

A CLÍNICA DA ATIVIDADE VIABILIZANDO O GRUPO COMO UM DISPOSITIVO DE ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Dulcinea Sarmiento ROSEMBERG

Doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Professora da Universidade Federal do Espírito Santo
dulcinea.rosemborg@ufes.br

Resumo

Objetiva socializar uma das fases da pesquisa que colocou em análise o trabalho docente em uma universidade federal brasileira do ponto de vista da atividade laboral: a composição de um grupo de referência que funcionou como dispositivo dialógico, integrando 27 professores das áreas de Administração de Empresas, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Economia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Narra, ainda, o primeiro encontro do grupo de uma série de seis encontros, tendo como aporte teórico-metodológico a Clínica da Atividade e a Autoconfrontação Cruzada, idealizadas pelos franceses Yves Clot e Daniel Faïta. Os resultados apontam que o percurso de constituição do grupo de docentes disposto a analisar o seu trabalho significou, já naquele instante, instigar discussões, debates, opiniões sobre o tema em questão. Conclui-se que analisar o trabalho do ponto de vista da atividade laboral é uma estratégia importante para a ampliação do poder de agir dos trabalhadores. Sugere-se, nesse sentido, a continuidade das análises do trabalho docente universitário do ponto de vista da atividade, mas, para que isso ocorra, deve haver disponibilidade dos professores.

Palavras-chave: Trabalho docente universitário. Clínica da atividade. Grupo como dispositivo de análise coletiva da atividade de trabalho.

THE CLINICAL OF ACTIVITY ENABLING THE GROUP AS A DEVICE ANALIZE OF TEACHING UNIVERSITY

Abstract

Objective socializing one of the levels of study that put in analysis the work of teachers in a brazilian federal university in terms of activity: the composition of a reference group which operated as a dialogic device, integrating the areas of 27 teachers Archive, Business Administration, Economics, Librarianship, Social Media, Social Sciences, Education, Psychology and Social Work. Reportedly, though, the first group meeting in a series of six meetings, with the theoretical and methodological Clinic of Activity and Cruised Auto Confrontation, idealized by the French Daniel Faïta and Yves Clot. The results show that more than the way of formation of the group of teachers willing to analyze your work meant to instigate discussions, debates, opinions about the topic. It conclude that examine the work from the standpoint of labor activity is an important strategy for the expansion of workers' power to act. It is suggested in this sense, the continuity of the analysis of teaching university in terms of activity, but for this to occur, there must be availability of teachers.

Keywords: Work faculty teaching. Clinical activity. Group as a device for analysis collective of work activity.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente em universidades públicas brasileiras tem sido objeto de estudos, debates, discussões e preocupações de inúmeros segmentos que o abordam sob os mais variados enfoques (sociais, políticos, culturais, econômicos, técnicos etc.), a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, por diversas áreas do conhecimento, especialmente, pela Antropologia, Educação, Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outras.

Especificamente, no âmbito da Psicologia do Trabalho, para Clot (2011, p. 71, grifos nossos), **“Indiscutivelmente, a palavra trabalho invade, nos dias de hoje, o campo social, mas, o contrário se passa com a atividade”**. Partindo dessa premissa socializamos, neste artigo, a etapa de uma pesquisa que objetivou *colocar em análise o trabalho docente em uma universidade federal brasileira do ponto de vista da atividade laboral*, qual seja: a composição de um grupo de professores universitários, um dispositivo de produção de dados no âmbito da Clínica da Atividade.

Em um de seus estudos, que discute o trabalho docente universitário, Mancebo (2007) afirma que as transformações vividas nos últimos anos no mundo do trabalho, diante das novas configurações assumidas pelo Estado, estão produzindo novos tempos nas universidades públicas, provocando múltiplos desafios ao cotidiano do trabalho docente universitário. Nessa direção, ela pergunta: *quais são os efeitos das atuais transformações no trabalho dos professores universitários?* Fazendo nossas as palavras da autora, parece adequado destacar que as *questões são muitas, complexas e merecedoras de discussões* por parte da comunidade científica e sindical.

De acordo com Mancebo (2007), o cotidiano dessas instituições e a conformação das atividades docentes são duplamente atingidos pela organização produtiva emergente. Sob esse prisma o docente é configurado como trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho em que sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices. Por outro lado, o professor é produtor das mercadorias “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico” fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo (MANCERO, 2007, p. 75). Para a estudiosa, as consequências desse processo são várias para os professores universitários. Emergem desse processo, pelo menos, três aspectos intrinsecamente relacionados: *a precarização do*

trabalho, a flexibilidade das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho.

Trata-se, então, de uma realidade que instiga a necessidade de cultivar outros modos de tocar as pessoas e de fazer emergir outros jeitos de se relacionar com o trabalho, possibilitando assim a produção de uma grupalidade¹ que possa sustentar o aumento do poder de agir dos trabalhadores. Para tanto, buscamos inspiração em duas pesquisas que privilegiam um quadro teórico-metodológico que nos moveu a convocar trabalhadores-docentes universitários para pensarem o próprio labor do ponto de vista da atividade. Uma delas, concretizada por Louzada (2009), que optando pela Clínica da Atividade levou docentes de uma faculdade privada capixaba a submeterem o seu trabalho a um processo de análise coletiva, elegendo como atividade as aulas que ministravam. A outra, realizada por Alvarez (2004), tomando como aporte a Ergologia² colocou em análise a produção científica dos professores-pesquisadores do Instituto de Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao prefaciá-la uma obra publicada por Alvarez (2004), Schwartz (2004), idealizador da Ergologia (linha francesa), questiona e argumenta a respeito do ofício do professor-pesquisador: do que é feito esse ofício?

