos como meros executantes de tarefas predefinidas – e sobre o trabalho operário. Percebeu-se que, ao realizar o trabalho definido pela gerência, os trabalhadores faziam algumas modificações durante a ação. A atividade analisada em situação por essa linhagem da Ergonomia, inicialmente belgo-francesa, mostrou que o trabalho realizado jamais correspondia ao predefinido (TELLES et al., 2004). Diante dessa distinção, foram propostos os conceitos de “trabalho prescrito” e “trabalho real”.

O trabalho prescrito está relacionado com a ideia de antecipação, de planejamento. É a concepção teórica do que se deve fazer. A tarefa sempre é definida por quem delega sua execução e tem como objetivo definir e orientar, de maneira completa, o que deve ser feito e como fazê-lo (LEPLAT et al., 1998). Portanto, ela sempre preexiste à atividade e é determinada de forma anterior e exterior à sua realização. Já o trabalho real é a expressão de todo o planejamento e tentativas de antecipação concernente ao próprio trabalho, se atualizando no concreto das experiências.

Canguilhem, em 1947, ao analisar a tentativa de mecanização do operário nas fábricas tayloristas, onde até mesmo as variações rítmicas dos trabalhadores, presentes em qualquer ser vivo, eram negadas, observou o seguinte:

Certamente, na condição de mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer, pode-se estabelecer a norma de rendimento de um determinado operário pela medida do tempo mínimo praticado por diferentes operários para cada elemento de uma tarefa decomposta. O inconveniente é essa norma não ter nenhuma significação concreta para um indivíduo tomado em sua totalidade bio-psicológica de sua existência (CANGUILHEM, 2001, p. 35-36).

Reforçando tal perspectiva, Duc, Duraffourg e Durrive (2007) afirmam que o sistema nega ou subestima as variabilidades dos seres vivos e concebe a tarefa para um homem médio inexistente, um homem mítico. A prescrição rígida negligencia tanto as variações individuais quanto as distinções entre os trabalhadores. Nega que esses sujeitos possuam características físicas e idades diferentes, histórias singulares e que, durante suas vidas, foram atravessados por distinções de gênero, etnia, classe social, religiosa, etc. Dessa maneira, na tentativa de expressar e direcionar a forma de trabalhar desse homem inexistente, a prescrição não pode ser seguida conforme foi planejada por nenhum homem concreto.

O trabalho é uma atividade finalizada, realizada de maneira individual ou coletiva em um tempo dado, por um homem ou uma mulher dados, situada em um contexto particular que determina as limitações imediatas da situação. Esta atividade não é neutra, compromete e transforma, também, quem a realiza (TEIGER, 1998, p. 141).

Béguin (2006) reforça essa ideia expressando que a atividade é o que distingue o homem da máquina. É ela que insere o homem como protagonista do trabalho e não como mero executor. A distinção entre o que é prescrito e o que é realizado resulta das variabilidades da situação concreta, da forma como o trabalhador as percebe e das estratégias que ele adota para contorná-las. Existe, na atividade humana, uma atualização constante do “como fazer” que não pode ser reduzida a previsões possíveis ou prescrições de

qualquer ordem. O trabalho, em sua efetivação, não possui regularidades ou determinações a priori, toda atividade sempre se realiza a partir de um encontro “conflituoso”.

Como aponta Dejours (1998), para que o trabalho se realize, é necessário que os trabalhadores subvertam. Para além de conhecer os procedimentos e regulamentos, eles devem usar inteligência prática e engenhosidade para garantir que o sistema funcione. Essa subversão do trabalho, essa gestão das disfunções, essa mobilização da inteligência e inventividade se funda numa produção incessante de conhecimentos no trabalho, seja para permitir a aplicação das regras diante das variações incessantes, seja para compensar sua falta ou inadequação. Todo e qualquer trabalho é permeado, em maior ou menor grau, pelas variabilidades do meio,

[...] mesmo na atividade percebida como o mais simples ato de execução, os trabalhadores são desafiados/constrangidos a fazer escolhas, decidir caminhos, mesmo que no infinitesimal; enfim, desafiados/constrangidos a renormatizar, em meio às prescrições e aos seus próprios referenciais de vida (BRITO; ATHAYDE, 2003, p. 240).

Estabelece-se, então, o paradoxo do trabalho, uma contradição em seu seio, uma vez que os trabalhadores são simultaneamente exigidos a cumprir as prescrições e mobilizados a criar novas formas de trabalhar sob o risco de não conseguirem realizar suas funções. Ainda que não devamos negar a prescrição ou buscar seu banimento, uma vez que a ausência de normas exteriores já se mostrou tão nociva quanto sua imposição estrita, admitir os seus limites é reconhecer que é preciso “algo mais” para, diante dos acontecimentos possíveis, realizar o trabalho de forma eficaz (JOBERT, 2001). Desse modo, o trabalhador, a quem Taylor propunha e desejava eximir de pensar, é impelido incessantemente a criar e produzir novos conhecimentos para que o trabalho se efetive.

Toda atividade humana e a atividade de trabalho industriosa nos remetem sempre a um nível de arbitragens, de escolhas

que são tomadas no curso da ação, para que a tarefa seja efetivamente realizada diante das variabilidades cotidianas, para contornar os obstáculos decorrentes dos incidentes ocorridos considerando concomitantemente os entraves e os recursos intrínsecos e extrínsecos (SCHWARTZ, 2000). A atividade não pode ser inteiramente antecipada; ela se configura como um processo cujas regras de funcionamento se transformam no curso temporal e se vinculam à história de quem a experiencia.

A ação pressupõe uma multiplicidade de decisões locais. É raro que se possa aplicar, cegamente, um plano preestabelecido; é preciso adequá-lo à realidade, adaptá-lo às circunstâncias: urgência, carga de trabalho, imprevistos fazem com que cada dia seja diferente do outro. Não há instrução que possa suprimir essa parte de improvisação controlada; não há tarefa que possa dispensar uma constante atualização, que escape à variabilidade, que prescindia do engajamento pessoal daqueles que a efetuam (LACOSTE, 1998).

Schwartz (2000) afirma que toda atividade de trabalho é sempre “encontro”, mais do que isso, é encontro de encontros, já que reúne a história dos dispositivos técnicos, dos protocolos, a história de vida do sujeito que a realiza, um modo particular de utilização, seja pessoal, seja coletivo, que remete à combinação de sujeitos singulares, com histórias singulares, etc. Os trabalhadores sempre tentam, com intensidade e sucesso variáveis, atualizar o meio de trabalho em função do que ele é, de suas crenças e de como ele desejaria que fosse.

Concordando com a premissa de Canguilhem de que o *meio é sempre infiel*, Schwartz (2000) diz que o trabalho, então, é sempre marcado por uma dupla infidelidade, que se alimenta reciprocamente. A primeira infidelidade refere-se à transformação constante do meio, à sua variabilidade permanente, ao marco da história, ao fato de que o meio não se repete em momentos ou em situações de trabalho diferentes. Diante disso, as normas antecedentes nunca são suficientes, *há*

*sempre um vazio de normas* que os trabalhadores buscam a todo o momento preencher ou minimizar. Essa ressingularização, marcada pela história e valores de cada trabalhador, emerge como uma fonte suplementar de variabilidade, formando uma segunda fonte de infidelidade do meio. A realização da atividade, diante das variabilidades que se apresentam, exige produção de novos saberes, mas essa dimensão inventiva se apóia sobre um patrimônio coletivo, que chamamos de **normas antecedentes**. A atividade acontece na atualização das normas antecedentes, na ressingularização do fazer, que é da ordem da gestão do singular, marca da dimensão histórica de todo fazer, e se baseia na transformação constante das situações de vida e de produção (SCHWARTZ, 2000).

Ainda parafraseando o autor, inferimos que não é possível antecipar e controlar totalmente as variabilidades presentes no meio de trabalho. Além disso, afirmamos a incapacidade do trabalhador de seguir absolutamente normas exógenas, pois ao vivente a heterodeterminação total é *inviável* (Schwartz, 2000). Viver o trabalho com saúde é poder produzir novas normas, novos modos de trabalhar. A restrição dessa normatividade é patológica. Como dito, a saúde no trabalho relaciona-se com a capacidade dos trabalhadores de produzir normas que lhes garantam realizar as tarefas.

Clot (2006), ao propor uma abordagem clínica do trabalho fundamentada na atividade,<sup>1</sup> também parte das noções propostas pela Ergonomia francesa, de trabalho prescrito e de trabalho real para fazer uma série de considerações acerca da atividade de trabalho. Para ele, a atividade não se restringe ao que se faz, ao visível, ao trabalho efetivamente realizado, mas abarca também o que não se fez, as escolhas tomadas para poder cumprir a tarefa. A essa inflexão da noção de

---

<sup>1</sup> Segundo Clot (2006), para a compreensão da atividade, em um sentido mais amplo do que a ação, não é suficiente focalizar apenas a realização concreta de uma tarefa e, a partir de observações restritivas, dotá-la de sentido; antes, é necessário levar em consideração que a atividade também é constituída de seu entorno não evidente, dos atos que ficaram em suspensão, das escolhas que não puderam ser feitas, das palavras que não puderam ser ditas.

**atividade real** ele propõe a análise do que denomina **real da atividade**.

Baseando-se num entendimento de um conceito de real situado no plano de imanência, distinto de um real transcendente vinculado a um mundo em si, ou em um ambiente dado anteriormente, o real, a partir dessa proposta, emerge na relação com o sujeito, é a própria modificação desse, é um meio transformado e delimitado pela ação do(s) trabalhador(es), mas em condições que não são determinadas por ele(s). “O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para, e obstáculos ao seu desenvolvimento” (CLOT, 2006, p. 93). Para além do que foi realizado para dar conta das variabilidades, o real da atividade abrange também o que não se fez, as tentativas que fracassaram, o que não se pode fazer, o que se desejou, mas não se pôs em prática, “[...] o que fazemos para não fazer o que está por fazer. Fazer, frequentemente, refazer ou desfazer”, ou até mesmo optar por uma intenção dentre um conjunto de outras intenções concorrentes.

Para esse autor, a distância não se dá entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas entre a organização e o sujeito. Há algo de enigmático nesse hiato. Sempre há alguma coisa que escapa ao entendimento, como se, por detrás dos comportamentos, houvesse, além das regras e desenhos organizacionais, um conjunto de normas e condutas coletivas, assim como estratégias individuais que unissem e distinguissem, simultaneamente, os trabalhadores e lhes permitissem lutar contra as infidelidades do meio. A esse conjunto de condutas denomina-se **gênero profissional do coletivo de trabalho**, ou seja,

[...] uma sedimentação e um prolongamento das atividades conjuntas anteriores e constitui um precedente para atividade em curso: aquilo que já foi feito pelas gerações de um meio dado, como as escolhas foram tomadas, os costumes que esse conjunto enfeixa (CLOT, 2006, p. 44).

O “gênero profissional” conserva e transmite a história social do ambiente de trabalho, não só seus sucessos, mas também carrega todos os equívocos que o coletivo deixou manter. Ele retém a memória do meio. Ele torna apto ao trabalho, “prepara, sustenta e orienta” os trabalhadores para a atividade em cada situação. Age como um “aparato simbólico” coletivo que propicia aos sujeitos superar o fosso que existe entre a organização do trabalho e a vida. Protege os trabalhadores de “errarem” sozinhos. O gênero age como mediador da relação do trabalhador com o objeto e a organização de seu trabalho, bem como da relação com os outros trabalhadores, é um mediador fundamental entre as diferentes dimensões da atividade. A existência de um gênero forte é fundamental para que a transição funcional ocorra. Ele não nega ou se opõe às prescrições e exigências da organização, mas auxilia os trabalhadores a organizá-las de forma a estreitar o hiato entre as dimensões impessoal e pessoal. Somado a isso, o gênero age como um regulador das relações interprofissionais, da relação de cada trabalhador com o grupo. Por possuir uma parte implícita, uma parte subtendida, não dita, de como se pode ou não agir, assinala a pertinência do trabalhador ao grupo.

É necessário que o “gênero” esteja sempre ajustado às necessidades presentes do coletivo dos trabalhadores. Para manter sua vitalidade, ele depende das variações que cada trabalhador, em sua relação com o meio, produz. Variações que devem deixar de ser individuais e passar a pertencer ao coletivo de trabalhadores, ainda que retornem à ação pessoal. Os trabalhadores, exatamente por serem sujeitos distintos e se depararem sempre com situações singulares, precisam “reformular” o gênero para utilizá-lo como instrumento da atividade. A essa atualização do gênero denomina-se **estilo de ação**.

O estilo é uma mistura que descreve o esforço de emancipação do sujeito com relação à memória impessoal e com relação à memória singular, esforço sempre empreendido no sentido da eficácia de seu trabalho. Essa liberação abre a via ao desenvolvimento (CLOT et al., 2001, p. 18).

Ele possui uma dupla função: proporciona o desenvolvimento do gênero, garantindo sua eficiência, e permite ao trabalhador liberar-se dele aumentando sua autonomia e produzindo saúde. A manutenção de um gênero fortalecido é um desafio essencial para que os trabalhadores possam lidar com os imprevistos e as surpresas que não param de acontecer no curso da atividade. O gênero funciona como uma ferramenta coletiva para lidar com o real, com as infidelidades que o meio de trabalho apresenta. Um gênero profissional fortalecido dispõe para os profissionais um arcabouço de saberes e estratégias para agirem e realizarem seus trabalhos. Permite aos trabalhadores agirem de forma autônoma, mas não individualizada, uma vez que suas ações sempre remetem a essa memória im pessoal e coletiva. Diante disso, podemos dizer: nunca se está sozinho.

A saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional torna-se uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento. A saúde se degrada, na verdade, quando deixa de haver a ação de civilização do real, a qual um coletivo profissional deve proceder a cada vez que o trabalho, por seus imprevistos, põe esse coletivo a descoberto. Dito de outra forma, a saúde se degrada quando a história do gênero profissional se encontra suspensa. Cada um individualmente se encontra então confrontado às más surpresas de uma organização do trabalho que o deixa 'sem voz' face ao real (CLOT, 2002, p. 66).

## Para uma história... do presente

A atividade, a partir dessas abordagens, apresenta-se como uma tentativa **de lutar contra a inércia**, de lidar com as variabilidades e o acaso e de dar conta da tarefa para a qual foi designado. Ela sempre produz saberes, saberes em geral invisibilizados que, em alguns momentos, são descartados, em outros compõem um patrimônio que passa a dar subsídios aos trabalhadores na realização da atividade, podendo ser produzidos de forma mais abundante, coletivizados ou descartados, dependendo de como o trabalho é organizado e as relações estabelecidas. Garantir a produção e socialização

dos saberes é garantir também a produção de saúde dos trabalhadores.

Em suma, a gestão desse trabalho, como um “problema” humano, está presente onde há variabilidade, história. As ações jamais se efetivam sem um debate em diferentes dimensões. Conceber a atividade humana como “gestora” do trabalho é afirmar que não há passividade absoluta mesmo em situações em que as formas verticalizadas de organização do trabalho acontecem. Trabalhar é sempre, de alguma maneira, resistir à impessoalidade das normas exógenas, produzir novas normas e saberes para lidar com as infidelidades e exigências dos meios de trabalho. Acentuar certa “inoperância” e a “passividade” dos trabalhadores diante das adversidades e a fragilidade do “gênero” tem servido apenas para reduzir nossa capacidade de análise e nos imobilizar diante das transformações históricas. Buscamos, então, dar visibilidade às ações que apontam para uma reinvenção afirmativa do gênero docente nas transformações das condições de trabalho nas escolas, com suas movimentações cotidianas e suas lutas por saúde. Podemos aqui retornar ao início do texto, quando afirmávamos nossa aposta em uma “habilidade” em estabelecer um diálogo ampliado com a história e a vida dos trabalhadores.

Os professores produzem incessantemente saberes, estratégias, ações e métodos para lidar com a organização do trabalho nas escolas, com as surpresas, com os imprevistos, com tudo aquilo que é impossível de antecipar e que se faz tão presente no cotidiano do trabalho na escola. Esses saberes são produzidos pelos trabalhadores para atualizar suas práticas diante do movimento da vida, das transformações do espaço escolar e daqueles que o habitam. O descompasso entre professores e escola, entre a prática docente e o movimento da vida, a tentativa de fazer da escola um espaço atemporal, de vivê-la como um ambiente a-histórico têm gerado sofrimento e adoecimento. A produção de espaços e modos de compartilhar esses saberes e experiências emerge como estratégia para atualização constante dos modos de ser e fazer dos professores num espaço que não para de se transformar,

de composição com as diferentes dimensões dos movimentos da vida, com a história.

Nesse sentido, expressamos os modos como todas essas ferramentas conceituais foram experimentadas, em uma composição ou um arranjo que pretendia, a partir da análise coletiva do trabalho docente, ampliar as possibilidades de ação. Ampliação que significa a produção de saúde no cotidiano da escola. Experiência coletiva que foi, a um só tempo, processo de análise do desenrolar do trabalho e tentativa de compor arranjos e rearranjos concretos de uma organização ética do trabalho docente.

## Referências

BÉGUIN, P. Arqueologia do conhecimento: acerca de la evolución del concepto de actividad. **Laboreal**, v. 2, n. 1, p. 55-61, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/media/artigo>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

BRITO, J.; ATHAYDE, M. Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 239-265, 2003.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. Meio e normas do homem no trabalho. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, v. 12, n. 35/36, p. 109-121, jul./nov. 2001.

CAPONI, S. A saúde como abertura ao risco. In: CZERINA, D. (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendência**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 55-75.

CLOT, Y. Clinique de l'activité et répétition. **Cliniques Méditerranéennes**, n. 66, p. 23-47, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, v. 146, p. 17-25, 2001.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 17, n. 68, p. 7-13, 1989.

DEJOURS, C. O sofrimento no trabalho. Entrevista concedida a Catherine Combese. **Critique Communiste**, n. 158, p. 11-16, 1998.

DUC, M.; DURAFFOURG, J.; DURRIVE, L. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2007. p. 229-230.

JOBERT, G. A inteligência no trabalho. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (Org.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 223-240.

LACOSTE, M. Fala, atividade e situação. In: DUARTE, F. J. C. M.; FEITOSA, V. C. R. (Org.). **Linguagem e trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998. p. 15-36.

LEPLAT, J.; HOC, J. M. Tarea y actividad em análisis psicológico de situaciones. In: CASTILLO, J. J.; VILLENA, J. (Ed.). **Ergonomia: conceptos y métodos**. Madrid: Complutense, 1998. p. 164-177.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro 1.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Toulouse: Editions Octarès, 2000.

SCHWARTZ, Y. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

TEIGER, C. El trabajo, ese oscuro objeto de la ergonomía. In: CASTILLO, J. J.; VILLENA, J. (Ed.). **Ergonomia**: conceptos y métodos. Madri: Editoria Complutense, 1998. p. 141-162.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 63-90.

## CAPÍTULO 4

# O VÍDEO PRODUZINDO ENCONTROS E CONFRONTOS PARA UMA CLÍNICA DA ATIVIDADE DOCENTE

*Carolina Fonseca Dadalto  
Christiane Mercês Vasconcelos  
Christianne Mariani Lucas dos Santos  
Dulcinea Sarmiento Rosemberg  
Juliana Valadão Leite Archanjo  
Susane Petinelli-Souza*

### **O encontro de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) com uma abordagem teórico- metodológica para análise do trabalho docente**

Desde 2004, o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vem realizando pesquisas em escolas públicas do município da Serra (Espírito Santo), cujos resultados são socializados por Barros, Heckert e Margotto (2008).

Em 2007, uma das etapas do projeto de pesquisa intitulado “Trabalho e saúde nas escolas: uma proposta de formação” ganhou novos contornos. Isso ocorreu a partir do encontro do grupo, responsável pelo PFIST, com a Clínica da Atividade, o qual sugeriu à Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP),<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A CAP que vimos adotando no PFIST está vinculada à ideia de um espaço dialógico em que convivem pesquisadores e trabalhadores, excluindo-se a hierarquia de saberes, conforme formulação de pesquisadores brasileiros (BOTECHIA; ATHAYDE, 2008), a partir das Comunidades Científicas Alargadas experimentadas por Ivar Odonne (1981).

constituída nas fases anteriores da pesquisa, a sua adoção para dar continuidade ao processo de pesquisa.

A Clínica da Atividade é uma abordagem teórico-metodológica proposta por Yves Clot e por Daniel Faïta, em meados de 1990. Esses pesquisadores tiveram como intercessores: Bakhtin, Bruner, Cru, Darré, Hoc, Jouanneaux, Leplat, Vygotsky, entre outros. Com o objetivo de compreender as condições teóricas e metodológicas em que é possível uma análise psicológica do trabalho, especialmente Clot vem se ocupando de questões voltadas para o desenvolvimento de uma Psicologia do Trabalho. Para isso, como informa o próprio Clot (2011), ele aposta na Clínica da Atividade como uma das abordagens da Clínica do Trabalho, corrente que se situa na intersecção entre a Ergonomia francófona e a Psicopatologia do Trabalho. Clot tem sustentado a Clínica da Atividade como uma ferramenta potente para tratar os desafios colocados aos trabalhadores no contemporâneo, haja vista que implica a análise psicológica do trabalho. Uma análise que, como veremos adiante, busca enriquecer os debates sobre o trabalho, o desenvolvimento dos gêneros profissionais,<sup>2</sup> no caso deste capítulo, o trabalho docente.

---

<sup>2</sup> Clot traz o conceito de gênero profissional ou gênero social do ofício ao fazer derivar a noção de gênero de Bakhtin. Refere-se ao conjunto de regras e experiências que, a despeito de como o trabalho é prescrito pela organização do trabalho, podem ser usadas pelos trabalhadores para agirem no meio em que atuam. Para Clot (2006, p. 41), o gênero profissional é “[...] como um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e os objetos de trabalho, por outro. De fato, um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-atores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra parte ‘subentendida’ [...], a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. [...] para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento; elas se acham soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes”.

