



Coletivos de trabalho, espaços de discussão e avaliação docente em programas de pós-graduação *stricto sensu*

Décio Rocha¹ (UERJ/CNPq)

Bruno Deusdará² (UERJ)

Resumo:

Este artigo tem por objetivo interrogar o trabalho docente em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no que diz respeito à viabilização de espaços de discussão e à real produção de um coletivo de trabalho capazes de repensar a clássica dicotomia instituída na modernidade entre o individual e o social.

Palavras-chave: coletivo de trabalho, espaços de discussão, trabalho docente.

Abstract:

This paper investigates teacher's work in postgraduate education (master's and doctoral programs) in what concerns the possibility of opening spaces for discussion and enhancing the production of a working collective which would help to question the classical dichotomy between individual and social in modernity.

Keywords: working collective, spaces for discussion, teacher's work.

Introdução

Motivado pelo debate que hoje se instaura no campo das relações entre linguagem e trabalho, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre as condições do trabalho do professor que atua em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Trata-se, com efeito, de um exercício profissional que apresenta uma ambiguidade fundamental: aproxima-se e, simultaneamente, afasta-se do perfil reconhecido como sendo o do professor, tendo em vista que, por um lado, desempenha funções como as de ministrar aulas em uma determinada disciplina (ou área de conhecimento) que é especialidade sua,

em um espaço reconhecidamente da ordem do “escolar” (no caso, os programas de pós-graduação de uma universidade), e, por outro, diferencia-se da imagem de professor atuante em outros graus de ensino pelo fato de exercer uma série de funções que não correspondem às regularmente atribuídas ao profissional que atua na educação básica, por exemplo.

Dentre as funções que o diferenciam do perfil de um professor atuante em educação básica, podemos citar seu compromisso com a atividade de pesquisa, com a orientação de pesquisas que culminarão em dissertações e teses, emissão de pareceres, captação de recursos para o desenvolvimento de pesquisas e/ou projetos institucionais, participação em conselho editorial de periódicos, em bancas de julgamento de trabalho final e também de seleção de pessoal para preenchimento de cargos. Além disso, ainda deve publicar artigos, livros, resenhas, etc., fazer conferências, palestras, organizar eventos e neles participar como expositor¹, concorrer a bolsas de incentivo à pesquisa oferecidas por diferentes agências de fomento, etc.

Para configurar o referido perfil profissional, tivemos acesso a um tipo de material destinado à avaliação dos programas de pós-graduação idealizado pela CAPES – o qual, por extensão, fornecia dados para a avaliação do trabalho do professor atuante em pós-graduação: os Documentos de avaliação trienal das diferentes áreas² referentes ao período 2007-2009. A função avaliativa dos referidos documentos permitiu-nos o acesso a um plano pouco conhecido do trabalho desse profissional: as prescrições que lhe são feitas. Ora, sabemos que as prescrições explícitas acerca do modo de executar uma dada atividade são mais recorrentes no trabalho dito mercantil. No trabalho artístico e nas formas de atuação acadêmica, há uma atitude reticente a esse respeito, e qualquer forma de prescrição mais explícita dificilmente será bem vista. Afinal, não se vai dizer a um artista como executar uma pintura ou um poema, nem a um pesquisador o que deve fazer para realizar um artigo científico com sucesso. Ou melhor, não diretamente. Dizemos isso, pois há indicações indiretas de como proceder: por intermédio dos referidos critérios de avaliação, a exemplo de um periódico que anuncia o mínimo a ser garantido em um texto para que seja considerado “publicável”. Desse modo, se dizemos aqui “prescrição”, é porque tivemos

¹ Remetemos o leitor ao trabalho de Barreto (2005), que investigou se a atividade de participação em eventos é vista como inerente ao trabalho do professor atuante na educação básica.

² Documento disponível em www.capes.gov.br/avaliacao/documentos-de-area-/3270.

acesso ao modo como se “produz” um determinado perfil profissional por intermédio da relação de quesitos que servirão à avaliação de seu trabalho *a posteriori*.

Falar da produção de um determinado perfil profissional não é aqui uma simples figura de retórica. Estamos convencidos da existência de dispositivos bastante explícitos que levam a tal produção: dispositivos que, lenta e progressivamente, desenham a imagem de profissional desejada. Mas o que queremos dizer quando falamos de dispositivo? A resposta nos virá da reflexão de Agamben:

... chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. (AGAMBEN, 2009, p. 40)

No contexto do presente artigo, um dos dispositivos responsáveis pela modelagem e pelo controle dessa forma-sujeito – o profissional atuante em curso de pós-graduação *stricto sensu* – pode ser localizado justamente nos documentos da CAPES referentes à avaliação de área. Por quê? Porque, se dizemos “avaliação”, estamos em pleno território de delimitação daquilo que o profissional deve ser e fazer para obter uma dada “pontuação” ou “categorização”. Nesse sentido, retomando Agamben (2009, p. 41), eis a entrada que escolhemos para a apreensão dessa forma-sujeito (o professor de pós) que emerge do corpo a corpo entre o vivente e os dispositivos que nesse contexto se atualizam – em particular, o documento de avaliação da CAPES a que fizemos referência.

Trata-se de material extenso, se considerarmos a existência de 46 áreas e, para cada uma delas, uma versão do referido documento. Neste trabalho, buscamos percorrê-las em sua totalidade para a composição do *cópus* a ser submetido a análise. Ainda como critério de escolha do *cópus*, privilegiamos o item V do documento, intitulado “Considerações e definições sobre atribuição de notas 6 e 7 – inserção internacional”.

Eis resumidamente as sucessivas escolhas que fizemos no presente artigo: de início, o interesse pelo campo das relações entre linguagem e trabalho³; a seguir, a escolha de um quadro profissional específico, o qual, no caso desta pesquisa, é o do professor que atua em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; finalmente, um problema que nos pareceu de grande relevância e que, por isso mesmo, tem representado um de nossos interesses de pesquisa: o

³ O interesse pelo referido campo é compartilhado por vários outros pesquisadores que conosco participam do GT-Anpoll “Linguagem, enunciação e trabalho”.

grau de articulação em que se encontram os grupos de trabalho atuantes em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e as possibilidades de interlocução que no referido espaço se verificam, levando-se em consideração que, de acordo com a noção de *dispositivo*, tais condições são fruto de uma produção que se atualiza no cotidiano do trabalho desses profissionais. Acreditamos que as reflexões que puderem ser oferecidas a respeito do tema representarão um avanço considerável no sentido de desnaturalizar muito do que se conhece acerca do trabalho realizado no referido quadro profissional.