Pelo fato de pensar que esta categoria social estava destinada a preparar ou analisar o ofício dos outros, subentendendo que sua atividade, por ser 'intelectual', escapava por definição às categorias ou quadros conceituais pelos quais se pretendia classificar dentro da estrutura social as 'identidades profissionais', pouco se inquiriu a respeito dos professores e pesquisadores universitários: e, então, vocês, em que e como ocupam seu tempo? (SCHWARTZ, 2004, p. 9-10),

Faïta (2005) em estudos dessa natureza com professores franceses constatou que eles têm seu poder de agir ampliado quando transformam suas experiências profissionais em recursos de novas experiências. Um dos aspectos relevantes desse efeito é estimular outros segmentos de trabalhadores, em especial, os profissionais da informação a agregarem contribuições aos seus saberes e fazeres, apostando em análises coletivas sobre as atividades que constituem o labor no campo da Ciência da Informação. Esperamos, assim,

¹ "Trata-se de uma dimensão [processual] que funciona como plano de produção do real. A realidade se compõe de elementos os mais distintos formados por arranjos através de linhas de força que perpassam matérias de distintos começos" (CÉSAR; ZAMBONI, 2008, p. 47).

² Para Durrive e Schuartz (2008, p. 25) Ergologia "É uma démarche que reconhece a actividade como debate de normas. A partir daí, a ergologia tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com a finalidade de elaboração de saberes formais, 'dispositivos a três pólos', por toda a parte onde é possível. Daí uma dupla confrontação: confrontação dos saberes entre si; confrontação dos saberes com as experiências de actividade como matrizes de saberes".

que você, leitor deste texto, empreenda, com ele e a partir dele, um processo dialógico com os seus pares, apostando nas análises coletivas do trabalho do ponto de vista da atividade e, sobretudo, na potência dos humanos de se inventarem continuamente.

2 APONTAMENTOS SOBRE A CLÍNICA DA ATIVIDADE, UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na década de 1990, autores estrangeiros como Chantraine-Demilly (1995), Garcia (1995), Gomez (1995), Imbernon (1994), Nóvoa (1995), Perrenoud (1993), Popekewitz (1995), Schön (1995), Tardif et al. (1991) e Zeichner (1995); e no Brasil: Barreiro (1995), Behrens (1996, 1998), Cunha (1996, 1998), Cunha e Fernandes (1994), Masetto (1998), Vasconcelos (1996), entre outros autores-educadores, começaram a trilhar um caminho em que o foco era o desenvolvimento dos saberes detidos pelo professor. Recomendavam que tais saberes fossem colocados em análise sob um ponto de vista teórico-conceitual na perspectiva de produção de novos saberes e fazeres. Nessa perspectiva, em 1995, emerge a Clínica da Atividade idealizada pelos franceses Yves Clot e Daniel Faïta. Uma abordagem teórico-metodológica, que como informa o próprio Clot (2001, p. 1): “Seu horizonte é o da corrente histórico-cultural em psicologia e em linguística, entre Bakhtin e Vygotski [...]”.

Metodologicamente, em pesquisas com trabalhadores franceses, Clot e Faïta vêm desenvolvendo um método de confrontação denominado por eles de Autoconfrontação Cruzada. Conforme Cunha, Mata e Correia (2006, p. 26), pautadas em Clot (2000), o método compõe-se de três momentos:

1. *Constituição do grupo de análise*: fase de observação no terreno, conduzida pelos investigadores com o objectivo de permitir a elaboração de uma representação partilhada com os trabalhadores sobre a sua situação de trabalho. Este trabalho de análise da actividade irá permitir escolher as situações de trabalho que constituirão o objecto de análise, em concordância com os critérios especificados por quem fez o pedido de análise.
2. *O momento de autoconfrontação propriamente dito*: é nesta fase que os trabalhadores esclarecem para o outro (formador, investigador ou colega de trabalho) a sua actividade, através de comentários [tendo-se como aporte] as imagens observadas. Tem início com a construção de documentos [em] vídeo que servirão de base às autoconfrontações simples (um sujeito/investigador/as imagens recolhidas para este sujeito) e cruzadas (dois sujeitos/investigador/as imagens recolhidas para estes sujeitos) em função dos trabalhadores e situações de trabalho escolhidas no primeiro momento.
3. *Extensão do trabalho de análise ao colectivo profissional*: finalmente faz-

se a devolução da análise efectuada pelos trabalhadores para se promover um diálogo no colectivo que retome as questões da actividade – as regras, as normas e possibilidades de intervenção, que por eles serão sujeitas a validação. Todavia, não se trata de uma restituição da experiência adquirida: ‘a análise do trabalho confere um valor acrescentado à actividade descrita e é a este título que ela pode ser formadora’.