Assim, partindo desse universo conceitual, Clot (2006) e Faïta (2005) reconhecem a necessidade de desenvolver dispositivos de pesquisa que estimulem a análise da atividade de trabalho pelos próprios trabalhadores, propondo a Autoconfrontação Cruzada como um método capaz de promover intervenções no campo profissional e, conseqüentemente, levar ao desenvolvimento do poder de agir dos trabalhadores. Esse método, portanto, como menciona Osório da Silva (2005), tem como fundamentos: o conhecimento, sempre provisório, que se faz possível no curso das transformações; a pesquisa como intervenção; a relação transversal entre sujeito singular e sujeito coletivo, sem dicotomias interno (individual, subjetivo) e externo (social); o conflito e a controvérsia como motores da produção de singularidades e como constitutivos da atividade de trabalho. Os autores franceses referenciados chegaram a Autoconfrontação Cruzada ao elaborarem uma releitura do método de Instruções ao Sósia, utilizado por Ivar Oddone em suas análises sobre o trabalho em fábricas italianas, nos anos de 1970. Naquela ocasião, Oddone já reconhecia a importância de utilizar dispositivos que permitissem conhecer a atividade de trabalho a partir dos próprios trabalhadores.

Nessa perspectiva, Clot e Faïta têm procurado fortalecer uma postura voltada para a necessidade de manter um regime de produção de saberes, em que o agir humano no mundo seja privilegiado. A proposta da Autoconfrontação Cruzada é a de nos deslocar de um certo lugar de pesquisadores e fazer com que “[...] mulheres e homens com os quais estamos em contato, passem do estatuto de ‘observados’ ao de observadores, co-autores na produção dos dados [...]” sobre o próprio trabalho que realizam (CLOT, 2006, p. 133).

Difere, no entanto, do método de Instruções ao Sósia, ao sugerir a filmagem de situações de trabalho. Mas qual a finalidade da filmagem como dispositivo de produção de dados em uma pesquisa que tem como eixo norteador a análise do trabalho docente no ensino fundamental? Parafraseando Deleuze (1990), que, por sua vez, se embasa em Foucault, trata-se de um dispositivo para fazer ver e falar a potência disruptora

presente na atividade humana, neste caso, na atividade de trabalho. Logo, a filmagem (vídeo) das situações de trabalho é utilizada em Autoconfrontação Cruzada como um meio disparador do processo de análise coletiva do trabalho. Tal ideia é corroborada por Clot (2006) ao inferir que, mirando-se em um vídeo (imagem e áudio), que traz uma situação de trabalho protagonizada por eles mesmos, os profissionais passam a discutir vivenciando a oportunidade de repensar e transformar a própria atividade.

Para Vieira (2004), a confrontação traz implícita a necessidade de colocar as pessoas e os objetos face a face. Confrontar, então, 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. Com esse sentido, os métodos que adotam o princípio de confrontar como um recurso metodológico têm ajudado nas análises das situações de trabalho, porque propõem mover o trabalhador ao exercício da confrontação de si com o seu trabalho, bem como possibilitam instituir dispositivos que visam a auxiliar na análise minuciosa da atividade de trabalho.

Ao realizarem experimentações em autoconfrontação cruzada em suas pesquisas realizadas na França, Clot e Faïta instigam a produção do conhecimento sobre o trabalho pela via das questões psicológicas presentes na atividade laboral. Com isso, oferecem subsídios essenciais para aqueles que desejam adotar uma postura pautada no desejo de ultrapassar a perspectiva tradicional de adaptação do indivíduo às exigências da produção e de assumir um compromisso com a transformação dos contextos de trabalho (LIMA, 2006). Isso implica que os trabalhadores, protagonistas das situações de trabalho filmadas, assumam a tarefa de elucidar para um outro – pesquisador, formador ou colega de trabalho que atua no mesmo campo – e para si mesmo as questões que surgem no desenrolar das atividades registradas em vídeo, ou seja, trata-se de comentar os traços das atividades filmadas. Tal como é concebido, o método compõe-se, pelo menos, de três fases, conforme descreve Clot (2000).

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**, acumula-se 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, na **terceira fase**, faz-se um retorno ao Grupo Associado que é inserido no trabalho de análise e coanálise a partir do diálogo já realizado entre os dois profissionais (autoconfrontação cruzada). Nesta 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”.

Como afirmam Clot (2000, 2006) e Faïta (2005), no decorrer da atividade de pesquisa, utilizando-se o referido método, um ciclo se estabelece entre aquilo que os trabalhadores fazem e o que eles dizem do que fazem e, por fim, o que eles fazem daquilo que dizem. Neste processo de análise, a atividade dirigida “em si” torna-se uma

atividade dirigida “para si”. Somos levados, então, a uma constatação: o comentário dos dados em vídeo emitido pelo trabalhador é endereçado, de fato, a um outro. Comprova-se, assim, a força desse fenômeno, quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, quer dizer, quando retomamos a análise comum, do mesmo registro em vídeo, com um outro profissional do campo, um colega de trabalho pertencente ao mesmo gênero profissional. A mudança de destinatário da análise modifica a análise. A atividade de discussão ou de verbalização dos dados produzidos dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito, conforme é feita ao psicólogo ou aos pares. Ela é reendereçada em um ou outro caso. É que a palavra do sujeito não se volta somente para o seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a acolhe. É uma atividade dirigida na qual a linguagem, longe de ser para o sujeito somente um meio de explicar o que ele faz ou que ele vê, vem a ser um meio de levar o outro a pensar, a sentir e a agir segundo a perspectiva do próprio trabalhador (PAULHAN, apud CLOT, 2000, p. 2).

Em suma, quando esse referencial foi apresentado à CAP, os professores de ensino público da Serra que a constituíam acenaram positivamente para a proposta, o que permitiu pactuar sobre a sua utilização como uma ferramenta apropriada à análise do trabalho docente.

### **Composição do Grupo Associado à pesquisa em escola pública e o planejamento do processo de filmagem da atividade docente**

O Grupo Associado foi composto pelos trabalhadores que na ocasião integravam a CAP: administradores, bibliotecários, docentes do ensino infantil, básico e superior, enfermeiros, profissionais de Educação Física e psicólogos. Para Clot e Faïta, esse coletivo de trabalhadores deve acompanhar, apoiar e discutir as relações trabalho-subjetividade, já que, em princípio, o sujeito não busca em si mesmo uma maneira de agir, mas no outro, isto é, no par-especialista. Segundo Clot (2006), o sujeito vê sua atividade por meio de outra

atividade, podendo, assim, encontrar alguma coisa de novo em si mesmo. Por isso, a partir de um grupo de apoio forte (Grupo Associado), procurando evitar a personalização e o julgamento sobre as escolhas dos trabalhadores, poderão acontecer enriquecedores debates para a ampliação do seu poder de agir, fonte de criação e invenção de novos modos de ser e estar no meio de trabalho.

Após um ciclo de estudos sobre a metodologia proposta que, entre leituras e debates, incluiu também um curso ministrado pela professora Claudia Osório da Silva, da Universidade Federal Fluminense, o Grupo Associado à pesquisa se reuniu novamente. Desta vez para eleger o campo de pesquisa, os docentes-protagonistas do vídeo, ou seja, aqueles que teriam suas situações de trabalho filmadas, bem como para definir as atividades docentes a serem registradas. A partir disso, a disponibilidade de uma das escolas, com a aquiescência da diretora presente ao encontro, e o interesse de duas professoras da mesma escola pela metodologia apresentada foram os critérios tanto para a escolha da instituição escolar onde seriam realizadas as filmagens como, também, para a concordância dessas docentes em se tornarem protagonistas do vídeo (imagem e som), resultante das filmagens das suas situações de trabalho.

Quanto à escolha da atividade de trabalho a ser filmada, na direção indicada por Clot, esse é um momento crucial para a análise do trabalho em autoconfrontação simples e cruzada, uma vez que a análise se centra nas cenas gravadas. Devido a essa importância, houve necessidade de colocar em discussão o conceito de “atividade” no Grupo Associado.

Diante disso, em consonância com o referencial acolhido para conduzir o estudo, privilegiou-se o conceito em que “atividade” é a menor unidade de troca social que os homens entrelaçam entre eles por razões vitais que emergem a cada instante, como pronuncia Clot (2006). A gênese do conceito “atividade”, nessa perspectiva, situa-se na Psicologia Ergonômica, cuja corrente defende a ideia de que “atividade” é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar uma tarefa,

que, por sua vez, é o que se deve fazer. Atividade entendida como aquela que é finalizada pelo objetivo que o sujeito fixa para si a partir do objetivo da tarefa. Enfim, “A atividade não se reduz ao comportamento. O comportamento é a parte observável, manifesta da atividade, que inclui o observável e o inobservável: a atividade intelectual ou mental. A atividade gera um comportamento”, como diz Falzon (2007, p. 9).

Na opinião de Osório da Silva (2005, p. 3), os autores da Clínica da Atividade ultrapassam o conceito original de “atividade”, como sequência operacional da ação, em favor da inclusão de suas dimensões subjetivas. Na processualidade existente entre o prescrito e o real, pode-se produzir o sentido do trabalho; um trabalho de que fazem parte os conflitos, as dúvidas, as paixões, e não um trabalho concebido como uma sequência de gestos operacionais regidos por uma inteligência desencarnada. Citando Clot e Litim, Osório da Silva (2005, p. 3) afirma que:

[...] em qualquer que seja o trabalho, trabalhar é sempre, de alguma forma, buscar reconceber a tarefa para colocá-la a serviço de sua própria atividade ou da atividade que é partilhada com outros, usar de engenhosidade para torná-la um ‘instrumento’ para esta atividade, buscando exercê-la como expressão de sua singularidade.

Por conseguinte, como dizem Falzon e Teiger (1995), citados por Clot (1995), a atividade tem um caráter duplamente enigmático como objeto de pesquisa. A sua configuração não é posta *a priori*, mas é um objeto teórico em (re)construção. Ela não é estática; configura um processo, uma dinâmica marcada por transformações de suas próprias regras de funcionamento no curso do tempo. A atividade não é um objeto dado, ao contrário, é um objeto a ser constituído e reconstituído resultando num processo de coconstrução entre os analistas do trabalho e os trabalhadores em questão, numa determinada situação ou contexto. Defende-se, então, a partir de Clot (2006), que a atividade de trabalho favorece a inserção social porque oferece ao trabalhador a possibilidade de descolar-se de si e dirigir-se ao outro,

bem como ao seu objeto e, assim, desenvolver-se como ser humano, daí originando-se o conceito de Atividade Dirigida. Dessa maneira, a partir de Amigues, Faïta e Saujat, citados por Osório da Silva (2005), parece apropriado mencionar que a atividade profissional é inacessível fora de uma abordagem histórico-cultural, pois se tem em conta que ela é orientada, sem exceções, pelo indivíduo, agindo em direção aos outros, ao meio de trabalho constituído em torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva, e ainda em direção também a si mesmo, aos seus saberes formais e incorporados.

Reitera-se, então, que, movido por esses pressupostos, o Grupo Associado escolheu como meio de trabalho uma das escolas públicas do município da Serra e para a filmagem a atividade de ensinar em duas salas de aula do ensino fundamental, uma de primeira série e outra de terceira série, cujas professoras, integrantes do Grupo, disponibilizaram-se para serem as protagonistas dos vídeos.

Como parte do processo de interlocução, o Grupo Associado à pesquisa planejou o processo de filmagem, definindo ações integradas, objetivando sustentar a metodologia escolhida. Para tanto, a primeira ação da equipe<sup>3</sup> responsável por realizar a filmagem foi ir à escola, visando a conhecer as salas de aula e, também, procurando familiarizar os alunos e as professoras-protagonistas com os equipamentos necessários à sua efetivação. Nessa ocasião, buscou-se definir parâmetros avaliados como decisivos para a qualidade da filmagem, tais como: dimensão da área física, localização dos pontos de tomadas elétricas, marcação da posição das professoras e dos alunos nas salas de aula e do lugar onde seria fixada a câmera filmadora e os respectivos ângulos de filmagem, verificação do grau de iluminação e do nível de sonoridade ambiental. Ressalta-se que esses cuidados com a qualidade da filmagem são relevantes na medida em que todos os envolvidos na

---

<sup>3</sup> Composta por três pesquisadores do NEPESP-UFES e por dois especialistas, um jornalista do Laboratório de Aprendizagem do Centro de Educação da UFES e um radialista da Rede de Televisão Educativa do Espírito Santo, que se disponibilizaram a colaborar para a realização desta fase da pesquisa.

pesquisa a assistirão. Portanto, de algum modo, confrontados com o seu próprio trabalho.

De certo que, com essa ida prévia aos locais de filmagem, não se pretendeu cercar as possibilidades da filmagem ou ambicionou-se prever todas as ocorrências possíveis durante o processo. O que se almejou foi viabilizar a pesquisa orientada pelos seus objetivos: produzir conhecimento sobre o processo de trabalho no ambiente escolar e desenvolver a Autoconfrontação Cruzada como um método de análise do trabalho docente nos marcos da Clínica da Atividade.

Como explicitado a seguir, as experiências vivenciadas pelos pesquisadores durante a filmagem revelaram que, de fato, elaborar um vídeo, como destacam Cunha, Mota e Correia (2006), não é tentar adaptar a realidade a ideias preconcebidas, mas é estar pronto para responder e reagir ao que possa acontecer, já que tudo contribui para a construção do seu produto final. Por exemplo, os ruídos que permanentemente chegavam a uma das salas de aula, provenientes de uma companhia de eletricidade localizada próximo à escola, produziram nos pesquisadores e nos cinegrafistas presentes na cena de filmagem incertezas quanto à sua influência na qualidade do áudio do vídeo. No entanto, no momento da edição, por meio de medidas operacionais, esses ruídos foram minimizados, não ocasionando maiores transtornos à qualidade do som. Como lembram Cunha, Mota e Correia (2006, p. 31): “O momento da filmagem é circunscrito no tempo, captando e retendo o instante que passa. É graças ao vídeo que o mantemos em memória e o podemos rever para dele partir para a compreensão de algumas especificidades da atividade”. Entretanto, como é para os alunos e trabalhadores da Educação conviver com os sons, os cheiros e as cores daquela escola? Para os pesquisadores envolvidos, ou não, com o processo de filmagem, *in loco*, aqueles sons, cheiros e cores ficaram circunscritos ao tempo de execução do vídeo?

## **O primeiro encontro do Grupo Associado com a filmagem da atividade de ensinar em uma escola pública de ensino fundamental**

Foram gravadas aproximadamente duas horas de cenas do trabalho docente em que duas professoras protagonizaram a atividade de ensinar em uma escola pública de ensino fundamental, escolhida pelo Grupo Associado, como já mencionamos. Por conta do tempo de gravação, foi necessário que o Grupo a assistisse, na íntegra, com a função de selecionar as situações de trabalho que comporiam dois vídeos, com cerca de 15 minutos de duração cada um, correspondentes as duas salas de aula onde ocorreram as filmagens. A decisão de editar a filmagem foi tomada com o propósito de tornar mais dinâmico o processo de pesquisa. Assim, esses vídeos contendo as cenas do trabalho docente selecionadas pelo Grupo, posteriormente, disparariam a análise em Autoconfrontação Simples (professora-protagonista e o pesquisador) e Cruzada (as duas professoras-protagonistas e o pesquisador).

Para viabilizar essa tarefa, no encontro com a filmagem, ao mesmo tempo em que o Grupo a assistia e tecia inúmeros comentários e depoimentos sobre a atividade de ensinar, cada participante deveria escolher e anotar as cenas que, em sua opinião, deveriam compor os vídeos. Nesse movimento, os pesquisadores presentes ao encontro preocupavam-se com a emissão de juízo de valor sobre os modos de atuação das professoras em sala de aula em detrimento do foco de análise na atividade de trabalho. Tal preocupação se devia ao fato de que a própria equipe de pesquisa, mesmo afirmando os princípios metodológicos da Clínica da Atividade, os quais devem orientar a análise do processo de trabalho e não do indivíduo que o realiza, quando assistiu à filmagem, em um primeiro momento, tinha vivenciado esse momento disparador de posturas moralistas em relação à postura pedagógica das professoras-protagonistas.

Por conta dessa experiência vivida anteriormente pelos

pesquisadores, no encontro do Grupo Associado, eles destacaram a relevância de assistir à filmagem, fazendo esforços para olhar a atividade em sala de aula, ou seja, o processo ensino-aprendizagem, evitando julgamentos sobre o modo como a desempenhavam. De acordo com Faïta (2005), que viveu um processo de análise da atividade de ensinar de dois professores de Matemática, trata-se de um esforço que desafia cada um a ver-se em situação real de trabalho e ter o seu trabalho estudado por si mesmo. Diante disso, a recomendação dos pesquisadores levou uma das professoras a verbalizar: *“Olha, gente, então, o que está em foco aqui não é a colega, mas sim o seu trabalho, o que fazemos em sala de aula”*.

Para Clot e Faïta (2000, p. 8), realizar a Clínica da Atividade de Trabalho optando pela Autoconfrontação Cruzada como método significa tomar o trabalho como um objeto do pensamento para todos os trabalhadores envolvidos. Diante desse princípio, ao escolherem as situações de trabalho para a edição do vídeo referente a cada sala de aula, todo o Grupo estava ali analisando o próprio trabalho. Nessa direção, os vídeos reunindo as cenas selecionadas pelos participantes tornaram-se portas de entrada ao conhecimento, nas palavras de Clot (2006), não apenas para as docentes-protagonistas, mas igualmente para o coletivo envolvido com a análise do trabalho docente. Estavam todos ali diante das imagens do trabalho docente, da atividade de ensinar em uma escola pública.

Ao serem solicitados a expressar por escrito o que viam e sentiam diante das imagens, alguns participantes narraram situações do trabalho que, apesar da recomendação, não foram desprovidas de juízo de valor e de inferências comparativas sobre os modos de trabalhar das professoras em sala de aula. Assinalaram ainda as especificidades inerentes ao processo de ensinar em turmas de primeira série e terceira série, destacando, especialmente, as condições físicas destinadas às salas de aula, o arranjo e adequação do mobiliário disponível às necessidades da atividade de ensinar e aprender nas diferentes séries. De acordo com os comentários, essas questões interferem nos modos de trabalhar dos professores.

Ao ouvir o Grupo, uma das professoras-protagonistas,<sup>4</sup> presente ao evento, disse:

Neste dia, as crianças estavam agitadas, porque esse não era o ambiente de costume delas, era uma sala de aula improvisada em um espaço fora do prédio da escola, devido a reformas em andamento. A sala não propiciava um ambiente alfabetizador, era um espaço cedido e estávamos lá há poucos dias. A filmagem poderia ter ficado melhor, mesmo assim, achei que ficou muito bom.

Enquanto isso, outro participante ressalta as cenas que evidenciam a “falta de respeito” dos alunos com uma das professoras, o que para outro é mais uma questão de indisciplina do que de falta de respeito. Uma professora comenta: *“As crianças falam muito”*. Essa fala leva um dos pesquisadores a perguntar: *“Conversar é ruim para aprender?”*. Continuando os diálogos, um participante realça o fato de as professoras ficarem em pé, curvarem-se ou falarem o tempo todo. Diante disso, recomenda: *“Mostrem isso no vídeo, pois essas ocorrências estão associadas à saúde dos professores”*.

Assim, para a sustentação do processo de análise de docente, como propõe a Clínica da Atividade, utilizando o método de Autoconfrontação Cruzada, em meio a essas e outras falas, os participantes do estudo escolheram as seguintes situações de trabalho filmadas, explicação e correção das tarefas escolares propostas aos alunos pelas professoras, organização espacial da sala de aula, movimentação dos alunos e das professoras em sala de aula, bem como a cenas em que as docentes demonstram suas preocupações com a aprendizagem dos alunos.

Para chegar a tal sistematização, o Grupo conversou, discutiu, trocou impressões, opinou, justificou e inferiu sobre o que viu, ouviu, sentiu. Enfim, expôs a complexidade da atividade de viver-trabalhar na escola.

---

<sup>4</sup> Nesse encontro do Grupo Associado, estava presente apenas uma das duas professoras protagonistas da filmagem realizada.

## A atividade de ensinar na 1ª série de ensino público fundamental em Autoconfrontação Simples (AS) e em Autoconfrontação Cruzada (AC)

No método de Autoconfrontação Cruzada (AC), em um dos momentos denominado Autoconfrontação Simples (AS), reuniram-se dois pesquisadores e uma professora-protagonista (professora A)<sup>5</sup> da atividade de ensinar em uma turma de 1ª série do ensino fundamental.

O vídeo, trazendo as situações de trabalho dessa atividade e que foram escolhidas pelo Grupo Associado, é iniciado e a professora se vê e se ouve ao trabalhar. Convidada por uma pesquisadora a contar sobre o seu trabalho, ela dirige o olhar para o aparelho de televisão, fica em silêncio, olha as imagens, ouve o som e vê-se como uma trabalhadora que se disponibiliza, incessantemente, aos alunos: ora solicitando que fiquem quietos, prestem atenção à explicação, que organizem as cadeiras ou aproximando-se de cada carteira para corrigir as tarefas escolares.

Perguntada sobre a tarefa que as crianças executam, ela a descreve assistindo ao vídeo: *“Estão fazendo um dever de Português, aprendendo a silabação. Elas estão fazendo a junção das sílabas para formar uma palavra. Na formação da palavra, vão fazer a leitura dessa palavra. Depois eu mostro a figura e a palavra [...]”*.

**Pesquisador** – Quando você vai ao quadro, qual é a sua intenção?

**Professora A** – A intenção é que todos observem. Chamo a atenção de todos, mas, como vocês estão vendo aí no filme, nem todos se atêm à explicação, mas aquele a quem eu pedi que prestasse atenção, aquele presta atenção.

---

<sup>5</sup> No intuito de identificar as falas, foi necessária a distinção entre os participantes da pesquisa (pesquisador, Professora A, Professora B). Contudo, é necessário ressaltar que os pesquisadores também são trabalhadores, alguns deles professores, assim como as professoras-protagonistas da filmagem das situações de trabalho consideradas pesquisadoras. Afinal, todos compõem a CAP.

**Pesquisadora** – E isso para você é um problema, o fato de alguns ouvirem o que você está falando e outros não estarem prestando atenção?

**Professora A** – É um problema porque dificulta, atrapalha a aula, o tempo todo eu peço pra sentar, oh!

O pesquisador continua convocando a professora a narrar a sua atividade: *“E agora, o que você está fazendo?”* – *“Estou trabalhando Português e Matemática juntos. Eles estão formando palavra através de número [ela explica a atividade que denomina de ‘palavras numeradas’]”*. O diálogo continua: *“Agora você está falando para todo mundo junto, é isso?”*. *“É, agora é no coletivo ali. Estou pedindo para todo mundo”*.

