

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CRISTIANE LISBÔA DA CONCEIÇÃO

**A ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COMO CHAVE DE AÇÃO E
COMPREENSÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
SUPERIOR**

Niterói

2024

CRISTIANE LISBÔA DA CONCEIÇÃO

A ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COMO CHAVE DE AÇÃO E
COMPREENSÃO DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Osorio da Silva

Niterói

2024

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

C744a Conceição, Cristiane Lisboa da
A atividade de formação como chave de ação e
compreensão da democratização do Ensino Superior /
Cristiane Lisboa da Conceição. - 2024.
122 f.

Orientador: Claudia Osorio-da-Silva.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Psicologia, Niterói, 2024.

1. Democratização do ensino. 2. Ensino superior. 3.
Formação profissional. 4. Saúde do trabalhador. 5.
Produção intelectual. I. Osorio-da-Silva, Claudia,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
Psicologia. III. Título.

CDD - XXX

CRISTIANE LISBÔA DA CONCEIÇÃO

A ATIVIDADE DE FORMAÇÃO COMO CHAVE DE AÇÃO E COMPREENSÃO
DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Estudos da Subjetividade

Linha de pesquisa: Subjetividade, Política e Exclusão Social.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Claudia Osorio da Silva – UFF (Orientadora)

Profa. Dra. Fernanda Spanier Amador – UFRGS

Profa. Dra. Maristela de Souza Pereira – UFU

Prof. Dr. Hélder Pordeus Muniz – UFF

Dra. Cristina Mair Barros Rauter – UFF

Profa. Dra. Maria Elizabeth Barros de Barros – UFES (Suplente)

Profa. Dra. Katia Faria de Aguiar – UFF (Suplente)

Niterói

2024

A todos aqueles que, ao participarem da atividade de formação no ensino superior, nos convidam continuamente a seguir desenvolvendo esta atividade.

AGRADECIMENTOS

À minha família: meus pais e especialmente Leandro e Gilberto, que me apoiaram, cada um à sua maneira, nessa jornada acadêmica de altos e baixos que é o doutorado, vivida parcialmente em tempos pandêmicos.

À minha orientadora, Claudia, pelo diálogo atencioso ao longo de mais de dez anos de parceria.

Ao Nutras, coletivo de pesquisa que vem nutrindo meu desenvolvimento, sendo fonte e recurso para meus mais importantes projetos acadêmicos e profissionais. Destaco especialmente uma versão reduzida deste coletivo, composto por Ana Carla, Deborah, Marianna, Marilza e Naiara, que me permitiram sustentar diálogos e afetos fundamentais nessa jornada. Destaco também a generosa contribuição de Beth Barros, sempre com comentários precisos e instigantes.

À Roberta, minha parceira de trabalho e amiga, sem a qual esta pesquisa não seria possível.

Aos estudantes que participaram das instruções ao sócia, topando sustentar conosco relações dialógicas de cooperação e de conflito.

À Heliana Conde (em memória), Fernanda Amador, Kátia Aguiar e Karla Memória que me proporcionaram frutíferos diálogos na qualificação, responsáveis por importantes deslocamento de pensamento que podem ser encontrados nesta tese.

À minha banca – Fernanda Amador, Maristela Pereira, Hélder Muniz, Cristina Rauter e as suplentes Beth Barros e Kátia Aguiar– que gentilmente aceitou meu convite para um dos momentos mais cruciais do percurso de doutorado.

Ao programa de pós-graduação da UFF, onde pude, mais uma vez estudar, pesquisar, pensar, escrever de forma franca e responsável. Agradeço também ao coletivo de professores, servidores e estudantes que compõem este programa e que tem apostado em políticas afirmativas das quais fui beneficiária.

À CAPES pelo apoio financeiro durante o doutorado e pelo reconhecimento da licença maternidade como direito das bolsistas.

O nascimento da crônica

Machado de Assis

Há um meio certo de começar a crônica por uma trivialidade.

É dizer: Que calor! Que desenfreado calor! Diz-se isto, agitando as pontas do lenço, bufando como um touro, ou simplesmente sacudindo a sobrecasaca. Resvala-se do calor aos fenômenos atmosféricos, fazem-se algumas conjeturas acerca do sol e da lua, outras sobre a febre amarela, manda-se um suspiro a Petrópolis, e La glace est rompue; está começada a crônica.

Mas, leitor amigo, esse meio é mais velho ainda do que as crônicas, que apenas datam de Esdras.

Antes de Esdras, antes de Moisés, antes de Abraão, Isaque e Jacó, antes mesmo de Noé, houve calor e crônicas. No paraíso é provável, é certo que o calor era mediano, e não é prova do contrário o fato de Adão andar nu. Adão andava nu por duas razões, uma capital e outra provincial. A primeira é que não havia alfaiates, não havia sequer casimiras; a segunda é que, ainda havendo-os, Adão andava baldo ao naipe.

Digo que esta razão é provincial, porque as nossas províncias estão nas circunstâncias do primeiro homem.

Quando a fatal curiosidade de Eva fez-lhes perder o paraíso, cessou, com essa degradação, a vantagem de uma temperatura igual e agradável.

Nasceu o calor e o inverno; vieram as neves, os tufões, as secas, todo o cortejo de males, distribuídos pelos doze meses do ano.

Não posso dizer positivamente em que ano nasceu a crônica; mas há toda a probabilidade de crer que foi coetânea das primeiras duas vizinhas. Essas vizinhas, entre o jantar e a merenda, sentaram-se à porta, para debicar os sucessos do dia. Provavelmente começaram a lastimar-se do calor. Uma dizia que não pudera comer ao jantar, outra que tinha a camisa mais ensopada do que as ervas que comera. Passar das ervas às plantações do morador fronteiro, e logo às tropelias amatórias do dito morador, e ao resto, era a coisa mais fácil, natural e possível do mundo. Eis a origem da crônica.

Que eu, sabedor ou conjeturador de tão alta prosápia, queira repetir o meio de que lançaram mãos as duas avós do cronista, é realmente cometer uma trivialidade; e contudo, leitor, seria difícil falar desta quinzena sem dar à canícula o lugar de honra que lhe compete. Seria; mas eu dispensarei esse meio quase tão velho como o mundo, para somente dizer que a verdade mais incontestável que achei debaixo do sol é que ninguém se deve queixar, porque cada pessoa é sempre mais feliz do que outra.

Não afirmo sem prova.

Fui há dias a um cemitério, a um enterro, logo de manhã, num dia ardente como todos os diabos e suas respectivas habitações. Em volta de mim ouvia o estribilho geral: que calor! Que sol! É de rachar passarinho! É de fazer um homem doido! Íamos em carros! Apeamo-nos à porta do cemitério e caminhamos um longo pedaço. O sol das onze horas batia de chapa em todos nós; mas sem tirarmos os chapéus, abríamos os de sol e

*seguíamos a suar até o lugar onde devia
verificar-se o enterramento. Naquele lugar
esbarramos com seis ou oito homens ocupados
em abrir covas: estavam de cabeça descoberta, a
erguer e fazer cair a enxada. Nós enterramos o
morto, voltamos nos carros, e daí às nossas casas
ou repartições. E eles? Lá os achamos, lá os
deixamos, ao sol, de cabeça descoberta, a
trabalhar com a enxada. Se o sol nos fazia mal,
que não fazia àqueles pobres-diabos, durante
todas as horas quentes do dia?*

(ASSIS, 2007)

RESUMO

CONCEIÇÃO, Cristiane Lisbôa da. A atividade de formação como chave de ação e compreensão da democratização do Ensino Superior. 2024. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2024.

Esta tese discute a democratização do ensino superior a partir da análise de um objeto específico: a atividade de formação. Tal objeto de interesse foi constituído em uma experiência de pesquisa-intervenção anterior, aqui retomada e desenvolvida, na qual a formação de estudantes bolsistas do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde) foi analisada como atividade dirigida. Para isso, lançamos mão do método de Instruções ao Sósia, que pôde explorar a potência de diferir das relações dialógicas para a reinvenção dos instrumentos da ação no ofício de formação. Em outras palavras, por meio do método foi possível formalizar e transmitir a experiência profissional a partir do trabalho clínico com as diferenças entre os diversos atores da pesquisa. Privilegiar este plano *entre* atores diversos como plano de análise é um norte da caixa de ferramentas teórico-metodológica desta tese, composta pela clínica da atividade, pela análise institucional francesa e pelo campo da saúde do trabalhador. Ao contemplar a cooperação conflituosa instituída neste plano, percebemos sua relevância para a atividade de formação, ou seja, para o desenvolvimento de recursos para agir no ofício e para agir nas relações de poder no sentido de sua democratização. É deste modo que passamos a conceber uma democratização do ensino superior: não só considerando os processos de expansão do acesso e condições de permanência, mas pensando na relevância do estabelecimento de relações de cooperação entre as diferenças em conflito. Para esta elaboração, contamos também com um potente diálogo teórico entre as obras de Foucault e Spinoza, que, a partir de modos distintos de produzir análises ascendentes das relações de poder, nos possibilitaram defender a análise da atividade como chave de ação e de compreensão dos processos de democratização.

Palavras-chave: atividade, formação profissional, democratização, ensino superior.

RÉSUMÉ

CONCEIÇÃO, Cristiane Lisbôa da. L'activité de formation comme clé d'action et de compréhension de la démocratisation de l'enseignement supérieur. 2024. 122 p. Thèse (Doctorat en psychologie) – Programme de troisième cycle en psychologie, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2024.

Cette thèse aborde la démocratisation de l'enseignement supérieur à partir de l'analyse d'un objet spécifique : l'activité de formation. Cet objet d'intérêt a été constitué dans une expérience de recherche-intervention antérieure, reprise et développée ici, dans laquelle la formation des étudiants boursiers du Programme d'Éducation par le Travail pour la Santé (PET-Saúde) a été analysée comme une activité dirigée. Pour y parvenir, nous avons utilisé la méthode des Instructions au Sosie, qui a su explorer la différenciation potentielle des relations dialogiques pour réinventer les instruments d'action dans le métier. Autrement dit, grâce à la méthode, il a été possible de formaliser et de transmettre l'expérience professionnelle issue du travail clinique avec les différences entre les acteurs de la recherche. Privilégier ce plan entre eux comme plan d'analyse constitue un guide de la boîte à outils théorico-méthodologique de cette thèse, composée par la clinique de l'activité, l'analyse institutionnelle française et le domaine brésilien de la santé des travailleurs. En contemplant la coopération conflictuelle établie dans ce plan, on se rend compte de sa pertinence pour l'activité de formation, c'est-à-dire pour le développement des ressources pour agir dans la profession et pour agir dans les relations de pouvoir en vue de sa démocratisation. C'est ainsi que nous avons commencé à concevoir une démocratisation de l'enseignement supérieur : en considérant non seulement les processus d'élargissement de l'accès et les conditions de permanence, mais en réfléchissant à la pertinence d'établir des relations de coopération entre des différences conflictuelles. Pour cette élaboration, nous nous appuyons également sur un puissant dialogue théorique entre les travaux de Foucault et de Spinoza, qui, à partir de différentes manières de produire des analyses ascendantes des relations de pouvoir, a permis de défendre l'analyse de l'activité comme clé d'action et de compréhension des processus de démocratisation.

Mots-clés : l'activité, la formation professionnelle, la démocratisation, l'enseignement supérieur.

ABSTRACT

CONCEIÇÃO, Cristiane Lisbôa da. Training activities as a key to action and understanding of the democratization of Higher Education. 2024. 122 p. Thesis (PhD in Psychology) – Postgraduate Program in Psychology, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2024.

The current thesis discusses the democratization of higher education based on the analysis of a specific object: the training activity. This object of interest was established in a previous intervention-research experience, resumed and developed here, in which the training of scholarship students from the Education through Work for Health Program (PET-Saúde) was analyzed as a directed activity. To this end, we used the Instructions to the Double method, which was able to explore the power of differing from dialogical relationships for the reinvention of the instruments of action in the training profession. In other words, through this method, it was possible to formalize and transmit professional experience based on clinical work with the differences between the various research actors. Focusing on this plan between different actors as a plan of analysis is a guideline for the theoretical-methodological toolbox of this thesis, which is composed of the activity clinic, French institutional analysis, and the Brazilian field of worker's health. By contemplating the conflictual cooperation established in this plan, we perceive its relevance for the training activity, that is, for the development of resources to act in the profession and to act in power relations towards its democratization. It is in this way that we began to conceive the democratization of higher education: not only considering the processes of expanding access and conditions of permanence, but also thinking about the relevance of establishing cooperative relations between conflicting differences. For this elaboration, we also relied on a powerful theoretical dialogue between the works of Foucault and Spinoza, which, based on different ways of producing bottom-up analyses of power relations, enabled us to defend the analysis of activity as a key to action and understanding of the democratization processes.

Keywords: activity, professional training, democratization, higher education.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AI	Análise Institucional Francesa
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CA	Clínica da Atividade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CID-11	Código Internacional de Doenças
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
MOI	Movimento Operário Italiano
Nutras	Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PET-Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
RSB	Reforma Sanitária Brasileira
ST	Campo da Saúde do Trabalhador
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Terapia Ocupacional
TP	Tratado Político
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<i>A Literatura e a Vida – A escrita crônica de um diário de campo</i>	14
1. A atividade de formação como objeto de pesquisa-intervenção	20
<i>Como emerge um problema de pesquisa?</i>	20
2. Direito de guerra e democratização: a Reforma Sanitária Brasileira pensada como um contínuo campo de lutas	34
<i>Reforma das palavras</i>	34
3. A potência de diferenciação das relações dialógicas: o caso das ‘Instruções ao sócia’ no PET-Saúde	51
<i>Entre subúrbios: a sócia implicante e implicada</i>	51
4. Pensando o ensino superior: pistas para operar espaços de desenvolvimento e democratização	79
<i>Ceci n’est pas une pipe</i>	79
5. Transmitir é tornar possível um novo ato: o trabalho e a formação em migração funcional	88
<i>Retoque das palavras</i>	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
APÊNDICE A – Outras crônicas da pesquisa	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

A Literatura e a Vida – A escrita crônica de um diário de campo

Dezembro de 2022

‘A Literatura e a vida’ é o título de um texto de Deleuze(1997), confiado a mim como sugestão de leitura da qualificação do doutorado. Falo em confiar, não só porque de fato minha qualificação foi uma sessão de trabalho (como minha querida orientadora gosta de dizer), na qual a banca fiou esta tese junto comigo (com-fiou), mas também porque não me despertaram desse delírio. Ao contrário me sugeriram: “Escreva mais!” “Cronifique suas crônicas!” A minha perplexidade diante de tal confiança sem dúvida me acompanhará por muito tempo. Resta avaliar, a posteriori, se darei conta de tamanha tarefa, afinal, aquilo que estava timidamente colocado na qualificação como anexos endereçados a mim mesma e apenas possivelmente à banca, como um diário de campo “diferentão”, agora se quer transversal na obra final.

No fundo, trata-se de exercitar uma outra escrita, estendendo o movimento de uma pesquisa clínica – interessada no uso da experiência para viver outra experiência – à confecção da tese. Uma tese que não reclama para si a pretensão de descrição do que se passou na pesquisa, mas de atividade narrativa.

Segundo Deleuze, para quem literatura é delírio, “Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (ibid., p.11). Pensando assim, várias coisas parecem se conectar – a escrita, a clínica, a atividade, a subjetividade, a pesquisa, o desenvolvimento, a saúde, a formação, etc. –, não por uma semelhança ou algo que crie uma identidade entre essas coisas, mas antes pela produção de um movimento de abalo, que borra suas fronteiras e lança-as a certo estado de indefinição, de imprecisão.

Sobre os devires, Deleuze nos esclarece:

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais,

mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto mais singularizados numa população (ibid., p.11).

Falando em vizinhança é preciso dizer que vizinhos nem sempre são agradáveis. Aliás ultimamente talvez possamos dizer que quase nunca o são dado o nível de clausura, de pouca abertura à alteridade, na qual temos nos encontrado. Por outro lado, é também preciso dizer, às vezes a vizinhança pode lhe trazer esperança. No dia 02 de outubro de 2022, neste meu bairro em que outrora ouvi o bater de panelas contra um golpista e que aos poucos foi sendo tomado por manifestações de um patriotismo às avessas, numa retomada caricata e espúria dos porões da tortura; neste meu bairro, ouvi gritos alegres e de comemoração quando a contagem apertada de votos abriu vantagem para o candidato que seria então de novo nosso presidente. Ufa! Ainda que não seja exatamente um alívio, afinal estamos em 2022, não 2002, foi um verdadeiro respiro frente ao oceano de medo ao qual parecemos estar submersos; nós que, ao afirmarmos a vida e seus devires possíveis, nos vimos lançados quase que ao mutismo e à reclusão. “Onde vocês estavam camaradas? Nem sequer sabia que vocês existiam por aqui!”, pensei.

Tenho certa intuição de que a atividade de escrita também pode ser um respiro, ou quem sabe um afrouxar do nó que nos tem impedido de dialogar. Uma tese crônica, uma tese-convite. Um resgate do meu primeiro contato com o gênero literário da crônica, que se deu na infância lendo um livro que era do meu pai: Para gostar de ler – Volume I (ANDRADE et al., 1994). À tentação de uma delimitação precisa do que seja uma crônica, o verso deste livro retruca: “É só ler estes textos para entender, afinal, o que é a crônica. Mas se precisar mesmo de uma definição, fique com esta: crônica é um texto tão gostoso de ler que dá até vontade de escrever”.

É num delírio coletivo, então, acreditando que não estou abusando da confiança de minha banca, que me proponho a fazer esta tese como se fosse não (apenas) doutorando, mas (também) cronista. Mais uma vez voltando ao texto de Deleuze, o delírio aparece em dois polos:

O delírio é uma doença, a doença por excelência, quando erige uma raça que se pretende pura e dominante. Mas ele é a medida da saúde quando invoca essa raça bastarda oprimida, que não para de se agitar sob as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona, e de se esboçar enquanto fundo na literatura como processo (1997, p. 15).

Ampliar o poder de agir é a direção que nos colocamos com a clínica da atividade, uma metodologia que toma os processos dialógicos como objeto e método. A escrita, literária ou acadêmica, é mesmo um processo, um diálogo infinito, no qual a última palavra nunca é dita. Penso que ler e escrever andam juntos como o ovo e a galinha, ninguém sabe quem veio primeiro, mas como um ciclo vital eles seguem em relação. Já para escrever uma tese crônica talvez se trate de outra coisa. Um devir? Ou quem sabe uma conversa? A sabedoria popular nos diz que quem conta um conto aumenta um ponto. E não é esse o contrato? Com todo rigor metodológico e argumentativo que a Academia me exige, quem sabe esse ponto aumentado no conto não possa ser a tal contribuição que se exige de uma tese? Uma escrita que convida mais do que encerra, que desvia mais do que conclui, este é meu desejo. Um delírio. Um tesão.

Como ativar processos de democratização do ensino superior? Esta é a questão-problema norteadora desta tese, que logo se modula e se transforma – poderíamos dizer também se desenvolve – em outra: Como conhecemos e intensificamos estes processos? Se neste segundo formato uma perspectiva metodológica se faz presente, não é para predizer o caminho da pesquisa e intervenção, estabelecer metas para o caminhar, mas para compor uma caixa de ferramentas que nos auxilie a operar no presente. Afinal, tais modos da questão se apresentar não se sucedem, mas se alternam, sustentadas pela aposta na primazia de uma ação de transformação, no caso, de democratização do ensino superior.

Na composição desta caixa de ferramentas estão presentes a clínica da atividade, a análise institucional e o campo da saúde do trabalhador, dando destaque à interlocução com alguns autores como Lev Vigotski, Baruch Spinoza, Michel Foucault, Mikhail Bakhtin e Ivar Oddone. Com ela visamos transformar para compreender o que, em primeiro lugar, vivemos como indagação nos encontros que estabelecemos com o ensino superior até então. Tais encontros são explorados em um formato de texto que também se modula, sendo produzido ora como tese, ora como antologia de crônicas da pesquisa. O exercício deste duplo formato de texto visa permear a política de escrita com a própria perspectiva teórico-metodológica produzida, fazendo migrar as funções do texto, em suas

modulações. Desta forma, as crônicas, feitas como um diário de campo da pesquisa, nos auxiliaram por um lado a sustentar uma problemática que emerge primeiramente na experiência, por outro, a interrogar a instituição acadêmico-científica em uma de suas tarefas cruciais que é a escrita.

Com elas queremos não só trazer à cena a “cozinha” da pesquisa, mas fazer deste extratexto um procedimento de trabalho (LOURAU, 2004), acolhendo dois planos da restituição escrita (LOURAU, 1993): um plano das relações entre pesquisador e público pesquisado e outro plano das relações entre o gênero de discurso (BAKHTIN, 2016) acadêmico e o gênero de discurso literário. Aliás, outras modulações também são perceptíveis a partir desse diário de campo crônico, já que, por ser datado, em diferentes momentos os deslocamentos de pensamento – como o abandono de determinados termos ou autores em detrimento de outros – podem ser parcialmente acompanhados.

No que diz respeito à restituição, caro procedimento de pesquisa nas perspectivas de nossa caixa de ferramentas, convém sinalar que ela é entendida por nós como uma prática discursiva que visa ao máximo grau de dialogismo que for capaz de produzir em uma pesquisa. Logo, ela não é realizada apenas como uma fase final de devolutiva de resultados coletados, mas é reconhecida no eco incessante dos discursos que se produzem no encontro entre pesquisadoras e público pesquisado. Tais parceiros ativos do discurso se antecipam, conversam, trocam, discordam, se reiteram e, deste modo, movimentam um diálogo múltiplo, sustentando um encontro com o outro que amplia o poder de agir de todos. Assim, age também na universidade enquanto templo oficial da disciplinarização dos saberes (FOUCAULT, 2010a) e numa prática de pesquisa identificada a um monólogo que, ao tomar o outro como objeto de um discurso, visa excluir a interferência dele na composição de tal discurso (BAKHTIN, 2016) por meio de procedimentos normalizadores das formas de dizer, escrever, pesquisar, em suma, de se relacionar com a vida a partir do lugar de um cientista especialista.

As relações dialógicas experimentadas por meio de uma pesquisa intervenção anterior (CONCEIÇÃO, 2016; ROSA, 2017), cujo objeto era a atividade de formação de estudantes bolsistas do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde), nos despertaram uma indagação: sem dialogismo é possível democratizar? Tal experiência prévia de análise da atividade foi retomada ao longo desta tese, para nos auxiliar no caminho de modulação de questões-problemas, nos conduzindo a um deslocamento em um debate específico que tem sido feito: se muito frequentemente, ao

considerarmos a democratização do ensino superior, pensamos na expansão e diversificação do acesso, somada às estratégias que possam garantir que os estudantes permaneçam e concluem a formação de maneira satisfatória, nos recusamos a pensar que o assunto se encerre aí. Como pensá-lo de outra forma? Como escapar do entendimento de que uma política democrática se faça pelo discurso da falta, da inclusão dos excluídos, de uma remediação das desigualdades pela via da compensação? Esta é, afinal, a investigação empreendida nesta tese, que nos leva a defesa de que a noção de atividade, tal como ela é desenvolvida na clínica da atividade, pode nos servir como chave de ação e compreensão da democratização do ensino superior. Em outras palavras, argumentamos a favor da ideia de que a clínica da atividade pode ser operada como uma metodologia de democratização (CLOT; GOLLAC, 2014).

Neste percurso, no primeiro capítulo exploramos a concepção do nosso objeto de pesquisa, a atividade de formação. A partir deste objeto, discutimos as bases teórico-metodológicas para analisar a formação como uma atividade dirigida, ou ainda, como uma ação coletiva de desenvolvimento de recursos para a agir. No segundo capítulo, tomando a Reforma Sanitária Brasileira como movimento paradigmático e produzindo um diálogo entre Foucault e Spinoza, exploramos as possibilidades de se pensar a democratização a partir de uma análise ascendente das relações de poder. Nesta direção, a noção de atividade é reafirmada em sua fecundidade para agir na e compreender a transformação dessas relações de poder, no sentido de democratização. Já no terceiro capítulo destrinchamos a experiência de intervenção da qual emergiu nossa questão-problema. Nela, ao analisar a atividade de formação pelo trabalho de estudantes da área da saúde, exploramos a potência de diferenciação das relações dialógicas estabelecidas por meio do uso do método de instruções ao sócia (CLOT, 2010a; ODDONE; RE; BRIANTE, 2023). Com essa experiência redescobrimos o que o próprio Movimento Operário Italiano já havia afirmado na ocasião de criação deste método: ao desenvolver recursos para ação no trabalho, desenvolvem-se também os recursos para agir contra as subordinações, para interferir nas relações de poder. Este entendimento na experiência situada que analisamos, nos apontou para uma democratização pensada como atividade e produzida por ela. O quarto capítulo toma este modo de pensar em perspectiva com outros discursos sobre o tema. Por fim, o quinto capítulo encerra esta tese jogando luz sobre o processo formativo dos estudantes que participaram da pesquisa. Mais especificamente em como, coletivamente, se criam recursos para agir no que diz respeito às emoções

mobilizadas no trabalho dos profissionais de saúde. Com o método de instruções ao sócia, a experiência profissional é transmitida porque é reinventada, viabilizando uma formação para saúde que também opera saúde naqueles que dela participam.

1. A atividade de formação como objeto de pesquisa-intervenção

Como emerge um problema de pesquisa?

Maio de 2022

No processo de escrita de tese ou dissertação acho que uma das coisas que mais atormentam os estudantes de pós-graduação é o problema de pesquisa. Quantas vezes não se ouve “qual é o seu problema de pesquisa?” ou “pelo seu texto não está claro qual é o problema, defina-o melhor...”? E como um cão travesso, às vezes ele se mostra com toda sua cordialidade, às vezes foge, às vezes nos traz outros problemas, bagunça o que já estava arrumado, nos obriga a reajustar tudo para acomodá-lo melhor, às vezes nos gera medo, preocupação... quando passa muito tempo perdido então, nos faz beirar o desespero!

Nessa constante inquietação, me veio a questão: como emerge um problema de pesquisa?

Alguns podem pensar que ele se constitui como um insight, um momento de ‘Eureca!’ que casualmente faz brotar uma hipótese (verdadeira, mas ainda a ser testada) nas nossas cabeças. É como se algo literalmente caísse do céu em nossas cabeças, trazendo clareza e lógica aos mistérios da natureza. Pelo menos foi assim que me pareceu durante toda minha infância e adolescência, a cada vez que a história anedótica de Isaac Newton era contada: Um belo dia Isaac Newton, jovem cientista, estava sentado ao pé da macieira quando, de repente, caiu-lhe uma maçã sobre a cabeça, fazendo-o descobrir a força gravitacional e formular a lei da gravidade.

Daí eu me pergunto: O que a maçã de Newton tem a ver com meu cão travesso? Será que não se faz mais ciência da mesma forma? Como é que a gente faz para a maçã cair em nossa cabeça em 2 ou 4 anos? Será que Newton tinha um prazo para entregar a tese?

Resolvi dar uma olhadinha na internet e vi que as más línguas, ou melhor a Wikipédia, fala que Newton demorou duas décadas para desenvolver a teoria plenamente. E tem mais: aparentemente não se sabe se de fato a maçã caiu em sua cabeça, ou mesmo se todo o cenário de inspiração envolvendo macieiras foi verdade. Quanto mais a gente investiga, menos glamourosa a história fica. No final das contas, parece ter havido sim muito trabalho do pensamento. Dizem que o período em que Newton ficou recolhido no interior por conta de um surto de peste bubônica foram muito férteis para seu trabalho científico. Curiosamente foram dois anos, entre 1665 e 1667, em que a Trinity College fechou por conta de algo que hoje chamaríamos ‘distanciamento social em decorrência de crise sanitária’.

Bom, com maçã ou sem maçã, o fato é que Newton se deslocou, literalmente, e quem sabe essa mudança forçada de ares tenha produzido outros olhares. É claro que

nesse retorno à cidade natal interiorana Newton não era mais o mesmo. Agora, ele dialogava com grandes autores com os quais teve contato durante seus estudos universitários, o que provavelmente fez com que ele tivesse diálogos consigo mesmo muito mais ricos/polifônicos. Como ele mesmo escreve em uma carta à um amigo “Se eu vi mais, foi por estar sobre os ombros de gigantes”.

Da mesma forma é importante lembrar que se tratava (pelo menos em termos de ilustração) de uma maçã e não de um caju ou cupuaçu. O que quero dizer é que um Newton brasileiro não viveria a mesma história.

De certo modo, o contexto social, histórico, econômico, filosófico, político, familiar e até mesmo sanitário, em que Newton se encontrava sem dúvida tiveram um peso para que ele formulasse as questões que formulou, a partir dos métodos que usou, sob os ombros de certos gigantes. Me parece, então, que um problema de pesquisa também fala muito de quem o propôs.

Esses dias, apresentando o meu problema de doutorado no grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, fui surpreendida com um relato: eu e uma colega, Naiara, narramos uma mesma situação, da qual compartilhávamos o mesmo espaço-tempo em sala de aula, de maneiras totalmente diferentes e, por isso mesmo, tiramos dessa experiência problemas de pesquisa distintos!

Eu narrei a sala de aula, da perspectiva de uma professora novata, como um espaço onde se expressava o desinteresse dos estudantes, o desencontro (muito mais do que encontro) entre estudante e professor, um lugar quase obsoleto em sua estrutura e nas práticas que ali se fazem. Apesar de ter tomado como norte o objetivo de reconhecer as potências e recriações que existem neste espaço, também percebia-o sendo forçosamente enterrado por discursos de modernização, que, por aprisionar em uma visão de progresso seu devir, justamente acabariam por lhe tirar toda sua potência ainda existente...

Já Naiara, que frequentava a mesma disciplina como aluna de graduação, conta em sua dissertação que, ao afirmar certo sofrimento que a experiência de ser estudante universitária produzia, no encontro comigo, foi instigada a pensar no que sustentava sua formação, permitindo que ela não a abandonasse. Daí surgiu seu projeto e seu problema de pesquisa:

Durante uma disciplina optativa com a professora Claudia Osorio e com a, na época mestranda, Cristiane Conceição falei sobre o sofrimento produzido pela universidade. Fui indagada pela última sobre algo que, de alguma forma, sustentava a formação e permitia que a gente continuasse na graduação. Depois dessa conversa, fiquei pensando muito a esse respeito. Sempre tinha visto a universidade como uma produtora de sofrimento e nós, na condição de estudantes, passivos nessa relação. Perspectiva essa que era corroborada por muitos que me rodeavam e da minha parte havia mais uma repetição a respeito disso do que uma reflexão de fato.

Foi a partir da controvérsia, exposta pela Cristiane, que eu passei a me questionar sobre o que seria isso que nos permite continuar a formação e não abandonar a universidade. E é a partir desse diálogo interior que

nasce a questão dessa pesquisa: Como produzir a saúde do estudante de psicologia da UFF/Niterói, em especial, do cotista, de modo a garantir a sua permanência?(BRITO, 2023, p. 10)

Foi assim que meu “cão travesso” me pregou uma peça. Eu pensava que o conhecia, que o mantinha domado ao meu lado, mas ele andou fazendo seus passeios, conquistando outros e, aparentemente até se reproduzindo. Voltou renovado para que eu pudesse novamente reconhecê-lo ou re-conhecê-lo.

A concepção desta tese se iniciou retomando as análises coproduzidas em uma situação de formação profissional (CONCEIÇÃO, 2016; CONCEIÇÃO; ROSA; SANTORUM, 2018; ROSA, 2017; ROSA; OSORIO-DA-SILVA; BARROS, 2019), entre os anos de 2015 e 2016, a partir de um projeto de pesquisa-intervenção (ROCHA; AGUIAR, 2003) no qual constituiu-se como alvo pensar a formação por meio das clínicas do trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; OSORIO-DA-SILVA; RAMMINGER, 2014) – particularmente a clínica da atividade (CLOT, 2007a, 2010a, 2010b). Desse modo, a formação foi concebida como uma atividade dirigida, notadamente processual e polifônica, podendo ser encarada como um meio de desenvolvimento de recursos para a ação.

Mas como pesquisar a formação senão pondo-a em marcha? Sabíamos que para nos aproximar do nosso objeto precisamos não só acompanhá-lo, mas intensificar os processos que se dão em seu âmbito (OSORIO-DA-SILVA, 2014), transformando para compreender. Essa inversão da tradicional ideia de conhecer para transformar, muito presente no arcabouço teórico metodológico das pesquisas participativas, alimenta-se aqui, por um lado, da análise institucional francesa (AI). Com ela opera-se uma radicalização na ideia de interferência na relação entre sujeito e objeto da pesquisa, afirmando que tal interferência é, antes, uma condição do conhecimento do que uma dificuldade das ciências sociais (ROCHA; AGUIAR, 2003). Por outro lado, essa ideia também está presente na própria clínica da atividade (CA), já que “O que conta é que o sujeito ou os sujeitos, “observados” em seu trabalho pelo pesquisador, venham a se tornar, finalmente, os observadores da própria atividade” (CLOT, 2010a, p. 247). Para que isso ocorra, as análises precisam ir além daquilo que pode ser observado na ação de trabalhar

e trazer para o debate os caminhos e as escolhas que foram feitas para agir. Desse modo, o que se considera não é o que se pode depreender de uma simples observação do comportamento realizado, mas os efeitos da observação naquele que é observado, ou seja, os efeitos da presença do pesquisador na população pesquisada – como por exemplo, diálogos interiores (VYGOTSKI, 2017).

