

PSICOLOGIA E TRABALHO DOCENTE: INTERCESSÕES COM A CLÍNICA DA ATIVIDADE

PSYCHOLOGY AND WORK OF TEACHING: INTERCESSIONS WITH CLINICAL ACTIVITY

PSICOLOGÍA Y TRABAJO DOCENTE: INTERCESIONES CON LA CLINICA DE LA ACTIVIDAD

Maria Elizabeth Barros de Barros

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, Brasil

Eduardo Passos e André do Eirado

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

RESUMO

O artigo apresenta uma experiência de pesquisa em uma escola de ensino fundamental na Grande Vitória/ES, que utilizou como dispositivo metodológico a autoconfrontação cruzada com fotos e vídeos a partir da proposta da Clínica da atividade formulada por Yves Clot e seus colaboradores. Considera que no campo específico dos estudos dos processos de trabalho, é preciso retomar o problema da atividade, definida como experiência do labor. Nesse sentido, toma a “Clínica da atividade” como uma aposta, o que se expressa no princípio segundo o qual só é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade em uma experiência. Desenvolve, nessa direção de análise, um paralelo entre a Clínica da atividade proposta por Yves Clot e colaboradores e o que denomina de experiência do labor.

Palavras-chave: processos de trabalho; clínica da atividade; autoconfrontação.

RESUMEN

El artículo presenta una experiencia de investigación en una escuela primaria en Gran Vitória / ES, que utiliza como recurso metodológico transversal selfconfrontation con fotos y videos de la actividad propuesta por la Clínica de la Actividad formulado por Yves Clot y sus colaboradores. Considera que en el campo de estudio de los procesos de trabajo, tenemos que volver al problema de la actividad, que se define como la experiencia de trabajo. En este sentido, toma la “Clínica de la Actividad” como una apuesta, que se expresa en principio de que sólo es posible analizar la obra teniendo en cuenta la forma natural como el trabajador actualiza la actividad en un experimento. Desarrolla en esta dirección de análisis, un paralelismo entre la clinica de la actividad propuesto por Yves Clot y los colaboradores y que él llama la experiencia del trabajo.

Palabras clave: procesos de trabajo; clínica de la actividad; selfconfrontation.

ABSTRACT

The article presents a research experience in an elementary school in Vitória/ES, which used as a methodological device selfconfrontation crossed with photos and videos from the proposal formulated by a Clinical Activity Yves Clot and his collaborators. Considers that in the specific field of studies of work processes, we must resume the problem of activity, defined as work experience. Take the “Activity Clinic” as a bet to that effect, which is expressed in principle, whereby you can only analyze the work considering the unique way as the worker updates the activity into an experience. Develops, this direction of analysis, a parallel between the clinical activity proposed by Yves Clot and employees and styling experience of labor.

Keywords: work processes; clinical activity; self-confrontation.

No campo específico dos estudos dos processos de trabalho, retomamos o problema da atividade que definiremos aqui como experiência do labor. Entendemos que a “Clínica da Atividade” (Clot, 2006) é uma aposta nesse sentido, porque afirma que analisar o trabalho é mais do que avaliar a resposta dos trabalhadores às prescrições. Só é possível analisar o trabalho considerando o modo singular como o trabalhador atualiza a atividade em uma experiência. É essa direção de análise que nos interessa e, então, tomamos aqui a Clínica da Atividade como inspiração, como ponto de partida para o desenvolvimento de ideias congruentes com as formuladas por Clot e colaboradores (2006, 2008), mas não necessariamente concordantes. Para nós, o trabalho se realiza como contínua aprendizagem que só se efetiva por meio da experiência do labor. Mas que experiência é essa que singulariza o trabalho? No acesso a essa experiência, não basta considerar a atividade explícita e delimitada do trabalho – as tarefas –, é preciso tomá-la como um devir, sempre incompleto, inesperado, em uma visada processual, dirigida a alguém. Nessa perspectiva, o objeto da psicologia do trabalho não é exatamente a atividade como tal, mas o desenvolvimento das atividades, seus impedimentos e, sobretudo, a dinâmica de realização dessa experiência que não se esgota na realização da tarefa.

Os modos de regulação atualizados nos processos de trabalho decorrem de mecanismos de cooperação entre trabalhadores, nos quais se encontram regras formais e informais de ação comum. Clot e seus colaboradores (2006, 2008) nomeiam gênero da atividade profissional, formulado a partir do conceito de gênero de discurso de Bakhtin (2003), o referencial comum de conhecimentos operativos, que se constrói a partir de regras não escritas e mutáveis. O gênero porta as tendências que permanecem ativas da história de um coletivo, porta um patrimônio cultural (Schwartz, 2003) e inscreve as habilidades que são demandadas na efetivação de uma atividade. A clínica da atividade afirma uma regulação coletiva da ação individual de que o grupo profissional se torna sujeito. O gênero das atividades merece ser considerado como um movimento, não é estado fixo, situa-se num plano movente, o que viabiliza processos de singularização, de forma que a tarefa possa ser realizada, em prol de um trabalho comum, e esse processo se efetiva a partir de uma mobilização subjetiva dos trabalhadores. A análise do trabalho nos situa diante da estilização dos gêneros em situação, num processo sempre inacabado.

Os processos de estilização se efetivam em meio às histórias pessoais que cruzam gêneros diversos. Mas há antecedentes sociais da atividade em curso, uma segunda

memória, objetiva e transpessoal, que confere uma dada forma à atividade em situação: maneira de comportar-se, de exprimir-se, de começar uma atividade e terminá-la, de definir as atividades independentemente dos indivíduos que as realizam num momento específico, de conduzi-la eficazmente a seu objetivo contando com os outros. O estilo situa-se entre as variantes do gênero, às quais cada um recorre alternativamente, a depender do momento. Entendemos que o conceito de gênero profissional indica, assim, um tipo particular da experiência, isto é, indica a singularidade da experiência do labor. Como a experiência pode se dar como um gênero? O que seria um gênero da experiência? O gênero poderia ser pensado, em uma primeira aproximação, como aquilo que delimita, já que particulariza a experiência. Tal delimitação, como já indicamos, tem uma versão prescritiva que Clot define como dimensão impessoal da tarefa. No entanto, essa impessoalidade não pode ser considerada apenas em sua face normativa e estanque. A forma de atividade própria de um gênero não pode estar apartada dos outros planos. O gênero profissional deve ser pensado como graus de abertura, tal como um diafragma que aumenta e diminui a expressão dos planos pessoal, interpessoal e transpessoal. O gênero, portanto, nunca está dado, mas vai se construindo no processo de transversalização dos planos, sendo a cada momento uma diferença no modo de trabalhar geradora de diferenciações da atividade de labor – uma “diferença diferenciante”.¹ O gênero é uma condição de possibilidade do trabalho e, nesse sentido, é prévio como uma prescrição. No entanto, essa condição prévia não pode ser considerada como definitiva, pois ela também vai se modificando no fluxo da experiência. Se entendemos, então, a experiência do labor dessa forma, coloca-se um problema de natureza metodológica para a pesquisa dos processos de trabalho.