1. Sobre os espaços de discussão e os coletivos de trabalho

Eleger os documentos de avaliação de área da CAPES como material de análise para uma aproximação ao trabalho do professor atuante em pós-graduação *stricto sensu* implica conferir-lhes uma dimensão prescritiva, pois só assim poderemos compreender que o que se apresenta como base para uma função avaliativa se revele como indicador das iniciativas que nortearão a ação desse profissional.

Em pesquisa anterior⁴, exploramos essa dimensão prescritiva dos documentos CAPES, a partir da oposição que reconhecemos entre prescrições descendentes e prescrições remontantes. Descendentes são as prescrições que se originam em uma hierarquia e que, de cima para baixo, vêm dizer ao trabalhador o que deve ser executado (e mesmo como executá-lo). Podemos dizer que, pelo fato de o taylorismo haver investido particularmente na ideia de prescrição descendente, esta acabou recebendo uma marca negativa, como se proceder a prescrições coincidissem com uma forma qualquer de cumplicidade com o paradigma taylorista (DANIELLOU, 2002, p. 9). A esse respeito, é preciso lembrar que a prescrição é o lugar de inscrição de todo um *savoir faire*, uma espécie de memória das relações que os homens instituem entre si e com o mundo circundante de fundamental importância na transmissão de suas conquistas (e também de ações não tão bem-sucedidas) a outras gerações.

Ainda que não compartilhemos a valoração negativa atribuída à prescrição descendente, queremos acentuar o papel da outra forma de prescrição, dita remontante (SIX, 1999): aquela que se origina em diferentes elementos constituintes da própria

⁴Trata-se de trabalho encaminhado para publicação na revista Veredas (UFJF), no qual havíamos explorado a dimensão prescritiva do item IV do documento de avaliação da CAPES.

atividade, a exemplo dos que se seguem (DANIELLOU, 2002): (i) a própria matéria trabalhada: a argamassa que não seca conforme previsto ou o pigmento que não fornece a coloração esperada – problemas que se redimensionam quando a matéria trabalhada é humana (o aluno que não aceita a proposta feita pelo professor, ou que não mantém em sala de aula a postura que lhe é solicitada, etc.); (ii) o coletivo de trabalho: a ajuda solicitada a um colega na realização de uma tarefa, por exemplo; (iii) o próprio trabalhador: valores que orientam uma decisão a ser tomada no trabalho e que, por extensão, são constitutivos de uma determinada forma de subjetividade; (iv) o biológico: determinações impostas por fatores como o sono, a sede ou qualquer outra “lei do corpo”.

As prescrições remontantes já foram também denominadas “ascendentes” (por oposição à categoria das descendentes). Preferimos, contudo, falar de “remontantes”, termo que, além de avalizado pelo VOLP e mais próximo de sua formulação em língua francesa (*prescriptions remontantes*), garante a ênfase em uma atividade que é da ordem do contrafluxo: as prescrições remontantes são, com efeito, aquelas que, produzidas pelo confronto com o real, se “insurgem” contra o que havia sido previsto pelos comandos dados verticalmente e expresso pelas prescrições descendentes, num movimento em contracorrente que desafia as hierarquias. Desse modo, entendemos que uma prescrição remontante é aquela que vai de encontro a tendências hegemônicas da prescrição descendente, convocando forças que se opõem ao que é esperado.

De tal multiplicidade de prescrições produz-se o debate de normas a que se refere Schwartz (2000) e, por extensão, percebe-se que a mera oposição entre trabalho prescrito e trabalho real é uma simplificação de uma situação muito mais complexa. Como bem o enfatiza Daniellou (2002), o difícil para o trabalhador não é cumprir o que determinam as prescrições descendentes, mas conciliá-las com as exigências de proteção à saúde, de produção de uma identidade, de manutenção da qualidade das relações intersubjetivas, de seus projetos pessoais, etc. De todo esse embate entre normas de diferentes ordens surge, então, uma nova possibilidade de se pensar o conceito de *trabalho*:

... trabalhar é colocar em debate uma diversidade de fontes de prescrição, estabelecer prioridades, fazer a triagem dessas prioridades e, às vezes, não poder satisfazer a todas elas o tempo todo.” (DANIELLOU, 2002, p. 11)

Tendo em vista a articulação proposta entre os dois modos de prescrição, lembremos a reflexão de Escrive, Maline e Schweitzer (2002) acerca do modo pelo qual interagem prescrição descendente e remontante, ou seja, em que condições podemos efetivamente obter um efeito de recomposição da prescrição descendente a partir de sua confrontação com a atividade:

Se ilustramos em que sentido a análise da atividade esclarece a recomposição da prescrição operada no campo, a interpretação desses elementos merece um acompanhamento para autorizar uma prescrição remontante, isto é, um possível enriquecimento da prescrição descendente. Desenvolveremos em que sentido esse acompanhamento exige a construção 'de espaços' de discussão ... (ESCRIVA, MALINE, SCHWEITZER, 2002, p. 397)

Problema também amplamente apontado por Six (2002):

... é evidente que cada um realiza individualmente a triagem das prescrições de seu trabalho. O que queremos enfatizar é que 1) essa triagem não se discute sempre no coletivo de trabalho de uma dada profissão ...; 2) essa triagem não se discute sempre socialmente, não existem sempre espaços sociais de construção da prescrição (SIX, 2002, p. 132)

As duas últimas citações colocam em cena dois conceitos que queremos explorar neste artigo: o conceito de "espaços de discussão" e o de "coletivos de trabalho". Com efeito, Escrive, Maline e Schweitzer (2002) tematizam a função cumprida pelos espaços de discussão, vistos como condição *sine qua non* da dinâmica a ser instituída entre as diferentes modalidades de prescrição. Em outras palavras, os autores questionam nossa capacidade de produzir "prescrições efetivamente remontantes" no cotidiano de nossas atividades.

Por sua vez, Six (2002) reitera a importância dos coletivos de trabalho, noção que, como veremos, está longe de poder ser reduzida à mera ideia de equipe de trabalho. Buscaremos explicitar a relevância de ambos os conceitos na investigação da situação de trabalho que exploramos neste artigo.