Nesse instante, os pesquisadores e a professora-protagonista assistem a uma estratégia de ensino utilizada que, segundo ela, objetiva gerar a atenção das crianças. Na cena, a professora fala de modo errado propositadamente, momento em que, ao ver-se em atividade, tece o seguinte comentário: *“É para ver se eles estão sabendo...”*. Ela segue explicando a estratégia aos investigadores, que a incitam a dar novas explicações sobre esse momento da atividade de ensinar. Repentinamente, ao olhar uma situação, a pesquisadora pergunta: *“O que houve ali?”*. A professora responde: *“Meu Deus! Sujou a blusa de catarro no banheiro, sei lá!”*. No vídeo, a professora dirige-se ao aluno e ordena: *“Tira essa camisa e coloca dentro da mochila, põe a blusa de frio”*. Diante dessa situação, volta-se para a pesquisadora e comenta, demonstrando certa preocupação: *“Agora vai ficar com a blusa de frio, e estava um calorão!”*. É nesse contexto que uma pesquisadora volta a indagar:

**Pesquisadora** – Mas, então, você está ensinando números, alfabetizando por silabação, mas você está olhando se eles estão com casaco, como é que é?

**Professora A** – Sim, tá um calor, eles estão derretendo, aí eu digo: ‘Vamos tirar os casacos’ e pedi ao menino... [ela para de falar, observa e volta a verbalizar]: Olha lá, ele está colocando a blusa suja por cima do casaco. Ao comando do professor, eles acham que têm que obedecer, apesar da gente não passar isso, mas eles acham que têm que obedecer. Não sei, já sai de casa: ‘Olha, obedece à professora!’.

Analisando o trabalho docente, percebe-se que a atividade de ensinar exige da professora o desenvolvimento de múltiplas ações. Por vezes, durante a explicação do conteúdo para toda a turma, é convocada a parar a atividade, para se (pré)ocupar com o tipo de agasalho usado pelos alunos, uma vez que o vestuário deles não está adequado à temperatura ambiente (“Vamos tirar os casacos!”) e, igualmente, aproveita para organizar um material que seria utilizado numa próxima etapa da aula. Ou seja, a professora faz a gestão de diversas eventualidades específicas de sua atividade em conjunto com outras: zelar pelo bem-estar dos alunos, organizar o material didático para uma próxima etapa da aula, cuidar para que a aula se desenvolva dentro do tempo previsto, mas, especialmente, com a ocorrência da aprendizagem, etc. Compreende-se, assim, a dimensão do conceito de “atividade dirigida”, como explicita Clot (2006) e, também, a afirmação de Schwartz (1998) de que todo trabalho é gestão.

A análise do trabalho permite observar que a atividade de ensinar requer explicações coletivas e individuais. No caso da explicação individual, a professora, na maioria das vezes, desloca-se até as mesas para ensinar. Quando isso ocorre, ela se curva bastante para alcançar o caderno do aluno que está sentado. Olhando um desses momentos no vídeo, quando essa postura física é exibida, expressando uma sensação de dor, a professora diz:

**Professora A** – Ai! Eu saio dali quebrada, cansada, muito cansada. Dá dor nas costas. Eu não sei, tinha vontade de pensar em outro modo, como eu poderia atender sem estar me curvando assim. Daqui a pouco eu estou até com problema de coluna de tanto me curvar. Sinto também muita dor de cabeça.

**Pesquisador** – O que dispara essa dor de cabeça?

**Professora A** – Acho que é a tensão, a ansiedade de vê-los aprender, aquela vontade de ver eles já dando resultados, aí fico naquela ansiedade, dou atenção a um, logo dou atenção a outro...

Olhando novamente as imagens, ela murmura: “São 20 anos disso aí. A minha função é alfabetizar. O “disso aí”, ao qual se referiu ao ver a filmagem do trabalho, é composto de

imagens da turma com alunos indo e vindo na sala de aula, ela no quadro explicando à turma num momento e, logo em seguida, precisando atender a alguns alunos em suas carteiras – quase o tempo todo em um burburinho provocado pelos alunos que ficam a circular na sala.

A trabalhadora-protagonista assiste ao vídeo com tanto zelo que, em alguns momentos, parece não ouvir as perguntas dos pesquisadores, pois não responde. Em certo instante, suspira longamente, e comenta: *“São 9h. É o horário do recreio, aí já vou para outra aula. A próxima aula é Matemática mesmo”*. O Grupo silencia, estão todos ligados no vídeo, ouvindo os sons da sala de aula: a professora soletra uma palavra com os alunos e, em seguida, pede: *“Fulano, senta!”*. A docente-protagonista reproduz o que viu e ouviu no vídeo, imitando o que o aluno respondeu ao receber o comando para sentar: *“Ah, tia! Deixa eu ir ao banheiro?”*. Quando um investigador interroga: *“E você deixou?”*, ela diz:

Não, nem sempre eu deixo, pois tem horário. É feita uma pergunta aos pais, se o aluno tem problema de urina, senão a gente estabelece assim: após o recreio, eles vão ao banheiro, porque às vezes tomam um suco, e [gesto de quem está pensando] acho que uma hora após o recreio começo a deixar de novo, um a um vai ao banheiro, mas ali, acho que eles tinham acabado de voltar do recreio, não sei! Ah, não, ia dar o recreio! Então, quer dizer não tinha necessidade, a não ser que ele chegasse e dissesse: ‘Ai tia, tô muito apertado!’.

A pesquisadora interfere e inquire: *“Aí ele teria que pedir de novo para poder ir?”*, ao que a professora responde:

Não! [olha para o vídeo para ver o que vai acontecer]. Oh, acho que vai pedir de novo, não sei, ou às vezes nem está com vontade de ir ao banheiro, não, sabe? Mas, de repente, deu vontade de dar uma saída, mas você vê que ele esqueceu. Pode ser que ele peça de novo depois.

O investigador, outra vez, interpela: *“Por que está se dirigindo à mesa?”*. Ela olha atentamente o vídeo e murmura: *“Vou*

*prestar atenção*". No entanto, acaba não conseguindo entender o que se passa na cena. A pesquisadora insiste: *"Por que se dirigiu à sua mesa?"*. Ela não se lembra e afirma: *"Eu trabalho assim: não tem uma sequência, não. Chega uma hora que eu paro, porque eu enjojo e eles também enjoam rápido [rindo] são crianças, né?"*. Enquanto a pesquisadora comenta: *"Tem que mudar de estratégia para eles não enjoarem"*, a professora confirma: *"É! Tenho que mudar rápido de estratégia, senão começa o bagunção, estão vendo? Começam a sair. Olhem lá! Já não está mais interessando aquela de trancinha, ela senta lá na primeira carteira, e está lá atrás conversando"*.

A docente continua a narrar o movimento da turma. Em nenhum momento, tira os olhos do monitor. Observa cada aluno e, ao mesmo tempo, vai dirigindo comentários à pesquisadora que está ao seu lado. Ela coloca em pauta os diálogos empreendidos com os alunos durante a atividade de ensinar. Em vários momentos, diverte-se com as cenas e ri muito, buscando sempre a cumplicidade da pesquisadora.

**Pesquisadora** – É a mesma estratégia do número errado para ver se eles estão mesmo prestando atenção?

**Professora A** – Foi propositalmente também: 'Olhem aqui para a minha blusa roxa, não branca!'. Aí, na hora, eles olham, veja, lá estão todos prestando atenção. Ao fundo, ouve-se a professora perguntando aos alunos: Estão olhando para a minha blusa roxa?

**Pesquisadora** – Me explica: o que você está fazendo...

**Professora A** – Sim, estou passando [mostrando] uma atividade na folha, aí deixo o quadro um pouco de lado. Era um costume deles na CEI [Centro de Educação Infantil], eles também não estão muito acostumados com quadro, então, eu tenho que introduzir o quadro aos poucos. Claro que os últimos ali não estão vendo a palavra, né?

**Pesquisadora** – Explica para gente essa atividade?

**Professora A** – É uma atividade de Português, continua sendo uma aula de Português [...], eu peguei aquela folha que foi feita no mimeógrafo, ainda não temos copiadora. Então é lógico que estou com aquela folha lá na frente, mas os meninos não estão enxergando, eles estão prestando atenção, mas conseguindo visualizar a atividade.

No vídeo, a docente continua explicando aos alunos a atividade a ser feita. Mas, na conversa com os pesquisadores, em alguns momentos, parece que está avaliando a postura dos alunos: *“Olha, ele me interrompeu, estão vendo? Pediu para ir ao banheiro, quer dizer, me interrompeu, e olha que pedi atenção, falei da cor da blusa, falei do lápis, da mãozinha assim [fazendo gesto: colocando a mão no queixo], mas, mesmo assim, ele foi lá e me interrompeu”*. Em seguida, outra situação exige que ambas – professora e pesquisadora – estejam atentas, de maneira que a investigadora pergunta: *“O que você está fazendo ali?”* *“Menina, ela veio com um machucadinho no dedo. [Elas continuam observando e riem diante do que a docente diz para a aluna: ‘Ah! Isso não é nada, vai fazer o dever’]”*. Na sequência, ela justifica: *“Não era nada mesmo, era só uma pelinha [risadas]”*. A pesquisadora pergunta: *“E acontece muito isso?”*. Rindo, e imitando o gesto da aluna, ela afirma:

Acontece! Às vezes uma pelinha no dedo, não pode mais fazer o dever. Na minha caixinha, na bolsa, tem tudo, aí com alicatezinho vou lá e corto, aí digo: *Pronto, acabou! Se o problema era isso aqui acabou!* Então a gente é meio médico, meio mãe, meio psicólogo, meio tudo. Quando você pede uma, duas, na terceira vez a minha ação é mais posicionada para aquela criança. Você vai observar que agora ela [referindo-se à menina que foi chamada atenção] vai lembrar sempre porque agi daquela forma, porque agi mais duro com ela. Você pode ver que agora ela não está me dando trabalho, ela parou e vai continuar estudando, ali é tudo individual. Tem aquele menino que você pede e acabou, mas outros não param. Olha lá, ela está quietinha, aquela lá não me dará mais trabalho!

\*\*\*\*\*

Como já mencionado, o método adotado para a análise da atividade do trabalho, na perspectiva da Clínica da Atividade, acumula a produção do conhecimento em AS (trabalhador/pesquisador/imagens) e em AC (dois trabalhadores/pesquisador/imagens), cujas etapas também são filmadas.

Sendo assim, dando continuidade ao processo de pesquisa com docentes do ensino público fundamental, em nível de AC, o vídeo da atividade de ensinar na 1ª série é exibido, com o intuito de gerar o diálogo entre a professora-protagonista e a colega de trabalho, pertencente ao mesmo gênero profissional: docência no ensino fundamental.

Inicialmente, elas são comunicadas pelo pesquisador, mediador da conversa, que, posteriormente, em outra fase do método, para fins de ampliação do debate sobre o trabalho docente, tanto o vídeo advindo da filmagem das situações de trabalho como aqueles envolvendo os momentos de AS e AC serão apresentados ao Grupo Associado, aos outros professores da Escola onde elas atuam e aos demais docentes e dirigentes da Rede de Ensino Público do município. Com a aquiescência das participantes, inicia-se a exibição do vídeo, cujo processo dialógico foi disparado pelas cenas que mostravam a organização espacial da sala de aula.

**Professora B** – [...] Aquelas mesas todas misturadas me incomodariam. Se fosse eu naquela sala [...], eu mudaria tudinho, botava uma atrás da outra, certinhas.

**Professora A** – É que ali, naquela sala, às vezes, não fica legal colocar um atrás do outro, [...] porque alguns que ficavam do lado direito não viam o quadro. Realmente eles estão todos embolados.

**Professora B** – Eu não sei, tenho que olhar as coisas e ver organização, assim eu consigo me organizar. Se eu vejo que está tudo tumultuado, fico embananada com a minha própria atividade. É uma forma minha de ação no caso. Mas, cada um tem um jeito mesmo de trabalhar! Eu não me vejo naquela sala de aula.

**Professora A** – É a dinâmica dessa aula, mais juntos, para um monitorar o outro, ajudar, dar um apoio, porque é formação de palavra com sílabas.

**Professora B:** – [...] não sei se isso é o tradicionalismo que está bem enraizado em mim, nesse sentido de comportamento, você tem que entrar num ambiente e tem que estar organizado. Daquela forma ali, você olha, na verdade, não sabe qual aluno que está conversando, que está te incomodando, que pode está atrapalhando, porque eles estão muito juntos, misturados. Então é assim, como é que você vai controlar o aluno, né? Porque tem que ter o controle pra ele, tá? Você saber que ele está aprendendo e você passando. Se você os

deixa muito soltos, aí você não vai ter noção daquele que conseguiu pegar, aquele que não alcançou, aquele que você precisa chegar, entendeu? E eu achei assim, muito disperso. Ela está individualmente em cada um, mas e o grupo? Até que ponto ela sabe onde tem que ir ali?

**Professora A** – O meu comportamento é a conversa, você vai conversando... Ali eu estou atendendo a um de cada vez, estou atuando na individualidade, se bem que vêm uns e me atrapalham...

**Professora B** – É isso que estou falando, eles não têm o limite de que é preciso aguardar a vez...

**Pesquisador** – [dirigindo-se à professora B] Como você ensina esse limite?

**Professora B** – Eles vão aprendendo com o seu jeito de trabalhar, você diz: 'A professora vai atender a todo mundo, vamos começar por esse aqui'. Professora A – [É interrompida pela professora que está tendo a sua atividade colocada em análise] Quando eu chamo à atenção, veja, aí acalma um pouco, tá vendo?

**Professora B** – Quando você está no quadro, vai para lá, a turma se organiza, quando você sai para atender a um, todo mundo levanta...

**Professora A** – Quer ver, daqui a pouco vou começar a atender a um ou uma [as duas trabalhadoras fixam-se no vídeo], olha, voltei a atender individualmente, já tem uma em pé.

Ainda como afirma Clot (2006), ao explicar as situações de trabalho, recorre-se à herogeneidade dos mundos do trabalho, aos conflitos das normas, à pluripertinência dos sujeitos, a fim de poder situar-se nas fontes da ação, pois os que trabalham estão necessariamente emaranhados em universos contextuais. Por isso, parece possível formular a ideia de ação compreendida como a ocupação do sujeito, que emerge no cruzamento das (pré)ocupações que são nossas, mas que, necessariamente, incluem atividade dos outros. Essa inferência do autor parece corroborar as narrativas das docentes ao explanarem as situações de trabalho vivenciadas e analisadas tendo a filmagem como recurso do ato de pensar.

## A atividade de ensinar na 3ª série de ensino público fundamental em Autoconfrontação Simples (AS) e em Autoconfrontação Cruzada (AC)

Prosseguindo com a Clínica da Atividade docente, uma outra professora que protagonizou a atividade de ensinar na 3ª série do ensino fundamental (Professora B) também é chamada a se confrontar com o seu trabalho. Desse modo, em AS, o pesquisador principia dizendo: *“Vamos começar a assistir ao vídeo da sua aula e gostaríamos que você explicasse o tipo de aula que optou por fazer, por que optou por fazer esse tipo de aula, dizendo também o que você está fazendo em cada momento”*.

**Professora B** – Bem, neste dia aí, eu estava fazendo uma atividade dentro de um projeto [denominado] ‘Ninguém está vendo’. É sobre higiene, pois a gente percebeu que a escola está precisando muito trabalhar a questão da higiene com as crianças. É um projeto interdisciplinar, envolve todas as disciplinas. Nesse dia eu estava trabalhando com pasta de dente, trabalhando o rótulo, a data de validade, por que é importante a escovação e todo o processo que envolve a escovação, falando sobre a cárie, por que a gente tem cárie [...].

Faz-se silêncio entre os interlocutores. No vídeo, a docente chama a atenção dos alunos por não terem trazido o material necessário à realização da tarefa escolar. Sorri e se dirige ao pesquisador: *“Aí, eu estou puxando a orelha deles, pois dou uma data para trazerem o material que eu peço. Mas alguns deles não trouxeram [...]”*. Nesse instante, ela sorri novamente, diante da situação que aparece no vídeo: um diálogo que se estabelece entre ela e os alunos. Eles dizem que já trouxeram o material, ela diz que não e se encaminha para um armário localizado em um canto da sala de aula, sorri de novo, e conclui: *“Eles tinham razão, eu guardei, mas estava tão bem guardado, enfim, eu achei dentro de um saco lá!”*.

Seguindo com os comentários sobre a tarefa escolar, qual seja: a higiene bucal, a professora também se lembra do banho de espuma no pátio, que havia ocorrido na semana

anterior, e dos afazeres com a embalagem de sabonete, ainda dentro do mesmo Projeto Higiene Pessoal. Tomando como objeto o sabonete, as crianças aprenderam como ele é feito, aproveitaram para elaborar a lembrança do Dia das Mães, pesquisaram os preços dos diversos sabonetes existentes no mercado, etc. Com um ar de satisfação, explica aos pesquisadores que, em nome do Projeto promovido com a terceira série, ela enviou um e-mail para uma das empresas que comercializa creme dental, a qual ficou de enviar vários produtos para as crianças.

Voltando às imagens que aparecem no vídeo, o pesquisador tece um comentário: *“Nesse momento eles estão entregando e você está colando...”*. A docente menciona: *“Não, aquela [referindo-se à atividade escolar] ali é a do caderno...”*. O pesquisador continua: *“Então, é a próxima atividade”*. Ela concorda: *“É, aí eles trouxeram um monte de recorte de sapataria, de supermercado, e eu estou dizendo que se eles foram fazer um passeio em um shopping, agora precisam comprar e calcular quanto vão pagar e quanto vão receber de troco, aí eu ponho o valor, colo lá o que eles compraram”*. Uma breve pausa, o pesquisador pergunta: *“Mas isso você faz na sala?”* Ela responde: *“É porque não tenho como ficar com os cadernos deles. Eu não tenho mais espaço no armário [risos] para colocar caderno, porque senão eu até deixaria os cadernos e adiantaria, mas não dá”*. Outro indaga: *“Então em que horário você adianta a atividade?”*. A professora revela:

Eu faço tudo na minha casa. Mas, por exemplo, ali, eu aproveito que eles estão fazendo a atividade deles, se percebo que não preciso mais estar auxiliando, que conseguem fazer sozinhos, eu sento e colo rapidinho, pois aí eles terminam a atividade e podem começar a fazer o caderno.

A conversação continua e o investigador constata: *“Ali você está grampeando uma caixa...”*.

**Professora B** – *É, eu grampeio, abro a caixa e grampeio na folha, porque a cola atrapalha o manuseio deles. Às vezes, eles ficam com a mão suja, aí tem que ficar pedindo pra lavar a mão e, pra evitar essa saída, eu já grampeio tudo, porque*

aí ninguém tem que sair, só sai mesmo por necessidade de banheiro ou água.

**Pesquisador** – Você vai grampeando mesa por mesa...

**Professora B** – Mesa por mesa...

**Pesquisador** – Por que não passar o grampeador, ao invés de passar de mesa em mesa?

**Professora B** – Pois é! Esse é o meu problema! Sou meio perfeccionista [sorrindo], tem que estar bem feito! Então, como acho que não vão fazer do jeito que eu quero, aí eu vou lá e grampeio de todo mundo. O caderno também, olho de um por um, cada folha, cada atividade. Qualquer atividade que eu der, corrijo uma por uma, se tiver tudo certinho, ainda colo um adesivozinho de que tá legal, senão, ganha uma carinha feia para melhorar. É o meu jeito!

**Pesquisador** – Você viu isso em algum lugar?

**Professora B** – Não, isso é uma particularidade minha, eu faço assim. Você pode pegar o caderno deles, que vai ver que, dentro do prazo da aula, cada atividade é corrigida, das 7 às 11h20min. Passou desse horário, se não entregar, eu não corrijo mais. Ele [o aluno] tem que se organizar dentro do prazo que ele tem. Só se eu combinar com eles, porque tudo é combinado, então, se eu disser: ‘Hoje vou corrigir’. Se eu disser sim; é sim, se eu disser não, é não! Não tem meio-termo! Tanto que eles me cobram muito, dizem: ‘Tia, você falou que ia corrigir’. Então, se eu falei, eu faço...

Diante de uma sala de aula organizada com carteiras enfileiradas, alunos em silêncio, uma tarefa escolar metodicamente desenvolvida, o pesquisador indaga: “*Como foi para você chegar a esse modo de funcionamento?*”:

**Professora B** – Eu estou com eles desde a 1ª série [...]. Eu dei continuidade porque eu sentia muitas dificuldades em estar sempre pegando turmas com dificuldades, ou seja, alguns professores não trabalham de uma forma muito boa, aí você acaba sempre pegando alguns pepinos, então eu falei: ‘Poxa, eu vou com a 1ª até a 4ª, na 4ª eu libero, é meu, é da minha forma, então, eu não vou ter tanto problema’. Hoje os pais também não tiram da minha turma, aliás, eles até brigam pra deixar as crianças, elas gostam e preferem, então, eles já me conhecem [...]. Meu aniversário é em julho, eles fazem duas festas para mim todo ano, junho e julho, um coisa que acho engraçado neles é que nunca decoram a data.

Ao fundo, ouve-se a voz da professora explicando como

deve ser feita a tarefa escolar. Um pesquisador pergunta: *“Quando é que você percebe que deve explicar para todo mundo lá na frente e não só individualmente?”*. Ela responde: *“Quando todo mundo me chama ao mesmo tempo [...]. Se eu não fizer isso, eles não vão ficar quietos e eu não vou dar conta de atender a um por um por um, entendeu?”*. Em seguida, outro pesquisador indaga sobre como ela lida com o tempo do grupo, ou seja, quando um aluno termina de realizar a tarefa antes do outro. A professora argumenta que espera uns dez minutos e entrega uma nova atividade para aqueles que terminaram, optando, porém, por não entregar para aqueles que ainda não terminaram a anterior. Entende que, se agisse desse modo, o aluno não daria conta, uma vez que ainda não tinha terminado a primeira tarefa.