Investigação dos processos de trabalho: desafios metodológicos

Tomar o trabalho como atividade nos obriga a uma aposta metodológica em que a pesquisa e a intervenção não se separam – Clot (2008) aponta para isso ao retomar a máxima socioanalítica: não conhecer para transformar, mas transformar para conhecer a realidade. Investigar a experiência em sua potência ontogenética (criação e modificação da realidade) desafia o pensamento a superar o modelo da representação, apostando no caráter enativo da cognição.² Conhecer não é representar a realidade de dado objeto, mas é lançar-se em uma experiência de criação de si e do mundo conhecido. Nesse sentido, conhecer a experiência do trabalho e realizar a clínica da atividade requer que façamos do “trabalho” de pesquisa uma escuta da experiência do trabalho que não pode

ser menos enativa. Há aqui uma circularidade que não é negativa, mas permite pensar a dimensão criativa do ato cognitivo e, conseqüentemente, da pesquisa da atividade. Investigar a atividade de trabalho seria buscar uma experiência oculta que o trabalhador detém malgrado ele mesmo? Tal investigação deve ainda ser pensada como aquela que se realiza na busca do desvelamento de um crime? Há algo no trabalhador que precisa ser explicitado? Se assim supomos, a experiência do investigar não é ela mesma uma ação criadora da realidade, servindo apenas como mediação ou acesso à experiência a ser desvelada. Diferentemente, podemos considerar que a investigação como atividade oportuniza a criação da atividade por ela estudada. Do diálogo ou interação entre as duas atividades, a de pesquisar e aquela a ser pesquisada, surge uma realidade que o conhecimento acolhe em sua particularidade, levando a que a experiência do pesquisador e do pesquisado seja vivida como desvelamento de um sentido e como verdade. Assim, afirmar o “círculo criativo” (Varela, 1994) da atividade de investigação não implica a recusa da recalitrância do fenômeno estudado, embora tal recalitrância não indique um domínio da realidade *a priori* a ser desvelado ou explicitado. Do diálogo brota o sentido, mas tal sentido que emerge não deve ser entendido como uma criação voluntária da atividade de pesquisar: há uma performatividade da experiência que constitui um mundo comum ao pesquisador e ao pesquisado (Eirado & Passos, 2009). A pesquisa da atividade do trabalho é um acesso à experiência do labor na medida em que a investigação é ela mesma uma experiência que se distingue e não se separa daquela que está sendo estudada. É esse plano comum, contínuo, que une as experiências daquele que investiga e daquele que é investigado, que precisa ser considerado nas metodologias de investigação dos processos de trabalho.

Nas intervenções em clínica da atividade, o caminho – o método – é o resultado de uma construção conjunta com aqueles que fazem a demanda de uma transformação em seu meio de trabalho. Tal direção metodológica se efetiva na medida em que os profissionais se engajam nas atividades de análise de sua situação no ambiente laboral. Busca-se que eles se libertem o máximo possível de seus modos habituais de pensar e de falar de suas atividades. Cabe ao pesquisador, então, oportunizar a criação de situações para que os trabalhadores possam se liberar de seus modos de pensar usuais para agir e pensar de outra forma quando refletem sobre sua atividade laboral.

Clot (2008), acompanhando Wisner, critica uma Psicologia que privilegia as experiências de laboratório, afastadas das situações concretas, fazendo, então, uma análise do trabalho partindo de um “modelo

simplificado ou arbitrário” da situação estudada. Propõe uma psicologia do trabalho pautada em estudos sobre as atividades em situação concreta. A direção seria a de um “construtivismo radical” quando se trata de análise do trabalho. Seguindo suas pistas, diríamos que as metodologias de pesquisas que operam no campo do trabalho, que afirmam um construtivismo radical, buscam não suas regularidades a partir de hipóteses e variáveis controladas, mas ressaltam as possibilidades de divergir e os movimentos de inventividade do viver, num constante processo de diferenciação que se atualiza nas situações concretas de trabalho. E, para isso, é necessário colocar-se no campo de outro modo, é necessário produzir os dados, pois não se considera a existência de um mundo do trabalho (ou mundos do trabalho) que estaria aí, pronto a ser desvendado (Barros & Louzada, 2009; Clot, 2008). Na pesquisa da atividade seria mais apropriado, então, falar de colheita de dados para enfatizar o aspecto de cultivo/cuidado nas relações de interdependência entre aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado, que surgem no plano comum da experiência do labor. Nesse sentido, apostamos que a atividade da pesquisa, nesse contexto da clínica da atividade, em última instância deve favorecer o acesso ao plano comum. Tal acesso sempre se dará em mão dupla: do pesquisador ao pesquisado e vice-versa, pois a atividade de pesquisa não é propriedade do pesquisador, mas se refere incontestavelmente à participação do pesquisado. Assim, haverá espaço para uma interconexão entre os gêneros da atividade em questão, quais sejam: atividade laboral pesquisada e atividade de pesquisar. Coerente com o modo como o processo de trabalho se atualiza, a atividade de pesquisa nesse âmbito deve buscar a constante reformulação/análise das aproximações do campo problemático da atividade. Os métodos das instruções ao sócia e o da autoconfrontação cruzada, propostos por Clot e outros autores, buscam produzir um deslocamento do trabalhador do lugar de quem cumpre tarefas, com um grau maior ou menor de automatismo, para o lugar de quem analisa os processos de trabalho. Desse modo o trabalhador, ou o saber da experiência por ele operado, se torna primeiro na análise da atividade. O saber acadêmico, formalizado (Schwartz, 2003), se efetiva como segundo, a partir dos princípios éticos propostos por Ivar Oddone e seu grupo de pesquisadores (Oddone, Re, & Briante, 1981; Clot, 2008). O que se propõe é uma forma de coanálise do trabalho, praticada no ambiente habitual. A coanálise permite acessar recursos do gênero da atividade, mas também processos de singularização, que indicam outros possíveis. A ação coletiva dos profissionais viabiliza o transformar para conhecer, e não somente o conhecer para transformar (Clot,

