

## **GT23 – Saberes e experiência dos trabalhadores**

Coordenador: Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo (PUC Minas).

Assistentes: Ms: Danielle Teixeira Tavares Monteiro (PUC Minas); Ms: Nesmária Sany Costa Alves (PUC Minas)

*Ementa:* Neste GT, propõe-se discutir práticas de pesquisa e de intervenção em ambientes laborais. Parte-se da hipótese de que, em sua vivência no cotidiano das organizações, os trabalhadores acumulam saberes e experiências singulares, tornando-se, por isso mesmo, os sujeitos mais capazes de analisar as condições e/ou a organização patológica dos processos de trabalho. Neste sentido, são eles que podem fornecer os mais pertinentes subsídios para se propor mudanças nas situações geradoras de sofrimento no trabalho. Embora haja diversas abordagens teóricas e metodológicas que se apoiam em semelhante hipótese, buscaremos privilegiar as pesquisas e intervenções alicerçadas nas teorias clínicas do trabalho, ou seja, a ergologia, a psicodinâmica do trabalho, a clínica da atividade e a psicossociologia do trabalho.

### **Apresentação Oral**

Amanda Maria Marques Pimenta; Elisiene Chaves Fagundes; José Newton Garcia Araújo  
Repensando a gestão e a organização do trabalho: perspectivas de intervenção a partir da participação dos trabalhadores

Dalvane Althaus

O papel e a formação do interveniente em situação de autoconfrontação na clínica da atividade

Daniela Piroli Cabral

Suicídio e trabalho contemporâneo

Gislene Silva Dutra; Maria Lúcia Miranda Afonso

A metodologia psicossocial da roda de conversa na sistematização da prática educativa: reflexões sobre uma experiência

---

## **REPENSANDO A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: PERSPECTIVAS DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA PARTICIPAÇÃO DOS TRABALHADORES**

**PIMENTA, A.M.M.**<sup>1</sup> – amandamarquespimenta@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Av. Itaú, 525 - Dom Cabral  
CEP: 30535012 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

**FAGUNDES, E.C.**<sup>2</sup> – elisiane.fagundes.ef@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Av. Itaú, 525 - Dom Cabral  
CEP: 30535012 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

**ARAÚJO, J.N.G.**<sup>3</sup> - jinga@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Av. Itaú, 525 - Dom Cabral  
CEP: 30535012 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

***Resumo:** O presente artigo apresenta o relato de duas experiências de pesquisa, realizadas com base na premissa de escuta e participação dos trabalhadores, a partir das clínicas do trabalho. A primeira pesquisa analisou a questão do reconhecimento dos empregados em uma empresa pública do setor de serviços; já a segunda permitiu discutir o trabalho dos agentes comunitários de saúde nas estratégias de matriciamento em saúde mental do SUS Betim. Ambas as experiências podem ser caracterizadas como pesquisa-ação, sendo que a primeira teve como referencial teórico a psicossociologia e a segunda a clínica da atividade. A análise das duas pesquisas em paralelo permitiu verificar que, mesmo se tratando de contextos muito distintos, a gestão das duas instituições é marcada pela submissão e ausência de escuta dos trabalhadores, o que causa sofrimento no trabalho. Por outro lado, a realização das duas pesquisas permitiu aos sujeitos se apropriarem de suas atividades laborais e passarem a sugerir mudanças, capazes de promover a saúde, a satisfação e o reconhecimento pela via do trabalho. O artigo contribuiu para uma reflexão crítica acerca*

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia e Doutoranda em Psicologia pela PUC Minas.

<sup>2</sup> Mestranda em Psicologia - Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e graduada em Psicologia pela PUC Minas.

<sup>3</sup> Professor Doutor da Graduação e Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas.

*dos modos de gestão atuais, bem como apontou a para possibilidade de construção de uma nova gestão que traga melhorias tanto para os trabalhadores quanto para as organizações.*

**Palavras-chave:** Trabalho. Gestão. Saúde e adoecimento no trabalho. Clínicas do trabalho.

## 1. INTRODUÇÃO

No modelo atual de capitalismo financeiro, observamos que tanto as empresas privadas quanto as instituições da administração pública adotam uma forma de gestão que zela, acima de tudo, pelos resultados financeiros, maximizados independentemente das consequências sofridas pelos trabalhadores, ou mesmo pelas próprias instituições, seus serviços e produtos (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Apesar do discurso frequente de que a gestão encontra-se em evolução, considerando o trabalhador como o seu principal ativo, humano e intelectual, o que se observa na prática é um incremento dos modos de controle e exploração, que há muito deixaram de se ater apenas ao domínio dos corpos, mas voltaram seus olhares para as mentes daqueles que trabalham. De acordo com Siqueira (2010), a gestão pressiona cada vez mais o indivíduo, assimilando a sua subjetividade, de modo a torná-lo servo de todo o processo produtivo que o coisifica e que impede, não raras vezes, a mobilização de sua criatividade profissional.

Segundo Pagés e outros (1993), o que se verifica nas organizações hipermodernas é que elas dispõem de sistemas que viabilizam a intermediação entre suas ações de exploração e dominação e as vantagens e benefícios oferecidos aos indivíduos, de tal modo que a contradição é minimizada e os que nelas trabalham, inclusive colaboram para a sua própria submissão.

Nesse contexto, o exercício do poder mostra-se bastante eficaz, na medida em que, apesar do constante incremento da exploração e do aumento dos casos de adoecimento laboral e precarização das condições de trabalho, nota-se um enfraquecimento dos mecanismos de defesa dos trabalhadores, sobretudo no âmbito coletivo, o que pode ser corroborado pelo esmaecimento dos coletivos de trabalho e da organização sindical, além da constante ameaça de desemprego.

Diante desse cenário, o papel da psicologia nas organizações vem sendo discutido e atravessado por perspectivas que buscam dar voz à experiência e ao conhecimento dos trabalhadores, assumindo uma postura crítica e clínica de transformação das situações de trabalho.

O presente trabalho tem como objetivo discutir alternativas para a gestão que possam ir de encontro a essa perspectiva hegemônica por meio de práticas que viabilizem o aumento da participação dos trabalhadores, a construção de formas de resistência e uma apropriação do trabalho por aqueles que realmente o fazem. Busca-se compreender e subsidiar a reflexão crítica dos sujeitos na situação de trabalho, questionando a organização como um todo, em virtude da preservação e da promoção da saúde. Ao longo do texto, são relatadas duas experiências de pesquisa embasadas nessas premissas para discutir as possibilidades de aplicação de uma gestão que promova a autonomia e valorize o saber daqueles que trabalham.

Tais propostas estão em consonância com o apontamento das clínicas do trabalho sobre a necessidade da construção de uma gestão mais humana dos recursos (GAULEJAC, 2007), a partir da premissa de que “as organizações funcionam porque os indivíduos em situação concreta de trabalho mobilizam sua inteligência prática para fazer as coisas acontecerem a despeito das regras e dos procedimentos prescritos frequentemente inaplicáveis”. (CHANLAT, 2011, p. 117)

A presente reflexão possibilita deslocar o trabalho do reducionismo imposto pelo sistema atual para analisá-lo em uma perspectiva de desenvolvimento social, não restringindo o trabalho à sua institucionalização econômica, ou seja, o emprego (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Nesse sentido,

Trabalhar não é apenas dedicar-se a uma atividade. É também estabelecer relações com os outros, envolver-se em formas de cooperação e de troca, inscrever-se numa divisão dos postos e das tarefas, confrontar os pontos de vista e as práticas, experimentar e dar visibilidade às capacidades e aos recursos de cada um, transmitir saberes e capacidades, validar as contribuições singulares... É, enfim, ser capaz de pôr a sua marca no seu ambiente e no curso das coisas. (LHUILIER, 2005, p. 217).

## **2. O OLHAR DOS TRABALHADORES ACERCA DO RECONHECIMENTO E DE SUAS POSSIBILIDADES NA GESTÃO ATUAL.**

O presente relato consiste em uma pesquisa, concluída no ano de 2014, acerca relação entre os sujeitos trabalhadores e o modelo de gestão de pessoas aplicado em uma empresa pública que atua no setor de serviços.

No desenvolvimento do trabalho, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com empregados de carreira técnica e gerencial. A referência teórica para a realização dessas entrevistas foi a psicossociologia, que tem como objeto de estudo o sujeito no quadro da vida cotidiana, em seus grupos, organizações e instituições (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011). Dentro desse contexto, o pesquisador aparece no papel de pesquisador-interventor, estruturando-se uma relação de colaboração com os operadores do trabalho, voltada para a transformação dos grupos em questão. O fato de se estruturar um diálogo com os trabalhadores mostra-se importante, quando é pensada a possibilidade de melhoria e aprimoramento dos efeitos que a relação entre a gestão de pessoas, os sujeitos e o trabalho pode produzir nos empregados e nas organizações.

Os relatos dos trabalhadores foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, a qual, segundo Desprairies e Lévy (2005), tem como objetivo tornar os discursos mais inteligíveis e, portanto, mais acessíveis a muitas pessoas. Nesse sentido, há a passagem de um discurso singular, apropriado a uma utilização privada, para um discurso geral, inteligível para outros e que pode servir para fins coletivos.

Dentre as categorias de análise estabelecidas, foi definida a categoria “o reconhecimento dos sujeitos trabalhadores no contexto da gestão de pessoas”, a qual foi analisada no presente artigo, não apenas como uma forma de diagnóstico, mas também como uma possibilidade de repensar a gestão a partir de uma perspectiva de participação dos trabalhadores.

Amado e Enriquez (2011) afirmam que, a partir da ideia de que cada sujeito procura reconhecimento por meio de seu trabalho nas organizações, sendo a vida humana uma luta pelo reconhecimento, esse processo pressupõe uma mediação. Aquela que se estabelece por meio do trabalho, crucial em Hegel, permitiu aos psicossociólogos admitir essa importância, sem considerar, contudo, que ela seja a única possível. A mediação instaurada em qualquer grupo investido de uma significação central para os sujeitos parece ter uma força particular, tornando-se vital.

Através do trabalho, segundo Hegel (1992), em sua obra “Fenomenologia do espírito”, a consciência encontra-se a si mesma através do outro e, numa trama dialética, mediada pelo trabalho. Este se apresenta como desejo refreado, desejo que não se satisfaz no imediato.

O desejo se reservou o puro negar do objeto e por isso só sentimento-de-si-mesmo, sem mescla. Mas essa satisfação é pelo mesmo motivo, apenas um evanescente, já que lhe falta o lado objetivo ou o subsistir. O trabalho, ao contrário, é desejo refreado, um desvanecer contido, ou seja, o trabalho forma. (Hegel, 1992, p.132)

A análise dessa passagem permite compreender, conforme apontado por Araújo (2010), que o sentido do trabalho para Hegel envolve uma ação transformadora do mundo e, por consequência, do próprio sujeito. Ao transformar o objeto, o sujeito também se transforma ou se forma. Ele não é constantemente idêntico a si mesmo, tendo em vista que se constitui no curso de sua própria história. Diante disso, é possível estabelecer a primeira relação entre trabalho, temporalidade e subjetividade. Além disso, cabe ressaltar que a satisfação não é imediata na dimensão da consciência, uma vez que o desejo só se satisfaz por meio do trabalho que transforma o objeto. Essa impossibilidade de satisfação no imediato explica o apontamento da negatividade relacionada ao trabalho, que surge, então, como um desejo refreado.

Hegel também discute o papel do outro, na relação entre desejo, trabalho e reconhecimento, conforme as passagens abaixo.

A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido (HEGEL, 1992, p. 126).

Consideremos agora este puro conceito do reconhecimento, a duplicação da consciência-de-si em sua unidade, tal como seu processo se manifesta para a consciência-de-si. Esse processo vai apresentar primeiro o lado da desigualdade de ambas [as consciências-de-si] ou o extravasar-se do meio termo nos extremos, os quais, como extremos, são opostos um ao outro; um extremo é só o que é reconhecido; o outro, só o que reconhece. (HEGEL, 1992, p. 127-128).

A partir da discussão dessa relação, vemos que o reconhecimento é um elemento central na dialética hegeliana. A consciência-de-si quer dirigir-se ao mesmo tempo ao objeto exterior e a si mesmo, fazer-se “em si” e “para si”. Toma-se assim como objeto que pode se olhar. No entanto, esse olhar-se não se faz diretamente, mas através de outro olhar. Dentro desse movimento, ao transformar a coisa, o homem não o faz só para torná-la seu objeto, mas também para se fazer reconhecer por um outro homem, em seu desejo sobre a coisa e sobre esse outro. Configura-se, assim, a luta pelo reconhecimento.

Segundo Bendassolli (2012), Hegel tem um papel central, ao estabelecer os termos nucleares por meio dos quais a temática do reconhecimento é pensada ainda hoje, chamando a atenção para a natureza intersubjetiva da consciência. O fundamento da filosofia de Hegel, a propósito do tema, é que uma consciência jamais será consciência se não for reconhecida como tal pelo outro. No caso do trabalho, este representa um tipo de interação primariamente dependente do reconhecimento, pois é marcado pela introjeção que o sujeito opera do olhar do outro.

O autor coloca que o que se vê na linguagem cotidiana da gestão de pessoas é que esse tema é amiúde tratado, embora quase sempre de modo instrumental e estratégico, como elemento-chave da relação do sujeito com o trabalho e com a organização, com implicações diretas nos processos motivacionais e nas percepções de valorização do trabalhador, estando associado às expectativas de retribuição. Além disso, esse aspecto é também apontado como nuclear, em processos de construção identitária, de saúde e prazer no trabalho.

Tendo como pressuposto que o reconhecimento consiste em um olhar e uma validação do outro, que pode ser a própria organização ou as demais pessoas que participam do trabalho, o relato dos empregados de carreira técnica da organização em estudo mostra que esse reconhecimento não acontece, uma vez que sua contribuição não está formalizada, seu papel não tem uma nomeação na estrutura organizacional.

Então, você tem que dar resultados, de acordo com as diretrizes que foram estabelecidas, e não pedir nada por isso. É claro que a gente vem sendo reconhecido na avaliação de desempenho, a gente tem notas muito boas, não seria diferente disso. Mas a dificuldade que a empresa tem pra reconhecer essa pessoa, esse talento, que assumiu as responsabilidades, aderiu isso espontaneamente. Porque quando você coordena, fala assim: “olha, você vai coordenar oito pessoas, você vai ser um avaliador dessas pessoas, você vai avaliar uma pessoa que tem uma equipe de nove, dez, até quinze pessoas abaixo dela, ela é reconhecida formalmente na empresa, mas você não vai aparecer em nada, em documento nenhum, porque a empresa não reconhece a sua coordenação. Então, você é um sujeito oculto. Claro, você tem lá... o gerente reconhece, o superintendente, o processo te reconhece, você fica visível lá, mas formalmente oculto (participante do grupo de empregados de carreira técnica).

Segundo Lhuillier (2005), o reconhecimento pressupõe uma relação simbólica, na medida em que a inscrição em um grupo é a condição para o reconhecimento social e a validação das próprias práticas. Estabelece-se um duplo reconhecimento, ao mesmo tempo social e pessoal. Do ponto de vista institucional, o reconhecimento pressupõe também salário e promoções, que são suportes necessários a um sujeito que tem necessidades simbólicas, psicológicas e materiais. No entanto, o reconhecimento não pode se restringir a esse aspecto. Essa falta do reconhecimento percebida tanto na fala dos gerentes quanto na dos empregados de carreira

técnica tem como consequência uma diminuição do investimento dos trabalhadores na organização, o que aparece na fala como falta de motivação.

Falta de um reconhecimento de repente até individual, do dia a dia, de alguma coisa menorzinha, que não esteja vinculada com dinheiro. (gerente)

E aí você vai jogando as pessoas pra baixo e a motivação é diretamente proporcional ao desempenho. Quem está motivado entrega o mínimo e olhe lá. Quem está motivado, quer fazer mais, quer descobrir novas formas, se interessa pela coisa, e também se preocupa. E você vai diminuindo essa média das pessoas que estão motivadas, com isso, porque você não tem retorno pelo que você faz de diferente. Quando você é diferencial, você não percebe um diferencial na política da empresa (participante do grupo de empregados de carreira técnica).

Essa diminuição do investimento pode ser analisada a partir da perspectiva, apontada por Lhuilier (2005), de que a avaliação de um trabalho está vinculada aos olhares dos outros. É somente a partir da reação de um terceiro que cada um pode ter a certeza da pertinência, da eficácia, da qualidade, da validade e da utilidade daquilo que realiza. Esse processo é realizado a partir de diversos olhares que são marcados por necessidades e expectativas distintas, sendo todos fundamentais para o reconhecimento dos compromissos a satisfazer entre as diferentes exigências, encontrando um lugar e um modo próprio de realização.

Dentro desse contexto, a falta de motivação ou a vontade de fazer apenas o mínimo surgem como efeito da falta de retorno do contexto acerca do trabalho realizado.

Com relação aos gerentes, as falas, na maior parte das vezes, vinculam reconhecimento apenas à recompensa financeira. A partir disso, a ausência desse aspecto passa a ser justificada pelo fato de não haver dinheiro suficiente para concessão de aumentos salariais ou promoções.