Buscando antecipar a atividade de ensinar, as professoras preveem os diversos componentes de seu dia a dia em sala de aula. Além da configuração da sala de aula, elas criam uma ordem para o encadeamento das microatividades com os alunos, fazem a gestão da atividade. Pode-se dizer, diante disso, que tal atividade docente exige planejamento prévio, mas essa prescrição não é cumprida exatamente como planejada, uma vez que viver apenas no prescrito é “invivível”, como inferem Schwartz e Durrive (2007). Para Osório da Silva (2005), partindo de Clot e Litim, seja em qual for o trabalho, trabalhar será sempre, de algum modo, buscar reconceber a tarefa visando a colocá-la a serviço de sua própria atividade ou da atividade que é partilhada com outros. Trabalhar é usar de engenhosidade para tornar a tarefa um instrumento para a atividade, em que o trabalhador buscará sempre exercê-la como expressão de uma potência criadora. O trabalhador continuamente acrescenta algo ao trabalho realizado, jamais executa apenas as prescrições em situação de trabalho. Então, em sala de aula, como em qualquer outro meio de trabalho, toma força o caráter de imprevisibilidade do trabalho, que requer a cada instante inteligência criadora do trabalhador docente.

E o engraçado é que eu sou assim, procuro fazer tudo antes para que, quando eu estiver na aula, possa fazer tudo organizado, mas sempre não é do jeito que eu quero. Eu programo a aula assim, aí chego lá, eu preciso recortar a caixa, como você falou [referindo-se a um comentário anterior do pesquisador]. Na verdade, não tem como prever uma aula. Outro dia, levei uma atividade de leitura, porque tem atividade de leitura junto com esse projeto, mas eles não estavam, nem um pouquinho, inspirados para ler nada. Percebi que não ia dar certo. Eles queriam a Matemática, então, eu joguei Matemática, coloquei a atividade de leitura de canto, não tem jeito!

Após um momento de mirada do vídeo, a professora quebra o silêncio e volta a explicar a atividade de Matemática possibilitada pelo projeto Higiene na Escola: *“Nessa atividade [...] dá para eles fazerem a adição e a multiplicação, dá para fazer as duas, então dá para fazer as contas, ou seja, eles estão vendo que têm as duas formas de calcular o que eles querem”*. Um pesquisador lembra: *“Essas operações já tinham sido trabalhadas anteriormente”*. Ela afirma: - *“Só que não dessa forma aí, com valores, mas sim com centenas, etc.”*.

**Pesquisador** – O que você acha difícil no seu trabalho de professora? Por exemplo, nesta aula, o que foi difícil pra você?

**Professora B** – Não sei, porque tudo é difícil ali. Vou te falar a verdade: é muito exaustivo, porque a criança exige muito de você. A criança acha que ela não tem que pensar. Eu não sei se são os pais, se é a gente que faz isso, entendeu? Ela acha que você tem que indicar já, olha isso é assim, dá pronto, quase pronto, tanto que, quando eu explico, eu tenho que chegar e falar assim: ‘Você tem que pegar esse e esse’. Aí sai. Se eu não falar: ‘Olha, você vai fazer uma multiplicação e uma adição’, eles ficam parados até você falar o que eles querem: ‘Como, tia? Qual, tia?’. Entendeu? De certa forma, eu acho que, se estão comigo desde a 1ª série, em algum momento eu coloquei isso neles, esse erro né? Esse defeito, ou isso vem de casa, não sei por quê!

A partir desse depoimento da professora e da observação de uma das cenas de trabalho, o pesquisador comenta: *“É como*

*no caso daquela aluna ali, você está orientando...". A professora complementa: "Além da conta, porque a atividade não está difícil para o nível da turma, quer dizer, já fazem esse tipo de operação com frequência". Um pesquisador indaga: "Você já experimentou outras formas de dar aulas, deles participarem de outra forma que não é essa de você ir dando as dicas. Você já tentou outras coisas?". Com gestos, enquanto o pesquisador falava, balançando a cabeça afirmativamente, informa:*

*É assim, depende da aula. Por exemplo, quando a aula é mais exigida, eu passo uma atividade no quadro, uma conta para resolver, eu não tenho que fazer aquilo ali, não. Mas é isso que eu não entendo, porque é um rótulo, porque é uma pesquisa. Então eles acham que, como não é uma coisa comum deles fazerem... Porque eu fiz o projeto para isso mesmo, para buscar coisas, para inovar, para eles se mexerem, para não ficarem na mesmice da sala de aula. Então, eles ficam inseguros.*

A professora continua descrevendo a atividade de ensinar, contando sobre sua maneira de encaminhar as tarefas escolares. Ao fazer isso, nomeia os alunos, fala sobre a postura de cada um deles, sobre a sua própria postura em sala de aula. Em dado momento, um pesquisador pergunta: *"Essa turma parece uma turma tranquila, pacata, ela é sempre assim?". Ela responde enfaticamente: "Mas não é! É isso que estou falando. É porque estou ali. Se eu não estiver, é uma turma muito difícil". É de novo questionada: "Você atribui isso a quê?". "Respeito com eles, porque eu digo assim":*

*Eu respeito vocês, mas vocês têm que me respeitar. Então, não quer que eu grite, não grite comigo. Todo mundo diz que professor grita. Então, não quer que eu grite, então não grite comigo. O que é gritar? Ficar falando alto no meu ouvido, se vocês não falarem alto eu também não vou falar alto [...]. Eu peço licença para pegar um material deles, se quero ver se trouxeram algum livro, peço licença para abrir a bolsa deles. Então é assim, eu tenho toda a educação com eles, da mesma forma que eles têm que ter comigo [...].*

## Observando as cenas, ela prossegue:

Esse comportamento mudou mesmo depois que fiz uma atividade que é contar um segredo para a professora. Eles sabem que guardo mesmo. É muito interessante! Eles contando os medos, as coisas deles [...]. Eles fazem isso crevendo, tipo uma redação. Depois, quem quiser conversa, mas muita coisa eles perguntam por meio do papel, porque às vezes você não quer falar, mas você quer perguntar. E muitas coisas eu respondo no papel. Por exemplo, é namoradinho; outra disse que a mãe estava presa e, é uma coisa que você não percebe, e a escola também não sabe, então, ela estava muito triste; a outra os pais brigaram e não era comum, daí pediu para eu orar. São coisas assim.

Em AC a atividade de ensinar no ensino fundamental (3ª série) protagonizada pela professora B, as cenas são exibidas para a confrontação com um de seus pares, colega de trabalho (Professora A), que também protagonizou uma filmagem para fins de análise do trabalho docente no Ensino Fundamental. Logo que o vídeo começa, a professora B sorri e fala:

A gente fica brincando, falando as palavras que são escritas em inglês. No caso, são escritas de um jeito, mas tem que falar de outro, eles falam que está errado, mas eu falo que não está, por exemplo, 'Nike', nós somos brasileiros então é 'naike' e não 'nike'. [...]. Ah, eu me acabo de rir, em uma hora, eu até brinquei com um, ele fez uma pergunta, e eu falei: 'Ah, seu cara de madeira [...] está fazendo hora com a cara do professor', aí todo mundo riu.

O pesquisador interpela: *“Você falou de uma turma certinha, o que você qualificaria de uma turma certinha? Você disse que, ao assistir à sua aula, se percebeu um pouco autoritária, mas coloca isso como um fator positivo e defende esse modo de funcionamento, dizendo que é assim que deve ser”*.

**Professora B** – Eu acho que funciona, porque meus alunos gostam. Se você fizer uma entrevista com os meus alunos, eles gostam e os pais deles também. Eles gostam porque 'Tia B' cobra, porque 'Tia B' brinca na hora que tem que

brincar [...], eles têm o momento pra tudo, não é uma coisa, né, que, meio que cada um faz o que quer, não é! Eles têm horário pra tudo, eu não sou tão autoritária assim. Não é só estudar, a gente tem aqueles momentos em que eles vão contar novidades, que querem conversar, alguma coisa que aconteceu.

**Professora A** – Ah, eu acho esse o modo dela operar bom, [...] mas eu sou mais liberal no meu modo de trabalhar, é meu jeito mesmo de trabalhar.

**Professora B** – Eu acho que eu vou mais além, você gosta desse estilo para você?

**Professora A** – Sim, eu gosto de trabalhar daquele jeito, mais liberal.

**Professora B** – Então é isso! É jeito de trabalhar de cada um. Você tem alcançado seus objetivos daquela forma?

**Professora A** – Tenho.

**Professora B** – [...] Se ela gosta, já colocou que é a forma dela, então, quando você aceita isso, como sendo algo que você gosta, não adianta os outros falarem. É como te falei, eu não consigo ver a minha sala de outro jeito. Mas eu já percebi que eu sou um pouco autoritária, então, eu manerei nesse sentido, porque eu achei que eu estava sendo um pouco exagerada, minha cobrança é um pouco além, né? Mas porque eu me deixo modificar, eu acho que a todo o tempo eu estou me modificando.

Tal como fez na AS, a professora B expõe sua maneira de ensinar e informa que, depois de finalizarem a atividade, os alunos podem conversar, mas sem sair do seu lugar, pois

Eles têm regras a seguir, como no trânsito, [exemplifica], é como se fosse um carrinho, ele pode passar quando o sinal está verde, está vermelho não pode passar. Eles têm que entender que têm que seguir regras, porque a gente vive em um mundo que para tudo tem regra e, se você segue, vive bem; se você não segue, têm alguns prejuízos, eles entendem isso. [...]. Eles criam essas regras junto comigo: quais os deveres dos alunos? Tanto que tinha um quadro, mas, com esse negócio de limpeza, faxina na escola, eles tiram tudo. Então a gente cria as regras dos deveres e dos direitos deles, e os direitos, é muito engraçado, porque eles colocam poder ir ao banheiro quando a gente tiver vontade, porque, às vezes, o professor acha assim: 'Ah, não tá na hora'. Mas é a vontade dele. Então, assim, eles criam regras bobas, mas são ideias deles, e tudo isso vale.

**Professora A** – Sentados, nos lugares deles, e esperando a vez [...]. Eu acho que a organização está boa, eu não sei se é porque as crianças estão na terceira série, não sei se é a organização dela mesmo, dela trabalhar...

**Professora B** – Uma sugestão que eu daria aos professores é que acompanhem a turma da primeira série até a quarta, porque isso aí [referindo-se à organização da sala de aula: alunos sentados uns atrás dos outros, em carteiras enfileiradas] eu não consegui em um ano só, entendeu? Isso aí aconteceu aos poucos, eles vão se adaptando ao seu estilo...

Os diálogos produzidos acerca da atividade de ensinar em sala de aula falam de um paradoxo. Paradoxo esse enunciado por Clot (2006), ao dizer que somente quando nos aproximamos de uma (re)avaliação do que fazemos é que a regra não escrita se torna visível, que as regras do *gênero* aparecem. É quando o *gênero* tem problemas que nós o vemos. Informando-nos sobre o estilo de ação, modulado ao levar o gênero por seus entrecruzamentos, jogando com ele. Os trabalhadores nos informam, ao mesmo tempo, sobre as tensões internas do gênero, sobre a heterogeneidade que marca a emergência das variantes. É nesse instante que o estilo de ação participa da renovação do gênero pelas contribuições estilísticas que o (re) avaliam sem cessar e dão a ele sua dinâmica. Ele se alimenta do choque de variantes e de suas fricções internas nas quais os estilos pessoais não somente participam, mas se *acentuam*. O gênero pode também se necrosar. E isso é o que dá todo sentido e importância às insistências estilísticas. Enfim, o que Clot (2006) afirma é que a plasticidade dos gêneros depende dos estilos, ressaltando, porém, que o inverso é igualmente verdadeiro. Existe uma dupla vida do estilo e é o domínio do gênero que permite a liberação dos estilos, a criação estilística supondo o conhecimento do gênero “em todas as suas costuras”. Para o autor, é o estilo que desembaraça ou libera o profissional do gênero, não negando o gênero, não contra o gênero, mas, graças a ele, usando seus recursos e suas variantes.

Em conformidade com o autor, para explicar as situações de trabalho, os trabalhadores recorrem à sua pluripertinência a fim de poder se situarem nas fontes da ação, pois os que trabalham estão necessariamente emaranhados em universos

contextuais. Por isso, parece possível formular a ideia de ação compreendida como a ocupação do sujeito, que emerge no cruzamento das (pré)ocupações que são nossas, mas que, necessariamente, incluem a atividade dos outros.

A análise do trabalho docente, pela via da atividade de ensinar, permite perceber que as professoras se (pré)ocupam o tempo todo com questões importantes para o desenvolvimento da sua atividade. Concordando com a inferência de Schwartz e Durrive (2007), entendemos que, por isso, fazem uso de si por si e pelos outros para darem conta das variabilidades inerentes ao funcionamento da vida.

Quando indagada sobre o que a faz escolher entre atender a uma criança e não a outra, uma das professoras responde que, por conhecer a turma, opta por dirigir-se àqueles alunos que têm mais dificuldades para aprender, que, para “fazer o dever”, solicitam mais a sua presença. Entende que, apesar de saber que todos precisam dela igualmente, alguns necessitam de um acompanhamento individualizado e de uma assistência mais cuidadosa.

**Pesquisadora** – Ali você vai pela segunda vez na criança e diz: ‘Olha que bonitinho que ela está fazendo’. Por que você fala isso com aquela criança, naquela hora?

**Professora A** – Para incentivá-la, porque às vezes elas costumam achar feio o que elas fazem, então, se eu der uma palavra de incentivo, de apoio, aí eu digo: ‘Está bonitinho, faça do seu jeitinho’, falando isso eles vão sentir segurança. Eles vão pensar: ‘A professora falou que está bom, que está bonito!’ [...].

O trabalho das professoras é narrado trazendo não apenas a explicação da atividade, mas também as histórias dos alunos e de suas famílias. Esse fato corrobora a afirmação de Clot (2006): a atividade é dirigida, porque ela se dirige ao objeto de trabalho, ao outro e ao próprio trabalhador. As trabalhadoras-professoras-protagonistas estão imbricadas com as variabilidades das vidas dos alunos e das suas e, sobretudo, com a realização da atividade de ensinar. Não há uma vida dentro e outra fora da escola, e um dos grandes

desafios é gerir a imprevisibilidade do trabalho. Uma das docentes enfatiza que o trabalho a ser feito com os alunos que apresentam necessidades especiais exige uma formação docente específica:

**Professora B** – [...] tive um aluno, ele era deficiente físico, ele está à tarde. A gente faz um trabalho com ele bem diferente, mas assim, o legal dele é o progresso dele no físico, na Educação Física. Acho que, para darmos conta da atividade de ensinar a alunos com [deficiências] de coordenação [motora], eles teriam que trabalhar com a gente para que depois pudéssemos trabalhar com o aluno, porque são coisas diferentes, você não tem, não sabe como trabalhar com essa criança.

Apontando para o televisor, a mesma professora revela: *“Está vendo aquela menina lá? Não faz e não tem quem faça com que ela realize as tarefas, mas vai todo dia, não tem quase falta nenhuma. Ela já é uma repetente de outra turma. Hoje está na minha turma, mas a gente não sabe como trabalhar”*. Então, o pesquisador indaga: *“Como é ter uma criança assim em sala de aula, repetente, que vai todo dia e não faz nada”*.

**Professora B** – Me incomoda! Porque parece que não estou conseguindo, né? Parece que o problema está em mim, porque, como que você tem um aluno que não se interessa em fazer nada? Parece que você não está conseguindo chegar a ele. Mas, no caso dessa aluna, ela é assim desde o dia que entrou. Se ela fizesse uma tarefa, eu diria, então: ‘Hoje eu consegui!’. Então foi porque usei algum método diferente. Mas não é assim! Já tentei de todas as formas.

Para Clot (2006) e Faïta (2005), a autoconfrontação permite um processo de análise e coanálise do trabalho que é disparado pelas situações de trabalho capturadas em imagem e som (vídeo sonorizado). Tal processo torna-se possível desde que se criem condições para que os sujeitos retomem o seu vivido profissional, ou seja, exibindo os vídeos contendo as situações de trabalho antes analisadas individualmente (autoconfrontação simples). Ressalta-se que

a autoconfrontação não tem por objetivo uma reconstituição da experiência vivida pelo trabalhador. As imagens não são compreendidas como representações da realidade, e sim como disparadoras do processo de análise e coanálise do trabalho, tendo-se como princípio que a experiência do trabalhador tem uma história. Como afirma Clot (2006), ao analisarmos essa experiência, sua história é transformada, e aí uma nova experiência surge.

Uma nova experiência que, ao facultar outros movimentos de análises sobre a atividade docente, pode desfechar práticas aliadas da promoção da saúde do trabalhador docente: *“Eu me deixo modificar. Eu acho que a todo tempo eu estou me modificando...”*, como disse uma das professoras.

Pesquisas citadas por Heckert et al. (2001) dão conta de que estão ganhando contorno novas formas de organização do trabalho na escola. Fazendo uma clínica da atividade docente, vê-se que, apesar do sofrimento provocado pelas situações de trabalho adversas à saúde, as professoras buscam apreender outros movimentos para suportar e criar outros modos de ser-estar na vida-trabalho. Por conta disso, a organização espacial, como todos os outros aspectos da gestão do trabalho docente, é recorrentemente colocada em análise, produzindo efeitos nos modos de ensinar e aprender, o que, conseqüentemente, exige novas modulações na organização do trabalho na escola pública, logo, no gênero profissional.

### **Diálogos (in)conclusos sobre as situações de trabalho docente em autoconfrontação**

Após vivenciarem o processo de Autoconfrontação Cruzada, um dos pesquisadores pergunta as duas professoras: *“Como foi viver esse processo? Como foi assistir a essas cenas de sala de aula? O que vocês fariam novamente?”*. Elas respondem:

**Professora A** – Eu vi que o meu trabalho tá assim cansativo e que eu devo, a partir desse filme, procurar um jeito de melhorar um pouco mais, melhorar pra mim e pra eles. Assim,

buscar um modo de não ficar tanto tempo encurvada, falando tanto, sabe? [...]. Acho que devo mudar minha postura, que tenho que sentar mais [...]. O que eu vi e o que percebi é que parece que continuamos na creche: 'Aquela professora que sentava no chão'. [...]. Eles têm que perceber que agora eles estão na sala de aula com uma professora, e eu estou fazendo o papel de tia mesmo. Você vê que o tempo todo eles me solicitam, seguram na saia. Não! Não é que eu queira, eu, a professora, ali na frente e os meninos ali enfileirados, não é isso! Mas claro que eu quero uma proximidade deles comigo [fazendo o gesto de um abraço]. Não sei se vocês estão entendendo o que eu estou falando [...]. Não é aquela coisa muito infantilzinha, sabe? Eles já pularam essa fase infantil. Claro, são crianças, mas crianças que estão em outro plano, subiram mais um degrau. Eu tenho que arranjar uma forma de eles entenderem que agora ficou para trás a creche e que ali é uma sala de aula. Eu percebi aqui que, para eles, ainda não caiu a ficha.

**Professora B** – É do meu jeito, ali está certo, não teria o que mudar, teria que acrescentar, mas mudar, não tem o que eu esteja precisando aperfeiçoar alguma coisa, pelo menos não naquele momento ali. Mas acrescentaria algo à parte da pesquisa, pois acho que fui falha, eu poderia ter aproveitado ainda mais a aula e não tive essa percepção na hora.

O vídeo trazendo as situações de trabalho funcionou como um dispositivo para que as professoras fizessem uma análise da atividade de ensinar.

**Pesquisadora** – E o que você acha que poderia fazer para facilitar o seu trabalho? De tudo que a gente viu no filme, o que poderia facilitar para você?

**Professora A** – Por exemplo, eu pensei de imediato: utilizar mais cores com eles e, toda vez que eu mostrar uma cor, se for a cor do silêncio, para eles fazerem silêncio, se for a cor do banheiro, pode começar a me pedir para ir ao banheiro de um a um; fazer um crachá do banheiro, então, se o crachá está ali, então não posso ir. Organizar mais eles, eles estão meio desorganizados. Em dado momento penso que eles estão desorientados [...].

**Pesquisadora** – Você sabe dizer, mais ou menos, em que situação você percebeu que eles estão desorientados?

**Professora A** – Naquele momento que eu chamei a atenção das crianças para a correção do dever [...]. Eu achei que ali eles prestaram atenção, mas não foi da forma como eu gostaria. Eu acho que eles continuaram ainda muito desorganizados.

A professora B argumenta: *“No meu trabalho, nunca uma atividade é solta; sempre estou buscando alguma coisa”*. Apesar de existir um planejamento das atividades, percebe-se uma disposição das professoras para o aproveitamento daquilo que foge às prescrições no trabalho, buscando sempre estarem atentas ao processo de aprendizagem, no qual os alunos criam outros caminhos além daqueles antevistos no planejamento da aula. Uma das professoras conta como lidou com uma situação imprevista:

**Pesquisador** – Isso acontece muito? Das crianças buscarem outros caminhos?

**Professora B** – Na 1ª série, isso era muito interessante. Quando eu falava assim: ‘Façam um desenho com ‘u’, que comece com o ‘u’. Aí: ‘uma nuvem’, ‘uma flor’. Está certo? Eu nem questiono, porque é a forma que ele viu e o ‘u’ está ali. Daí mais pra frente eu levo onde eu quero.

Em presença dessa situação, a atividade não é visualizada como malsucedida em seu objetivo, passando-se a considerar como corretos os desenhos dos alunos. Houve certa abertura para a invenção de outros modos de operação, sem deixar de atender ao planejamento realizado e ao objetivo traçado. A análise das situações de trabalho permitiu pensar sobre outros modos de trabalhar, pois, como menciona uma das professoras: *“Vi que meu trabalho é cansativo e que eu devo, a partir desse filme, procurar um jeito de melhorar para mim e para eles. Pensar em algo para não me curvar tanto, não falar tanto. Acho que devo mudar a postura um pouco, sentar mais”*. Analisar a atividade de ensinar admitiu constatações sobre as dificuldades que as escolas ainda encontram para lidar com os alunos portadores de necessidades especiais e com os repetentes – comumente em idade avançada em relação à média da turma – bem como verificar as precárias condições socioeconômicas e de higiene pessoal da maioria dos discentes.

Colocada em análise a atividade de ensinar, tem-se que os diálogos produzidos corroboram o que expõe Clot, em sua obra sobre a atividade de trabalho: *decisivamente, a atividade*

*não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento.* Portanto, o trabalhador vivencia um paradoxo frequente – atividade é aquilo que se faz para não fazer o que tem que ser feito ou ainda o que se faz sem desejar fazer, sem contar o que deve ser refeito. A atividade possui, então, um volume que transborda a atividade realizada, ou seja, em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real.