2008), uma vez que se busca transformar e conhecer os vetores dessa atividade de forma a criar estratégias para a construção de metodologias de análise do trabalho. Sendo o trabalho um processo, e o interesse da pesquisa conhecê-lo em sua dimensão processual, os métodos perspectivam produzir transformações. Nesse movimento intensificado, poderemos então conhecer seus modos e possibilidade de desenvolvimento, bem como os impedimentos da atividade e estratégias para ultrapassá-los. Métodos que se realizam propiciando o diálogo direto entre os diferentes participantes da análise, mas também o reposicionamento subjetivo dos participantes. Sendo a análise do trabalho uma atividade sobre a atividade (em análise), é uma atividade dirigida (Clot, 2008).

No método da autoconfrontação cruzada podemos construir estratégias que visam a disparar um debate entre os trabalhadores que compõem um gênero profissional. Como possibilidade, temos as filmagens em vídeo e as fotos de situações de trabalho, escolhidas pelo coletivo, e discutidas entre os analistas/pesquisadores e o grupo de referência que acompanha a pesquisa. Em um primeiro momento, faz-se uma autoconfrontação simples, em que o trabalhador comenta as sequências de situações de trabalho filmadas ou fotografadas. Esse comentário é dirigido ao analista/pesquisador. No segundo momento, configurando a autoconfrontação cruzada, o trabalhador produz um novo comentário, das mesmas sequências filmadas ou fotografadas, dirigido não apenas ao analista/pesquisador, mas também ao(s) colega(s). Os comentários dirigidos ao analista do trabalho e aos pares, colega(s) da mesma profissão, não serão os mesmos que foram feitos no primeiro momento, quando os comentários são dirigidos apenas ao analista/pesquisador. Nessa metodologia, é importante que o vídeo/foto não simplesmente represente o trabalho, mas se realize como atividade poética que possa fazer surgir a experiência do labor. Assim, o vídeo e/ou as fotos das situações de trabalho assumem autonomia como potenciais portadores dos signos da atividade, produzidos na atividade do vivo e que entram em jogo no gênero. Visa-se, então, a catalisar os signos da atividade em uma obra videográfica e/ou fotográfica, em seu processo de produção.

Uma experiência concreta de investigação da atividade de trabalho

Em pesquisa desenvolvida por um grupo de pesquisadores de uma Universidade Federal, foi utilizado como dispositivo metodológico a

autoconfrontação cruzada com fotos e vídeos numa escola municipal de ensino fundamental. A escola escolhida como campo da pesquisa foi indicada por uma diretora que expressou o interesse do estabelecimento sob sua gestão de participar da pesquisa. Tal diretora já havia participado de outros processos formativos na direção proposta.

A filmagem e a produção de fotos foram dispositivos criados para que professores da escola, ao verem imagens de diferentes situações de trabalho, pudessem estabelecer diálogos entre/com pesquisadores da universidade e colegas de trabalho. Buscou-se, assim, com a exibição do vídeo e a exposição das fotos, de início analisadas individualmente com o pesquisador (autoconfrontação simples) e, depois, com a sua retomada em autoconfrontação cruzada (entre os professores), construir um espaço dialógico no estabelecimento educacional em questão.

A entrada no campo se deu a partir de uma direção metodológica que considera que em pesquisa-intervenção e pesquisas qualitativas participativas deve-se cuidar do processo de convocação dos participantes. Ao invés de cumprir apenas as formalidades de apresentação de um contrato de participação na pesquisa cujo desfecho é a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, trata-se de um processo de contratação que por definição exige uma duração que permita contrair um “grupo sujeito” (Guattari, 2004) da atividade da pesquisa. Esse processo de contratação cria as condições para a realização de uma pesquisa participativa: vínculo de confiança, corresponsabilidade e protagonismo distribuído. O processo de contratação da pesquisa em tela se efetivou vislumbrando-se a formação de um coletivo ampliado de pesquisa ou, se preferimos, a constituição de um plano comum, que foi se modulando ao longo do processo. A primeira tentativa de convidar os professores para participar não foi bem-sucedida. Os trabalhadores não compareciam aos encontros agendados para o final do turno de trabalho e não atendiam ao que era contratado com os pesquisadores.

Avaliou-se, então, coletivamente, qual seria a melhor estratégia para que todos participassem do processo de pesquisa. O que estava acontecendo na escola? Estariam interessados em participar da pesquisa? Não apostavam na possibilidade de transformar o trabalho com a metodologia proposta inicialmente? Tais indagações nos levaram a uma recontração, e um outro convite à contração do grupo sujeito foi feito a partir da manifestação dos professores, que colocaram algumas condições para a aceitação da proposta.

No processo de contratação, os educadores foram convidados para uma reunião em que seriam definidas coletivamente outras estratégias da pesquisa, já que o primeiro momento da contratação não “pegou”. A reunião contou com a presença de 21 educadores (incluindo coordenadores, diretora e professores dos turnos matutinos e vespertinos). Inicialmente foi destacada a importância da efetiva participação dos docentes no processo de pesquisa para a construção de espaços coletivos de conversa sobre os processos de trabalho vividos, vislumbrando-se produção de saúde, que, no seu sentido ampliado, é afirmação de autonomia no trabalho. A pesquisa não visava a “coletar dados” sobre o trabalho na escola, como, segundo eles, habitualmente os pesquisadores da universidade têm feito, “usando a escola para suas teses e dissertações”, mas a tê-los como parceiros, construindo, juntos, um espaço dialógico, repensando os modos de trabalho e, com a força do coletivo, “ampliar o poder de ação” e fortalecer o gênero profissional. Reafirmava-se, assim, uma direção metodológica que privilegia os processos de coanálise do trabalho, processos esses que viabilizam acessar recursos de gênero da atividade docente, provocando seu desenvolvimento e transformação.