Os espaços de discussão representam um modo de "dominar o trabalho nos planos cognitivo (conhecimento da atividade e aprendizagem coletiva), identitário (definição e reforçamento do coletivo) e político (domínio da informação e das zonas de incerteza

pertinentes)”⁵. Trata-se de uma iniciativa que só faz sentido se a organização de trabalho em questão possuir um mínimo de condição de se abrir para a mudança:

Colocar em discussão o trabalho também significa para os assalariados a possibilidade de serem autores de seu trabalho, ... e também permitir que a hierarquia tome consciência da superação progressiva dos limites que comprometem a saúde sem escamotear os conflitos ... (BERTRAND & STIMEC, 2010, p. 18).

Os autores trazem ainda duas contribuições relevantes para uma abordagem do tema: a diferença entre os verdadeiros espaços de discussão e o que se poderia denominar “espaços de troca de informação”, quando a alternância de perguntas e respostas entre trabalhadores e hierarquia é assíncrona, e a menção aos “espaços informais de discussão”, momento no qual os trabalhadores em conjunto podem interromper suas atividades e trocar ideias que representam uma ajuda no que concerne ao desenvolvimento de uma regulação autônoma do trabalho no interior das equipes (BERTRAND & STIMEC, 2010, p. 20).

Os espaços de discussão constituem uma peça essencial para a construção daquilo que, na literatura francófona das relações entre linguagem e trabalho, foi denominado “coletivos de trabalho”. No plano conceitual, um coletivo de trabalho está longe de poder representar um mero reformulante para “equipe” ou “grupo de trabalho”:

... uma equipe de trabalho que se sai bem é uma equipe que soube desenvolver um coletivo de trabalho. Um coletivo de trabalho ativo não é sinônimo de equipe de trabalho; [um coletivo de trabalho] é um recurso que se constrói, que se elabora e se cultiva (VILLARS & JAN, s/d).

A mesma convicção é expressa por Figueiredo & Athayde (2004), quando lembram que um coletivo de trabalho está longe de coincidir com a ideia de grupo de trabalho (entendido como reunião de indivíduos com um objetivo comum). Um coletivo não se define pela quantidade de trabalhadores, mas essencialmente pela existência de “regras e leis (fundamentalmente não escritas) que transcendem a esfera da hierarquia, fruto da dinâmica de autorregulação” em seu interior, as quais serão apreendidas e introjetadas

⁵ Esse tríptico plano de atuação dos espaços de discussão foi localizado em texto intitulado “Les modes de régulation du travail et leurs impacts sur la santé des salariés: deux établissements d’accueil des personnes âgées en quête de management”, localizado em ead.univ-angers.fr/~granemo8/IMG/pdf/Detchessahar.pdf, sem referência de autoria.

pelos membros (FIGUEIREDO & ATHAYDE, 2004, p. 246). Eis a razão pela qual os autores acrescentam que, mesmo isolado, um trabalhador jamais estará só face a seu trabalho.

Em relatório de duas pesquisas de campo realizadas sobre efeitos de alterações no horário de trabalho, Rousseau (2006) cita oito itens que, segundo Everaere (1998) condicionariam a construção e o funcionamento de um coletivo de trabalho. São eles os seguintes: (i) interdependência de proximidade; (ii) um mínimo de referencial comum; (iii) uma comunhão direta de objetivo; (iv) um tamanho necessariamente limitado; (v) espaço e tempo para permitir a discussão e o debate coletivo; (vi) um mínimo de confiança recíproca e uma certa estabilidade; (vii) preservação do “informal” intrínseco ao coletivo; (viii) recurso a uma autoridade.

Com base nas considerações feitas, percebe-se já a importância do conceito de coletivo de trabalho: requalificar um determinado modo de consistência na produção e no funcionamento dos grupos, tendo em vista o que consideramos representar uma certa “banalização” das relações interpessoais que se expressa em sintagmas como “equipe de trabalho” ou “grupo de trabalho”. Neste sentido, o recurso aos coletivos de trabalho representa um modo de superar as insuficiências de um modelo em que a noção de grupo não esteja reificada em determinados “atributos” identificáveis (e mensuráveis), definidos sempre em oposição ao que seria da ordem do individual. Em outras palavras, percebe-se que o que se coloca em questão é a oposição individual / social. Ora, a quem interessa um tal projeto de oposições binárias?

Seguindo Bruno Latour (1994), podemos dizer que o estabelecimento de dicotomias buscou atender a uma exigência de purificação das entidades ou dos objetos, colocada pelo projeto epistemológico da modernidade. (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005, p. 296)

A esse respeito, acrescentemos o que nos dizem Escóssia e Kastrup em relação à própria configuração disciplinar que erigiu em separado uma ciência que se ocuparia do individual e uma outra, que se voltaria para os fenômenos da ordem do social:

Embora o trabalho prático das ciências revele que tal purificação jamais foi alcançada, uma filosofia oficial da ciência legitimou o estabelecimento de fronteiras entre os saberes, possibilitando, no âmbito das ciências humanas e sociais, a emergência de dois domínios específicos: a Psicologia e a Sociologia. A primeira divisão operada entre esses domínios, no que diz respeito ao objeto, é um claro desdobramento do pensamento dicotômico.

À psicologia coube o estudo dos fenômenos individuais e à sociologia o estudo dos fenômenos sociais ou coletivos. (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005 p. 296)

Eis, desse modo, uma contribuição que nos parece de fundamental importância para uma reconfiguração da própria noção de “coletivo”: um conceito de coletivo que não se deixe imobilizar na referência à dicotomia social / individual, que não coincida com o social ou com as interações sociais, mas que se defina “como plano de coengendramento e de criação, indicando um caminho peculiar e fecundo para a superação da referida dicotomia.” (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005, p.296).