Tais efeitos ao serem retomados em um coletivo de análise (contando ou não com a presença de um clínico-pesquisador) podem ser a mola propulsora de novas formas de pensar, agir e ser. Portanto, além de rejeitarmos uma suposta neutralidade do pesquisador, defendemos que a pesquisa e a intervenção, a produção de conhecimentos e a transformação, são movimentos que se cruzam e coexistem em mútua interferência (OSORIO-DA-SILVA, 2016).

Outro ponto importante é que não se considera apenas os efeitos da presença do pesquisador na população pesquisada, mas também o contrário. Como afirma Rodrigues, o intuito de uma prática de intervenção é “invariavelmente, a desnaturalização ou desestratificação dos modos de pensar, agir e ser de coletivos [...], incluindo, nessa aventura de estranhamento, os próprios pesquisadores” (2015, p. 7).

Profundamente vinculado a essas noções também está o método eleito por nós para análise da atividade de formação, as instruções ao sócia, como aponta (PEREIRA, 2017). Nele, desde a sua concepção, no seio do Movimento Operário Italiano (MOI), havia o entendimento de que o trabalhador “verbaliza sua competência de forma diferente em função do psicólogo com quem interage, das questões colocadas, dos métodos empregues” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 40). Assim, para além da valorização da experiência daqueles que exercem a atividade, ou seja, da própria participação da população pesquisada, interessa com este método tirar proveito das diferenças sociais e profissionais da “Comunidade Científica Ampliada” constituída com a pesquisa (ODDONE; RE, 2017; ODDONE; RE; BRIANTE, 2023). São essas diferenças que operaram a análise, aqui entendida como a produção de uma atividade de pensamento sobre a atividade de formação pelo trabalho, mediada pelo método de instruções ao sócia.

Mas, ao falar em atividade de formação, precisamos aqui fazer algumas precisões: nossa pesquisa-intervenção se produziu junto à estudantes, em sua maioria, do curso de terapia ocupacional (TO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) – *campus* Realengo –, que eram bolsistas do Programa de Educação

pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde) (BRASIL, 2010). Desse modo, não se trata, por exemplo, de pesquisar o ofício docente para pensar como se dá a atividade de formação, mas pensar a formação, tomando o estudante como sujeito desta atividade. Assim, estamos analisando-a como uma entrada no ofício, como uma introdução do novato nas controvérsias compartilhadas pelos trabalhadores experientes, ou ainda, como um desenvolvimento de recursos para agir.

Neste ponto é importante lembrar que o termo ‘ofício’ assumi contornos específicos na CA. Traduzido da palavra francesa ‘*métier*’, este termo parece ter encontrada na França nos últimos tempos um fôlego renovado no vocabulário daqueles que trabalham para caracterizar o que fazem, em especial no setor de serviços (CLOT, 2010a; DESCOLONGES, 1996). A vitalidade atualizada da palavra, que não parece remeter aos “operários de ofício” – pré-tayloristas – e muito menos às corporações artesanais, faz com que Clot retome alguns autores da sociologia do trabalho para pensar na possível utilidade de um “conceito psicológico de ofício” (2010a, p. 282); o que não se trata, porém, de uma psicologização do trabalho, já que não se quer uma psicologia clínica aplicada ao trabalho, mas uma clínica do trabalho. Nesta, em diálogo com Tosquelles (CLOT, 2010b, 2013a; TOSQUELLES, 2015), o cuidado recai sobre o trabalho e não sobre os trabalhadores, afastando uma perspectiva de reparação de indivíduos que, por meio de especialismos, atualiza modos de higienismo (CLOT, 2013b). Ao contrário, ao manter no trabalho e em seus conflitos o foco de análise/intervenção, esta clínica interessa-se em primeiro lugar pelas relações sociais e seus deslocamentos, buscando sustentar os conflitos inerentes ao trabalho, tomado como ofício, não como algo a se resolver, mas a se desenvolver (CLOT, 2016a, 2016c).

Podemos dizer, então, que o ofício¹ é pensado na expectativa de escapar de uma noção sedentária, universalizante e unívoca de trabalho, comportando tanto seus aspectos instituídos – suas prescrições, acordos e valores já bem estabilizados, técnicas, etc. – quanto instituintes – toda criação e renovação possível dessas técnicas, das normas, dos saberes, dos fazeres, das relações, das organizações, das estruturas de hierarquia, etc. Sem dicotomia e nem gerenciamento dessas forças em conflito, é justamente pela motricidade das trocas entre os trabalhadores em atividade que o ofício se renova e conserva (CLOT, 2016a), enriquecendo-se e operando saúde.

¹ A noção de ofício como instituição pode ser encontrada em (CLOT, 2016a).

Como uma forma mais fluida e polêmica de tomar o trabalho, o ofício só sobrevive, como aponta Clot, em seu devir: “A única maneira de defender seu ofício é também atacá-lo coletivamente para forçar seus limites face ao real da atividade” (2013, p. 7). O que se destaca nessa noção, não é só o fato dela ser uma perspectiva processual do trabalho, mas de assumir o conflito em sua positividade.

Assim, atuando como uma espécie de antídoto para uma visão binária dos conflitos, o ofício torna-se um conceito útil na caixa de ferramentas (FOUCAULT, 1979) de uma pesquisa-intervenção brasileira em psicologia clínica do trabalho que, ao invés das dicotomias, identidades e representações, busca operar na diferença, na multiplicidade, entendendo que as relações de poder se dão num diagrama complexo de forças (FOUCAULT, 1995; RAUTER; REBELLO, 2017; ROCHA; AGUIAR, 2003; RODRIGUES, 2015). Como já apontamos, a partir do método, interessa tirar partido das diferenças, o que também nos traz uma noção de um coletivo heterogêneo, que, em suas controvérsias, sustenta uma cooperação não apaziguadora, não consensual.

Das diversas formas que o coletivo atravessa o ofício, sem dúvida a que mais chama atenção é esta, que desenvolve o ofício, ou ataca-o para defendê-lo. Se afastando da clássica imagem do coletivo de operários da fábrica, é visto, seja no setor industrial ou de serviços, como um coletivo que, ao não negar os conflitos, cuida do trabalho, discutindo seus critérios de qualidade. Tais discussões, é importante lembrar, são sempre parciais e devem ser refeitas e retomadas a partir dos desafios que se encontram no desenrolar da atividade real. Nesse sentido, o coletivo, segundo Clot, “deixa a desejar”:

[O coletivo] É, de algum modo, um limite a desenvolver. Vygotsky gostava de destacar que “o individual no homem não é o contrário do social, mas sua forma superior” (2004, p.246). Estão, talvez, aí o norte da perspectiva vygotskiana e o ponto em que ele nos é mais útil: o coletivo está no indivíduo do mesmo modo que o inverso se verifica. O que os liga ou desliga é o desenvolvimento possível ou impossível de suas relações. Cada vez que “encontramos” o coletivo, é porque ele foi recriado para além dele mesmo pela atividade própria de cada um (Tosquelles, 2009).

[...] o coletivo e mesmo o coletivo incorporado não recobre o todo do ofício. Se o ofício não se sustenta ele tampouco se esconde nas “comunidades de práticas” locais ou no corpo de cada um. O ofício é também o desenrolar de uma carreira com uma “aposentadoria” antecipável, uma circulação de “funções”, em certos casos um “estatuto” e em outros um “percurso” [...]. Tudo que se gerencia nos escritórios da Gestão de Recursos Humanos da empresa, mas também além disso, é um mercado de trabalho no qual se deslocam grupos profissionais, e de modo diferente para mulheres e homens (CLOT, 2013b, p. 9–10).

Desse modo, o ofício também não se confunde com uma profissão, um emprego, ou mesmo com a atividade. Ele seria uma discordância criativa/destrutiva entre quatro instâncias em conflito: o impessoal, o interpessoal, o transpessoal e o pessoal (CLOT, 2010a, 2013b). Para entender tais instâncias, entre as quais o ofício vive em migração, a situação da entrada de um novato no ofício é paradigmática e é por meio dela que podemos acessar a ideia de uma atividade de formação.

Inicialmente, segundo Clot (2010a), o novato conta quase que exclusivamente com as prescrições, entendidas como a instância impessoal do ofício, para dar conta do trabalho. Apesar de elas serem a principal fonte de ação do novato, é bom lembrar que elas também constituem importante recurso para os trabalhadores experientes. Isso porque a *expertise* no trabalho tem a ver não só com certo domínio das prescrições, mas também com seu uso reinventado frente aos desafios do real, ou seja, sua potencial renovação. Nesse movimento, desenvolve-se o ofício naquilo que ele tem de mais impessoal, de mais instituído.

Também cabe lembrar que não é raro verificar o impedimento desse processo, ou o enrijecimento do impessoal. Nestes casos, inacessível às iniciativas daqueles que trabalham, o desenvolvimento do ofício, e a saúde dos trabalhadores, se veem ameaçados, chocando-se com o monopólio das hierarquias na tomada de decisões sobre os critérios de qualidade do trabalho.

O novato, então, não tarda em encontrar-se em um conflito clássico no campo dos estudos ergonômicos: a discrepância entre o prescrito e o real. Assim, quando o impessoal não dá conta, a imitação dos pares, em suas maneiras pessoais de lidar com este conflito, é uma tentativa de superá-lo, mesmo que também provisória. Neste ponto, encontramos a instância interpessoal, levantando outras contradições para o novato, como por exemplo as convergências e divergências das maneiras em que cada um de seus pares executa o trabalho. A própria ação de imitação não é em nada simples. Ela existe em vários tempos, como explica Clot usando Wallon:

A imitação é, em primeiro lugar, uma ação do sujeito sobre si mesmo. Ele se faz instrumento do que ele vê realizar-se perto dele e parece eclipsar-se diante do modelo que age nele. Mas, longe de somente aplicar esse modelo, ele o coloca, em seguida, a serviço da sua própria ação que já não está dirigida para si, mas para o mundo. E assim, a imitação incorporada a essa ação altera seu estatuto. Tendo começado por ser objeto da ação do sujeito sobre si mesmo, eis que o modelo se converte em meio de sua ação sobre o mundo. O gesto, modelo imitado, separa-se, então, da pessoa imitada. Ele se torna o gesto do imitador que, por retroação – como observa, de forma mais geral, Wallon –, toma assim consciência de si próprio através do outro: “Ao pretender

assemelhar-se ao modelo é que ele se opõe à pessoa e deve efetivamente acabar por se distinguir, também, do modelo” (1970, p.157). Esse é o terceiro tempo da imitação que se apresenta, finalmente, como um desenvolvimento possível do gesto modelo, se tiver a autorização da pessoa imitada, ou seja, como um movimento que vai, nesta eventualidade, de dentro para fora. Aliás, se esse *desenvolvimento da imitação* esbarra no imobilismo do imitado, ele pode ficar “em suspenso”(2010a, p. 159).

É no escopo de um desenvolvimento da imitação, que é também um desenvolvimento do gesto, que podemos falar em uma “transmissão” do ofício. Não como uma simples reprodução, mas como apropriação (CLOT, 2006), que, ao imitar, recria o gesto no curso da ação, apontando para uma atividade própria (TOSQUELLES, 2015). Reprodução e criação se veem, assim, indissociavelmente ligados na atividade cotidiana de trabalho.

Para Vigotski(2018), a base da criação se encontra na capacidade de combinação de elementos já conhecidos, dependendo diretamente de uma atividade de reprodução na qual, quanto mais rica e diversa for as experiências anteriores, mais fértil será a atividade de criação. Desse modo, se por um lado a criação se produz pela reprodução, esta torna-se mais complexa com a criação, já que encontra suas bases na plasticidade, ou seja, na ideia de uma conservação que mantém as marcas das suas alterações². Nestes termos, essa atividade reprodutiva/criativa do/no trabalho depende de um cuidado com a história, da conservação de um patrimônio de maneiras de fazer o trabalho que seja apenas relativamente estável. Aqui encontramos a instância transpessoal do ofício³, com sua paleta de gestos genéricos acumulados ao longo do tempo.

Ao comparar a atividade de seus pares mais experientes, o novato percebe não só os modos como cada um se apropria do gesto, ou seja, as diferenças, mas também aquilo que há de comum. Nesse jogo de contrastes e semelhanças, “o gesto se desliga de cada um e, por fim, deixa de pertencer a alguém em particular. Sem proprietário exclusivo, ele disponível. Posso, então, dispor dele, apropriar-me e tomar posse dele” (CLOT, 2010a, p. 160). No entanto, é apenas quando se consegue usá-lo com liberdade e contribuir para

² “Chama-se plasticidade à propriedade de uma substância que permite alterá-la e conservar as marcas dessa alteração. Assim, nesse sentido, a cera tem mais plasticidade, por exemplo, do que a água ou o ferro, pois admite modificação mais facilmente do que o ferro e conserva a marca desta melhor que a água. Somente se tomadas juntas, essas duas propriedades formam a plasticidade da nossa substância nervosa” (VIGOTSKI, 2018, p. 14).

³ Para formulação desta instância do ofício, também conhecida como gênero da atividade, Clot se inspirou na obra de Bakhtin e na sua concepção dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016), para saber mais, consultar Clot (2010a).

o gesto dos outros, que encontramos com o ofício de forma pessoal, entendido como a singularização, ou ainda o devir possível, de sua forma transpessoal.

A atividade de formação, assim entendida, implica a criação de modos de fazer/viver no ofício, o que nos leva a uma concepção que aproxima formação inicial e permanente, já que, seja por ocasião da entrada no ofício, seja pela manutenção de sua vitalidade – uma reentrada dos já experientes no ofício –, o que está em jogo é o desenvolvimento de recursos para agir (CLOT, 2007b). É isso que nos leva a afirmar que a atividade de trabalho, idealmente, é também sempre uma atividade de formação.

Se é Vigotski que nos permite aproximar trabalho e formação (CLOT, 2000), funcionamento e desenvolvimento (CLOT, 2010a), é com Tosquelles que traremos os elementos para aproximar, ou melhor, indagar pelas possíveis relações entre trabalho e saúde, tendo sempre em vista a noção de atividade. Todavia, antes de seguirmos este caminho, não podemos deixar de lembrar de toda uma tradição de estudos e intervenções, das quais somos herdeiros, que também possuem como norte estas relações entre trabalho e saúde, constituindo no Brasil o campo da Saúde do Trabalhador (ST)⁴. Tal campo, configurado também como movimento social que visa transformar as condições de trabalho e de vida da população trabalhadora, se alimenta em grande parte da Saúde Coletiva, que será mais explorada no próximo capítulo, e da Medicina Social Latino Americana (MINAYO-GOMEZ; MACHADO; PENA, 2011).

Tosquelles é um psiquiatra catalão, precursor do Movimento Institucionalista – uma das raízes da AI –, que se debruçou sobre as possibilidades de uso do trabalho para fins terapêuticos, divergindo daqueles que defendiam um Tratamento Moral nos hospitais psiquiátricos (RUIZ et al., 2013). Segundo ele (TOSQUELLES, 2015), o trabalho, enquanto atividade terapêutica, não poderia ser concebido como simples “ocupação” para passar o tempo ou para distrair enquanto se espera a “cura” ou a “alta” hospitalar; nem seria um trabalho “para ganhar a vida”. Esses são modelos do trabalho utilizáveis no cotidiano da cidade que não têm em si uma finalidade terapêutica. Sua terapia ocupacional (*l'ergothérapie*), como ele afirmava, se colocava na linha de futuro concreto de cada ser humano que, ao fazer as coisas, se faz, sempre na companhia dos outros. É na polifonia que está apoiada a retransmissão de um movimento essencial para a existência humana,

⁴ Vale lembrar que em disputa com o campo da Saúde do Trabalhador encontramos o campo da Saúde Ocupacional, este último lançando uma perspectiva higienista, muito mais interessada na doença e no gerenciamento de riscos do que na própria saúde. Em publicação recente (OSORIO-DA-SILVA; CONCEIÇÃO, 2023), tratamos desta questão trazendo a clínica da atividade como um dispositivo que pode vir a desenvolver o campo da Saúde do Trabalhador

estejamos falando da psicopatologia ou do simples devir humano. Tal movimento permanente e evolutivo, articulado em coletivos mais ou menos institucionalizados, progredindo e regredindo, perecendo e renascendo configura a atividade humana.

A noção de atividade⁵, tomada por Tosquelles do psiquiatra alemão Simon, significa atividade própria, opondo-se radicalmente à simples inquietação e mesmo ao movimento empreendido, imposto ou proposto por alguém que não seja o próprio sujeito. Logo, o trabalho só pode operar saúde se for um meio para que as pessoas desenvolvam uma atividade própria, ou seja, desenvolvam, da forma mais ativa possível, um movimento, com os outros, de apropriação e transformação do ambiente “natural” em “mundo”, de construção de artifícios que o tornam também produto desta “vida artificial”.

Por outro lado, Tosquelles (2015) não ignora o adoecimento causado pelo trabalho que, para ele, depois de ter sido cuidadosamente desumanizado e tornado anônimo, despersonalizado e despersonalizante, tornou-se, em nossa sociedade, uma atividade desafetada. Neste sentido, ele se opõe ao trabalho estruturado em um “modelo masturbatório”, produzindo objetos “filhos de ninguém dirigidos a ninguém”.

Privado de destinatários e impossibilitado de afetar o meio, colocando nele algo de seu, o trabalhador se vê em atividade impedida, em outras palavras, amputado em seu poder de agir (CLOT, 2010a). Quando a passividade “vence”, o sujeito age, então, sem se sentir ativo. Esta atividade desvitalizada o diminui, o desrealiza, produzindo efeitos não só sobre a eficácia de sua ação, mas também em sua saúde (CLOT, 2016a).

Diálogos e afetos são, assim, as duas palavras-chave para os conflitos que definem a noção de atividade em CA. Clot (2013a) segue as intuições de Tosquelles, mas é na companhia de Vigotski e Bakhtin que ele e a equipe francesa de CA vêm construindo uma versão conflituosa, triádica e recriadora da atividade (CLOT, 2016a).

[...] ela [a atividade] é movimento de apropriação de um meio de vida pelo sujeito, livre jogo - ou amputação - desse movimento. Em outras palavras, antes de mais nada, desenvolvimento, ou subdesenvolvimento real das relações com as coisas pela mediação do outro. A atividade é endereçada, dirigida, simultaneamente, para seu objeto e para as outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas do outro ou, ainda, de outras atividades do sujeito (CLOT, 2010a, p. 6–7).

O primeiro conflito da atividade, à maneira do enunciado de Bakhtin (2016), caracteriza-a como sempre endereçada, não somente ao seu objeto, mas às atividades de

⁵ A noção de atividade discutida na interseção entre a terapia ocupacional e a clínica da atividade pode ser encontrada em ROSA, (2017).

outros sobre este mesmo objeto. Isso porque este é sempre já ocupado, “pré-ocupado”, pela atividade dos outros, nele incorporadas, e, inversamente, as trocas com os outros nunca ocorrem sem objeto, seja ele físico ou simbólico. Assim, o objeto da atividade é um traço de união, sempre controverso, entre os seres humanos, produzindo uma conflituosidade por meio da colisão entre atividades que buscam ocupá-lo (CLOT, 2010a, 2016a).

Desse modo, ao analisarmos a atividade do pesquisador, por exemplo, acreditamos poder, com esta concepção triádica, ultrapassar a clássica dicotomia sujeito-objeto na medida em que esta ligação não se faz sem os outros. Além disso, se a atividade é entendida como menor unidade de análise do desenvolvimento (CLOT, 2010a), reconhecemos, com isso, uma interferência como falado anteriormente, ou seja, uma transformação não de dois, mas dos três polos em conflito na reconstrução do contexto em que a ação se dá. Em outras palavras, o desenvolvimento estudado a partir da atividade coloca todos nessa “zona” na qual podemos agir, a depender em parte dos recursos que dispomos, para converter passividade em ação. Aqui, como nos aponta Clot (2015, 2016a), Vigotski encontra Spinoza⁶, no afeto entendido como variação de potência, que pode regenerar ou degenerar a atividade, fazendo variar sua vitalidade⁷.

Sob o impacto do primeiro conflito triádico – sujeito, objeto e outros –, situado no presente, a atividade é afetada, flutua em sua vitalidade, situando o sujeito também em outros tempos e em um segundo conflito. Isso porque o vivo requisita o já vivido, nos esquemas para agir construídos com os outros ao longo do tempo. Para Clot (2015) é a atividade viva em curso com os outros que mobiliza ou imobiliza a atividade já vivida, afetando-a, fazendo-a “mudar de temperatura”. O afeto vital, com todas as suas intermitências, será então compreendido como ativo quando se consegue fazer do já vivido um meio para viver o novo, regenerando a atividade, ampliando o poder de agir. Na contramão, o afeto vital é passivo quando a atividade viva se torna um meio de viver a mesma coisa, uma defesa de hábitos e esquemas já bem estabelecidos.

O segundo conflito da atividade situa-se, assim, nesse curso potencial do conhecido ao desconhecido, na flutuação da vitalidade da atividade afetada, produzindo uma temporalidade inédita e um destino imprevisível (CLOT, 2015).

⁶ O nome do autor também pode ser encontrado com a grafia Espinosa.

⁷ O Vigotski spinozista retomado por Clot (2015) nos ajuda, segundo ele, a fazer uma leitura da função dos afetos no desenvolvimento da atividade. Cabe lembrar que Spinoza compreende por afeto “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (2007, p. 87).

Dando estes contornos ao conceito de atividade, a CA incorpora a concepção de psicologia de Vigotski, entendida como um instrumento auxiliar do desenvolvimento impedido, uma prática clínica para restaurar a capacidade dos sujeitos de retomar o curso do seu desenvolvimento, ou ainda, uma metodologia que busca fazer com que o vivido seja continuamente apropriado como meio de agir. Tal clínica faz do desenvolvimento da atividade de trabalho seu objeto e método, não para saber o que ele é, mas para experimentar aí um devir (CLOT, 2010a, 2015).

Desse modo, a atividade é um conceito que nos permite tanto ver o trabalho como um processo ampliador de possibilidades para a vida humana, quanto nele operar ativamente – ou o mais ativamente possível, falando com Tosquelles – potencialmente ampliando o poder de agir dos trabalhadores. Ao em vez de limitar-se a ser um objeto de estudo, o trabalho enquanto atividade torna-se um instrumento clínico decisivo. Trata-se também em Vigotski de forjar métodos para provocar o desenvolvimento a fim de estudá-lo, transformar para conhecer (CLOT, 2010a).

Assim, a clínica é ação, não apenas um quadro de signos da alienação inventariados. Esta, segundo Clot (CLOT, 2010a, 2013a), é a principal contribuição de Tosquelles à CA, uma clínica que é ação de transformação a partir da conflitualidade dialógica e afetiva inerente à atividade humana. Tosquelles (2015) propõe, com Simon, um deslocamento do foco de atenção clínico: ao invés de fazer os “doentes” trabalharem para diminuir os sintomas, fazer tanto eles quanto a equipe cuidadora trabalhar para cuidar da instituição. Como afirmam Osorio-da-Silva, Amador e Oliveira:

Há, parece-nos, nas formulações de Tosquelles, a operação de um deslocamento ético do poder autoritário do saber médico ao ressaltar que em atividade e, inclusive em atividade de trabalho, os pacientes catalisavam elementos analíticos capazes de fazer questão às institucionalidades estabelecidas. Tosquelles opera com o conceito de atividade para trabalhar no plano institucional (OSORIO-DA-SILVA; AMADOR; OLIVEIRA, 2021, p. 9).

A CA toma partido desta formulação, poderíamos dizer ética, ao fazer da atividade o coração de sua prática. Clot (2016a) não hesita em afirmar que “fazer seu ofício” não é somente cumprir a tarefa ou cuidar da atividade, mas é também fazer e refazer a instituição. Ao destacar a circulação da vitalidade da atividade para instituição e vice-versa, ou seja, a vitalidade da atividade produzindo vitalidade institucional e organizacional, destaca-se a potência deste trabalho clínico no desenvolvimento das relações sociais, em especial, em seus pontos de subordinação.

O desenvolvimento da instituição se mantém possível mudando de base no curso do tempo. Mas somente porque a ergoterapia permanece uma atividade e não se torna, como deplora Tosquelles, um órgão especializado.

É então o trabalho coletivo dos doentes e dos terapeutas que é fonte de vitalidade institucional. Deve-se, com certeza, tratar a instituição e sua organização. Ela é o órgão onde essa vitalidade se conserva nos “artifícios” que são também recursos para a atividade. Mas, para fazê-lo, deve-se, sobretudo, poder “refrescar” permanentemente esses meios, sem tentar brincar com/enganar o real da atividade. A fim de continuar a instituir (CLOT, 2013a, p. 205).

Não podemos deixar de lembrar aqui de uma tradição de estudos brasileiros (AGUIAR, 2012; ARANTES; NASCIMENTO; FONSECA, 2007; BARROS; LOUZADA; VASCONCELLOS, 2008; BARROS; AMADOR, 2017; NEVES; JOSEPHSON, 2001; OSORIO-DA-SILVA; AMADOR; OLIVEIRA, 2021; PASSOS; BARROS, 2000; RAUTER, 2023; ROCHA; AGUIAR, 2003; RODRIGUES, 2015; ROLNIK, 1995) na qual nos filiamos que evidencia a indissociabilidade entre clínica – ou psicologia – e política⁸. Talvez possamos afirmar que um antecessor comum, que em maior ou menor grau comparece em todos esses trabalhos, é Spinoza. Para quem não há dicotomia entre a vida, estritamente considerada, e a vida política, “ambas são pensadas numa relação de coextensividade e não de oposição” (RAUTER; REBELLO, 2017, p. 235). Desse modo, não podemos ignorar, em psicologia, a produção social do adoecimento. Conclusão na qual também chegam os estudos em saúde do trabalhador a partir de autores como Laurell (1982).

E na formação? Tivemos a oportunidade de defender anteriormente (CONCEIÇÃO, 2016; CONCEIÇÃO; ROSA; SANTORUM, 2018), com Tosquelles, que, na formação, igualmente interessa chamar à atividade, colocar em ação, viver a dramática dos conflitos alimentados pelo social, deles se apropriar, desenvolvendo o poder de agir sobre si e sobre o mundo. O que, não podemos esquecer, envolve também potencialmente toda a organização, renovando-a. Isto implica dizer que formar, nesta perspectiva, é uma atividade que possui como norte o desenvolvimento de todos os atores nela implicados – sejam discentes, docentes, técnicos administrativos da universidade, trabalhadores terceirizados, usuários dos serviços de extensão universitária, pesquisadores não docentes, colaboradores dos grupos de pesquisa, ou seja, todos que

⁸ Clot (2015, 2016c) também aponta esta indissociabilidade.

habitam o território universitário –, da organização do trabalho, da própria arquitetura do espaço e das relações sociais, que se propagam dentro e fora dos muros da universidade.

Este é o fundamento que nos leva a pensar na universidade tanto como uma organização formatadora/normalizadora⁹, como numa organização revolucionária. Falando ao modo de Anísio Teixeira, importante educador brasileiro, pensamos a também enquanto uma máquina de democracia. Mas para que ela seja uma máquina de democracia, entendemos que não se pode prescindir de um movimento coletivo, cooperativo e conflituoso, para que possamos viver o novo, regenerando a vitalidade da atividade formativa e da organização universitária.

Neste momento, então, no escopo desta tese, nos debruçamos mais uma vez sobre a mesma experiência de pesquisa-intervenção para com ela deslocar, desenvolver, aquilo que no Brasil temos chamado de políticas de democratização do ensino superior. Entendendo que a democratização, se tomada como um processo pensado com Spinoza, não se faz somente de cima para baixo, mas também de baixo para cima, ou seja, de forma situada, na atividade cotidiana que se desenvolve no ambiente universitário.

⁹ Exploraremos mais a frente esse ponto.

2. Direito de guerra e democratização: a Reforma Sanitária Brasileira pensada como um contínuo campo de lutas

Reforma das palavras

Maio de 2022

Há alguns anos falei para Marina – minha irmã 19 anos mais nova – ao telefone, que quando ela viesse ao Rio me visitar nas férias iríamos ao museu. Ela então me perguntou: O que é mesmo um museu? Nós já tínhamos visitado museus antes, mas ela não havia ainda associado o local a palavra. Daí respondi: É aquele lugar que a gente vai para ver quadros e esculturas... e várias coisas velhas.... No mesmo instante ela me corrige: velho para quem já viu! Eu não vi, pra mim é novo!

Fiquei atônita. Claro, ela tem razão! Ri e nunca mais esqueci desse episódio.

Esses dias lembrei dele, porque estava me perguntando o que queremos dizer com a palavra Revolução, intuindo aí múltiplos sentidos. Resgatei um livro de Florestan Fernandes “O que é revolução?”. Logo no início, ele diz:

A palavra revolução tem sido empregada de modo a provocar confusões. Por exemplo, quando se fala de “revolução institucional”, com referência ao golpe de Estado de 1964. É patente que aí se pretendia acobertar o que ocorreu de fato, o uso da violência militar para impedir a continuidade da revolução democrática (2018, p. 9).

De fato, ainda hoje encontramos aqueles que celebram a data, não como golpe, mas como uma revolução que salvou nosso país da suposta ameaça comunista. Uma palavra não é mesmo unívoca, como a sabedoria infantil de minha irmã me ensina, mas quando querem lhe impor um sentido único, quase que de assalto, fazendo-nos esquecer as tantas outras coisas que ela foi ou pode vir a ser, devemos ficar atentos. Às vezes, talvez um pouco mais do que às vezes, é preciso fazer guerra aos discursos/práticas que se querem universais, finalmente encerrando a história, dizendo a última palavra de uma vez por todas em seus soberbos autoritarismos.

Será que foi também isso que ocorreu com a palavra Comunidade? Tenho a sensação de que seu sentido foi sendo cada vez mais afastado do comunitário e do comum, e aproximado daquilo que é precário, pobre, miserável, desordenado, amontoado, inconveniente, indigente, favelado.

Talvez os politicamente corretos me acusem de preconceito linguístico por esta insinuação... Mais uma vez tomando de assalto um sentido, agora, o de preconceito linguístico¹⁰, que outrora repudiavam em nome da gramática. Faz parte deste saber dominante / dominador acreditar que a língua não é viva, mas os sentidos estão sempre

¹⁰ O professor Marcos Bagno é conhecido por tratar do assunto, afirmando uma língua portuguesa viva, na qual não existe formas elegantes ou rudes de falar.

em disputa. Não exatamente por um preciosismo terminológico, como encontramos com alguma frequência entre os acadêmicos, mas, como nos lembra Florestan Fernandes: “É que o uso das palavras traduz relações de dominação. Se um golpe de Estado é descrito como “revolução”, isso não acontece por acaso. Em primeiro lugar, há uma intenção: a de simular que a revolução democrática não teria sido interrompida” (2018, p. 10)

Aliás a própria Democracia tem sido entendida de uma maneira perigosamente unívoca como um sistema político-eleitoral baseado nas disputas de partidos políticos. Reduzi-la às eleições é reduzir o poder popular; é dizer, na melhor das hipóteses, que ao povo, visto como uma massa de ignorantes destinados a executar o trabalho e jamais pensá-lo, resta a controversa escolha de um representante, esse sim apto e competente, que decidirá os rumos da vida de todos. A política torna-se um espantalho, algo difícil, distante da realidade. Daí de tempos em tempos somos tomados coletivamente por um furor, uma indignação com o estado de coisas que nos mostra mais uma vez que a política se faz, a todo momento, aqui e agora. Nessas horas a democracia vira verbo e a gente se sente mais vivo.

Como abordado no capítulo anterior, o objeto de estudo e intervenção sobre o qual nos debruçamos é a atividade de formação. Toda atividade é um processo que vincula o sujeito, o objeto de sua atividade e as atividades dos outros, em relações que podem ampliar ou diminuir o poder de agir sobre si e sobre o mundo. O objetivo de uma intervenção clínica é, então, desenvolver a atividade, entendendo o desenvolvimento não a partir de uma perspectiva evolutiva, etapista e/ou teleológica, mas como a história das metamorfoses desta atividade, ou seja, do modo como os conflitos que lhes são inerentes vão sendo desfeitos e refeitos. Estas são as bases de uma perspectiva histórico-desenvolvimentista¹¹ produzida enquanto uma CA (CLOT, 2010a).

Também já anunciamos que a experiência que vamos explorar, produziu-se junto à estudantes da área da saúde, que eram bolsistas do Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde). Instituído em 2007, este programa constitui-se enquanto uma política pública interministerial (Ministério da Saúde e Ministério da Educação) com o objetivo de viabilizar a iniciação ao trabalho de estudantes de graduação da área da saúde de acordo com as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS). Para este fim, a

¹¹ A tradição de estudos em psicologia fundada por Vigotski é conhecida também como psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica. Aqui adotamos com Clot (2007a, 2010a) o nome histórico-desenvolvimentista por apostarmos nesses termos como o cerne da tradição que queremos levar à frente.

portaria vigente que o institui (BRASIL, 2010), considera em seu preâmbulo diversas legislações e políticas públicas precursoras – tais como a Lei Orgânica da Saúde, a Política Nacional de Atenção Básica, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e o Programa de Educação Tutorial (PET) – que nos levam a retomar alguns fios das lutas e conquistas da Reforma Sanitária Brasileira (RSB), responsável pela maneira como hoje pensamos, estruturamos, atuamos e formamos nos e para os serviços de atenção à saúde.