Entretanto, igualmente a outras investigações realizadas no Brasil, não seguimos a risca as fases originais propostas para o desenvolvimento do método de Autoconfrontação Cruzada. Para o próprio Clot (2011), as modulações da Clínica da Atividade e da Autoconfrontação Cruzada efetuadas pela comunidade científica brasileira apresentam o que há de mais significativo: os efeitos da análise coletiva do trabalho no próprio coletivo de trabalhadores. Essas modulações que vimos concretizando são inerentes ao próprio percurso científico. Por exemplo, em nossa pesquisa, nenhum dos professores que integrou o grupo deixou-se filmar, porém, entenderam que para a proposta metodológica em pauta seria relevante que eles mesmos escolhessem e registrassem as imagens das atividades de trabalho para posterior discussão no e com grupo. Com esse entendimento, três professoras e um professor responsabilizaram-se pela tarefa de escolher e registrar as atividades-situações de trabalho, no entanto, não necessariamente em vídeo (som e imagem). De maneira que os encontros do grupo estiveram voltados para análises das situações de trabalho registradas mediante: fotografias (capa de um processo, uma sala de aula vazia, cabamentos de computadores, alunos apresentando um seminário, professores saboreando cafezinhos, em reuniões de grupos de pesquisa, em reuniões de departamentos, atendendo alunos em colegiados de cursos, entre outras.); e-mails digitalizados (orientação de tarefas escolares, conversas com egressos etc.) e um vídeo, que registrou um dia de trabalho na Universidade (o trajeto do estacionamento até o local de trabalho, uma aula, o trabalho no laboratório de ensino etc.).

No percurso vivenciamos uma experiência de pesquisa reveladora do movimento dialógico entre docentes e também entre os docentes e a pesquisadora, confirmando o que vem sendo vivido nos demais estudos brasileiros e franceses. São experiências de análises do trabalho que provocam abalos, deslocam os trabalhadores rumo a outros modos de agir e, com isso, possibilitam a transformação do meio de trabalho. Movimentos que clarificam a relevância deste tipo de pesquisa intervencionista e a riqueza do intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e franceses.

De fato, procurando meu trabalho no trabalho dos colegas que escreveram este livro³ 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. (CLOT, 2011, p. 9)

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

Segundo Kastrup (2009), os primeiros momentos de uma pesquisa requerem uma concentração sem focalização, é quando espreitamos o funcionamento do campo problemático concebendo o mundo como uma invenção. Um mundo engendrado conjuntamente com os agentes do conhecimento (sujeitos e pesquisador), princípio consonante com uma política construtivista. De modo que ao habitar o campo de pesquisa a seleção do que prestar atenção encontra-se, em um primeiro instante, suspensa.⁴ É preciso prestar igual atenção a tudo, pois uma atenção aberta “[...] sem focalização específica, permite a captação não apenas dos elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência do analista, mas também do material ‘desconexo e em desordem caótica’” (KASTRUP, 2009, p. 36).

A entrada no campo empírico se deu por meio de uma das atividades docentes: a participação em reuniões departamentais, um espaço institucionalizado, uma forma-grupo entre tantas instituídas nas universidades. A participação em 20 reuniões departamentais proporcionou a constituir o grupo que sustentou o processo dialógico e, também, estar em terreno, como menciona Kastrup (2009), observando, vivenciando acontecimentos cotidianos, muitas vezes, fragmentados e sem sentido imediato, mas que foram ganhando significado, dando cadência ao processo de análise com os docentes durante a pesquisa.

³ ROSEMBERG, D. S.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. B. de. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2011.

⁴ Kastrup (2007) registra que o conceito de suspensão foi formulado por E. Husserl (1998) no contexto do método da redução fenomenológica, que significa a colocação entre parênteses dos juízos sobre o mundo. A suspensão constitui uma atitude de abandono, ainda que temporário, da atitude recognitiva, dita natural pela fenomenologia. Trata-se de uma suspensão da política cognitiva realista, em que o conhecimento se organiza a partir da relação sujeito-objeto.

Acontecimentos que deixaram o lugar de suspensão para compor a trama do trabalho docente universitário e assumiram feições de

Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas [experiências] concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. Assim, surge um encaminhamento de solução ou uma resposta ao problema; outras experiências se desdobram em micro-problemas que exigirão tratamento em separado (KASTRUP, 2009, p. 39)

Eu⁵ chegava para as reuniões e era recepcionada pelo docente-chefe do departamento. Enquanto aguardava o seu início, observava o ritual de organização do espaço: mesas e cadeiras em círculo ou em volta de uma mesa, disponibilização de água e café e, quase sempre, sucos, biscoitos (em algumas reuniões fizeram parte do cardápio frutas e bombons), diante do que, em algumas ocasiões, perguntei: *quem custeia o lanche?* Alguns chefes disseram: *nós nos cotizamos, a secretária arrecada a verba todo início de mês. Eu compro com meu dinheiro, é uma forma dos professores não se ausentarem das reuniões, pois muitos saem das salas de aulas, vêm direto para a reunião, não têm tempo para almoçar. Ah, os colegas vão trazendo, guardando aí no departamento e, no dia da reunião, nós socializamos.*

Em algumas ocasiões apenas um ou dois professores compareciam. Quando isso ocorria o chefe de departamento, meio sem graça, dirigia-se a mim e dizia: *professora desculpa, mas você sabe como é, temos que aguardar o quórum.* Comumente os chefes demonstravam ansiedade, indagavam e, em seguida, comentavam: *você precisará de quantos minutos? Poderá apresentar logo no início da reunião? A pauta está longa, e os colegas estão meio atrasados, sabe como é, né? Mas, vamos aguardar mais uns quinze minutos, meia hora. Se não houver quórum, infelizmente, suspenderei a reunião.*