Para Clot (2006), 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 tanto quanto 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. Por isso, como diz o autor, pretender deixar essas 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 entrada em sofrimento.

**Pesquisadora** – E sobre a troca com B, o que você pode dizer?

**Professora A:** – Troca?

**Pesquisadora** – É! O que você achou desse momento de troca com a professora B, de conversar com ela sobre a sua aula?

**Professora A** – Achei positivo, porque aqui ela apontou, nem sei se chamo de falha, porque é o jeito que gosto de trabalhar, mas ela que não consegue trabalhar assim, mas eu também não gosto muito de trabalhar muito embolado, não. Gosto de trabalhar com eles uniformes, com as carteiras umas atrás das outras, mas ali, naquela sala, eu achei que não dava para organizar direito, e aquele trabalho que estou fazendo ali, nessa primeira aula, tinha que ser um pouco mais juntos [ela

já falou isso anteriormente]. Era a proposta daquela aula.  
**Pesquisadora** – Então você acha que poderá fazer diferente?  
**Professora A** – Posso.

Em suma, considerando a experiência de pesquisa vivenciada, as professoras tecem as seguintes explicações:

**Professora A** – Quando eu vi a minha turma naquele dia [referindo-se ao momento de AS], e hoje vendo o filme de B, eu já estou repensando e está dando certo, tá entendendo? Mesmo quando eu for fazer trabalho em grupo, porque a aula nunca é sempre a mesma coisa, né? Tem vez que a aula é em grupo, dupla, depende da atividade, mas, no geral, assim, eu acho que eu devo fazer dessa forma aí [referindo ao modo de organizar o trabalho em sala de aula de B]. Mas, às vezes, chamando um aluno para apoiar o outro. Mas não aquele jeito, todo mundo muito junto, chamando todo o tempo, o que acaba me deixando ansiosa, estressada, né? Então, aí já está ficando uma aula mais tranquila pra mim. Foi enriquecedor esse filme.

**Professora B** – Eu vejo que eu não estou tão errada. Meu caminho não está tão errado, não, isso é o que eu vejo. E só tem que ser menos, menos [...]. Não que eu seja muito radical, mas acho que eu não preciso ser tão exagerada, que as coisas não têm que ser tão certinhas, entendeu? Que não precisa ser tão organizado. Que, às vezes, também pode dar certo de outro jeito, entendeu? Eu vou tentar, não vou dizer que eu vou conseguir, não. De repente pegar aquele momento de alforria deles e ver o que pode sair dali, né? Que eu posso aprender e ensinar naquele momento ali [...]. Olhar com outros olhos. Não estou dizendo que vai acontecer, não, porque, como eu disse, pau que nasce torto às vezes morre torto, mas a gente tenta.

## **Compartilhando e ampliando o processo de análise...**

A pesquisa incluiu, ainda, um momento para compartilhar o processo de análise com um coletivo ampliado de professores, que se efetivou em três momentos.

O primeiro deles constituiu-se no retorno ao Grupo Associado, para a coanálise do trabalho a partir dos dados produzidos na pesquisa. Neste encontro, o Grupo sugeriu que os vídeos gerados pela Autoconfrontação Cruzada fossem

legendados com as indagações dos pesquisadores, devido à sua importância no processo de convocação do diálogo sobre as atividades filmadas em quaisquer momentos em que fossem exibidos.

No segundo momento, esses vídeos tornaram-se decisivos no encontro com os demais docentes do turno matutino e do turno vespertino da Escola à qual pertencem as professoras-protagonistas, visando à validação dos dados produzidos. Ao serem exibidos no espaço dialógico criado no ambiente escolar, os vídeos viabilizaram uma troca de saberes e fazeres do cotidiano do labor docente. Antes da exibição, uma das pesquisadoras fez a abertura do encontro, ressaltando a sua importância, evidenciando seus objetivos e lembrando que a atividade escolhida pelo Grupo Associado para ser filmada havia sido o ensino em sala de aula.

Em um dos turnos, os professores assistiram ao vídeo e, em seguida, uma pesquisadora indagou: *“Vocês acham que deu para contemplar um pouco do que acontece no dia a dia de sala de aula? O que vocês teriam para comentar, sugerir, discutir?”*. Uma professora explicitou sua angústia com o número de crianças que chamava a professora ao mesmo tempo, dizendo: *“Me dá uma gastura, uma irritação”*. Nesse instante, alguém lembra que uma das professoras-protagonistas do vídeo está doente: *“Ela chora à toa”*. Não se sabe, porém, porque ainda não saiu de licença médica: *“[...] se não chegou substituto ou se há constrangimento em pedir licença médica”*. Outro participante pergunta: *“Será que as séries iniciais adoecem mais os professores?”*.

Mesmo estando em análise ali a atividade de ensinar, alguns docentes tendiam a colocar em questão o modo de trabalhar das professoras-protagonistas, emitindo juízo de valor sobre um “modelo certo de ensinar e aprender”. Aos poucos, mediante as intervenções dos pesquisadores, começaram a dar visibilidade ao processo que envolvia a atividade docente em sala de aula, deixando de focar a pessoa x ou y que a realizava. Mesmo porque as situações

vividas pelas protagonistas da pesquisa também eram vivenciadas por tantos outros, uma vez que pertencem a um mesmo gênero profissional – a docência.

A atividade com crianças de 1ª série é realizada em espaço físico impróprio à acomodação da quantidade de alunos, à disposição adequada do mobiliário escolar e à mobilidade da professora entre os alunos. Esses são fatores lembrados por uma diretora de escola, participante do Grupo Associado. Para ela, as condições de trabalho influenciam a realização das atividades. Alguns professores concordam com a diretora. Tais considerações tiveram expressão também na Autoconfrontação Cruzada, quando analisados o espaço físico e o apoio da escola ao trabalho docente:

Ali, naquela sala, às vezes não ficava legal... Não dava porque tinha uns que não viam o quadro, não tinha como organizar a sala de maneira diferente. Você viu aquele lugarzinho como que é? Você, tendo todo o material que é necessário e tendo todo o apoio que deveria ter numa escola, seria bem diferente do que é (PROFESSORA A).

Outro professor chama a atenção de todos para o fato de que seria estranho que as crianças da 1ª série desenvolvessem suas tarefas escolares de maneira muito organizada. Ele lembra que o trabalho de lecionar na 1ª série tem efeitos sobre a saúde. O docente trabalha sob pressão porque, conforme os meses vão se sucedendo, ele é levado a constatar se os alunos estão sendo mesmo alfabetizados. Apesar disso, outros reforçaram a ideia da necessidade de organização do próprio trabalhador em sala de aula, o que, na concepção deles, poderia minimizar tal pressão sobre si mesmos.

Nesse momento, entra em questão a (in)coerência de os professores buscarem a produção de um modo de ser dos alunos, um modo *“mais organizado e mais padronizado”*. Para alguns, é interessante acompanhar uma turma da 1ª até a 4ª série; para outros, não, pois o professor *“moldaria”* os alunos conforme a sua forma de trabalhar – o que não

possibilitaria aos educandos conhecer outros modos de aprender em sala de aula.

A questão em análise foi disparada pelos diferentes modos de trabalhar em sala de aula, pois, ao verem as cenas do trabalho, os docentes presentes colocaram em análise os próprios modos de funcionamento no trabalho e os efeitos deles em suas vidas, mas também nas vidas dos seus alunos. As crianças acabam, muitas vezes, se sujeitando a uma forma endurecida de agir e pensar dos seus professores. Os mestres, presentes ao evento, diante do que viram e ouviram, comentaram sobre a saúde docente. Um deles disse: *“Os professores chegam às escolas saudáveis, centrados, organizados, de repente a gente vai sentindo que vão ficando debilitados, até chegarem ao ponto crítico, aí começam a tirar várias licenças”*.

Como dizem Guérin et al. (2001, p. 68), “[...] é comum que certas agressões à saúde sejam atribuídas a uma ‘fraqueza’ pessoal, sem que percebam a relação com a situação de trabalho”. Barros e Louzada (2007), ao tentarem compreender as relações saúde-trabalho em escolas, investigaram as estratégias utilizadas pelos professores para resistir às tentativas de desqualificação do trabalho docente. Essas autoras não entendem as lutas cotidianas como geradoras de doença, mas, sim, como uma das possibilidades de escapar à obediência e à impotência, como um dos modos de produzir saúde, a partir de outras normas.

Neste estudo com as professoras da Rede Pública de Ensino da Serra (ES), os vídeos serviram como disparadores da discussão sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre o próprio gênero profissional docente. As trabalhadoras puderam discutir com seus pares sobre o que gera sofrimento no seu trabalho, mas também sobre as ações que podem ser concretizadas para minimizar ou mesmo evitar o processo de adoecimento.

Os alunos experimentam diferentes dinâmicas de aula, os professores produzem diferentes modos de agir, ao mesmo tempo em que, dependendo da situação de trabalho,

escapam de algumas das formas prescritas de funcionamento na escola. Enfim, como afirma Schwartz (1998, p. 109): “Toda atividade de trabalho é sempre, em algum grau, descritível, por um lado, como seguimento de um protocolo experimental e, por outro, como experiência ou encontro”. O escapar das prescrições está relacionado com a gestão necessária das situações de trabalho. As prescrições são relevantes para o funcionamento das atividades, mas, ao nos prendermos a certas regras, podemos nos tornar reféns dessas mesmas orientações, o que pode não ser interessante, por isso, para a realização das atividades, é preciso espaço para a interpretação e a invenção.

O que está cristalizado, padronizado e aceito como mais adequado no processo ensino-aprendizagem? Os programas e planos de ensino a serem cumpridos atendem às especificidades das turmas e das escolas? Como fazem a gestão do imprevisível nesse processo? Como lidar com a variabilidade das situações? Na concepção de Schwartz (1998, p. 108), na situação de trabalho, estão colocadas “normas de tendências generalizantes” ao mesmo tempo em que ocorrem “gestões da singularidade”. Segundo esse autor, na resolução de um problema específico, o trabalhador convoca um saber necessário àquela situação, mas também sua experiência de vida, sua experiência profissional, sua disposição, sempre buscando estar em sintonia com o grupo do qual faz parte, pois a ação individual também compõe uma ação coletiva.

Na opinião de Clot (2006), quando um trabalhador está em situação não prevista e é preciso inventar uma solução, essa invenção corresponde ao estilo. Contudo, essa invenção somente é possível porque existe um patrimônio, o gênero profissional que sempre vincula entre si os trabalhadores que participam de uma situação, como coatores que conhecem, que compreendem e avaliam a situação da mesma maneira. O estilo, então, é a expressão da transformação do gênero, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades, ou seja, as professoras, apesar de pertencerem ao mesmo gênero profissional, lidam com situações de trabalho sempre singulares.

A partir das análises produzidas, durante a própria discussão, foi manifestada a necessidade de os professores se reunirem com a direção da escola, ao menos uma vez por mês, para discutir o seu trabalho, para trocar experiências. Os trabalhadores perceberam a importância de momentos de pausa para pôr a atividade em análise. Mais uma vez, retomando Clot (2006, p. 133), inferimos que uma atividade extrapola as prescrições e a própria atividade realizada, ou seja, o que se analisa é “[...] o real da atividade, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades”.

O terceiro momento foi planejado de maneira a contemplar a socialização da pesquisa junto aos demais professores e gestores da Rede de Ensino Público, inclusive com a presença do Secretário de Educação do município, que enunciou, após assistir ao vídeo: *“Este vídeo pode colocar os professores para pensarem as suas atividades, por isso é importante exibi-lo para pensar pedagogicamente o trabalho em sala de aula”*.

Na oportunidade, foi evidenciado que o vídeo levou o Grupo Associado a analisar o trabalho docente, o que, naquele momento, corroborando o objetivo do encontro, poderia vir a ser um dispositivo importante para que os trabalhadores da Educação pensassem seu trabalho no município, bem como para disparar um movimento em prol da constituição das comissões de saúde dos trabalhadores da Educação naquele município.<sup>6</sup> Diante de tal explanação, um dos docentes, participante de pesquisas anteriores realizadas nas escolas serranas, emitiu o seguinte depoimento:

[...] deu para perceber que somos donos da nossa própria história! Não me esqueço do depoimento da [cita o nome de uma das trabalhadoras que teve sua atividade filmada] sobre as dores na coluna provocadas por ter que se encurvar em cada carteira para corrigir as tarefas dos alunos. Fez-me lembrar de uma dor no joelho que eu tinha durante a semana e que passava no final de semana. A dor era efeito de uma forma de fechar um armário existente na sala de aula [...].

---

<sup>6</sup> Essa proposta é tema de discussão no Capítulo 5 deste livro.

Hoje estou feliz porque estou aqui falando sem microfone! Comecei a compartilhar o trabalho de ensinar com outro colega, o que me levou a poupar a voz [aqui ela se refere ao fato de uma das professoras-protagonistas chamar a atenção dos alunos o tempo todo].

Os presentes ao evento mostraram-se interessados em ter acesso aos materiais (vídeos e textos) produzidos na pesquisa por entenderem que esses recursos podem facilitar o uso da metodologia – experimentação em autoconfrontação cruzada – nas escolas em que trabalham. Evidenciam que sentem falta de dialogar com os colegas, de conversas que tenham como tema o trabalho, as tarefas e as atividades que desenvolvem no cotidiano escolar. Nesse instante, uma das professoras-protagonistas da pesquisa declarou:

Essa pesquisa me ajudou muito porque me fez ter coragem para discutir as questões dentro da escola no coletivo. Isso foi muito bom, pois o grupo consegue sugerir soluções para questões que nos afligem e, muitas vezes, nem sabemos que aflige o outro também. Quando a gente tem prazer no trabalho, não adocece.

Enfim, a análise do trabalho docente permite constatar que os professores reconhecem a importância da experiência de pesquisa vivenciada, ou seja, discutir coletivamente as interferências que estão ocorrendo nas situações de trabalho, as formas de estar em sala de aula, os modos de lidar com os alunos e com a própria atividade de trabalho. Entendem, principalmente, que essa maneira de se abrirem para o debate, analisando coletivamente a própria atividade, pode colaborar para aumentar o poder de agir dos coletivos de trabalho docente e, conseqüentemente, a potência do viver.

Está posto, também, que a abordagem teórico-metodológica – Clínica da Atividade a partir do método de Autoconfrontação Cruzada – nos oferece pistas importantes para a construção de outros modos de trabalhar nas escolas, especialmente por propor a abertura

de espaços dialógicos em que os trabalhadores são os protagonistas da atividade de análise do trabalho.

## Referências

BARROS, M. E. B. de; LOUZADA, A. P. Dor-pazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 4, n. 18, p. 13-34, out./dez. 2007.

BARROS, M. E. B. de. HECKERT, A. L. C. MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOTECHIA, F.; ATHAYDE, M. Conversas sobre o trabalho sob o ponto de vista da atividade: algumas abordagens metodológicas. 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. 43-70.

CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atividade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-98.

\_\_\_\_\_. **A formação pela análise do trabalho**: por uma terceira via em maneiras de agir, maneiras de pensar em formação. Tradução de Claudia Osório da Silva, Kátia Santorum e Suyanna Barker. Paris: CNAM, 2000.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Le travail sans l'homme?** Paris: Éditions La Découverte, 1995.

CLOT, Y.; FAÏTA D. Genre et style en analyse du travail: concepts et methods. **Travailler**, Paris, n. 4, p. 7-42. 2000.

CUNHA, L.; MOTA, R. G.; CORREIA, F. Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 24-33, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo>>. Acesso em: 10 set. 2010.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: \_\_\_\_\_. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 150-161.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2005.

FALZON, P. (Ed.). **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2007.

GUÉRIN, F. et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

HECKERT, A. L. et al. A dimensão coletiva da saúde: articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: BRITO, J. et al. **Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 123-162.

LIMA, M. E. A. Resenha do livro A função psicológica do trabalho de Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 109-114, 2006.

ODDONE, I. **Redécouvrir l’expérience ouvrière**: vers une autre psychologie du travail? Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1981.

OSÓRIO DA SILVA, C. **Psicologia e políticas públicas no mundo do trabalho**: as ações de saúde do trabalhador como dispositivo de intervenção nas relações de trabalho. Texto apresentado no 4º Encontro Regional de Psicologia Social e Psicologia e Saúde: Desafios às Políticas Públicas no Brasil. Vitória: UFES, 2005.

SANTOS, M. Análise psicológica do trabalho: dos conceitos aos métodos. **Laboreal**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 34-41, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 65, dez. 1998.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2007.

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. p. 214-237.

## CAPÍTULO 5

# AS COMISSÕES E O NÚCLEO DE SAÚDE DOS TRABALHADORES: TATEANDO “(RE)-EXISTÊNCIAS” DA ATIVIDADE DOCENTE

*Aline Silveira de Souza  
Brunella Tiburtino Aloquio  
Jair Ronchi Filho  
Joania Dantas Chiabai  
Luzimar dos Santos Luciano  
Tullio Cezar de Aguiar Brotto*

A saúde se degrada no ambiente de trabalho sempre que um coletivo profissional torna-se uma coleção de indivíduos expostos ao isolamento.

Yves Clot

### Colorindo os “braços quase invisíveis”

Visando a ampliar os estudos e discussões acerca das relações entre subjetividade, saúde e trabalho no universo docente, o município da Serra (Espírito Santo) foi, mais uma vez,<sup>1</sup> palco de nossas pesquisas com docentes da Rede de Ensino Público. Os pesquisadores da UFES juntamente com os atores da educação pública daquele município perseveraram no sentido de atentar para os movimentos de resistência que os trabalhadores constroem e para os dispositivos produzidos, que dão visibilidade aos processos de produção de saúde-doença nas escolas.

---

<sup>1</sup> Desde 2004, o Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho (PFIST), que integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP) do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vem realizando pesquisas nas escolas públicas do município da Serra (Espírito Santo).

Nesta etapa da pesquisa, portanto, buscamos fazer cartografias<sup>2</sup> dos espaços-tempos de cultivo de modos de ser-fazer escola, suas potências, resistências e lutas, que podem funcionar como dispositivos de produção de saúde. Dispositivos estes que podem levar à ampliação do debate sobre saúde-trabalho-subjetividade, dando maior visibilidade a essa dinâmica e destacando sua complexidade e importância no contexto da Educação capixaba. Desta vez, então, esteve em pauta o projeto de pesquisa intitulado *Processo de trabalho nas escolas da Serra: uma análise dos modos de fazer e de viver as relações pedagógicas* (BARROS, 2007), que se desdobrou em três subprojetos que abriram vias de análises mais pontuais que podem produzir melhorias dos processos de vida-trabalho dos educadores. Esses subprojetos trataram dos seguintes temas: proposta de constituição das Comissões de Saúde do Trabalhador (COSATs) dirigidas aos docentes que atuam no ensino público no Espírito Santo, cuja primeira experiência seria desenvolvida no município da Serra; proposta de constituição do Núcleo de Saúde dos Docentes da Serra; e estabelecimento de estratégias para a inserção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES) no debate sobre a composição dessas instâncias.

Este capítulo, então, traz o percurso percorrido e as questões disparadas pelos subprojetos mencionados, desenvolvidos no período de 2007/2 a 2008/1, tendo como aporte os resultados de pesquisas anteriores, realizadas, nessa mesma direção, por um dos grupos de pesquisa do NEPEP, conforme pode ser verificado em Barros, Heckert e Margoto (2008). Pesquisas que trouxeram elementos de fundamental importância para colocar em questão a saúde dos professores da Rede de

---

<sup>2</sup> Segundo Deleuze e Guattari (1995), citados por Kastrup (2007), a cartografia é um método que visa a acompanhar um processo e não representar um objeto. Dessa forma, lançando mão dessa postura metodológica para fazer uma pesquisa, não se admite uma estruturação linear, com lugar predeterminado aonde se deve chegar, mas se abre às possibilidades de viver e investigar o fluxo das produções que se dão durante todo o processo investigativo. Atenta-se para a importância de criar dispositivos que permitam viabilizar encontros, confrontos de ideias e análises.

Ensino Público da Serra, bem como para direcionar os rumos desta nova fase do percurso.

Elementos, como a identificação de um alto índice de laudos e licenças médicas requeridas pelos professores serranos, levam a afastamentos da função docente, por vezes provisório, por vezes definitivo. Diante disso, constata-se um certo modo de organização do trabalho docente que traz sofrimento paralisante e adoecimentos nos espaços escolares (ROSEMBERG et al., 2008). Enfim, há um contexto que gera queixas que se dão perante a “falta” generalizada de materiais necessários ao desempenho da profissão docente, seja de condições de trabalho, seja de relações institucionais dignas.

Diante disso, inúmeros questionamentos dispararam esta etapa da investigação: que práticas produzem tantos adoecimentos de professores nas escolas? Qual o sentido dessas licenças? É possível intervir em tais situações sem que a discussão acerca da saúde seja questão inerente aos modos de vida e de trabalho que se dão no dia a dia do professor? Que espaço é destinado a esse debate no contexto educacional, por professores, sindicalistas, técnicos e demais profissionais ligados à Educação? Questões que levaram os pesquisadores a buscar ferramentas teórico-metodológicas que permitissem a análise do ofício docente. Essa busca provocou o encontro com os trabalhos de Yves Clot e seus colaboradores, formuladores da Clínica da Atividade, uma abordagem que é compreendida como um exercício coletivo que evoca os trabalhadores a (re)criarem seus modos de vida no cotidiano dos ambientes laborais. Diferencia-se, portanto, das abordagens que, com muita frequência, destacam os constrangimentos impostos pela organização e condições de trabalho, priorizando as lutas contra o sofrimento patológico.

A Clínica da Atividade de trabalho, pelo contrário, enfatiza a relevância de se investir em espaços coletivos de diálogos no ambiente de trabalho, para que assim os trabalhadores tenham possibilidades concretas de construir outros caminhos. O objetivo é a ampliação do poder de agir dos coletivos de

trabalho, uma estratégia em que aposta Clot (2006, 2010) para o enfrentamento das condições de produção de sofrimento que adocece no trabalho. Na perspectiva enunciada, tomamos uma direção de análise em que a potência de vida é aumentada e uma relação inventiva com o trabalho torna-se um eixo privilegiado de investigação. A atividade de trabalho é a fonte de criação de novos modos de viver-trabalhar, pois a atenção se volta, sobretudo, para as possibilidades a serem construídas pelos próprios trabalhadores para superarem as situações adversas que surgem no cotidiano escolar.