Um novo desenho metodológico foi, então, apresentado. Os encontros aconteceriam no horário de trabalho, e não mais após os turnos de funcionamento da escola, conforme o combinado inicialmente, e as turmas (dos professores que participassem dos grupos de discussão) ficariam sob a responsabilidade de profissionais convidados para coordenarem as atividades com os alunos. Cada professor falaria um pouco sobre o trabalho desenvolvido na escola e, então, o grupo da universidade construiria um plano de oficinas que se articulasse com o que estava sendo trabalhado por cada um deles. Durante a conversa, alguns se mostravam desinteressados, outros tinham um olhar atento e os demais olhavam de forma indagadora: “será que isso vai dar certo?”. A proposta seria pensar situações da escola, colocando-as em análise com o objetivo de fortalecer o gênero profissional. Seriam registradas em fotos e vídeo cenas do cotidiano eleitas por eles para a realização dessa análise.

Os educadores, na sua maioria, manifestaram apreço pela proposição feita e destacaram a importância de não deixar os alunos sem atividades durante o trabalho nos grupos com os pesquisadores da universidade. Essa preocupação com os alunos e a continuidade da atividade indica um vínculo com o gênero profissional em sua dimensão de cuidado com aqueles a quem a atividade se dirige e presta serviço.

Com a utilização do procedimento da autoconfrontação cruzada, os professores vislumbraram a possibilidade de eles mesmos serem analistas de sua atividade. Todos se referiam à proposta como um projeto ousado, um projeto coletivo que poderia ser uma importante estratégia para mudar a situação vivida, mudar os problemas tal como estavam sendo formulados. “*Vamos continuar apegados aos problemas que criamos?*” “*Ou queremos construir outros problemas?*” “*Gestar modos diferentes de trabalhar não seria produção de saúde?*” Os professores se referiam, insistentemente, às experiências vividas e à necessidade de mudança. “*Estou ficando surda. Tenho que mudar de trabalho?*” “*Nenhum poder público toma medidas a não ser para sanar o problema que já está instalado, não podemos ser reféns desse governo*”. Todas essas falas exprimem a nova condição que surgiu do processo de contratação: a condição de agentes de transformação e de conhecimento. Dessa forma os docentes começaram a protagonizar, conjuntamente com os pesquisadores da universidade, o processo da atividade de pesquisar. O que podemos fazer? Somos vítimas desse processo? As soluções são construídas individualmente? Como compartilhar? Uma docente afirmou:

Eu mesmo não tenho como lutar com nada para mudar nada ... e isso faz mal, eu estou tomando tarja preta. Cheguei à conclusão de que estou doente e fui ao psiquiatra. Continuo do mesmo jeito, dançando conforme a música. Eu me acomodei. Tá todo mundo quietinho. Eu vou mudar sozinha? Todos têm os mesmos anseios ... O que está fazendo mal, o que está errado?

A nova combinação foi, então, aceita. Os professores decidiram apostar na estratégia de coanálise da atividade como um possível caminho para o enfrentamento do que experimentavam no exercício da docência.

O próximo passo foi decidir o modo de funcionamento dessa nova estratégia. Para coordenar as oficinas com os alunos da escola, foram convidados profissionais e alunos da universidade. Construiu-se, então, um quadro para tais atividades que ia se modificando a cada encontro, em função da disponibilidade desses profissionais-parceiros. Assim, a coordenação das oficinas com os alunos ficou sob a responsabilidade dos convidados-parceiros do Centro de Educação Física, do Centro de Saúde, do Curso de Educação e do Curso de Psicologia da universidade e de outros cursos particulares de psicologia da cidade. Em alguns momentos foi possível contar com muitos desses atores, mas, em outros, foi necessário um esforço do grupo de pesquisa responsável pela condução da pesquisa no sentido de cobrir as turmas

que no último instante ficavam sem um responsável para as atividades com os alunos.

O percurso inicial da entrada no campo nos indica o caráter processual da contratação. Ficou claro que a pesquisa não poderia se realizar considerando apenas um primeiro contato em que se estabelecesse o “contrato” de trabalho dos pesquisadores na escola. A escola já tinha uma posição formada acerca da relação com a universidade e da maneira habitual como se faz o contrato de sua utilização como campo de investigação e base de dados para as pesquisas. A princípio, pode-se pensar que o participante de uma pesquisa aceite ser voluntário apenas a partir da declaração da intenção de investigação por parte da universidade. Nas pesquisas que implicam a análise da experiência da atividade e a transformação dos processos de trabalho, a liberdade do participante está vinculada ao caráter efetivo da sua participação no processo de elaboração e realização da pesquisa de campo ela mesma. O sentido da pesquisa não “pegou” na primeira fase da contratação com os professores porque o convite à participação não podia ter sido todo realizado no primeiro contato com a escola. A resposta inicial à declaração da proposta, embora afirmativa, não se confirmou, exigindo um processo no qual o contrato se construiria conjuntamente na forma da contração de um coletivo ampliado de pesquisa que contasse com os diferentes interesses e preocupações envolvidos. As preocupações dos educadores, no processo de contratação, foram sendo tomadas como condições para o trabalho no campo. Foram incorporadas como condições que a pesquisa não se realizasse fora do turno de trabalho assim como que os alunos não ficassem abandonados e que fosse possível construir estratégias para que as aulas fossem mantidas, mesmo que com outros profissionais. Na contratação, portanto, levou-se em conta tanto a minimização dos prejuízos quanto o esclarecimento dos benefícios que a pesquisa poderia promover. A contratação foi, então, a construção de uma aposta coletiva que estava em sintonia com o *cuidado* que os educadores têm com a sua própria atividade e com o gênero profissional que abarca também aqueles a quem o trabalho se endereça (os alunos), a saúde do trabalhador, a dinâmica institucional etc.

A contratação como contração de um coletivo de trabalho – no caso, o trabalho de pesquisa do processo de trabalho – é condição para o acolhimento e o protagonismo do participante. A pesquisa é participativa na medida em que efetiva a lateralização entre as diferentes posições dos sujeitos envolvidos (pesquisadores e educadores). Os pesquisadores da universidade não se colocariam diante dos educadores para observá-los em sua atividade, mas procurariam

acolher o olhar deles e olhar com eles para a atividade, o que só poderia se realizar se houvesse em contrapartida um acolhimento da pesquisa na escola. Estar lado a lado pressupõe fazer o convite para a pesquisa e fazer da pesquisa um convite para o reposicionamento dos participantes. A contração do coletivo da pesquisa envolve a reiteração continuada desse convite nas ações de campo, traçando e retrazando o plano comum que implica esse coletivo.