Nesses instantes, eu averiguava: *como está constituída a pauta?* Certa vez um deles informou: *ah! Temos que aprovar a oferta de disciplinas; apreciar o parecer em um projeto de pesquisa; indicar um professor para compor uma comissão de inquérito no Centro; discutir os sucessivos roubos que vêm ocorrendo no Centro, arrombamentos de carros no estacionamento...* De repente, perguntou-me: *no seu Centro também ocorrem muitos roubos?* Antes da minha resposta, fomos interrompidos por uma professora. Ela chegou ofegante, apressada, falando: *desculpem-me, mas peguei um trânsito terrível. Essa obra da*

⁵ Como um recurso da narrativa, utilizaremos a partir daqui a primeira pessoa do singular.

Prefeitura está deixando o trânsito enlouquecido! Outro professor também adentra a sala, desculpando-se pelo atraso: *tive uma reunião na escola da minha filha e ainda passei na farmácia para comprar um medicamento.* Um pouco depois, outra professora também entra na sala: *cheguei cedo, mas fiquei na minha sala orientando um aluno. Então, vamos lá? Preciso sair mais cedo, pois tenho médico marcado.* Um professor lembra: *eu também não vou ficar até o fim da reunião, tenho que orientar a apresentação de uma dissertação. A aluna vai defender depois de amanhã.*

Sempre que havia quórum para a realização das reuniões os chefes de departamentos sentiam-se aliviados. A preocupação com o quórum era uma constante. Certo dia, um deles me pediu que lhe desse um tempo para passar alguns informes, antes de conceder-me a palavra, declarando que ainda não havia quórum. Lembro que, suspirando, esperançosamente, ele falou: *quem sabe, enquanto isso, outros professores não chegam, não é?* Realmente, os professores chegaram, garantiram o quórum, e a reunião aconteceu. Contudo não foi sempre desse jeito. Muitas reuniões deixaram de ocorrer por falta de quórum, levando os chefes e os docentes presentes a demonstrarem muita insatisfação. Aqueles que chegavam no horário previsto reclamavam da suposta falta de compromisso por parte dos demais colegas, que chegavam atrasados e/ou não compareciam às reuniões, sem sequer justificarem a ausência. Falta de quórum, um fato que me fez voltar várias vezes aos departamentos nos dias e horários previamente informados, afinal a reunião havia sido definida como o espaço de apresentação do projeto de pesquisa e, conseqüentemente, de formalização das parcerias para a constituição do grupo de referência do estudo.

Nos bastidores das reuniões, ou seja, antes de iniciarem, como mencionado, eu presenciei muitos episódios. Recordo-me de uma discussão entre uma professora, coordenadora de estágio, e um aluno, que não aceitava o seu argumento com relação a não autorização para que ele realizasse um estágio em uma grande empresa, sem a supervisão de um profissional da área. Outros professores faziam intervenções, posicionavam-se, ora defendendo o ponto de vista da professora ora do aluno; uns citavam a legislação regulamentadora do estágio não supervisionado, enquanto outros procuravam acalmar os ânimos. Enfim, o movimento de participação nas reuniões departamentais mais do que constituir um grupo de docentes disposto a analisar o seu trabalho significou conversar, discutir, debater e ouvir opiniões a respeito do tema em questão. Os docentes acolheram a

ideia ressaltando a importância do estudo em virtude das características dos processos de trabalho presentes na Universidade. Alguns deles indicavam o alto índice de adoecimento dos professores como efeito das condições de trabalho e das relações conflituosas na Universidade. Outros mencionavam a Reforma Universitária em curso, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, denominada Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), como provocadora da intensificação e precarização do trabalho docente. Para Louzada (2009, p. 87): “Nenhuma novidade afirmar sobre a precarização desse trabalho. A questão está em colocar em análise como se vive essa precarização, e como se resiste a ela. Como pode um corpo produzir paixões alegres?⁶ Como efetivamente [o professor] dispõe-se a bons encontros?”.

Em muitos momentos, eu percebia que certa tensão pairava no ar. Não raramente, isso ocorria quando eram requisitados para assumir atividades além das que já estavam planejadas para o semestre letivo corrente (representar o departamento em eventos, proferir palestras, compor comissões institucionais, participar de grupos de trabalho, entre outras). Aconteceu, por exemplo, quando fiz o convite para integrarem o grupo da pesquisa. Após longos silêncios, as falas tomavam a seguinte direção: *o tema da sua pesquisa é muito interessante e importante, mas, infelizmente, não posso participar, porque não tenho mais tempo nem para a minha família.*

Mancebo (2007) verifica que a alegação da falta de tempo tem sido corriqueira entre os professores universitários, para ela um dos aspectos do trabalho a ser investigado. Conforme Heckert et al. (2001), essa é uma justificativa igualmente proferida por professores do ensino básico, principalmente quando as propostas são dirigidas à abertura de espaços para discussão dos modos de viver-trabalhar. Em estudo realizado com professores de uma escola de ensino fundamental, as autoras evidenciaram que esse argumento se relaciona com a descrença nesses espaços como vias de diálogos visando à transformação das condições de trabalho. Os professores subestimaram as propostas, expressando-se do seguinte modo: *isso não vai adiantar nada. Tenho mais o que fazer, conversa não leva a nada! Não dá pra perder tempo, tenho muito trabalho. Time is Money.*

⁶ “Um modo existente define-se por certo poder de ser afetado. Quando encontra outro modo, pode ocorrer que esse outro seja ‘bom’ para ele, isto é, se componha com ele, ou ao inverso, seja ‘mau’ para ele e o decomponha [...] sua potência de agir ou força de existir aumenta ou diminui, visto que a potência do outro se lhe junta, ou ao contrário, se lhe subtrai, imobiliza-a fixando-a” (ESPINOSA apud DELEUZE, 1992, p. 56).