[...] na medida de um possível que é um possível cada vez menor, há um reconhecimento através desse tal processo que eu te falei, da avaliação de desempenho, em que há uma distribuição de dinheiro anual, mas é pouco... é pouco (gerente).

Por outro lado, o discurso dos empregados de carreira técnica vem marcado por uma demanda por um reconhecimento que não é financeiro, mas que está vinculado à fala, a uma validação do outro.

Olha, muito bom o seu trabalho. Se você continuar assim você vai ser premiado. Você vai ter um prêmio pra isso”. Um mérito, que é a questão da meritocracia, que felizmente ela aparece nos mapas hoje, depois de longos anos. Ela não existia nessa palavra, ela não era escrita no mapa, e ela tem no mapa, mas ela não se torna uma realidade na empresa. Você não dá crédito a quem merece. A meritocracia, na verdade, ela não existe (resposta do grupo de empregados de carreira técnica).

É importante ressaltar que os empregados cobram a meritocracia, que pressupõe que cada sujeito tem habilidades, conhecimentos e competências distintas, que fazem com que eles estejam capacitados para atuações distintas. Tal concepção pressupõe a validação da contribuição individual e a possibilidade de escolha dentro do contexto profissional, o que é considerado reconhecimento e encontra-se em acordo com as considerações de Hegel acerca do olhar do outro. No entanto, os relatos dos empregados são marcados pela impossibilidade desse movimento.

Eu já vi pessoas que são boas de serviço, estão em desvio de função, estão lá fazendo seu serviço direitinho, fazendo seu dever de casa, contribuindo com muito mais, porque já está formado e está colocando conhecimento em cima daquilo ali e desenvolvendo um trabalho legal. Essa pessoa não consegue sair pra encarrear em outra área. Ela é punida porque ela é boa de serviço. Em contrapartida, os “xiita”, que é o nome que eles dão pros empregados rebeldes, que brigam, os “xiita”, eles são tratados dessa forma, assim na palma da mão, e eu ouvi os gerentes oferecendo: “escolhe pra onde você quer ir que eu vou te liberar... (participante do grupo de empregados de carreira técnica)

O contexto de prevalência da associação do reconhecimento apenas à recompensa financeira parece ser uma consequência direta da ideologia do modelo de gestão implantado, que se encontra focado apenas no resultado financeiro, sem olhar para o sujeito trabalhador ou para o trabalho em si. Tal constatação pode ser corroborada pela fala dos empregados de carreira técnica que colocam que as oportunidades de conversa são mais marcadas por tentativas de justificar a falta de aumento salarial do que por uma contribuição acerca das possibilidades de aprimoramentos do processo de trabalho.

E aí, eles fazem, assim: dá “A” pra todo mundo, que é mais fácil você dar um feedback de “A”, que é aquele negócio que você falou, que é fácil elogiar. E fala assim, no feedback: “olha, eu te avaliei melhor que seus colegas, então, quer dizer, não sou eu que sou o ruim. Quem que te jogou pra baixo foram seus colegas”. E aí, vai justificar pro cara porque que não deu o aumento dele. O feedback dele é mais pra justificar porque que não teve aumento do que efetivamente o que que ele precisa melhorar. (Participante do grupo de empregados de carreira técnica)

A colocação de Enriquez (2001) de que um grupo é um espaço em que cada sujeito procura exprimir seus desejos e fazer com que estes sejam considerados importantes pelos outros se encontra inviabilizada, não havendo, portanto, a oportunidade para que o trabalhador possa expressar sua contribuição.

Por outro lado, para além de analisar os percalços do reconhecimento, os trabalhadores tentam se apropriar do modelo, enquanto sua realidade de trabalho, analisam-no e propõem soluções que entendem ser mais apropriadas para o contexto da organização.

Nesse movimento de reflexão e de busca de soluções mais apropriadas para o contexto em questão, faz-se muito presente nas falas do grupo de gerentes a necessidade e a importância da escuta específica do grupo de empregados dessa instituição. Esse discurso aproxima a concepção de gestão de uma ideia relacional e customizada para um determinado contexto social. Os gerentes que fazem tentativas relacionadas a essa concepção sentem os efeitos positivos produzidos no grupo de empregados.

Eu estou aprendendo um pouco disso. Acho que não é algo que se tira de livro, não é algo que se aprende em curso, é algo que se vivencia na prática. Exige da gente muito ouvir o outro, e eu acho que quando a gente tem uma postura de tentar ser mais justa, normalmente a gente acerta mais (gerente).

A criação de um espaço de escuta e participação dos trabalhadores mostra-se relacionada ao de reconhecimento, sendo demandada pelos empregados de carreira técnica e apontada como solução no discurso gerencial. Tal perspectiva corrobora a ideia de Hegel de que o reconhecimento está associado ao olhar e à validação do outro, presentes nas demandas de fala, nomeação e formalização da pesquisa apresentada. Diante disso, o saber dos gerentes e empregados, presente nas soluções sugeridas, aponta para a construção de uma gestão diferente que, sem deixar de se preocupar com o aspecto financeiro, não se restringe a esse, reconhecendo e dando lugar à contribuição fundamental dos trabalhadores.

### **3. A INSERÇÃO DO AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE NA ESTRATÉGIA DE MATRICIAMENTO EM SAÚDE MENTAL COMO RESTAURAÇÃO DO RECONHECIMENTO E REDUÇÃO DO ADOECIMENTO DESTES PROFISSIONAIS.**

Veremos a seguir uma segunda experiência, que apesar de não ter tido como objetivo trabalhar a questão do reconhecimento, trata também de uma pesquisa-ação, em que ficou clara a questão do adoecimento em profissionais (Agentes Comunitários de Saúde) pela sua não inserção na gestão e pelo não reconhecimento de suas atividades pelos gestores.

Durante os anos de 2015 e 2016 foi realizada no município de Betim uma pesquisa-ação<sup>4</sup> que tinha como objetivo compreender a atuação dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) na

---

<sup>4</sup> Projeto 2015/10148 – S2 financiado pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIP) através da PROPPg/PUC Minas.

estratégia de matriciamento em saúde mental. Tal pesquisa buscava, ainda, identificar estratégias pedagógicas que fortalecessem a formação interdisciplinar dos atores envolvidos na rede de atenção psicossocial, entre elas, a metodologia de oficinas associada ao estudo de caso. Delineou-se, então, um estudo quantitativo e qualitativo, envolvendo os ACS do SUS Betim. Em sua fase quantitativa, foram aplicados questionários em 338 agentes. O questionário se constituía de três blocos temáticos: dados sociodemográficos; trajetória/atuação como profissional; e concepção de saúde mental. Na etapa seguinte foram realizadas 8 oficinas de educação permanente como estratégia de intervenção educativa e como instrumento de coletas de dados em quatro Unidades Básicas de Saúde (UBS). Tal pesquisa revelou, para além das dificuldades em relação ao tratamento dos usuários (encaminhamento, conhecimento da rede), um sofrimento psíquico dos profissionais em relação à sua não inserção na estratégia de matriciamento em saúde mental.

É importante ressaltar que o matriciamento em saúde mental, de acordo com a Coordenação Geral de Saúde Mental, no documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental em 2003, se constitui em:

um arranjo organizacional que visa outorgar suporte técnico em áreas específicas para equipes responsáveis pelo desenvolvimento de ações básicas de saúde para a população. Nesse arranjo, a equipe por ele responsável compartilha alguns casos com as equipes de saúde local (no caso as equipes da atenção básica responsáveis pelas famílias de um dado território). Esse compartilhamento se produz em forma de coresponsabilização pelos casos, que podem se efetivar através de discussões conjuntas de casos, intervenções conjuntas junto às famílias e comunidades ou em atendimentos conjuntos. (BRASIL, 2003. p. 4).

Esse arranjo organizacional, ainda de acordo com Chiaverini e outros (2011), é uma forma de trazer as ações para um nível horizontal, ou seja, a responsabilidade pelos casos não será dirigida somente a determinada função. O matriciamento oferecerá suporte aos profissionais, para haver essa mudança nas ações. Essa horizontalização decorrente do processo de matriciamento se reestruturará em dois tipos de equipes: a equipe de referência, constituída pelos profissionais da UBS ou ESF, de diversas especialidades, e a outra, a equipe de apoio matricial, constituída por profissionais matriciadores em saúde mental na atenção primária, sendo eles: psiquiatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais e enfermeiros da saúde mental. Portanto, segundo os autores,

o processo de saúde-enfermidade-intervenção não é monopólio nem ferramenta exclusiva de nenhuma especialidade, pertencendo a todo o campo da saúde. Isso torna o matriciamento um processo de trabalho interdisciplinar por natureza, com

práticas que envolvem intercâmbio e construção do conhecimento. Esse novo modo de produzir saúde situa-se dentro da perspectiva do pensamento construtivista que trabalha com a hipótese de uma eterna reconstrução de pessoas em virtude da interação dos sujeitos com o mundo e dos sujeitos entre si. Essa capacidade se desenvolve no matriciamento pela elaboração reflexiva das experiências feitas dentro de um contexto interdisciplinar em que cada profissional pode contribuir com um diferente olhar, ampliando a compreensão e a capacidade de intervenção das equipes. (CHIAVERINI *et al*, 2011. p. 16).

Para os autores, esse olhar diferente significa atender ao portador de transtornos mentais em consonância com os princípios do SUS. Segundo eles, um atendimento integral é uma forma de desestigmatizar o louco, que muitas vezes, ao buscar uma unidade básica de saúde, é imediatamente encaminhado a psicólogos e psiquiatras.

Contudo, na prática, nos serviços investigados em Betim, o que observamos é que ainda existe uma verticalização, em relação ao trabalho dos agentes comunitários, pois há um dilema ético entre os profissionais das equipes: como discutir casos da comunidade com profissionais, que, apesar de possuírem um conhecimento que pode contribuir no atendimento dos casos, são, ao mesmo tempo, também moradores de tal comunidade? Para resolver tal dilema, as equipes de saúde optam por excluir os agentes comunitários das discussões realizadas de discussão de casos. Essa exclusão é percebida pelos agentes como fonte de adoecimento.

Em todas as oficinas realizadas eram proporcionados momentos de escuta desses profissionais e algumas falas chamavam-nos a atenção, nesse sentido.

Nós temos muito desejo de ajudar a comunidade, mas não temos o mesmo conhecimento dos médicos e dos outros profissionais e, por isso, não nos escutam, não nos deixam participar das reuniões e isso também nos adoeca. (ACS 1)

Como posso cuidar dos usuários se eu também estou adoecida? Esse trabalho também tem me adoecido, porque sinto que posso ajudar, mas sou impedida. É frustrante quando você sente que pode ajudar e não é escutada. Só escutam quando convém pra eles. (ACS 2)

A segunda fala evidencia o que podemos compreender em Clot (2010) como uma amputação do poder de agir: “uma incapacidade para se exprimir, fazer, relatar e se avaliar” (CLOT, 2010, p.116), o que é adoecedor. Para compreendermos esse adoecimento, convém resgatar as contribuições deste mesmo autor, ao assinalar que o trabalho é a atividade que cumpre uma função psicológica. Isso, porque, ao “sair de si” o sujeito se vê obrigado a sair de suas pré-ocupações e sobre-ocupar-se de atividades para outrem, sendo isso uma atividade forçada, pois é vinda do exterior. Dessa forma, “As obrigações’ contemporâneas são bastante

diferentes, mas não escapam a esta lei de reciprocidade que o trabalho impõe a cada um: poder “contribuir” por meio dos serviços particulares para a existência de todos, a fim de assegurar a sua própria”. (CLOT, 2006, p. 75)

É essa função psicológica que faz com que o sujeito sintam-se útil à sociedade, e estar privado dela é tido como fonte de sofrimento e potencial adoecimento. O que observamos nos casos dos ACS é que essa privação se dá pela estratégia de exclusão de sua participação no processo. Durante a pesquisa, no momento em que foram incluídas e reconhecidas em seu saber por meio das oficinas realizadas, verificamos que houve uma mudança na forma de esses profissionais perceberem seu papel nos serviços.

Fato é que a pesquisa realizada revelou que a inserção dos ACS nessa nova forma de gestão pode contribuir, não só para a melhoria dos serviços, mas também para o não adoecimento desses profissionais. Durante a realização das oficinas, algumas falas apontaram para essa direção:

É muito bom saber que temos um conhecimento que não precisa ser igual do médico, mas que pode ajudar o usuário. Me senti valorizada com essas oficinas, pude perceber que faço muita coisa, que meu trabalho é importante sim. (ACS 3)

Todas as vezes que eu sabia que teria oficina eu vinha trabalhar mais animada, eu comecei a falar sem medo de errar dos casos e vocês valorizaram, quando relatei aquele caso que acompanhei até o CERSAM, eu pude perceber que eu fiz até mais que o médico, foi importante eu ter acompanhado. Meu trabalho é até mais importante que eu pensava. (ACS 4)

Em 2017, o CEREST (Centro de Referência em Saúde do Trabalhador) do município de Betim, ao tomar conhecimento da pesquisa, pediu para que os proponentes apresentassem os resultados ao serviço, já que o mesmo estava recebendo muitos agentes comunitários queixando-se de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho. A partir daí, o CEREST compreendeu a importância de inserir tais profissionais na gestão de trabalho e decidiu incluí-los também na estratégia de matriciamento em saúde do trabalhador.

Essa inserção é necessária, pois, como vimos em Clot, o trabalho proporciona o sentimento de “utilidade social” ao homem, dando-lhe “fundamento”.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo trouxe o relato de duas experiências de pesquisa, realizadas em diferentes contextos do setor público, sendo a primeira na administração indireta e a segunda na administração direta, ambas marcadas pela adoção do modelo de gestão característico do capitalismo financeiro, o qual tem como premissa, entre outras, a submissão e o não reconhecimento do saber dos trabalhadores.

As discussões feitas por meio das duas experiências de pesquisa nos levam a refletir sobre as formas homogêneas de gestão nos setores públicos, bem como revelam que as manifestações de sofrimento nas situações de trabalho têm sua origem no que estamos chamando de não reconhecimento desses trabalhadores, por parte dos gestores.

Além de promover uma reflexão crítica sobre a gestão que se mostra hegemônica na atualidade, o presente trabalho, por meio da escuta dos sujeitos trabalhadores, aponta para a possibilidade de construção de uma nova gestão, que seja capaz de promover saúde, satisfação e reconhecimento no trabalho.

É possível que a saída esteja em adotar perspectivas de escuta e participação dos trabalhadores, como as oficinas nas UBS ou as entrevistas coletivas na empresa do setor de serviços, que aumentem o poder de ação daqueles que trabalham, permitindo que o trabalho seja retirado do estatuto de exploração e adoecimento, para se tornar um mecanismo capaz de promover a saúde e de aprimorar os serviços oferecidos.

Essa premissa de escuta e de valorização do saber dos trabalhadores está em consonância com as teorias das diferentes clínicas do trabalho, como a psicossociologia e a clínica da atividade, que foram utilizadas como referências para as experiências relatadas. Desse modo, o presente artigo também contribui para reforçar a perspectiva crítica dessas clínicas, cujos estudos apontam para a gestão atual como mecanismo de adoecimento físico e mental e propõem a possibilidade de construção de novas formas de gestão que, a partir da participação dos trabalhadores, tornem o trabalho promotor de reconhecimento e capaz de dar um lugar social àqueles que o executam.

As pesquisas relatadas mostram ainda a possibilidade de aplicação das premissas teóricas dessas clínicas em contextos reais de trabalho, demonstrando que a contribuição das mesmas não está restrita ao âmbito acadêmico, podendo ser utilizada para promover melhorias e ganhos do cotidiano dos trabalhadores e das organizações.

Cabe ressaltar ainda que o presente artigo abre caminho para futuros estudos que permitam comparar a aplicação da perspectiva das clínicas do trabalho em diferentes contextos, bem como desenvolver outras possibilidades de construção coletiva de gestão e formas de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, G.; ENRIQUEZ, E. Psicodinâmica do Trabalho e Psicossociologia. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. p. 99-109. São Paulo: Atlas, 2011.
- ARAÚJO, J. N. G. Trabalho e Temporalidade. **Cadernos de psicanálise** – Sociedade de Psicanálise da Cidade do Rio de Janeiro, v.26, n.29, p.35-69. 2010.
- BENDASSOLLI, P. F. & SOBOLL, L. A. P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol.14, n.1, pp.59-72, 2011.
- BENDASSOLLI, P. **Reconhecimento no trabalho**: perspectivas e questões contemporâneas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar.,2012
- BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, E. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental e atenção básica, o vínculo e o diálogo necessários na inclusão das ações de saúde mental na atenção básica**, 2003. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1734.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- CHANLAT, J. F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. A. P. (2011) **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Editora Atlas, p. 110-131. 2011.
- CHIAVERINI, D.H. (org); GONÇALVES, Daniel Almeida; BALLESTER, Dinarte; TÒFOLI, Luis Fernando; CHAZAN, Luiz Fernando; Almeida; FORTES, Sandra. **Guia prático de matriciamento em Saúde Mental**. Brasília: Ministério da Saúde, Centro de Estudos e Pesquisa em Saúde Coletiva, 2011.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes,2006.
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir/Yves Clot**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. – Belo Horizonte. Fabrefactum, 2010.
- DESPRAIRIES, F., G.; LÉVY, A. Análise de Discurso. In: ENRIQUEZ, E.; Lévy, A.; MICHEL, J. B. **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: Climepsi Editora, p. 232-241. 2005.
- GAULEJAC, V. **Gestão com doença social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

ENRIQUEZ, E. O vínculo grupal. In: ARAÚJO, J. N. A.; CASTRO, E. M.; MACHADO, M. N. M.; ROEDEL, S. **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 61-74. 2001.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. Vol. I e II. 2.ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.