No exercício desse método, a pesquisa objetivou uma análise da atividade escolar assumindo o duplo desafio de ser participativa, incluindo os professores em sua relação com os alunos e, conseqüentemente, incluindo os próprios alunos, que são também protagonistas na relação instaurada pela atividade pedagógica, preservando a gestão própria do gênero. Assim, a aposta metodológica na participação pressupôs: (a) que professores e alunos fossem participantes protagonistas na análise de sua atividade e (b) um reposicionamento dos mesmos frente a suas atividades sem, no entanto, comprometer a realização do trabalho na escola.

Essa operação ou manobra metodológica permitiu tornar inseparáveis a atividade de análise e a atividade analisada, fazendo da pesquisa-intervenção não uma investigação sobre o trabalhador, mas sim uma investigação com/através/do trabalhador. Protagonizar o participante da pesquisa, incluindo-o na atividade de análise – tradicionalmente prerrogativa do pesquisador, o que o distinguiria e separaria de seu objeto –, é o que confere à pesquisa tanto seu caráter participativo como de intervenção (Campos, Furtado, Passos, & Benevides, 2008). Intervém-se na medida em que se transforma a realidade investigada, transformando-se o próprio percurso da pesquisa. São os professores que indicaram que a atividade de ensino não poderia ser interrompida enquanto estivessem na atividade de análise da sua própria atividade. Redirecionando assim o rumo da pesquisa, a metodologia participativa e de intervenção fez valer esse sentido processual da investigação ela mesma, seu hodos-meta (Passos & Barros, 2009).

Na efetivação dessa manobra metodológica, que perspectivou a construção desse plano comum no processo investigativo, docentes e pesquisadores da universidade reuniam-se mensalmente nas salas de aula da escola para conversarem sobre as possibilidades de produzir mudanças nos processos de trabalho na escola. Em meio a expressões de tristeza, olhos que não brilhavam, alguns expressavam indignação com a passividade muitas vezes assumida: “*Não podemos continuar acomodados. A gente tem que mudar esse quadro. A gente está acostumada a fazer as coisas de*

improviso. No dia que resolver todo mundo sentar e planejar acho que alguma coisa vai mudar”, ou ainda, *“Eu amo o que eu faço, mas eu não seria hipócrita de dizer que acordo de manhã com vontade de vir à escola. Acordar e não ter ânimo para eu ir trabalhar ... já senti isso várias vezes”*. A modulação operada no processo de pesquisa viabilizou o acompanhamento dos docentes nos percursos tecidos no/com o cotidiano da escola, acompanhá-los na gestão do processo de trabalho que ali se atualizava. As falas indicavam os desafios com os quais se deparavam no exercício da docência, na experiência do labor na escola. Como dar visibilidade a lógicas que não aparecem?

Embalados pela nova contratação, foi feita uma discussão sobre as cenas do trabalho a serem filmadas e/ou fotografadas. Definiu-se, então, quem filmaria e faria as fotos e quais momentos deveriam ser registrados. Do debate surgiram propostas que privilegiaram cenas que expressassem a manifestação de carinho do aluno com o professor; a cooperação na escola; os encontros que se faziam no intervalo e no planejamento (sala dos professores); as atividades de sala de aula; o companheirismo entre as colegas; sala/ espaço físico por quantidade de aluno/escada/falta de banheiro e bebedouro no segundo andar.

Após cada ida à escola, o grupo de pesquisadores da universidade se reunia para planejamento e avaliação das oficinas, colocando questões sobre o processo de trabalho do grupo de pesquisadores e definindo encaminhamentos que se construíram no curso da atividade de pesquisa. Na análise da atividade do pesquisar, foram destacadas as limitações infraestruturais para a realização da pesquisa, os desafios para lidar com os alunos, frente às manifestações agressivas entre eles e os preconceitos atualizados em palavras e ações violentas na relação com os colegas. Como criar estratégias para lidar com a realidade daquela escola, seu modo de funcionamento? As situações enfrentadas eram, para os pesquisadores, totalmente novas. Do ponto de vista da atividade prescrita, tanto um professor quanto os pesquisadores que trabalhavam com as turmas realizam a mesma atividade. Mas, enquanto experiência de labor, temos duas vivências. Por essa diferença se explica a dificuldade muitas vezes expressa pelos pesquisadores da universidade em assumir a atividade de sala de aula com os alunos. Essa dificuldade indica não só uma distinção dos gêneros como também um desafio da pesquisa: fazer o mergulho, através da análise, no plano comum da experiência do labor, o que não se consegue sem aumentar o grau de abertura do gênero da atividade, permitindo a dissolvência do que está automatizado, individualizado, prescrito, isto é,

distinto e separado. Sendo assim, podemos dizer que a pesquisa, para alcançar seu objetivo, para acessar a experiência do labor, para realizar a análise, precisava compartilhar o comum, o que se fez como um devir pesquisador do professor e um devir professor do pesquisador. Quais são os indicadores desse processo de devir? Aprender tais indicadores pressupõe um exercício atencional ou o que designamos de “escuta-enativa” ou compartilhamento de visão de mundo, o que implica a dissolução dos pontos de vista que se distinguem e se separam do aluno e do professor, do pesquisador e do pesquisado, acesso ao plano coletivo da experiência do labor.