Esses são depoimentos de docentes, atitudes de incredulidade quanto às possibilidades de criação de práticas políticas em prol da ruptura com os modos dominantes de funcionamento social.

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

Os docentes universitários também declararam falta de tempo, entretanto, como dito alhures, acolheram o projeto de pesquisa como bastante favorável a discussões sobre os desafios impostos ao trabalho docente na atualidade, inclusive, enfatizando a necessidade de reflexões acerca da intensificação e precarização, marcas da mercantilização do trabalho universitário (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Em uma das reuniões, um deles chegou a argumentar com seus pares e, reafirmando o compromisso com a pesquisa, frisou: *se não colocarmos em análise o que está acontecendo com o nosso trabalho, como vamos contribuir para a transformação do que nos incomoda?* Em suma, as manifestações observadas, antes, durante e depois das reuniões, remetem-me a parafrasear o título de uma coletânea publicada por Brito et al. (2001): *Trabalhar em universidades federais? Só inventando o prazer!*

Ao contrário do que ocorre na França com Yves Clot e Daniel Faïta, onde são convidados para concretizar estudos-intervenção nos ambientes de trabalho, nesta pesquisa, cuja etapa é apresentada neste texto, não houve uma demanda expressa por parte da Instituição. Por ser assim, tornou-se importante comunicar aos professores o que movia a pesquisadora e pactuar com eles a composição do grupo, uma fase imprescindível para a investigação. Como pronuncia Osório (2002), amparando-se em Latour, o que produz a inovação são os interesses comuns aos grupos em torno dos quais é possível construir uma aliança. Tendo como interesse comum os modos de viver-trabalhar numa instituição federal de ensino superior, o grupo constituiu-se de 27 professores efetivos, todos em regime de dedicação exclusiva, vinculados aos departamentos de Administração, Arquivologia,

Biblioteconomia, Ciências Sociais, Comunicação Social, Economia, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Mas por que compor um grupo com os docentes de cursos pertencentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Essa escolha originou-se das inquietações que emergiram – emergem – no meu cotidiano como docente de Biblioteconomia, transitando pelas áreas afins escolhidas que compartilhavam – compartilham – a problemática aqui explicitada e que me moveu – move – a estudar o tema em questão.

Andanças pelo Campus, muitas idas e vindas aos departamentos. Incontáveis vivências, desterritorializações e (re)territorializações que, no trajeto, fizeram com que dos 27 docentes, 8 deles permanecessem no grupo até ao último dos cinco encontros programados.⁷ As justificativas para a não continuidade chegavam via e-mails, telefonemas, em encontros pelo Campus e deram conta senão de responder, pelo menos, fazer-me indagar: O que induz o docente de uma universidade federal a priorizar um projeto em detrimento de outro?

4 CONCEPÇÃO DE GRUPO QUE NORTEOU O ESTUDO

O grupo proposto por Clot (2006) e Faïta (2005), representante dos trabalhadores do meio onde o trabalho está em análise, tem como funções: manter-se como interlocutor privilegiado durante todo o processo de pesquisa e fazer funcionar análises coletivas do trabalho. Para isso, a estratégia é disparar o ato de pensar coletivamente a(s) atividade(s) laboral(is), cujos diálogos possam levar à configuração de algo novo e, assim, colaborar para o desenvolvimento do poder de ação dos trabalhadores em serviço.

Entre as várias concepções de grupo, privilegamos o *grupo* como uma máquina de fazer e ver falar, como entende Deleuze (1990, p. 155-156), ao discutir as proposições de Foucault. Para esses autores trata-se de um dispositivo que se produz a partir de curvas de visibilidade e de enunciação. Visibilidade que não se refere à luz para iluminar objetos pré-existentes, mas sim de uma visibilidade formada de linhas de luz que produzem figuras variáveis e inseparáveis de um dispositivo. Cada dispositivo tem seu regime de luz, a maneira em que essa cai, esvai-se, se difundindo “[...] ao distribuir o visível e o invisível, ao fazer nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela” (DELEUZE, 1990, p. 156). Por sua

⁷ Neste texto, optei por narrar apenas o primeiro encontro do grupo, dos cinco que foram realizados. Oportunamente espero socializar as demais discussões empreendidas nos demais encontros.

vez, as enunciações remetem para linhas de enunciação

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

Benevides de Barros (1997, p. 5) infere que o trabalho de pesquisa com o dispositivo-grupo “[...] se dá no desembaraçamento das linhas que o compõe”, pois como diz: “[...] num trabalho cartográfico o que se faz é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo”. Na obra *Grupo: a afirmação de um simulacro*, a autora (2009) destitui a noção de grupo do caráter universal e unificado que insistiu e impregnou um modo de pensar e ordenar o social, além de dessubstancializá-lo para lançá-lo na trama de conexões rizomáticas e singulares.