A RSB é um complexo processo, configurado a partir da década de 1970 e ainda em curso, que nos leva à compreensão de que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado, como consta na Constituição de 1988. Assim, teve como alguns de seus importantes desafios produzir um rompimento com o modelo de atenção à saúde excludente e hospitalocêntrico que existia na época de sua emergência¹² e com uma concepção de saúde segundo o modelo flexneriano, isto é, restrita ao diagnóstico das doenças, realizado por especialistas academicamente certificados. Em publicação do Ministério da Saúde destinada a recuperar, registrar e analisar informações sobre a dinâmica do processo da RSB, podemos ler:

O direito à saúde implica o reconhecimento de que todas as cidadãs e todos os cidadãos, sem exceção, têm as garantias universais da saúde. Os movimentos sociais dos anos pré-constituição, na área da saúde, visavam a um novo paradigma e a uma nova forma de considerar a questão da saúde da população, coletiva e individualmente, como direito e como questão de todos, sobre a qual os sujeitos implicados tomam decisões. A participação é essa nova articulação do poder com todos os envolvidos, na transformação dos atores passivos em sujeitos ativos, dos atores individuais em atores coletivos (BRASIL, 2006, p. 18).

A participação, ou o processo participativo, é uma das palavras-chave da RSB, segundo a leitura desta publicação, e elemento crucial para a construção do SUS. Ela também indica que esse processo participativo exige uma mudança nas relações de poder, o que foi sendo articulado a partir de estratégias de controle social. Teríamos, com isso, um aprofundamento de uma democracia representativa, às vezes limitada ao ritual das eleições, para uma democracia participativa, na qual manifesta-se o poder popular na

¹² A política pública de saúde que vigorava antes da criação do SUS estava no escopo do Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (Inamps), com uma assistência médica voltada apenas aos trabalhadores que contribuíam com a previdência social. Os setores da população que não faziam esta contribuição não podiam acessar seus serviços. Por outro lado, existiam também grandes campanhas de vacinação promovidas pelos Estado, também financiador de parte do setor privado da saúde (RAMMINGER, 2008).

construção de novos direitos e no acompanhamento da formulação, gestão e execução das políticas públicas. Estaríamos, aqui, “mediante mecanismos institucionalizados de gestão participativa que englobam, e ultrapassam, os dispositivos de uma democracia representativa” (BRASIL, 2006, p. 23).

Para explorar as noções de participação e relações de poder, reascendendo o debate acerca das potências de um movimento como o da RSB, lançaremos mão de dois autores que nos ajudam a trazer a guerra, em suas estratégias, como elemento central para uma análise do poder. Estamos falando de Spinoza, já citado neste trabalho, e Foucault. Ambos, cada um à sua maneira e situados no seu tempo, na contramão do pensamento jurídico desenvolvido por volta do século XVII, rejeitam o privilégio de um olhar descendente em termos de análise do poder, recusando-se em tomá-lo enquanto substância transferível que incide de cima para baixo, de forma negativa, reprimindo e interditando os indivíduos.

Sob outra perspectiva, Foucault (2010a) nos convida a perceber o poder segundo sua produção, de forma positiva, não formulando o problema de sua alma central – apontado com o esquema do Leviatã de Hobbes –, mas no ponto onde ele produz efeitos reais, na periferia, onde ele se exerce a partir de múltiplos mecanismos de sujeição. Empreendendo, assim, uma análise ascendente, seu ponto de partida são as formas de resistência ao poder e não sua racionalidade interna e é neste ponto, inclusive, que acreditamos ser possível produzir um diálogo entre Foucault e Spinoza.

Spinoza, como um filósofo do século XVII, se dedica a pensar, especialmente no seu Tratado Político, o poder a partir da questão da soberania e da obediência (BOVE, 2010a)– a qual Foucault quer evitar, deslocando-se para a questão da sujeição e da dominação – entretanto, diferente dos contratualistas de sua época, Spinoza insiste no fato de que a política não se faz apenas por meio da razão, mas também pelos afetos. Já que não podemos suprimir os afetos, sendo um engano ignorá-los decretando um falso império da razão, é também por meio deles que a multidão se põe de acordo para constituir um poder soberano e ser conduzida ‘como que por uma só mente’ (ESPINOSA, 2009). Desse modo, é por meio dos afetos que Spinoza nos convida a perceber o exercício do poder a partir de uma perspectiva local, também ascendente, como nos provoca Foucault.

É igualmente por meio desta fina atenção aos afetos, que indicam variação de potência de agir, que Spinoza também se opõe diretamente à Hobbes (AURÉLIO, 2009; BOVE, 2010a), afirmando que o direito natural não se extingue por meio de um contrato ou da constituição de um direito civil. Partindo do princípio de que cada um tem tanto

direito quanto potência para existir e agir tiver¹³, Spinoza passa a entender o direito civil como uma espécie de configuração relativamente estável do direito natural, uma confluência de potências suficiente para produzir mais acordos do que divergências, possibilitando a emergência de uma potência comum – ou potência da multidão. Enquanto Hobbes, para constituir um direito comum ou civil, concebe uma entidade artificial e transcendente que, a partir do contrato suspende o direito natural “para salvar os homens da luta suicidária que naturalmente os opõe uns aos outros. Espinosa, por sua vez, identifica-o tão-só como a resultante das potências e impotências individuais de quantos constituem uma potência coletiva” (AURÉLIO, 2009, p. XXIII).

Nesse sentido, mantendo o direito natural, é como uma permanente tensão entre múltiplas forças que configuram determinado estado temporário de coisas que Spinoza nos convida a pensar o poder. Um poder descontínuo, que é efeito da potência em sua variação. Descontinuidade e Multiplicidade também parecem ser palavras-chave para a análise do poder de Foucault, interessada nos efeitos reais e periféricos do exercício de poder, nas técnicas dispersas de dominação que fazem o poder circular. Com esta dupla, não faz sentido pensar em esquemas binários de relação de poder, por outro lado, somos convidados a pensar nos potenciais deslocamentos dessas relações ou nas históricas estratégias destes enfrentamentos que colocam em cena o inalienável direito de guerra, de resistência.

Nesse diálogo entre autores, para pensarmos as relações de poder e a participação na RSB, queremos sustentar a ideia transversal de que a política é a guerra continuada por outros meios. Com relação a pensamento de Spinoza, Bove comenta:

É necessário, contudo, imediatamente precisar essa fórmula brutal em sua significação propriamente espinosana, dizendo que a política é efetivamente a continuação do exercício dos direitos de natureza (que são quantidades de potência), mas, se esse exercício passa por divisões, afrontamentos, conflitos, ele passa sempre, também e necessariamente, por cooperações e alianças; portanto, pela constituição de um comum. É assim que, para afirmar e definir esse comum como Direito comum em meio a um mundo conflituoso, atravessado por uma guerra latente, Espinosa desenvolverá uma política democrática de contrapoderes (BOVE, 2010b, p. 158).

Importante precisar que Spinoza não chega a concluir a parte do Tratado Político dedicada à democracia por conta de seu precoce falecimento. Entretanto ele nos dá pistas

¹³ TP II/3 (Esta referência localiza nas diversas traduções e edições do Tratado Político os trechos aos quais estamos nos referindo nesta tese).

sobre este estado, que seria, em sua perspectiva, o mais conforme à natureza humana ou a estratégia mais adequada de afirmação da potência da multidão em perseverar na existência. Por outro lado, ao tratar da monarquia e da aristocracia, Spinoza nos leva a pensá-las sempre de maneira processual, não absoluta, indicando a multiplicidade como um importante operador de estabilidade e de racionalidade (AURÉLIO, 2009), ou seja, indicando como sempre desejável a democratização dos estados não democráticos. Já que somos conduzidos não só pela razão, mas também pelos afetos, a vontade de um rei, segundo Spinoza, é particularmente variável e inconstante, sendo por isso no mínimo absurda a ideia de que se possa concentrar o governo nas mãos de apenas um:

[...] a potência de um só homem é, de longe, incapaz de sustentar tão grande peso. Daí acontecer que aquele a quem a multidão elege rei chama para junto de si comandantes, conselheiros ou amigos, aos quais confia a sua salvação e a de todos, de tal modo que o estado, que se crê ser absolutamente monárquico, na prática, é realmente aristocrático, não de modo manifesto, mas tácito, e por isso mesmo péssimo (ESPINOSA, 2009, p. 49–50).

Desse modo, seguindo o pensamento de Maquiavel ao considerar a multidão mais sábia e mais constante do que o príncipe, Spinoza afirma uma equivalência entre direito e potência, defendendo a impossibilidade de transferência do direito natural, ou a extinção definitiva do desejo (da multidão e de cada um) de estar sob jurisdição de si próprio. É neste contexto, e partindo da ideia de que “cada um prefere governar a ser governado”¹⁴, que ele indica ferramentas de contrapoderes fundadas no direito de guerra, capazes de fazer frente à dominação. Como nos indica Bove:

Essa expulsão da dominação (mesmo a de um poder que seria o de experts ou profissionais da política cujas aptidões justificariam a função de determinar o que deve ser o comum) é o que separa radicalmente Espinosa de Hobbes: um ponto de vista imanente e maquiaveliano sobre os processos efetivos de constituição de uma vida humana (Espinosa); e, de outra parte, a interpretação jurídico-política, sob a forma da transferência de direito e do contrato, desses mesmos processos, do ponto de vista do poder soberano instituído (Hobbes) (BOVE, 2010b, p. 159).

Ao falar da aristocracia, Spinoza faz longas considerações acerca dos conselhos: sobre a importância da diversidade dos seus membros¹⁵, sobre a desejável rotatividade destes¹⁶, contra o nepotismo na eleição destes conselheiros¹⁷, entre outros. De maneira

¹⁴ TP VII/5

¹⁵ TP VII/4

¹⁶ TP VI/6

¹⁷ TP VI/36

geral, indicando, como já comentamos, a multiplicidade como desejável para um governo mais estável e mais racional. A aristocracia seria, então, uma configuração do poder mais próxima de um estado absoluto, quanto mais diversos forem seus patrícios e quanto mais puder se funcionar sustentando tal diversidade, mantendo a produtividade positiva das controvérsias que existam entre estes escolhidos. Por outro lado, Spinoza, em sua radical afirmação da multiplicidade, afirma: “A razão pela qual, na prática, [o estado aristocrático] não é um estado absoluto não pode ser, portanto, senão o fato de a multidão meter medo aos que mandam e, desse modo, conseguir alguma liberdade para si” (ESPINOSA, 2009, p. 90).

É este movimento que enxergamos na RSB, uma expressão da potência da multidão em criar melhores condições para existência, implicando a reelaboração do contrato que sustentava até então os direitos comuns de todos os cidadãos. Porém, apesar de crucial, essa reelaboração contratual / legal não garante definitivamente tais melhores condições de vida, na medida em que o direito, por ser o equivalente à potência, não constitui normas universais, mas, ao contrário, normas imanentes, relativamente estáveis, que se produzem a partir das conflitualidades e alianças que compõem o corpo múltiplo da multidão a cada momento. Esse talvez seja o principal desafio da RSB, ser vista, em suas tensões, como um contínuo campo de lutas.

Aliás, não é só impossível nessa perspectiva qualquer garantia de vida melhor a partir de direitos universais, como inclusive é indesejável. Para Spinoza, nem tudo aquilo que é feito segundo o direito civil é feito da melhor maneira¹⁸, pois, a melhor maneira de se fazer alguma coisa é orientada por aquilo que a razão prescreve, ou seja, por aquilo que permite estar mais sob jurisdição de si próprio, e não por normas previamente estabelecidas. Desse modo, quando interessa à salvação comum, as leis do direito civil devem ser violadas e se a violação dessas leis enfraquece o estado, produzindo indignação geral, o contrato social dissolve-se por um direito de guerra¹⁹.

No fim, o que nos é apontado com a manutenção do direito natural é a afirmação de um direito de guerra, uma potência de revolta, que força as relações de poder produzindo uma necessária plasticidade contínua das leis e dos modos de viver. Tal concepção spinozista nos remete à Canguilhem (2009) e sua noção de normatividade vital, com a qual ele busca defender uma espécie de necessidade permanente da vida em

¹⁸ TP V/1

¹⁹ TPIV/6

lutar contra os inúmeros perigos que a ameaçam, a partir de uma atividade que institui normas.

Canguilhem é um autor de grande relevância para RSB, em especial no que diz respeito a reformulação do conceito de saúde. Seu pensamento, junto ao de Foucault, inaugura uma reflexão crítica no campo da Saúde Pública, que tem como efeito a sua reconfiguração e o uso frequente de uma nova denominação: campo da Saúde Coletiva (BIRMAN, 1991; RAMMINGER, 2008; RODRIGUES, 2020). Podemos dizer que Canguilhem (2005, 2009, 2012) inverte o pensamento sobre a saúde, na medida em que ela é caracterizada, não por uma média estatística que determinaria a normalidade pela frequência, mas, antes, pela capacidade de adoecer e se recuperar, de constituir e fortalecer uma margem de segurança frente às variações do meio. Afirmando a anterioridade da atividade normativa do vivente com relação a normalização operada pela medicina, ele faz um ataque frontal às práticas médicas de bases positivistas e a ideia de uma saúde ideal descolada das relações conflituosas entre o vivente e o seu meio (CAPONI, 2009; PORTOCARRERO, 2009).

Além de normatividade vital, Canguilhem (2009) também nos fala de uma normatividade social, ou seja, não é apenas o homem, enquanto organismo, que institui normas de vida, mas uma sociedade, a partir dos seus valores e exigências coletivas, também empreende este mesmo movimento. Entretanto, no que diz respeito as normas sociais, elas se colocam para os homens enquanto exigências externas, efetuando um processo de normalização, ou seja, de retificação, de imposição de uma exigência que visa unificar a diversidade, constituindo todo um campo de aplicação que pode ser visto, por exemplo, nas instituições pedagógicas ou sanitárias a partir do século XIX.

De modo que por um lado temos a normatividade que se refere a atividade de criação de normas frente às infidelidades do meio, ou suas intrínsecas variações. Essas criações são muito mais do que adaptações ao meio, pois, na medida em que elas o alteram, são também criação de novos meios para existir. Por outro lado, temos a normalização, que, apesar de também produzir normas para existência e alteração dos meios, expressa uma exigência de racionalização emergente nas sociedades industriais, que refletem os interesses sociais, políticos e econômicos a elas correlatas.

Foucault toma essa concepção de norma e normalização no seu empreendimento de análise das relações de poder, como ele próprio esclarece no curso ‘Os Anormais’:

Gostaria de remeter a um texto que vocês vão encontrar na segunda edição do livro de Canguilhem sobre *O normal e o patológico* [...].

Nesse texto, que trata da norma e da normalização, temos um certo lote de ideias que me parecem histórica e metodologicamente fecundas. De um lado, a referência a um processo geral de normalização social, política e técnica, que vemos se desenvolver no século XVIII e que manifesta seus efeitos no domínio da educação, com suas escolas normais; da medicina, com a organização hospitalar; e também no domínio da produção industrial. E deveríamos sem dúvida acrescentar: no domínio do exército. Portanto, processo geral de normalização, no curso do século XVIII, multiplicação dos seus efeitos de normalização quanto à infância, ao exército, à produção, etc. Vocês também vão encontrar, sempre no texto a que me refiro, a ideia, que acho importante, de que a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. Conceito polêmico – diz Canguilhem. Talvez pudéssemos dizer político. Em todo caso – e é a terceira ideia que acho ser importante – a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p. 61–62).

Nesse diálogo entre Foucault e Canguilhem, a norma aparece como algo que fundamenta e legitima um exercício de poder que não é repressivo e negativo, mas produtivo, normalizador. Esta mecânica do poder, emergente nos séculos XVII e XVIII, não incide sobre a terra e seus produtos, como nas relações de soberania, mas sobre a vida, permitindo extrair tempo e trabalho dos corpos. Este poder sobre vida, biopoder, foi um instrumento fundamental para implantação do capitalismo industrial, que, diferente do que se possa pensar, ele não substituiu ou sucedeu a soberania, mas compôs com ela, sobrepondo mecanismos disciplinares e um sistema de direito pautado no discurso da soberania popular. Tal sobreposição – que não é isenta de conflitos e contradições –, segundo Foucault, permitiu mascarar os procedimentos de sujeição da “sociedade de normalização”, como ele nos esclarece no curso ‘Em defesa da sociedade’:

Temos, pois, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até os nossos dias, de um lado uma legislação, um discurso, uma organização do direito público articulados em torno do princípio da soberania do corpo social e da delegação, por cada qual, de sua soberania ao Estado; e depois temos, ao mesmo tempo, uma trama cerrada de coerções disciplinares que garante, de fato, a coesão desse mesmo corpo social. Ora, essa trama não pode de modo algum ser transcrita nesse direito, que é, porém, seu acompanhamento necessário. Um direito de soberania e uma mecânica da disciplina: é entre esses dois limites, creio eu, que se pratica o exercício do poder. [...]. Isto não quer dizer que vocês têm, de um lado, um sistema de direito tagarela e explícito, que seria a

soberania, e depois disciplinas obscuras e mudas que trabalhariam em profundidade, na sombra, e que constituiriam o subsolo silencioso da grande mecânica do poder. De fato, as disciplinas têm seu discurso próprio. [...] as disciplinas vão trazer um discurso que será o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma. Elas definirão um código que será aquele, não da lei, mas da normalização, e elas se referirão necessariamente a um horizonte teórico que não será o edifício do direito, mas o campo das ciências humanas (FOUCAULT, 2010a, p. 33).

Neste contexto, a norma é, então, uma técnica positiva de transformação dos traços biológicos de uma população – como natalidade, mortalidade e longevidade – a partir dos interesses econômicos, por meio dos quais desenvolvem-se dispositivos de poder-saber que asseguram “não apenas sua sujeição mas o aumento constante de sua utilidade” (1979, p. 198). Desse modo, a norma não se constitui enquanto uma lei natural, mas como uma exigência coercitiva, como um poder, ou biopoder, que se incumbe da vida em geral, tanto no polo corpo – que se quer disciplinar – quanto no polo população – que se quer regulamentar. É no encontro entre a disciplina e a soberania, é nessa mecânica do poder na qual a sujeição se vê mascarada, que encontramos os ingredientes para o desenvolvimento da medicina moderna e das ciências humanas travestidas de um cientificismo que as tornariam supostamente neutras (Ibid., 2010a).

Desse modo, Canguilhem e Foucault se veem juntos na crítica às práticas médicas higienistas, ou seja, aquelas que se constituem enquanto técnica de controle, intervenção médica autoritária que, sob a égide da defesa da saúde, governam os corpos a partir de exigências contábeis, socioeconômicas. Apesar disso, é importante lembrar que as discussões desses autores sobre a medicina não são idênticas, chegando em alguma medida a serem opostas (BIRMAN, 1991; PORTOCARRERO, 2009).

No que se refere a Foucault, a ênfase é dada a esse progressivo surgimento da medicina moderna enquanto uma estratégia biopolítica, que faz da medicina, não apenas uma prática privatista sobre o corpo individual, mas principalmente uma prática voltada ao social, de higiene pública, fundando as bases para o que conhecemos como Saúde Pública. Essas ideias chegaram ao Brasil por ocasião de conferências que Foucault proferiu no Rio de Janeiro na década de 1970 – momento de emergência da RSB enquanto movimento de contestação do modelo assistencial excludente – e elas tiveram o efeito de abalar radicalmente o arraigado clichê “medicina individual, capitalista, defendida por profissionais alienados, *versus* medicina social, adversária do capitalismo, bandeira dos

progressistas” (RODRIGUES, 2020), que predominava na leitura daqueles que defendiam melhorias nesse campo.

Segundo Rodrigues (Ibidem), a primeira grande pesquisa realizada no Brasil apoiada na obra de Foucault foi a de Sergio Arouca, importante personalidade do RSB:

A defesa da tese de Arouca marca, talvez, o começo de um novo período no âmbito das relações teóricas e políticas entre o campo médico e a sociedade. A partir de então, passa-se a falar não tanto em “medicina preventiva” ou “medicina social”, expressões sob um bem fundado acúmulo de críticas, mas em “saúde coletiva”. Enfatiza-se o caráter diferencial de cada um desses termos: “saúde”, e não “medicina” (pois teremos mesmo saúde sob uma expansiva medicalização, ou melhor sob uma biopolítica?); “coletiva”, e não “social” (pois teremos efetivamente alguma voz e ação, como coletivo, nesse social que é sinônimo de disciplinamento-controle?) (RODRIGUES, 2020).

Sobre este deslocamento, de campo da Saúde Pública para Saúde Coletiva, Birman também nos esclarece que o segundo representa uma ruptura ao negar aos discursos biológicos o monopólio das leituras sobre a saúde:

Essa interpretação tem sérias consequências para o conceito de saúde e para a gestão política das práticas sanitárias, o que nos leva a sublinhar os pressupostos dessa troca de significantes: em lugar de público, temos o significante coletivo. A troca desses significantes tem como desdobramento um deslocamento da problemática da saúde de seu antigo e exclusivo centro, o Estado, visto como espaço hegemônico para a regulação da vida e da morte na sociedade. Retira-se deste a condição de instância única na gestão do poder e dos valores, e se reconhece o poder instituinte da vida social, nos seus vários planos e instituições. É no descentramento do lugar do Estado e na relativização de seu poder que a problemática do reconhecimento das diferenças no registro epistemológico encontra historicamente seu polo fundador e suas condições de possibilidade. O limite imposto ao universalismo naturalista e a abertura do campo da saúde para outras leituras possíveis, centradas no reconhecimento das diferenças, é o efeito teórico primordial nesse descentramento (BIRMAN, 2005, p. 14).

A partir desta leitura, dois pontos parecem fundamentais para o campo da Saúde Coletiva, o trabalho na/com a diversidade e a diferença, em oposição à normalização, e a descentralização das práticas sanitárias, de fundamentalmente estatais para difusas na tessitura heterogênea da vida em sociedade. Isto não significa suprimir a presença e o efeito dos mecanismos estatais, mas apenas não tentar deduzir daquilo que é um Estado, um universal político, ou tentar deduzir o conjunto das práticas, daquilo que seria a essência do Estado. Trata-se “de investigar o problema do Estado a partir das práticas de governamentalidade” (FOUCAULT, 2010b, p. 110). Aliás, no pensamento foucaultiano

um dos fenômenos fundamentais relativos à emergência do biopoder, dessa assunção da vida pelo poder, é a estatização do biológico. Nele, o Estado seria, então, um efeito dessa contínua estatização, uma estrutura sofisticada que reinsere continuamente nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem e até mesmo nos corpos, a mesma relação de força, mediante uma espécie de guerra silenciosa. De um outro modo, Foucault nos aponta como, no mesmo período, com a evolução dos Estados, o direito de guerra foi se tornando prerrogativa do poder central, ou seja, como “uma sociedade inteiramente perpassada de relações guerreiras foi sendo substituída aos poucos por um Estado dotado de instituições militares” (2010a, p. 226).

Voltamos aqui ao nosso ponto de encontro entre Foucault e Spinoza: a ideia de que a política é a guerra continuada por outros meios. O Estado para Spinoza (2009) é também efeito de um jogo de forças, na medida em que é o direito que se define pela potência da multidão conduzida como que por uma só mente²⁰. Tal potência, pode estar configurada em um estado de guerra se estamos privados do mundo comum e do poder de constituir-lo (BOVE, 2010b). Mas como Foucault nos adverte, não basta encontrar essa guerra como um princípio de explicação, “é preciso reativá-la, fazê-la deixar as formas latentes e surdas em que ela prossegue sem que a percebamos bem e levá-la a uma batalha decisiva para a qual devemos preparar-nos, se quisermos ser vencedores” (FOUCAULT, 2010a, p. 227)

Quando pensamos na RSB, em especial nas décadas de 1970 e 1980, enxergamos, essa reativação de um direito de guerra da multidão frente as violentas práticas de um Estado brasileiro ditatorial. Dessa reativação, seguiu-se um período de lutas, em várias esferas, que não à toa são frequentemente lidos como uma (re)democratização do país, produzindo um deslocamento das relações de poder. Entretanto, a questão crucial da RSB, que sempre esteve presente e segue nos inquietando, é a do direito à saúde: como fazer desse direito mais uma via de afirmação radical da dignidade da vida humana, de um desejo de perseverar na existência por meio de uma potência coletiva de expansão da vida, de normatividade, e menos um instrumento de uma biopolítica das populações, instrumento de uma normalização que reinveste determinadas relações de força?

Em outras palavras, como fazer da RSB mais ação revolucionária do que reforma? Já que, como fala Deleuze num diálogo com Foucault:

Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é

²⁰ TP II/17

uma reorganização do poder, uma distribuição de poder que se acompanha de uma repressão crescente. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia (FOUCAULT, 1979, p. 72).

Sem querer escamotear seu caráter, por vezes, “reformista” ou sua captura pelas práticas biopolíticas contemporâneas, é preciso reconhecer também o caráter popular e revolucionário da RSB colocando em questão a totalidade do poder sobre a vida. Pensando com Spinoza, se direito equivale a potência²¹, a afirmação de um direito à saúde é a afirmação de uma potência de viver a vida sob jurisdição de si próprio (ou em atividade própria, lembrando Tosquelles e nosso capítulo anterior), é a produção de uma nova resultante de forças para composição de outro comum, outra relação de poder, possibilitada pela reativação do direito de guerra.

Aqui cabe uma ponderação com relação às ideias de que uma democracia participativa seria o aprofundamento de uma democracia representativa ou de que a democracia participativa traz as “ruas” para dentro do Estado (BRASIL, 2006). Na medida em que o Estado é mais um efeito das relações de poder do que uma entidade, as “ruas” sempre o constituem em alguma medida, mesmo que como forças cuja resultante não seja suficiente para produzir um deslocamento dessas relações. Por outro lado, uma vez que a democracia, como nos indica Spinoza, não é um governo dos escolhidos²², sendo, esta, uma importante diferença com relação à monarquia e à aristocracia, nela não caberia qualquer mecanismo de representação. Como nos aponta Aurélio na introdução do Tratado Político:

No estado democrático, a vontade de cada um participa diretamente na decisão comum, sem passar pela mediação de órgãos eleitos, e a multidão, sem revogar a sua irrevogável diversidade conflitual, surge como titular da *potestas* - uma titularidade absoluta, na medida em que é pensada sem exterioridade alguma. Como conciliar a multiplicidade física com a unidade jurídica, como pensar o político sem um mediador que estabilize as múltiplas singularidades, como pensar, enfim, o direito comum sem a dominação? (AURÉLIO, 2009, p. LX).

Esta questão colocada pelo comentador de Spinoza, como ele indica na sequência, tem gerado controvérsia entre aqueles que se interessam pelo legado do filósofo. Nós acreditamos que se há aí alguma conciliação ou mediação a ser feita, ela não será jamais

²¹ TP II/3

²² TP VIII/1

definitiva, sendo produzida na atividade comum e normativa da multidão. A atividade é o operador conceitual com o qual viemos trabalhando, entendido como chave de compreensão e de ação para transformação/reconfiguração das relações de poder. É por meio dela, ou melhor, pelo seu desenvolvimento, que fazemos valer um direito de guerra, que possibilite a construção de um direito antidisciplinar (FOUCAULT, 2010a), ou, ainda, é por meio dela que, como nos assinala Canguilhem (2012), vivemos, não somente vegetando ou se conservando, mas enfrentando riscos e triunfando sobre eles.

Em uma análise ascendente do poder, trata-se mais de desenvolver tais conciliações entre multiplicidade e direito comum, ou de atuar na expansão das ações empreendidas frente às técnicas de sujeição do poder, do que produzir uma reflexão a respeito da imprescindibilidade da dominação no direito comum. A atividade é o que está no centro da nossa ação de pesquisar e intervir nas relações de poder, sendo entendida como uma espécie de arena local onde se desenrolam estas relações em seus deslocamentos e suas múltiplas formas.

Como Foucault, para além de pensar as relações de poder no modelo da soberania e da ação direta de violência sobre os corpos, nosso interesse também recai sobre as práticas de governo, sobre as formas em que se conduzem as condutas:

[...] aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que “o outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Ao conceber as relações de poder como ação sobre as ações, que mantém o reconhecimento do sujeito da ação, mas exerce sobre ela um governo, tornando-a produtiva para determinados fins, acreditamos poder interrogar a ideia de participação, e mesmo de uma democracia participativa, na medida em que a ação, apesar de “produtiva”, não se confunde com uma atividade normativa. Esta, por outro lado, desenvolve-se em um movimento, com os outros, de apropriação e transformação do meio, abrindo novos horizontes possíveis por meio do tensionamento e deslocamento das relações de poder. É

neste ponto que se situa a CA, vista como uma ação de transformação a partir da conflitualidade dialógica e afetiva da atividade humana (CLOT, 2010a, 2013a).

Uma clínica voltada à atividade, como já discurremos no capítulo anterior, é também uma ação, ação de insubordinação, berço potencial de revoltas contra às normas, que não lhes vira as costas, mas utiliza-as como matéria prima para invenção de outros possíveis. É nesse sentido que talvez não caiba tanto se perguntar sobre a possibilidade ou impossibilidade de uma construção comum sem dominação, mas estando submetidos à determinadas relações de poder, fazer delas outra coisa, encontrar lhes outros efeitos.

Essa perspectiva vem nos servindo de instrumento para levar a frente a RSB – em especial no que concerne à saúde do trabalhador (OSORIO-DA-SILVA; CONCEIÇÃO, 2023) – entendida como importante campo de lutas que reativa a potência democrática da multidão na construção do comum, de melhores condições de existência coletiva. Nossa arena local, na qual a atividade se tornou objeto de análise, foi o PET-Saúde, programa construído a partir do patrimônio histórico de lutas da RSB. Destas e dos mecanismos de controle social, como os conselhos e as conferências de saúde, uma série de textos oficiais, diretrizes e leis foram instituídas, em especial do final dos anos 1980 em diante. Assim, como a própria portaria que institui o PET-Saúde considera, temos como importantes precursores: “a Lei Orgânica da Saúde, que define entre as atribuições da União sua participação na formulação e na execução da política de formação e desenvolvimento de recursos humanos para a saúde” (BRASIL, 2010); a Política Nacional de Atenção Básica, que além de fortalecer este nível de atenção, entendendo-o como ordenador de toda rede, atribui ao Ministério da Saúde a função de articular junto ao Ministério de Educação a implementação de mudanças curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação na área da saúde para que eles estejam mais conectados às necessidades sociais; a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que, ao propor uma vinculação aprendizagem-trabalho, “Propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho” (BRASIL, 2009, p. 20), tendo como objetivo não só a transformação das práticas, mas também uma transformação institucional; e, por fim, destacamos também o Programa de Educação Tutorial (PET), a partir do qual acumulou-se experiências de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar.

Este último, o PET, é uma espécie de antecessor direto do PET-Saúde, ao qual se deve o modelo da educação tutorial, caracterizada por ações extracurriculares, que possibilitam a elaboração coletiva das experiências de aprendizagem, tendo o estudante

como sujeito central do processo formativo (MARTINS, 2007). Apesar disso, a abreviação ‘PET’ do programa voltado à formação para saúde passa a se referir à educação pelo trabalho, seu pressuposto fundamental, vista tanto como “instrumento para qualificação em serviço dos profissionais da saúde, bem como de iniciação ao trabalho, dirigidos aos estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação na área da saúde”(BRASIL, 2010).

Ainda sobre o PET-Saúde, talvez seja interessante destacar sua “lapidação” até o formato atual, passando pela elaboração de três portarias, de 2007 a 2010, até que se chegasse ao texto hoje vigente (ROSA, 2017). Neste percurso destacamos, para os fins deste capítulo, a transformação em um dos objetivos do PET-Saúde que, se na primeira portaria aparece como “fomentar a articulação entre ensino e serviço na área da saúde” (BRASIL, 2007), na atual passa a ser “fomentar a articulação ensino-serviço-comunidade na área da saúde”(BRASIL, 2010). É sem dúvida como uma herança da RSB que se ampliam tais termos ao pensar a formação, reconhecendo o lugar ativo dos usuários dos serviços de saúde na ação de cuidado. Podemos, além disso, ressaltar uma recusa no entendimento de que tal ação se dá no binômio sujeito-objeto, mas numa relação coletiva de produção de melhores condições de existência, de produção de uma saúde comum/comunitária.

Em suma, podemos dizer que uma entrelaçada e potente relação entre trabalho e formação tem sido alvo da elaboração de uma série de políticas públicas em nosso país, visando a transformação das práticas dos profissionais da saúde a partir da construção e consolidação do SUS no bojo da RSB. Por meio desta elaboração, chegamos, enfim, ao PET-Saúde, programa que propõe uma formação, tanto de novatos quanto de trabalhadores experientes, conectada às situações reais de trabalho. Apostando na fecundidade de tal projeto formativo, em especial ao visar romper com concepções educacionais identificadas à replicação de procedimentos, passamos a nos questionar: em que condições pode o trabalho formar? Já que temos como premissa a ideia de que se o trabalho não tem em si propriedades terapêuticas, como aponta Clot (2013a) comentando o trabalho de Tosquelles, também não podemos afirmá-lo, apressadamente, enquanto um dispositivo de formação. Afinal, não é raro situações de trabalho onde ocorrem impedimentos à atividade e bloqueios ao desenvolvimento.