Para pensar esse plano de coengendramentos que não se confunde com nenhuma das categorias dicotômicas⁶ presentes na perspectiva da modernidade, as autoras recorrem a uma tríplice fonte: as noções de **relação** e de **prática** em Veyne (1982); os **planos molar e molecular**, com toda a variação de **linhas** e **fluxos** a que fazem referência Deleuze e Guattari (1996); finalmente, o recurso a Latour e sua noção de **redes**. Assim é que, por intermédio da ênfase deslocada para os objetos como efeitos (e não como causa de algo), as autoras conseguem um apoio importante na reflexão de Veyne para caracterizar esse plano do coletivo:

Há um primado da relação e da prática substituindo o primado dos sujeitos ou dos objetos. Citamos Veyne: “Os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos”. E continua: “A relação determina o objeto, e só existe o que é determinado”. E adiante: “O objeto não é senão o correlato da prática; não existe antes dela” (Veyne, 1982, p. 159). (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005, p. 298)

Prosseguindo na construção de uma reflexão que possibilite pensar os coletivos para além das estreitezas do enfoque dicotômico que polariza indivíduo e sociedade, Escóssia e Kastrup (2005) ainda lembram que

Se tomarmos o par indivíduo-sociedade, veremos que não se trata de opor os termos, uma vez que ambos são atravessados pelas duas segmentaridades ao mesmo tempo. Indivíduo e grupo social são feitos de linhas e fluxos: linhas de segmentaridade dura, linhas flexíveis, linhas de fuga (ou fluxos). Embora as linhas da segmentaridade dura operem com segmentos bem determinados, como família e profissão, e as linhas

⁶ Segundo Escóssia e Kastrup (2005, p. 298), o pensamento dicotômico pode ser caracterizado como aquele que trabalha com os princípios de exterioridade dos termos, uns em relação aos outros, e a consequente causalidade de um sobre o outro.

flexíveis operem com devires ou microdevires, não se pode dizer que as segundas sejam mais íntimas ou pessoais. Elas atravessam as sociedades e os grupos, assim como os indivíduos. As linhas são imanentes umas às outras. A partir de tal perspectiva, não cabe investigar se fenômenos como percepção e sentimento são individuais ou sociais, pois indivíduo e sociedade deixam de ser unidades, ou parâmetros opostos de análise. (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005, p. 300)

Finalmente, com a noção de redes, mais uma vez as autoras obtêm o efeito desejado – avançar na desconstrução da clássica dicotomia entre o social e o individual:

A noção de rede contribui de modo especial para a ultrapassagem da tensão que sempre existe entre o nível individual e social de fenômenos como a cognição, a emoção ou a ação. Sua novidade diz respeito a dois pontos principais. O primeiro é abrir mão do problema da origem, em proveito da questão da distribuição ou disseminação que caracteriza o processo de engendramento dos seres. O segundo é renunciar à grande separação estabelecida entre humanos e não-humanos, frequentemente utilizada para explicar a constituição do psiquismo ou do social. (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005, p. 301)

Como vimos, é por intermédio do recurso a conceitos como os de prática, molaridade/molecularidade e de rede que as autoras logram superar a dicotomia indivíduo-sociedade, desnaturalizando termos que se construíram em oposição dicotômica e criando as condições necessárias para um novo entendimento do plano do coletivo:

... [o plano coletivo] não se reduz ao social totalizado e ... seu funcionamento não pode ser apreendido através das dinâmicas das relações interindividuais ou grupais, uma vez que estas acontecem entre seres já individuados. (...) Cabe ressaltar que este plano coletivo e relacional é também o plano de *produção de subjetividades*. Subjetividade aqui não é sinônimo de indivíduo, sujeito ou pessoa, pois inclui sistemas pré-individuais/pré-pessoais (perceptivos, de sensibilidade, etc.) e extrapessoais ou sociais (maquínicos, econômicos, tecnológicos, ecológicos, etc). Assim, os processos de subjetivação são sempre coletivos, na medida em que agenciam estratos heterogêneos do ser. Podemos até falar em subjetividades individuais e subjetividades coletivas. (...) Desaparece a equivalência entre coletivo e conjunto ou somatório de pessoas. O coletivo é impessoal, é plano de coengendramento dos indivíduos e da sociedade. (ESCÓSSIA & KASTRUP, 2005, p. 303)

Veremos de que modo os conceitos de espaços de discussão e coletivos de trabalho ajudam a pensar o trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*.

2. Cotidianos que falam do trabalho do professor

19:30 h. O professor doutor G. R. Pésquin, integrante do Programa de Pós-Graduação em Captação de Recursos de uma universidade pública e especialista em burocracia dos formulários, pega o avião para São José de Além-do-Mundo, que já decola com 45 minutos de atraso, para mais um módulo de trabalho do Minter assinado entre a Universidade local e seu programa de origem. Um acordo de capacitação acadêmica proposto por um grupo de professores já com longa experiência no magistério àquele programa nota 6, o qual não hesitou em responder afirmativamente à demanda, demonstrando uma solidariedade que coincidia com a necessidade de promover iniciativas valorizadas nas avaliações trienais da CAPES, que estimula “projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes”.

Na véspera, pela manhã, quando coordenava uma reunião de equipe que compreendia cinco orientandos seus de pós (três mestrandos e dois doutorandos), recebeu dois graduandos de IC que vinham participar do grupo para aproveitar a oportunidade dos debates teóricos agendados para o encontro. Afinal, chegava o momento de concluir o primeiro ano de Iniciação Científica de ambos, o que significava um balanço necessário a ser feito, com relatório de pesquisa e preparação da Semana de IC, em que os alunos deveriam expor seus trabalhos à avaliação de dois professores (sendo um necessariamente bolsista do CNPq). Conseguiriam renovação da bolsa por mais um período?

À tarde, reunião de organização de tarefas com alguns colegas do grupo de pesquisa com os quais pretendia fechar um acordo com duas outras Universidades do país. Por enquanto, um acordo nacional, mas, em breve, se a equipe se mostrasse particularmente competitiva nessa etapa interna do projeto, mais fácil seria estendê-lo a uma Universidade do exterior com a qual o grupo já vem trocando experiências durante pelo menos os últimos três anos e meio. Exato: mais de três anos de e-mails trocados, de visitas ao exterior, de programações projetadas para receber os colegas de fora aqui no país (dupla programação, acadêmica e turística, pois é claro que também era preciso oferecer-lhes um pouco das maravilhas dos trópicos). Coisas das quais ninguém tinha conhecimento: trabalho sem qualquer retorno imediato, investimento feito progressivamente para que um dia, quem sabe, viessem a formalizar um acordo no qual finalmente todo o esforço dispendido

ganhasse visibilidade acadêmica. Afinal, a mera troca de e-mails e as horas gastas em negociações até o momento ainda não preenchiam Lattes!