No decorrer dos encontros realmente o grupo tornou-se um dispositivo que deu visibilidade às linhas que compõem o trabalho docente universitário, enunciando a cada encontro a possibilidade de fazer ver e falar a potência disruptora presente na atividade humana. Encontro após encontro, o grupo foi entendendo que é **transformando que se conhece** (LOUREAU, 1993, grifo nosso), ou seja, inferindo que não há sentidos a serem revelados, mas a serem criados, que é da fecunda tensão das linhas que configuram um dispositivo é que algo de novo poderá advir.

Considerando a potência inventiva do grupo como dispositivo da produção compartilhada de conhecimento, fomos ao encontro de um grupo entendido como coletivo composto, de um emaranhado de linhas, que não pode ser visto apenas em sua configuração molar (forma), de uma realidade constituída (BENEVIDES DE BARROS, 2009). Fomos ao encontro “[...] da complementaridade da grupalidade **no** grupo, da dimensão processual **nas** formas, não para negarmos as formas produzidas, mas para as problematizarmos apostando na condição de liberdade que as produz”, como afirma César (2008, p. 104, grifos da autora) ao concordar com Foucault e Varela.

Partindo desses pressupostos e ciente de que não seria fácil a criação de um grupo para pensar o trabalho no atual momento de uma universidade pública, foi necessário tomar as dificuldades que iam surgindo no movimento investigativo como indicadores, como linhas que tecem a vida-trabalho docente. Faïta (2005) revela que muitos pesquisadores se mostram resistentes às demandas dos trabalhadores, no entanto, ele, como pesquisador, defende que as dificuldades geradas pelas demandas do coletivo de trabalhadores são essenciais para a realização de uma pesquisa-intervenção porque tais dificuldades são como *uma porta de entrada para o conhecimento*. Dessa maneira, procurando romper com a habitual preponderância da atenção seletiva fomos – pesquisadora e trabalhadores-docentes – ao encontro de um aprendizado coletivo, colocando em funcionamento uma atenção flutuante, concentrada, aberta e atenta (KASTRUP, 2009).

5 O PRIMEIRO ENCONTRO, A GENTE NUNCA MAIS ESQUECE...

Finalmente, eis o dia do primeiro de uma série de cinco encontros! São 13h30minutos de uma tarde ensolarada, muito quente, chego à Universidade. Os professores começam a chegar, colocamo-nos a organizar a sala para o encontro. Circulam conversas sobre a situação atual da Universidade, em pauta a proposta do Reuni. Os docentes conversam animadamente, uns reclamam do calor, outros do trânsito e da fila do banco, justificativas dos atrasos. Uma professora debaixo de um pé de acerola, deliciando-se com as frutas fresquinhas, fala sobre o quanto é prazeroso trabalhar em meio a tanto verde, segundo ela, às vezes, tão despercebido por conta do corre-corre do dia-a-dia. Lembra que já havia vindo em outros momentos ao Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), local onde ocorreram os encontros do grupo, para compor bancas examinadoras de dissertações e teses, mas não tinha percebido a existência das árvores frutíferas no pomar. Um professor do respectivo Centro chega e avisa: *até que todos cheguem, ficarei em minha sala corrigindo trabalhos acadêmicos, pois não posso perder tempo*. Em seguida, com o mesmo argumento, outra professora, também, ausenta-se do recinto.

Já são quase 15h, fico apreensiva, o tempo passa, alguns colegas mostram-se inquietos com o adiantado da hora. Sou convocada pelos professores presentes a abrir a reunião. Alguém sugere que comecemos pelas apresentações, registrando o motivo que

trouxe cada um ao grupo para discutir o trabalho na Universidade, ou seja, falar um pouco sobre o que os moveu a afirmar o grupo como um espaço de compartilhamento de experiências, portanto, um espaço de aprendizagem pela via dialógica.

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

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

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

Por essas e outras razões Clot (2006) e Faïta (2005) confiam na criação de espaços coletivos de análise da vida-trabalho, mas para isso é necessário convocar o trabalhador para assumir o protagonismo do processo de análise das atividades que ele desenvolve. Para alguns integrantes do grupo associado à pesquisa, um dos aspectos importantes para a sua participação é o indispensável investimento no trabalho colaborativo nas universidades:

Eu tenho um duplo interesse [em participar da pesquisa]. O primeiro deles é que a partir de um convite, quem passa ao longo da vida acadêmica e sabe da dificuldade que a gente tem para encontrar pessoas que colaborem com as pesquisas que são realizadas. Acho interessante mesmo no sentido da colaboração (Jó – professor de Comunicação).

O que me fez participar, primeiro foi o apelo, depois uma questão que me

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

Acho que tem também uma aliança de pesquisadora, de parceria, mas na verdade, acho que é muito mais a intenção, o tesão que me faz vir para cá, é muito mais o tema que você traz, a discussão sobre o ‘trabalho’ porque eu sou docente-discente [nesta Universidade], eu entrei esse ano, embora tenha me formado aqui em 98, em 98 saí [daqui], volto [agora] em 2007 depois de vários circuitos. Volto para a [Universidade], em outro papel, em outra função, e começo a pensar sobre isso também: que lugar é esse, como é ser como as minhas ex-professoras, continuando também o trabalho de parceria (Sol – professora de Psicologia).