Foi este o caminho que nos levou a sustentar o uso da análise do trabalho do estudante do PET-Saúde como meio de formação (CONCEIÇÃO; ROSA; SANTORUM, 2018; ROSA; OSORIO-DA-SILVA; BARROS, 2019) – um dos eixos de interesse da CA

(CLOT, 2010a, 2000) –, tendo a atividade como unidade base ou ferramenta-conceito central, que nos permite aproximar trabalho e formação, sem, contudo, confundi-los. Como defendemos no capítulo anterior, a formação pelo trabalho, esteja ela relacionada à novatos ou trabalhadores experientes, envolve o desenvolvimento de recursos para a ação, o que nos leva a afirmar que a atividade de trabalho, idealmente, é também sempre uma atividade de formação.

Na medida em que o trabalho é lido como uma atividade normativa, ou seja, que institui normas quando as existentes não dão conta dos conflitos encontrados no curso da ação, ele deixa um lastro histórico, um acumulado de artefatos e experiências, a se transmitir, ou a se apropriar/transformar como condição de sua transmissão. É, afinal, de um ponto de vista genérico, transpessoal, que formação e trabalho se encontram, ampliando o potencial normativo da atividade humana. Nestes casos, se entrevê a multidão livre de Spinoza, enquanto uma configuração da coletividade que, para além de evitar a morte, cultiva a vida²³. Qualidade de um estado democrático no qual direito é potência de instituir, mobilizando continuamente as relações de poder.

Esta mobilização, que acompanha a potência normativa da atividade e que, em outras palavras, é o poder de agir, se constitui enquanto o alvo de uma clínica debruçada sobre os diálogos profissionais. Visto que tais diálogos não representam a ação, mas são eles mesmos ação (CLOT, 2010a, 2000), é por meio de métodos dialógicos que agimos na clínica, apostando no deslocamento das relações de poder, como poderemos acompanhar no capítulo que se segue.

²³ TP V/6

3. A potência de diferenciação das relações dialógicas: o caso das ‘Instruções ao sócia’ no PET-Saúde

Entre subúrbios: a sócia implicante e implicada

Outubro de 2023

Hoje acho muito curioso a memória de que quando eu estava no fim do ensino fundamental eu já tinha escolhido fazer o curso de psicologia. Em parte, acho que era porque eu andava muito de ônibus, às vezes por horas, como boa parcela dos estudantes suburbanos, e nessas viagens muitas pessoas queriam conversar... por outro lado, eu costumava estar disposta a ouvir. Algumas histórias eram incríveis, como a de um sr idoso que me contou a lembrança de uma corrida de carros nas ruas de São Gonçalo, município onde morei por muitos anos... Para minha surpresa, ao chegar em casa e pesquisar na internet, descobri que de fato no início do século XX houve um evento automobilístico que ficou conhecido como circuito de São Gonçalo.

Ao fim de cada história, não era raro ouvir que eu tinha cara de psicóloga... acho que não só cara, mas jeito também, afinal, ouvia educadamente e não falava muita coisa. O problema era justamente esse, o que falar depois de ouvir? Fiquei com essa questão durante toda minha formação acadêmica e início de atuação profissional na clínica... tinha medo de fazer uma interpretação tendenciosa... de induzir algum tipo de opinião ou decisão naquele que a princípio eu me dispus a ouvir. Suspeito haver algum terror psicanalítico nesse medo da então estagiária/recém-formada psicóloga... Afinal, não tomar grandes decisões enquanto estivesse em análise já chegou a ser uma das recomendações dadas aos analisandos... quanta responsabilidade, quanto suposto saber, no ato de quem faz da escuta um instrumento de trabalho!

Ainda bem que fui multiplicando os sentidos da clínica com o tempo e sintonizando outros canais de escuta. Não que eu achasse que pudesse ser neutra, a formação na UFF, inclusive a de base psicanalítica, me deu diversas ferramentas para não acreditar nesse engodo... Mas essas duas questões, um receio dos efeitos de uma interpretação e o entendimento de uma neutralidade impossível, seguiram me acompanhando durante o mestrado e a intervenção que tanto retomo nos escritos posteriores: eu sabia que não era e não poderia ser neutra, mas eu tinha um grande

receio de conduzir o diálogo com os atores da pesquisa de maneira a sugestivamente confirmar minhas ideias pré-concebidas.

Me lembro muito vividamente desse dilema e do frio na barriga ao ir pela primeira vez ao encontro dos estudantes que participariam da intervenção comigo e com Roberta. Nenhuma leitura de análise institucional, clínica da atividade ou linhas de pesquisa a partir da filosofia da diferença me ajudaram a diminuir a ansiedade provocada por esse dilema. Porém, no instante mesmo em que cheguei no IFRJ Realengo, tudo foi surpresa e fui imediatamente estrangeira. Ou melhor, talvez antes mesmo de chegar lá, já que me deparei com o fato de o longo trajeto São Gonçalo-Realengo poder ser feito com apenas um ônibus: Por que não havia um ônibus que pudesse me levar direto para UFF, ou para as praias mais populares, ou para as regiões mais nobres de Niterói e do Rio, mas havia um ônibus que me levava direto à um ponto no subúrbio da cidade vizinha?

O trajeto é longo e na sua duração, em especial na volta, eu ia pensando uma infinidade de coisas... em como, por exemplo, eu também nunca havia pisado em um IFRJ... Seus estudantes de cursos de graduação em nada se assemelhavam com os da UFF. Vi uma variedade de corpos, em seus tons de pele, tamanhos e idades que me surpreendeu. Bom lembrar que as ações afirmativas só foram instituídas na UFF quando eu já estava em vias de concluir meu curso de graduação...

Ao chegar lá, como planejamos a partir do método que propormos, as instruções ao sócia, fiquei encarregada de assumir o papel de analista do trabalho/sócia. Como o nome do exercício sugere, eu, assumindo a função de clínica pesquisadora, deveria ser uma espécie de sócia do estudante, buscando substituí-lo em seu local de atuação no PET-Saúde. Durante as instruções eu tinha um alvo principal: ser implicante, ou seja, dificultar o desenrolar operacional da sequência de trabalho, estranhar, ou ainda, ser uma estrangeira. Situava-se aqui mais uma vez meu dilema: sabia que não era neutra, mas como me livrar de um diálogo tendencioso já que eu mesma talvez não fosse tão estrangeira assim. De um subúrbio a outro, de uma ex-estudante de graduação que também teve sua iniciação profissional no SUS aos estudantes do PET-Saúde, como tensionar a atividade dialógica, forçando seu deslocamento, seu desenvolvimento? Sendo implicante! E ser implicante não é qualquer coisa... é preciso certa disposição de guerrilha. Não de massacre, de colonização, mas de conflito, de controvérsia... que afeta a atividade sem prescrevê-la, sem impedi-la. Das implicâncias vieram as vozes trêmulas,

os risos, o coração na ponta da língua, meu e deles. (Me apropriando de um termo que apareceu na minha qualificação me pergunto: guardariam estes movimentos berços de revolta?)

Tudo foi tão entusiasmante em seu desenrolar que, voltando para casa fui ruminando aquela clínica, fui repassando na cabeça os momentos quentes do diálogo, fui me perguntando se o que eu falei em tal ou qual hora foi excessivo, tendencioso ou presunçoso demais. Voltei expandida no meu diálogo interior. Foi o que meu corpo experimentou nesse dia que me fez entender por que Clot nos aponta para um Vigotski spinozista defendendo uma variação de potência da atividade por meio dos afetos. Eu definitivamente fui afetada naquele encontro, ou naqueles três encontros, tive minha atividade clínica e acadêmica revitalizada, e é por isso que sigo me alimentando desta experiência para viver outras experiências.

A longa viagem entre subúrbios virou lugar de ruminação, de elaboração do meu entusiasmo, estava certa de que tinha vivido naquela clínica algo de muito incrível. É claro que não foi só dentro do ônibus que essa elaboração se fez, mas me lembro especialmente do meu corpo vibrando nesse longo trajeto que parecia tão curto para uma mínima ordenação dos meus pensamentos. Acho que a principal “lição” que tirei dessa elaboração da experiência clínica é a importância da discordância, da controvérsia. Quando no diálogo os alunos discordavam do que eu dizia, me corrigindo “Não é bem assim, é assado...”, eu percebia que o diálogo estava circulando, se movendo entre nós, sendo mais diálogo do que inquérito ou monólogo cientificista. É claro que para isso acontecer foi preciso colocar no diálogo algo de meu, me posicionar, interpretar, implicar (ser implicante e implicada) a partir da minha história e da análise dela. Aqui ficou claro que a análise da atividade do estudante acompanhava a análise da minha própria atividade, assim me desloquei do meu dilema inicial, já que quando o outro pode lhe dizer não e refazer o fio interpretativo que a princípio você lançou, sem que jamais se diga a última palavra (talvez ela esteja até mesmo em disputa), nos encontramos em uma atividade dialógica, nos desembaraçando de alguns de seus impedimentos.

Com esse ponto também entendi uma frase de uma entrevista do Clot onde ele diz que o coletivo não se compõe na união, mas na desunião, “a controvérsia é a fonte do coletivo, não o contrário”(CLOT, 2008). Mais uma vez Spinoza me acena, ele está sempre presente de alguma maneira, me trazendo a produção do comum pelo conflito. É provável

que tenha emergido aí, dentro de um ônibus entre subúrbios, do entusiasmo elaborado em desejo de afirmar uma existência comum, o interesse e a insistência em falar de democracia. Nestes subúrbios onde o dito desenvolvimento socioeconômico chega às vezes em doses homeopáticas, tal palavra tão desgastada, se encheu de novos sentidos nos deslocamentos da vida acadêmica-clínica-política.

Neste capítulo, enfim, a experiência de análise da atividade vivida com os estudantes é retomada em maiores detalhes, como anunciado no início desta tese. Foi desta experiência que surgiram os elementos cruciais para pensar nosso objeto de pesquisa da maneira em que ele foi apresentado, uma atividade de formação. Isso significa que, por um lado, ao empreender uma CA, e não dos sujeitos que se encontram em atividade (CLOT, 2010a, 2013b), interessa-nos um plano comum de coanálise e desenvolvimento, produzido *entre* corpos diversos que se encontraram em relação. Por outro lado, que o conhecimento não preexiste, mas é produzido a partir deste encontro. Seja com a Análise Institucional (AI), seja com a Clínica da Atividade (CA), não se trata de compreender para transformar, mas, antes, de transformar como condição para compreender.

Neste sentido, nosso laboratório de pesquisa está onde a vida acontece, nas situações reais de trabalho e formação. Nelas, a neutralidade não é um princípio orientador, nem mesmo a busca pela regularidade cifrada em variáveis controladas. Ao contrário, interessa-nos “as possibilidades de divergir, os movimentos de inventividade do viver, num constante processo de diferenciação que se atualiza nos cotidianos dos trabalhadores em situação concreta” (OSORIO-DA-SILVA; BARROS; LOUZADA, 2011, p. 197). Para acessar tais movimentos “é necessário produzir os dados (e não coletá-los), pois não se considera a existência de um mundo do trabalho (ou mundos do trabalho) que estaria aí pronto a ser desvendado” (Ibidem, p.197).

Vale lembrar também, nesta direção, as palavras de Bakhtin, para quem:

Frequentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de um dado inteiro, já presente e pronto antes da obra (o que foi encontrado de antemão e não criado pelo artista). É como se o dado inteiro fosse recriado no interior daquilo que fora criado, se transformasse nele. A redução ao que foi dado e preparado de antemão. O objeto pronto, os meios linguísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos, à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto. Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão (BAKHTIN, 2016, p. 96).

Se, como afirmam Rocha e Aguiar (2003), em uma pesquisa-intervenção trata-se de construir uma atitude de pesquisa que radicaliza a ideia de interferência na relação entre sujeito/objeto pesquisado, acreditamos que Bakhtin e seus colaboradores nos trazem pistas interessantes para esta construção. Com a AI, ela se dá a partir da noção de implicação, ou melhor, da análise das implicações como instrumento que visa desnaturalizar as redes de poder e os jogos de interesse presentes nas práticas, dentre elas as de pesquisa científica. Como aponta Lourau: “A História – e em particular, a história das ciências – nos mostra as implicações do pesquisador em situação de pesquisa como o essencial do trabalho científico (mesmo tais implicações sendo negadas)” (1993, p. 16). Trata-se, em outras palavras, da análise coletiva das condições de pesquisa, frequentemente possibilitada pelo extratexto da pesquisa, como o diário de campo, tradicionalmente visto como uma escrita subordinada, inferior, acessória. Neste movimento, o extratexto torna-se procedimento de trabalho (LOURAU, 2004), possibilitando a análise do nó de relações vigente, que são também sempre relações de poder, em seus deslocamentos potenciais.

Bakhtin parece mesmo não estar alheio às implicações e a importância de sua análise, quando nos aponta que, mesmo em obras que retratam personagens de maneira mais acabada ou fechada, como nas pinturas, “A relação do autor com o representado sempre faz parte da composição da imagem” (2016, p. 89), sendo um elemento constitutivo dela. Defende ainda, sobre esta complexa relação, que “É inadmissível reduzi-la a uma avaliação linear” (Ibidem). Nesta direção, assumimos uma perspectiva próxima à de Rocha e Deusdará, para os quais “acolher a necessidade de lidar com as implicações é criar as condições para um tratamento efetivamente dialógico das práticas languageiras” (2010, p. 63)

Ao se dedicar à análise estilística da linguagem, Bakhtin (2016), coloca em primeiro plano sua função comunicativa, privilegiando, assim, a língua viva em seus usos

plurais e cotidianos. Com isso pretende distinguir-se dos esquemas binários de comunicação onde temos um falante ativo e um receptor passivo no discurso, segundo ele, ficções da linguística burguesa.

Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2016, p. 24–25).

Partindo da noção de enunciado como núcleo problemático central, sua perspectiva recupera no estudo da linguagem o efeito da palavra do outro na palavra própria, isto é, a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Seja em seu aspecto de endereçamento, seja ao retomar enunciados anteriores, o que está em jogo é a potência das relações dialógicas, com as quais, para as quais e por meio das quais tanto somos inseridos em modos típicos de se comunicar em determinado meio, como podemos renová-los a partir de uma atividade reprodutiva/criativa²⁴ com a linguagem.

Entretanto é importante lembrar que essas formas típicas de se comunicar, ou gêneros do discurso, bem como seu processo estilístico de renovação, estão sempre permeados por valores, entendidos por Bakhtin como o elemento expressivo do enunciado. Em uma situação discursiva concreta, o falante expressa ativamente sua posição com relação ao objeto do discurso e faz isso tornando a palavra do outro, carregada de tons valorativos, sua por assimilação, reelaboração, reacentuação etc. É por isso que as palavras servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, inclusive em

²⁴ Bakhtin, a respeito do enunciado, defende que este “nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular” (2016, p. 95). Guarda com esta noção uma grande afinidade com o pensamento de Vigotski, para quem “a criação é condição necessária da existência” (2018, p. 18), podendo ser encontrada não só nas grandes obras históricas, “mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (2018, p. 17). Ambos também nos trazem a noção de que a criação não parte do nada, mas do uso daquilo que já está dado em determinada situação, nos trazendo uma perspectiva histórica de bases marxistas. Talvez seja esta afinidade um dos ingredientes que permite tê-los como autores simultaneamente fundamentais na clínica da atividade.

usos contraditórios, porque elas são, também, o uso reelabora aquilo que já foi dito sobre o objeto do discurso. A expressão do enunciado é sempre, em alguma medida, uma resposta, indicando, com isso, a relação do falante com os enunciados que vieram antes e que virão imediatamente depois – neste caso uma antecipação da posição do ouvinte.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Com Bakhtin podemos dizer que no encontro entre sujeito e objeto de pesquisa produzem-se relações dialógicas nas quais estes “jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos” (BAKHTIN, 2016, p. 113), repleto de ativas posições responsivas. Esse terceiro mundo, no nosso caso o campo de pesquisa, não preexiste, mas é efeito do encontro de pesquisadores e pesquisados, uma produção coletiva na qual todos seus atores estão implicados de alguma forma.

Importante indicar que a noção de “campo”, na pesquisa-intervenção, não é a de um espaço de articulação, de intersubjetividade, ou ainda, interdisciplinaridade, no qual sujeitos independentes entram em contato. Nesta perspectiva “campo” é entendido como um plano de coengendramento, de transdisciplinaridade, onde sujeito e objeto constituem-se simultaneamente a partir da relação estabelecida entre eles (PASSOS; BARROS, 2000). A anterioridade aqui é da relação, bem como para Bakhtin(2016) ao levar em consideração o ativo papel do outro no processo de elaboração da enunciação; isto é, a necessária relação com os outros como condição para a existência de uma situação de comunicação discursiva.

Neste plano *entre* pesquisadoras e pesquisados interessa-nos, como apontado anteriormente com Oddone e Re, “Técnicas que permitem recuperar e tirar proveito de diferenças sociais e profissionais, e de valorizá-las” (2017, p. 33), como as instruções ao sócia. Em outras palavras, interessa-nos a potência de diferir presente nas relações dialógicas estabelecidas a partir desta pesquisa-intervenção, o que nos coloca em um regime de cooperação e conflito com a alteridade, um regime democrático, disparador da estilização de normas e modos de vida.

Oddone e sua equipe se debruçaram sobre o problema da diferença no seio do Movimento Operário Italiano a partir da década de 1970, tanto entre pesquisadores e operários, quanto entre os próprios operários. Empreenderam, com isso, uma psicologia do trabalho também diferente, porque alimentada por pesquisas “irrituais” (ibidem), que tinham como pressuposto “a criação de uma nova linguagem originada do encontro entre a experiência dos portadores de modelos científicos (técnicos) e os portadores de modelos empíricos (operários)” (ODDONE; RE; BRIANTE, 2023, p. 33). Podemos dizer que este grupo de pesquisadores italianos forjaram uma psicologia do trabalho transdisciplinar na medida em que as relações entre seus elementos (atores, disciplinas, conceitos, linguagens, ...) é de interferência por meio de um do atravessamento desestabilizador de uns sobre outros (PASSOS; BARROS, 2000).

Na expectativa de dar continuidade à esta psicologia, nos alimentamos das experiências vividas no MOI, que para nós tornam-se recursos para agir em nossas situações atuais de pesquisa-intervenção. Nos apropriamos, assim, das instruções ao sócia, apostando ser ela, ainda, uma técnica que favorece a descentralização da experiência do trabalho, ou seja, que permite “apreender essa experiência não enquanto vivência individual, mas como fato coletivo a ser transmitido” (ODDONE; RE; BRIANTE, 2023, p. 58). Por meio das instruções, é possível considerar e desenvolver uma “inteligência coletiva”, que abrange planos de ação complexos formados a partir da combinação e confrontação de planos de ação singulares (MUNIZ et al., 2013; PEREIRA, 2017). De outra forma, podemos falar com a CA que, por meio deste método, é possível considerar e desenvolver o gênero social do ofício²⁵, formulação que emerge no encontro das contribuições de Oddone e de Bakhtin (CLOT, 2010a).

Na década de 1990, na França, as instruções ao sócia são retomadas a partir da metodologia da CA. O método passa a ser empregado como instrumento de intervenção na perspectiva da psicologia histórico-desenvolvimental, buscando um acesso ao real da atividade por meios indiretos, nesse caso pela interlocução com o sócia. Aqui a atividade é entendida como sempre endereçada, ou seja, ao modo do enunciado de Bakhtin, sempre dirigida ao objeto da ação e à atividade dos outros sobre o objeto. Essa concepção triádica da atividade – que envolve, simultaneamente, o sujeito, o objeto e o outro – apoia-se, também, em Vigotski. Como relata Clot (2010a, 2014): em um determinado momento de

²⁵ Retomaremos este conceito mais à frente a partir da análise dos diálogos transcritos experimentados com o método de instruções ao sócia.

suas pesquisas, o psicólogo russo se debruçou sobre os processos de saturação no decorrer da atividade de crianças. Propôs, nesse contexto, uma tarefa de desenho e percebeu que, quando já não há mais interesse em permanecer nessa tarefa, é possível reanimá-la modificando o sentido da atividade. Basta pedir à criança que ela mostre a uma outra o que se deve fazer, ou seja, como realizar a mesma tarefa – o desenho. Neste momento, a atividade “cresce” ou se renova: a primeira criança passa a ser também instrutora, a segunda, aprendiz, e o objeto, o papel, passa a ser também um meio de ensinar. Ainda que o “produto final” seja o mesmo, o desenho, agora a atividade é outra, houve uma metamorfose no seu sentido; um desenvolvimento da ação, do objeto da ação e dos sujeitos envolvidos na ação.

Da mesma maneira, o exercício de instruções ao sócia autoriza uma “reentrada” na ação, o recomeço da ação em outra atividade que, agora, tem o sócia como interlocutor e a atividade de trabalho como objeto. Neste sentido, a verbalização das instruções é uma atividade em si, ou seja, uma atividade de linguagem sobre a atividade de trabalho, na qual se realiza o objetivo de “passar a ação pelo crivo do pensamento, não só do pesquisador, mas do próprio sujeito” (CLOT, 2010a, p. 201), produzindo-se uma coanálise.

Assim, a análise do trabalho em CA busca valer-se dessa duplicação da atividade provocada pela interlocução com o sócia, e eventualmente retomada pelos pares, para oportunizar deslocamentos nos sentidos, abrindo outras possibilidades de ações realizáveis. A presença do sócia como interlocutor desse diálogo – sendo ele, a princípio, um estrangeiro no ofício analisado – coloca ao instrutor o desafio de não poder compartilhar sua atividade em “meias palavras” como o faria rotineiramente com seus pares. A diferença entre esses dois interlocutores, o clínico e os pares, quando cada um assume o papel do sócia, é um trunfo metodológico (CLOT, 2000), como poderemos acompanhar nas transcrições mais à frente.

Desse modo, a tarefa do sócia é resistir à atividade do instrutor, trazendo à tona versões não naturalizadas das situações de trabalho. À cada interpelação do sócia é preciso que caminhos sedimentados no passo a passo das ações se transformem em bifurcações – ou seja, colocando obstáculos, o sócia entrava o desenrolar habitual das operações. Isso significa evocar não só as ações realizadas, mas especialmente aquelas que não foram realizadas e que, nem por isso, deixaram de existir, compondo o real da atividade. Significa trazer à tona, segundo Clot (2007a, 2010a), a gênese das escolhas, promovendo uma ruptura na cadeia operatória e reabilitando o real como possível. Revela-se, aí, não

só a dimensão operacional da atividade, mas sua dimensão opcional. Esse método pode levar os trabalhadores à recriação da experiência vivida, em um novo contexto, no qual eles podem vê-la de modo diferente, em um encontro com o passado que pode metamorfoseá-lo.

O que nos interessa nesta tese é justamente como se deu esse acesso ao real da atividade ou que processos foram acionados na relação estabelecida *entre* a sócia, a instrutora e o grupo de pares, que possibilitaram esse acesso a um plano de possíveis ainda não realizados, desenvolvendo recursos para a ação. Ainda em outras palavras, encontramos neste ponto uma modulação do nosso problema de pesquisa: como, em nossa experiência de pesquisa-intervenção, tiramos proveito da potência de diferir presente nas relações dialógicas *entre* o coletivo de pesquisa enquanto trunfo metodológico para o desenvolvimento de recursos para agir? Além disso, o que este processo nos aponta no que diz respeito ao modo de lidar coletivamente com as diferenças em conflito, especialmente no âmbito da formação?

Avançando nesta experiência, é interessante pontuar que ela nasce de uma parceria entre duas pesquisas vinculadas ao Núcleo de Estudos e Intervenções em Trabalho, Subjetividade e Saúde (Nutras), que, em diálogo, conceberam o objeto comum ‘atividade de formação’. Uma dessas pesquisas resultou na produção de uma dissertação de mestrado (CONCEIÇÃO, 2016) sobre a formação, pela ação, do analista do trabalho em CA e a outra em uma tese de doutorado (ROSA, 2017) interessada nos processos que envolvem tanto os estudantes quanto a tutora do PET-Saúde em uma formação para o cuidado em saúde marcada pela experiência. Desse modo, podemos dizer que, a intervenção que agora vamos retomar, foi produzida por meio desta parceria na qual cada pesquisadora, na ocasião, escreveu a partir do seu lugar, de analista da atividade/pesquisadora externa ao PET-Saúde e tutora do PET-Saúde/pesquisadora coordenadora, respectivamente, o que nos possibilitou diferentes pontos de entrada na análise da rede de relações em que a atividade de pesquisa estava envolvida.

No encontro, então, dessas duas pesquisas, submetidas e aprovadas em um projeto comum ao comitê de ética em pesquisa (CEP) do IFRJ (CAAE: 35863614.0.0000.5268, parecer nº 801.194), a intervenção foi planejada e desenvolvida sempre em diálogo com os estudantes e o coletivo de pesquisadores que compõem o Nutras. Para sua operacionalização, iniciamos retomando alguns aspectos técnicos do método de instruções ao sócia (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2010a), o que culminou na

construção de um roteiro de intervenção de três dias e de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Na elaboração desse roteiro, também foram levados em consideração outros aspectos, como calendário acadêmico, horário e local conveniente para os estudantes.

Vale lembrar que a participação no PET-Saúde não é obrigatória, compondo a carga horária extracurricular das formações acadêmicas em saúde. Assim, a fim de que essa intervenção não se caracterizasse como mais uma das atividades concorrentes dos estudantes, buscamos fabricar o método atentas às condições específicas do campo em questão. Optamos, então, por fazer três encontros de participação voluntária, ocorridos no mesmo horário e local das reuniões de tutoria do PET-Saúde, no próprio campus de ensino, contando sempre com a presença de Roberta Pereira Furtado da Rosa, tutora de um dos dois projetos participantes e pesquisadora coordenadora do projeto enviado ao CEP.

Os estudantes desses projetos foram convidados pessoalmente e por e-mail para um primeiro encontro (A), no qual foi apresentada a proposta de pesquisa e intervenção. Nessa apresentação, os 12 estudantes presentes demonstraram interesse, tanto pelos aspectos teóricos quanto operacionais da proposta. Após sanar dúvidas, pactuamos os próximos encontros, apresentando as implicações do TCLE, tais como gravação em áudio e transcrição dos encontros seguintes.

No segundo encontro (B), no qual estiveram presentes 7 estudantes, explicitamos as regras do exercício de instruções ao sócia, esclarecendo o papel do instrutor, do sócia e do grupo de pares. Em seguida, o grupo escolheu uma instrutora e a sequência de trabalho que seria objeto das instruções. Lançamos, então, a pergunta típica do exercício, “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã vou substituí-lo em seu local de trabalho. Quais instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?”²⁶ e, por cerca de uma hora, somente a sócia/pesquisadora e a instrutora/estudante tinham a palavra. Logo depois, o grupo de pares presente e a tutora deixaram de ser apenas espectadores e ocuparam também o lugar de sócia, prosseguindo com as interpelações típicas desse papel. Ao final desse tempo, encerramos o exercício abrindo espaço para impressões e breves avaliações gerais, retomados no terceiro encontro (C).

²⁶ Esta pergunta pode ser encontrada com pequenas variações, mantendo sua ideia central, nas bibliografias que tratam do método, como: (BATISTA; RABELO, 2013; CLOT, 2007a, 2010a; MIOSSEC, 2017; ODDONE; RE; BRIANTE, 2023; VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005).

Como sugerem as proposições de Clot (2007a, 2010a), a gravação em áudio feita no dia do exercício foi entregue à instrutora, para que esta procedesse com a autoconfrontação mediada, agora não pelos questionamentos da sócia, mas pela escuta do áudio de suas próprias instruções. Nesse ponto, julgamos que a tarefa de transcrição do áudio pela instrutora não seria adequada²⁷. Optamos pela escuta e elaboração de comentários por parte da instrutora, a serem compartilhados com seu grupo de pares no encontro seguinte.

Por fim, iniciamos o terceiro encontro (C) com esses comentários da instrutora e, logo depois, com comentários do grupo, que não teve acesso ao áudio do exercício. Neste último encontro, contando com a presença de 7 estudantes, foi possível perceber que o exercício de instruções ao sócia disparou várias questões, tais como: a relação com os preceptores e outros funcionários dos serviços; as negociações de quais tarefas eles poderiam exercer nas unidades e como elas poderiam ser executadas; os impasses surgidos entre tarefas prescritas e os imprevistos do cotidiano do trabalho designado aos estudantes; os modos de lidar com as emoções e o impacto diante dos casos atendidos e a construção de uma postura profissional.

Ainda sobre as adaptações do método e especificidades do campo, em nossa experiência apenas uma estudante do grupo teve a oportunidade de dar instruções sobre seu trabalho, diferente do que usualmente é feito ao possibilitar, com o método, que todos os pares do grupo experimentem este lugar (MIOSSEC, 2017; ODDONE; RE; BRIANTE, 2023). Esta opção se deu porque víamos as instruções ao sócia como uma espécie de experiência piloto para fabricação de novos instrumentos auxiliares ao processo formativo perseguido pelo PET-Saúde, isto é, em primeiro lugar, um recurso adicional à função de supervisão docente-assistencial exercida pela tutoria. Portanto, apostamos, com Clot (2000), no uso de métodos de análise do trabalho como instrumentos de potencialização da formação, na medida em que eles possibilitem a transmissão e transformação da experiência.

Desse modo, concebemos a formação como uma entrada no ofício, uma atividade essencialmente coletiva na qual os mais antigos têm uma responsabilidade particular com relação aos novatos: introduzi-los nas controvérsias, nas disputas profissionais, que fazem

²⁷ Adaptações como esta são também feitas pelas experiências francesas, como a relatada por Miossec (2017), preservando os pressupostos basilares da metodologia da clínica da atividade, pautados pela fabricação de métodos indiretos, promotores de uma “repetição sem repetição” dos contextos situados. Ao possibilitar que o realizado seja reproduzido em diversas realizações possíveis, acessamos o real da atividade, o que nos coloca em uma zona de desenvolvimento potencial (CLOT, 2010a).

do ofício, uma arquitetura em devir (CLOT, 2007b, 2013b). Assim, sempre que é transmitido, o ofício se transforma a partir de novas conflituosidades trazidas tanto pelas infidelidades do meio, quanto pelas novas gerações que passam a contribuir com sua vitalidade dali em diante. Neste sentido, assumimos como um indicador de que o processo de formação está em curso, a invenção, pelos estudantes, de saídas para que, frente aos impasses do real da atividade, o trabalho aconteça. Este também é um indicador de desenvolvimento do/no ofício, de cuidado do trabalho, ou ainda, de promoção da saúde dos trabalhadores, na medida em que, em atividade, reelaboram-se impedimentos em poder de ação. Reafirmamos: a atividade de trabalho é também, idealmente, sempre uma atividade de formação.

Podemos dizer ainda que a “experiência reduzida” do método, ou seu emprego “mais leve” (MIOSSEC, 2017), não mutila suas potencialidades, a possibilidade de produzir desenvolvimento. Antes, tais experiências podem ser vistas tanto como uma “repetição sem repetição” do trabalho de pesquisa, que, ao fazer variar seus métodos, também cria recursos para ação nos contextos situados; quanto, em nosso caso específico, como uma espécie de “experiência piloto” para repensar e desenvolver as práticas de formação em saúde.

Após este panorama geral da intervenção, o primeiro trecho que acompanharemos a seguir é uma transcrição referente ao segundo encontro (B), no qual as instruções ao sócia foram colocadas em prática. Neste recorte é possível acompanhar o início das instruções sobre um dia de trabalho em que a principal tarefa da estudante consiste em captar usuários do setor de saúde mental de um centro municipal de saúde para participação em oficinas também oferecidas pelos estudantes, voltadas à temática da medicalização. Neste primeiro trecho, correspondente ao início das instruções, apenas a instrutora/estudante 1 e a sócia/pesquisadora externa têm a palavra.

B/40²⁸. Instrutora: Você vai chegar lá umas 9h30 da manhã, vai subir as escadas até o segundo andar...

B/41. Sócia: Chegar lá aonde?

²⁸ A letra corresponde ao dia do encontro e o número à ordem de enunciação das falas. Todas as falas que antecedem esta foram feitas para cumprimentar o grupo, eleger coletivamente a instrutora e apresentar as regras do exercício. As palavras em caixa alta substituem nomes, evitando a identificação de pessoas ou unidades de saúde.

B/42. Instrutora: Ah, no CENTRO MUNICIPAL DE SAÚDE [...]. E aí você vai subir até o segundo andar, vai virar à direita, depois você virar à esquerda e depois a esquerda novamente.
B/43. Sósia: E como eu faço isso? Apressada? Devagar? Cumprimento alguém?
B/44. Instrutora: Sobe as escadas correndo... (Risos do grupo)
B/45. Instrutora: Você vai um pouco apressada, cumprimenta as pessoas da administração... Porque logo assim que você sobe a escada, você vê a administração. Então você dá “oi! oi!”, dá um tchauzinho pra alguém e você vira à direita e depois esquerda, andando apressada. Depois você vira à esquerda de novo, andando apressadamente... Aí você vai ver um portal um pouco maior, que seria a porta da sala da recepção da saúde mental... da sala de espera, na verdade. E aí na primeira porta a direita, vai ter a sala de recepção, que é a recepção da sala de espera da saúde mental. E aí você vai falar com as pessoas que trabalham nessa sala de recepção. Que são a PROFISSIONAL 1 e o PROFISSIONAL 2. E aí geralmente você vai na PROFISSIONAL 1, geralmente eu vou mais nela, então você chega lá e pede a ela os prontuários da médica. Da psiquiatra.
B/46. Sósia: A primeira coisa que eu faço então é chegar lá e eu pedir...
B/47. Instrutora: Dá bom dia
B/48. Sósia: ...Dá bom dia... E pedir para a PROFISSIONAL 1 os prontuários.
B/49. Instrutora: Os prontuários dos pacientes da manhã, e os da tarde também. Você pede logo os dois para adiantar. E aí você pede também a chave da sala da saúde mental 3. Aí você pega a chave com ela, vai pra sala da saúde mental 3, vai lendo os prontuários
B/50. Sósia: Com os prontuários e chave, vou pra sala...
B/51. Instrutora: Vai pra sala! Você vai pra sua sala, fecha a porta e começa a olhar os prontuários.
B/52. Sósia: Eu tô sozinha nessa sala?
B/53. Instrutora: Hum.... Às vezes sim, às vezes não... Não, geralmente você tem outras colegas. Tem a ESTUDANTE 2, tem a ESTUDANTE 3, não ESTUDANTE 3 não, ESTUDANTE 3 é de tarde (Fala apontando e se voltando as colegas que assistem a instrução). Que às vezes você está de manhã, as vezes está de tarde. Tem a ESTUDANTE 2, a ESTUDANTE 4, também não... tem uns horários... a ESTUDANTE 2 a ESTUDANTE 5.