A reunião não se concluiu no horário previsto, e o professor Pésquin acabou não chegando na hora da aula de graduação, onde já o esperava um dos doutorandos que fazia seu estágio docente na turma. O orientador havia lhe telefonado para que fosse iniciando o debate do texto agendado com a turma, pois se atrasaria uma boa meia hora. Coisa que lhe desagradava, certamente. De qualquer modo, estava tranquilo pelo fato de se tratar de um doutorando bastante sério em seu trabalho e, acima de tudo, com experiência, uma vez que já o havia substituído em turma durante as três semanas em que estivera naquele congresso na Europa. Apesar do desconforto gerado pelo atraso, isso ainda era contornável. Ruim mesmo era permanecer na ignorância do que estava acontecendo com um dos mestrandos que havia sumido há quase três semanas, faltando regularmente a todos os encontros e atrasando a entrega do capítulo da dissertação que ficara de lhe enviar, já que a defesa deveria ocorrer em pouco menos de três meses. Prazo improrrogável para não comprometer a avaliação do curso.

Durante o voo, uma rápida olhada na agenda para ver o que o aguardava na semana seguinte, quando estaria de volta de sua missão de solidariedade. Em meio a tantos compromissos, não podia esquecer a eleição de chefia de departamento. Sim, porque, além de tudo, havia também as tarefas administrativas. Que não contassem com ele tão cedo para isso, pois já havia planos para que pegasse a vice-coordenação do Programa de Pós na próxima gestão – coordenador, nem pensar! Vice já era uma boa concessão que faria – não tinha como evitar. Para não esquecer, marcou em vermelho na agenda os dois dias de eleição, pois, do jeito que essas coisas se organizavam mal, era bem capaz de nem perceber o movimento de votação naquela pequena sala do final do corredor sempre escolhida para tal fim – a sala daquele funcionário que ninguém sabia muito bem o que fazia, mas que era sempre de fundamental importância como mesário nessas ocasiões.

Ainda consultando a agenda, uma rápida alteração das atividades previstas para quinta-feira: cancelar sua participação naquela jornada que se organizava na graduação, de modo a estar livre para receber no aeroporto o colega que vinha do exterior, de Pindaibatown – de passagem em um congresso, aproveitaria para fazer uma palestra na Universidade. Mudança de planos que, afinal, lhe parecia justa: já havia comprometido toda uma manhã em banca de trabalhos de conclusão de graduação naquela mesma semana.

Devia, então, aproveitar aquela ocasião para estreitar laços com o pesquisador pindaibense, uma vez que o contato com o colega estrangeiro poderia frutificar intercâmbios ou, quem sabe, alunos para doutorado-sanduíche, ou pesquisadores para estágio pós-doutoral. Esses, sim, itens valorizados pela Capes para se ganhar o grande prêmio: “Somos candidatos ao 7! O ‘excepcional’ da área! Quem sabe ainda ajudo sendo indicado para o prêmio Nobel...?”

Chegando mais tarde ao hotel, sentiu-se finalmente em casa ao retomar a rotina que cumpria diariamente: e-mails a responder, envio do Lattes dos últimos 5 anos para anexar ao documento do acordo mantido com o Minter, novo contato com a revista que ainda não dera retorno do artigo enviado (realmente um critério para que um periódico fosse A deveria ser a pontualidade no retorno das avaliações aos articulistas), uma rápida entrada em seu e-mail pessoal (os amigos também escrevem, afinal!), e não esquecer de consultar também a página do CNPq para saber se havia algum novo pedido de parecer *ad hoc* (já não o fazia há uns bons quinze dias, e o tempo concedido para recusar uma solicitação de parecer era extremamente curto). Não esquecer tampouco o e-mail de aceite daquela banca de um mestrando orientando de colega seu (uma pena que a participação em bancas internas não tenha visibilidade nas avaliações da CAPES!). Finalmente, uma última olhada no PowerPoint da aula do dia seguinte – a gente sempre acaba inserindo mais um *slide*, uma imagem para ilustrar o que se está dizendo, etc. Ah, telefonar para casa e dar um alô a quem ficou por lá, nem que fosse só para dizer que havia feito boa viagem, que tudo estava em ordem ...

3. Breve introdução aos critérios de avaliação do trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*

O “depoimento” apresentado no item anterior é talvez menos ficcional do que as expectativas criadas em torno do trabalho desse docente. Em pesquisa anterior⁸, procedemos a um levantamento das funções desempenhadas pelos docentes que atuam em cursos de pós-graduação *stricto sensu* registrados no documento de avaliação da CAPES em 13 das 46 áreas listadas: Letras / Linguística, Educação, História, Direito, Ciências biológicas I, II, III, Odontologia, Geociências, Engenharias I, II, III, IV. Nos referidos documentos, foram privilegiados da Ficha de avaliação para o triênio 2007-2009 os itens 2,

⁷ Menciona-se o prêmio Nobel no documento da área de Ciências Biológicas II.

⁸ Ver nota de rodapé número 6.

3, 4 e 5 (respectivamente, corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual e, finalmente, inserção social).

A partir do levantamento realizado, algumas observações mereceram destaque:

- (i) o trabalho de coorientação de tese ou dissertação é, certamente, uma atividade compartilhada pelos docentes, mas uma única área o considera relevante como quesito de avaliação;
- (ii) da mesma forma, a participação em bancas de avaliação de dissertações e teses é uma atividade obrigatória para esses docentes, mas apenas uma área (Direito) menciona a atividade em bancas externas como item de avaliação;
- (iii) apenas duas áreas (Letras / Linguística e Direito) valorizam a Extensão como atividade a ser computada na avaliação do docente;
- (iv) todas as áreas mencionam como desejável a participação em atividades de graduação, ainda que o peso atribuído ao item seja regularmente bastante reduzido (em geral, apenas 10% do valor total); há mesmo áreas (Educação e Ciências Biológicas II) que consideram negativa uma “participação excessiva do docente” nas referidas atividades de graduação;
- (v) apenas uma área (Educação) menciona a relevância de atividades de gestão e palestras na graduação;
- (vi) três áreas (Letras / Linguística, História e Direito) valorizam na avaliação a apresentação de trabalho em congresso, enquanto outras somente mencionam a participação em palestras (como convidado);
- (vii) a preparação de material didático destinado ao ensino médio e fundamental é vista como tarefa do professor de pós-graduação por apenas duas áreas (Ciências Biológicas e Odontologia);
- (viii) o potencial de formação de recursos humanos para a sociedade é também uma medida (indireta) do trabalho do professor em quatro áreas.