LHUILIER, D. Trabalho. In: ENRIQUEZ, E.; LÉVY, A.; MICHEL, J. B. **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, p. 210-219. 2005.

PAGÈS, M. et.al. **O poder das organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 1993.

SIQUEIRA, M.V.S. Gestão, violência e servidão nas organizações: Contribuições da sociologia clínica e da psicodinâmica do trabalho. In: MENDES, A. M.; MERLO, A. R.C.; MORRONE, C. F.; FACAS, E. P. (2010) **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho – Temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

## **RETHINKING ABOUT MANAGEMENT AND WORK ORGANIZATION: PERSPECTIVES OF INTERVENTION FROM THE PARTICIPATION OF WORKERS.**

***Abstract:** This article presents two researches experiences based on the work clinics premise of listening and participation of workers. The first one analysed the question of workers recognition in a public company of service sector. The second one discussed the work of community health agents in mental health strategies of SUS Betim. Both of them can be characterized as action research. The first had as theoretical reference the psychosociology and the second had the clinical of the activity. The analysis of the two surveys allowed us to verify that, even in very different contexts, the management of the two institutions is marked by the submission and absence of listening of workers, which causes suffering at work. On the other hand, the two researches allowed the subjects to appropriate their work activities and to suggest changes capable of promoting health, satisfaction and recognition through work. The article contributed to a critical reflection on the current modes of management, as well as pointed to the possibility of building a new management that brings improvements for workers and organizations.*

***Keywords:** Work. Management. Health and sickness at work. Work Clinics.*

---

## **O PAPEL E A FORMAÇÃO DO INTERVENIENTE EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO NA CLÍNICA DA ATIVIDADE**

**Dalvane Althaus** – dalvanea@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, Departamento de Educação

Via do Conhecimento, Km 01, B. Fraron. – 85503-390 – Pato Branco – Paraná – Brasil

***Resumo:** Esse trabalho tem como objetivo geral analisar uma amostra da formação de intervenientes que atuam no campo da Clínica da Atividade Docente em uma Instituição de Educação Superior Federal. Procura-se investigar um caso específico: o desenvolvimento de uma interveniente em formação durante a realização de autoconfrontações junto a professores e a alunos. O percurso de aprendizagem e desenvolvimento da interveniente em formação investigada se dá, primeiramente, fazendo leituras sobre a Clínica da Atividade, em seguida, realizando pesquisas sobre dados existentes, na sequência, observando e auxiliando a realização de sessões de autoconfrontação e, pouco a pouco, passando a conduzir sessões de autoconfrontação. As análises dos dados se realizam com base em elementos do princípio dialógico bakhtiniano e desenvolvimental vigotiskiano, bem como da clínica da atividade.*

***Palavras-chave:** Formação. Interveniente. Autoconfrontação.*

### **1. INTRODUÇÃO**

A Clínica da Atividade (CA), de modo geral, consiste em uma abordagem teórico-metodológica, que visa provocar e estudar as transformações das situações de trabalho por meio de uma ancoragem Bakhtiniana e Vigotskinana. Tem como fundador Yves Clot, filósofo Francês atuante em Psicologia do Trabalho, que a idealizou a partir, também, da ergonomia da atividade. E, juntamente com seus colaboradores, criou dispositivos metodológicos à exemplo da autoconfrontação (FAÏTA, 1996; CLOT, 2010).

A autoconfrontação, de modo geral, consiste em um procedimento metodológico, no qual o trabalhador se confronta com imagens de si em atividade e, a partir dessas imagens, reflete e

dialoga consigo mesmo, com a pessoa que conduz a autoconfrontação e com um colega de trabalho. (CLOT, 2010).

A pessoa que conduz a autoconfrontação é denominada na Clínica da Atividade Francesa de *interveniant*, que em português, frequentemente, ouve-se a tradução como interventor. Contudo, corre-se o risco de trazer, junto com o termo, todo um histórico de autoritarismo que faz parte do contexto brasileiro, o que não corresponde ao paradigma em que se estabelece a Clínica da Atividade.

No Brasil, o referencial teórico-metodológico da CA vem sendo amplamente utilizado em intervenções e estudos nas mais diversas áreas do trabalho. Contudo, a maior parte deles pesquisam os processos de desenvolvimento do trabalhador participante e/ou sua atividade, alguns pesquisam a contribuição do dispositivo metodológico de autoconfrontação, e por vezes adentram em questões sobre o papel do interveniente. Porém, não é conhecido estudos que tratem da formação desse importante “ator”, tal como é a proposta deste trabalho. Há, então, uma carência de pesquisas que aprofundem o papel primordial deste e, especialmente, sua formação.

Para tratar deste assunto, nos limites das normas do evento, este texto está trará na sequência a fundamentação teórica, o procedimento metodológico, análise de amostra de dados e considerações finais.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação teórica deste trabalho mobiliza alguns conceitos provenientes da Clínica da Atividade de Clot, da psicologia vigotskiana e do princípio dialógico bakhtiniano, bem como pesquisadores que seguem essas abordagens. Veja-se o que recortamos de cada um desses quadros de referência, iniciando pela Clínica da Atividade e por Bakhtin.

De acordo com a perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2010), espera-se do interveniente a condução de um discurso específico para situações de autoconfrontação. Convém lembrar que para Bakhtin (2011), o discurso é organizado por gêneros que são formas relativamente estáveis de enunciados. Portanto, o discurso em situação de autoconfrontação tem, por um lado, certa estabilidade que corresponde as especificidades metodológicas da Clínica da Atividade e, por outro lado, a relatividade que corresponde ao drama que se desenrola em cada autoconfrontação diante das especificidades de cada situação.

Para chegar ao domínio de um gênero, na abordagem Vigotskiana (VIGOTSKI, 2007b), passa-se por um processo de aprendizagem e desenvolvimento na interação social.

Em situação de autoconfrontação, antes de tudo, os protagonistas da “transformação da situação de trabalho são os trabalhadores” (CLOT, 2010, p. 117), ou seja, os próprios trabalhadores são especialistas no que fazem; portanto, não cabe à pessoa que conduz a autoconfrontação o lugar de “expert” que faz recomendações ao trabalho do outro. Cabe ao interveniente o papel, no qual provoca o trabalhador autoconfrontado a se redescobrir em sua atividade a partir do que diz sobre suas imagens em situação de trabalho.

Segundo Clot, o método da autoconfrontação “incide sobre o desenvolvimento da atividade” (2010, p. 147). Assim, tem-se o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do gênero da atividade. Os gêneros da atividade são “tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional” (CLOT, 2010, p. 124). Pode acontecer nos meios de trabalho de que o lado relativo se torne escasso, ou seja, pode-se cair na repetição sem recriação (LIMA, 2010). Nesse ponto, incide a contribuição do método da autoconfrontação.

Tal contribuição é possível a partir das recriações estilísticas de cada sujeito participante, assim:

Cada autoconfrontação faz reviver o gênero de maneira pessoal, oferecendo ao coletivo a possibilidade de um aperfeiçoamento do gênero ou, em todo o caso, a possibilidade de um questionamento capaz de levar à validação de novas variantes” (CLOT, 2010, p. 127).

Isso porque o gênero de atividade é inacabado, se, por um lado, há um repertório, por outro lado, há a iniciativa de cada sujeito para adaptar o repertório as situações de trabalho realizadas. Para Lima (2017), dessa forma, trata-se de repetição com recriação. Na autoconfrontação, é função do interveniente levar o trabalhador a descrever detalhadamente seus gestos e operações observáveis no vídeo, de sua situação de trabalho, até o limite do dizível. Em situação de autoconfrontação “o sujeito desfaz e refaz os vínculos entre o que ele vê fazer, o que há a fazer, o que gostaria de fazer, o que poderia ter feito ou, ainda, o que seria a refazer” (CLOT, 2010, p. 240). Deste modo, fica evidente que há diversas possibilidades de se fazer algo, mas o sujeito em situação de trabalho só consegue usar uma, e ao se ver e tentar explicar se depara com as outras formas que não realizou.

Considerando que a autoconfrontação é realizada por meio de um discurso, busca-se respaldo no princípio dialógico bakhtiniano. Para Bakhtin (2011), a comunicação entre os falantes se dá

por meio de enunciados; estes são materializados por meio de um gênero, formas relativamente estáveis, as quais se supõem que os interlocutores dominam (BAKHTIN, 2011). Os gêneros podem variar entre formas primárias e secundárias. As primárias, correspondem ao dia a dia, e estão disponíveis no contexto em que o falante está imerso tal qual a língua materna. Já as secundárias, requerem um empenho específico para ser aprendidas.

O gênero do discurso é composto por quatro elementos: forma de interlocução, construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2011; LIMA, 2017). Além disso, há uma dimensão avaliativa que o compõem (SOBRAL, 2009). Esses elementos, embora possam – por uma questão didática – serem definidos separadamente, em situação real de comunicação estão interligados um ao outro.

O primeiro elemento, a forma de interlocução (LIMA, 2017), é o que garante a ocorrência de comunicação, pois para o uso da língua se efetivar são necessárias minimamente duas pessoas, cada uma assumindo uma posição. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2010, p. 116). Constitui-se assim, a relação interlocutiva do gênero, a parte estrutural deste. Essas relações não são neutras. Elas refletem a posição social que cada falante ocupa. A maneira como o enunciado é construído se faz em função do destinatário, das relações existentes entre os interlocutores e da situação vivida. Portanto, é determinante do gênero do discurso.

O segundo elemento, a construção composicional, diz respeito aos elementos que se materializam no discurso do sujeito falante. Segundo Lima (2017), são elementos da língua em uso, os quais o falante toma de empréstimo dos enunciados de outros falantes para compor o seu próprio enunciado.

O terceiro elemento, o conteúdo temático, corresponde ao tema ou sentido, de forma que uma palavra, ao ser usada, se repete e, ao se repetir, se recria. Ela ganha sentido e pode nunca antes ter sido usada com aquele sentido. O tema trata da “significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta”; e o significado trata da “significação da palavra no sistema da língua” (BAKHTIN, 2010, p. 136). Embora o dicionário apresente o significado da palavra, é preciso considerar o sentido do contexto em que foi falada. O sentido é individual e está ligado ao momento histórico vivido (LIMA, 2017).

O estilo é a maneira como se recria aquilo que é repetido por todos. Todo enunciado, segundo Bakhtin (2011, p. 265), “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou

de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. De acordo com Lima (2017), ao se relacionarem, os interlocutores, ajustam o gênero, estilizam, diante de imprevistos.

A dimensão avaliativa, constitui-se na interação entre os interlocutores. Segundo Sobral (2009), “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução”. Com isso, no diálogo se forma um cenário no qual o falante dialoga com os outros e consigo mesmo e, ainda, dialoga com as dimensões histórica, ambiental e circunstancial. No discurso do sujeito falante se revelam e se confrontam vozes discursivas de outros, as quais podem ser compreendidas como palavras que o falante traz dos enunciados dos outros para compor seus próprios enunciados.

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso do outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN, 2010, p. 151).

Ou seja, o discurso do outro ressoa no discurso do falante conservando seu gênero com a autonomia do estilo. As palavras quando compõem um enunciado não são neutras. Elas o são enquanto sistema da língua, contudo ao se pronunciar o falante opta por algumas palavras em vez de outras. Essa escolha, também, não é neutra. De acordo com Bakhtin, “costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso” (2011, 292-293, grifos do autor). Isto é, a escolha das palavras que compõem o enunciado do falante é realizada considerando o gênero do discurso em que ele irá se pronunciar. Além disso, o falante, mesmo extraindo suas palavras de enunciados de outros e escolhendo seus enunciados de acordo com o gênero em que irá se pronunciar, tornará suas as palavras, colocará a sua expressão nelas de acordo com a situação real de comunicação.

Para Bakhtin (2011, p. 294), “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Tal experiência, é aprendida e produzida com um grau variado de alteridade.

Em analogia ao conceito de gênero do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), está o conceito de gêneros de atividade “tipos relativamente estáveis de atividades” (CLOT, 2010, p.124). Embora a definição de gêneros de atividade seja embasada no conceito de gêneros do discurso, eles não são apenas uma analogia aos gêneros

do discurso, pois “seria possível dizer que os gêneros de discurso e os gêneros de técnicas formam conjuntamente, o que se pode designar por *gêneros de atividades*” (CLOT, 2010, p. 123, grifos do autor). Ou seja, os gêneros de atividade são compostos por gêneros do discurso e por gêneros técnicos. De um lado, gêneros do discurso constituídos por elementos verbais, de outro lado, gêneros técnicos constituídos por elementos não verbais. Ambos teriam, para os gêneros de atividade, o mesmo alcance normativo.

A partir dos conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, herdados da ergonomia, em que o prescrito corresponde às tarefas de organização do trabalho, e o realizado corresponde a atividade do sujeito/trabalhador em situação real de trabalho (GUÉRIN et al, 2012), é que se constitui os gêneros de atividade. Assim, “existe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito, um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT, 2010, p. 119). Portanto, entre o prescrito e o realizado está a reorganização/recriação do trabalho que somente pode ser efetivada pelo coletivo de determinado meio, por quem conhece o métier. Pois, “é como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional” (CLOT, 2010, p. 122).

Assim, o discurso e a ação do outro se torna necessário para aprendizagem e desenvolvimento da produção do enunciado e a ação de cada sujeito. Diante disso, torna-se relevantes buscar a ancoragem na teoria de desenvolvimento humano, cujo embasamento está ligado ao psicólogo Lev S. Vigotski e seus colaboradores.

Essa teoria considera que a alavanca do desenvolvimento humano está associada às suas interações sociais mediadas pelo pensamento e pela linguagem. (cf. VIGOTSKI, 2007a; VIGOTSKI, 2007b). De acordo com a teoria Vigotskiana de desenvolvimento humano, o que um sujeito só consegue fazer em um momento com o auxílio de outra pessoa, poderá no futuro realizar com autonomia. O que uma pessoa consegue fazer com ajuda de outra corresponde ao processo de aprendizagem, e indica uma zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007b). Tal zona abrange ciclos de desenvolvimento que vai desde o que a pessoa já é capaz de fazer sozinha – nível de desenvolvimento real –, passando pelo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de outra – nível de desenvolvimento potencial – e chegando a um novo nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2007b).

Contudo, não se trata de um processo linear e, nem tampouco, se passa automaticamente de um nível a outro. Isso pode ser mais bem compreendido tendo em vista o processo de interação da pessoa que está em processo de aprendizagem e desenvolvimento, em determinado contexto, com outra pessoa mais experiente. De acordo com Vigotski,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente (VIGOTSKI, 2007b, p. 103).

Assim a história individual está ligada a história social. Isso indica que o indivíduo, no processo de interação com o outro, reconstrói para si, o que está construído pelo outro. Portanto, não é uma mera transferência do social para o individual, mas a síntese da relação entre o individual e o social, entre a história do indivíduo e a história do social em que ele está organizado.

Dessa forma, a aprendizagem do enunciado ocorre socialmente, ou seja, na interação verbal dentro de um determinado contexto em que um sujeito que domina um determinado gênero disponibiliza a outro as condições para aprendizagem de tal gênero. Isso implica em esquemas e variações que “exercem uma influência reguladora, estimulante ou inibidora” (BAKHTIN, 2010, p. 153) sobre a aprendizagem dos enunciados do gênero em questão. A expressão do enunciado aprendido se materializa no enunciado de quem o aprendeu. Pois, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos” (BAKHTIN, 2011, p. 285). Nos dados desta pesquisa é possível verificar, no discurso da interveniente em formação, a aprendizagem do gênero de discurso de autoconfrontação durante o processo de seu desenvolvimento.

Assim, considerando o aspecto angular da Clínica da Atividade, de que o trabalhador é o especialista em sua atividade e o interveniente deve ser especialista em autoconfrontação, nesse texto será analisado, em alguns recortes de atuação da interveniente em formação e de seus intervenientes formadores, se há enunciados típicos do discurso na condução da autoconfrontação, que são aprendidos e produzidos nas questões de cada interveniente.