B/54. Sósia: Então eu pego os prontuários, abro a sala, fico lá.
B/55. Instrutora: E fica com essas duas colegas de projeto.
B/56. Sósia: E faço o que?
B/57. Instrutora: Aí Começa a olhar os prontuários, a ler os prontuários junto com elas e analisar, a questão da medicação e o perfil. Se essas pessoas têm perfil pra entrar na oficina.
B/58. Sósia: Eu leio cada prontuário?
B/59. Instrutora: Lê cada prontuário.
B/60. Sósia: Desde o início? Eu parto de algum ponto?
B/61. Instrutora: Desde o início. Lê desde o início e analisa a questão da medicação, se a pessoa não faz uso de... medicações que sejam pra psicose e ver também se o perfil se encaixa no grupo, que geralmente são transtornos depressivos, ou ansiedade. Ah... E depois que você analisar, você anota os nomes das pessoas, o número dos prontuários delas.
B/62. Sósia: Anota onde?
B/63. Instrutora: No seu diário de campo, geralmente.
B/64. Sósia: Então eu sempre que eu chego nessa sala e faço análise dos prontuários, eu também tenho o diário de campo.
B/65. Instrutora: É, e você anota o nome, o número do prontuário, é... das pessoas que você vê que se encaixa como perfil e também anota o número de prontuários que você analisou naquele dia... mesmo anotando os do perfil, e quantos daqueles prontuários foram o perfil. Naquele dia.
B/66. Sósia: Eu já conhecia esses prontuários antes? Ou é a primeira vez que eu estou entrando em contato com eles?
B/67. Instrutora: Geralmente é a primeira vez que você tem contato com esses prontuários, porque não é toda segunda-feira que são os mesmos pacientes que estão lá. Então você querendo ou não, começa a conhecer pacientes novos. Depois de você anotar os nomes, você vai lá e entrega novamente na sala de recepção pra PROFISSIONAL 1 os prontuários, pra ela entregar pra Psiquiatra. E volta pra sua sala e...
B/68. Sósia: A minha sala é essa primeira onde eu estava ou é outra sala?
B/69. Instrutora: é a sala da saúde mental 3 que você pediu a chave inicialmente. Você volta pra sala da saúde mental 3 e aí você olha a lista e começa a chamar pela lista,

chama o primeiro, chama o segundo nome, dos prontuários que você viu que... é... eram pessoas que encaixam com o perfil da oficina. E aí você vai, chama essa pessoa.

B/70. Sósia: Chamo onde?

B/71. Instrutora: Você abre a porta e na sala de espera da saúde mental, onde os usuários dali ficam sentados, e aí você vai lá e a chama o nome da primeira pessoa, essa pessoa vai entrar, você vai dar bom dia, vai fechar a porta e essa pessoa vai sentar de frente pra você e você vai começar conversar com ela.

B/72. Sósia: Só vai estar eu e essa pessoa na sala?

B/73. Instrutora: Geralmente é... às vezes...ai... que difícil! Às vezes a gente prefere que fique só a pessoa que vai estar ali entrevistando a outra e às vezes uma pessoa só assistindo. Depende do dia.

B/74. Sósia: Quem que assiste?

B/75. Instrutora: A outra colega de projeto. E aí você conversa com essa pessoa. Primeiro você pergunta pra ela o que que trouxe ela a se tratar CENTRO MUNICIPAL DE SAÚDE, é ... a parte da psiquiatria, o quê que... quais foram os problemas tanto pessoais, quanto emocionais, o que que aconteceu se teve algum trauma... o que levou ela a começar a se tratar e aí você também pergunta, qual a medicação que ela utiliza. Mesmo você já tendo lido no prontuário, é bom que você pergunte novamente pra ela e perguntar qual o tipo de transtorno que ela tem mesmo. Ela vai te relatar e... após isso, após você ter certeza de que aquela pessoa tem... pela, pela conversa, você ter um pouco mais de certeza que aquela pessoa tem perfil pro projeto, você faz o convite dela pro projeto, pro PET(-Saúde), pra oficina.

B/76. Sósia: Por quanto tempo eu vou ficar conversando com ela?

B/77. Instrutora: Uns 5 minutos

B/78. Sósia: Eu faço isso com todo mundo da lista?

B/79. Instrutora: Com todos da lista... Depende! Quando na conversa com a pessoa, você sente que ela não tem o perfil... por que as vezes você olha o prontuário e parece ser todo o perfil, mas quando você conversa, as vezes é outra coisa, as vezes você conversando com ela você percebe que tem alguma questão a mais do que só a depressão e só a ansiedade, então você já... Você pergunta... Por isso que as perguntas iniciais são assim: “O que que te trouxe a saúde mental?” É... “Aconteceu alguma coisa?” “O que você sente?” “Como é a sua vida?” Você vai perguntando. Se nessa conversa você sentir que tem alguma coisa a mais, você só fica nessas perguntas.

“Então tá bom, muito obrigada, bom dia, é um controle feito pelo CENTRO MUNICIPAL DE SAÚDE mesmo, que a gente está perguntando pra as pessoas o que trouxe elas a vir a frequentar a saúde mental, a psiquiatria, e... bom dia e tchau”.

B/80. Sósia: Como eu sei o que que é essa coisa a mais?

B/81. Instrutora: Às vezes você percebe uma, uma... não sei...pela... pela fala da pessoa, muitas vezes você percebe uma questão... como se a pessoa... eu mesma já aconteceu isso, de eu conversando com a pessoa, ela começou a relatar queixas, parecia mais que eram alucinações, sabe? Alguns episódios, ou “Ah, porque aconteceu isso comigo...”; perguntas desconexas... me faziam perguntas, tipo, nada a ver com o que eu estava falando ali na hora. E insistia naquela pergunta repetitivamente, eu falei... ah, isso é meio, assim, estranho, ou então você percebe também, uma... além de... de talvez a pessoa ter um problema ali mais psicológico, você percebe uma questão neurológica, um atraso. Entendeu? Ou então, você só na conversa perceber que ela tem problema com substâncias, com drogas ilícitas, aí já não é o perfil pra o projeto, então você já descarta.

B/82. Sósia: Qual o perfil pra o projeto?

B/83. Instrutora: Pessoas com ansiedade e depressão.

B/84. Sósia: Então eu cheguei, encontrei com uma pessoa, essa pessoa não demonstrou nenhuma alucinação, nenhum outro perfil, que que eu faço?

B/85. Instrutora: Quando ela demonstra?

B/86. Sósia: não demonstra.

B/87. Instrutora: Quando ela não demonstra, aí você faz o convite pra o projeto, você explica o que é o projeto, fala que é um projeto de ampliação do cuidado, que busca a saúde por via de outras alternativas que não só a medicação.

Neste primeiro trecho de transcrição acompanhamos o início das instruções ao sósia. O diálogo estabelecido entre a instrutora/estudante e a sósia/pesquisadora segue quatro regras fundamentais do método (MIOSSEC, 2017), que dão ao diálogo um caráter inédito e inesperado, compondo um material verbal sobre o qual pode-se, posteriormente, retornar e desenvolver. A primeira regra nos indica que a instrutora não deve dizer como faz, mas como um outro deve agir para fazer como ela, para substituí-la em seu trabalho. A segunda aponta que o ato de instruir deve seguir uma sequência de trabalho precisa, muito bem circunscrita em um espaço-tempo. A terceira regra, orienta a ação do sósia,

que, ao se interessar pelos detalhes, insiste naquilo que é difícil de dizer, naquilo sobre o que ainda não se tem respostas já prontas. A quarta, ainda sobre a ação do sócia, propõe que seus questionamentos devem focar no desenrolar das ações, ou seja, no “o quê” e “como”, não nos “por quês”; afinal, não se trata de justificar as formas de agir, mas de redescobri-las e abri-las ao debate coletivo.

Segundo Miossec (2017), a terceira regra pode ser qualificada como a “regra de ouro” já que com ela o sócia toma como tarefa impedir que o instrutor fale apenas de maneira geral, ou superficial sobre seu trabalho. Dificulta, com isso, que se permaneça no já dito, naquilo que já está sedimentado, consensuado. Aquilo que é difícil de dizer é também controverso, solicita reiteração, retoque, ampliação e abertura ao diálogo, como nas falas B/53, B/73, B/79 e B/81. Nestas falas temos o elemento da surpresa, como se a sócia tivesse feito uma questão inesperada para instrutora, seguida pela explícita expressão da dificuldade de responder, ou com uma fala mais confusa, buscando detalhes que a princípio não estavam “na ponta da língua”.

Por outro lado, na fala B/83, por exemplo, temos uma resposta mais precisa, uma espécie de norma que orienta a realização da tarefa de captação de usuários para as oficinas que serão conduzidas pelos próprios estudantes. Esta norma, indicando um “perfil” de saúde mental, foi pactuada entre tutora, preceptores e estudantes a partir de uma construção coletiva. Ela condensa, como nos aponta Clot (2010a), um trabalho coletivo de reorganização da tarefa, que, por meio de escolhas e pactuações feitas pelos envolvidos, orientam e viabilizam o trabalho, neste caso, do cuidado. Esses pactos, ou “obrigações” compartilhadas compõem o gênero social do ofício, que, assim como os gêneros do discurso, configuram um repertório usual, neste caso de técnicas, relativamente estável, sedimentado pela história de um determinado meio (idem).

Tal gênero é, ao mesmo tempo, recurso e restrição. Na medida em que orienta a ação, constitui uma memória para predizer, entretanto, solicita renovação constante ao ser submetido às infidelidades do meio no qual se desenrola o trabalho real. Caso assuma uma forma rígida, o gênero, privado de um desenvolvimento ou devir possível, torna os trabalhadores prisioneiros de funcionamentos congelados, aparentes nos discursos automatizados, que encerram questões complexas em respostas muito objetivas, construídas a partir de esquemas vencedores. Neste sentido, “podemos considerar que o trabalho na CA tem a função de fazer ‘descarrilar’ esse discurso” (ibid., p.196),

produzindo surpresa, controvérsia e ampliação do diálogo a partir de métodos dialógicos como as instruções ao sócia.

Em nosso caso, seguindo a sequência de trabalho apresentada acima, a estudante do serviço de saúde em questão²⁹, de posse da lista dos usuários que serão atendidos naquele dia, deve selecionar, a partir de informações nos prontuários, aqueles que se enquadrem no referido perfil para realizar uma entrevista individual orientada por um questionário informal construído pelos estudantes. Este questionário foi produzido a fim de auxiliar a identificação deste perfil eleito como foco das oficinas, já que tal identificação não se apresentava enquanto tarefa fácil para os estudantes, conforme as falas B/79 e B/81.

Mais informações caracterizando esse perfil aparecem quando todos os presentes – pares, tutora e pesquisadora – podem assumir o papel do sócia, seguindo com as interpelações.

B/216. Sócia/Estudante 3: Na oficina, que pessoas... com que idade eu convido a participar da oficina?

B/217. Instrutora/Estudante 1: a partir dos 18 anos.

B/218. Sócia/Estudante 3: Ah entendi, crianças?

B/219. Instrutora/Estudante 1: não, não pode participar.

B/220. Sócia/Estudante 6: *(chama a instrutora pelo nome), essas oficinas, se eu chegar lá, como que vão se proceder? Eu faço sozinha, ou faço acompanhada de outras pessoas?

B/221. Instrutora/Estudante 1: você faz acompanhada de outras pessoas, você tem além das profissionais, que são psicólogo, terapeuta ocupacional, você tem as colegas de projeto, que são estudantes tanto de terapia ocupacional, quanto de farmácia [...].

B/222. Sócia/Estudante 7: *, se você chega... eu chego e tem algum paciente que está em um momento desestabilizado, por algum motivo, um paciente de saúde mental não esteja em surto, mas esteja desestabilizado e causando algum tumulto pra ele ou ali, eu faço alguma coisa?

B/223. Instrutora/Estudante 1: Você.... (pausa) você se deparou com uma situação assim, em que o paciente está... Você ficaria quieta olhando pra ele, ouvindo o que ele

²⁹ Existiam diferentes campos de atuação entre os estudantes, mas todos com a mesma tarefa de produção de oficinas em saúde mental, voltadas para o mesmo perfil de usuário do sistema de saúde.

tem pra falar e chamaria alguma profissional pra te auxiliar, profissional da saúde mental, ou a TO, ou a psicóloga, ou psiquiatra, mas geralmente mais a TO ou a psicóloga, seriam as pessoas que você mais tem contato.
B/224. Sósia/Estudante 8: *, se eu estou lá atendendo um daqueles pacientes dos prontuários e ele chega numa situação dele ficar chorando muito, assim, não conseguir parar de chorar, entra no estado depressivo ali naquele momento, que que eu faço? Eu continuo com as perguntas?
B/225. Instrutora/Estudante 1: Você espera por um tempo, deixa com que eles chorem ou falem alguma coisa, mas espera, não deixa ele ficar muito tempo naquele discurso, naquele choro, você tenta fazer a próxima pergunta ou então começa a falar pra ele sobre o projeto, não sei... dá sequência, dependendo do momento que ele chore também, que geralmente é na pergunta inicial, que eu já falei.
B/226. Sósia/Estudante 4: *, eu vou me importar com o tempo de uso da medicação do prontuário?
B/227. Instrutora/Estudante 1: sim, geralmente a partir dos 6 meses do uso da medicação.
B/228. Sósia/Pesquisadora: E o que que eu faço se tiver mais de 6 meses de medicação?
B/229. Instrutora/Estudante 1: A partir dos 6 meses de medicação é o tempo ideal pra que você convide a pessoa pra oficina, antes disso que não seria o tempo ideal, então você vai considerar essas pessoas, 6 meses pra frente, anos... 40 anos de uso.

Neste segundo trecho, então, temos várias pessoas assumindo o lugar de sósia e a tarefa de interpelar a instrutora, mudando um pouco a dinâmica do diálogo. A primeira característica desta mudança é que se abandona a sequência de trabalho estrita e passa-se a questionamentos que esclarecem alguns de seus detalhes que não apareceram no momento de diálogo exclusivamente entre instrutora/estudante 1 e sósia/pesquisadora. Alguns destes questionamentos, como nas falas B/216 e B/226, solicitam respostas mais objetivas, ampliando a elucidação da norma referente ao perfil, agora a partir de outros detalhes – idade e tempo de uso de medicação. Aqui podemos identificar, como aponta Bakhtin (2016), a relação dos falantes com aquilo que foi dito antes e com destinatários específicos. Isto porque, ao trazer para o diálogo manifesto informações que todos compartilham exceto a pesquisadora externa, percebe-se que a intenção da fala era trazer

esclarecimentos a ela, ou seja, destinavam-se de fato, não a instrutora ou aos pares, mas à estrangeira ao grupo.

Por outro lado, as falas B/222 e B/224 apesar de também visarem esclarecer detalhes sobre o trabalho dos estudantes, elas nos trazem novamente aquilo que é difícil de dizer, aquilo que é controverso. Elas são uma espécie de convite ao debate das dificuldades encontradas nas situações reais de trabalho, para as quais ainda não existem planos de ação compartilhados por todos. Estas dificuldades, especificamente em torno do tema das emoções, são retomadas pelos estudantes no terceiro encontro (C) e serão objeto de discussão no último capítulo desta tese. Neste momento, vamos nos debruçar sobre o deslocamento da norma do perfil no diálogo, sobre o objetivo do método não só de perceber a atividade em detalhes, mas, como dito antes, descarrilar o discurso pré-definido, sustentando a controvérsia sobre ele. Neste sentido, a sócia/pesquisadora segue na sua função de resistir à atividade de verbalização da instrutora/estudante 1, visando aquilo que é difícil de dizer. Até que, no trecho a seguir, mais uma vez o perfil aparece, não mais em sua precisão, mas na possível discordância entre pares estudantes.

B/247. Sócia/Pesquisadora: Eu fico emocionada quando meu entrevistado se emociona?

B/248. Instrutora/Estudante 1:â... Raramente, raramente...

B/249. Sócia/Pesquisadora: O que eu penso quando estou entrevistando alguém? Eu penso sobre o trabalho?

B/250. Instrutora/Estudante 1: Você pensa... quando você está entrevistando alguém? Você pensa que aquilo... (suspiro) que são relatos fortes, você fica um pouco impactada e pensa como que o mundo tem diversas histórias e que você não imaginava que ia se deparar com isso na sua vida.

B/251. Sócia/Pesquisadora: Eu fico triste?

B/252. Instrutora/Estudante 1: Nos primeiros segundos. Nos primeiros segundos você se sente um pouco entristecida, por conta do impacto, não sei nem se pode dizer que fica entristecida, mas você fica impactada, e... mas esse impacto não dura muito tempo. Esse primeiro impacto, esse mais forte, não dura muito tempo.

B/253. Sócia/Pesquisadora: Eu falo sobre isso com minha colega?

B/254. Instrutora/Estudante 1: Você fala.

B/255. Sócia/Pesquisadora: E o que que ela responde pra mim?

B/256. Instrutora/Estudante 1: Geralmente você vai falar pra ela qual foi a história, geralmente no momento que você acaba de entrevistar as pessoas, você vai contar quais os relatos mais fortes, geralmente você vai fazer isso, falar o que mais chamou atenção e aí ela vai responder com uma certa surpresa, quando o relato é impactante ela vai ficar também um pouco impactada com o relato e vai responder "nossa, que forte!". Muitas vezes ela vai questionar também "mas será que seria o perfil?" "Será que não seria?". Muitas vezes há um questionamento também. Muitas vezes um questionamento, também uma discordância, vocês começam a analisar, se realmente poderia ser ou não, vocês vão conversar se deveriam ligar mesmo pra essa pessoa ou não, que às vezes você vai ter uma visão, mas sua colega vai ter outra e aí vocês vão conversar depois.

Pode haver discordância na identificação do perfil, mas sua própria construção não só é passível de ser questionada, como é desejável que isso se faça. Afinal, para que seja recurso, o gênero de ofício necessita de reinvenção. No trecho a seguir, acompanharemos esta norma, construída coletivamente, sendo colocada em xeque, também pelo coletivo, movimento que aponta para a positividade do conflito, para sua força de produção do novo, de estilização (BAKHTIN, 2016; CLOT, 2010a), ou seja, sua potência de desenvolvimento de novas possibilidades de ação.

Veremos, então, que as interpelações feitas pelos pares à instrutora sobre a sequência de trabalho ganham uma nova "camada" de dramaticidade no discurso. Isso ocorre quando os sócios/estudantes fazem uso da "regra de ouro", ou seja, resistem à tarefa da instrutora/ estudante 1, "atacando" a norma genérica. A tensão aumenta, tornando-se ainda mais difícil instruir contando com o repertório construído para predizer a ação.

B/275. Sócia/Estudante 3: *, assim, se durante a entrevista aparecer um paciente muito interessado em participar da oficina, mas assim toma conta de algum sobrinho ou de alguma criança, ou então precisar ir acompanhado por alguma enfermidade ou alguma coisa, aceita essa pessoa participar ou não?

B/276. Instrutora/Estudante 1: Você não... geralmente não tem como, não é adequado pra oficina você levar algum acompanhante, dependendo, muitas vezes esse

acompanhante também tem a mesma... ele também faz tratamento na psiquiatria e tem o perfil, se for esse o caso, você vai fazer com que os dois participem, caso não aconteça isso, caso seja uma neta, ou um filho, ou uma pessoa que não esteja naquele segmento, você não vai, infelizmente você não vai poder chamar essa pessoa pra oficina, você vai falar pra ela que não é possível, por conta de não poder outras pessoas que não tem o perfil frequentarem a oficina.

B/277. Sósia/Estudante 9: *, se por algum motivo a pessoa gostasse muito da proposta da oficina e se mostrasse muito interessada, porém ela não faz o perfil, o que que eu faria?

B/278. Instrutora/Estudante 1: Quando a pessoa não faz o perfil, mas dependendo do que você está falando, é... Perfil, você já viu que ela não tem o perfil no prontuário ou você está vendo pessoalmente que ela...

B/279. Sósia/Estudante 9: Você está vendo pessoalmente, ela só não tem o perfil por exemplo, por não tomar mais antidepressivo, mas ela já tomou um tempo atrás...

B/280. Instrutora/Estudante 1: ... Hm...

B/281. Sósia/Estudante 9: Alguma coisa assim.

B/282. Instrutora/Estudante 1: Você deixa ela participar. (risos) (pausa) desculpa Roberta! (Fala ligeiramente amedrontada voltando-se à tutora)

B/283. Sósia/Estudante 11: E se por um acaso, eu recebo, eu estou entrevistando uma pessoa que também está muito interessada em participar, mas eu noto nela traços psicóticos, mas que não são muito graves e ela não toma os antipsicóticos, ela só toma antidepressivos, eu posso convidar ela pra oficina?

B/284. Instrutora/Estudante 1: Seria na primeira pergunta inicial, você viu que ela tem traços psicóticos?

B/285. Sósia/Estudante 11: Sim, muito leves e ela não toma, no prontuário não está escrito que ela toma antipsicóticos, só está escrito que ela toma antidepressivo.

B/286. Instrutora/Estudante 1: Você vai conversar com ela fazer as perguntas iniciais, mas não vai entrar no mérito do projeto, mas vai pegar o contato, e conversar com a sua preceptora, suas colegas depois.

B/287. Tutora: Pra tirar dúvida?

B/288. Instrutora/Estudante 1: É, você vai tentar tirar dúvida e caso a sua preceptora, que a psicóloga tenha contato com essa pessoa, algum outro dia que ela for fazer consulta, tentar conversar com a pessoa, sondar... Se for possível também, se não for

possível você vai através na discussão, vocês vão chegar a um “senso comum”, se essa pessoa deve ou não. E aí o contato vai servir depois para isso. E aí você vai chamar a pessoa.

B/289. Sósia/Estudante 10: *, como é feito o planejamento da oficina? Você faz todo dia? Eu faço sozinha ou com os meus colegas de projeto?

B/290. Instrutora/Estudante 1: O planejamento da oficina cada semana, uma das estudantes fica responsável, não só estudantes, cada um, componente do projeto ali, tanto estudante quanto preceptora fica com a responsabilidade de trazer uma ideia inicial, uma ideia inicial a partir de algum tema, exemplo: redes. E aí quem ficou com esse tema por exemplo é você. E aí você vai ficar responsável por dar essa ideia inicial e aí vocês vão conversar, é... geralmente vocês conversam mais virtualmente, sobre como pode ser feita essa oficina e aí todos vão dar opinião e vão chegar a uma conclusão de "ah, vai ser assim".

B/291. Sósia/Pesquisadora: (Depois de um período de pausa) Alguém mais quer se colocar como sósia, não? (Mais uma pequena pausa) *, como é que você se sentiu sendo instrutora?

B/292. Instrutora/Estudante 1: Nossa, eu me senti um pouco, não sei... um pouco nervosa, um pouco ansiosa e com uma responsabilidade muito grande de falar assim, às vezes eu me senti pressionada, tipo "caraca, você aceita pessoas que não tem o perfil?" E eu, caraca, cara... Eu vou falar que eu aceito? Não que aceita os psicóticos, mas assim, dependendo de qual grau, não sei, de medicação ou sei lá, de atraso neurológico mesmo já participou da oficina, então assim, eu fiquei sentindo que é uma responsabilidade muito grande de você passar exatamente pra pessoa o que você faz, porque a pessoa tem que chegar lá e fazer exatamente o que você faz. Então assim, é uma responsabilidade de ser fidedigna mesmo com o que acontece, então eu me senti com uma responsabilidade grande em cima de mim.

A fala que mais se destaca, não só neste último trecho, mas em todo o processo de instruções ao sósia, é a B/282, em decorrência da sua entonação. Nela, pela primeira vez, a instrutora/estudante dirige-se diretamente à tutora, saindo da sua função de instruir, para desculpar-se. Neste momento é como se ela estivesse assumindo, de maneira constrangida, uma transgressão à norma. É neste ponto que mais claramente o real da atividade (CLOT, 2010a) emerge, nos indicando não o que se deve fazer, mas o que,

apesar das normas, efetivamente se faz, se gostaria de fazer ou se deixa de fazer para que o trabalho do cuidado de fato aconteça.

Segundo Bakhtin (2016), a entonação é particularmente sensível ao elemento expressivo do enunciado, isto é, à relação valorativa do falante com a palavra do outro e com o objeto do enunciado, na composição da sua própria palavra. No processo de interação, nas fronteiras entre a palavra do outro e a própria, desenvolve-se uma tensa luta dialógica “cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (2017, p. 36). É a entonação que, em alguma medida, “denuncia” essa luta, ao nos apontar que o discurso da instrutora/estudante ‘descarrilou’, deslocou-se de uma versão “autorizada” do trabalho, mais operacional, para uma abertura de possibilidades, de escolhas. Podemos entender também, junto ao Vigotski spinozista retomado por Clot (2015), que a entonação nos indica a variação de potência do discurso, ou seja, que a atividade discursiva foi afetada. Neste caso, a “mudança de temperatura” do enunciado foi vivida enquanto um afeto ativo, já que possibilita à instrutora/estudante realizar, pelo discurso, algo novo, abandonando o esquema estabelecido, o funcionamento congelado, como acompanhamos nas falas subsequentes. Ao ser questionada se convidaria para a oficina alguém que apresenta “traços psicóticos” leves, ela responde, na fala B/286, que dependeria da apreciação coletiva.

A norma de captar pessoas com o perfil de ansiedade e depressão para as oficinas se vê, assim, colocada à prova. Ela é reconsiderada tendo em conta que a qualidade do trabalho no PET-Saúde repousa na possibilidade de cuidar da saúde mental daqueles que necessitam e desejam esse cuidado. Deste modo, se, por um lado, tal norma genérica é um recurso crucial, que dá escopo e organiza o trabalho, por outro, a sua transgressão/estilização no real da atividade cria uma “saída” que cuida da vida, apontando uma postura ética a partir da qual se torna possível emancipar-se da tarefa, não lhe virando as costas, mas renovando-a (CLOT, 2013b).

Essa renovação é de suma importância para a vitalidade do agir do grupo e de cada um, permitindo, a criação de possibilidades mais condizentes com os desafios sempre inéditos do real. Por isso é importante que, para que sejam mais recursos que restrições, a “rigidez” de tais construções genéricas não constitua obstáculo para sua eventual superação (CANGUILHEM, 2009; CLOT, 2010a); o que significa dizer que, idealmente, os gêneros devem ser apenas relativamente estáveis. Nesse sentido, se o estilo é o que permite superar o gênero, a intensificação dos movimentos estilísticos torna as normas

mais fáceis de serem superadas. Sobre o gênero social de ofício e sua estilização, Clot nos elucida:

(...) o gênero não é amorfo: porque ele é o meio para agir com eficácia, sua estabilidade é sempre transitória. Se se tratasse de uma norma ou de um simples sistema de filiação, ele seria, em sua natureza de ser, intangível; mas, em vez de ser apenas organização, ele é igualmente instrumento, no sentido atribuído a este termo por Rabardel (1995, 1999), constantemente submetido à prova do real; não somente obrigação a respeitar, mas também recurso a renovar e método a ajustar. Aquele ou aqueles que trabalham, agem por meio dos gêneros, enquanto satisfazem às exigências da ação. Assim, quando é necessário, eles ajustam e aperfeiçoam os gêneros, posicionando-se igualmente fora deles por um movimento, por uma oscilação, às vezes, rítmica que consiste em se afastar, em se solidarizar e em se confundir, de acordo com as contínuas modificações de distanciamento que podem ser consideradas criações estilísticas. Aliás, este trabalho de estilo é que produz uma estilização dos gêneros, suscetível de "mantê-los em estado de funcionamento", isto é, de transformá-los desenvolvendo-os. Os estilos não cessam de metamorfosear os gêneros profissionais que eles adotam como objeto de trabalho logo que estes ficam "fatigados" como meio de ação (CLOT, 2010a, p. 125–126).

No que diz respeito a renovação de normas, Canguilhem (2009) nos indica dois tipos de criação possíveis: aquelas que instituem normas de valor propulsivo – mais facilmente superáveis, favoráveis a sustentação da normatividade – e, ao contrário, as normas de valor repulsivo – aquelas que os seres vivos se esforçam para preservar de qualquer perturbação eventual e que, por isso, aniquilam a normatividade vital. Neste sentido, acreditamos que a CA, ao conceber métodos que visem a ampliação do poder de agir dos coletivos, busca recuperar a atividade normativa sufocada pelas modernas estratégias de normalização, referidas no capítulo anterior. Para isto, a CA se interessa pelos diálogos sobre o trabalho, produzindo-lhes insistentes dobras, retomadas, repetições, não para que a atividade verbal seja um instrumento de referência, de correção, de normalização, ou ainda, de higienização, mas para que ela seja um instrumento de ação, de desenvolvimento da atividade de trabalho, de ampliação do poder de agir, de normatividade.

Ao voltar-se para os diálogos sobre o trabalho, a CA aposta na variação do interlocutor, ou seja, no endereçamento da atividade discursiva de análise, como trunfo metodológico, que permite a estilização dos gêneros, o que foi possível acompanhar nos trechos anteriormente transcritos. Isso porque, ao dar instruções, a estudante luta o tempo todo contra uma compreensão incompleta de sua atividade, buscando “se explicar”, levando em consideração seus destinatários (CLOT, 2010a, 2000). O que cada

interlocutor pode não entender varia não só entre a estrangeira (sósia/pesquisadora) e aqueles que exercem a mesma atividade, mas entre os próprios pares. Nesse sentido, a instrutora também luta para que a maneira de fazer eleita por ela naquele momento seja compreendida, e até mesmo justificada. Este é o ponto no qual as controvérsias tornam-se aparentes. Sustentar o conflito entre diferentes maneiras de se fazer a mesma coisa, apostando na potência de diferenciação das relações dialógicas, é a tarefa do clínico da atividade, não para que se estabeleçam consensos ou para que se ache a melhor maneira de agir, mas para auxiliar os coletivos a encontrarem soluções nas quais ninguém havia pensado antes³⁰.

Assim, longe de ser linear, a análise se fez muito mais pela multiplicação e pela diversificação de interlocutores. Destinando-se ora à pesquisadora, ora à tutora, ora aos pares, ora àquele mesmo que fala, o diálogo se enriquece, desenvolvendo o sentido daquilo que é dito.

O movimento dialógico cria: relações renovadas, de situação em situação, entre o falante sujeito e os outros, assim como entre esse mesmo falante e aquele que ele havia sido na situação precedente, além do modo como ele o havia sido. Procedendo assim, ele transforma, manifesta e revela, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no decorrer do movimento, até mesmo se desestruturam sob o efeito de contradições engendradas por esse mesmo movimento dialógico. Falar-se-á, então, de uma *motricidade* própria ao diálogo (CLOT, 2010a, p. 135 grifo do autor).

Ao sustentar a dissonância que surge pela motricidade do dialógico entre diferentes interlocutores, sem nunca deixar que a última palavra seja dita, o clínico busca a precipitação das controvérsias, ocasião que possibilita uma apreciação das diferentes formas do agir e a adesão, ou a não adesão, coletiva destas, ou seja, uma estilização do gênero compartilhado.

Aqui vale lembrar, como nos aponta Bakhtin, que “o discurso é a língua *in actu*” (2016, p. 117). É porque a verbalização produzida pelo método é um instrumento de ação, uma atividade de análise sobre a atividade de trabalho que aquela nos permite desenvolver esta, ampliando o poder de agir de todos os interlocutores diretos do diálogo. Na medida em que analisamos o diálogo partindo da ideia de que toda enunciação, mais cedo ou mais tarde, gera uma atitude responsiva ativa expressa no discurso e/ou comportamento do

³⁰ É pertinente citar aqui, mais uma vez, Spinoza em seu Tratado Político: “Os engenhos humanos são, com efeito, demasiado obtusos para que possam compreender tudo de imediato; mas consultando, ouvindo e discutindo, eles aguçam-se e, desde que tentem todos os meios, acabam por encontrar o que querem, que todos aprovam e em que ninguém havia pensado antes” (ESPINOSA, 2009, p. 126)

ouvinte (ibidem), percebemos o uso da língua como uma ação sobre a ação. No fim, o que uma compreensão estritamente gramatical da língua opera, ao ignorar sua primordial função comunicativa, é um apagamento do exercício de poder operado por meio do discurso, uma dissimulação dos processos de normalização da vida e da própria língua, um ocultamento e uma manutenção das vigentes relações de poder.