Além dos quesitos elencados, que representam apenas uma parcela dos considerados na avaliação dos programas, pudemos ainda localizar outros referentes à avaliação discente que recaem, mais ou menos diretamente, sobre o professor. Com efeito, quesitos relativos ao tempo de titulação do pós-graduando (bolsista ou não), publicação dos mestrandos e doutorandos no país e no exterior, participação do discente em doutorado-sanduíche e em projetos de pesquisa, atividades de publicação de graduandos são, por razões óbvias, atividades que dizem respeito ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Neste trabalho, dando prosseguimento à pesquisa anteriormente realizada, estaremos voltados para outro tema do documento de área da CAPES: o item V, intitulado “Considerações e definições sobre atribuição de notas 6 e 7 – inserção institucional”.

4. Rumo à autossuperação: alcançando notas 6 e 7

Pelo que determina o documento de avaliação trienal da CAPES, são candidatos às notas 6 e 7 os programas que se classifiquem com nota 5 na primeira etapa da avaliação e que atendam ainda a duas outras condições: que o programa apresente desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área e que tenha um desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas na área.

Além do referido critério, existem áreas que impõem uma condição suplementar para que um programa nota 5 possa se candidatar a uma avaliação 6 ou 7. A título de exemplo, citamos os seguintes: obtenção de conceito MB na média da avaliação geral (áreas de Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV, Materiais); obtenção de conceito MB em todos os quesitos de avaliação (área de Letras / Linguística); obtenção de MB em todos os quesitos, na média da produção bibliográfica e doutorados concluídos no triênio (área de Educação).

Das 46 áreas listadas no documento da CAPES, 14 distinguem os critérios que determinarão se um programa merece ser classificado com a nota 6 e aqueles que definirão se ele pode alcançar a nota 7: Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Antropologia / Arqueologia; Artes; Ciências Biológicas III; Direito; Engenharias II; Engenharias III; Engenharias IV; Filosofia / Teologia; História; Letras / Linguística; Materiais; Planejamento Urbano e Regional / Demografia; Sociologia. As demais 32 áreas apresentam em conjunto os critérios utilizados para alcançar notas 6 e 7. Nesse caso, o que se recomenda é que, se dentre os programas classificados como 6 houver algum que se destaque dos demais, este deverá receber nota 7.

Acrescentemos que diversas também são as soluções encontradas pelas diferentes áreas no que diz respeito à avaliação dos quesitos anteriormente indicados para que um programa possa concorrer às notas 6 ou 7, a saber, sua competitividade frente a centros de excelência internacional e seu nível de desempenho diferenciado dos demais programas na área. Dentre as diferentes disposições encontradas a esse respeito nos 46 documentos analisados, organizaremos dois grandes grupos: (i) áreas que procedem a uma mera

listagem de indicadores relevantes para recomendação das notas 6 e 7; (ii) áreas que subdividem diferentes campos para a avaliação da competitividade internacional e desempenho diferenciado de um programa.

Tendo em vista a grande diversidade daquilo que cada área considera relevante para recomendar que um programa seja avaliado como 6 ou 7, fizemos as seguintes opções:

- . selecionar apenas os critérios pensados pelas 14 áreas que definem separadamente os quesitos a serem considerados para que um programa seja merecedor de nota 6 ou de nota 7;
- . analisar apenas os critérios que cada uma dessas 14 áreas privilegia para atribuir nota 7 a um programa, reconhecendo, desse modo, o que considera como "*top de linha*" na área.

Como resultado da seleção a que procedemos, pudemos organizar sete grandes blocos de quesitos para a recomendação de nota 7 a um programa: (1) publicações; (2) projetos de pesquisa e fomento; (3) formação de recursos humanos – nucleação; (4) bolsas de pesquisa; (5) atração de pesquisadores de fora do programa e do exterior; (6) participação em outras atividades acadêmicas; (7) premiações. Passamos a seguir à apresentação dos dados organizados nos sete grupos.

Grupo 1 – publicações

- a. um mínimo de 40% dos docentes permanentes do programa deve ter publicado artigos em periódicos A1 ou A2 no triênio; (Administração, Ciências Contábeis e Turismo)
- b. um mínimo de 2/3 do corpo docente permanente deve apresentar no triênio pelo menos 3 publicações de destacada qualidade (artigo Qualis mínimo B1, capítulo de livro de qualidade, livro de autoria individual ou em coautoria, coletâneas e/ou capítulos relevantes e inovadores) e/ou 1 publicação de destacada qualidade no exterior, em idioma com aceitação internacional na área; (Filosofia / Teologia)
- c. produção científica com inserção internacional: artigos em periódicos com destacada proporção e média por docente nos estratos A1, A2 e B1; capítulos de livros qualificados; (Antropologia / Arqueologia)
- d. média da produção bibliográfica descrita no item anterior por docente ao ano; (Antropologia / Arqueologia)

- e. um mínimo de 70% do corpo docente permanente (mínimo de 80% do total de docentes) deve ter publicado no triênio 4 artigos com Qualis mínimo B₃; adicionalmente, um mínimo de 50% do corpo permanente deve ter publicado artigo com Qualis mínimo B₁ e pelo menos 10% dos trabalhos deve ser Qualis A; (Ciências Biológicas III)
- f. produção científica compatível e bem distribuída entre os docentes; (Engenharias II, Materiais)
- g. produção científica compatível e bem distribuída entre os docentes, com a participação de discentes ou egressos; (Engenharias III, Engenharias IV)
- h. proporção diferenciada (a ser estabelecida pela área) do corpo docente com produção científica com inserção internacional; (Planejamento Urbano e Regional / Demografia, Sociologia)
- i. média da produção científica com inserção internacional por docente ao ano; (Sociologia)
- j. produção de excelência para os padrões nacionais e internacionais (artigos em periódicos, livros ou coletâneas estrangeiros); produção equilibrada entre os docentes; (História)
- k. competitividade em nível nacional com desempenho diferenciado quanto à produção científica, incluindo a dos discentes; (História)
- l. artigos relevantes publicados em conjunto com pesquisadores de centros de excelência do exterior, exceto os oriundos de teses de doutorado do próprio docente; (Engenharias III)
- m. número médio de citações por docente nas bases indexadoras; (Engenharias III)