A partir dos conceitos aqui discorridos, passaremos para explicitação dos procedimentos metodológico.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

O quadro em que se realiza este trabalho, como anunciado na introdução, é de uma Universidade Federal do Brasil. Essa instituição é resultado de uma transformação centenária que iniciou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, em 1937 passou a atuar com o denominado Ensino de 1º Grau, em 1942 iniciou seus primeiros Cursos de Nível Técnico e a partir de 1978 o Ensino Superior – Graduação e na sequência Pós-Graduação *Stricto Sensu* (LEITE, 2010). Atualmente, essa está organizada no formato multicampi, dentre esses, está o *locus* desta pesquisa, que foi implantado em 1993 e atualmente se encontra com aproximadamente trezentos docentes e quase quatro mil discentes. Os professores estão alocados em departamentos acadêmicos e os alunos arranjados por cursos de graduação e de pós-graduação.

Nesse contexto, nem sempre os docentes chegam preparados para ser professor. Muitas vezes, os docentes da educação superior tiveram sua formação voltada para o meio profissional e científico de suas respectivas áreas de atuação, ficando uma lacuna na formação para docência, como já vem sendo referenciado por diversos estudiosos do assunto (LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; CARNEIRO, 2010; VEIGA, 2010). Tal situação demandou, nesse meio, a implantação, em 2010, de uma Clínica da Atividade Docente (LIMA, ALTHAUS e RODRIGUES, 2011; LIMA, 2016).

No âmbito dessa Clínica são organizadas duplas de professores por departamentos acadêmicos, a fim de participarem de autoconfrontações<sup>1</sup>. Com a dupla de professores formada, visita-se a turma de alunos para explicar a eles sobre a participação de seu professor no programa, e coletar seus consentimentos para observações e filmagens de aula. Em seguida, iniciam-se diálogos com os professores referentes às observações de aula, e autoconfrontações simples e cruzada referentes a trechos da aula filmada.

Na autoconfrontação simples, cada professor, individualmente, é convidado por um interveniente a explicar a atividade que aparece realizando nas imagens gravadas em sala de aula. Na autoconfrontação cruzada, cada professor, na presença de um colega e do interveniente, assiste um trecho da aula de seu colega e é convidado a explicar a atividade registrada nas imagens de seu colega. A partir da explicação de um professor sobre a

---

<sup>1</sup> Em um total de 12 departamentos havia a intenção de organizar uma dupla por departamento, porém houve 56 professores interessados em formar duplas ultrapassando o esperado.

atividade do outro, os dois são levados pelo interveniente, a um diálogo, tendo como base a fundamentação teórico-metodológica da Clínica da Atividade.

A partir das imagens de sala de aula e das autoconfrontações, que também são filmadas, organiza-se documentários em vídeo sobre a aula de cada professor; estes são compartilhadas em reuniões pedagógicas, primeiramente, com seus colegas de departamento e, posteriormente, com outros departamentos. Esta etapa sempre tem a autorização prévia dos protagonistas.

Essa Clínica, ao optar por esse método, diferencia-se de formas tradicionais, geralmente cursos e palestras, em que um especialista na atividade do professor lhe sugere mudanças em suas atuações sem, especificamente, partir de cada situação vivenciada em sala de aula. Na autoconfrontação o professor é o protagonista, e ao interveniente cabe provocar o desenvolvimento profissional de docentes os levando a perceberem como são e como poderiam ser diferentes.

Nesse percurso fez-se necessário formar intervenientes para conduzirem o dispositivo metodológico de autoconfrontação. A formação de intervenientes, nesse contexto, se dá por meio do acompanhamento de um interveniente principal, mais experiente. Os procedimentos vão desde leituras e reflexões sobre a fundamentação teórico-metodológica, realização de transcrições e análises de sessões realizadas anteriormente, produção de textos científicos, até chegar a participação em autoconfrontações. Essa participação se dá de forma gradual: inicialmente, o interveniente em formação, participa como interveniente auxiliar e mais observa que participa, pouco a pouco, vai se tornando interveniente principal.

Diante disso, surgiu o interesse em investigar a aprendizagem e o desenvolvimento de intervenientes de autoconfrontação. Então, optou-se por analisar a participação de uma interveniente em formação durante as autoconfrontações.

Para este texto, especificamente, será apresentado e analisado uma amostra de dados referente ao recorte de um enunciado da interveniente em formação, em sua primeira participação autoconfrontação e a relação com os enunciados de intervenientes formadores.

#### 4. ANÁLISE DADOS

Primeiramente, relembra-se que nesse quadro cada sessão é conduzida por dois intervenientes: um interveniente principal, mais experiente, que cumpre as funções de conduzir a análise junto aos professores e, ao mesmo tempo, servir de apoio para a formação de outro interveniente; um interveniente auxiliar, em formação, o qual tem as tarefas de observar a atuação do principal e intervir quando se sentir apto.

Para esta amostra os sujeitos são, além dos professores participantes: uma interveniente em formação, que participou da autoconfrontação na posição de interveniente auxiliar; uma interveniente intermediária da formação, desempenhando o papel de interveniente principal na autoconfrontação em questão; e um interveniente orientador, predecessor das duas, que em autoconfrontações anteriores atuou como interveniente principal.

Os dados que estão sendo analisados neste trabalho partem de uma questão produzida pela interveniente em formação no decorrer de sua primeira participação em uma sessão de autoconfrontação simples. Essa sessão, foi realizada com um professor do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco (UTFPR-PB), que juntamente com um colega seu compõem uma dupla participante desta Clínica da Atividade Docente.

Na sequência buscamos identificar as vozes discursivas que se manifestam no enunciado da questão produzida pela interveniente em formação. Para tanto, fez-se o caminho inverso voltando na linha do tempo dos intervenientes que orientaram e influenciaram sua formação. De forma que, traremos um enunciado semelhante colocada anteriormente pela interveniente intermediária, que nesse caso foi responsável por conduzir a mesma sessão. Além disso, uma questão semelhante é localizada no percurso da interveniente em formação na instância de iniciação científica, nos dados de uma sessão de autoconfrontação com Professores da Área de Informática conduzida pelo interveniente orientador, ocasião em que a interveniente intermediária estava na posição de auxiliar.

Os dados foram transcritos de acordo com o Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (PRETI, 2001)<sup>2</sup>. Além disso, em alguns momentos,

---

<sup>2</sup> As normas adotadas para transcrição são as seguintes: “( )”, palavras não compreendidas; “(x)”, hipótese do que se ouve; “/”, truncamentos na fala; “XXX”, entonação na fala; “:”, prolongamento; “-”, silabação; “...”,

utilizaremos abreviações: para Autoconfrontação Simples, ACS; para Autoconfrontação Cruzada, ACC; para interveniente intermediária, II; para interveniente em formação, IF; para interveniente orientador, IO; para referenciar a parte da transcrição em que se encontra o trecho analisado será utilizado L. (linha), seguido do número das linhas.

#### 4.1. Análise de dados: interveniente em formação

A amostra a seguir foi extraída a partir de um trecho em que um Professor do Curso de Ciências Contábeis se visualiza fazendo a correção de um exercício no quadro, passo a passo, ao mesmo tempo em que instiga a participação dos alunos. Anteriormente ele havia explicado a necessidade de formar Contadores com “senso crítico”. No decorrer da sessão de autoconfrontação simples, a interveniente em formação faz uma pergunta buscando explorar se haveria relação entre o “senso crítico” e a correção do exercício “passo a passo”, lançando mão do enunciado “isso ajudaria”.

IF: é:: bem no começo você falou sobre:: essa nova exigência do mercado de um con/ de um de um de um de um:: contador com esse senso crítico... **Isso ajudaria** na evolução do senso crítico... esse passo a pa::sso... esse exercício que foi contextualiza::do?... **ou não você não vê:: relação?**...<sup>3</sup>

A palavra relação, aqui, busca investigar se há conexão entre dois fenômenos, tal que a modificação de um deles importa na modificação do outro, nesse caso, trata-se da possibilidade de relação entre a correção do exercício “passo a passo” e o desenvolvimento do “senso crítico”. A especulação dessa “relação”, no discurso da interveniente em formação, está marcada pela palavra “ajudaria”, que diz respeito ao verbo “ajudar” conjugado na terceira pessoa do singular no futuro do pretérito. Dentre os significados do verbo ajudar, para esse contexto, podemos destacar o significado “auxílio” (MICHAELLIS ON-LINE, 2017, verbete 1), cujo sentido é de fazer com que um fenômeno auxilie outro. Além disso, o verbo “ajudaria” está precedido do “isso”, ou seja, a interveniente em formação manifesta em seu discurso o que indicaria a ajuda para relacionar os dois fenômenos.

Embora, o enunciado da interveniente em formação pressuponha que a correção do exercício “passo a passo” “ajudaria” no desenvolvimento do “senso crítico”, seu enunciado/questão vai na direção de compreender, com o professor e por meio dele, essa relação, e não para ele.

---

pausa; “((x))”, comentários do transcritor; “-- x --”, digressão na sequência temática; “[””, sobreposição de vozes; “””, citações literais.

<sup>3</sup> Autoconfrontação Simples realizada em 03/12/2013, Linhas 1960-1964, grifo em negrito da autora.

Chama a atenção, também, que a forma de a interveniente em formação fazer a pergunta vislumbra seu processo de aprendizagem. Por exemplo: seu discurso é marcado por pausas, “...”; por alongamentos, “:”; por truncamentos “/”; por repetição de palavras, “de um con/ de um de um de um:: contador”; e por um arranjo de palavras, “isso ajudaria (...) ou não você não vê:: relação”. Essas marcações indicam um movimento do pensamento e da linguagem, no processo de produção de um enunciado/questão que, por sua vez, corresponde a um gênero de discurso, o qual está sendo aprendido pela interveniente em formação.

Esse enunciado produzido pela interveniente em formação, durante a autoconfrontação, indica uma tentativa de se tornar interveniente principal.

Nesse sentido, nos interessa verificar de que forma a interação com outros pares mais experientes, interveniente intermediária e interveniente orientador, poderia ter influenciado a iniciativa de interveniente em formação. No próximo item iremos verificar como esse tipo de enunciado/questão se manifesta no discurso da interveniente intermediária no decorrer da mesma autoconfrontação, a qual ocupa – também, nesse momento – a função de interveniente principal.

#### **4.2. Análise de dados: interveniente intermediária**

Na mesma sessão de autoconfrontação simples, realizado com o Professor do Curso de Ciências Contábeis, encontra-se no discurso da interveniente intermediária, e nesse caso interveniente principal da sessão, um enunciado/questão semelhante, no qual busca investigar a relação entre dois fenômenos da atividade do professor participante. Tal pergunta ocorreu a partir de um trecho em que o professor estava, no vídeo de aula, distribuindo aos alunos um exercício criado por ele, para que os alunos resolvessem em seus notebooks.

IP: então essa:: **haveria uma relação entre::** é é é essa CRIAÇÃO... Professor que CRIA seu material didático e também é:: vai aliando com o uso do computador:: da tecnologia::a ali das mídias?<sup>4</sup>

Criar o material didático, e levar os alunos a utilizarem os notebooks, que trazem consigo durante as aulas, para a finalidade da aula, é uma forma que esse professor tem para promover o ensino/aprendizagem. Nesse meio, quando um professor não consegue levar os alunos a utilizarem o notebook para finalidade da aula, o mesmo acaba se tornando para o aluno um objeto de distração e fuga da aula.

---

<sup>4</sup> Autoconfrontação Simples realizada em 03/12/2013, Linhas 1015-1017, grifo em negrito da autora.

A interveniente principal, nesse caso – também – interveniente intermediária, faz a pergunta ao professor, procurando investigar se “haveria uma relação entre” o fato de o professor produzir seu material didático e de levar os alunos a usarem o computador para finalidade da aula.

Conforme vimos no item anterior, a palavra “relação” supõem a conexão entre dois fenômenos. No discurso da interveniente principal, a investigação da relação, entre criar o material didático e levar os alunos a usarem os notebooks para finalidade da aula, está marcada pelo verbo haver conjugado no futuro do pretérito, “haveria”. Que conjugado no futuro do pretérito tem a ideia de incerteza. Nesse contexto, busca-se investigar se há ou não “uma” relação entre os dois fenômenos. A interveniente principal ao fazer sua pergunta, limita a relação entre os dois fenômenos com o “uma”. Assim, a incerteza que busca investigar está representada pelo verbo “haveria” modificado por uma determinada quantidade: “uma relação”.

Percebe-se, uma diferença no arranjo das palavras e na quantidade de elementos como: pausa, alongamento, repetição de palavra. O que indica o estilo e o nível de desenvolvimento em que essa interveniente intermediária se encontrava. Ressalta-se que uma das formas de aprendizagem da interveniente em formação, é o contato com a condução, por um par, de autoconfrontação, durante a sessão.

Considerando que há discursos de vários outros que influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimento desse enunciado/questão, no próximo item será analisado como ele se manifesta no discurso do interveniente orientador.

#### **4.3. Análise de dados: interveniente orientador**

É possível constatar, nos dados em que o interveniente orientador foi interveniente principal de uma sessão de autoconfrontação, um enunciado/questão com estrutura semelhante aos analisados nos itens anteriores. É importante lembrar que o interveniente orientador teve, por sua vez, a formação sobre condução de autoconfrontação na Clínica da Atividade Francesa.

O trecho em que é feita, pelo interveniente orientador, a questão /enunciado que busca a relação entre dois fenômenos foi extraído de uma autoconfrontação cruzada com Professores do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, da Área de Informática, da mesma Instituição (ALTHAUS, 2013). Nessa área, para a aula acontecer, precisa que o professor

digite os códigos de programação que são projetados em uma tela, na qual os alunos acompanham e fazem em seus computadores de forma simultânea. Um dos Professores ao se ver no vídeo destaca que, em aula, selecionou um trecho muito longo de informações para explicar de uma só vez, e que em sala de aula ele não havia percebido que fez dessa forma. Além disso, o professor ressalta uma dificuldade que ele tem de administrar a quantidade de conteúdo com o tempo de os alunos acompanharem (ALTHAUS, 2013). Diante desse quadro, o interveniente principal faz a questão/enunciado que busca investigar se há, e como é, a relação entre os dois fenômenos.

IP: é:: haveria alguma alguma relação entre essa dificuldade que você disse que tem e que você tem trabalhado né? e:... essa observação que você fez agora... fez ontem... fez agora para para o Professor “A”<sup>5</sup>

O enunciado/questão do interveniente principal, e nesse caso orientador, traz a palavra “relação”, utiliza-se, também do verbo “haveria”, investigando a incerteza sobre a existência de relação entre a dificuldade de o professor administrar o tempo de os alunos acompanharem o conteúdo e o fato de ter explicado uma grande quantidade de conteúdo de uma só vez.

Ressalta-se um diferencial na forma em que o interveniente principal faz a questão, pois em seu enunciado a incerteza do verbo “haveria” está apoiado pelo “alguma”. Nota-se uma desenvoltura maior no arranjo das palavras, na menor quantidade de alongamentos, de pausas e de repetições. É importante lembrar que esse enunciado/questão, esteve presente no processo de aprendizagem da interveniente em formação em momentos que antecederam sua participação na condução da autoconfrontação, por meio de contato com os dados, bem como, de forma indireta por meio da interveniente intermediária.

Como é possível acompanhar são três formas diferentes de se produzir um enunciado/questão genérica em autoconfrontação: 1) está presente no discurso do interveniente orientador; 2) passa para o discurso da interveniente intermediária modificado; 3) está em processo de aprendizagem pela interveniente em formação. Diante disso algumas considerações serão tecidas a seguir.

## 5. CONSIDERAÇÕES

---

<sup>5</sup> Autoconfrontação Cruzada realizada em 09/08/2011, Linhas 187-189, grifo da autora

Ao olharmos para esse percurso de aprendizagem e desenvolvimento da produção de um enunciado/questão produzido por intervenientes em situação de autoconfrontação, é possível perceber que não se trata de um processo linear e imediato. A interveniente em formação não fez uma simples reprodução do que ouviu a interveniente intermediária falar naquela autoconforntação, mas produziu o seu enunciado a partir de tudo que compôs a sua formação: leituras de textos de Clot e de textos da Clínica da Atividade Docente da UTFPR-PB; orientação de iniciação científica; transcrições e análises de sessões realizadas anteriormente; participação na condução de autoconfrontação; bem como, a partir de seu estilo e nível de desenvolvimento. O enunciado/questão produzido pela interveniente em formação é indicativo de que está aprendendo um gênero de discurso da atividade de autoconfrontação.

Ao pronunciar seu enunciado/questão, a interveniente em formação não será a primeira nem a última a falar. Seu enunciado, tanto carrega expressões de enunciados de outros intervenientes, quanto se dirige ao professor. E tendo consciência dessa relação, e por meio de uma dimensão avaliativa, cada interveniente, em seu nível de desenvolvimento, faz escolhas de construção composicional, de conteúdo temático e de estilo para a produção de seu enunciado/questão. Como pode ser revisto no quadro a seguir.

Quadro I – Extratos dos enunciados dos intervenientes.