Por outro lado, é também pelo uso da língua, pela atividade discursiva, que a clínica, ao igualmente agir sobre a ação, trabalha com as resistências, com os desvios à norma, com os possíveis deslocamentos das relações de poder. O que nossa intervenção nos apontou, especialmente com a fala “Desculpa, Roberta” (B/282), é que o trabalho clínico com os gêneros, ao potencialmente desenvolver a atividade de trabalho³¹, interfere nas relações de poder, desenvolvendo-as. Como Dias e Rodrigues (2020), nos interessamos pelos movimentos que nos desprendem dos exercícios de poder que naturalizam determinada concepção de formação, por meio de uma atenção ao presente vivo e intenso, procurando fazer ver e falar o que neste meio – em nosso caso da atividade de formação no PET-Saúde – acontece.

Ao “transgredir” e revitalizar a norma do perfil de público-alvo para as oficinas em saúde mental e mais à frente desculpar-se com sua tutora, percebemos, a partir da motricidade do diálogo, que a estudante/instrutora não interroga só a norma, mas também produz uma espécie de “desfuncionamento” das tradicionais práticas pedagógicas que marcaram e ainda marcam a formação profissional. Nelas temos claras distinções de quem ensina e quem aprende, quem instrui e quem recebe as instruções, quem dita as normas e quem às acata, jamais as reinventando (RAMOS DO Ó, 2018). Se nas desculpas esses instituídos se fazem presentes é porque pôde-se também cruzar um ponto do qual não se volta atrás: se apropriar da experiência de trabalho, transformá-la e transmiti-la. É neste movimento, tirando proveito da potência de diferenciação das relações dialógicas, que a atividade de formação se desenvolve, deslocando as relações de poder. É também aqui que a clínica se faz berço de revolta, se faz prática que instrumentaliza o direito de guerra da multidão, intensificando, com isso, processos de democratização.

³¹ Cabe lembrar, como apontado no primeiro capítulo desta tese, que desenvolver a atividade é manter a vitalidade do ofício, é alimentá-lo do conflito entre as forças instituídas e instituintes de suas quatro instâncias – impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal –, o que implica uma transformação, ou um desenvolvimento, também a nível organizacional (CLOT, 2010a, 2016a).

4. Pensando o ensino superior: pistas para operar espaços de desenvolvimento e democratização

Ceci n'est pas une pipe

11/07/23

Gil, meu filho, acabou de fazer 3 anos. Essa fase é uma explosão de vida, seja em formato de birra, de carinhos, de gargalhadas, de gritarias; um turbilhão de emoções. Mas as coisas que mais me encantam nessa fase são seus interesses, gostos e questões peculiares. Já faz algum tempo ele tem se mostrado um amante de livros, e, é claro, também motos e guitarras vermelhas, leões, bombeiros, entregadores de pizza e o homem aranha. Frequentemente ele pede para a gente ler algum livro para ele, normalmente os infantis que temos em casa, mas esses dias ele encontrou um livro que comprei a pouco tempo na mesa de cabeceira do meu quarto e me pediu para ler. Acho que a capa com tons vermelhos chamou sua atenção. “A escolha da guerra civil” era o título do livro. Frente ao seu pedido, falei que ali não tinha uma história como as dos livros dele. Ele insistiu e eu, então, abri o prefácio e comecei a ler. Li os dois primeiros parágrafos me deleitando coma cara de estranhamento que ele lançava ao que eu dizia. Foi então que ouvi a surpreendente pergunta: “Mas o que é política, gente?”

Até agora eu não acredito que ele me perguntou isso e por vezes me pego pensando se ele de fato não estava entendendo as palavras que li. Claro que imediatamente pedi para ele repetir a pergunta e gravei em áudio para que depois não digam que estou inventando... rs. Óbvio também que depois compartilhei ali com duas amigas próximas, mas na hora eu estava era respirando fundo e me preparando para responder. De fato, a primeira coisa que vem à mente é a possibilidade de eleger representantes que vão definir regras para nosso convívio social, mas acho essa resposta extremamente insatisfatória. Foi aí que, além desse aspecto, acrescentei que nós fazemos política o tempo todo: quando obedecemos a essas regras ou não, quando as questionamos, quando percebemos suas brechas, quando lutamos para transformá-las... E disso ele entende... está virando um expert em questionar o porquê de dormir às 21:00,

ou porque não pode assistir desenho o dia todo, ou qual é o problema em almoçar paçoca.

Bom, tenho a certeza de que vamos voltar nesse assunto daqui a algum tempo, mas fiquei com essa estória na cabeça. Como a ideia de eleger um representante é a primeira coisa que nos surge quando nos perguntamos o que é a política?! E como, na verdade, a política é um constante fazer-se aqui a e agora. Particularmente em nosso, dito, regime democrático... No fim, o quadro de Magritte que nos interpela se a pintura de um cachimbo é um cachimbo é uma maneira de nos lembrar disso quase que brincando. Realmente, um representante dos interesses do povo e os interesses do povo não se confundem. Como podemos chamar isso de democracia, se identificarmos uma coisa à outra? Ou, mais confusamente ainda, como parar por aí em se tratando de dizer o que é a política? E as questões encadeiam-se longamente... Meus interesses há 15 anos atrás definitivamente não são os mesmos de hoje... E por acaso os interesses do povo são estáticos? Seus modos de vida são imutáveis? Ou mesmo homogêneos? E, ainda, o que é um povo? E, mais ainda, mesmo que eu tenha audácia de tentar definir o que é o povo brasileiro, e o povo brasileiro por vir?

São mesmo muitas questões... O que sei é que muito se fala hoje em democratizar. Não poderia concordar mais e fico com a sensação de que se trata mais de uma construção, um processo ininterrupto e situado, no qual, mesmo que se eleja um representante da soberania popular, ou que se construam mecanismo de controle social, a política está também aqui entre mãe e filho. Falando nele de novo, acabei de me lembrar de uma situação frequente na creche: as mordidas. Geralmente são disputas por brinquedos, mas a cada marca roxa de dentição no corpo miúdo ficamos chateados e a criança também. Cheguei a pensar em reclamar com a professora ou no mínimo conversar para saber o que está acontecendo... Mas pensando bem, agora, pensando de novo, como são importantes! A cada mordida, a cada conflito, eles vão criando recursos para habitar, com seus desejos, o espaço compartilhado. Mais do que intervir antes da mordida, talvez se trate de pensar no desenvolvimento dos conflitos, ou seja, na possibilidade de forjar pactos momentâneos para que todos participem da brincadeira. Da disputa pelo monopólio do brinquedo, passamos para o brincar com os outros e a criar, não sem disputas, formas de se divertir juntos. Isso é muito lindo de se acompanhar. Aliás, isso me lembra um artigo do Yves Clot em que ele insiste na ideia de que o empregador não pode deter o monopólio da decisão sobre o objeto do trabalho.

A infelicidade dos homens não deve jamais ser um resto mudo da política. Ela funda um direito absoluto de se insurgir e de interpelar aqueles que detêm o poder (FOUCAULT, 1984, tradução nossa).

Como apresentado no início desta tese, a atividade de formação que acompanhamos nesta pesquisa-intervenção situou-se no IFRJ *campus* Realengo. Este instituto federal foi criado em 2009 e oferece cursos de graduação, de ensino técnico e de formação inicial continuada, todos voltados para a área da saúde³². Sua criação fez parte, junto aos outros *campi* do estado do Rio de Janeiro, do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, projeto que buscou melhorar a distribuição espacial e a cobertura deste tipo de instituição de ensino, ampliando o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país³³.

Não foi só a EPT que experimentou uma expansão no Brasil. No Plano Nacional de Educação vigente na época de criação do IFRJ-Realengo, o PNE 2001-2011, estavam presentes os objetivos de elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desiguais condições de acesso e permanência nas diversas regiões brasileiras e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001). Entretanto nosso olhar se volta, nesta tese, exclusivamente ao Ensino Superior, que no Brasil, como apontava o PNE 2001-2011, apresentava os mais baixos índices de acesso no conjunto da América Latina.

Tal quadro impeliu uma série de ações de expansão deste nível de ensino e de fato, como foi possível acompanhar no último Censo do Ensino Superior (INEP, 2022), de 2001 a 2011, houve um aumento de 1.391 para 2.365 Instituições de Educação Superior (IES) – aí inclusas tanto as privadas quanto as públicas, bem como as diferentes modalidades de organização acadêmica: Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Centros Acadêmicos, Faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Universidades. Já as matrículas em cursos de graduação saltaram de 3.030.754 (presenciais) em 2001, para 6.739.689 (presenciais e à distância) em 2011,

³² Fonte: <https://portal.ifrj.edu.br/institucional/historia-ifrj>. Acessado em 24 de abril de 2023.

³³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acessado em 24 de abril de 2023.

chegando no último registro – feito em 2020 – a contabilizarem 8.680.354 matrículas (presenciais e à distância).

Com o movimento de expansão, segundo Rodrigues e Fernandes, “houve a necessidade de ações que abarcassem a democratização do acesso e das condições de permanência na educação superior” (2019, p. 102). Dentre elas, as autoras destacam o Programa Nacional de Assistência Estudantil e a Lei nº 12.711/2012, que ficou conhecida como “Lei de Cotas”. Contudo, apesar de enormes avanços numéricos e a diversificação do público atendido pela educação superior, é preciso pontuar que este não é um processo sem contradições.

No que diz respeito à expansão das matrículas, o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) apontava a necessidade de planejar a expansão com qualidade, evitando o caminho da massificação do ensino superior. Assim, estabeleceu como uma de suas metas a ampliação da oferta de vagas gerais assegurando uma proporção nunca inferior a 40% delas no setor público. Tal meta leva em consideração um diagnóstico no qual havia-se observado um aumento da participação do ensino privado no nível superior, sobretudo na década de 1970, resultando, em 1998, numa participação do setor público de cerca de 38% do total de vagas. Tal dado, associado ao fato de que as desigualdades regionais de acesso eram em grande parte decorrentes da concentração das organizações privadas de ensino superior na região sudeste, indicava uma necessidade de expansão do setor público ao qual se reservava não só a função de diminuição das desigualdades regionais, mas também de desenvolvimento quase que exclusivo de toda a pesquisa nacional e dos cursos de pós-graduação.

Apesar desta meta, segundo os dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2022), tivemos em 2011 não um aumento, mas uma redução da participação do setor público no total de matrículas, que passou a representar apenas 26% do total. Já o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) construiu sua meta baseada não no total de matrículas, mas na participação do setor público de 40% das novas matrículas dos próximos 10 anos, o que em 2020 estava muito longe de se verificar, representando pouco menos de 10% das novas matrículas no ensino superior público. Além disso, vale destacar que uma significativa parcela dessas novas matrículas, majoritariamente criadas no setor privado, são na modalidade de ensino à distância, representando, em 2020, cerca de 44% do total de matrículas deste setor (INEP, 2022).

Cabe nos questionarmos, se tais metas foram construídas no sentido de orientar uma expansão do ensino superior com qualidade, evitando sua massificação, o que o

cenário atual nos indica? Quais são os efeitos de uma expansão de vagas no ensino superior pautada hegemonicamente no setor privado ao qual, como apontado pela PNE 2001-2011, não se reserva a função de diminuição das desigualdades regionais? Neste contexto, o que significa democratizar o ensino superior?

Apesar de nossa breve análise considerar apenas alguns indicadores voltados à expansão geral de vagas nos últimos 20 anos, análises mais abrangentes, como as de Mancebo, Vale e Martins (2015), também têm apontado para a privatização do sistema de educação brasileiro, tanto no que diz respeito ao crescimento do setor privado, quanto às estratégias de mercantilização do setor público. Segundo as autoras:

Em todos esses campos da educação superior brasileira, foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente, no que tange tanto à formação quanto à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização. Essas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social, que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 47).

Neste sentido, cabe lembrar, como indicam as autoras, que a educação superior compõe a engrenagem de sustentação e reprodução das sociedades capitalistas. Ela não deixa de ser, como os processos de escolarização, um instrumento de domesticação, docilização e aceitação da lógica capitalista (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007), ou seja, de manutenção das atuais relações de poder. Como Ramos do Ó nos explica, a partir de finais do século XVIII:

Os sistemas de ensino nacionais, que crescentemente converteram todas as crianças e os jovens em alunos, nos quatro cantos do mundo, ergueram uma verdadeira maquinaria que, implacavelmente, subordinou os saberes e a sua transmissão a padrões rígidos, fenômeno este que atinge, embora com intensidades variáveis, todos os ciclos de ensino, desde os bancos em que se aprendem as primeiras letras até ao próprio ensino superior. O que hoje tomamos por currículo transformou-se numa tecnologia disciplinar através da qual o conhecimento passou a estar ao serviço da regulação social, de um ponto de vista único sobre a realidade (RAMOS DO Ó, 2018, p. 8–9).

Nos PNEs citados nesta tese pouco se fala de fato sobre o que se entende por democratização, este termo sequer aparece no texto do último plano. Por outro lado, uma importante noção que acompanha o discurso da expansão do ensino é o da inclusão social, presente não só nos PNEs, mas também nos diversos e numerosos artigos acadêmicos e jornalísticos sobre o assunto. Neles encontramos o termo ‘democratização’ frequentemente associado ao acesso e às condições de permanência, o que, para nós aponta o risco de identificar a democratização exclusivamente com a ideia de uma inclusão dos “excluídos”, ocultando o estado de coisas que produz tais exclusões e a tentativa de ampliar o alcance deste aparelho institucional que opera para reprodução, como afirma Foucault (GEBRAN, 1972) tranquila e a baixo custo, da sociedade.

Também nesta direção, Leher, em entrevista (LEHER; GUIMARÃES, 2011), argumenta que a ampliação do setor privado do ensino superior indica a manutenção do pressuposto fundamental de uma divisão social do trabalho, a partir do qual à maior parte da juventude é reservado o destino de ocupar trabalhos mais simples. Por conseguinte, se justificaria um modelo de inclusão social dualista, com uma educação superior mais voltada à execução do trabalho, e por isso, mais enxuta, mais técnica e profissionalizante, e outra voltada à concepção e gestão do trabalho, para quem se reservaria, por exemplo, as condições de produzir pesquisa científica. Esse modelo, que vem se consolidando no Brasil no século XXI, representa um grande retrocesso para a EPT na medida em que a mercantilização da educação enfraquece o importante histórico de reflexões que culminou na concepção de uma educação politécnica no país nos anos 1980.

As brechas a esse movimento de privatização da educação, Leher não vê nas políticas de governo em curso, mas na vida real. Em outras palavras, as alternativas a este cenário encontram-se nas resistências daqueles que fazem a atividade de formação universitária. Aqui, cabe a reflexão sobre alguns argumentos sutis para afastarmos conclusões apressadas. Já que estamos falando de uma resistência que se produz como normatividade, como reinvenção de normas, não podemos deixar de lembrar das “seduções capitalistas” que se apresentam nas políticas públicas para a educação ao sustentarem lógicas compensatórias (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007). Estamos nos referindo à racionalidade jurídica que, ao visar a justiça para todos a partir de uma ideia única e universal de justiça, entrava os movimentos inventivos e as intervenções coletivas, mortificando a potência de agir, como apontado por Aguiar (2012). Da mesma forma, podemos pensar com o slogan do MOI, “A saúde não se vende”, na indignidade e

infertilidade da resolução de um problema social pela via da compensação, da reparação (ODDONE; RE; BRIANTE, 2023).

Por outro ângulo, a inclusão daqueles que antes estavam excluídos do ensino superior é também um meio de ampliação da diversidade no corpo discente das IES – particularmente no que diz respeito à raça e renda (FONAPRACE/ANDIFES, 2019; INEP, 2022). É esta diversidade que nos interessa, não como ampliação da representatividade, mas como afirmação da potência do múltiplo na produção de melhores formas de viver coletivamente.

Tal concepção, de natureza spinozista, vê a democratização como um processo de criação de condições para que a multiplicidade opere estabilidade e racionalidade, isto é, para que a positividade do conflito entre diferentes possa elevar a potência coletiva em perseverar na existência. Clot (2016a; CLOT; GOLLAC, 2014), inspirando-se em Trentin, fala em cooperação conflituosa para referir-se a este modo de relação coletivo no qual tira-se proveito dos conflitos, das controvérsias.

Assim, para além das políticas de Estado, as brechas, ou alternativas para uma vida mais democrática, para nós, se encontram na atividade. Por isso, esta tese propõe o deslocamento da questão da democratização, para abarcar outros discursos, fortalecer forças de desvio, de contestação e de reinvenção da instituição universitária. Mais do que uma democratização de cima para baixo, nos interessa um processo de democratização que se dá de baixo para cima, no qual a atividade faz e refaz a instituição, deslocando as relações sociais em seus pontos de subordinação (CLOT, 2016a).

Se entendemos, na RSB, o direito à saúde como uma afirmação da potência da multidão possibilitada pela reativação do direito de guerra (ESPINOSA, 2009), com a educação não seria diferente. Afinal, se temos uma maioria de excluídos é porque estamos vivendo em um estado de guerra, é porque a potência da multidão assumiu uma configuração tal que nos encontramos privados do mundo comum e do poder de constituí-lo (BOVE, 2010a). A democratização passa, então, pelo reconhecimento de que nos ditos excluídos existe uma potência de determinar e deslocar as relações de poder de maneira a favorecer toda a existência coletiva, mas também passa pela ampliação das estratégias que nos permitam exercer um direito de guerra, um contrapoder, uma ação contra as formas de governo dos homens. Foucault, aqui sempre trazido em diálogo com Spinoza, nos adverte:

É preciso recusar a divisão de tarefas que, com frequência, a nós é proposta: aos indivíduos, de se indignar e falar; aos governos, de refletir

e de agir. [...] A vontade dos indivíduos deve inscrever-se em uma realidade cujo monopólio os governos quiseram reservar para si mesmos – esse monopólio que é preciso arrancar pouco a pouco e a cada dia (FOUCAULT, 1984, tradução nossa).

Clot (2016c) entende esta divisão como uma despolitização da vida, da qual o Estado é um instrumento se for visto como o lugar exclusivo da política. Deste modo, produzem-se algumas dissociações: entre afeto e política, entre trabalho e cidadania, entre poder e poder de agir. No trabalho, como lembra o autor, isto é particularmente visível, já que o empregador detém o monopólio das decisões. Assim, por meio de uma asfixia dialógica – seja a partir de uma gerência extremamente autoritária, seja pela proliferação de espaços de escuta onde o que é dito em nada afeta a organização do trabalho – o trabalho é relegado à sombra do direito privado, onde a cidadania é suspensa.

É contra o monólogo, contra a tirania de um ponto de vista único nos debates e tomadas de decisões (CLOT, 2016c; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010) que se está advogando, o que nos remete a um importante princípio defendido nas intervenções tanto em clínicas do trabalho quanto no campo da saúde do trabalhador: o protagonismo dos trabalhadores na análise e na transformação do trabalho. Mas o que de fato este princípio quer dizer?

Em nosso entendimento, os trabalhadores são protagonistas no sentido de serem cidadãos com direito de palavra no que diz respeito à qualidade do trabalho, tendo, com isso, o poder de transformá-lo. Eles não precisam de especialistas, pesquisadores ou intelectuais para lhes indicar melhores caminhos ou para tomar decisões por eles. Esta concepção foi uma das principais heranças deixada pelo MOI (ODDONE; RE; BRIANTE, 2023), com a qual foi possível construir uma psicologia do trabalho como mecanismo de instrumentalização dos coletivos para a não delegação de sua participação nas deliberações acerca da saúde no trabalho. Assim, como afirma Pereira (2017), ao tomar a defesa da saúde como uma questão de fato participativa, coloca-se em evidência a questão da democracia:

Em suma, a luta empreendida inicialmente pelos operários, em direção à busca pela saúde nos contextos de trabalho, sendo uma luta política, é parte também de um projeto mais amplo de luta pelo controle dos processos vitais, dentre os quais estão os processos de trabalho, mas também os processos de consumo, de produção e reprodução da vida como um todo. Trata-se, portanto, de um projeto de transformação da sociedade (PEREIRA, 2017, p. 24).

Tomando estas inspirações, visamos empreender uma psicologia clínica do trabalho como mecanismo de democratização, pela via do desenvolvimento do conflito. Aqui, o ‘desenvolvimento’ não é entendido como uma corrida rumo a uma meta conhecida, mas como metamorfoses resultantes de relações constituídas ao longo do tempo que vão sempre recolocando as disputas de uma nova forma. Por esta perspectiva, o trabalho clínico envolve a passagem do conhecido ao desconhecido, ou seja, a possibilidade de se desfazer de ideias fixas, de planos de ação, ou de hábitos que carregam o risco da repetição de velhos conflitos.

Foi este movimento que experimentamos no PET-Saúde, entendendo que ampliar o poder de agir não se trata apenas de um desenvolvimento no ofício, mas um potencial deslocamento nas relações de poder. Com o método de instruções ao sócia, já no MOI, ao se propor a multiplicação das instruções sobre determinada situação (MUNIZ et al., 2013), que passam a ser produzidas não só pelas hierarquias, mas por aqueles que estão no enfrentamento direto dos conflitos do real da atividade, efetua-se um processo de dialogização, sem o qual a democratização não se faz.

É neste movimento que vislumbramos uma democratização do ensino superior que, ao possibilitar o acesso ao conhecimento e à cultura dominante, não restrinja o poder de (re)construí-los. Frustra-se, assim, o grande efeito civilizacional do modelo escolar ao massificar um poder epistemológico que “consiste em administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente programado, controlado e congelado” (RAMOS DO Ó, 2018, p. 11).

Uma formação pensada nestes termos faz da transmissão da experiência a sua própria transformação, operando, com isso, um espaço de desenvolvimento e de democratização. Enfim, queremos defender que não será possível sustentar uma universidade democrática sem sustentar a conflituosa potência de diferir das relações dialógicas, que, em cooperação, produzem a todo momento a democratização como um processo situado. Pode-se com isso pensar não só na democratização do ensino superior, mas no ensino superior como instrumento de democratização da sociedade.

5. Transmitir é tornar possível um novo ato: o trabalho e a formação em migração funcional

Retoque das palavras

Maio de 2023

Já falei em reforma das palavras, ato contestável que tenta trocar forçosamente sentidos, produzindo patéticos e perigosos duplipensamentos. Reforma que no dicionário tem sentido de mudança que visa ao melhoramento, mas que em nossa experiência cotidiana, doméstica ou urbana, remete não raras vezes a um falseamento, um embelezamento de alguma feiura, erro ou podridão, uma repaginação, modernização que conserva estruturas antigas, frequentemente inadequadas... seja por hábito ou falta de recursos. Pensei hoje em retoque. Retoque me remete a uma avaliação da obra, uma precisão que não busca tornar perfeito e sabe que seguirá perpetuamente no caminho do refazer.

Foi no retoque que me vi hoje escrevendo a tese. Depois da qualificação, carregamos uma mochila cheia de cuidados e atenções: Cuidado com isso, atenção com aquilo... Não é à toa que muitas vezes paralisamos, temos a sensação de que não dá pra carregar o peso. Quando retomamos o fôlego, ou nos bate a curiosidade de abrir a mochila, é quando o diálogo interior se intensifica e os retoques se iniciam. Transmitir o ofício? Às vezes tenho a sensação de que não é bem isso a formação. O que é transmissão? Essa palavra de fato me serve? Tentada em ainda usá-la, resolvo retocá-la.... E é aí que o diálogo vai se desenvolvendo, circulando entre a palavra do outro e a minha, a minha e a do outro, a nossa, a deles e a dos outros... Vira uma dança, ou quem sabe um quadro no qual não se sabe quem começou a pintar e não sabemos quem vai terminar, só nos engajamos com a possibilidade de deixar ali alguma marca. E assim, a obra se transmite, se transforma e, por isso mesmo, forma e opera saúde.

Neste tipo de obra não há espaço para re-forma, já que ela nunca volta a ser o que já foi. Não há essencialismo ou perseguição de forma originária, nem sequer estrutura permanente, mesmo que nela esteja contida toda imensidão da história que ela já foi e do que ela ainda pode ser.

Lembro que quando li Bakhtin afirmando que a palavra é neutra isso me gerou um profundo estranhamento. Afinal, tudo que remeta a neutralidade gera urticária quando estamos querendo nos opor ao positivismo. Mas bem, quando ele nos traz sua concepção de enunciado, tendo a concordar com ele. Lembro também do Vigotski spinozista retomado na clínica da atividade "É em movimento que o corpo mostra o que é". Pelos óculos de Bakhtin isso não seria menos verdadeiro com a palavra, que, aliás, em movimento, na motricidade do diálogo, faz história e vira enunciado. Corpo e língua, quando estáticos estão mortos, neutralizados. O corpo que se movimenta comunica, transmite, forma e transforma ao retocar gêneros de discurso que encontra por aí, sem

buscar apagar o que veio antes (como parecem fazer as reformas) mas estilizando, retocando.

Agora falando em transmissão e formação, sabemos que não são só nas escolas tradicionais que nossa formação acontece. A vida, e aqui me refiro ao gênero de discurso familiar mesmo, se encarrega de muita coisa, nos dá importantes recursos...

Estou certa de que todo meu trabalho acadêmico é um permanente contar e recontar de mim mesma; ao falar do meu “objeto” de pesquisa falo sempre de mim e não podia ser diferente. Meu mestrado se produziu todo em cima da ideia de que ao pesquisar a formação, quem estava se formando era eu. Pois bem, venho pensando o que da minha vida familiar contribui com meu ofício e parece que muita coisa por esse ponto de vista também fez sentido. Sem precisar ir muito longe, penso nos ofícios dos meus pais. Meu pai que em seu primeiro ofício foi jornalista, me transmitiu a ideia de que nem só de informação vivem as letras. De quadrinhos à clássicos da literatura sempre havia algo de prazeroso e instigante na leitura. Aliás, seu segundo ofício, pensando bem, não se separa do primeiro: escrevente militar. Por aí também vi muito prazer pela escrita, em especial pela liberdade que a expertise no domínio das regras da escrita nos dá: para ir além da norma, pela norma. O que, é claro, não sobrevive sem a leitura. Por outro lado, minha mãe corta, recorta, ajusta e costura. Ela faz roupas. Já meus tecidos são de outra natureza. Costuro enunciados? É por aí que minha formação se dá: seja pela leitura regrada ou despreziosa, seja cortando, ajustando, embainhando as ideias, ensaio dar tintas próprias na obra escrita.

No fim, tenho a sensação de que almejei falar da atividade de formação, mas a palavra democracia não saía da minha cabeça. Eu sei que os caminhos para afirmar a inseparabilidade da democracia e da formação são diversos, mas é que no meu caso as políticas públicas de expansão do ensino superior foram notícia importante do dia 1 em que entrei na universidade até hoje e já se passaram quase 15 anos. Como passar ao largo disso? Entre críticas, conquistas, conflitos, revoltas e transformações o que me parece é que democracia, ou a democratização, se faz em atividade. Este ou aquele direito humano deixa de ser letra morta quando se vê retocado, quando vira instrumento de vida para cada um que dele possa usufruir ou contra ele se insurgir. Neste movimento, direito equivale à potência, como diria Spinoza, e democracia vira verbo.

No capítulo anterior, consideramos a democratização do ensino superior visando produzir um deslocamento nos discursos hegemônicos sobre esta questão. Tal deslocamento não foi fruto apenas de reflexões teóricas, mas emergiu em primeiro lugar da experiência de pesquisa-intervenção produzida no PET-Saúde. Por fim, gostaríamos de concluir esta tese com algumas reflexões acerca da ideia de formação com a qual passamos a operar.

Em primeiro lugar, vale retomar a ideia de que, no Brasil, a formação profissional para o cuidado em saúde vem sendo um privilegiado objeto de debates e de políticas públicas, principalmente a partir das décadas de 1970 e 1980, com as lutas e conquistas da RSB. Como já apontamos anteriormente, a RSB é um complexo processo no qual foi se construindo uma nova perspectiva de cuidado e atenção à saúde, tendo como alguns de seus importantes desafios produzir um rompimento com o modelo de atenção à saúde excludente e hospitalocêntrico e com uma concepção de saúde segundo o modelo flexneriano, ou seja, restrita ao diagnóstico das doenças, realizado por especialistas academicamente certificados (BRASIL, 2006).

O cuidado, enquanto tecnologia de assistência, passou a ser concebido, então, como uma prática que não integra um conjunto de normas, mas se realiza por meio de ações locais atentas às necessidades de cada caso, tendo em vista a saúde integral, ou seja, a não fragmentação do corpo que é o objeto do cuidado. Neste sentido, a formação para o cuidado em saúde não pode ser orientada por um modelo de ensino tradicional entendido prioritariamente como transferência de informações ou protocolos biomédicos, visando o domínio técnico-científico da profissão (GIGANTE; CAMPOS, 2016).

Se o cuidado não pode ser visto unicamente como um conjunto de normas é porque, para nós, ele se produz, neste contexto, enquanto uma atividade de trabalho, envolvendo as quatro instâncias dos ofícios da saúde – o impessoal com suas normas prescritas, das quais não se pode prescindir; o interpessoal, fruto das relações nas equipes de saúde; o pessoal, caracterizando o modo singular em que cada trabalhador se apropria das normas; e o transpessoal, constituindo um trabalho coletivo de reorganização das tarefas e compondo um patrimônio histórico não formalizado de recursos para agir – as quais, quando não encontram impedimentos em sua alternância funcional, podem operar saúde também naqueles que exercem tal atividade de trabalho (CLOT, 2013b).

Desse modo, o cuidado é uma prática que se dá em relação e idealmente em via de mão dupla, implicando uma atividade dirigida que inclui o profissional em ação, o usuário do sistema de saúde – que é “objeto” dessa ação – e as outras atividades que incidem sobre esse usuário. Isso quer dizer que o trabalho daqueles que cuidam só é exercido a partir da mobilização de uma rede de relações e não em uma ação unidirecional.

Se retomarmos as contribuições de Tosquelles à CA (CLOT, 2013a), podemos afirmar que cuidar implica chamar à atividade, convocar todos os sujeitos envolvidos à atividade. Neste contexto, a formação significa muito mais do que a transferência de

informações, normas ou protocolos técnicos. Ela significa, igualmente, chamar à atividade. É claro que toda prática de ensino-aprendizagem implica uma atividade –de pensamento, por exemplo –, mas o que propomos é desenvolvê-la buscando transmitir, não só conteúdos, mas experiências, para que elas sejam apropriadas e transformadas em recursos para realização de novas experiências. Em outras palavras podemos dizer que a formação, quando pensada enquanto uma entrada no ofício, é o desenvolvimento da experiência profissional no/com o coletivo. Como Oddone, Re e Briante (2023), nos interessamos pela formalização e transmissão da experiência de trabalho, de modo que a formação para o cuidado implique em um cuidado com a formação.

Em suma, apostamos, não só com a CA, mas também com importantes políticas públicas voltadas à formação para o cuidado em saúde como a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2009), que a formação não pode prescindir do contato com as situações reais de trabalho, com o encontro entre pares novatos e experientes, em diálogos reais e virtuais (interiores), debatendo os diferentes modos de fazer o mesmo trabalho e criando recursos que alimentam o saber da experiência. Os dispositivos que permitem uma formação pelo trabalho, tais como o PET-Saúde, são, assim, fundamentais quando aliados à espaços de discussão coletiva sobre a atividade, pois possibilitam o desenvolvimento pelo/do trabalho a partir das controvérsias, ampliando o poder de agir (CONCEIÇÃO; ROSA; SANTORUM, 2018).

Como aponta Clot (2010a), um ofício que não tem a oportunidade de ser tomado como objeto de análise coletiva entre pares, deixa de ser um recurso para o desenvolvimento dos sujeitos; é um ofício maltratado, tornando-se fonte de sofrimento e adoecimento. Neste sentido, cuidar da formação é também crucial para que se possa cuidar de um ofício, afinal, se formar é também ampliar o poder de agir, os estudantes tornam-se novatos equipados com mais recursos para transformação dos meios de trabalho adoecedores. Encontra-se aqui, também, um forte argumento para que a saúde dos estudantes, não só faça parte, como seja um objeto nobre nos estudos em ST.

Adiciona-se a essas questões um preocupante cenário revelado pela V Pesquisa Nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES, realizada em 2018 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) – vinculado à Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A partir dela, conclui-se que as condições de saúde dos estudantes de graduação não são das melhores:

Tomando todas as dimensões até aqui analisadas, observa-se que o percentual de estudantes que se alimenta adequadamente (três ou mais refeições diárias), que se exercita regularmente (pelo menos três vezes por semana) e que busca atendimento médico e odontológico especializado ou preventivo é de apenas 8,9%. Considerando-se os desdobramentos da insuficiência de cada uma destas dimensões vitais na composição da cidadania ou das condições do bom desenvolvimento acadêmico, este percentual deve ocupar a atenção de gestores das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 200).

Destacando algumas dessas dimensões e realizando um comparativo com os dados da mesma pesquisa realizada em sua edição anterior, no ano de 2014, podemos observar um agravamento no quadro geral de vida já que os estudantes que fazem apenas duas refeições diárias passaram de 6,9% para 12,5% em 2018 e aqueles que declararam não realizar nenhuma atividade física passaram de 29,2% para 39,9%. A saúde mental também foi objeto do estudo, nos apresentando alarmantes dados: em 2018, 83,5% dos (as) graduandos (as) entrevistados (as) assinalaram vivenciar alguma dificuldade emocional – tais como ansiedade, insônia, sensação de desamparo ou desespero e tristeza persistente – que interfere na sua vida acadêmica, em 2014 eram 79,8% (ibidem).