Grupo 2- projetos de pesquisa e fomento

- a. um mínimo de 40% dos docentes permanentes do programa deve ser coordenador de projeto de pesquisa financiado por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externas à IES, de nível estadual, nacional ou internacional; (Administração, Ciências Contábeis e Turismo)
- b. atuação conjunta, inclusive no Brasil, com docentes de outros países que participem de projetos de pesquisa em associação com o programa; (Direito)
- c. existência de vários projetos de cooperação internacional ativos financiados por entidades de fomento; (Direito)
- d. capacidade de captação de recursos em órgãos de fomento nacionais e internacionais, principalmente de grande porte; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV, Materiais)

- e. manutenção de regulares e importantes intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica com estágios de docência e pesquisa em instituições do exterior, em dupla via com pesquisadores e docentes do exterior atuando no programa; (História)
- f. condução de programas de intercâmbios efetivos com centros de excelência do exterior; (Engenharias III)
- g. captação de recursos em organismos, agências e empresas internacionais para o desenvolvimento de projeto de pesquisa; (Engenharias III)
- h. participação destacada em projetos de cunho tecnológico; (Engenharias III)
- i. participação destacada de discentes em projetos de cunho tecnológico; (Engenharias IV)

Grupo 3- formação de recursos humanos – nucleação

- a. liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação (com nucleação regional pontuando menos que nucleação nacional); (Artes, Engenharias III)
- b. liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para o desenvolvimento cultural e artístico (formulação de políticas culturais); (Artes)
- c. nucleação de grupos de pesquisa ou de pós-graduação em âmbito nacional; (Ciências Biológicas III, Engenharias III)
- d. liderança acadêmica na formação de docentes universitários e na renovação da produção historiográfica; (História)
- e. participação em programas de Minter e Dinter; (Artes)
- f. formar no mínimo 0,25 doutores por ano por docente; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV)
- g. ultrapassar níveis de produção (intelectual e de teses de doutorado) que demonstrem excepcionalidade; (Engenharias III)

Grupo 4- bolsas de pesquisa

- a. um mínimo de 40% dos docentes permanentes do programa deve possuir bolsa de produtividade em pesquisa no CNPq; (Administração, Ciências Contábeis e Turismo)

- b. boa parte dos docentes do Programa com bolsa de produtividade, preferencialmente nível 1 do CNPq; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV)
- c. um mínimo de 50% dos docentes permanentes do programa deve possuir bolsa de produtividade preferencialmente nível 1 do CNPq; (Materiais)

Grupo 5- atração de pesquisadores de fora do programa e do exterior

- a. atração de pós-doutores; (Artes)
- b. atração de doutorandos em estágios sanduíche; (Artes)
- c. poder de atração de alunos de outros países; (Direito)
- d. orientandos de outros países; (Engenharias III)

Grupo 6- participação em outras atividades acadêmicas

- a. participação em comitês organizadores de congressos nacionais e internacionais; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV, Materiais)
- b. participação em corpo editorial de periódicos de circulação nacional e internacional; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV, Materiais, História)
- c. participação relevante (direção, comissões, conselhos) em organismos profissionais e técnico-científicos; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV, Materiais)
- d. participação relevante (presidente de mesa, organizador, membro de comitê científico, palestrante convidado) em eventos internacionais importantes; (Engenharias III)
- e. participação como convidado em centros de excelência (exclui programas de pós-doutorado); (Engenharias III)
- f. um mínimo de 70% dos docentes deve ter realizado estágio pós-doutoral, ou ter sido professor visitante no exterior; (Letras / Linguística)

Grupo 7 – premiações

- a. premiações e distinções nacionais e internacionais; (Engenharias II, Engenharias III, Engenharias IV, Materiais)

No próximo item, procederemos a uma breve análise dos quesitos localizados, buscando verificar a natureza das atividades que servem de bússola para a atuação do professor em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em especial, voltaremos nossa atenção para a temática dos coletivos de trabalho e espaços de discussão eventualmente possibilitados por tais atividades.

5. Análise dos dados: efeitos produzidos pela busca de uma nota 7

Os elementos de análise do *cópus* investigado que se seguem serão organizados por grupos. Nossa atenção estará centrada na natureza das articulações entre pesquisadores que são incentivadas por meio dos quesitos escolhidos para avaliação.

. Grupo 1: Publicações – atividade que pode ser exercida individualmente, por iniciativa de cada pesquisador. Quando se menciona a publicação em coautoria, a indicação feita é a da busca de parceiros do exterior. As únicas parcerias internas ao programa que se mencionam em apenas 3 áreas são as parcerias com discentes e egressos.

. Grupo 2: Projetos de pesquisa e fomento – grande valorização das iniciativas de captação de recursos, atividade que também se exerce individualmente. No item a, a menção feita à coordenação de projeto valoriza a busca de parcerias fora do programa;

. Grupo 3: Formação de recursos humanos – nucleação – a formação de recursos é uma atividade que se exerce na relação orientador – orientando, não implicando um trabalho coletivo entre docentes do programa. A valorização da participação do programa em Minter e Dinter pressupõe que haja uma articulação entre os pesquisadores do programa.

. Grupo 4: Bolsas de pesquisa – a luta pela obtenção de uma bolsa PQ é também uma atividade que cada docente desempenhará em isolado.

. Grupo 5: Atração de pesquisadores de fora do programa e do exterior – como o próprio título o diz, investe-se na busca de parcerias externas ao programa.

. Grupo 6: Participação em outras atividades acadêmicas – as diferentes modalidades de participação do docente – em comitês, em eventos científicos, em corpo editorial de periódicos, em estágio pós-doutoral, etc. – implicam sempre uma articulação possível com outros pesquisadores de fora do seu programa.

. Grupo 7: Premiações – ainda uma vez assiste-se aqui ao estabelecimento de um quesito de avaliação que pressupõe a atuação isolada do pesquisador na conquista de uma premiação.

Uma última observação a respeito de dois pontos importantes dos documentos analisados: (i) tornam-se no mínimo incoerentes as recomendações de solidariedade e cooperação frente a programas ainda não consolidados – recomendação que se expressa com frequência no item relativo à inserção social do programa – em função da sempre reiterada recomendação de competitividade feita aos programas; (ii) a valorização de tudo o que é estrangeiro pelo simples fato de ser estrangeiro reflete uma crença que pode ser contestada.