No último encontro, conforme combinado com os professores, foram realizados, nos dois turnos de funcionamento da escola, encontros para a realização de uma autoconfrontação cruzada a partir das imagens produzidas no curso do processo investigativo. As imagens gravadas em vídeo (manhã) e as fotos produzidas (tarde) dispararam um rico debate sobre a atividade docente. O objetivo era o fortalecimento do gênero e, assim, ampliação do poder de agir dos docentes. Fortalecer o poder de agir faz da pesquisa/análise da atividade uma tarefa em dois níveis: por um lado, fortalece o que é singular, o que é desse trabalhador; por outro lado, abre o caminho para o que é comum. No curso do debate, os educadores participantes destacaram um “espírito cooperativo” por parte de alguns colegas para dar conta dos problemas cotidianos, uma mobilização para a ajuda mútua, no que se refere aos “problemas pessoais” (cobertura em caso de doença, por exemplo) ou “problemas pontuais” (ajuda no lidar com um aluno que venha a comprometer o andamento de alguma aula). No entanto, afirmaram, também, que as “parcerias” dependem em grande parte do fato de a pedagoga ser “gente boa”, da “diretora não se meter nas decisões dos professores”, e não pela força do coletivo. Destacaram a frágil capacidade do corpo docente e da direção da escola para resolver de forma efetiva problemas encontrados no dia a dia de trabalho e a precariedade da “comunicação institucional”, quase nula entre os turnos, salvo pelos professores que trabalham nos dois turnos da escola. Os docentes falaram, também, da importância de ações mais efetivas junto com o sindicato e movimentos que possam interferir de forma radical nas políticas públicas de educação do município. Como podemos, junto com outros companheiros, olhar a nossa atividade, continuando o que é aumentativo de potência, modificando, lutando contra o que está adoecendo e, principalmente, afirmando e ampliando as ações que produzem autonomia? Como pensar outra organização de trabalho em que isso seja considerado? Uma professora pede a palavra e diz:

Nenhuma política, por melhor que seja ela, será eficiente sem um espaço coletivo de discussão. ... o espaço coletivo não pode representar corporativismo, pelo contrário, deve contribuir para debater os projetos político-pedagógicos, mas também a organização do trabalho na escola.

Um outro professor afirmou que

a pesquisa ajudou, uma vez que mostrou que é importante 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.

As falas indicavam que a construção de espaços coletivos deveria compor o gênero da atividade docente. A proposta dos docentes apontava para uma ampliação do coletivo de pesquisa, incluindo outros atores como sindicato e outras escolas para a construção de política pública. Aqui, nesse quarto movimento, a pesquisa poderia sair do campo sem que isso significasse o fim do processo, pois o efetivo caráter participativo da pesquisa permitiu a construção de um coletivo ampliado de pesquisa que ganha autonomia. Tais mudanças de perspectiva dos professores nos indicam a eficácia da pesquisa-intervenção. Destaca-se, também, que o conhecimento produzido pela pesquisa não é só um produto acadêmico e, portanto, um conhecimento que é só do pesquisador e da universidade. No caso da pesquisa-intervenção participativa, o conhecimento produzido é mais do que um produto acadêmico, pois a pesquisa dispara processos de mudança na escola que são processos de produção de conhecimento da/na escola. A pesquisa produz uma *expertise* nos participantes.

Da pesquisa como atividade

Como diz Clot (2006), o método da autoconfrontação cruzada relança o discurso no coletivo do trabalho, ao convocar o trabalhador a falar com seus pares acerca de como têm trabalhado. Tal compartilhamento do discurso torna o trabalho um objeto do pensamento. Aqui há uma passagem da primeira pessoa do singular, onde o trabalhador encarna o trabalho como seu, para o coletivo do nosso trabalho – primeira pessoa do plural –, assim como o fizemos. No entanto, trata-se não somente de uma mudança de ponto de vista da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, mas, sobretudo, uma variação diafragmática direta no gênero, uma abertura, pois o método, ao permitir que se pense sobre o próprio trabalho, faz aparecer o seu gênero profissional através

da análise da atividade. Na atividade cotidiana o gênero não é visível e, portanto, automatizável e pessoalizável (o meu trabalho). Podemos antever que essa abertura pode ir além e fazer vir à tona a experiência do labor como plano comum coletivo, não redutível ao nós do coletivo social e pessoal (no sentido de coletivo identitário, tal como se diz “a nossa equipe”). Ao verem as imagens da sua atividade, os educadores colocam em análise os modos de trabalhar e os efeitos produzidos pelas estratégias criadas, que são sempre expressão do plano comum coletivo. Qual o estatuto do pensamento quando, através do método da confrontação cruzada, chega-se ao plano comum coletivo do trabalho? Esse pensamento não deve ser tomado como abstrato, no sentido de uma racionalização sobre a realidade, um julgamento do vivido ou do objeto. Tal pensamento, diferentemente, deve ser entendido como experiência encarnada em uma situação concreta que, colada ao vivido, com ele também não se confunde. Assim, ao indagar formas, muitas vezes sacralizadas de agir e pensar, ao verbalizarem a atividade de trabalho, os professores se deparam com a complexidade do que fazem, do que não fazem, mas também com aquilo que poderiam fazer e deixaram de fazer, o que evidencia a transpessoalidade, também não localizável.

Na pesquisa realizada, o vídeo e as fotos serviram como disparadores das discussões sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre esse gênero profissional. Os educadores puderam discutir com seus pares, em momentos posteriores, sobre o que gera sofrimento na atividade de trabalho e, sobretudo, sobre as ações que podem minimizar ou mesmo evitar o processo de adoecimento. Os trabalhadores perceberam a importância de momentos como esses, de pausas para pôr a atividade em análise, cuja produção de sentido induziu o interesse por encontros coletivos na escola, com periodicidade mensal, objetivando discutir o trabalho e trocar experiências. Fazer pausa é quebrar os automatismos que tendem a isolar o trabalho de suas dimensões aquém e além da prescrição. Os encontros coletivos de análise da atividade escolar podem permitir o acesso ao processo de produção de si e do mundo do trabalho.

O trabalho de campo reafirmou a aposta metodológica que, a partir da Clínica da Atividade, contribui para pensar a atividade do sujeito como se dirigindo para a atividade dos outros e para suas outras atividades, isto é, reafirma que a atividade do sujeito não se volta unicamente para o objeto da tarefa. Clot (2006) nos diz que, quando uma atividade de trabalho é privada de um destinatário, ela perde o seu sentido, o que implica afirmar que o destinatário atribui sentido ao trabalho. É interessante que Clot

(2006) tome a atividade de trabalho atravessando o agente laboral, não sendo por ele determinada. Na verdade, a atividade de trabalho se dá na relação por ela instaurada. A atividade pedagógica, por exemplo, é efeito de um plano relacional no qual professor e aluno são dele corresponsáveis. Essa corresponsabilidade dá primado à relação, não havendo privilégio de um dos seus polos. Fazendo uma inflexão na afirmação de Clot (2006), diríamos que, ao se lançar luz nas relações que se efetivam nos processos de trabalho, entramos em contato com o plano de produção da experiência do labor por definição aquém e além dos indivíduos. É nesse sentido que se pode dizer que o trabalho é atividade, produção.