Para Sol que ingressou recentemente na Universidade, o trabalho fala de um “[...] querer construir um sentimento de pertencimento à cidade, às coisas, aos lugares, aos espaços”. Por ser assim, ela menciona que o grupo poderá funcionar como um dispositivo para fazer falar de um ofício, que apesar de pouco tempo exercido, já a fascina:

Acho que tem uma coisa de dizer assim: estou nessa função tem pouco tempo e ela já me fascina, me toma. Também acho que é um espaço de troca, de entender que universidade é essa, que espaço é esse de trabalho docente. E uma coisa que me chamou muito a atenção é que você entra aqui e esse mundo é um universo; e pouco é dito a você sobre ele. Você começa a circular por esse universo, então, acho que aqui também [referindo-se ao grupo] é um espaço para estar construindo e se perguntando: que lugar é esse que eu quero pertencer? (Sol – professora de Psicologia).

Outra professora entende que o trabalho docente merece ser discutido coletivamente porque o grupo pode fazer emergir as singularidades inerentes à profissão docente:

O tema me chamou muito a atenção, porque eu acho que a gente discute muito pouco o nosso trabalho, sobre a nossa vida, sobre o cotidiano na universidade. Eu já tinha trabalhado em outros lugares, não como docente, então, quando cheguei aqui foi um baque muito forte, porque eu vinha de espaços mais coletivos, mais comunitários, e eu confesso que fiquei muito assustada, agora não vou dizer que já me acostumei não, mas já consigo lidar sem me violentar tanto. Tem algumas particularidades nesse trabalho docente que a gente precisa conhecer mais até para poder pensar estratégias porque o espaço na universidade é muito rico. Acho que dos

lugares que eu trabalhei, aqui é onde eu vejo muita potência, muita riqueza. Então, a gente precisa ter este espaço na universidade, pois a gente não tem! Talvez a sua pesquisa possa suscitar isso, quem sabe esse grupo que está aqui hoje não pode se ampliar? Fortalecer esse grupo como possibilidade de trocas entre departamentos, entre centros. Eu acho que isso falta mesmo na estrutura da universidade. Hoje a estamos em um espaço em que somos sempre muito violentados de todas as formas, e a gente acaba sofrendo com isso também. Eu compartilho um pouco com a L., porque a gente vive nesse espaço aqui, mas temos também outros espaços, o da casa, do bairro, dos amigos, da família e, às vezes, não sei os outros aqui, mas eu passo a maior parte do meu tempo na universidade, chego aqui 7h, 8h da manhã e saio 18h, almoço por aqui, acho que talvez a gente viva mais, fique mais na universidade, e sente isso de forma mais presente. Estou super feliz de compartilhar, de conhecer outras pessoas, que eu conheço só de vista, acho que isso é muito bom. O que me chamou a atenção foi essa palavra tessitura de vida, apesar de muita potência em muitas vidas, dá a impressão de que não tem vida, dá a impressão de que nós somos um bando de seres só com a cabecinha, um monte de cerebrozinhos andando para lá e para cá, então acho que falta um pouco isso, um espaço acadêmico. Eu sinto muito falta disso, é como se na academia não houvesse espaço para outras coisas, mas para mim é o lugar onde quero ficar, não mudaria daqui hoje, acho um emprego de muitas possibilidades, e também de estar aqui para contribuir com a sua pesquisa, e não quero ser objeto da pesquisa, [risos], quero ser sujeito da pesquisa (Eva – professora de Serviço Social).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dispositivo-grupo revela-se como um campo de possíveis para a formação continuada, haja vista que a análise coletiva do trabalho é capaz de produzir diálogos sobre os saberes e os fazeres dos trabalhadores. Hoje, os docentes que vivenciaram esta experiência de pesquisa, acreditam no grupo como um lugar permanente de expressão, cuja grupalidade pode avançar para além de uma forma-grupo em que cada um trabalhador seja parte de um todo isolado no âmbito das universidades.

Para Benevides de Barros (2009), devir-grupo não é, então, transformar um conjunto de pessoas em grupo a partir de representações internas que cada um possa construir sobre o outro, como no diagrama da epistemologia convergente; não é garantir que o todo seja mais do que a soma das partes, como no diagrama do todo do grupo, tampouco servir de espaço para a ressonância de fantasmas individuais, possível pela característica grupal destes mesmos fantasmas, como na linha do imaginário dos grupos. De acordo com a autora devir-grupo é desmanchar o grupo-molar-intermediário, e fazer contato com fluxos informes

que habitam o terreno da multiplicidade pré-individual. Devir-grupo é conectar-se com partículas explodidas das instituições. Devir-grupo “[...] é desenhar linhas heterogenéticas, porque construídas pela diferença que se engendra em cada encontro. Devir-grupo e não ser do grupo” (BENEVIDES DE BARROS, 2009, p. 293).