Algumas conclusões

Queremos aqui recuperar, por intermédio do recurso às contribuições de Escóssia e Kastrup (2005), duas noções que enfatizamos neste artigo, a saber, as noções de coletivos de trabalho e espaços de discussão.

Perguntamo-nos em que condições seria lícito falar de um coletivo de trabalho (e não de “equipes cumpridoras de tarefas”) e de verdadeiros espaços de discussão (diferentes das reuniões burocratizadas para a ratificação e legitimação de decisões) no trabalho do docente de pós-graduação, tendo em vista os elementos de análise que oferecemos no item anterior.

Se falamos em coletivo de trabalho e em espaços de discussão é porque estamos convencidos de que não faz sentido receber as orientações expressas nos documentos de áreas da CAPES como prescrições descendentes que emanariam de uma hierarquia. “Não adianta querer fazer diferente, porque a CAPES determina que a coisa seja assim!”, vociferam aqueles que desejam o imobilismo dos mecanismos naturalizados. Antes, porém, de atribuir culpas a quem quer que seja, lembremos que a solidão do trabalho do docente de pós-graduação – pelo menos em relação aos demais docentes do programa com os quais poderia estar construindo um verdadeiro coletivo de trabalho – não é um “mal natural”, mas fruto da implementação deliberada de dispositivos que produzem paciente e cotidianamente esse isolamento.

Com efeito, a consolidação e o enraizamento de uma certa dimensão de prescrições instituindo-se a partir de uma encenação de “critérios de avaliação” redimensionam a atividade do professor em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a qual se caracteriza, por um lado, por uma multiplicação de compromissos que só ilusoriamente teriam

correspondência entre si e, por outro, por um apagamento dos encontros para cumprir as expectativas presentes nos “critérios de avaliação”. A título de ilustração, retomando a narrativa do cotidiano de um professor que trabalhe em nível de pós-graduação *stricto sensu* – por exemplo, o professor G.R. Pésquin -, os e-mails que antecedem os convênios ou as diversas tentativas de fazer contato com o orientando que não comparece aos encontros de orientação são indispensáveis aos resultados alcançados, sem que ganhem consistência como trabalho nos conceitos que hierarquizam os programas.

Quais ganhos aparentes teria G. R. Pésquin ao não investir na constituição de espaços de discussão? Talvez ele não titubeasse em afirmar que lhe sobraria tempo para mais um parecer, mais um relatório, uma nova solicitação de fomento, assegurando um caminho eficaz para resultados positivos em avaliações e editais de fomento. Contudo, enfraquecendo-se os espaços de discussão, esvai-se a potência de produzir interferência sobre sua própria atividade profissional, aprisionando, no cumprimento de tarefas que se cristalizaram como suas, a autonomia necessária. Aproximamo-nos do delicado debate em torno do financiamento das instituições públicas de ensino superior: afinal, o fortalecimento de dispositivos de isolamento não se constituiria como prática frequente em uma luta por captação de verbas e conquista de bolsas individuais que, em última instância, viriam “resolver” a insuficiência de financiamento público e o agravamento de uma política de defasagem salarial?

Como contribuição para uma reflexão que não pode se concluir neste artigo, queremos afirmar a relevância de coletivos de trabalho que, para além de todas as características já apontadas, possam efetivamente funcionar como **espaços de exposição das diferenças**. Afinal, o que mais desejar da elite cultural de um país senão a configuração de um coletivo que, abrindo espaço para a diferença, seja produtor de vida e de movimento?

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.

- BARRETO, Talita de Assis. *Apresentação de trabalho em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?* Dissertação (Mestrado em Letras), UERJ, 2005.
- BERTRAND, Thierry; STIMEC, Arnaud. Management des contradictions et santé au travail: exploration en pays de lean management. 2010. Disponível em: www.poleautocentre.com/mediatheque/Lean/LEMNA_WP_201038.pdf. Acesso em: 28/09/2011.
- DEUSDARÁ, Bruno. *Fazendo planos para a Educação: políticas do dizer e processos de subjetivação*. Tese de doutorado em Psicologia Social, UERJ, 2011.
- DANIELLOU, François. Le travail des prescriptions. 2002. Disponível em: www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf. Acesso em: 30/09/2011.
- DELEUZE G & GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (A. G. Neto & A. L. de Oliveira & L. C. Leão & S. Rolnik, Trans., Vol. 3). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- ESCÓSSIA, Liliana da; Kastrup, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo sociedade. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005.
- ESCRIVA, Evelyne; MALINE, Joël; SCHWEITZER, Jean-Michel. L'ergonome invité à recomposer la prescription: quelle participation? 2002. Disponível em: www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/escriva.pdf. Acesso em: 1/10/2011.
- FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton. Coletivos de trabalho e componentes subjetivos da confiabilidade em sistemas sociotécnicos complexos: considerações a partir da situação de trabalho em mergulho profundo na Bacia de Campos/RJ. In: Figueiredo et al. (orgs). *Labirintos do trabalho – interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ROCHA, Marisa; ROCHA, Décio. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia e Sociedade*, vol. 16, no. 1, São Paulo: ABRAPSO, 2004.
- ROUSSEAU, Claudie. Organisation temporelle atypique du travail et gestion des risques professionnels. 2006. Disponível em: [www.inrs.fr/inrs-pub/inrs01.nsf/intranetobject-accesparreference/ns261/\\$file/ns261.pdf](http://www.inrs.fr/inrs-pub/inrs01.nsf/intranetobject-accesparreference/ns261/$file/ns261.pdf). Acesso em: 29/9/2011.
- SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique, ou Un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès, 2000.

_____. Quels sont les évolutions du champ de la prescription? 2002. Disponível em: www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/schwartz.pdf. Acesso em: 19/09/2011.

SIX, Francis. De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment. Document pour l'habilitation à Diriger des Recherches. Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3, 1999.

_____. De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers Du Bâtiment. 2002. Disponível em: www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/six.pdf. Acesso em: 20/9/2011.

VILLARS, Jean Paul; JAN, Muriel. Analyse Clinique du travail et de l'activité, s/d. Disponível em: www.actajv.com. Acesso em 2/10/2011.

¹ Décio **ROCHA, Dr.**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)/CNPq.
rochadm@uol.com.br

² Bruno **DEUSDARÁ, Dr.**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
brunodeusdara@gmail.com