<i>Interveniente</i>	Enunciado
<i>Interveniente orientador.</i>	<b>haveria alguma relação entre</b> essa dificuldade que você disse que tem e que você tem trabalhado né? e::... essa observação que você fez agora... fez ontem... fez agora para para o Professor “A”
<i>Interveniente intermediária.</i>	<b>haveria uma relação entre</b> é é é essa CRIAÇÃO... Professor que CRIA seu material didá::tico e também é:: vai aliando com o uso do computador:: da tecnologia::a ali das mí::dias?
<i>Interveniente em formação.</i>	<b>Isso ajudaria</b> na evolução do senso crítico... esse passo a pa::sso... esse exercício que foi contextualiza::do?... <b>ou não... você não vê:: relação?</b> ...

Fonte: elaborada pela autora.

No quadro retratado acima, há várias relações interlocutivas, dentre elas: do interveniente orientador, que teve sua formação junto ao Clot, com as intervenientes que vem na sua sequência; da interveniente intermediária, que foi formada e passa para o papel de interveniente principal, com os professores e com seus predecessores e sucessores; e da interveniente em formação com seus formadores e com os professores.

No discurso dos intervenientes há uma construção composicional que marca o modo como esses sujeitos falantes se relacionam com seus interlocutores. Por exemplo, os três intervenientes, estudados aqui, ao se dirigirem a cada professor autoconfrontado, perguntam: dois deles, se “haveria” relação entre dois fenômenos; e, uma interveniente em formação, se “ajudaria” a relação entre os dois fenômenos. Ambos deixam perceptível a posição de coanalistas, que investigam com o professor e por meio dele, a prática docente e suas possibilidades. Ou seja, esses intervenientes tentam se posicionar de um lugar em que os professores são os especialistas sobre sua própria prática docente e protagonistas da análise de seu trabalho, e o interveniente alguém que pode e deve ser o especialista na autoconfrontação.

O conteúdo temático dos enunciados emitidos pelos intervenientes, pode auxiliar na identificação do sentido dos diálogos nas autoconfrontações. Trata-se do tema e da significação, sendo que a palavra, ao ser pronunciada, por um lado se repete e, por outro lado se recria. Isso se revela por meio de arranjos e/ou repetições de determinadas palavras. À exemplo disso, nesse estudo encontramos o verbo haver arranjado em diferentes conjugações: pelos intervenientes orientador e intermediária, “haveria”, conjugado no futuro do pretérito da terceira pessoa do singular, que indica uma incerteza posta em investigação para que se confirme ou não; e pela interveniente em formação, que utiliza “ajudaria” substituindo o “haveria”. Além disso, chama a atenção o fato de que o interveniente orientador, que na linha de formação está mais próximo de Clot, utiliza o “haveria” seguido de “alguma”, que afirma a incerteza de quem investiga a relação entre os dois fenômenos; a interveniente intermediária, que vem na sequência da linha de formação, usa o verbo “haveria” seguido de a “uma”, que indica a incerteza restrita a uma possibilidade de relação entre dois fenômenos; a interveniente em formação, que utiliza o verbo “ajudaria” precedido de pronome demonstrativo “isso” e sucedido, após um detalhamento da questão, por uma pergunta “ou não, você, não vê relação”, que indica que a interveniente em formação vê relação entre os dois fenômenos, mas não está impondo sua opinião ao professor.

Também, é possível, nesses dados, verificar variações de estilos dos intervenientes. Trata-se da maneira como cada um recria aquilo que é repetido por todos, uma vez que, as palavras existem para cada interveniente em três dimensões: 1<sup>a</sup>) como palavras pertencentes ao sistema linguístico; 2<sup>a</sup>) como palavras pertencentes a enunciados de outros intervenientes; 3<sup>o</sup>) como palavras pertencentes ao projeto de discurso de cada interveniente em situação de autoconfrontação. Percebe-se que o estilo de cada interveniente fica marcando por escolhas de

construções composicionais e conteúdos temáticos, que diferenciam a forma como cada um organiza o seu enunciado sobre o mesmo item investigado, a relação entre dois fenômenos. Além disso, há a forma como levam em consideração o mesmo princípio, de que o professor é o especialista em sua atividade e que, portanto, é ele quem saberá dizer algo sobre a relação entre os dois fenômenos.

Nas palavras de Clot (2010, p. 130), “a existência de um estilo na ação confirma os respectivos desenvolvimentos, em curso, do homem pensante e do ser vivo; ou dito de outro modo, da consciência e da experiência”. Assim, tomando por base o conceito de gêneros do discurso em ação, considera-se que o desenvolvimento do gênero e, também, do sujeito se dá por meio de recriações estilísticas. Nesse contexto, o estilo da interveniente em formação está ligado à sua história de desenvolvimento e aprendizagem do gênero do discurso em situação de autoconfrontação.

A aprendizagem e o desenvolvimento desse discurso pela interveniente em formação ocorrem a partir de sua interação com outros intervenientes. Ao produzir o seu enunciado, a interveniente em formação traz o conteúdo temático daquele gênero em relações interlocutivas de autoconfrontação. Enquanto que, sua construção composicional se diferencia dos demais intervenientes indicando um estilo em processo de aprendizagem e desenvolvimento. De forma que, o que a interveniente em formação faz nesse momento com a ajuda de outros intervenientes, na sequência poderá fazer sozinha.

A aprendizagem e o desenvolvimento do enunciado que compõem o discurso em situação de autoconfrontação ocorre socialmente, de forma que os intervenientes orientador e intermediária, cada um em seu nível de desenvolvimento, disponibilizam a outro as condições para aprendizagem de tal gênero.

Para além do gênero de discurso, cabe lembrar que estes, de acordo com Clot (2010) compõem o gênero de atividade. Dessa maneira, os dados poderiam apontar para um gênero de atividade de interveniente que se concretiza por meio de um gênero do discurso? Não é a intenção deste texto responder a esta pergunta, mas considerando sua pertinência não é possível deixar de colocá-la.

Ademais, considerando que de acordo com Vigotski (2007), aquilo que se faz com ajuda num momento poderá no futuro ser feito sozinho, e considerando que para Bakhtin (2011), quanto melhor se domina um gênero mais livremente se emprega-o, será necessário dar sequência a

esse estudo olhando para os dados em que a interveniente em formação passa a conduzir autoconfrontação como interveniente principal.

### *Agradecimentos*

Agradeço à Capes, à Fundação Araucária, à UTFPR e à Unicamp pelo apoio.

### **REFERÊNCIAS**

ALTHAUS, D. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CARNEIRO, Maria Helena S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, Ilma. P. A.; VIANA, Cleide. M. Q. Q. (orgs.) **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 101-113.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Cahier Langage & Travail**, França, N. 8, 1996.

GUÉRIN, François, et al. **Compreender o trabalho para transformá-lo**. Tradução Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher: Fundação Vanzolini, 6ª reimp., 2012.

LEITE, José Carlos C. (org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LEITE, Sérgio. A. S.; BERNARDO, F. O.; MOREIRA, A. L. A. Espaço de formação pedagógica para o docente no ensino superior: entrevista com Sérgio Leite. **REVISTA DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR**, v. 7, p. 211-221, 2017.

LIMA, Anselmo. P.; ALTHAUS, Dalvane; RODRIGUES, Claudinéia L. S. Formação Docente Continuada e Desenvolvimento do Protagonismo Discente na Universidade: faces de uma mesma moeda. **Revista Synergismus Scyentifica**, Pato Branco V6 (1), 2011.

LIMA, Anselmo P. **Visitas técnicas**: interação escola-empresa. Curitiba: Editora CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e atividade reguladora**. In: Maria da Glória di Fanti; Helena Nagamine Brandão. (Org.). *Discurso: tessituras de linguagem e trabalho*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2017a, v. , p. 127-146.

\_\_\_\_\_. **Clínica da Atividade Docente**. Blog Formação e Saúde do Professor. 2016. Disponível em: <<http://formacaoesaudedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho>>. Acesso em: 07 fev. 2017b.

MICHAELLIS ON-LINE. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br> >. Acesso em: 31 dez. 2017.

PIMENTA, Selma. G.; ANASTASIOU, Lea. G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VEIGA, Ilma. P. A.; VIANA, Cleide. M. Q. Q. (orgs.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

## **STUDY ON THE ROLE AND TRAINING OF THE INTERVENER IN THE SITUATION OF SELF- CONFRONTATIONS IN THE ACTIVITY CLINIC**

***Abstract:** This work has the general objective of analyzing a sample of the training of interveners who work in the field of the Clinic of Teaching Activity in a Federal Higher Education Institution.. It aims to investigate a specific case: the development of an intervener in training during the conduct of self-confrontations alongside professors and students. The learning and development path of the intervener under discussion occurs, firstly, by studying about Clinic of Activity. In the sequence, it occurs by conducting research on existing data, then, by observing and assisting the realization of sessions of self-confrontation and, gradually, by starting to conduct self-confrontation sessions. The data analysis is based on*



*Bakhtinian dialogic concepts and Vygostkian developmental principles, as well as Clinic of Activity principles.*

***Keywords:*** *Formation. Intervening. Self-Confrontation.*

---

## SUICÍDIO E TRABALHO CONTEMPORÂNEO

**Daniela Piroli Cabral** – danipiroli@hotmail.com  
Assembleia Legislativa de Minas Gerais  
Rua Rodrigues Caldas, 79 - 1andar - bairro Santo Agostinho  
CEP: 30190-921 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar, através da revisão da literatura, os mecanismos específicos de nocividade do trabalho para a saúde mental que culminam com o ato suicida. À luz da Psicodinâmica do Trabalho e da Teoria Crítica da Sociedade, foram analisados como as mudanças no contexto do trabalho contemporâneo, principalmente a partir da década de 90, com a reestruturação produtiva e com a intensificação do modelo neoliberal de produção, geram as repercussões psíquicas sobre a saúde mental dos trabalhadores. Os resultados apontam para um fenômeno que é complexo, multicausal e multidimensional e que tem em seu cerne a degradação do mundo social do trabalho e o rompimento dos laços de solidariedade. Assim, na relação entre suicídio e trabalho, verifica-se que há um sofrimento e uma vivência de exacerbada alienação, de estranhamento e de perda de sentido que são individuais, mas que sua compreensão só pode ser feita de maneira coletiva e interdisciplinar, bem como devem ser estratégias de enfrentamento e de intervenção que garantam a sustentabilidade psicossocial nos ambientes de trabalho. Como conclusão, pode-se afirmar que estudar essa articulação entre suicídio e trabalho implica não somente uma opção epistemológica ou teórica, mas também uma orientação política, de transformação da realidade social.*

***Palavras-chave:** Suicídio; Trabalho; Saúde Mental*

### 1. INTRODUÇÃO

Etimologicamente, a palavra suicídio vem do latim e significa morte de si mesmo (sui = si mesmo; caedes = ação de se matar) (MELEIRO; TENG; WANG, 2004). No entanto, trata-se

de uma definição muito abrangente que não é capaz de captar e apreender a complexidade deste fenômeno.

Historicamente, o suicídio foi conceituado por Durkheim, em 1897, como “todo caso de morte que resulta direta ou indiretamente de um ato positivo ou negativo realizado pela própria vítima, a qual sabia dever ele produzir este resultado” (MELEIRO; TENG; WANG, 2004). Sua obra “O suicídio”, tirou o tema da esfera da moralidade, como era tratado até então, e o colocou no domínio racional da ciência social. O autor propôs que, apesar de ser um ato individual, as origens do suicídio são sociais e apresentou uma taxonomia que abrange quatro tipos de suicídio: egoísta, altruísta, anômico e fatalista (SOLOMON, 2014).

Atualmente há consenso entre os autores de que o suicídio é um importante problema de saúde pública, principalmente na população masculina (CECCON; et al, 2014; MELEIRO, 2014). A Organização Mundial de Saúde (OMS), que monitora os dados mundiais relativos à mortalidade por suicídio desde 1950, aponta uma morte por suicídio a cada 20 segundos e uma tentativa de suicídio a cada dois segundos (MELEIRO; TENG; WANG, 2014). No Brasil, as taxas de morte por suicídio são consideradas baixas, porém aumentaram de 4,5/100 mil habitantes no ano 2000 para 5,7/100 mil habitantes no ano de 2007.

Existe também consenso entre os autores no que se refere a escassez de trabalhos científicos sobre o tema e sobre os limites e deficiências na estruturação de banco de dados nacionais, relativos à qualidade e à precisão dos dados de suicídio (MELEIRO; TENG; WANG, 2004). Há um subdimensionamento o número de suicídios por questões relativas à ocultação do fenômeno, ao preconceito e ao tabu envolvidos no tema. Casos de mortes “acidentais” são um exemplo da dificuldade de se registrar fidedignamente a morte por suicídio.

A compreensão do ato suicida é complexa e multicausal. A partir do modelo biológico, o suicídio pode ser compreendido como evidência de anormalidades genéticas do sistema serotoninérgico (CECCON; et al, 2014) ou de doença mental (um alto percentual das pessoas que se suicidam tem histórico de transtorno mental diagnosticado) (MELEIRO; TENG; WANG, 2004). No modelo psicológico, o suicídio é compreendido como resultado de conflitos interpessoais e no modelo sociológico, ele é entendido como fenômeno coletivo com causas sociais e ecológicas (CECCON; et al, 2014).

As relações entre suicídio e trabalho vem sendo estudadas com mais ênfase a partir do início do terceiro milênio, coincidindo com uma maior produção de conhecimento na área de saúde

mental e trabalho, evidenciando sempre o caráter complexo desta relação. No Brasil, Barreto et al (2011) denunciam que o suicídio relacionado ao trabalho vem crescendo estrondosamente, sendo que o mundo do trabalho tenta disfarçá-lo. O fato do suicídio ser visto como tabu social ou como unicamente uma questão de motivação pessoal, fez com que houvesse, durante muito tempo, uma certa invisibilidade sobre a relação existente entre suicídio e trabalho (MÁXIMO; LIMA; ARAÚJO, 2012).

Nesta perspectiva, uma das questões a qual se tenta explicar e responder é: o que, no trabalho, pode ser apontado como fonte específica de nocividade para a vida mental, cujo triste e irreversível fim é o próprio suicídio? (HELOANI; CAPITÃO, 2003).

## 2. O TRABALHO CONTEMPORÂNEO E SUICÍDIO

O trabalho em sua concepção original está ligado à ideia de sofrimento, derivando do latim *tripalium*, que significa instrumento de tortura. No entanto, o conceito de trabalho vai além desta primeira concepção, sendo compreendido como categoria ontológica, diretamente ligado à subjetividade e a formação de identidade (CABRAL; MONTEIRO, 2017). Assim, o conceito de trabalho adotado aqui é mais amplo e não se confunde com os termos empregos e vínculo empregatício, sendo categoria central para o homem.

Ao se confundirem trabalho e emprego, ou seja, ao identificarem duas categorias totalmente distintas, eles deixam de perceber que a primeira é “ineliminável da existência humana”, enquanto a segunda “é uma construção histórica” (ORGANISTA apud LIMA, 2007, p.6)

Mais do que fonte de sobrevivência econômica, trabalho tem sido definido como principal atividade humana, fonte de construção de identidade, de manutenção de estados de saúde, de socialização, de realização, de status social, de estruturação do tempo, de reconhecimento, entre outros. A atividade laboral é um regulador social fundamental para a subjetividade humana sendo considerada uma “verdadeira instituição secundária de socialização que, após a escola e a família, modela atitudes e comportamentos, a ponto de produzir uma identidade profissional e social” (ZANELLI; KANAN, 2018, p.111).

As dimensões constituintes dos significados do trabalho incluem a **busca de objetivos econômicos**, como remuneração e segurança no trabalho, e a **busca de objetivos expressivos**, como autonomia, a realização de um trabalho interessante e a

possibilidade de aplicação das competências. (ARAÚJO; FERREIRA; ALMEIDA, 2015, p. 148 - Grifo nosso)

(...) em nossa sociedade, o trabalho é mediador de integração social, seja pelo seu valor econômico (subsistência) seja pelo aspecto cultural (simbólico), tendo assim, uma importância fundamental na constituição da subjetividade, no modo de vida e na saúde física e mental das pessoas. (MIRANDA; et al, 2009, p. 712)

Desta forma, tendo em vista a centralidade do trabalho na sociedade capitalista ocidental contemporânea, é imperioso conhecer e analisar minuciosamente as relações existentes entre o trabalho e a saúde em geral e entre o trabalho e a saúde mental em específico, principalmente considerando como pano de fundo os aspectos sociais e do trabalho contemporâneo, caracterizados pela perda de direitos sociais e trabalhistas.

A compreensão da relação existente entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico do indivíduo é problematizada e discutida por diversos autores (LANCMAN; SZNELMAN, 2004; HELOANI; CAPITÃO, 2003; DEJOURS, 1992; FINAZZI-SANTOS; SIQUEIRA, 2011). Os referenciais teóricos evidenciam o caráter multidisciplinar das abordagens que pretendem compreender o contexto organizacional existente por trás da interface entre trabalho e suicídio. Finazzi-Santos e Siqueira (2011) citam, por exemplo, as abordagens de *dominação e poder*, de *assédio moral*, de *controle da subjetividade* e de *manipulação ideológica*. Também apresentam os campos de conhecimentos da *sociologia clínica*, da *psicodinâmica do trabalho*, da ergonomia da atividade e da *saúde mental no trabalho* como importantes alicerces de embasamento de resposta a essa questão.