Como definem Heckert et al. (2001, p. 96-97), a estratégia de trabalho em grupos é ferramenta problematizadora de certos modos de vida “[...] individualizador-privatizador [...]”, “[...] experimentados como verdades instituídas, identidades coladas à pele [...]”, “[...] processos vividos como da ordem do ‘natural’, da essência universal e imutável, por entender que são efeitos mesmo de funcionamento das sociedades capitalistas”. Dessa maneira, o grupo pode constituir-se em um dispositivo de criação e experimentação de outros modos de expressão, que funcionem não mais na regra da *serialização* e da busca do equilíbrio homogêneo, de submissão ou sujeição ao capital, mas na abertura de outras *vias* diferenciadoras da lógica individualizadora e privatista, desmontando modos existenciais. Tem-se, portanto, uma desconstrução que pretende problematizar os modos de vida instituídos, com a finalidade de mudar o curso dos processos hegemônicos de formação que não articulam indivíduos e processos coletivos.

Reafirma-se, nessa dimensão, que a Clínica da Atividade pode ativar o grupo como dispositivo de análise coletiva do trabalho para dar visibilidade às linhas de forças que estão em jogo, mostrar como elas se alinham ou se cortam com os modos de produção da vida-trabalho em curso. As falas dos docentes parecem apontar nessa direção:

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

Eu acho que o que me traz aqui é tudo de bom que tenho vivido nesses momentos prazerosos dessa minha carreira, mas também para saber como é que vocês lidam com as dificuldades, que muitas vezes não sabemos como solucionar, como encontrar o melhor caminho. Então, acho que o

tema é muito propício para esse tipo de discussão, eu acho que nós vamos ganhar muito com essa participação, e não como objetos [risos] (Lia – professora de Pedagogia).

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

Em resumo, concluímos que, de fato, analisar o trabalho do ponto de vista da atividade é uma estratégia importante para a ampliação do poder de ação dos trabalhadores. Em várias ocasiões os participantes perguntavam: *Vamos continuar nos reunindo para falar do nosso trabalho? Devemos nos encontrar sempre, isso é preciso. Foi muito interessante esta pesquisa, nós conversamos, analisamos mesmo o nosso trabalho!* Em virtude dessa constatação, no quinto e último encontro do grupo, em que nos ocupamos da restituição e validação dos resultados das análises, um dos encaminhamentos foi que o grupo se tornasse um fórum permanente de diálogos sobre o trabalho universitário. Entretanto, registrou-se que para isso deve haver disponibilidade da parte deles, pois a minha preocupação com o que estamos fazendo de nossas vidas nas universidades públicas é constante, daí a disponibilidade para a promoção das análises coletivas do nosso trabalho.

Por ser uma abordagem que convoca os trabalhadores a analisarem o próprio trabalho sob o ponto de vista da atividade laboral, alicerçada no processo dialógico, em prol da produção coletiva do conhecimento, a Clínica da Atividade, concretamente, torna-se uma das formulações em que podemos apostar para viabilizar a elaboração e a formalização da experiência do labor. Experiência que socializada vem a ser um meio de formação do docente de ensino superior, uma profissão que se faz e refaz em serviço, em um cotidiano perpassado por múltiplos desafios que se impõem aos trabalhadores-docentes na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

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

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrrha, 2004.

BARREIRO, A. C. de M. Construção da prática docente no 3º grau. **Boletim ANPEd**, Porto Alegre, n. 1, p. 191-199, set. 1995.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.

BENEVIDES DE BARROS, R. Dispositivos em ação: o grupo. In: SILVA, A. do E. et al. **Subjetividade: questões contemporâneas**. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 183-191.

_____. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BRITO, J. et al. (Org.). **Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

CÉSAR, J. M. **Processos grupais e o plano impessoal: a grupalidade fora no grupo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

_____; ZAMBONI, J. Grupo: Técnica de si ou artifício da grupalidade. In: CONGRESSO CAPIXABA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO: Éticas e Cidades, 3., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008.

CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le Journal des Psychologues**, Paris, n. 185, mars. 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker, rev. Cláudia Osório.

_____. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71-83.

_____. Clinique de l'activité et répétition. **Cliniques Méditerranéennes**, Marseille, n. 66, p. 31-53, 2002. Tradução de Claudia Osório da Silva.

_____. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. In: MAGGI, B. (Dir.). **Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation**. Paris: PUF, 2000.

CLOT, Y. Prefácio. ROSEMBERG, D. S.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. B. de. (Org.). **Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 11-14.

CUNHA, M. I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 16, n. 32, p. 189-213, jan./jul. 1994.

CUNHA, L.; MOTA, R. G.; CORREIA, F. Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. **Laboreal**, Porto, v. 2, n. 11, p. 24-33, 2006. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da ergologia. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro, 2005.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 51-76.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 93-114.

HECKERT, A. L. et al. As sutilezas dos processos de grupo e formação na atualidade. In: ATHAYDE, M. et al. **Trabalhar na escola? “só inventando o prazer”**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001. p. 91-102.

IMBERNON, F. **La formacion y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Paidós, 1994.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

_____. Pista 2: o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOUZADA, A. P. **Um trabalho docente: a invenção como imanente à vida**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 out. 2011.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OSÓRIO, C. **Vida de hospital**: a produção de uma metodologia para o desenvolvimento da saúde do profissional de saúde. 2002. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Centro de Estudos em Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Rio de Janeiro, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995. p. 77-92.

SCHWARTZ, Y. Este livro “faz refletir”. In: ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrrha, 2004. p. 9-16.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais**. São Paulo: Xamã, 2009.

TARDIF, M. et al. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. São Paulo: Artes Gráficas, 1995.