Então, a tarefa primordial da Clínica da Atividade é produzir instrumentos concretos de ação, considerando-se que o trabalho é um processo coletivo e singular de criação e recriação da história de um ofício. Conseqüentemente, as diversas formas de cooperação engendradas no trabalho exigem um modo de funcionamento no qual os conflitos e as dificuldades sejam debatidos, acordados e suplantados. Como essas são as metas, os coletivos de trabalho lançam mão do *gênero profissional* que, como conceitua Clot (2006), é o meio pelo qual os trabalhadores buscam se localizar nos mundos do trabalho, uma espécie de senha que cada trabalhador utiliza ao trabalhar.

O gênero profissional ajuda a agir, orienta a ação, evitando que o trabalhador erre sozinho, uma vez que marca o pertencimento do trabalhador a um coletivo. Para o autor, para que o gênero se mantenha em boas condições, precisa ser renovado por uma permanente estilização. O gênero se mantém vivo na medida em que há uma história comum e uma constante (re)organização do trabalho pelo coletivo de trabalhadores. Então, sempre que o debate entre os pares é dificultado ou interrompido e ele se encontra em sofrimento, é preciso criar outros sentidos para a atividade e desenvolvê-lo, pois, quando o gênero não está disponível e não é fonte de recurso para a ação, as conseqüências são malévolas para os trabalhadores.

Nesse cenário, objetivamos ampliar o poder de ação dos docentes da Serra, apostando na instituição de meios de

debates entre eles, com a finalidade de fortalecer esse gênero profissional para torná-lo uma potente fonte de ação dos trabalhadores. Para isso, os meios propostos foram: a constituição das COSATs dirigidas aos docentes que atuam no ensino público no Espírito Santo, cuja primeira experiência seria desenvolvida no município da Serra; a constituição do Núcleo de Saúde dos Docentes da Serra; e o estabelecimento de estratégias para a inserção do SINDIUPES no debate sobre a composição das instâncias propostas.

### **As comissões de saúde do trabalhador docente: o braço sonhado**

A proposta de formação de comissões de saúde compostas pelos próprios docentes surgiu a partir da nossa aposta no trabalhador como gestor de seu trabalho. Segundo Oddone (1989), há que se valorizar o saber do trabalhador, partindo do princípio de que ele é um agente importante no conhecimento e análise das atividades que realiza. Muitas vezes falta espaço de conversa na escola para que as questões sejam colocadas e problematizadas, de maneira a possibilitar estratégias de modificação e superação das situações que causam adoecimento. Reafirmamos, assim, que são limitados ou inexistentes os espaços de debate para o fortalecimento do gênero profissional docente. Diante disso, os profissionais de saúde do Estado, professores do município da Serra, pesquisadores do NEPESP e do SINDIUPES se articularam em torno da ideia da formação de comissões de saúde para os trabalhadores docentes da Serra.

Para tanto, ao buscarmos informações legais sobre o assunto, entramos em contato com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST-ES) e fomos informados sobre a existência da Lei Estadual nº. 5.627, de 3 de abril de 1998, que dispõe sobre a instituição e atribuições das COSATs e do Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT), abrindo possibilidade para que qualquer segmento do setor público do Estado Espírito Santo possa

constituir uma comissão de saúde em seu local de trabalho (CURADO, 2006).

Constatamos que a referida lei se originou das denúncias realizadas pelo Sindicato da Saúde do Espírito Santo ao Ministério do Trabalho, que revelavam o alto índice de doenças ocupacionais, acidentes e más condições de trabalho em três unidades estaduais de saúde. Esse fato gerou uma notificação do Ministério do Trabalho exigindo:

[...] a criação da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), que é uma exigência para locais que possuem trabalhadores celetistas. O fato de a Secretaria possuir nessa época, servidores celetistas e estatutários, gerou um impasse que foi resolvido com negociação entre o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador, Sindicato da Saúde e a Secretaria de Saúde. Criou-se assim a COSAT, por meio da publicação da lei n.º 5.627/98, que regulamenta as suas atribuições (SANTANA, 2005, p. 18).

As três unidades mencionadas implantaram suas COSATs, cujo número foi, posteriormente, ampliado para mais quinze unidades estaduais de saúde. Segundo a Lei n.º. 5.627, art. 3º, *in verbis*:

[...] a COSAT e o CONCOSAT são órgãos de natureza deliberativa sobre questões pertinentes à saúde e higiene, segurança e ambiente de trabalho que têm como finalidade a melhoria das condições de trabalho e do meio ambiente, buscando soluções que promovam um estado de bem-estar físico, psíquico e social do trabalhador e a qualificação do meio ambiente, tendo principalmente uma função prevencionista, através da permanente vigilância à saúde no trabalho e nas decisões que envolvam a garantia de condições ambientais individuais e coletivas de trabalho (ESPÍRITO SANTO, 1998).

A lei postula ainda que a COSAT deve ser composta por membros escolhidos pelos trabalhadores das unidades e/ou repartições. Cada representante eleito deve ter um suplente. Podem participar: servidores da ativa, estagiários, servidores

técnico-administrativos e representantes do Governo do Estado, na qualidade de empregador. Além disso, o número de integrantes das COSATs precisa ser proporcional ao número de trabalhadores do local. Dispõe ainda que a política de atuação e a coordenação de seus trabalhos cabem ao CONCOSAT, que deve ser formado por um representante de cada COSAT, um representante das entidades representativas dos servidores e um representante das repartições públicas e/ou unidades, indicado pelo Governo do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1998).

Em reunião com a coordenadora do CEREST-ES e um representante da Secretaria de Saúde do SINDIUPES, conhecemos mais detalhadamente tanto a legislação existente e suas possibilidades como a experiência da criação dessas comissões nas unidades de saúde do Estado. Nessa ocasião, foram socializadas informações relevantes sobre as políticas estaduais de promoção de saúde do trabalhador e a respeito da viabilidade da constituição das COSATs que, na área da Educação, se criadas, seriam inéditas.

Conseguimos vislumbrar, a partir dessas incursões, que haveria necessidade de algumas modificações quanto ao seu funcionamento na Educação, visto que o trabalho docente possui peculiaridades que não podem ser negligenciadas. Além disso, estudos anteriores realizados pelo próprio NEPESP (ARAGÃO; BARROS; OLIVEIRA, 2007) apontavam a urgência de se ultrapassar uma visão cientificista-positivista dos fatores que causam adoecimento na atividade docente, buscando dar visibilidade também aos processos de trabalho (organizações prescritas, relações, atividades, etc.) que, por vezes, limitam a criação e a inventividade, inerentes e fundamentais ao exercício de todo e qualquer trabalho. Segundo Aragão, Barros e Oliveira (2007, p. 10) “[...] a experiência de trabalho dos humanos não é apenas um ato técnico de cumprimento das prescrições institucionais, mas é também uso da experiência, da subjetividade, por meio de atos que mudam as tarefas”.

A possibilidade de existência dessas comissões colocava os professores efetivos da Rede Estadual de Ensino da Serra como representantes mais adequados à composição das COSATs. Tal conclusão teve como base as informações e vivências a respeito da formação das primeiras COSATs constituídas no Estado na área da Saúde, nas quais se havia percebido a necessidade da presença de membros que pudessem garantir uma participação efetiva e contínua. Dessa forma, os professores efetivos, por terem um vínculo mais duradouro com as instituições de ensino, possibilitariam maior estabilidade às comissões durante, principalmente, a fase inicial de sua implantação. Vale ressaltar que o fato de serem compostas por professores efetivos não restringiria a representatividade das comissões a esses profissionais, mas a estenderia a toda a comunidade docente em questão.

Visando à expansão do debate sobre a viabilização de implantação das comissões de saúde docente, propusemos a realização de um seminário sobre o tema, priorizando a participação dos professores da Serra, produzindo, assim, um espaço de troca de informações a respeito das características de uma comissão de saúde, de questionamentos e de anseios que envolveriam tal processo. A meta era reunir, durante o seminário, além dos professores da Rede Municipal de Ensino Público da Serra, representantes das 43 escolas estaduais localizadas nesse município, do SINDIUPES, da Secretaria de Educação da Serra (SEDU-Serra), da Secretaria Estadual de Educação, do CEREST-ES e do NEPESP.

A organização desse seminário pelo NEPESP durou cerca de três meses, devido a inúmeras dificuldades encontradas na articulação tanto com a SEDU-Serra quanto com o SINDIUPES. Ambos mostraram interesse em tal parceria, alegando a importância do tema a ser discutido, porém os entraves que surgiam adiavam várias deliberações, como a aprovação e o financiamento ou patrocínio do evento, e ainda havia dificuldades de comunicação entre as partes, que já sinalizavam o modo vigente de conceber a saúde dos trabalhadores da Educação no Brasil: **um tema, sem dúvida, importante, mas que pode esperar...**

Porém, não desistimos, continuamos o trabalho, até que conseguimos o apoio do Sindicato para fazer a divulgação do evento nas escolas, o que agregou bastante valor à pesquisa, acelerando o processo de organização do seminário pois, para promovê-lo, visitamos, em apenas dois dias, todas as 43 escolas da Rede Estadual de Ensino da Serra.

As “viagens” pela Rede de Ensino do município possibilitaram o contato com realidades educacionais diversas em relação a vários aspectos, como espaço e conservação física das escolas e seus modos de funcionamento, arranjos dos bairros onde elas se localizavam e a recepção de nossa proposta pelos professores, diretores e pedagogos. Houve grande interesse dos docentes em participar do evento e intensa valorização do tema. Ao visitarmos as escolas, não levávamos só o cartaz de divulgação, mas também dispensávamos algum tempo para uma conversa breve, mas enfática, sobre o tema – constituição das comissões de saúde.

Algumas escolas apresentavam-se muito bonitas e agradáveis, com desenhos, pinturas, trabalhos de alunos e belos escritos nas paredes, azulejadas ou pintadas em cores acolhedoras; outras pareciam prisões: muros bem altos e chapiscados, portões e grades com correntes e cadeados, paredes opacas, sujas, tristes, lugares onde ouvimos frases do tipo “Se não trancar, os alunos fogem” ou “Os bandidos não estão respeitando nem a escola; estão entrando e cometendo crimes”. Quando não encontrávamos um portão pesado e trancado sem ninguém por perto, havia essa estrutura reforçada por um vigilante fardado e armado, que só liberava a nossa entrada após muitas perguntas e autorização por parte da direção da escola.

Devido ao grande número de professores efetivos da rede, planejamos o evento para delegados que representariam as 43 unidades educacionais. Esses, a partir de sua participação, deveriam ficar responsáveis pelo trabalho de multiplicação, em suas respectivas escolas, dos saberes e informações que certamente seriam produzidos no encontro.

O I Seminário de Saúde do Trabalhador Docente: discutindo a criação de comissões de saúde docente do Estado aconteceu no dia 13 de junho de 2008, no auditório do Centro de Educação da UFES, contando com a participação de cerca de 30 docentes e de representantes dos outros órgãos convidados. Além das discussões sobre o caráter das comissões de saúde, o seminário configurou-se em um espaço de *feedback* a professores e demais envolvidos nas pesquisas do NEPESP, possibilitando a troca de análises realizadas durante todo o percurso e o confronto com novas ideias provenientes das diversas outras esferas de produção de saber ali presentes.

Em um dos momentos do debate, formou-se – por meio de representantes voluntários de todos os segmentos presentes – uma Comissão Organizadora do Processo de Eleição das Comissões de Saúde, que passou a realizar encontros periódicos com o objetivo de instituir um plano e um calendário de ações de forma a reforçar a divulgação da temática no município, além de responsabilizar-se pela elaboração, organização e execução desses primeiros movimentos em prol da eleição das comissões de saúde do trabalhador docente. As atividades desse grupo envolviam, entre outras, a elaboração de um projeto<sup>3</sup> a ser enviado à SEDU-Serra com o intuito de formalizar a intenção da proposta de instituições das comissões, afirmando-as como mecanismos sociais de relevância, uma vez, que por meio delas, os trabalhadores seriam convocados para uma ação “organizada” cotidianamente. O projeto foi enviado, mas, infelizmente, o movimento de criação desses espaços, na ocasião, foi abortado naquele contexto, em função de impedimentos apresentados pela SEDU-Serra.

---

<sup>3</sup> Denominado Projeto Preparatório para Formação das Comissões de Saúde do Trabalhador da Educação do Estado do Espírito Santo (COSAT-ES), até o fechamento deste capítulo, o referido projeto ainda não havia sido enviado à SEDU, mas já havia sido avaliado e validado pela Comissão Organizadora do Processo de Eleição das COSATs. Era composto por justificativa, objetivos, ações metodológicas e uma sugestão de cronograma para o processo de implantação das comissões de saúde.

No entanto, paralelamente a esse movimento, aconteciam outros, como a tentativa de criar um Núcleo de Saúde vinculado à Secretaria Municipal de Educação para os professores de Serra, além do fortalecimento da aliança estabelecida com o SINDIUPES, inserindo-o no debate e valorizando-o como um valioso instrumento de articulação com/dos docentes. Era preciso criar outros possíveis<sup>4</sup>...

Em suma, apostar nesse projeto é acreditar em espaços dialógicos, de ampliação da autonomia docente, em que possibilidades de escolhas e de discussão se tornem cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Espaços em que o trabalhador da Educação se reconheça como produtor de conhecimento e que se sinta capaz não só de olhar, escutar e sentir de forma apurada aquilo que se coloca como barreira à sua atividade, causando adoecimento e sofrimento, como também de perceber abertura para produzir estratégias dirigidas à transformação de sua realidade de trabalho.

### **Núcleo de saúde para os professores: braço possível?**

A proposta de formação do Núcleo de Saúde do Trabalhador Docente teve sua inspiração nos resultados de uma pesquisa realizada pelo NEPESP (BARROS, 2004). Foi utilizado como base, pela referida pesquisa, um instrumento oriundo do Modelo Operário Italiano, proposto por Oddone: a Comunidade Científica Alargada. Tal modelo era caracterizado pela aliança entre um grupo de profissionais que buscava compreender a nocividade dos ambientes de trabalho e transformá-los. “O mérito do Modelo talvez possa ser traduzido pela capacidade de converter os trabalhadores em sujeitos sociais competentes para gerar conhecimento transformador de sua realidade” (KUCHENBECKER, 1992, p. 49). As Comunidades Científicas Alargadas (CCA), por sua vez,

---

<sup>4</sup> A expressão *possível* não é utilizada neste texto para se referir à possibilidade, mas sim 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).

[...] como Odonne (1986) e seu grupo nomeavam essa estratégia metodológica, tinham como objetivo o conhecimento da complexidade real do trabalho e, para tanto, articulavam saberes formais e informais elaborando, assim, uma nova concepção de pesquisa. Dessa forma, todos os participantes tornavam-se co-autores da pesquisa como portadores de saberes formais ou informais, que se tornam imprescindíveis para que se aplique ao estudo do trabalho uma metodologia como as CCAs (BARROS; HECKERT; MARCHIORI, 2006, p. 25).

No Brasil essa estratégia recebeu o nome de Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP).<sup>5</sup> Apropriando-se dessa ferramenta, os pesquisadores do NESPEP propuseram a criação de uma CAP com professores da rede municipal de Serra. Cada trabalhador que participou da CAP tornou-se um multiplicador, ou seja, alguém que se apropria criticamente dos conceitos, servindo-se deles na sua prática e contagiando os diferentes sujeitos que estão inseridos em sua rede social.

Assim, cada educador pôde apropriar-se das discussões da pesquisa e refutá-las e/ou reinterpretá-las a partir da sua experiência e da de outros trabalhadores das escolas. Foi por meio dessa troca que surgiu a ideia de formar um Núcleo de Saúde para o trabalhador docente, que teria como base o formato da CAP. Tal formato funcionaria como um dispositivo cartográfico, na medida em que reuniões e encontros se configurariam como espaços de problematização das práticas instituídas e de busca por novas formas de se pensar saúde e trabalho. A princípio, o objetivo era a viabilização de um espaço, que poderia até mesmo acontecer associado ao cronograma de atividades do Programa de Educação Continuada do município (vinculado à Secretaria Municipal de Educação), para que o tema saúde do trabalhador fosse inserido nas discussões da rede de ensino.

---

<sup>5</sup> Essa expressão foi cunhada por pesquisadores da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz, da Universidade Federal de João Pessoa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da UFES.

Enfim, iniciou-se o processo de viabilização do projeto, no meio do qual ocorreram inúmeros encontros e desencontros, que produziram novas vias de análise, possibilitando a reconstrução contínua das estratégias que visavam ao alcance dos objetivos citados.

Inicialmente, o projeto foi entregue ao Departamento de Ensino da Secretaria de Educação de Serra, com o objetivo de suscitar a discussão acerca dos passos a percorrer para a implantação do Núcleo de Saúde. A partir de então, foi encaminhado para o Centro de Formação desse mesmo município para que fosse avaliado. Após essa avaliação do projeto, tornou-se possível marcar reuniões periódicas que possibilitaram a inserção do tema saúde do trabalhador no calendário do Centro de Formação. Dessa forma, as reuniões passaram a limitar-se a esse setor da Secretaria de Educação, acontecendo, inicialmente, de 15 em 15 dias. Por meio dessas reuniões, foi cogitada a ideia de estruturar um curso para a discussão da temática, em que as seis regiões da Serra fossem trabalhadas uma de cada vez. Esse curso seria um instrumento de preparação para o processo de criação do Núcleo, visto que visava ao esclarecimento aos docentes quanto aos seus objetivos e seu caráter. Dessa forma, seria importante realizar esse curso antes do término do segundo semestre, para que a implantação de fato fosse viabilizada o mais rápido possível.

Diante da necessidade de abranger as seis regiões separadamente, o tempo disponível não seria suficiente para concluir as atividades pensadas. Por isso, uma estratégia alternativa foi organizar um seminário que contemplasse a discussão de todos os temas de forma mais objetiva.

Os últimos detalhes para a realização do evento foram acertados com duas semanas de antecedência. Na semana seguinte, o seminário foi cancelado pela Secretaria de Educação o que disparou no grupo de pesquisa questionamentos diversos a respeito da forma como a proposta vinha sendo feita e, conseqüentemente, sua compreensão pelos profissionais envolvidos na construção do projeto. Uma das

questões levantadas foi o “peso” do termo Núcleo de Saúde, que remetia à ideia de um local, uma sede de cuidados com a saúde envolvendo exclusivamente ações curativas, com a atuação de profissionais, como médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, que “resolveriam” os problemas, provenientes do trabalho, relacionados com a saúde dos professores.

[...] fazer um trabalho articulado, entendeu? Abrangente, é permitir que determinadas ações sejam desenvolvidas de acordo com a competência de cada um, se é pedagógico sou eu, se é de ordem neurológica um neurologista, psiquiatra... Eu penso que as coisas têm que caminhar por aí (PROFISSIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Essa ideia acerca da concepção de um Núcleo de Saúde associava-se imediatamente à necessidade de recursos financeiros, humanos e estruturais para colocá-lo em funcionamento, o que não seria possível naquele momento. A SEDU-Serra, a partir do seu entendimento do que seria um Núcleo de Saúde do Trabalhador Docente,<sup>6</sup> considerou que era preciso adiar esse debate.

Percebeu-se o interesse, por parte dos profissionais e dos professores, pela implantação do Núcleo. Porém, por se tratar de um projeto de construção coletiva, que pretendia ser discutido e decidido conjuntamente, seu entendimento e andamento ficaram prejudicados, visto que não existia uma estrutura organizacional fechada, com orçamento previamente estipulado, número exato de “profissionais a serem contratados” e ações predefinidas, como era esperado pela Secretaria de Educação. Tal situação pode ser ilustrada pelas seguintes falas:

---

<sup>6</sup> A proposta dos pesquisadores do NEPEPSP era a criação de um fórum de debate sobre os processos de trabalho dos docentes da Serra. Apesar de esse debate ter sido travado inúmeras vezes, a equipe da SEDU mantinha seu entendimento de que um Núcleo demandaria condições estruturais que a Secretaria não teria naquele momento.

[...] ficou claro a necessidade de se estabelecer um núcleo para trabalhar com a saúde do trabalhador, mas esse núcleo vai ser o quê? Ele vai fazer uma ação preventiva, entendeu? Ele vai fazer com formação continuada, ele vai dar atendimento individual? [...] (PROFISSIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

[...] Acho que, quando se fala de uma proposta assim... acho que, quando se apresenta ela e as pessoas não têm muita noção do que você está propondo e não pensam no conceito [...], as pessoas ficam achando que é uma coisa meio aleatória, ou uma coisa tão difícil de acontecer [...] (PROFISSIONAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO).

Outra questão observada durante o processo que envolveu esta pesquisa foi uma certa dificuldade de se pensar outras concepções de saúde, além da que remete à estabilidade física e mental: *“Penso que saúde seja bem-estar, tanto físico, quanto mental”* (PROFESSOR DA REDE).

A proposta de criação do Núcleo enfatiza a necessidade de se instituir espaços nos quais se possam discutir questões cotidianas do trabalho, para que estratégias e novas formas de vidas possam surgir como meios de proporcionar locais e organizações de trabalho favoráveis à saúde: *“Quando o professor é ouvido, quando o professor tem voz, isso evita muito o adoecimento”* (PROFESSOR DA REDE).

Analisando todas as dificuldades enfrentadas, percebemos a necessidade de novos direcionamentos no sentido de continuar o processo de implantação do espaço coletivo denominado Núcleo de Saúde do Trabalhador Docente na Serra. Isso envolveria a busca de outras parcerias para ampliação da discussão do tema saúde do trabalhador, além das já estabelecidas; a estruturação de ações que possam estabelecer de fato um espaço de troca de conhecimentos e experiências e que, gradativamente, possam atingir toda a Rede de Ensino do Município de Serra.

A continuidade da participação do NEPEP neste projeto

apoia-se na aposta de uma melhoria na qualidade de vida dos professores do município da Serra, uma vez que a instituição do Núcleo viabilizará debates e formulação de políticas que contemplem as articulações saúde e trabalho na Educação. Também a utilização de uma das abordagens metodológicas usadas pelo Núcleo, embasada na Clínica da Atividade, evoca o trabalhador a atuar como protagonista em seu processo de trabalho, potencializando o modo de enfrentar a vida. Mais uma tentativa que não foi efetivada na busca do fortalecimento do poder de agir dos trabalhadores. Que outras vias construir?