As mudanças ocorridas nos ambientes de trabalho, especialmente no período de neoliberalismo econômico, são apontadas como as causadoras e exacerbadoras do sofrimento e do adoecimento relacionado ao trabalho (DEJOURS, 1992; HELOANI; CAPITÃO, 2003; CECCON; HESLER; MENEGHEL, 2010; FINAZZI-SANTOS; SIQUEIRA, 2011; MÁXIMO, 2012; GOMIDE, 2013).

O quadro atual predominante no mundo do trabalho, propiciado pela Organização Científica do Trabalho, de terceirização e subcontratação de mão-de-obra, de ampliação das jornadas de trabalho, de precarização das relações de trabalho, de hierarquização e a fragmentação das atividades, de controle do ritmo de trabalho, da falta de autonomia para desenvolver tarefas, dos sistemas hierárquicos, das modalidades de comando, das relações de poder, etc. tem gerado graves consequências físicas, mentais e sociais para o trabalhador tais como intenso sofrimento psíquico, acidentes de trabalho, doenças diversas, culminando com o ato suicida.

Na França, as mudanças no processo produtivo, o excessivo número de horas de trabalho, a falta de solidariedade, o isolamento social e o assédio moral também têm sido associados ao suicídio. Recentemente, ao intervir numa organização de trabalho francesa na qual haviam ocorrido casos de suicídio, Bègue e Dejours (apud CECCON; HESLER; MENEGHEL, 2010), debruçaram-se sobre a relação existente entre suicídio e trabalho. Para eles, “um único caso de suicídio é gravíssimo e aponta uma profunda degradação do conjunto do tecido humano e social do trabalho” (SOUZA; SOUZA, 2010; CECCON; HESLER; MENEGHEL, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2012). Eles identificaram três fatores no cerne da desagregação do mundo social do trabalho e do rompimento dos laços de solidariedade: (1) os programas de qualidade total, (2) a avaliação individualizada do desempenho e (3) o privilégio do “gerencialismo” (ênfase nos números e na objetividade) sobre os valores do trabalho (ênfase na qualidade e na cooperação).

Para Dejours, o que mudou nas empresas foi a organização do trabalho, especialmente a introdução de novos métodos de avaliação individual de desempenho e de técnicas ligadas à chamada “qualidade total”: “o que mudou é que as solidariedades desapareceram” e sentencia, ainda, que “a destruição pelos gestores dos elos sociais no trabalho **fragiliza a todos perante a doença mental**”. Chama atenção também para o fato de que as pessoas que mais estão sofrendo violência na nova organização do trabalho são as que estão mais envolvidas com o trabalho e que, quando são injustamente acusadas ou pressionadas por, por exemplo, não serem coniventes com uma atitude errada que vai contra o código do trabalho, passam então a sofrer rechaços e humilhações ou sucumbem psicicamente. Salienta ainda que os métodos de dominação atual na organização do trabalho para a qualidade total tendem a destruir o mundo social e aponta para absurdo de, hoje em dia, o envolvimento demasiado com o trabalho representar um verdadeiro perigo (JARDIM, 2011, p.88).

No Japão, o estilo de trabalho produz diversos problemas de saúde, como a *karoshi* (morte por excesso de trabalho) e o *karojisatsu* (suicídio decorrente do excesso de trabalho) (CECCON; et al, 2014).

No Brasil, o estudo de Ceccon et al (2014) conseguiu estabelecer a associação entre mortalidade por suicídio e variáveis laborais na cidade de São Paulo, o que sugere que o trabalho no contexto de precarização, especialmente nas grandes metrópoles, piora a qualidade de vida, gera sofrimento físico e mental e aumenta o risco de autoagressão.

O trabalho excessivo, com pouca significação, aliado à fragilização das relações sociais e de solidariedade entre os trabalhadores, chefias autoritárias e pouco propensas ao diálogo, – ou o oposto, a exclusão do trabalhador por questões relacionadas com o poder ou como medidas punitivas –, são alguns dos fatores que podem estar relacionados ao suicídio (CECCON; et al, 2014, p. 2231).

Além disso, este autor observou, também na cidade de São Paulo, uma associação inversa entre suicídio e desemprego. Isso indica que a sobrecarga e o sofrimento emocional relacionados ao trabalho atingem tal magnitude que o risco de suicídio pode ser maior para a população trabalhadora do que para a população de desempregados.

A “ideologia da excelência” instaurada no mundo do trabalho contemporâneo torna-se um risco para o processo de “fragilização” do reconhecimento social, da valorização simbólica e da construção de identidades individuais e coletivas, provocando um quadro de alienação e de estranhamento no trabalho, minando o suporte social, desumanizando o mundo do trabalho, reificando as pessoas e as relações e exacerbando os quadros de sofrimento e adoecimento psíquico.

Na atual CID-10 não existe uma categoria diagnóstica que corresponda aos quadros paranoides não psicóticos cada vez mais encontrados na prática dos serviços de saúde que atendem trabalhadores. Estes quadros aparecem como expressões clínicas das vivências de ameaça e perseguição no cotidiano do trabalho e se configuram, talvez, como uma modalidade da **neurose da excelência**, que foi descrita na França por Aubert e Gaulejac (1991). Constituem o produto de um clima organizacional de desconfiança, incerteza e intimidação em que o controle se configura como vigilância que não dá tréguas. Os medos se multiplicam e criam um estado de tensão e alerta permanentes, no qual o trabalhador tem vivências de estar sempre sob ameaça, sujeito a ciladas, isolado, silenciado e sem poder confiar em ninguém. Surgem ideias de autorreferência, insônia e distúrbios psicofisiológicos. (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.240)

Dessa forma, o suicídio relacionado com o trabalho ocorre quando o trabalho deixa de ser fonte de aprimoramento da identidade e da saúde das pessoas e passa a ser patogênico (MARTINS; RIBEIRO, 2011), sendo o fim de uma espiral de desgaste psíquico que, muitas vezes, engloba processos de somatização, psiquiatrização, medicalização, afastamentos do trabalho por licenças médicas, internações, entre outros (CECCON; et al, 2014). O suicídio não deve ser compreendido como um ato isolado, individual, mas sim como consequência de degradado complexo contexto sócio-laboral.

O **desgaste da esperança** pode tornar-se extremamente preocupante na medida em que está profundamente associado ao risco de suicídio. Não apenas as depressões, mas também os demais transtornos psíquicos aqui relacionados à violência têm levado ao suicídio em casos analisados em profundidade (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.241 – grifo nosso).

Ademais o suicídio relacionado ao trabalho denuncia a face perversa dos modos de produção capitalista e expõe a banalização do sofrimento relacionando ao trabalho. Ele expõe a grande contradição entre capital e trabalho, ainda não superada na sociedade contemporânea.

É o paradoxo que encerra o trabalho contemporâneo: sua combinação com precarização social, adoecimento dos indivíduos e destruição ambiental. (...) o mundo da produção continua, predominantemente, estruturado e se movendo pela acumulação de capital e lucro. Isto leva à progressiva hipotrofia e **perda de uma razão social do trabalho** (SOBOLL, 2017, p.15 – grifo nosso).

Ao se colocarem questões econômicas, quantitativas e produtivas acima do bem-estar e da felicidade humana, há uma tendência generalizada de culpabilização do próprio trabalhador por seu adoecimento e por sua morte (FIZAZZI-SANTOS; SIQUEIRA, 2011).

O suicídio relacionado ao trabalho também expõe a “lógica do sacrifício”, apontada por Bègue e Dejours citados por Gomide (2013) e Ceccon et al (2014). O preço é alto e quem paga é sempre o lado mais frágil. Os sujeitos que atentam contra suas próprias vidas são justamente as pessoas consideradas “adaptadas” ao sistema por possuírem um emprego e por se esforçarem para se ajustar aos desígnios da produção ao preço da própria mutilação psíquica. Isso significa que, para a organização e também para a sociedade, o trabalhador foi fraco, incompetente, inapto e incapaz de se adaptar ao sistema vigente. Como nos ensinam Bègue e Dejours “o trabalho morto faz parte do esquema dominante” (GOMIDE, 2013).

(...) aquele que não se conforma ou não consegue adaptar-se ao clima de “ameaça social”, acaba por pagar o preço com a própria vida ou, no mínimo, por introjetar condutas exigidas que **perpetuam a própria alienação e a servidão psíquica** (GOMIDE, 2013, p. 385 – grifo nosso).

Assim, o suicídio relacionado ao trabalho também mostra a sutileza dos modos de gestão modernos no que se refere à dominação não só do trabalho, mas também da subjetividade dos trabalhadores. Os processos de gestão afetiva e de controle da subjetividade em vigor alteram a percepção e ampliam a tolerância em relação aos abusos no trabalho (SOBOLL, 2017).

A violência da excelência em geral é marcada pela sutileza e imposta de modo a disfarçar a dominação, por exemplo, sob discursos e projeção de cenários de um futuro promissor para a empresa e seus colaboradores (FRANCO, DRUCK E SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 238)

Por vezes, o discurso gerencialista e a ética economicista buscam justificar tais práticas como necessárias, na tentativa de alavancar a produtividade, e como isso constroem um discurso que tenta legitimar e naturalizar a violência, utilizada como uma política de gestão (SOBOLL, 2017, p.15).

Desta forma, pode-se afirmar que as atuais relações de trabalho e de produção permitem a apropriação não só do trabalho, mas também da própria subjetividade do trabalhador. O poder de agir dos trabalhadores tem-se reduzido cada vez mais, devido à existência de normas e de controles cada vez mais rígidos e a cultura organizacional tem tentado colocar as organizações como principal fonte identitária para os sujeitos.

O trabalho de Franco et al (2010) mostram como as políticas de gestão flexíveis e os processos de terceirização levaram a um quadro de precarização social e de desestabilização do mundo do trabalho que é multidimensional afetando diretamente os vínculos de trabalho e relações contratuais, as a organização e as condições de trabalho, a precarização da saúde dos trabalhadores, a precarização social e a representação e organização coletiva e sindical.

Através da terceirização e da desregulamentação social, produziu-se a **desestabilização do mundo do trabalho** que atingiu, inicialmente, os trabalhadores industriais, e depois todos os assalariados, afetando hoje, todos os que vivem do trabalho. (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.231- grifo nosso).

Estes autores descrevem os processos despertencimento social e de desenraizamento humano como condições de vulnerabilidade do trabalhador contemporâneo.

O processo de **despertencimento social**, como vimos, é produzido no seio da flexibilização, pelo binômio terceirização-precariização. Conduz à fragilização dos laços e dos referenciais de pertencimento social, levando, no limite, à desagregação social, com a proliferação de toda a sorte de violência social, sofrimento e adoecimento, com destaque para as patologias musculoesqueléticas e os transtornos mentais cada vez mais frequentes, sem limites de classe, gênero, etnia, idade, etc. (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.243 - grifo nosso).

Trata-se de um despertencimento de outro tipo: é um **desenraizamento** – interior e exterior – do ser humano em relação à natureza, é um desligamento profundo de si próprio que leva à dificuldade crescente em reconhecer-se enquanto ser da espécie. É a alienação de si mesmo enquanto ser humano gerado na e com a natureza. (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.243- grifo nosso).

Assim, vê-se que o processo de precarização não é só econômica ou social. Ele atinge as subjetividades e provoca alterações na vida dentro e fora do trabalho, culminando com a sensação de alienação humana da própria natureza.

A flexibilização do trabalho acelera os tempos sociais, radicalizando este processo de inversão. Tanto o despertencimento social quanto o desenraizamento em relação à natureza revelam o atributo inerente do capitalismo de ser um padrão civilizatório incapaz de incorporar os limites humanos e da natureza. (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.245).

### **3. ENFRENTAMENTOS POSSÍVEIS: PROTEÇÃO E PREVENÇÃO AOS RISCOS PSICOSSOCIAIS**

A racionalidade instrumental predominante nos modos de produção capitalista produz consequências danosas para a organização de trabalho tais como a desestruturação dos

coletivos de trabalho, a desmontagem das estratégias coletivas de defesa, o rompimento das redes de solidariedade, a criação de clima de competitividade, eliminando sentimentos de cooperação e de pertencimento a uma coletividade, contribuindo para um estado de alienação e de individualismo exacerbado (SOUZA; SOUZA, 2010; CECCON; HESLER; MENEGHEL, 2010; GOMIDE, 2013). Este contexto propicia a exacerbação dos níveis de competitividade, de desconfiança, de deslealdade e o comportamento de vigiar os colegas que passam a ser vistos como adversários (MARTINS; RIBEIRO, 2011). Este quadro pode desencadear efeitos nocivos para a saúde do trabalhador, tais como sentimentos de solidão, de desesperança e de medo (MARTINS; RIBEIRO, 2011, CECCON; et al 2014) e levar ao desenvolvimento de depressão e da fragilização e desestabilização da identidade dos trabalhadores (HELOANI; CAPITÃO, 2003; SOUZA; SOUZA, 2010; GOMIDE, 2013).

Assim, se na atualidade o homem passa a maior parte do tempo trabalhando e a influência do trabalho na identidade e na subjetividade dos trabalhadores se expande para além do tempo e do local de trabalho através de, por exemplo, mecanismos de gestão subjetiva, as empresas e organizações, tanto públicas como privadas, deveriam assumir mais responsabilidades sobre a organização do trabalho e, conseqüentemente, sobre a saúde de seus trabalhadores (HELOANI; CAPITÃO, 2003).

Muitos são os enfrentamentos possíveis em prol da prevenção ao suicídio, que em última análise, são também medidas em promoção à saúde psíquica e de proteção social do trabalhador. Trata-se intervenções de caráter interdisciplinar, coletivo e político, sem as quais não será possível a verdadeira superação do modelo da ideologia da excelência e dos preconceitos decorrentes dos processos de adoecimento e desgastes no trabalho. Como defendem Franco et al:

É possível e necessário mudar o padrão dominante de sociabilidade fundado na competição e divisar um mundo pautado na razão social do trabalho, transitando para sociedades com horizontes dignos para os seres humanos imersos não apenas em processos sociais e culturais, mas em ciclos da natureza como todos os demais seres vivos. (...) requer desenvolver consciência em curto, médio e longo prazos (...) que passa pela ressignificação do trabalho. Enfim, um mundo do trabalho não predatório que sirva para construir a sociabilidade e não a destruir (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.244)

Assim, a forma de enfrentamento carrega em seu cerne uma mudança na lógica na compreensão do processo de sofrimento relacionado ao trabalho. Ele deve ser reconhecido (pelos profissionais de saúde e da gestão de pessoas) como uma denúncia sobre realidade organizacional, institucional e social a que o trabalhador está exposto. É importante romper a

resistência organizacional e institucional em no reconhecimento dos nexos causais entre atividade laboral e adoecimento mental. Geralmente, há a desconsideração deste contexto e a culpabilização o trabalhador por seu adoecimento. Isso impede uma ação, de fato, transformadora da realidade. Como mostra Brant e Gomez:

Diferentemente da dor, o sofrimento possui uma dimensão política, uma vez que envolve a presença do “outro” (o “tu”) no campo da existência do sujeito. Portanto, a redução do sofrimento apenas à dimensão da dor constitui um obstáculo ao caminho alteritário. E assim, pode dificultar a indagação pelas implicações da organização do trabalho nas queixas de dor. O não reconhecimento do sofrimento favorece a regressão do alteritário a um certo solipsismo. (BRANT; GOMEZ, 2005, p. 944).

Outra forma de enfrentamento possível do risco de suicídio no ambiente de trabalho passa pelo diagnóstico e avaliação periódica e permanente dos efeitos psicossociais negativos no trabalho para a saúde dos trabalhadores. Os fenômenos psicossociais são definidos por Zanelli e Kanan (2018) como:

processos concernentes à saúde, ao bem-estar e à qualidade de vida interligados à produtividade, à governança e sustentabilidade das organizações e de seus ambientes externos. Tais eventos podem ser positivos ou negativos (quando resultam em danos físicos, biológicos, psicológicos e sociais) (ZANELLI; KANAN, 2018, p. 97).

Assim, frente ao clima totalitário predominante no ambiente de trabalho do mundo neoliberal, instaurado pelas transformações na organização do trabalho, pode-se afirmar que a intervenção sobre riscos psicossociais, mais do que sobre os riscos químicos, físicos ou biológicos, são o grande desafio atual em relação à saúde do trabalhador. É premente defender e trabalhar para o desenvolvimento da sustentabilidade psicossocial das organizações de trabalho, priorizando da dimensão interacional e subjetiva, mais do que os elementos objetivos do trabalho, e enfatizando a disseminação de uma ética organizacional que não naturalize os processos de dominação, de subordinação e de violência, nem torne as relações e o ambiente profissional psicossocialmente tóxicos (insalubridade psicológica) (ZANELLI; KANAN, 2018).

A disseminação, na cultura organizacional e na sociedade como um todo, do conceito de “trabalho decente” da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é outro ponto fundamental na articulação entre trabalho saudável e identidade.