A partir deste inquietante cenário, justifica-se uma espécie de ampliação do nosso olhar no que diz respeito às preocupações com o adoecimento dos profissionais da saúde, temática sobre a qual o campo da ST tradicionalmente se debruça. Reafirmamos, afinal, a importância de olharmos também para a formação se queremos pesquisar e intervir na saúde dos trabalhadores, apostando nas possibilidades de por meio do trabalho produzir-se, não só sofrimento e adoecimento, mas saúde e expansão da vida.

Retomando algumas especificidades da política pública para educação em saúde que nos interessa, o PET-Saúde, com exceção do usuário do serviço de saúde, que é o objeto da atividade de trabalho e formação, são três os atores privilegiados deste programa: o tutor – que é um docente vinculado a alguma instituição de ensino superior exercendo um papel de supervisor dos estudantes e orientador de referência para os profissionais de saúde vinculados ao programa –, o preceptor – que exerce uma supervisão das atividades dos estudantes exercidas em campo – e o estudante bolsista – que, sob orientação do tutor e do preceptor, tem a oportunidade de vivenciar uma iniciação ao trabalho. Todos eles recebem um apoio financeiro para dar conta de suas atividades de formação pelo trabalho.

Configurado desta forma, acreditamos serem as experiências do PET-Saúde situações privilegiadas para o estudo da formação enquanto atividade, possibilitando,

como aponta Clot (2007b), que o encontro de novatos e experientes na formação se constitua em uma zona de migração funcional do saber acadêmico/teórico em experiência e vice-versa, fazendo da formação permanente dos profissionais uma espécie de correia de transmissão entre a formação teórica e o exercício do ofício. Assim pensada, produzimos com este estudo uma análise da atividade de formação pelo trabalho, intensificando tal migração funcional e favorecendo a transmissão/transformação da experiência profissional, como também o desenvolvimento no/do ofício. Para isso, como já dito anteriormente, fizemos uso do método de instruções ao sócia.

A seguir, acompanharemos outro trecho das transcrições, retirado agora do terceiro encontro (C) – no qual discutimos o que havíamos experimentado com o exercício coletivo de instruir sócias. Nele, o diálogo entre instrutora/estudante e sócia/pesquisadora no segundo encontro (B) é retomado, especificamente nos momentos que abordavam o encontro da estudante com os usuários dos serviços de saúde. A instrutora/estudante afirmava que, mesmo que eles se emocionem, ela deveria escutar e acolher sem expressar pena ou misericórdia, fazendo “cara de paisagem”. Ainda no segundo encontro (B), em outro momento das instruções, a instrutora/estudante é questionada se fica emocionada quando os usuários dos serviços se emocionam ao serem acolhidos, ela prontamente responde que “raramente” – este trecho foi apresentado no terceiro capítulo desta tese entre as falas B/247 e B/256. Este ponto do diálogo é, então, retomado por outros estudantes no terceiro encontro (C) – trecho reproduzido a seguir – e desenvolvido, permitindo acompanhar uma das dificuldades no trabalho em saúde – o manejo das emoções no contato com os usuários do serviço –, bem como o autorreconhecimento de que os estudantes têm criado recursos para lidar com esta dificuldade.

C/68. Estudante 7: Eu estava pensando no que a * (Instrutora) falou, eu não sou do mesmo projeto, eu tenho um projeto diferente então eu não faço esse tipo de....não tenho esse acolhimento assim. Mas eu me identifiquei nas coisas que você sentia, assim, as vocês você ficava ansiosa e eu também fico ansiosa e as vezes vai perguntando várias situações e você fala, "poxa, o que que eu faria nessa situação?", ou você se pega numa situação e fala, "Meu deus! Como eu vou fazer aqui?". Eu fico ansiosa quando a gente vai começar a fazer um livro, uma construção de um livro com um adolescente que a gente não sabe como aquele adolescente vai reagir e quando ele

conta coisas que, assim, vão te impactar de alguma forma, mas você não pode transparecer isso para o adolescente, então isso me faz ficar ansiosa e ainda meio apreensiva, "Meu deus, eu tenho que me controlar, eu não posso...ou eu não posso chorar ou eu não posso fazer uma cara de espanto, ou uma cara de 'Ai meu deus'...", sabe? Querer pegar no colo. Então você tem que se manter ali meio...como uma profissional com aquele menino, sem perder a... não é...

C/69. Estudante 1/Instrutora: A sensibilidade.

C/70. Estudante 7: É, sem perder sua sensibilidade. Você mostrar que você está ali disponível para ajudar, mas que você tem que ter essa barreira, essa barreira que eu digo assim, esse distanciamento para que não se confunda as coisas.

C/71. Tutora: Não seria um distanciamento de ser fria...

C/72. Estudante 7: Isso! Não seria um distanciamento de ser fria, mas assim, dele não achar que a relação é de colega.

C/73. Tutora: Não é nem um nem outro.

C/74. Estudante 7: É. Verdade. Então isso de eu ficar ansiosa é de quando eu me pego em situações que eu já cheguei lá no abrigo que eu trabalho e eles estão brigando, eles são meninos de 12 a 18 anos, eles são grandes né, muito maiores do que eu, um ou outro que é menor, e eles brigando mesmo, porque adolescente briga e as vezes eles brigam de se agredir. Dessa vez que eu cheguei tinha um menino, já tinha acabado a situação, e ele estava muito descompensado, assim, chorando muito, muito, muito, os meninos que brigaram com ele em volta, que eles juntaram para bater no outro, e eles com os educadores aqui sentado no chão, chorando. E assim, a gente fica assim, "Meu deus o que que eu vou lá, o que que eu faço? Converso com os outros que estavam brigando? Vou ficar com aquele que está chorando? Vou ouvir os lados?", aí você vê que o educador também está exaltado. Então você fica meio sem fazer, mas assim, na hora é o que acontece, a gente tenta resolver, ajudar de alguma forma, mas aí a gente não sabe foi da melhor forma possível, mas a gente tenta. Mas esse exercício de parar para pensar antes de acontecer é muito legal porque eu ainda não tinha feito...se acontecer isso eu poderia agir dessa maneira, que talvez funcionaria, mas funcionasse melhor né.

C/75. Pesquisadora: É claro que, assim, a gente de um certo modo não tem muito como antecipar o que vai acontecer, mas assim, é interessante desse exercício também é ver o outro faz de um outro jeito que a gente não pensou...

C/76. Tutora: Nem imaginou...
C/ 77. Pesquisadora: É, nem imaginou. E aí, não que a gente vá fazer aquilo daquele jeito, mas assim, é uma outra possibilidade, é mais uma coisa que eu posso usar para me ajudar ali na hora a inventar alguma coisa.
C/78. Tutora: É mais um recurso, né? Mais um...
C/79. Estudante 7: É. Mais uma estratégia.
C/80. Pesquisadora: Mas eu achei muito legal isso que você falou de uma certa ansiedade que aparece ali no trabalho e eu queria perguntar se alguém mais se sente assim, como é que é, porque...muito interessante de você ter falado é de uma certa posição profissional...você falou alguma coisa mais ou menos assim, nem amiga nem profissional fria. Como é que é isso, gente? Isso é bem interessante, né.
C/81. Estudante 6: Super difícil! Quando se fala de questão grupo
C/82. Estudante 7: é uma linha tênue e elas...
C/83. Estudante 6: Não tem jeito, elas vêm em cima de você, as vezes jogam umas coisas assim em cima de você que é as vezes até muito pesado. E as vezes você está tão com aquele controle que você faz para não chorar ou ter alguma reação, assim..., negativa, mas ao mesmo tempo conseguir ajudar, depois no final você fica, assim, eu me sinto, assim, eu diria que eu fico meio cansada dependendo do que...teve um dia que foi bem...
C/84. Pesquisadora: Mas é um esforço, né. Eu estou vendo que vocês estão me falando assim ó, não posso chorar...não posso...claro que você fica cansada. Imagina!
C/85. Estudante 6: Teve um dia que foi bem pesado assim porque uma das usuárias tinha perdido o cunhado, ele se matou. Mas o jeito...e ela era apegada a ele então ela chorava, ela chorava, eu sinceramente, assim, esse lance de morte mexe muito comigo, eu tenho problema com isso assim e é uma coisa que eu tenho problema, então ficar falando disso comigo...eu sinto que isso mexe demais comigo quando alguém morreu e ainda morreu dessa forma. Aí eu fiquei escutando aquilo me controlando, é claro, para não demonstrar que eu estava meio perturbada com isso, e ela chorava, e ela chorava, ela, "Não posso chorar porque é...", falei, "Não, pode chorar, pode demonstrar, aqui é espaço para isso", e ela falou...depois ela se sentiu...no final ela falou, "Não, estou super bem. Obrigado! Vocês ligam para a gente, vocês escutam a gente, aqui eu posso jogar tudo para fora.", só que depois que ela jogou tudo para fora, eu que depois quando ela foi embora, eu que estava assim ó, meu deus, fiquei até com dor de cabeça

o resto do dia. Porque foi tanto esforço para mim para não demonstrar, porque assim, quando você tem medo de um assunto é muito difícil você não fazer aquela cara de "Meu deus do céu!", e ao mesmo tempo também dar apoio para a pessoa, não deixar a pessoa ali sozinha se debulhando, se desmontando toda na sua frente e você também não falar nada, não fazer nada.

C/86. Estudante 1 / Instrutora: É, acho que é algo que eu até comentei na semana passada foi que você vê coisas ali que você não...eu pelo menos, que eu nunca imaginei que eu veria, ouvir coisas que eu nunca imaginei que eu ouviria de pessoas e essa...esse...você ficar surpreso, tem que ter cuidado para você não mostrar.

C/87. Estudante 6: É. Pra não mostrar no seu olhar.

C/88. Estudante 1/Instrutora: Porque uma...até falando de uma experiência, teve uma experiência que a uma das usuárias do grupo falou que viu a filha apodrecer em vida, que a filha foi perdendo membros, foi perdendo membros...é, estava com hanseníase e foi perdendo...perdendo tudo e aí foi morrendo. E ela relatou várias mortes que aconteceram assim uma atrás da outra na família e a filha apodrecendo em vida, e ela contando. Na hora meu olho encheu d'água só que eu falei, eu não posso, eu não posso. É muito tenso porque eu não sei, eu fiquei a pensar assim, acabei me comparando a pessoa ali, eu não sei o que...se eu suportaria e eu fico, assim, pensando, não sei se é uma empatia, assim, de se colocar no lugar da pessoa e de pensar...e começou a...eu, "não posso", eu não sabia o que fazer, sabe? Então assim...

C/89. Pesquisadora: Mas não pode chorar?

C/90. Estudante 1/Instrutora: Eu não sei.

C/91. Pesquisadora: É uma outra terapia junta.

C/92. (Risos)

C/93. Estudante 1/Instrutora: Teve uma outra experiência que eu demonstrei, eu acho que eu tive um comportamento que talvez foi inadequado. Foi num varal de emoções, que foi uma atividade que a gente faz que eles estendem uma toalha, uma canga e eles tem que jogar um retalho e ali externar alguma emoção. E ai tinha uma senhora que falou que estava com o joelho ruim, que ela tem artrite e ela estava com o joelho muito...estava em crise, e ai ela falou que ela não ia participar, só que quando começou ela foi a mais craque de todas porque ela saiu pegando tudo e ai eu fiquei apontando assim, "hahahahaha", ai depois a PROFISSIONAL 3 falou para mim, "ESTUDANTE 1, você tem que fazer treinamento de cara de paisagem porque você não consegue",

então assim eu acabei colocando ai, mas não está vendo...eu fico assim, "o que pode e o que não pode?", eu não sei.
C/94. Pesquisadora: E que neutralidade é essa que a gente busca?
C/95. Estudante 1/Instrutora: É, não dá. Não dá, porque neutro acho que é impossível.
C/96. Estudante 6: Ah, mas entra a questão do profissionalismo...eu não sei se é questão do profissionalismo excessivo que a gente fica assim, "Ah, eu sou profissional, eu não...", eu acho que fica um profissional biônico, "eu não posso chorar! Eu tenho que ficar aqui na posição".
C/97. Estudante 7: Sabe o que eu acho também, até isso de você querer ser um profissional, ainda mais agora nós que estamos na academia ainda então a gente quer aprender como que a gente tem que ficar, se portar...
C/98. Estudante 6: Ter postura...
C/99. Estudante 7: Como a gente tem que ficar, se portar, mas tem aquilo da gente estar sentindo alguma coisa e a gente mesmo, pelo menos eu, ter medo não conseguir controlar. Porque você falou, "não pode chorar?", pode chorar, mas se eu não conseguir parar de chorar? Se eu ficar tão desestabilizada e não conseguir voltar ali e dar conta daquela situação, que naquele momento eu sou a profissional que estou com aquele indivíduo...aquele paciente?
C/100. Estudante 6: Eu me descontrolar a ponto de nem conseguir ajudar a pessoa.
C/101. Estudante 7: Sim, eu ficar tão desorganizada...eu tenho muito medo.
C/102. Estudante 6: A pessoa já está desorganizada eu também vou me desorganizar.
C/103. Estudante 1/Instrutora: É, e você está na academia você olha para o profissional que está ali de frente, então você quer de alguma forma imita-lo. Então você olha, eu olho para a psicóloga, PROFISSIONAL 3, e fico pensando, "Nossa, o jeito que ela age... pode assim... não é a fórmula do bolo, mas é o mais aproximado do que tenho do que seria certo então eu vou tentar agir com ela".
C/104. Estudante 6: Mesma coisa, eu olho a PROFISSIONAL 4, eu falo assim a PROFISSIONAL 4 enquanto eu estou lá a PROFISSIONAL 4...ela fica, consegue, escuta aquilo com uma calma e fala...e depois responde...daqui a pouco ela pensa...daqui a pouco ela responde com a maior calma. Às vezes eu deixo até ela falar...assim, nesse dia eu até deixei ela falar um pouco mais porque eu estava...não conseguia falar.

C/105. Estudante 1/Instrutora: Eu já fui para o banheiro chorar uma vez. Nesse dia que o meu olho encheu d'água eu me controlei...eu fui, tipo assim, fingi que ia beber água, fui para o banheiro e comecei a chorar, porque eu...é estranho, as vezes eu fico...as vezes eu sinto que eu fico fria...as vezes eu sinto...não é fria, mas assim, que aquilo não me afeta. Mas esse dia me afetou muito e eu tive que sair para não demonstrar, "Meu deus, você tá chorando". Não foi aquela coisa de "Ó morrer", mas as lágrimas saíram, então eu fiquei..."tenho que sair daqui".

C/106. Estudante 2: Eu lembro que uma vez, eu não lembro o relato, porque assim, alguns relatos são bem parecidos então você se comove com todos mas tem sempre um ou outro que realmente desperta uma emoção maior dentro da gente. Eu não lembro assim na integra qual era o relato, mas foi algo que me marcou dentro de todas as oficinas que eu já participei até hoje...que um desses relatos assim...que a gente está falando do individual de cada um, mas eu me lembro bem que era uma coisa assim tão...que despertou algo tão intenso dentro da gente que eu olhei em volta da PROFISSIONAL 3, que é a psicóloga, da PROFISSIONAL 5, de todo mundo, eu observei porque eu acho que aquilo estivesse mexendo só comigo...e essa coisa do controle né. Eu lembro que eu respirei fundo, meu olho enchei d'água na hora, mas quando eu olhei para todo mundo, assim, discretamente, o olho da gente que estava ali atuando como profissional, todos os olhos brilhavam...assim...de emoção. Então assim, você vê que o comportamento é bem parecido, essa coisa de você querer controlar né, as vezes você não aguenta mesmo, entendeu?

C/107. Pesquisadora: Agora, eu acho que a minha pergunta...assim, não é que ela tenha uma resposta certa, ou que sim ou que não, mas assim, esse controle tem a ver com ser um bom profissional? Eu não demonstrar ou eu não chorar, isso tem a ver com eu conseguir atuar da forma que eu devo?

C/108. Estudante 7: Acho que sim. Sim, está relacionado também. Porque se você não consegue ter o mínimo de controle ali, como é que você atuar com aquela população? Eu acho, assim... No começo, logo assim que eu entrei no projeto da professora Susana...é um assunto que mexe muito comigo, então eu ia para lá, tinham os relatos, era certo, toda vez que eu saia, eu entrava no carro, mas eu chorava, chorava, chorava, aí ficava dias pensando, aí chorando, chorando, chorando. Quando a gente perdeu um menino também eu acabei...a gente foi no enterro, nossa, eu fiquei dias chorando, dias assim, aí meu marido, "Pelo amor de Deus! Para com isso! Isso já está te fazendo mal!

Você não consegue, só fala disso, não sei o que...", a gente pensa, "Será que eu estou preparada para estar atuando nesse...é o lugar que eu deveria estar?", aí você começa a refletir se aquele trabalho, aquela atividade é pra você ou não, né. E aí a gente começa a se portar melhor, assim... Não vou dizer que hoje eu não fico emocionada, fico, saio, choro, mas assim, não é com aquela intensidade que eu...eu consigo controlar melhor...

C/109. Estudante 1/Instrutora: É, eu acho que é um processo de adaptação.

C/110. Estudante 12: Eu também me sinto do mesmo jeito que ela. No começo eu também era assim, eu era muito emotiva, então assim, tanto emotiva...e tanto assim... quando ela falou...tudo eu tinha que me envolver, então hoje já na reta final eu já me vejo mais madura...tipo assim, eu me envolvo, mas assim, eu consigo colocar esse limite entre o que é profissional, entre o que é pessoal e entre o que eu posso ser como profissional. Então assim, eu passei por tudo isso só que no meu caso...assim... é mais com relação a experiências porque eu atuo com muito adolescente então ele sempre olha você como referência, então qualquer coisa que você venha falar, você pode ter uma repercussão. Eu atendi um caso de uma menina que a gente trabalhou muito com orientação sexual, muito com a questão do uso de preservativo, tudo. E ela...e aí quando acabou a reunião ela veio me procurar e falou assim para mim, "Ah, eu estou pensando em começar a relação sexual e como foi a sua?", aí eu me vi...falei assim, gente, como é que eu vou colocar a minha experiência...essa garota...eu posso interferir, influenciar, eu falei assim, "Eu acho que experiência é pessoal, eu tive a minha, você vai ter sua. Só que eu acho que tudo tem que ter o consenso...", então quando eu acabei aquilo, eu falei assim, gente eu nunca pensei que eu era tão madura assim...

C/111. Estudante 1/Instrutora: É, você conseguiu reagir...

C/112. Estudante 12: Eu consegui dar um limite ali, limitar ali. Na hora que eu conversei isso com a Susana a gente morria de rir, porque assim, quem me conhece sabe que eu sou assim né, toda doida, e ali eu consegui me ver madura profissionalmente. Não como uma estagiária, como uma profissional. Entendeu? Então assim, eu acho que a própria formação vai te dando isso, a própria experiência vai te dando isso.

Pudemos acompanhar neste trecho transcrito, em primeiro lugar, que os estudantes se identificam no receio de que as emoções suscitadas no encontro com o usuário do sistema de saúde interfiram negativamente no trabalho do cuidado (falas 68, 83, 85, 105 e 108). Como lembra Clot (2007b), se comparado ao trabalho industrial, o trabalho no

setor de serviços parece trazer desafios ainda maiores no que diz respeito ao objeto de trabalho que, neste caso, é a atividade de outras pessoas. Neste sentido, pode-se atuar sobre ele, com ele, por ele, mas também contra ele, ou mesmo no pior dos casos, sem ele, o que intensifica as questões sobre o trabalho e seus fins. Na discussão dos estudantes parece haver uma questão transversal: como manejar as emoções que aparecem no contato com o objeto de trabalho sem perder de vista a ação de cuidar?

Esta questão transversal, podemos dizer também genérica, possibilita uma discussão em torno da qualidade do trabalho (falas 70 e 72, por exemplo), ou seja, uma avaliação de maneiras mais ou menos adequadas de lidar com as emoções em situação de trabalho. A “linha tênue” (fala 82) sobre a qual agem para não sucumbir nem a uma frieza e distanciamento, nem perder a sensibilidade necessária para manter um trabalho de cuidado, caracteriza, assim, um conflito experimentado não só pelos estudantes, mas também pelos profissionais da saúde mais experientes (fala 106). Para este conflito, os estudantes recorrem à imitação (falas 103 e 104), mas, como exploramos anteriormente, a imitação é um recurso apenas na medida em que se torne desenvolvimento, ou seja, na medida em que é apropriada e recriada pelos estudantes.

Nos relatos, podemos ver a relação de uma profissional experiente com um usuário da saúde em um atendimento (fala 104): ela escuta com calma, pensa e fala também calma. Isso não significa que esta relação não tenha despertado nela emoções diversas, mas, apesar delas e com elas, a profissional elabora uma resposta atenta à demanda específica que lhe aparece. O mesmo movimento é perceptível no relato da estudante que reconhece a qualidade do seu trabalho (fala 110), no qual ela estava atenta a demanda e foi capaz de orientar a adolescente que havia lhe procurado sem expor sua vida pessoal. Acreditamos ter, neste exemplo, um uso da imitação “deslocado”, isto é, uma tentativa de fazer como os experientes a partir das convocações da situação concreta atual. É em diálogo com as situações reais, com o coletivo – sejam eles novatos ou experientes – e consigo mesmo, que cada um vai ensaiando, e com isso desenvolvendo, o “profissionalismo” referido (fala 96).

Podemos acrescentar ainda que é tomando essas experiências de “controle”, de manejo das emoções como objeto de discussão, ou seja, produzindo uma migração funcional (CLOT, 2015), de meio profissional para objeto da análise coletiva, que elas podem ser enriquecidas, tornando-se disponíveis para novas apreciações e outros usos na atividade reprodutiva/criativa (VIGOTSKI, 2018). Isto é, intensificamos, com as instruções ao sócia no PET-Saúde, a migração funcional entre trabalho e formação e vice-

versa, na medida em que as experiências foram compartilhadas, discutidas e reelaboradas na atividade dialógica, o que as torna mais disponíveis para seu “reuso” no curso da ação, ampliando o poder de agir.

No nosso vocabulário, pode-se dizer que a transmissão da experiência, ao realizar-se efetivamente, equivale sempre a um desenvolvimento dessa experiência. Reconhecê-la é implicá-la em uma história que a modifica. É torná-la disponível para uma história diferente daquela de que ela é oriunda. Essa é a lição que se pode tirar de todos os trabalhos que, nos últimos vinte anos, inscrevem-se, na França, nessa perspectiva: agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências (CLOT, 2010a, p. 86).

Esse movimento é especialmente visível quando notamos que essa questão do manejo das emoções se desloca. Ela aparece no exercício de instruções ao sócia por meio de uma versão “autorizada” do trabalho (CLOT, 2010a), uma versão já sedimentada e historicamente compartilhada do trabalho em saúde na qual o almejado “controle” das emoções aparece como uma espécie de assepsia das emoções. Na contramão desta herança, marcada pelo domínio técnico-científico da prática profissional no campo da saúde pública (GIGANTE; CAMPOS, 2016) – nos apresentando um trabalho concebido como uma sequência de gestos operacionais regidos por uma inteligência desencarnada (OSORIO, 2006) –, acompanhamos, com o trecho da discussão do terceiro encontro recortado por nós, uma versão do trabalho repleta de conflitos, dúvidas e paixões, no que se refere às emoções. Assim, em um primeiro momento, temos acesso a uma dimensão operacional da atividade de trabalho e com a análise coletiva acessamos sua dimensão opcional, o que nos possibilita explorar a gênese das escolhas no curso da ação, alimentando o plano de ações possíveis e desenvolvendo a experiência profissional (CLOT, 2010a).

Também vale lembrar os comentários de Vigotski (2023) sobre o problema da psicologia da criação pelo ator, que giram em torno, essencialmente, das relações entre as emoções artificialmente produzidas na atuação e as emoções “naturais” da vida do ator. Ele nos chama a atenção para um deslocamento metodológico no que concerne o estudo de tal problema, do contexto psicológico individual do ator, para o contexto sociopsicológico, ou relacional, da atividade. As emoções do ator, segundo ele, vão além dos limites de sua personalidade e compõem também uma parte do diálogo entre o ator e o público. Tendo isto em vista, o caminho para o domínio das emoções diz respeito ao âmbito das relações, em nosso caso: tanto entre novatos e experientes, quanto entre trabalhadores e usuários do sistema de saúde e, ainda, entre funções psicológicas.

Essa mobilidade das emoções, quando se encontra sob o impacto de afetos ativos, permite o desenvolvimento de uma flexibilidade das funções psicológicas e, conseqüentemente, uma maior liberdade de ação. Já quando a atividade se encontra sob a variação de afetos passivos, somos menos capazes de nos servirmos das emoções para agir e agir para nos servirmos das emoções (CLOT, 2016b). Igualmente no caso dos estudantes, controlar as emoções não significa reprimi-las ou torná-las imperceptíveis na atividade, mas ser capaz de servir-se delas para agir. Está aqui a importância de retomá-las e analisá-las por meio de métodos dialógicos.

Essa é nossa aposta junto à CA, ser um instrumento auxiliar ao desenvolvimento para que o trabalho possa também formar e operar saúde. Neste sentido, as emoções são menos obstáculos e mais objetos de um desenvolvimento possível no real da atividade, quando o coletivo passa a se ocupar também com a discussão sobre o trabalho bem-feito. Essa é a via para que o seu manejo repouse minimamente numa rigidez operatória – cuja resultante é o medo do descontrole (falas 99, 100 e 101) ou o sofrido esforço para não demonstrar as emoções, gerando cansaço e dor de cabeça (falas 68, 83, 85, 105 e 108) – e maximamente em sua experimentação, ou seja, repouse sobretudo nos usos possíveis das emoções para a conquista de uma liberdade de ação, o que só é possível em um coletivo no qual o diálogo não esteja interdito.

Vale lembrar, enfim, que os estudantes, especialmente aqueles envolvidos com uma educação pelo trabalho, não estão longe das formas de adoecimento frequentemente encontradas em seus ofícios de formação, como a chamada síndrome de burnout no caso de uma parcela expressiva das profissões ligadas à saúde. Em 2022, esta síndrome, que tem como uma importante dimensão a exaustão emocional (ASSUNÇÃO, 2011), teve sua primeira aparição no código internacional de doenças (CID-11), ampliando seu reconhecimento e associação com as situações de trabalho.

Entretanto, nossa abordagem se diferencia daquelas que tratam deste modo de adoecimento a partir das teorias do estresse, construindo instrumentos de medição e avaliação que contam com versões para as áreas da saúde, da educação e até mesmo voltado para estudantes, com adaptações transculturais (CAMPOS; MAROCO, 2012). Com Vigotski (2023) visamos nos distanciar do empirismo para apostar numa possível zona de desenvolvimento que nos permita pensar a atividade de formação como a contínua construção de um saber coletivamente gerado a partir da interação, ou afecção, de saberes mais sistematizados ou maduros e saberes mais desorganizados ou espontâneos.

Desse modo, a formação também pode se constituir enquanto um importante operador de saúde. Afinal, entrar em um ofício é também assumir em alguma medida sua história, no caso que viemos acompanhando dos estudantes do PET-Saúde, é também assumir uma ideia de profissionalismo tradicionalmente pautada na assepsia das emoções. É aqui, igualmente, que, ao se apropriar e transformar o que é entendido por eles como profissionalismo, os novatos podem contribuir para revitalização do ofício para o qual estão se formando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesta tese um modo de pensar a democratização do ensino superior de maneira processual e polifônica, atenta aos movimentos de recriação de normas que permitem a construção de condições mais favoráveis de vida. Para isso, exploramos, não só a experiência com o método de instruções ao sócia, na qual emergiu este modo de pensar, mas também um diálogo entre autores que nos serviu de alicerce argumentativo. Destacamos aqui o diálogo com um Vigotski spinozista, pelas lentes de Clot (2015), – que nos auxiliou a conceituar a atividade e entendê-la como unidade de análise para a formação –, o diálogo com Foucault e Spinoza – para situar a democratização em uma análise ascendente das relações de poder –, o diálogo com a concepção bakhtiniana de dialogismo – em sua potência de produzir devir nas relações – e, por fim, o diálogo com o MOI – no qual foi possível experimentar estratégias de não delegação da participação nas decisões de interesse coletivo e de desenvolvimento da experiência de trabalho.

Deste modo, traçamos um caminho para dar conta do objetivo de produzir um deslocamento no debate sobre o tema da democratização do ensino superior, não para avaliar seus processos como adequados ou inadequados, eficazes ou ineficazes, mas para examinar seus efeitos na conjuntura atual, entendendo que eles são múltiplos, por vezes favoráveis e por vezes desfavoráveis às forças neoliberais de subordinação, ou de governo dos homens. Em última instância, almejamos pensar a democratização do ensino superior em termos de efeitos de poder, sejam eles de agir ou de sujeitar.

Defendemos, assim, que, se as políticas públicas por vezes refletem os movimentos democratizantes, elas não se confundem com eles, já que a democratização é um processo construído, não como direito civil, mas como direito de guerra da multidão livre que procura cultivar a vida ³⁴. Em nossa concepção, democratizar é possibilitar que empreendamos atividade própria, mobilizando a potência da multidão. No ensino superior, levando em consideração a experiência apresentada nesta tese, democratizar significa viabilizar instrumentos formativos que permitam normatizações, deslocamentos do/no ofício, mas também das relações de poder instituídas e das organizações a partir delas estruturadas, como as IES.

³⁴ TP V/6

A concepção destes instrumentos formativos podem ser um fio a ser desenvolvido em investigações futuras, tanto no âmbito da clínica da atividade, quanto a partir de outras perspectivas que apostam na potência humana de fabricar coletivamente meios para viver melhor. Além destes instrumentos, pode ser de interesse avançar no estudo dos processos de constituição do homem moderno para o trabalho e pelo trabalho, sempre explorando como eles se conectam com as relações de poder em seus deslocamentos potenciais.

Também seria relevante investigar as transformações produzidas nas organizações, ou seja, em nosso caso nas IES, tanto no que diz respeito às estruturas curriculares quanto na organização do trabalho universitário. Nos termos da clínica da atividade, estaríamos falando de uma análise das transformações na instância impessoal do ofício.

Se o ensino superior foi o palco destes processos ao longo desta tese, outras organizações também podem ser tomadas como objeto de análise da atividade situada, sejam outras IES, sejam outros espaços nos quais pretende-se formar/educar/capacitar pelo trabalho. Neste sentido, estamos nos referindo tanto as organizações de ensino, como os diversos contextos de formação da trajetória profissional de trabalhadores experientes, o que contribuiria para expansão dos estudos que apostam em um trabalho como operador de saúde (OSORIO-DA-SILVA et al., 2023), de desenvolvimento.

Por fim, se visamos com esta tese também contribuir com o debate conceitual do que tem se entendido pelo termo “democratização”, não pretendemos extinguir sua potência, reclamando com nossos argumentos o encerramento do assunto, a última palavra. Muito pelo contrário, esperamos seguir em um movimento de formalização e transmissão das experiências de democratização, para que elas sejam desenvolvidas, ampliando nossa potência coletiva de perseverar na existência.

APÊNDICE A – Outras crônicas da pesquisa

Como se faz corpo com uma teoria?

Junho de 2018

Há algum tempo me tornei uma curiosa da obra de Karl Marx, mas, é claro, do “alto” do meus vinte e tantos anos tenho pouco acúmulo de conhecimento sobre o assunto. Acho que a primeira vez que li um trecho do “O Capital” estava no início da graduação e ainda muito apavorada com os longos textos de letra miúda, sem figuras ou linguagem de romance literário. Achei chato. De lá para cá tenho ouvido reiteradamente que os autores que me formaram na psicologia (daqueles que se diz no curso: “Para virar gente aqui, você precisa ler...”), todos, possuem alguma relação com o marxismo e a obra de Marx. Assim, aos poucos, minha curiosidade foi sendo alimentada.

A segunda vez que li Marx, a mesma obra da minha primeira aproximação, eu era recém-formada e cursava uma especialização em saúde do trabalhador. Fiquei chocada! Li o capítulo sobre o processo de trabalho e ... que relatos! Achei sensacional e, obviamente, minha curiosidade ficou ainda mais ávida.

Durante o mestrado encontrei uma curiosa como eu, a amiga e, na época, doutoranda Ana Carla. Falamos algumas vezes o quanto queríamos ler Marx (no Nutras a gente gosta de ler junto) e nas reuniões, às quintas, registrei na minha memória elefântica o que alguém disse: “José Paulo Netto é um famoso Marxiano... ele tem bons livros, mas cuidado!”. O cuidado aí é um conselho de prudência, daqueles que a gente cola na geladeira ou tatua na testa para não esquecer: “Não saia juntando tudo na tese... Existem controvérsias e discordâncias cruciais no meio acadêmico!”.

Mais tarde, ao me preparar para ingressar no doutorado e, aliás, aguardando ansiosamente o resultado da seleção, pensei: Quero estudar, mas estou ansiosa... o que vou fazer? Por onde começar? Acho que vou ver uns vídeos no youtube! E, tcharam: Achei uma aula do professor José Paulo Netto, “Introdução ao método de Marx”. Mas, uau!, são quase sete horas de aula divididas em duas nada suaves parcelas/vídeos. E, bom, na psicologia não estamos acostumados a discutir Marx tanto assim né ... Comecei a assistir e, como esperado, vi que não ia sustentar nem a metade do tempo. Foi aí que tive uma ideia: vou fazer crochê e ouvir a aula!