## **SINDIUPES: o braço lutador**

O SINDIUPES surgiu em 1989, a partir da unificação da União dos Professores do Espírito Santo (UPES) com a Associação dos Orientadores Educacionais (AOEC) e de Supervisores Escolares (ASSEC). A existência de um grupo de militância em favor da categoria docente do Estado já se fazia presente desde 1958, por meio da organização de professores na União dos Professores Primários do Espírito Santo (UPPES) (SINDICATO..., 2008).

A atual sede do SINDIUPES está localizada no centro de Vitória, em uma construção antiga, cujas janelas principais se abrem para a Praça Oito, grande palco de manifestações e lutas populares e sindicais de todas as ordens. Uma “posição estratégica”, segundo um dos sindicalistas.

Em 2008, o SINDIUPES comemorou seus 50 anos de existência no Estado. Somos levados, portanto, a pensar sua atuação durante esse meio século e vemos que se trata de uma organização atuante e presente nas discussões e movimentos que objetivam alcançar melhores condições de vida-trabalho para os professores do Espírito Santo.

É inegável a visibilidade do SINDIUPES: trata-se do sindicato com o maior número de pessoas sindicalizadas no Estado, representando cerca de 23 mil profissionais da Educação, nas

redes estadual e municipal. Possui bandeiras de luta que, segundo seus diretores, ganham cada vez mais eco, como “recuperação de perdas, melhores condições ambientais de trabalho, política séria de Cargos e Salários e Plano de Carreira, gestão democrática nas escolas, debate das questões de gênero”, entre outras.

Porém, como se efetiva a atuação desse sindicato diante das adversidades colocadas a todo o momento nas escolas, tais como: baixos salários, precárias condições de trabalho, violência de diversos tipos e procedências nas escolas, desvalorização do trabalho do professor, entre outras questões? Estudos realizados por Fernandes (2007) e Aragão et al. (2007) mostram o grande número de licenças médicas que se dão em função dos adoecimentos de professores no Estado e enfatizam que a atuação do sindicato ainda é bastante frágil nesse sentido.

Consideramos fundamental a apropriação da discussão acerca da relação subjetividade, saúde e trabalho no cotidiano docente pelo sindicato, o que, há alguns anos, se tornou mais presente na categoria, mas ainda não ganhou terreno como questão central para o SINDIUPES.

### **Saúde docente: e o SINDIUPES com isso?**

A saúde, conforme diz Canguilhem (2007, p. 150), é a capacidade de invenção de outras normas de vida, outros modos de viver autonomamente, tanto no sentido de preservar sua saúde quanto no sentido de recuperá-la. “Estar com boa saúde é poder cair doente e se recuperar; é um luxo biológico”.

Nessa direção, torna-se inviável uma discussão acerca dos processos de trabalho e de todas as adversidades que se fazem presentes nesse contexto, uma vez que a concepção de saúde enunciada por Canguilhem e defendida pelo NEPESP demanda uma visão ampla do que vem ocorrendo com a vida nesses espaços e sobre os modos de produção de saúde que, em nossa opinião, não se limitam aos aspectos biomédicos.

Entretanto, percebe-se que os debates sobre produção de saúde-doença do trabalhador da Educação estão desvinculados do processo de reivindicações, em que a melhoria salarial continua ganhando cada vez mais destaque nas discussões e nas lutas por uma Educação de qualidade. Não seria a saúde dos docentes uma questão política importante? Como tem sido tematizada a organização do trabalho docente? Qual o sentido atribuído pelo SINDIUPES ao debate acerca dos processos de produção de saúde-doença nas escolas? A questão salarial é, sem dúvida, da maior importância, mas, em nosso entendimento, não deveria ser uma bandeira de luta desarticulada dos debates sobre saúde no trabalho.

A necessidade de incluir o sindicato dos professores nesse debate é fundamental, visto que se trata da principal entidade pública de representação e luta política da categoria docente no Estado. Buscamos, então, um estreitamento de laços com essa instituição, objetivando o fortalecimento dessa rede de conversa, mobilização e questões que envolvem as políticas de saúde que permeiam a atuação sindical.

Uma vivência institucional, nas dependências do SINDIUPES, possibilitou o contato com os projetos da sua Secretaria de Saúde, em conversas acerca da produção de saúde-doença nas escolas, com os profissionais que lá trabalhavam ou aqueles que por lá passavam. Em um primeiro momento, tal vivência proporcionou uma familiarização com o local, e, depois, propiciou conhecer o modo de funcionamento geral da instituição. Foi possível perceber uma movimentação intensa do dia a dia no sindicato: muitos telefonemas, recados ditos em voz alta e conversas um tanto curtas e corridas, em função de compromissos a serem cumpridos.

Além das visitas à sua sede, foram realizadas entrevistas com os diretores da sua Secretaria de Saúde e com professores da Rede Estadual de Ensino do Município da Serra, que foram gravadas e/ou anotadas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Também fizemos contatos com diversos outros profissionais e conhecemos fatos que permeavam a realidade

de funcionamento do Sindicato, mesmo fora de seu espaço institucional oficial. Tais contatos ocorreram: por meio de conversas informais antes, durante e depois das visitas; em reuniões e encontros relacionados com o ofício docente – a exemplo de uma reunião com a coordenadora do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (e médica do trabalho); e no XXIV Congresso do SINDIUPES – em que novas articulações e parcerias foram firmadas.

As pessoas envolvidas na pesquisa foram confrontadas o tempo todo com seus discursos, tanto nas entrevistas como em conversas de corredor e em outros espaços informais, permitindo a coanálise das informações geradas. Isso foi possível principalmente a partir da organização do seminário, que teve como principal objetivo discutir os processos de viabilização para a criação das Comissões de Saúde Docente do Estado, tendo como acontecimento paralelo a tentativa de efetivar também a construção de um Núcleo de Saúde dos Professores, ambos no município de Serra.

As articulações que foram necessárias para a realização daquele evento, em parceria com os professores, o SINDIUPES, a SEDU e o CEREST-ES, geraram inúmeros fatos e debates de fundamental importância para as análises que se davam no decorrer do processo.

### **A atuação sindical e o debate sobre saúde docente: abraços e quedas de braço**

Os caminhos percorridos nos renderam análises interessantes no que diz respeito às políticas de saúde do Sindicato e à sua atuação em face dessa demanda.

A discussão acerca da produção de saúde-doença nas escolas parece ser ainda insuficiente, além de recente, pois foi despertada apenas a partir de 1997, quando questões foram trazidas mediante os estudos realizados por um grupo de pesquisadores do NEPESP. Por exemplo, a Secretaria de

Saúde do SINDIUPES foi criada a partir do contato entre a Universidade e o Sindicato (entre 2003 e 2004), o que propiciou o despertar de muitas questões tanto por parte dos professores quanto por parte dos sindicalistas, transformando as demandas em necessidade de criar um setor específico de direcionamento desses assuntos.

Essa Secretaria não possui um plano de ações muito claro atualmente, apresentando, na maioria das vezes, estratégias isoladas para a resolução de casos que chegam até o sindicato, como queixas de adoecimentos, denúncias de situações que colocam a saúde dos professores em risco, entre outros. Vê-se que a concepção de saúde, como conceito amplo e complexo, já começa a ganhar terreno em algumas falas; mas o que predomina no momento é ainda da ordem do assistencialismo e da busca pela cura e/ou compensação de adoecimentos e sofrimentos advindos do trabalho, como convênios com farmácias e atendimentos médicos ou ainda incentivos ao atendimento psicológico dos professores. O trabalho do psicólogo é considerado de importância significativa como instrumento de investigação e denúncia de situações que causam adoecimentos nas escolas.

Vemos, então, o cuidado com a saúde pautado numa visão que, apesar de não estar limitada aos fatores biológicos, aparece fortemente ligada ao âmbito individual, não sendo remetida aos processos de trabalho em curso nas escolas. No segundo semestre do ano de 2008, a Secretaria de Saúde do sindicato contava com dois diretores, um não possuía liberação de suas atividades docentes para exercer esse cargo e o outro estava afastado do cargo em função da eleição. Oficialmente, a Secretaria passava por um período de pouca (ou nenhuma) representatividade dentro do sindicato. Devido a essa situação, o debate acerca da produção de saúde-doença na atividade docente foi esvaziado, visto que ainda predominava a vinculação direta e exclusiva desse debate à Secretaria de Saúde.

Em relação às ações designadas “ações da Secretaria de Saúde”, desde sua criação, foram mencionados: uma pesquisa

sobre o perfil do trabalhador docente do Estado; um ciclo de debates sobre saúde em parceria com o Centro de Referência em Saúde do Trabalhador; mesas temáticas nos congressos anuais e debates nos pré-congressos.

Além disso, quando existem queixas de professores em relação a problemas de doença provocados pelo trabalho, eles geralmente procuram os diretores da Secretaria, ou são encaminhados a ela em decorrência de ações judiciais ou requerimento de perícias médicas. Um dos diretores menciona uma grande dificuldade devido à manifestação tardia do sofrimento por parte de muitos professores. Na maioria das vezes, esses trabalhadores já chegam em estado de adoecimento grave, situações que poderiam ser evitadas ou amenizadas, caso fossem manifestadas precocemente. Mas, por que isso ocorre? O que dificulta essa articulação/comunicação entre professores e os diretores do Sindicato?

Por meio das conversas informais, entrevistas e contatos nos espaços visitados durante a pesquisa, ficou explicitada a existência de certo abismo entre professores e direção do Sindicato, uma relação marcada por desconfiança. As ações parecem não se voltar ao cotidiano do trabalho nas escolas, não as atingindo diretamente, ocorrendo sem atenção às suas peculiaridades. O SINDIUPES lida com o *prescrito* do ofício – apesar de lutar o tempo todo contra certos modos tradicionais e naturalizados de ser professor, de fazer escola – deixando escapar os meandros dessa atividade e as maneiras que são dia a dia inventadas e reinventadas para que se dê conta do trabalho de ensinar, educar.

Há, ainda, por parte do governo, um incentivo a essa situação, pois professores que permanecerem por determinados períodos sem recorrer a licenças são bonificados. O que fazer, então: adoecer e calar-se? E adoecer mais? Ou manifestar sofrimento ainda que mediante a cobrança do Estado e o preconceito dos colegas?

Em conversa com os diretores da Secretaria de Saúde do sindicato, pudemos confirmar que o número de licenças

ainda continua alto. Paralelamente a essa situação, muitos admitem que o debate acerca das questões pertinentes à saúde docente nos espaços educacionais ainda parece novidade no SINDIUPES, um terreno pouco explorado ou visto como questão coadjuvante às queixas principais, como a luta por melhorias salariais.

Atualmente, a maioria das assembleias realizadas pelo SINDIUPES não possui *quorum* e isso se deve ao descontentamento e descrença de muitos professores em relação à atuação da entidade. Muitos falam claramente dessa distância, dessa falta de movimentação do sindicato em relação a algumas bandeiras que nunca são prioritárias, como a saúde, por exemplo. O debate parece limitar-se aos congressos e a ações isoladas e com objetivos momentaneamente específicos.

Alguns professores sentem-se desamparados e chegam a dizer que a atuação do sindicato faz pouca ou nenhuma diferença. Por outro lado, admite-se a não obrigatoriedade de ser sindicalizado, visto que, no SINDIUPES, essa ligação não é compulsória e o professor pode requerer seu desligamento a qualquer momento, quando achar que essa instituição de classe não mais o satisfaz como entidade de representação e luta por direitos.

Na realização do seminário proposto para discutir a criação das comissões de saúde docente, conseguimos o apoio do SINDIUPES para a organização e divulgação do evento nas escolas. A divulgação permitiu análises interessantes devido às diversas reações percebidas por onde passamos: em alguns bairros, as pessoas olhavam curiosas para o emblema do SINDIUPES na lateral do automóvel; em outros passávamos despercebidos. Para entrar nas escolas, o aviso de que estávamos junto com o sindicato ora facilitava, ora era determinante, ora indiferente, o que também nos revelou traços da relação entre sindicato e escolas: às vezes vista como parceria, pessoas que lutam junto, complementam, representam; outras vezes vista como ameaça, em que a organização é dotada de um status de superioridade

hierárquica, que muitas vezes determina ações que não são deliberadas coletivamente.

Ao mesmo tempo, a organização sindical encontra-se em um momento em que as disputas políticas se expressam em uma gestão repartida conforme interesses e alianças partidárias. Um dos professores entrevistados diz que o sindicato funciona como um aparelho de disputa ideológica e que alguns sindicalistas se aproveitam daquele espaço para fazer valer suas vontades políticas particulares, esquecendo-se do coletivo e tomando as discussões e disputas de propostas e ações como pessoais.

Dejours (2006) contextualiza a questão da fragilidade sindical no período da década de 70, em que organizações sindicais e a esquerda pouco se importavam com a questão da subjetividade no trabalho, preocupando-se mais com os males físicos e com outras questões materiais. Consideravam qualquer estudo a respeito da subjetividade e sofrimento psíquico como estratégias antimaterialistas, que colocavam em risco o movimento e a organização coletiva, abrindo espaço para a interiorização e individualização das práticas.

Esse atraso de alguns em detrimento do avanço de outros (especialismos científicos, empresariais) configurou, na década de 80, o novo conceito de *recursos humanos*. Nos espaços onde os sindicatos não interferiam, patrões e gerentes formulavam novas concepções acerca da subjetividade e do significado do trabalho, ao passo que se alargava cada vez mais a distância entre as iniciativas gerenciais e a resistência dos sindicatos.

A atualização dessa realidade é evidente, na medida em que tudo isso que foi vivenciado dá indícios dessa fragilidade sindical em relação às determinações empresariais e ministeriais para a Educação, terreno onde o saber daqueles que vivenciam na pele essa atividade não tem sido o foco. A pesquisa indicou, então, a importância de construir outros caminhos que reforcem a participação do sindicato neste debate.

## Considerações finais: abraços possíveis

Discutir a produção de saúde-doença nas escolas configura-se como algo que vai muito além da preocupação com o grande número de licenças e afastamento de docentes de suas atividades, mas nos leva a pensar na forma como a atividade docente se organiza, se realiza em seu dia a dia. Ao falar de saúde, conforme a concepção ampliada de Canguilhem (2007), fala-se de capacidade de transformação, de autogestão, de invenção de novos modos de vida e de outras normas do viver-bem: em último caso, diz-se da expansão da vida, e os adoecimentos nos trazem pistas do rumo que tem sido dado a essas vidas por meio de organizações trabalhistas que muitas vezes contêm doses de perversidade, ao tentar engessar as práticas docentes em receitas, currículos, apostilas.

Nesses ambientes, em que muitas trocas foram possíveis, percebeu-se também a dificuldade existente quanto ao acordo entre as escolas e a SEDU-Serra em relação à participação de professores e funcionários em eventos diversos, que seria para eles de grande importância.

Encontros, seminários e reuniões, cujo objetivo é discutir a atividade docente, seus prazeres e desprazeres, as relações de trabalho e sua organização, parecem ainda serem vistos como espaços de ociosidade ou mesmo de perda de tempo produtivo.

Essa realidade está configurada em determinadas posturas que, muito mais que organizacionais, são políticas. Vê-se, nas diversas esferas públicas, um bombardeio de valorização desenfreada de uma produção vista em relação a números, estatísticas, produtos, em que se descartam os processos, as vias de desenvolvimento e mudança das práticas, que permitem adequar e viabilizar certos modos de funcionamento dos sistemas, e isso na Educação tem se tornado cada vez mais forte.

Se antes víamos aquelas placas de “funcionário do mês” em lojas de calçados ou *fast-foods*, agora temos conhecimento

de algo semelhante na Educação, em que, além dos abonos para quem não tira licença, há também a intenção de premiar financeiramente a produtividade de professores e funcionários das equipes pedagógicas: aqueles que não faltam, dão mais aulas e, conseqüentemente, “produzem” mais. Pra onde vai a tão sonhada qualidade da Educação em meio a essas políticas? Ou será que, mascarando as mazelas do cotidiano escolar e a produção de sofrimento dos professores em função de números, os problemas serão eliminados? E os valores sem dimensão da Educação (SCHWARTZ, 2007), têm sido considerados?

Boas condições de trabalho englobam não apenas ambientes ergonomicamente adequados, bons salários e administrações éticas, mas também espaços democráticos de discussões acerca da atividade docente, não apenas em locais institucionalmente designados a esse objetivo, mas também em espaços de fala-escuta que sejam construídos no cotidiano e se mostrem atuantes na abertura a novas possibilidades de ensino-aprendizagem, na gestão efetivamente democrática. Existem muitos afastamentos, os problemas formam listas enormes. Porém, que meios de resistência, como (re) existência, têm sido produzidos nesses espaços? O que faz com que exista ainda uma grande vontade de dar aula, de ser professor, de fazer escola diante de tantas adversidades?

Ninguém entende melhor as dores e as delícias da atividade docente do que aqueles que a realizam. Portanto, é de grande importância o fortalecimento dessas redes de ação-comunicação entre professores e demais profissionais da Educação, principalmente com as organizações sindicais.

Conforme traz Clot (2006), o confronto com profissionais de áreas semelhantes e diferentes de atuação nos permite olhar nossa atividade com outros olhos, analisando-a de modo diferente e dando-lhe novos sentidos.

Isso gera desenvolvimento de ações, (re)elaboração de saberes e práticas, e essa forma de pensar foi norteadora das pesquisas: promover debates, encontros e momentos em que

todas essas questões fossem discutidas, e concepções e ideias pudessem ser compartilhadas e confrontadas coletivamente, produzindo novos modos de se pensar a saúde do trabalhador docente, distante dos moldes exclusivamente biológicos. É com essa intenção que buscamos priorizar o debate sobre Saúde e Trabalho, que ainda circula tímido, evitando que o tema venha a tornar-se apenas um dos objetos de barganha e disputa política em meio às ações sindicais e às políticas governamentais de Educação.

É nesse sentido também que se dá a proposta de instituição de Comissões de Saúde Docente e de um Núcleo de Saúde para os professores do município de Serra, visto que podem consistir em novos espaços, que possibilitam que o coletivo profissional não fique exposto ao isolamento, como diz Clot (2002), mas potencializem o grupo de trabalhadores para uma atividade docente dirigida a um viver que se expande ao trabalhar. Afinal, como indica Foucault (1985, p. 294), “[...] a vida se torna uma força fundamental que se opõe ao ser como o movimento à imobilidade, o tempo ao espaço, o querer secreto à manifestação visível”.

## Referências

ALOQUIO, B. T. **SINDIUPES: debates (im)pertinentes sobre saúde e trabalho docente: projeto de pesquisa**. Vitória: UFES, NEPESP, 2008.

ARAGÃO, E. A. M.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. (Org.). **A (re)invenção da escola**. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2007.

BARROS, M. E. B. de. **Processo de trabalho nas escolas da Serra: uma análise dos modos de fazer e de viver as relações pedagógicas: projeto de pesquisa**. Vitória: UFES, NEPESP, 2007.

BARROS, M. E. B. de. **Programa de formação em saúde e trabalho nas escolas: os efeitos das transformações contemporâneas no trabalho docente: projeto de pesquisa**. Vitória: UFES, NEPESP, 2004.

BARROS, M. E. B. de; HECKERT, A. L. C.; MARGOTO, L. (Org.). **Trabalho e saúde do professor**: cartografias no percurso. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARROS, M. E. B. de. **A transformação do cotidiano**: vias de formação do educador a experiência da administração de Vitória. Vitória: EDUFES, 1997.

BARROS, M. E. B.; HECKET, A. L. C.; MARCHIORI, F. M. Desafios para a pesquisa dos processos de trabalho: a CAP como estratégia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 20-34, 1. sem. 2006.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHIABAI, J. D. **Análise das viabilidades para a construção do núcleo de saúde do trabalho na Secretaria de Educação de Serra/ES**: subprojeto de pesquisa. Vitória: UFES, NEPESP, 2008.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, Rio: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Clínica da Atividade e Repetição**. Tradução de Claudia Osório da Silva. **Cliniques Méditerranéennes**, n. 66, 2002.

CURADO, M. C. **Acompanhamento do processo de implantação das comissões de Saúde dos trabalhadores docentes do município de Serra**: subprojeto de pesquisa. Vitória, NEPESP: UFES, 2006.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

ESPÍRITO SANTO. Lei Estadual nº 5.627, de 3 de abril de 1998. Cria a Comissão de Saúde do Trabalhador Docente (COSAT) do Serviço Público do Estado do Espírito Santo e o Conselho das Comissões de Saúde do Trabalhador (CONCOSAT). **Leis Estaduais**. Vitória: Assembleia Legislativa, 1998.

FERNANDES, P. V. **Os efeitos dos processos de gestão escola na atividade dos professores:** como produzir espaços de autonomia? subprojeto de pesquisa. Vitória: UFES, NEPESP, 2007.

FOUCAULT, F. **As palavras e as coisas.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KASTRUP, V. O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v.19, n. 1, p.15-22, jan./abr., 2007.

KUCHENBECKER, R. O modelo operário italiano 30 anos depois. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 48-50, 1992.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

OSÓRIO DA SILVA, C. **Trabalho e perspectivas clínicas.** Trabalho apresentado no XI Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica. Belo Horizonte, 2007. (Mimeografado).

ROSEMBERG, D. S. et al. Diálogos sobre readaptação profissional em educação. 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. 159 - 178.

SANTANA, L. G. **Comissão de saúde do trabalhador:** contando a experiência da Secretaria Estadual de Saúde no Espírito Santo. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde Coletiva, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho & ergologia:** conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 2007.

SINDICATO: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do ES. Disponível em: <<http://www.cut-es.org.br>>. Acesso em: 3 maio 2008.

SOUZA, A. S. **Investigando as vias para a constituição de uma comissão de saúde para os professores de ensino fundamental:** subprojeto de pesquisa. Vitória: UFES, NEPEP, 2008.

ZOURABICHVILI, F. Deleuze e o possível. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze:** uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.