Trabalho decente é um trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, sem quaisquer formas de discriminação, e capaz de garantir uma vida digna a todas as pessoas que vivem do seu trabalho (OIT apud FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010, p.236)

Sem preterir do acolhimento e da assistência individual à saúde do trabalhador, outros enfrentamentos coletivos possíveis para a questão do suicídio no trabalho apresentados pela literatura pesquisada são a psicodinâmica do reconhecimento, o fortalecimento das entidades sindicais (BARRETO; et al, 2011) e das ações políticas e solidárias coletivas (GOMIDE, 2013), a atuação incisiva das entidades governamentais na fiscalização e na responsabilização judicial por parte das organizações de trabalho envolvidas com os óbitos (FINAZZI-SANTOS; SIQUEIRA, 2011) e a substituição da competitividade, do individualismo e do isolamento por laços de cooperação e de solidariedade (CECCON; HESLER; MENEGHEL, 2010; SOUZA; SOUZA, 2010; MARTINS; RIBEIRO, 2011).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao fim deste trabalho vimos que a compreensão das relações entre trabalho e suicídio passam também pela compreensão das relações entre trabalho e saúde mental e entre trabalho e identidade.

Ao reconhecer que, o que é nocivo no trabalho contemporâneo para saúde mental dos trabalhadores tem origens sociológicas (a desagregação do mundo social do trabalho e o rompimento dos laços de solidariedade entre os trabalhadores), colocamos como questão a semelhança deste contexto com o contexto propício aos suicídios anômicos estudados originalmente por Durkheim (cenário de baixa integração social e de baixa regulação moral), o que deve ser fruto de estudos mais aprofundados.

Finalmente, estudar a articulação entre suicídio e trabalho implica em uma opção que, além de teórica e epistemológica, é também uma opção política, de transformação da realidade social, da qual não podemos prescindir.

#### **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, J.N.G; FERREIRA, M.C.; ALMEIDA, C.P. (Orgs). **Trabalho e saúde: cenários, impasses e alternativas no contexto brasileiro**. São Paulo: Opção, 2015.

- BARRETO, M.; NETTO, N. B.; PEREIRA, L. B. **Do assédio moral à morte de si: significados sociais do suicídio no trabalho.** São Paulo: Matsunaga, 2011.
- BRANT, L.C; GOMEZ, C.M. O sofrimento e seus destinos na gestão do trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 10, n. 4, p. 939-952, 2005.
- CABRAL, D.P.; MONTEIRO, D.T.T. Autonomia e vulnerabilidade no trabalho: Relatos de uma experiência interdisciplinar no serviço público. In: LIMA, T.M.M.; SÁ, M.F.F.; MOUREIRA, D.L. **Autonomia e vulnerabilidade.** Belo Horizonte: Arraes Editora, 2017.
- CECCON, R. F.; et al.; Suicídio e trabalho em metrópoles brasileiras: um estudo ecológico. **Ciência e saúde coletiva**. v. 19. n. 7. Rio de Janeiro, 2014. p. 2225-2234.
- CECCON, R. F.; MENEGHEL, S. N.; HESLER, L. Z.; Suicídio e trabalho: o que fazer? Resenhas. Sobradinho, **Paralelo 15**: p. 2209- 2210, 2010.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho.** São Paulo: Cortez Oboé, 1992.
- FINAZZI-SANTOS, M. A.; SIQUEIRA, M. V. S.; Considerações sobre trabalho e suicídio: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 36, n. 123, p. 71-83, 2011.
- FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, 2010.
- GOMIDE, A. P. A.; Notas sobre suicídio no trabalho à luz da teoria crítica da sociedade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 2, p. 380-395, 2013.
- HELOANI, J. P.; CAPITÃO, C. G. Saúde Mental e Psicologia no Trabalho. **São Paulo em Perspectiva**, v. 17, n. 2, p. 102-108, 2003.
- JARDIM, S. Depressão e trabalho: ruptura de laço social. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v. 36, n. 123, p. 84-92, 2011.
- LIMA, M.E.A. Trabalho de identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea. **Educação e Tecnologia**, v. 12, n. 3, p.05-09, set.dez. 2007.
- MARTINS, J. T.; RIBEIRO, R. P. Suicídio e trabalho: o que fazer? Resenha. **Acta Paulista de Enfermagem**. v. 24, n. 3, p. 434, 2011.
- MÁXIMO, T. A. C. O; LIMA, J. A.; ARAÚJO, A. J. S. A invisibilidade entre a relação suicídio e trabalho. **Psicologia e Sociedade**. v. 24, n. 3, p. 739- 740, 2012.
- MELEIRO, A. M. A. S.; TENG, C. T.; WANG, Y. P. **Suicídio: estudos fundamentais.** São paulo: Segmento Farma, 2004.
- MIRANDA, F.A.N.; et al. Saúde mental, trabalho e aposentadoria: focalizando a alienação mental. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 62, n. 5, p. 711-716, 2009.
- SALOMON, A.; **O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SOBOLL, L.A.P. (Org). **Intervenções em assédio moral e organizacional**. São Paulo: LTr, 2017.

SOUZA, P. C. Z.; SOUZA, A. M. R. Suicídio e trabalho: o que fazer? Resenhas Book Reviews. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 2422-2423, dez. 2010.

ZANELLI, J.C.; KANAN, L. A. **Fatores de risco e de proteção psicossocial: organizações que emancipam ou que matam**. Lages: Editora da Uniplac, 2018.

## SUICIDE AND CONTEMPORARY WORK

***Abstract:** The objective of this work is to present, through the revision of the literature, the specific mechanisms of harmfulness of the work for mental health that culminate with the suicide act. In the light of the psychodynamics of work and the critical theory of society, they were analyzed as changes in the context of contemporary work, mainly from the decade of 90, with the productive restructuring and the intensification of the neoliberal production model, generate the Psychological repercussions on the mental health of workers. The results point to a phenomenon that is complex, multicausal and multidimensional and that has at its core the degradation of the social world of work and the disruption of the bonds of solidarity. Thus, in the relationship between suicide and work, it is observed that there is a suffering and an experience of exacerbated alienation, of strangeness and of loss of sense that are individual, but that their understanding can only be done in a collective and interdisciplinary manner, as well as should be coping and intervention strategies that ensure psychosocial sustainability in the workplace. As a conclusion, it can be stated that studying this articulation between suicide and work implies not only a epistemological or theoretical option, but also a political orientation, of the transformation of social reality.*

**Key words:** *Suicide; Work; Mental Health*

---

## **A METODOLOGIA PSICOSSOCIAL DA RODA DE CONVERSA NA SISTEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA**

**DUTRA, Gislene Silva**<sup>1</sup> – gislenenesilvadutra@hotmail.com  
Escola Municipal Maria Dutra de Aguiar  
Rua Presidente Kennedy, 573,  
35.460.000 – Brumadinho – MG – Brasil

**AFONSO, Maria Lúcia Miranda**<sup>2</sup> – luafonso@yahoo.com.br  
Centro Universitário UNA  
Endereço: Rua Doutor Sette Câmara, 396, bairro Luxemburgo  
30380.360 - Belo Horizonte– MG- Brasil

**Resumo:** *Este artigo apresenta uma experiência interdisciplinar de sistematização da prática na área da educação, por meio da metodologia de intervenção psicossocial Roda de Conversa (RC), realizada em 2016, com onze especialistas do ensino fundamental no Sistema Público de Ensino de Brumadinho/MG. Detalha a metodologia RC (AFONSO; ABADE, 2009) e sua contribuição para a sistematização da prática educativa. Os educadores discutiram sentidos para suas práticas no contexto social, seus limites, necessidades e potencialidades de mudanças. Procuraram apreender a si mesmos, como sujeitos envolvidos em uma prática socio-institucional, revendo e agregando seus saberes e construindo possibilidades de autonomia. Avaliaram que a RC fortaleceu esse processo pois, além da problematização racional, agregou a compreensão da experiência dos sujeitos sociais correlacionada às práticas do sistema de educação, ajudando a construir possibilidades de ação. A RC promoveu a participação crítica e o diálogo no grupo, perfazendo um arco associativo entre ideias e experiência, entre prática-reflexão-prática.*

**Palavras-chave:** *Rodas de conversa. Intervenção Psicossocial. Sistematização da Prática Pedagógica.*

---

<sup>1</sup> Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (UNA)

<sup>2</sup> Doutora em Educação Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

## **1. INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo é discutir a potencialidade, na construção do conhecimento, da sistematização da prática aliada à reflexão sobre a experiência pedagógica.

Inicialmente, apresenta-se uma definição acerca do conceito e das características do processo de sistematização da prática, partindo das contribuições de Guiso (1999, 2001, 2006), Botero (2001) e Holliday (2006).

Em seguida, apresenta-se a estrutura, a organização e as possibilidades da metodologia das Rodas de Conversa (Afonso; Abade, 2009), para a sistematização da prática pedagógica. Posteriormente apresenta-se o relato de uma experiência realizada em 2016, com onze especialistas em educação do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Brumadinho/MG sobre a sistematização da sua prática, vivenciada por meio da metodologia das Rodas de Conversa (RC).

Para alcançar o objetivo proposto pelo artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos conceitos de sistematização da prática e RC. Em seguida, procedeu-se à análise crítica da experiência com RC com especialistas em educação, em Brumadinho-MG.

Para sistematização dos dados e posterior análise, foram feitos os planejamentos das RC, de uma maneira flexível, de forma que o grupo de educadores pudesse participar no processo de sua execução. Além disso, durante a realização das RC, foram feitos registros, em diário de bordo, da produção de reflexões e conhecimentos do grupo, buscando manter a linguagem utilizada pelos participantes e apreender o sentido que atribuíam à sua prática pedagógica.

Para avaliar o processo, após o término das RC, foi aplicado um questionário composto por doze questões, visando compreender a percepção dos especialistas sobre o processo de sistematização da prática vivenciado nas RC.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Sistematização da prática: concepções e propostas**

A sistematização da prática é um conceito pouco utilizado no campo educacional brasileiro e mais recorrente na área da assistência social. Na área educacional, para se referir a esse

processo tem sido utilizado termos como pesquisa-ação; investigação na ação; pesquisa colaborativa e *práxis* emancipatória (DINIZ-PEREIRA, 2015).

De acordo com Guiso (1999) o surgimento da sistematização de práticas na América Latina aconteceu nos anos de 1970, num contexto em que se fazia presente crises no setor popular e fragmentação de iniciativas sociais. Tal contexto, exigia propostas transformadoras do conhecimento tanto na produção quanto na difusão das práticas sociais.

Assim, a sistematização da prática na América Latina surgiu como um esforço consciente de capturar os significados da ação e seus efeitos, processo esse que implica leituras organizadas das experiências, teorização e questionamentos contextualizados da prática social com o propósito de comunicar conhecimento produzido (GUISO, 1999).

Em meados de 1990 a sistematização chega às universidades como uma opção frente aos fundamentos pedagógicos, epistemológicos e políticos dos movimentos sociais (BOTERO, 2001).

Conforme Holliday (2006) há uma variedade de definições, dentre os autores, para a sistematização da prática. Porém, como se verá a seguir, é possível perceber que existem elementos em comum que permeiam tais visões: reflexão da experiência, experiência como objeto de estudo, aquisição de conhecimentos teóricos a partir da prática e a melhoria da prática, dentre outros.

Holliday (2006) trata a sistematização da prática a partir de dois pontos de vista: a experiência e o conceito de sistematização. No que diz respeito à experiência ele afirma que apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido é a grande premissa do processo de Sistematização da Prática.

Assim, conforme afirma Botero (2001, p. 3) “ la sistematización surge por la necesidad de conocernos, darnos a conocer y cualificar las practicas”. Nesse contexto, a sistematização é útil para qualificar o conhecimento que se tem da prática, gerar conhecimento a partir desse processo de sistematização, qualificar a própria prática e empoderar os sujeitos que realizam a sistematização.

Quanto ao conceito de sistematização, Holliday (2006) se posiciona no âmbito da educação popular, organização popular ou promoção social e ele parte de um pressuposto que, neste

artigo, é considerado essencial na definição do conceito de sistematização da prática: “quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas” (Idem, p.2).

Sistematizar experiências é um desafio pautado na relação dialógica e na busca de uma interpretação crítica dos processos vividos, trata-se de um exercício que contribui para refletir sobre as diferentes experiências, utilizando a própria experiência como objeto de estudo e interpretação teórica (HOLLIDAY, 2006).

Para que haja sistematização é necessário que antes exista uma prática, e que se reconheça os sujeitos dessas práticas como sujeitos de conhecimento, que possuem percepções e saberes acumulados que enriquece a prática. O processo de sistematização exige interrelação entre os sujeitos, onde negociam discursos, teorias e construções culturais (BOTERO, 2001).

Guiso (2001) traz algumas considerações relevantes para caracterizar a sistematização da prática, como um processo de recuperação, tematização e apropriação de uma prática formativa, de forma que ao relacionar sistêmica e historicamente seus componentes teórico-práticos permitindo aos sujeitos compreender e explicar contextos. Para o autor, a finalidade da sistematização é transformar e qualificar a compreensão, sistematização e expressão das propostas educativas.

Botero (2001) define diversas formas de assumir a sistematização da prática: como uma forma de recuperação da experiência na prática; produção de conhecimentos, forma de empoderar os sujeitos sociais da prática e como investigação social. Nesse contexto, a sistematização pode ser entendida como uma forma de escrever e descrever uma prática, recopilar uma informação sobre a prática, ordenar uma informação cronológica, elaborar sínteses de uma prática, sobre o que se fez, enunciar problemas ou acertos de uma prática e a evolução de uma prática.

É importante refletir sobre as múltiplas possibilidades de utilização da sistematização da prática em trabalhos de educação, dentre elas é possível citar:

Ter uma compreensão mais profunda das experiências com o fim de melhorar a própria prática. Compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com a experiência. Conduzir à reflexão teórica (e em geral à construção de teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas (HOLLIDAY, 2006, p. 29).

Compreender e melhorar a prática, na perspectiva de Holliday (2006) trata-se de primeiramente entender como chegamos ao momento que estamos (nossa trajetória) e depois

reconstruir o passado para compreender melhor o presente. E, para extrair os ensinamentos da própria experiência é preciso considerar que cada experiência é única e não se repete da maneira idêntica, o que não significa que deva ser mantida isolada, pois qualquer prática social transformadora tem intenções que servem de inspiração, iluminação ou advertências a outras práticas semelhantes (HOLLIDAY, 2006).

## **2.2 Metodologia das Rodas de Conversa**

A sistematização da prática é um “poderoso instrumento para a prática transformadora, realizada por meio de metodologias participativas (...) e busca reconstruir experiências” (HOLLIDAY, 2006, p. 7). Partindo dessa premissa, optou-se pelo uso da metodologia das RC para realizar o processo de sistematização da prática pedagógica das especialistas em educação do SME de Brumadinho/MG. Neste tópico discute-se o potencial da metodologia das RC no processo de sistematização da prática.

A Roda de Conversa (RC) é uma metodologia dialógica proposta por Afonso e Abade (2009) que visa relacionar cultura e subjetividade, num processo de reflexão e mudança nos sujeitos e nos grupos sociais envolvidos.

Os objetivos principais propostos numa roda de conversa são a difusão da discussão/reflexão, criação de um contexto de diálogo, com vista a potencializar a participação e a promoção da reflexão, relacionadas ao contexto de vida dos participantes, e incentivando assim a ressignificação dos temas discutidos (AFONSO; ABADE, 2009).

Assim como se almeja na proposta de sistematização da prática, as RC buscam, como princípio pedagógico básico, relacionar conhecimentos e vivências ao conteúdo discutido, construindo saberes e refletindo sobre a prática pedagógica. Os participantes são considerados sujeitos que vivem e convivem dentro de um contexto, com ideias formadas sobre várias questões, e é a partir de suas experiências, num sentido amplo, que vão deslanchar processos reflexivos e transformadores. Por isso, o que se propõe são condições dialógicas para que esses participantes se abram para conhecer e questionar a própria experiência (nem sempre pensada), o próprio horizonte (nem sempre explorado), os horizontes do grupo (nem sempre compartilhados) e o que a coordenação da RC traz, como interlocutores e incentivadores (AFONSO; ABADE, 2009).

A RC não tem o objetivo de repetir, de maneira mecânica, conteúdos e informações, mas, sim, de compreender e analisar tais conteúdos e informações a partir da sua relação com o mundo, colaborando para construir um posicionamento do sujeito (AFONSO; ABADE, 2009). Dessa forma, facilita a compreensão da prática, extraindo dela ensinamentos e estimulando compartilhar com os outros, aquilo que foi aprendido.

A metodologia da RC é orientada por um coordenador que precisa ter conhecimento do assunto que se propõe discutir e uma delicadeza para escutar os participantes de forma a acolher e tentar superar as dificuldades envolvidas nos processos de reflexão, sem pretender simplesmente substituir o que os participantes pensam por outros conhecimentos já instituídos. É preciso buscar fazer desconstruções e reconstruções desses conhecimentos, buscar construir ligações e abrir possibilidades de reflexão.