Na experiência do labor a realidade se “apresenta” como efeito da atividade. Daí a insuficiência do modelo da representação para pensar tal experiência. Por conseguinte, reafirmamos, a atividade do labor não pode ser estudada a partir de metodologias que privilegiam os princípios da representação de realidades tidas como dadas, uma vez que o cotidiano laboral apresenta-se como uma complexa rede que se tece no curso da atividade. Assim, essa direção de análise dos mundos do trabalho vai na contramão de uma postura que conheço para prever e prevejo para agir, o que se expressa no paradigma do conhecer para, então, transformar. As metodologias de pesquisa pautadas na representação mostram-se ineficazes para acessar a experiência do labor, uma vez que isso só se faz acompanhando o curso da atividade desenvolvida em situação de trabalho.

A produção de imagens em vídeo e em fotos a partir da experiência vivida na escola nos indicou que essa estratégia metodológica pode se tornar recurso importante na investigação dos processos de trabalho; em outros termos, ao fazer uso da intervenção das imagens na análise desses processos, descarta-se a condição usualmente a elas atribuída de representação da realidade previamente dada do fenômeno estudado. Ao contrário, com a autoconfrontação das imagens de suas atividades, os trabalhadores realizam desdobramentos no fluxo da atividade.

Nesse processo há uma atividade de análise, feita sobre a atividade registrada em imagens. Essa análise é voltada para os registros em vídeo e em fotos, mas inclui também o analista/pesquisador e os colegas ao procurar, em cada um dos interlocutores, pistas de como agir. Como falar de seu trabalho ao analista/pesquisador? Como fazê-lo ao dirigir-se ao colega? O trabalhador não procura a resposta a essas questões em si mesmo, nos seus próprios conhecimentos, mas nos outros. Desse modo, ele verá sua própria atividade pelos olhos dos outros.

Então, ao percorrer os atalhos construídos pelos trabalhadores, inquire-se: como o trabalho se efetiva como uma forma de criação? Como, ao trabalhar, o trabalhador inventa outros modos de existência? Como, ao trabalhar, o trabalhador aumenta seu poder de agir? Não se busca conhecer a verdade sobre o trabalho, um conhecimento ao alcance do esforço de um pesquisador atento e dedicado, debruçado sobre um mundo já dado ou já constituído. É preciso insistir, somos inventados na e pela história, assim como nossos problemas e métodos. Assim, ao renunciar à verdade sobre os mundos do trabalho, reafirmamos a necessidade de gestar ferramentas, de produzir modos de análise que nos auxiliem a intervir no real.

Essa clínica do trabalho compromete-se, se desfaz em seus “objetos”, fabricando um modo de pesquisa. Um caminho ou um atalho de pesquisa vai se constituindo no processo, na fabricação dos instrumentos e dos objetos, o que implica um modo de colocar problemas, de pensar o trabalho. Produzir problemas, o que marca um posicionamento de instigar o vivo à ação (Clot, 2010). Diversos modos de pesquisar o trabalho ao se ater ao trabalho morto empurram o vivo para dentro de quadros artificialmente produzidos (Barros & Louzada, 2009). Para não cair nessa armadilha, é preciso criar a si e à pesquisa, gerir modos de operar e misturar-se com trabalhadores, num jogo de análise dessas composições. Trata-se de uma insistência, uma teimosia, em tomar o trabalho como necessariamente da ordem do vivo, nesse entremeio de criação, afirmando uma direção de pesquisa que seja um construtivismo radical. Esse modo de pesquisar, a que a clínica da atividade nos convoca, nos coloca na ação, nos faz artesãos, fabricando passos, regras, hierarquias, apostando na ordenação de passado, de presente, de futuro. Para seguir tais propósitos não é essencial usar os mesmos dispositivos, os mesmos métodos, já usados. Ao contrário, novas situações de análise irão exigir novos caminhos, novos métodos. É a partir da lateralização e da dissolução dos pontos de vista separados que é possível a construção da confiança e do conhecimento, sendo do pesquisador a responsabilidade ético-metodológica de garantir a construção do plano comum. Tal dissolução, entretanto, não pode ser entendida como neutralidade do pesquisador, mas sim como sua corresponsabilidade junto ao pesquisado que assume seu protagonismo. É por um compromisso ético que se afirma a direção da dissolução.

Logo, como acompanhar o plano da experiência do labor na pesquisa? Como dar expressão a essa experiência do labor, entendendo que dar expressão é o próprio conhecimento? A formulação dessas questões

precisa considerar: (a) uma discussão metodológica e (b) as experimentações que surgem no processo da pesquisa e servem de solo para a colheita dos dados empíricos da pesquisa – tomando como matéria privilegiada a fala encarnada dos trabalhadores e dos pesquisadores ao enunciarem questões, expressarem surpresas e inquietações, descreverem perspectivas e assim por diante. O filme e as fotos dependem de uma contração: vejo no filme o filmado, na foto o fotografado, mas, a partir da contratação feita na pesquisa, vejo também o gênero e o estilo do trabalho realizado. Vejo no filme e nas fotos a tarefa se realizando em um plano coletivo que atualiza um gênero. O método pressupõe um reposicionamento dos participantes que deixam a perspectiva de primeira pessoa quando assistem à sua própria atividade; mas que deixam também a perspectiva de terceira pessoa ou de meros observadores da situação de trabalho filmada ou fotografada ao aceitarem o convite para expressar a experiência laboral. É a experiência do labor que precisa estar ali em cena. Nesse sentido, essa metodologia pressupõe uma passagem da terceira pessoa para a expressão da experiência encarnada do gênero, o que não é redutível ao pessoal do trabalhador. A investigação põe em cena o gênero que não é transparente ao trabalhador no momento em que ele trabalha, fazendo a atividade de pesquisar e a atividade pesquisada entrarem em um circuito que faz emergir a experiência do labor em ato. O gênero sai da sombra e vem à luz. Tal operação de atualização do gênero cumpre papel de cuidado, dando à análise da atividade seu sentido clínico. O compartilhamento de visão do mundo e a dissolução de pontos de vista que se distinguem e se separam, como os do aluno e do professor, do pesquisador e do pesquisado, permitem o acesso ao plano coletivo da experiência do labor. A pesquisa teve a direção da “dissolução do pondo de vista do observador” (Eirado & Passos, 2009, p. 109).