Minha avó, senhora humilde e nordestina que veio “ganhar” a vida no Rio aos vinte anos, me ensinou, com a delicadeza típica de uma Arlinda mulher³⁵, a arte do crochê quando eu tinha oito anos. Foi uma experiência marcante... nunca esqueci. Resolvi, como contava, *tricotar com Zé Paulo!* (Nesse caso, crochetar...). Assisti todo o vídeo com a atenção flutuante necessária para me deixar levar pela teoria, fazer corpo com ela, para ruminar (e mal digerir) a crítica a transdisciplinaridade, e ainda, tomar nota

³⁵ Arlinda Mulher ou Paraíba masculina mulher macho sim senhor... Esse tipo de delicadeza, afinal, minha avó é paraibana e, acredite ou não, chama-se Arlinda!

do interessante conselho do professor sobre a escrita de uma tese. Sobre este ponto, ele faz a diferenciação, a partir de Marx, entre a investigação e a exposição, ou seja, se o entendi bem, entre a pesquisa e a exposição da pesquisa (ou o que deveria ser uma tese, contrapondo-se a uma ideia de a tese ser uma simples narrativa do que foi a pesquisa).

De fato, a pesquisa e a tese são duas coisas distintas, apesar de inseparáveis. Tendo a pensar a tese como uma atividade de escrita sobre uma atividade de pesquisa. Ela nunca será fiel aos fatos, isso jamais será possível, ela é uma atividade em si. Mas, quanto mais ela puder servir-se da experiência da pesquisa para viver outra experiência, para produzir outros sentidos, melhor. De modo indireto, acho que o professor está nos chamando atenção para a política de escrita. É tempo de produzirmos outros relatos de pesquisa, que abandonem a neutralidade e encontrem o rigor.

Martelando essas coisas na minha cabeça, lembrei de um livro de crônicas herdado do meu pai, “Para gostar de ler” – Volume 1. Pensei: Será que faz sentido escrever crônicas sobre o que acontece durante o doutorado? Achei o livro, todo velho e remendado, recheado de boas lembranças (lembro de ter me divertido muito com ele na minha infância) ... Nele, logo na introdução, está escrito: “[...] uma coisa é acontecer, outra coisa é escrever aquilo que aconteceu. Então você notará, ao ler a narração do fato, como ele ganha um interesse especial, produzido pela escolha e pela arrumação das palavras. E aí começa a alegria da leitura, que vai longe. Ela nos faz conferir, pensar, entender melhor o que se passa dentro e fora da gente”.

É isso! Escrever também é um modo de conhecer, o mundo e nós mesmo. E como conhecer implica em transformar, porque não dizer que escrever é transformar o mundo e se transformar, dando um interesse especial as coisas. Aliás, tenho visto nas bancas de defesa e no próprio Nutras muita curiosidade quanto a “cozinha” da pesquisa... Bom, nada melhor do que uma crônica para dela falar...

Saúde

Março de 2021

Era um sábado e eu já vinha tendo muita dificuldade de dormir. Era como se a cama não me servisse mais, não havia travesseiro que me trouxesse conforto. Logo eu que adoro dormir... Era por volta das 06 horas da manhã, eu senti uma dor de leve. Vinha sentindo tantas dores que pra mim nem pareceu nada atípico, mas não consegui voltar a dormir. Pouco tempo depois a dor veio de novo e mais forte. Falei brincando, sem acreditar muito: “deve ter começado”, mas na verdade era o que eu mais desejava... Que tivesse começado o início do fim que traria um grande recomeço.

Sempre achei curioso chamarem isso de Trabalho de parto. Por que trabalho? Se bem que talvez essa expressão, como tantas outras, talvez seja um tesouro linguístico, daqueles que nos apontam coisas óbvias nem tão óbvias. Trabalho é produção de vida. Trabalhar é viver como diria Yves Schwartz.

Naquele sábado eu ia, então, trabalhar/viver/gerar vida. E que trabalho! A dor evolui rapidamente, e a gente fica sempre dividida, sem saber se isso é bom ou ruim. Por um lado, é bom, porque a gente sabe que quando o evento acaba a dor passa. Por outro, a gente nunca sabe direito se está perto do ápice da dor e isso é aterrorizante.

Mas pra falar a verdade tenho praticamente só boas lembranças desse dia (a gente normalmente subestima o que nos aguarda logo em seguida... vi umas mães falando de amnesia materna, mas acho mesmo que o pós-parto é tão difícil e solitário que o parto em si se torna algo pequeno). Acho que o que fez de verdade que meu trabalho de parto não tivesse se transformado numa memória ruim (pra além do respeito e da equipe humanizada que eu tive o privilégio de ter) foi eu me sentir no CONTROLE da dor. E não é que dói menos, mas de alguma forma eu me sentia em sintonia com a aquele processo. Foi uma dessas experiências que te mostram que a materialidade e a imaterialidade do corpo são inseparáveis. De alguma forma eu tinha, não todo, mas algum controle sobre a dor.

Nós estamos tão acostumados a achar que estamos no controle... essa ilusão dá um segurança fundamental para não sucumbirmos ao medo do desconhecido.

Depois desse trabalho inicia-se um outro muito mais longo e exaustivo, o maternar. A maternidade transformada em verbo é algo muito interessante mesmo, dá movimento, nos lembra que este é um processo. Cheio de altos e baixos, idas e vindas, o maternar é uma atividade de alta demanda, dura carga física e mental, longa jornada, sem férias e intensamente invisibilizado. Aqui vive-se uma experiência de absoluta falta de controle por um longo período de tempo. É duro! Quando acreditamos estar um pouco mais firmes na condução deste processo (e novamente iludidas de que o controle está de novo e definitivamente em nossas mãos), vem uma nova fase da criança, pra qual você se vê novamente sem recursos para agir. Será que alguém que não passou por isso conseguiria imaginar? Será que se vivêssemos em uma sociedade que cultuasse menos o controle as pessoas teriam mais empatia com as mães? Quem sabe o trabalho de maternar fosse mais visível e vivível.

De todo modo estamos aqui, às vezes aos trancos e barrancos, cumprindo nossas tarefas de cuidado e cultivo desta espécie que parece totalmente alheia à sua própria reprodução. No final das contas começo a acreditar que o problema não é a maternidade, mas é vivê-la neste mundo e neste tempo, onde inviabiliza-se a vida de várias formas, nos fazem acreditar em ilusões completamente contraproducentes e somos submetidos a condições adversas perfeitamente evitáveis. Para melhorar as condições de trabalho do maternar e ampliar sua capacidade normativa, precisamos reconhecer, da mesma forma que fazemos nos trabalhos formais, a necessidade de transformação das relações sociais.

A hora da estrela acadêmica

Fevereiro de 2022

Quase dois anos se passaram... Não, pensando bem, pouco mais de dois anos se passaram. Isso é pouco para uma vida inteira de, quem sabe, 80 anos..., Mas é muito

dentro de um projeto de quatro anos, um projeto de doutoramento. Com essa cara de cansaço, uns quilos a mais e uma queda de cabelo nas têmporas, ela está tentando concluir. Parece cocaína/ mas é só tristeza/ talvez tua cidade/Muitos temores nascem do cansaço e da solidão/ Descompasso, desperdício. Diz a música que ela escutou muito na sua infância. Só agora deu-lhe um sentido pessoal. Ela sabe que outros colegas por diversos motivos vivem essa culpa de não ter mais tanto tempo, de não se dedicarem suficientemente, de estar em falta com o orientador..., mas no caso dela, ela carrega uma cicatriz específica, um acontecimento incontornável, uma condição que ela pensa ser mais bem manejável daqui uns 10 anos: a maternidade.

Suspeita ser um exagero dramático de sua parte, mas devido a um histórico familiar humilde, começou a pensar numa certa semelhança sua com Macabéa de Clarice. Inocência, esperança de uma vida melhor, entusiasmo e dureza se misturam. Hoje começou a se perguntar: “Até onde meu esforço de estudante pode me levar? Ao estrelismo das traças na BCG³⁶?”

Como uma espécie de herança familiar, percebeu muito cedo que não existe meritocracia. Suspeita ser uma herança paterna. Sempre carregou essa verdade: Pode ser que teus esforços não te retornem muitos frutos, que a mobilidade social não seja de fato o resultante do seu trabalho, mas se esforçar é a única opção que nós temos! Apostou tudo no esforço intelectual. Mas, confrontada com o modo como nesta vida estamos lidando com a ciências, frente ao que se tem feito com as universidades no Brasil e no mundo, mesmo aquele dito desenvolvido, como não suspeitar de um destino trágico como o de Macabéa?

Quando, passados vários percalços, conseguir canalizar todo seu empenho e toda força que ainda dispõe para enfim escrever o ponto final das páginas que se nomeiam tese, adentrará no espaço de avaliação daquilo que por incontáveis horas que atravessaram anos abarcou sua vida. Resumirá, contará, escutará pareceres e se defenderá para então ouvir algo sobre o futuro do seu empreendimento. Publicar um artigo? Transformar a tese em livro? Nesse mundo de mercados editoriais e publicações pagas, no qual a popularidade não necessariamente é identificada a qualidade ou impacto de transformação potencial, como não imaginar um estrelismo trágico? Quantos doutores cabem na Academia? Parece que o espaço na ciência reserva-se àqueles que ainda estudam, ao se formarem viram exército de reserva para a pesquisa e para a docência.

Todo mundo fala de trabalho

Março de 2022

Num dos últimos encontros do nosso grupo “Diálogo & Afetos”, Marilza, uma colega também pesquisadora, comenta que tem a sensação de que todo mundo acaba falando de trabalho no consultório, menos as crianças. Achei engraçado o comentário porque apesar de concordar que o trabalho é uma das atividades humanas mais fundamentais dos nossos tempos, não estou certa de que as crianças estariam fora desse

³⁶ Biblioteca Central do Gragoatá

“barco”. Afinal, a escolarização no mundo moderno tem como propósito, mais ou menos explícito, tonar os sujeitos úteis ao (mercado de) trabalho.

Na mesma semana, quando fui levar Gil, meu filho de 1 ano e 9 meses, para a escola, no momento em que saíamos de casa ele buscou seu pai para dar “Tchau!”. Como ele já tinha saído para trabalhar, falei: “Papai já foi trabalhar!” Ele repetiu: “Papai babalhar”. Momentos depois, já no carro indo para escola, ele ficou falando repetidamente: “Papai? Babalhar!”. Como se estivesse se questionando e respondendo ao seu questionamento sozinho. Eu falei: “Mamãe também trabalha, filho. Olha lá na rua quantas pessoas indo trabalhar!”. Então ele passou a um novo mantra: “Papai babalhar?! Mamãe babalhar?!”. Quando chegamos na escola ele lança seu parecer final: “Gil babalhar!” Não ficou muito satisfeito com sua conclusão, o que tornou nossa despedida ainda mais difícil do que de costume.

Sem dúvida a escola mantém muita semelhança com o trabalho. No mínimo podemos citar a carga horária e as tarefas específicas propostas a cada grupo, concebidas sem a participação direta daqueles que as executarão. É um exercício de uso de si por si e uso de si por outros, como fala Schwartz, uma atividade. Mesmo na educação infantil, as crianças aprendem um ritmo de vida regulado pela forma como o trabalho se organiza: De manhã se acorda; veste-se; se alimenta; despede-se da família; se desloca; faz-se uma série de tarefas propostas por um superior hierárquico que decide como e quando essas tarefas devem ser feitas, esse superior também avalia a conclusão das tarefas e faz relatórios a partir desta avaliação; fazem-se pausas para alimentação, ir ao banheiro, ou mesmo um breve descanso; as tarefas são então retomadas; ao final, desloca-se de volta para seu local de moradia, junto aos seus familiares; interagimos em família; talvez façamos ainda um refeição juntos; descansamos para em seguida reiniciar a rotina.

Descrevendo desta forma, me parece tão cansativo quanto uma jornada de trabalho. Ao final do dia, vejo que meu filho se comporta cada vez mais como um indivíduo que habita este momento histórico. Chora menos, usa mais as palavras para se expressar, amplia seu tempo de atenção às tarefas propostas, conhece os rituais de higiene, come utilizando talheres e na presença de outros, sabe muito bem que objetos lhe pertencem e quais pertencem a outros...

Ainda assim, apesar de toda a formatação e disciplinarização sob a qual é submetido, chega ao dia seguinte me pedindo para ir à escola. Quando lhe questiono “O que você fez na escola hoje?”, ele me responde: “Paquinho! Pula-pula! Bola de sabão!”. É claro que, assim como no trabalho, existe prazer. Existe dor e delícia.

Fazer comédia no cinema com as suas leis

Setembro de 2022

Eu tive um sonho esses dias, não sei bem se estava dormindo ou acordada. Fui, com meu filho, visitar uma professora muito importante para minha formação. Esse encontro foi envolto numa sensação boa que eu não sei se tem nome – é como se estivéssemos pré-dispostas a viver uma experiência alegre, um frio na barriga que não é

de ansiedade, mas que traz tranquilidade, segurança, e a certeza de que vamos sorrir com ou sem motivo. Ela tem uma filha um pouco mais velha que o meu filho. Ambos foram testemunhas de mulheres que resistiram a ideia de que a maternidade não deve ser explícita nos locais de trabalho/estudo, em nosso caso, na universidade. Essas crianças estiveram presentes em aulas de cursos de graduação e pós, lanchonetes dos *campi*, bibliotecas, reuniões de grupos de pesquisa e congressos.

De certo modo esse encontro foi como se cada uma estivesse vendo um espelho, minha professora olhando para o passado e eu para o futuro almejado. Lembro de Rubem Alves³⁷ e entendo que tal encontro só poderia estar envolto na beleza de uma relação em que a mestra ensinou o que sabia e o que não sabia, ousando enxergar em sua discípula o prenúncio de asas. Lançou, assim, um olhar-convite para uma aventura em que os mapas ensinados não bastam e na qual “Todos os diplomas são inúteis”. Ela nem sequer precisa dizer “Você terá de navegar dispondo de uma coisa apenas: os seus sonhos. Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, que eu mesma não sei...”. Tudo isso entendi com seu olhar e com a forma atenta e respeitosa com que sempre me ouviu.

As crianças, testemunhas do encanto produzido pela potência dos sonhos, puseram-se a brincar. Elas haviam se encontrado recentemente ao acompanharem suas mães em um congresso em outro estado. Puseram-se então a brincar como se tivessem retomado esse encontro. A menina logo disse: oi amigo do congresso! Toma, esse é seu crachá, vamos escrever seu nome? Sr. Batata e Sra. Meleca organizaram-se meio anarquicamente. Tudo que diziam era seguido por aplausos. Não havia conferência, simpósio, pôster ou comunicação que não tivesse público e aplausos. Tudo podia ser dito por quem quer que fosse. Surgiram outros participantes, bonecas, bichinhos de pelúcia e até mesmo o casaco de moletom falavam de suas pesquisas. Não havia mais mestres e discípulos, somente vozes em diálogo.

Uma sinagoga portuguesa

Outubro de 2023

Alguns pesquisadores narram o encontro que tiveram com autores fundamentais no seu pensamento a partir de leituras, aulas, textos raros ou populares. No meu caso, meu primeiro encontro de fato marcante com Spinoza foi num espaço também habitado por ele em outros tempos. Não deixa de ser curioso pensar num encontro que se dá no mesmo espaço físico, mas em um tempo cronologicamente diverso. Eu poderia dizer que Spinoza ainda se faz presente, o que é uma verdade em especial entre aqueles que estudam filosofia por exemplo, mas prefiro pensar que se trata também de uma atividade em que, como fala Clot, o afeto faz variar sua vitalidade produzindo uma temporalidade inédita.

Eu não fazia ideia de que em Amsterdã havia uma sinagoga portuguesa e muito menos de que Spinoza havia a frequentado no século XVII. Nós fomos parar lá, claro, pela proximidade com o centro histórico de Amsterdã, mas também por um ritmo de

³⁷ Conto “Ensinar o que não se sabe” do livro “A alegria de ensinar” (ALVES, 1994).

viagem no qual eu e Leandro, meu companheiro, elegíamos paradas não só pelo seu sucesso nos guias turísticos, mas pelos nossos interesses. Lá pro terceiro ou quarto dia que estávamos em Amsterdã em setembro de 2017, olhando o mapa do centro histórico, ele me disse “olha, tem uma sinagoga portuguesa aqui perto”. Achamos exótico e fomos conferir.

Eu nunca tinha ido em uma sinagoga. Já na entrada, pediram para que Leandro colocasse aquele chapeuzinho típico dos judeus para que pudéssemos prosseguir. Iniciamos nossa visita de forma acanhada e respeitosa, como manda o figurino de uma visita a um local religioso. Já em uma das primeiras salas do prédio mais à lateral direita, uma sala com belos lustres e quadros, mas simples, vejo uma placa indicando que ali Spinoza havia sido expulso da comunidade judaica. Fui tomada por um espanto, quase como que aquela sensação de surpresa de encontrar um conhecido quando se está completamente perdida. Eu sei que não estava perdida, mas ali havia encontrado algo incrível e totalmente inesperado. “Como vim parar aqui?”, pensei. Seguimos para o prédio principal. Nele vi um pai, com duas crianças, praticando sua fé: o pai em alguma espécie de oração e as crianças ocupando o espaço com suas brincadeiras exploratórias. Pra falar a verdade, e talvez aqui cometa outra heresia, no meu olhar, o pai estava como sempre falamos aqui: com um olho no padre e outro na missa. Em outro espaço, fizeram uma espécie de museu contando um pouco da história dos judeus em Amsterdã e lá encontrei um quadro com uma famosa imagem de Spinoza. Por fim, encontrei na lojinha de souvenirs da Sinagoga Portuguesa vários livros sobre a vida e a obra de Spinoza, como eu ainda não era leitora do filósofo, acabei não adquirindo nenhum, um arrependimento que sigo carregando.

Volto a dizer, esse foi meu primeiro encontro com Spinoza. Apesar de já ter lido textos sobre ele, como aquele capítulo sobre a diferença entre a ética e a moral, do livro Deleuze (2002), apesar de minha amiga Marianna ter me sugerido várias vezes lê-lo mais, ou apesar de ter buscado na BCG sua presença na coleção Os Pensadores quando ouvi falar dele ainda na graduação, nenhum desses momentos de fato me colocou em diálogo, no sentido bakhtiniano do termo, com Espinosa. Na sinagoga me vi engatilhada numa conversa infinita com ele ... É que esses outros encontros não me fizeram querer mais. Foi só na sinagoga que eu senti que Espinosa tinha algo, não de importante, mas de crucial a me dizer. Algo que tinha relação com a experiência vivida com os estudantes do PET-Saúde.

É engraçado dialogar com alguém que não vive o mesmo tempo cronológico que o seu. Primeiro a gente lê e enquanto vai lendo vai pensando nas nossas situações de vida e daí dá vontade de dizer pro autor o que a gente pensa, de perguntar tantas coisas... E daí vem aquela sensação de que talvez ela já tenha respondido às nossas perguntas em algum lugar, que logo mais ali na frente, naquele parágrafo que você ainda não leu, ele talvez tenha uma réplica pra você; que talvez ele tenha escrito algo que caia como uma luva pro que você pensou logo antes, seguindo ativo no diálogo com você. Então você segue lendo e relendo. É nessa possibilidade, desafiadora do tempo cronológico, que aquilo que foi escrito séculos antes ganha outra existência no minuto em que você lê e dialoga, no momento em que você pensa no que diria de volta, quando você é de fato afetada pelo que leu.

Deleuze fala de uma leitura afetiva de Espinosa, onde se pode receber uma súbita iluminação, ou raio, descobrindo-se espinosista. Espinosista não é somente aquele que trabalha sistematicamente sobre sua obra, mas também aquele que “recebe de Espinosa um afeto, um conjunto de afetos, uma determinação cinética, uma pulsão, e faz assim de Espinosa um encontro e um amor” (2002, p. 135). Ao ler Espinosa minha atividade foi afetada e revitalizada, na medida em que (re)vivi, de uma outra forma, a experiência anterior com o coletivo de estudantes. Espinosa sem dúvida foi importante para que eu tornasse o vivido novamente vivo, servindo-me para viver/escrever esta tese e pensar um bocado de coisas.

Isso tudo me lembra também da querida professora Beth Barros que, citando outra professora/pesquisadora da qual não me recordo o nome, dizia que problemas de pesquisa não dão em árvore. Quem sabe eu possa dizer que os problemas de pesquisa emergem dos afetos? Não tenho dúvidas de que se estou escrevendo esta tese é porque aquela experiência com o Pet-Saúde me afetou tremendamente e vem se apresentando para mim como bússola da imaginação de um futuro mais democrático. Frente a todas as ameaças à liberdade e à vida, frente a tudo aquilo que diminui a potência de agir restringindo a vida, a memória daquela experiência de intervenção me coloca em um diálogo alegre com Espinosa, com a cabeça nas nuvens e de pés no chão. Até agora ninguém pôde determinar o que pode um corpo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K. PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE EXISTÊNCIA. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. (n.spe.), p. 60–66, 2012.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3º edição ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ANDRADE, C. D. de et al. **Para gostar de ler: crônicas**. [s.l.] Editora Ática, 1994. v. 1

ARANTES, E. M. M.; NASCIMENTO, M. L. DO; FONSECA, T. M. G. (Eds.). **Práticas psi inventando a vida**. Niterói: EdUFF, 2007.

ASSIS, M. DE. O Nascimento da crônica. Em: SANTOS, J. F. DOS (Ed.). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 27.

ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. Em: MINAYO-GOMEZ, C.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. (Eds.). **Saúde do Trabalhador na Sociedade Brasileira Contemporânea** [livro eletrônico]. Edição do Kindle ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

AURÉLIO, D. P. Introdução ao Tratado Político. Em: ESPINOSA, B. **Tratado Político**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. 1º ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARROS, M. E. B. DE; LOUZADA, A. P.; VASCONCELLOS, D. Clínica da Atividade em uma via deleuziana: por uma Psicologia do Trabalho. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 11, n. 1, p. 14–27, 2008.

BARROS, M.; AMADOR, F. Clínicas do trabalho: abordagens e contribuições da análise institucional ao problema clínico do trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 3, p. 55–69, 2017.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1–8, 2013.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do Trabalho: perspectivas francesa e brasileira**. [s.l.] ATLAS, 2011.

BIRMAN, J. Interpretação e Representação na Saúde Coletiva. **PHYSIS - Revista de Saúde Coletiva**, v. 1, n. 2, p. 7–22, 1991.

BIRMAN, J. A Physis da Saúde Coletiva. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, v. 15, n. Supl., p. 11–16, 2005.

BOVE, L. Direito de guerra e direito comum na política espinosana. Em: **Espinosa e a Psicologia Social: ensaios de ontologia política e antropogênese**. Belo Horizonte: Autêntica / Nupsi-USP, 2010a. p. 153–164.

BOVE, L. **Espinosa e a psicologia social: ensaios de ontologia política e antropogênese**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, , 2001.

BRASIL. **A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. **Portaria Interministerial N° 1.507, de 22 de junho de 2007**. Ministério da Saúde e Ministério da Educação, , 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Ministério da Saúde, , 2009.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº421, de 3 de março de 2010**. Ministério da Saúde e Ministério da Educação, , 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação 2014-2024**. [s.l: s.n.].

BRITO, N. D. S. **Como sustentar a formação? A importância do coletivo como recurso para produzir saúde durante a formação no curso de psicologia da UFF/NITERÓI.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) —Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2023.

CAMPOS, J. A. D. B.; MAROCO, J. Adaptação transcultural Portugal- Brasil do Inventário de Burnout de Maslach para estudantes. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 5, p. 816–824, 2012.

CANGUILHEM, G. **Escritos sobre a medicina.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico.** 6º ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Em: **O conhecimento da vida.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 169–185.

CAPONI, S. A saúde como abertura ao risco. Em: CZERESNIA, D. (Ed.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências.** 2.ed. rev. e amp. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 59–81.

CLOT, Y. La formation par l’analyse du travail: pour une troisième voie. Em: MAGGI, B. (Ed.). **Manières de penser, manières d’agir en éducation et en formation.** Paris: Presses Universitaires de France, 2000. p. 133–156.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 50, p. 19–30, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2. ed. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

CLOT, Y. l’analyse des pratiques au développement des métiers. **Éducation et didactique**, v. 1, n. 1, p. 83–93, 1 abr. 2007b.

CLOT, Y. Entrevista: Yves clot. **MOSAICO estudos em psicologia**, v. II, n. 1, p. 65–70, 2008.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207–234, abr. 2010b.

CLOT, Y. A contribuição de Tosquelles à clínica do trabalho. **Trabalho & Educação**, v. 22, n. 1, p. 199–208, 2013a.

CLOT, Y. O ofício como operador de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. spe1, p. 1–11, 30 jun. 2013b.

CLOT, Y. Vygotski: a consciência como relação. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 124–139, 2014.

CLOT, Y. Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. **Revue philosophique de la France et de l'étranger**, v. 140, n. 2, p. 205–223, 2015.

CLOT, Y. Activité, affect: sources et ressources du rapport social. Em: DUJARIER, M.-A. et al. (Eds.). **L'Activité en théories. Regards croisés sur le travail**. Toulouse: Octarès, 2016a. p. 51–80.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. Em: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Eds.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2016b. p. 87–95.

CLOT, Y. Clinique, travail et politique. **Travailler**, v. n° 36, n. 2, p. 91–106, 7 fev. 2016c.

CLOT, Y.; GOLLAC, M. **Le travail peut-il devenir supportable ?** Paris: Armand Colin, 2014.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. DO. Programas compensatórios: seduções capitalistas? Em: ARANTES, E. M. M.; NASCIMENTO, M. L. DO; FONSECA, T. M. G. (Eds.). **Práticas PSI inventando a vida**. Niterói: EdUFF, 2007. p. 123–132.

CONCEIÇÃO, C. L. **A formação pela ação: experimentando o ofício de analista do trabalho pela perspectiva da Clínica da Atividade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.

CONCEIÇÃO, C. L.; ROSA, R. P. F.; SANTORUM, K. M. T. Intervindo nos processos de formação para o cuidado em saúde: uma experiência com o método de instruções ao sócia. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 43, n. suppl 1, p. 1–10, 2018.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DESCOLONGES, M. **Qu'est-ce qu'un métier?** Réédition ed. [s.l.] FeniXX, 1996.

DIAS, R. D. O.; RODRIGUES, H. D. B. C. Pensamento e invenção: por uma formação outra. **Mnemosine**, v. 16, n. 1, p. 4–32, 13 jul. 2020.

ESPINOSA, B. **Tratado Político**. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. 1.ed. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília: [s.n.], 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Face aux gouvernements, les droits de l'homme. **Libération**, p. 22, 1 jul. 1984.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. Em: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Eds.). **Michael Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231–249.

FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France, (1975-1976)**. 2a.ed. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Lisboa: EDIÇÕES 70, 2010b.

GEBRAN, P. A crise mundial da universidade. **Politika No.17**, p. 19–21, 1972.

GIGANTE, R. L.; CAMPOS, G. W. DE S. Política de Formação e educação permanente em saúde no Brasil: Bases legais e referências teóricas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 14, n. 3, p. 747–763, 2016.

INEP. **RESUMO TÉCNICO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2020**. Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

LAURELL, A. C. A saúde-doença como processo social. **Revista Latinoamericana de Salud**, v. 2, p. 7–25, 1982.

LEHER, R.; GUIMARÃES, C. **Que modelo de ‘inclusão social’ nós vamos ter com essas escolas?** Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/que-modelo-de-inclusao-social-nos-vamos-ter-com-essas-escolas>>. Acesso em: 6 out. 2024.

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

LOURAU, R. **René Lourau: Analista Institucional em Tempo Integral**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. DO; MARTINS, T. BARBOSA. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31–50, 2015.

MARTINS, I. L. Educação Tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. **PET– Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação**, 2007.

MINAYO-GOMEZ, C.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. (EDS.). **Saúde do Trabalhador na Sociedade Brasileira Contemporânea** [livro eletrônico]. Edição do Kindle. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.

MIOSSEC, Y. Donner des consignes a un sosie et adopter un autre regard sur les possibilites de developpement des manieres d'agir au travail. Elements de reflexion a partir d'une intervention en sante au travail. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 38–57, 1 maio 2017.

MUNIZ, H. P. et al. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Rev. bras. Saúde ocupacional**. v. 38, n. 128, p. 280–291, 2013.

NEVES, C. A. B.; JOSEPHSON, S. C. A crítica como clínica. **Texturas da Psicologia: subjetividade e política no contemporâneo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 99–108, 2001.

ODDONE, I.; RE, A. Como recuperar o saber profissional. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 3, p. 29–33, 2017.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Experiência operária, consciência de classe e psicologia do trabalho**. [livro eletrônico]. Belo Horizonte: Editora Fabrefactum, 2023.

OSORIO, C. Trabalho no hospital: ritmos frenéticos, rotinas entediadas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 1, p. 15–32, 1 jun. 2006.

OSORIO-DA-SILVA, C. Pesquisa e intervenção em clínica da atividade: a análise do trabalho em movimento. Em: **Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia do trabalho: clínicas do trabalho**. São Paulo: ATLAS, 2014. p. 81–99.

OSORIO-DA-SILVA, C. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. Em: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Eds.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p. 153–168.

OSORIO-DA-SILVA, C. et al. (Eds.). **O trabalho como operador de saúde diálogos em clínica da atividade**. Curitiba: Appris, 2023.

OSORIO-DA-SILVA, C.; AMADOR, F. S.; OLIVEIRA, T. Clínica da atividade e análise institucional: intercessões possíveis. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. e021032, 3 ago. 2021.

OSORIO-DA-SILVA, C.; BARROS, M. E. B.; LOUZADA, A. P. F. Clínica da atividade: dos conceitos às apropriações no Brasil. Em: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Eds.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188–207.

OSORIO-DA-SILVA, C.; CONCEIÇÃO, C. L. Diálogos entre a clínica da atividade e o campo da saúde do trabalhador no Brasil: uma crítica ao higienismo. Em: OSORIO-DA-SILVA, C. et al. (Eds.). **O Trabalho como operador de saúde. Diálogos em clínica da atividade**. Curitiba: Appris, 2023. p. 29–50.

OSORIO-DA-SILVA, C.; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 12, p. 4751–4758, dez. 2014.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 1, p. 071–079, 2000.

PEREIRA, M. S. MOVIMENTO OPERÁRIO ITALIANO, IVAR ODDONE E A INSTRUÇÃO AO SÓZIA. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 3, p. 13–27, 2017.

PORTOCARRERO, V. **As ciências da vida: de Canguilhem a Foucault**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

RAMMINGER, T. Entre a normatividade e a normalidade: contribuições de G. Canguilhem e M. Foucault para as práticas de saúde. **Mnemosine**, v. 4, n. 2, p. 68–97, 2008.

RAMOS DO Ó, J. Novos ares e o desgoverno da escola: traçados histórico-genealógicos e a poética do hoje-amanhã. **Arq. bras. psicol.**, v. 70, no.spe., p. 6–19, 2018.

RAUTER, C. M. B. Ato, luta e potência na Clínica e na Política. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, v. 16, n. 2, p. 45–64, 2023.

RAUTER, C.; REBELLO, L. **O conflito como positividade: algumas consequências para o campo da psicologia**. In: BECKER, R. C. et al. (Eds.) Spinoza e Nós – Vol. 1 Spinoza, a Guerra e a Paz [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, p.234–245, 2017.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Contribuições da Análise Institucional para uma abordagem das práticas languageiras: a noção de implicação na pesquisa de campo. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 40, p. 47–73, 2010.

ROCHA, M. L. AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64–73, 2003.

RODRIGUES, H. B. C. Caixa de ferramentas para uma atitude histórico-crítica na pesquisa-intervenção. **Rev. Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 6–31, 2015.

RODRIGUES, H. B. C. Uma medicina sempre social? Efeitos foucaultianos no Rio de Janeiro, 1974. Em: **Ensaio sobre Michel Foucault no Brasil: Presença, efeitos, ressonâncias**. Edição do Kindle [s.l.] Lamparina, 2020.

RODRIGUES, M. M.; FERNANDES, R. M. C. Exigências da democratização da educação superior: a formação no e para o trabalho nas IFES. Em: FERNANDES, R. M. C. (Ed.). **Educação no/do trabalho no âmbito das políticas sociais** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019. p. 101–117.

ROLNIK, S. À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia. **Na sombra da cidade**, p. 141–170, 1995.

ROSA, R. P. F. **Terapia ocupacional e clínica da atividade: intercessões nos debates da atividade de formação**. Tese (Doutorado em Psicologia) — Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017.

ROSA, R. P. F.; OSORIO-DA-SILVA, C. O.; BARROS, M. E. B. A análise da atividade como meio para a formação no trabalho em saúde. **Mnemosine**, v. 15, n. 1, p. 298–317, 2019.

RUIZ, V. S. et al. François Tosquelles, sua história no campo da Reforma Psiquiátrica / Desinstitucionalização e suas pistas para uma abordagem clínica do trabalho centrada na atividade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 3, p. 855–877, 2013.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (EDS.). O trabalho e o ponto de vista da atividade. Em: **Trabalho e Ergologia. Conversas sobre a atividade humana**. 2º ed. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 47–82.

TOSQUELLES, F. **Le travail thérapeutique en psychiatrie.** (Trames) (French Edition). Edição do Kindle. Toulouse: [s.n.].

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, v. 1, n. 1999, p. 38–51, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; MARQUES, P. N. Sobre a questão da psicologia da criação pelo ator. **Pro-Posições**, v. 34, 2023.

VYGOTSKI, L. S. La conscience comme problème de la psychologie du comportement. Em: **Conscience, inconscien, émotions.** Paris: La dispute, 2017. p. 61–94.