## POSFÁCIO

---

*Andrea Vieira Zanella*

Contra o mundo reversível e as idéias objetivadas.  
Cadaverizadas.  
O stop do pensamento que é dinâmico.  
O indivíduo vítima do sistema.  
Fonte das injustiças clássicas.  
Das injustiças românticas.  
E o esquecimento das conquistas interiores.

Oswald de Andrade

Um ano antes da crise de 1929 e seus indeléveis efeitos na política e economia brasileira, Oswald de Andrade publicou o *Manifesto antropófago*. Manifesto estandarte de um movimento que se disseminou feito rastilho de pólvora pelo sistema de artes brasileiro, transformando e transtornando os pilares de orientação eurocêntrica que sustentavam suas práticas.

Mas, como pólvora rapidamente se espalha sem pedir licença, as fagulhas do manifesto perseguiram seus rastros em outros campos, e até hoje vimos pipocarem, com maior ou menor intensidade, feixes de luz a indicar a atualidade e importância de um movimento que trouxe visibilidade à condição plural, híbrida, sincrética de nossas práticas e de nossa gente.

Contudo, por que iniciar um posfácio lembrando essa condição? Por que apresentar como epígrafe um fragmento do *Manifesto antropófago*?

Fragmentos têm a potência de apresentar minimamente o que se quer dizer para que as entrelinhas sejam preenchidas pelo leitor, esse ávido partícipe do processo de criação do que ali é comunicado. Leitor que reinventa o texto lido tensionando os sentidos que o signo linguístico apresenta,

cunhados na condição de sua enunciação, com sentidos outros, reminiscências do cenário de sua própria existência que também é reinventada incessantemente.

Pois esse fragmento do manifesto foi, para mim, a fagulha a conectar as minhas impressões do que li nos variados capítulos que compõem esta coletânea, capítulos-respostas à provocação para que seus autores pensassem os sentidos atribuídos às ferramentas conceituas que alicerçam suas práticas,<sup>1</sup> aqui anunciadas em razão de suas filiações à Clínica da Atividade. Mas será que realmente o são? E como o são? Que sentidos pode adquirir a convocação/fagulha a um outro para que pense sobre os sentidos dos conceitos com os quais opera?

\*\*\*\*\*

Atividade é um conceito caro à teoria de Lev Semionovitch Vigotski, jovem intelectual russo das primeiras décadas do século XX e um dos autores referência da Clínica da Atividade. Autor antropófago que tem uma obra plural, marcada pelo intenso diálogo com interlocutores variados cujas ideias ele deglutiou voraz e criticamente e, sem cerimônia, de algumas delas se serviu, recriando-as. Dependendo da qualidade da obra dos interlocutores e da própria deglutição, o que Vigotski “[...] vomitou criativamente”<sup>2</sup> e legou à bibliografia psicológica se apresenta com atualidade variada: há textos com marcada linguagem reflexológica,<sup>3</sup> por um lado, e outros em que a arte se faz presente, tanto como foco de investigação como na linguagem poética adotada.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Essa provocação, quem a fez e em que contexto, é anunciada no Capítulo 2 desta coletânea, escrito por Mattedi et al.

<sup>2</sup> A expressão “vômito criativo” é apresentada pela artista catarinense Eli Heil (2000) ao referir-se à sua própria produção. Tomo-a emprestada para reportar-me à obra de Vigotski, pois a sua dimensão e complexidade o alicerçam à condição de um dos grandes teóricos do campo PSI.

<sup>3</sup> Entre esses textos, os mais conhecidos do público brasileiro são os que abordam a gênese, desenvolvimento e análise dos processos psicológicos superiores, publicados por Vigotski (1995), no v. III de suas *Obras escolhidas*.

<sup>4</sup> Refiro-me aos livros de Vigotski *Psicologia da arte* (1999a), *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1999b) e *Imaginação e arte na infância* (1990).

Em seus escritos, Vigotski se refere por vezes ao conceito de atividade, por vezes à ação, sem estabelecer diferenças entre estes – a distinção entre atividade, ação e operação será foco do trabalho de Alexis Leontiév, partícipe com Vigotski e Alexander Romanovich Lúria da Troika, que apresentou os fundamentos de um novo enfoque em Psicologia nos primeiros anos da revolução soviética. Embora tenham trabalhado juntos e alicerçado esses fundamentos sob a égide epistemológica e ontológica do marxismo, o trabalho desses autores foi se diferenciando ao longo do tempo: a produção de Vigotski foi interrompida com sua morte prematura aos 37 anos de idade, em 1934; Leontiév desenvolveu a Teoria da Atividade; e Lúria dedicou-se aos estudos neuropsicológicos. Lúria (1987) foi responsável pela divulgação da obra de Vigotski no Ocidente, após o ostracismo a que foi relegada no período stalinista, e registrou a importância das contribuições de Vigotski para a resolução da crise da Psicologia e do desenvolvimento dessa ciência no contexto soviético em sua última obra.

Em texto publicado no ano de 1927 e que teve como foco de discussão o significado histórico dessa crise, Vigotski (1991, p. 130) chamava a atenção para a centralidade do conceito de ação/atividade na arquitetura de sua obra: “[...] o fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada”. A relação com o conceito de trabalho, tal como proposto na teoria marxista, é evidente (DUARTE, 2000; ZANELLA, 2004), pois o resultado da atividade é tanto a produção de uma realidade humanizada quanto a humanização do sujeito que a empreende. Objetivação e subjetivação, como processos que movem incessantemente a existência de todos e de cada um, são marcadas por condições várias: pelas condições da própria atividade; pelas tensões que caracterizam o contexto imediato e as relações com muitos outros presentes e ausentes com os quais o sujeito da atividade está em constante relação. São processos marcados também pelas condições cognitivas, afetivas e volitivas do sujeito da atividade bem como pelas condições do momento histórico em que vive.

Mas um aspecto fundamental da afirmação de Vigotski,

intrinsecamente presente em todas essas condições aqui elencadas e em tantas outras não intencionalmente silenciadas, é o fato de essa ação ser mediada. Vários teóricos que trabalham com o referencial marxista apresentam extensa discussão sobre as ferramentas técnicas mediadoras da atividade humana. O que caracteriza a originalidade e atualidade da teoria de Vigotski, no entanto, é a mediação a que o autor se dedica a analisar e discutir, a saber, a mediação semiótica. Mediação de signos que interconectam inexoravelmente o sujeito da ação à coletividade anônima da qual é parte e participa, pois os signos são meios de comunicação, são elos que possibilitam relações das mais variadas ordens: “No processo da vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis as atividades laborais e toda a vida social” (VIGOTSKI, 1995, p. 85).

Esses sistemas complexos são os signos que unem simbolicamente alguma coisa a outra e cuja significação é mutante: um signo significa em relação, e estas estão em intenso e constante movimento. São, portanto, um entre, algo que une e amalgama diversos, porém de modo flexível, aberto, tal como magma que irrompe abrindo caminhos e que se modifica em razão do solo pelo qual se espraia.

Todo signo apresenta uma ou mais dimensões de sentido que são relativamente compartilhadas – as rochas de magma que se solidificam ao esfriarem –, porém a estas se somam várias outras dimensões, infindáveis sentidos possíveis que caracterizam a própria condição inventiva e imprevisível dos encontros com um outro. Sentidos possíveis que podem vir a tensionar as próprias rochas e provocar-lhes fissuras, e tantas e com cada vez maior profundidade, até que a suposta solidez da rocha se desfaça e a força imprevisível do magma volte a se espraia por territórios desconhecidos.

Outra característica fundamental dos signos, na perspectiva vigotskiana, é a reversibilidade, ou seja, o fato de que significam algo tanto para a(s) pessoa(s) que fala(m), escreve(m), gesticula(m), desenha(m), enfim, que se comunica(m), como

para a(s) outra(s) pessoa(s) partícipe(s) da trama discursiva. Signos reversíveis, reversos, transversos... Signo mediador da atividade humana, nó górdio dos processos de objetivação e subjetivação a interconectar o nós ao eu e o eu ao nós e que possibilita compreender a assertiva de Vigotski (1999a, p. 315) de que “É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais”.

Mas essa trama discursiva, é necessário enfatizar, não é direta: entre o que se fala/escreve/gesticula/desenha e o que se ouve/lê/compreende, há muitos entres, uma infinidade de possíveis a anunciar a polissemia, a indeterminação semântica, a variabilidade e a plurivocidade dos signos. Daí a complexidade da comunicação, reconhecida por Vigotski (1992, p. 343) ao destacar:

[...] para compreender as palavras alheias, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Mas inclusive a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta. Da mesma forma, a análise psicológica de qualquer expressão só está completa quando descobrimos o plano interno mais profundo e mais oculto do pensamento verbal, sua motivação.

\*\*\*\*\*

Diversos pesquisadores que trabalham com a teoria de Vigotski dialogam com escritos de Bakhtin, com maior ou menor intensidade, e esse diálogo também está presente na Clínica da Atividade. Embora reconhecidos por suas produções em campos de conhecimento diversos – Psicologia e Linguística –, o trânsito por diversas áreas, a discussão epistemológica e ontológica e a postura antropofágica são características desses dois pensadores russos. As discussões sobre consciência, linguagem, arte e vida e, fundamentalmente, sobre signo, embora marcadas por entonações e léxicos específicos, são próximas e contribuem para a inteligibilidade das ideias

de um e outro, assim como fundam novos possíveis para a pesquisa em diferentes territórios disciplinares, justamente porque ambos rompem com essas territorializações.

Vários temas tratados por Bakhtin e por outros participantes de seu Círculo poderiam ser lembrados para a continuidade desta conversa, mas escolho voltar ao tema do signo e da comunicação, em virtude de sua importância e presença nos variados capítulos desta coletânea. Consoante com a compreensão vigotskiana de signo como mediação e sua condição polissêmica, Bakhtin (1990, p. 32) afirma:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.).

Signo, portanto, como mediador da atividade humana, constituído por e constituinte da própria humanização, é “o social em nós”, diria Vigotski (1999a) e, ao mesmo tempo, a possibilidade de sua reinvenção, porque o refrata tal como prisma que dispersa a luz para direções outras. No caso do signo, suas possibilidades de significação são imprevistas e marcadas pelas condições do outro para o qual se dirige e do qual se origina, um interlocutor presente ou ausente.

Destacam Bakhtin (1990) e Volochinov e Bakhtin (1976) que toda pessoa considera um outro, presente ou ausente, como interlocutor – o ouvinte imanente do diálogo que, juntamente com as condições de enunciação, formatarão o próprio discurso e os signos eleitos para a comunicação com esse outro. Mas a comunicação somente se concretiza com a escuta/leitura que um outro faz desses signos, e essa leitura não necessariamente coincide com o que o autor tencionava dizer. Todo leitor é um antropófago, pois a leitura é deglutição do texto lido: se requer o compartilhamento dos sentidos pretendidos, ao mesmo tempo a pessoa que lê o faz a partir do prisma de sua condição axiológica, prisma que

refrata esses sentidos e recria o próprio texto.

Eis a riqueza que conota os signos e possibilitam compreender a condição inventiva do ser humano: signos estão encharcados de sentidos relativamente compartilhados, mas estes são continuamente reinventados na complexa relação entre pessoas, marcadas pelas condições em que vivem e pelas (im) possibilidades que as conotam.

Signo, portanto, é comunicação, e há ingredientes outros na comunicação entre pessoas, nos enunciados<sup>5</sup> que a (im) possibilitam e que revelam sua complexidade. Faço aqui referência aos presumidos, aos não ditos ou àquilo sobre o qual se silencia e que compõe o contexto extraverbal da enunciação, o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes em interação, como definem Voloshinov e Bakhtin (1976).

Presumidos são horizontes comuns que possibilitam a enunciação da palavra e ao mesmo tempo a escuta pretendidas. Presumidos podem ser compartilhados por um pequeno grupo, como a família, e também por um grande número de pessoas de diferentes contextos e condições. Uma vez compartilhados, esses presumidos penetram a

[...] carne e sangue de todos os representantes deste grupo; eles organizam o comportamento e as ações; eles se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais eles correspondem, e por essa razão eles não necessitam de uma formulação verbal especial (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 6).

Além dos presumidos e da polissemia dos signos que (im) possibilitam a comunicação, esta também é marcada pela acentuação valorativa que conota todo e qualquer discurso com

<sup>5</sup> O que caracteriza os enunciados é o fato de que “[...] eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação – uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderá estes enunciados” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 6).

a condição axiológica de seu autor. A entonação é o porto onde os julgamentos de valor ancoram e, de certa forma, amarra a pessoa que fala ao terreno complexo que fertiliza seus modos de ver e estar em relação com outros e consigo mesmo. Porto e terreno, metáforas para falar da complexidade da comunicação humana que se objetiva de variadas formas e que, como atividade, é positiva, diria Michel Foucault, pois produz subjetividades e, ao mesmo tempo, se apresenta como possibilidade de resistências que possam às lógicas normatizadoras se contrapor.

\*\*\*\*\*

Trabalho, atividade, signo... Processos de objetivação e subjetivação... Palavra, imagem, gesto, escrita... Comunicação... Invenção... Vida.

Na condição de leitora antropófaga, apresentei aqui, ainda que brevemente, o modo como me aproprio de alguns conceitos de Vigotski e Bakhtin e os diálogos que estabeleço com esses autores.<sup>6</sup> Ainda que não seja explicitado, os textos que compõem esta coletânea apresentam o modo como seus autores se apropriam da Clínica da Atividade, como também antropofagicamente deglutem seus conceitos e ferramentas e a refratam a partir do diálogo com autores outros, em especial, com a rica contribuição de Gilles Deleuze.

Os textos/trabalhos que oferecem ao leitor são, em meu entender, muito mais que signatários de uma teoria, já que a *tensionam*, ainda que não intencionalmente; e a *transformam*, ainda que incautamente; e também a *transtornam*, ainda que inconscientemente. São textos/trabalhos sobre a potência do trabalho como texto a ser lido, deglutido, estilhaçado naquilo que avilta a existência e igualmente é investido em suas linhas de fissura, nos entres onde possibilidades de vida outras germinam.

---

<sup>6</sup> Em outras publicações, essa leitura é apresentada com maior detalhamento (ver, por exemplo, ZANELLA, 2004, 2005, 2010a, 2010b).

Compartilham com a Clínica da Atividade a importância da construção, junto com os trabalhadores, de estratégias para a ampliação de seu poder de agir, de superar os impasses e enfrentar as condições que aviltam a própria vida, que a negam em sua possibilidade de diferir.

No terreno fértil das condições de trabalho e no intenso diálogo com os trabalhadores com os quais atuam, resistem ao mundo reversível e às ideias objetivadas, cadaverizadas. Reinventam as ferramentas conceituais e analíticas que afirmam como dispositivos da própria atuação, em um movimento intenso impulsionado pelas afecções gestadas no encontro com esses outros. Nada mais consoante com a condição antropofágica que conota nossa brasilidade e que, provocação que faço, requer ser assumida e anunciada, não rubricada, como afirmava Oswald de Andrade no ano 374 da deglutição do Bispo Sardinha:

Nunca fomos catequizados.  
Fizemos foi Carnaval.  
O índio vestido de senador do Império.  
Fingindo de Pitt.  
Ou figurando nas óperas de Alencar cheio de bons  
sentimentos portugueses.  
Contra as histórias do homem que começam no Cabo  
Finisterra.  
O mundo não datado. Não rubricado.  
Sem Napoleão. Sem César (ANDRADE, 1928).

## Referências

ANDRADE, O. de. Manifesto antropófago. Em **Revista de Antropofagia**, ano 1, n. 1, maio. 1928. Disponível em: <<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifantropof.html>> Acesso em: 3 nov. 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1990.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Cortez, 2000.

HEIL, E. **Vomitando os sentimentos**. Florianópolis: Fundação O Mundo Ovo de Eli Heil, 2000.

LEONTIÉV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginacion y el arte na infancia**. Madrid: AKAL, 1990.

\_\_\_\_\_. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1991. (Obras escogidas I).

\_\_\_\_\_. **Problemas de psicología general**. Madrid: Visor 9 Distribuciones. 1992. (Obras escogidas II).

VIGOTSKI, L. S. **Desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. (Obras escogidas III).

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de Hamlet**, príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VOLOSHINOV, V.; BAKHTIN, M. “Discurso na vida e discurso na arte”. In: VOLOSHINOV, V. N. **Freudianism: a marxist**. New York: Academic Press, 1976. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br>>. Acesso em: 8 nov. 2010. Tradução não publicada de Carlos Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, p. 99-104, 2005.

ZANELLA, A. V.. “Destruição da arte destrutiva” e constituição do sujeito. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-48, 2007.

\_\_\_\_\_. Psicologia social... arte... relações estéticas... processos de criação...: fios de uma trajetória de pesquisa e alguns de seus movimentos. In: ZANELLA, A. V; MAHEIRIE, K. (Org.). **Diálogos em psicologia social e arte**. Curitiba: CRV, 2010a. p. 29-38.

\_\_\_\_\_. Reflections about the polyphonic conditions of the writing (e-book). In: ANGEL, A. M. F.; SIMEONE, L. (Org.). **Beyond ethnographic writing**. Roma: Armando Editore, 2010b. p. 210-220.



## SOBRE OS AUTORES

---

***Aline Morschel***

Psicóloga e mestranda em Psicologia Institucional (UFES).

***Aline Silveira de Souza***

Psicóloga.

***Ana Paula da Vitória Mattedi***

Psicóloga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

***Ana Paula Figueiredo Louzada***

Psicóloga, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Subjetividade e Políticas (NEPESP), vinculado ao Departamento de Psicologia da UFES.

***Andrea Vieira Zanella***

Psicóloga, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista em produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

***Ariele Binoti Pacheco***

Psicóloga e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES.

***Brunella Tiburtino Aloquio***

Psicóloga e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

***Carolina Fonseca Dadalto***

Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES.

***Christiane Mercês Vasconcelos***

Psicóloga e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

***Christianne Mariani Lucas dos Santos***

Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora do NEPESP-UFES.

***Claudia Osório da Silva***

Psicóloga, doutora em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Estudos da Subjetividade e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde (NUTRAS) vinculados à UFF.

***Danielle Vasconcelos Teixeira***

Psicóloga, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, bolsista do Programa Institucional de Bolsas da CAPES no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) em Paris (França), e pesquisadora do NEPESP-UFES.

***Diego Arthur Lima Pinheiro***

Psicólogo, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFF e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

***Dulcinea Sarmento Rosemberg***

Bibliotecária, professora do Departamento de Biblioteconomia do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da UFES,

doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e pesquisadora do NEPESP-UFES.

***Fabio Hebert***

Psicólogo, doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e pesquisador do NEPESP-UFES.

***Fernanda Spanier Amador***

Psicóloga, pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS, desenvolvendo pesquisas em clínicas do trabalho: instituições em análise, atividade e diferença. Pesquisadora do NEPESP-UFES.

***Jair Ronchi Filho***

Psicólogo, doutor em Educação pelo PPGE-UFES, professor do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da UFES e pesquisador do NEPESP-UFES.

***Jésio Zamboni***

Psicólogo, mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES, bolsista de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) e pesquisador do NEPESP-UFES.

***Joania Dantas Chiabai***

Psicóloga e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

***Juliana Valadão Leite Archanjo***

Psicóloga e mestre em Psicologia Institucional pelo Programa de Psicologia Institucional da UFES.

***Luzimar dos Santos Luciano***

Enfermeira do Trabalho, doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, professora do Departamento de Enfermagem do Centro de

Ciências da Saúde da UFES e pesquisadora do NEPESP-UFES.

***Maria Cristina Ramos***

Enfermeira, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e professora do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde da UFES.

***Maria Elizabeth Barros de Barros***

Psicóloga, pós-doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz, professora do Departamento de Psicologia da UFES, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES. Pesquisadora e coordenadora do Programa de Formação e Investigação em Saúde e Trabalho do NEPESP-UFES e bolsista em produtividade do CNPq.

***Rafael da Silveira Gomes***

Psicólogo, doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz (ENSP-FIOCRUZ), professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e pesquisador do NEPESP-UFES.

***Susane Petinelli-Souza***

Administradora, professora do Departamento de Administração da UFES, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e pesquisadora do NEPESP-UFES.

***Tania Mara Galli Fonseca***

Psicóloga, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, ambos vinculados à UFRGS.

***Tullio Cezar de Aguiar Brotto***

Psicólogo, mestrando em Saúde Coletiva do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UFES e bolsista

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES).

***Ueberson Ribeiro Almeida***

Professor de Educação Física, doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) e do NEPEPSP, ambos vinculados à UFES.

***Yves Clot***

Professor titular da cadeira de Psicologia do Trabalho no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) e diretor do Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (Paris - França).



Lemos que a Clínica da Atividade é uma psicologia do estilo. É, sem dúvida, verdadeiro. E me parece claro, como é igualmente dito a respeito de toda atividade de trabalho, que o gênero de atividade clínica que ela constitui é um instrumento de avaliação a ser avaliado em si mesmo, na ação. A cada vez que uma intervenção prática aparece relatada nas páginas que se seguem, avaliamos o esforço necessário para a superação dos obstáculos. A cada vez, também, vemos os esforços realizados para amplificar as possibilidades de ação graças à assunção, pelos profissionais, da responsabilidade sobre o devir de sua própria profissão.

Aparece também indicado em algum lugar que o que tentamos fazer é uma “poética”. Eu não sei. Mas é fato que eu me reconheço em algumas reflexões de Proust. Ele gostava de dizer que a literatura cria uma espécie de língua estrangeira na própria língua. Não se trata de uma outra língua nem de um dialeto perdido redescoberto, mas de um outro devir da língua que escapa da língua pela língua: “[...] a única maneira de defender a língua, é atacando-a”, escrevia Proust. A única maneira de defender sua profissão é, também, atacando-a em conjunto, para empurrar seus limites em face ao real da atividade, pois é assim que pode ser preservado um “devir outro” da profissão. O alcance prático dessa perspectiva é consistente, e este livro mostra isso, ainda, até mesmo para nós.

Na verdade, os textos que vamos ler me tranquilizam, porque mostram por meio da transformação da Clínica da Atividade que manifestam, que ela não pertence a ninguém e que, em nosso campo, entre nós, também, a dicotomia entre o individual e o coletivo pode ser ultrapassada. Obrigado a todos os autores e aos organizadores desta obra por tê-la mostrado com tanta paciência e determinação.

Yves Clot  
Paris, 2010