A pesquisa indicou, ainda, que os alunos experimentam diferentes dinâmicas de aula e que os professores produzem diferentes modos operatórios, ao mesmo tempo em que escapam de algumas formas prescritas de funcionamento da escola. As prescrições são necessárias, porém não são suficientes para pensar a experiência do labor e também para a realização da própria atividade. O que, então, é necessário para a realização da atividade, mas que não é prescrito? Há duas dimensões, uma aquém e outra além da prescrição: o plano comum coletivo está aquém das prescrições, e além delas está a singularização desse plano comum em uma atividade vivida. A atualização do plano comum diz respeito ao que singulariza a atividade sem que possamos reduzi-la à propriedade pessoal de alguém. Olhar a prescrição a partir dessa

dupla perspectiva nos leva a considerá-la como um dispositivo experiencial de atualização do gênero. A paisagem costumeira a partir da qual olhamos a prescrição faz dela um determinante exclusivo e limitante daquilo mesmo que a torna eficaz. Pensar a prescrição como determinante da atividade significa tomá-la como um ponto de vista primeiro, como a inauguração do labor. Diferentemente, pensá-la a partir do que a excede, aquém e além, faz dela menos um ponto de partida do que o ponto de apoio para a experiência do labor, sendo, assim, um dispositivo de atualização. Como dispositivo, a regra prescrita é menos um instrumento de poder e mais um operador criativo do labor. Para o funcionamento das atividades, reafirmamos, é impossível o assujeitamento integral a elas. Para a realização das atividades, é preciso espaço para a interpretação e invenção. Entre o prescrito e o real está a nascente da criação, da engenhosidade, da gestão do trabalho. Quando um trabalhador está em situação não prevista e é preciso inventar uma solução, essa invenção corresponde ao estilo que se torna “por sua vez a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais” (Clot, 2006, p. 50). Contudo, essa invenção se produz na experiência concreta, ou seja, em situação de trabalho, ela se efetiva com base em um patrimônio, um gênero profissional. A aposta de Clot (2006) na estilização operada pelo trabalhador como invenção encarnada em experiência concreta do trabalho indica este plano de criação característico da experiência do labor. Vai-se da dimensão comum coletiva à dimensão singularizadora de um estilo, do aquém ao além da prescrição. Tal plano de criação do labor gera um duplo efeito, de objetivação (o trabalho como atividade específica) e de subjetivação (o trabalho como estilo de um trabalhador).

Notas

- ¹ Essa expressão foi cunhada por Gilles Deleuze (1956) a propósito da ideia de Bergson sobre a diferença entre dois tipos de gênero. Bergson distinguiu duas formas de se determinar o que há de comum entre coisas diferentes, ou seja, duas formas de gênero. A primeira se refere ao conceito abstrato que trabalha por apagamento das diferenças e homogeneização dos objetos. A segunda trabalha com o elemento comum que faz ressaltar as diferenças, como a luz branca faz ressaltar as diferenças entre as cores. Deleuze designou esse tipo de gênero como diferença diferenciante.
- ² O conceito de enação é proposto por Francisco Varela (1989) e designa as dimensões de autonomia e de interdependência entre o agir e o perceber, de forma que a cognição não pode mais ser pensada a partir do modelo da representação. Na interlocução com Varela (1989), propusemos a noção de “estratégia enativa” (Eirado & Passos, 2009).

Referências

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, M. E. B. & Louzada, A. P. F. (2009). Afirmando a potência de cirandar: cartografia dos processos de produção de saúde na docência. In M. E. B. Barros, R. S. Carvalho, & S. Ferigato (Orgs.), *Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade* (pp. 204-219). São Paulo: Hucitec.
- Campos, R. O., Furtado, J. P., Passos, E., & Benevides, R. (Orgs.). (2008). *Pesquisa avaliativa em saúde mental: desenho participativo e efeitos da narratividade*. Campinas, SP: Hucitec.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 201-234.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Deleuze, G. (1956). La Conception de la Différence chez Bergson. In G. Deleuze, *Les études Bergsonniennes* (Vol. 4, pp. 77-112). Paris: Albin Michel.
- Eirado, A. & Passos, E. (2009). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 109-130). Porto Alegre: Sulina.
- Guattari, F. (2004). *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Oddone, I., Re, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Paris: Messidor.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina.
- Schwartz, Y. (2003). Travail et gestion: niveaux, critères, instances. *Revue Performances Humaines et Technique*, hors-série, 10-20.
- Varela, F. (1989). *Connaître: les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- Varela, F. (1994). O círculo criativo: esboço histórico-natural da reflexividade. In P. Watzlawick (Org.), *A realidade inventada* (pp. 302-316). Campinas, SP: Editorial PSY II.

Agradecimento

À FAPERJ pelo fomento (APQ1 111.883.212).

Submissão em: 27/01/2011

Aceite em: 09/04/2012

Maria Elizabeth Barros de Barros é Professora Titular do Departamento de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Institucional e em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui Pós-doutorado em Saúde Coletiva pela ENSP/Fiocruz, Doutorado em Educação Brasileira, pela UFRJ e Mestrado em Psicologia Escolar, pela UGF. Desenvolve pesquisas no campo da educação, saúde e psicologia do trabalho com ênfase nas abordagens nomeadas de Clínicas do Trabalho. Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514. Goiabeiras. Vitória/ES, Brasil.
E-mail: betebarros@uol.com.br

Eduardo Passos é Professor de Psicologia do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFF. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal Fluminense - Departamento de Psicologia. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de saúde, método da cartografia, cognição e subjetividade.
Linha de Pesquisa: Clínica e Subjetividade.
E-mail: e.passos@superig.com.br

André do Eirado é Professor associado 2 do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Diplôme D'études Approfondies pela Université de Paris VIII e doutorado em Filosofia pela Université de Paris VIII. Desenvolve pesquisas na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: subjetividade, metodologias de pesquisa, ciência cognitiva.
E-mail: aeirado@gmail.com

Como citar:

Barros, M. E. B., Passos, E., & Eirado, A. (2014). Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 150-160.