Para o uso da metodologia das RC é importante que o coordenador conheça o grupo, ou seja, que busque saber quem são as pessoas que farão parte da RC, de forma a articular o tema a ser discutido com os interesses do grupo. No contexto da experiência aqui relatada sobre as RC de sistematização da prática pedagógica, a coordenadora conhecia bem o grupo, pois, acompanhou o seu trabalho no âmbito do SME de Brumadinho/MG, nos anos de 2013/2016. Porém, mesmo um coordenador que não tivesse esse conhecimento anterior, poderia buscar conhecer o grupo inicialmente, conversando e indagando sobre sua trajetória e demandas.

Nas RC é possível sensibilizar e dar continuidade à reflexão sobre as experiências dos sujeitos, suas práticas e formas de interação no contexto de trabalho e no meio sociocultural. Isto partindo do pressuposto de que a sistematização busca penetrar no interior da dinâmica das experiências (HOLLIDAY, 2006).

A RC é um espaço de reflexão sobre o cotidiano, é um momento para a discussão e construção de saberes e práticas, por isso, é tão importante relacionar os conhecimentos com as suas vivências. De forma coerente com a metodologia das RC, a Sistematização da Prática Pedagógica apresenta como uma de suas possibilidades “a compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática” (HOLLIDAY, 2006, p. 29).

Os conteúdos discutidos podem ser estruturados a partir de questões do grupo e são aprofundados de acordo com o ritmo desse público, por meio de recursos diversos que visam a facilitar a comunicação e interação dos participantes. No caso das RC: Sistematização da

Prática Pedagógica, os conteúdos emergiram das demandas apresentadas pelo grupo de especialistas, somente os conteúdos da primeira roda foram selecionados pela coordenadora da RC.

De acordo com Afonso e Abade (2009), o número de participantes não pode ser muito grande, pois, esse aspecto dificulta a participação de todos. Por isso, nas RC: Sistematização da Prática Pedagógica optou-se em trabalhar com um grupo de onze especialistas em educação.

O planejamento de RC pode ser pensado em três momentos: preparação, trabalho e avaliação que serão descritos a seguir. Considerando que durante todos os momentos podem ser utilizadas técnicas para dinamizar o processo de grupo (AFONSO; ABADE, 2009). No caso das RC: Sistematização da Prática Pedagógica, o planejamento adotado seguiu os três momentos propostos por Afonso e Abade (2009).

O primeiro momento chamado de “sensibilização” destina-se ao acolhimento do grupo, para a sensibilização do tema e incentivo à construção de condições de diálogo. Não precisa ser extenso, mas é preciso considerar que esse é o momento chave para o bom andamento da roda (AFONSO; ABADE, 2009).

O segundo momento denominado de “problematização” destina-se a conhecer o que o grupo pensa, a introdução de elementos novos e o estímulo à reflexão. Nesse momento, pode-se subdividir os grupos, lembrando sempre de reuni-los no momento da sistematização (AFONSO; ABADE, 2009).

O terceiro momento: “sistematização” destina-se a avaliar a produção do grupo e não dos indivíduos. Objetiva-se nesse momento a sistematização do conhecimento e a legitimação da produção do grupo (AFONSO; ABADE, 2009). Nas RCs: Sistematização da Prática Pedagógica a produção do grupo foi registrada no diário de bordo da coordenadora.

Afonso e Abade (2009) dão um enfoque sobre as técnicas que são frequentemente utilizadas nas RC como uma forma de dinamizar o processo do grupo, facilitando a comunicação, a associação entre a aprendizagem e a experiência. Para tanto, as autoras destacam que as técnicas devem adaptar-se aos objetivos e contextos e que o grupo é que vivencia e direciona os objetivos da técnica. Nesse contexto, as técnicas são entendidas como meios e não como fim do processo.

### **2.3. Relato de experiência: RC Sistematização da Prática Pedagógica**

Neste tópico apresenta-se um relato de experiência das RC: Sistematização da Prática Pedagógica, realizada com onze especialistas em educação do SME de Brumadinho/MG. Iniciando pela descrição da realização das RC, seguida pelo relato da construção do grupo e por fim discutindo a percepção das especialistas participantes sobre o processo de sistematização da prática.

#### ***Seleção das temáticas discutidas nas RC***

A seleção das temáticas emergiu da demanda apresentada pelo grupo de participantes da RC, em forma de uma pergunta problema. Sendo que o objetivo de cada RC era buscar uma resposta para a pergunta norteadora e eleger uma nova pergunta para a próxima RC.

A primeira temática discutida foi “o que ensinar em cada ano do Ensino Fundamental?”..A dúvida foi apresentada pelas supervisoras do SME de Brumadinho/MG numa das reuniões institucionais realizadas pela Secretaria de Educação, no ano de 2016. Durante as discussões realizadas na RC foi possível perceber que o grupo de supervisoras atribuía ‘o que ensinar’ ao que estava prescrito no livro didático ou nas matrizes das avaliações externas. Diante desse contexto a coordenadora percebeu uma demanda para a próxima RC: o que norteia a prática docente?

A segunda temática teve por objetivo discutir com o grupo sobre quais documentos orientadores norteavam a seleção do que era trabalhado pelos professores: o livro didático, as avaliações externas, a proposta curricular ou a experiência docente? Durante as discussões foi recorrente a preocupação do grupo com a qualidade do material didático usado pelas Escolas do Campo, uma realidade vivenciada pela maioria das participantes da RC, que mostravam desconhecimento sobre a concepção de Educação do Campo. Foi nesse contexto que surgiu a próxima temática: Educação do Campo que especificidade é essa?

A terceira temática teve por objetivo discutir as concepções do grupo sobre a Educação do Campo e dialogar com o contexto histórico e com os avanços e retrocessos na implementação de políticas públicas para a garantia da Educação do Campo, dentre elas o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo. Em meio as discussões, o grupo de supervisoras apontou uma preocupação voltada para o trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos (EF/9), destacando que os livros didáticos do Campo não oferecem suporte para o trabalho

com a alfabetização das crianças. Ficou percebido que a preocupação com o 1º ano estava centrada no fato de alfabetizar as crianças, como se esse fosse o único desafio a ser vencido pela turma. Nesse sentido, surgiu a próxima temática: quais os desafios no trabalho com o 1º ano EF/9?

A quarta temática, teve por objetivo discutir os desafios presentes no trabalho com o 1º ano EF/9, dentre eles: exclusividade da alfabetização em detrimento aos outros conteúdos, o rompimento com o brincar e a falta de clareza sobre o que ensinar. Nas discussões da RC foi recorrente o desafio de avaliar as crianças do 1º ano EF/9 anos, dando origem a próxima temática: avaliação do 1º ano: entre o real e o ideal.

A quinta temática teve por objetivo discutir as melhores formas de avaliar os alunos do 1º ano EF/9 e refletir sobre a forma de avaliação adotada no SME de Brumadinho/MG.

### ***Organização das RC***

O objetivo desse tópico é esclarecer a metodologia adotada nas cinco RC desenvolvidas no SME de Brumadinho/MG.

Conforme já mencionado toda RC tem origem a partir de uma pergunta problema, por exemplo, o que norteia a prática docente? O primeiro momento da RC é a sensibilização, onde é feito um levantamento individual sobre as concepções dos participantes sobre o tema da RC, ou seja, como cada um a partir de suas crenças e prática, responde a pergunta problema.

A partir da concepção individual, a coordenadora elabora um quadro síntese com as concepções do grupo, agrupando concepções comuns, aglutinando respostas iguais. E, é essa concepção do grupo que conduz o trabalho do dia.

Após o levantamento das concepções, a coordenadora faz a apresentação de um referencial teórico sobre o tema. No exemplo “o que norteia a prática docente?”, foi apresentado pela coordenadora, resultados de pesquisas recentes sobre a forma como os docentes selecionam os conteúdos a serem trabalhados, a influência das avaliações externas nos documentos curriculares dos sistemas de ensino e a relação do livro didático com o planejamento do professor.

Na sequência, os participantes voltam a analisar suas concepções iniciais e são conduzidos a uma reflexão dialógica a partir do referencial teórico. Nesse momento, o grupo entra em acordo e tem a oportunidade de reformular ou de manter suas concepções.

Em todas as RC são trabalhados estudos de casos a partir de vivências recorrentes na prática dos participantes. Conforme mostra figura 1.

Figura 1: Exemplo de estudo de caso usado na RC

#### **ESTUDO DE CASO 1**

A professora Mariana trabalha com as turmas de 3º ano há mais de 15 anos. O município que Mariana trabalha tem uma proposta curricular com a distribuição anual de conteúdos e um planejamento com a divisão dos conteúdos da proposta curricular em bimestres. A escola de Mariana recebe o livro didático escolhido pelo Sistema de Ensino.

A supervisora está muito preocupada com o trabalho da professora Mariana e com a aprendizagem dos alunos. A professora está trabalhando com conteúdos que não estão no planejamento e quando a supervisora argumenta sobre a importância de considerar a sequência dos conteúdos na construção do conhecimento, a professora justifica que tem muita experiência naquele ano/série e que sabe exatamente o que as crianças devem aprender e que não precisa seguir planejamento.

A partir da situação apresentada responda:

- a) O que norteia a prática docente da professora Mariana?
- b) Quais os entraves vocês percebem na descrição da prática da professora?
- c) Qual intervenção poderia ser feita pela Supervisora?

Fonte: diário da Roda de Conversa

A partir do estudo de caso os participantes respondem questões desafiadoras que estimulam a repensar, se necessário, as concepções que norteiam sua prática. Em todas as construções, os participantes são incentivados a apresentar suas conclusões e dúvidas de forma que o grupo tenha a oportunidade de se fortalecer: sugerindo, repensando e reformulando suas produções.

Para finalizar a RC, a coordenadora retoma a questão problema inicial para ser novamente respondida pelos participantes. A partir das respostas, é possível compreender o que o grupo construiu e a forma com que eles se apropriaram da discussão.

#### **2.4. Percepção das especialistas em educação sobre o processo de sistematização da prática pedagógica vivenciado nas RC**

Esse tópico apresenta uma análise das repostas das especialistas em educação participantes das RC coletadas por meio de um questionário que teve por objetivo compreender a

percepção das especialistas sobre o processo vivenciado nas RC e se as mesmas conseguiram identificar características do processo de sistematização da prática.

Primeiramente buscou compreender se os temas trabalhados nas RC relacionam com a prática das especialistas e se a metodologia utilizada permitiu que elas refletissem sobre sua prática. Foi possível verificar que 100% das participantes consideraram que os temas foram inerentes a sua realidade e que a metodologia utilizada nas RC contribuiu para a reflexão sobre sua prática.

Foi questionado ainda, sobre as vantagens percebidas nas RC. As participantes destacaram o trabalho com grupo menor, como uma possibilidade de melhor interação do grupo, permitindo que “todos os participantes tenham a oportunidade de se expressar, relatando e trocando experiências” (entrevistada 6), assim “a opinião de todos possa ser ouvida e discutida” (entrevistada 8).

Outro aspecto citado pelas especialistas como uma vantagem foi à metodologia utilizada na RC, que de acordo com as participantes, “utilizou de várias estratégias para alcançar os objetivos propostos” (entrevista 10). A entrevistada 6 comentou ainda que a metodologia usada “oportunizou a socialização e a reflexão até chegar a um consenso”, visão que é reforçada também pela entrevistada 8 “a roda utiliza recursos metodológicos simples, mas extremamente eficientes para facilitar a compreensão e a abertura para o diálogo entre os participantes” (entrevistada 8).

Foi possível verificar que as participantes conseguiram perceber os objetivos centrais do processo de sistematização da prática, que de acordo com Ghiso (2006) é representada pela reflexão sobre os modos de saber presentes na prática e a relação entre a experiência e a construção de saber.

Dentre as respostas, foi possível identificar algumas percepções sobre a proximidade dos temas com a realidade (prática) das especialistas. Conforme aponta a entrevistada 3 “a roda trata do assunto em pauta com mais proximidade da minha realidade. Assunto esse, que tínhamos a necessidade de discussão”. A entrevistada 11 corrobora afirmando que “a roda permite a troca de experiência e um aprofundamento nos temas da nossa prática”.

Tais percepções se mostram coerentes com as considerações de Ghiso (2006) sobre a sistematização da prática, que para o autor visa desenvolver processos reflexivos e críticos abertos às trocas e a transformação das práticas educativas.

A possibilidade de construir conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática também foi destacada pelas entrevistadas como um ponto favorável da RC: “as rodas fez a gente pensar sobre aquilo que fazemos todos os dias. E, aquilo que era mecânico passou a ser repensado, estudado” (entrevistada 4). “É engraçado como fazemos algo e quando paramos para analisar, não sabemos bem o porquê. A roda fez com que olhássemos para nossa prática de modo diferente” (entrevistada 10).

A fala da entrevistada 10 nos remete a uma característica importante da sistematização, que toma a prática como objeto de reflexão, num processo em que nos distanciamos para interpretá-la, ou seja, “tomar distância das práticas, dos saberes e as experiências para aproximar-se delas” (GHISO, 2006, p. 8).

Foi questionado às participantes sobre as características da RC, ou seja, como elas definiriam a metodologia usada no encontro. Dentre as repostas foi possível destacar aspectos recorrentes como “espaço de reflexão, trocas e interatividade” (entrevistada 2), “local para expor ideias, ouvir ideias do grupo, e refletir sobre o nosso trabalho” (entrevistada 5), “um recurso democrático que permite a participação e maior interação de todos através da reflexão” (entrevistada 7).

Novamente foi possível evidenciar a percepção do grupo sobre a reflexão da prática como uma característica da roda. O que mostra que o grupo conseguiu perceber o processo de sistematização da prática proposto pela RC.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o presente estudo, foi possível compreender a potencialidade, na construção do conhecimento, da sistematização da prática aliada à reflexão sobre a experiência pedagógica. Visto que a metodologia permitiu que os educadores discutissem sentidos para suas práticas no contexto social, seus limites, necessidades e potencialidades de mudanças.

Conforme aponta o referencial teórico a sistematização da prática ocupa um papel importante como um processo de recuperação e apropriação de uma prática, com a finalidade de transformar e qualificar a compreensão dos sujeitos envolvidos em uma prática socio-institucional, revendo e agregando seus saberes e construindo possibilidades de autonomia.

O uso da metodologia das RC no processo de sistematização da prática se mostrou relevante pois, de acordo com os participantes a RC fortaleceu o processo de reflexão sobre a prática, pois, além da problematização racional, agregou a compreensão da experiência dos sujeitos sociais correlacionada às práticas do sistema de educação, ajudando a construir possibilidades de ação.

Foi possível concluir que os objetivos propostos pela RC: a sistematização da prática foi apropriada e percebida pelo grupo de especialistas como um instrumento que promoveu a participação crítica e o diálogo no grupo, perfazendo um arco associativo entre ideias e experiência, entre prática-reflexão-prática.

### *Agradecimentos*

As especialistas em educação do Sistema Municipal de Ensino de BrumadinhMG que participaram com empenho e dedicação das Rodas de Conversa. A pedagoga Vanessa Romualdo Silva pela participação e apoio na construção do artigo. A gestão da Secretaria de Educação de Brumadinho/MG (2013/2016) por permitir e incentivar a realização do processo de sistematização da prática pedagógica.

### **REFERÊNCIAS**

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas: Rodas de Conversa em Direitos Humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2009. Disponível em: <[www.recimam.org](http://www.recimam.org)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BOTERO, Luz Dary Ruiz. **La sistematización de prácticas**. Disponível em: <http://www.oei.es/equidad/liceo.pdf>. Acesso em: set. 2001.

DINIZ PEREIRA, Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v. 24, n. 3, p. 143-152, set-dez. 2015.

GHISO, Alfredo. De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximación a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. 2001. Disponível em: <<http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/8287-de-la-practica-singular>> Acesso em: 20 mar. 2017.

GHISO, Alfredo. **De la práctica singular al diálogo con lo plural:** aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización em épocas de globalización. Disponível em: <<http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2016%20Sistematizacion%20de%20Practicas%20en%20L.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

GHISO, Alfredo. **Prácticas generadoras de saber:** reflexiones freirianas em torno a las claves de la sistematización. 2006. Disponível em: <[http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas\\_generadoras\\_saber\\_ponencia\\_ghiso\\_recurso\\_propio\\_unidad\\_3.895.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_ghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf)> Acesso em: 15 jan. 2017.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.128 p.

### **THE PSYCHOSSOCIAL METHODOLOGY OF DIALOGICAL CIRCLE IN THE SYSTEMATIZATION OF EDUCATIVE PRACTICE: REFLECTIONS UPON AN EXPERIENCE**

**Abstract:** *This article presents an interdisciplinary experience of systematization of the educative practice, through the methodology of psychosocial intervention Dialogical Circles (Rodas de Conversa - RC), held in 2016, with a group of specialists in elementary education in the Public System of Education of Brumadinho / MG. It details the RC methodology (AFONSO; ABADE, 2009) and contribution to the systematization of the practice. Educators discussed meanings for their practices in the socioinstitutional context, their limits, needs and potential for changes. They sought to apprehend themselves, as social subjects involved in a socio-institutional practice, reviewing and aggregating knowledge and building possibilities of autonomy. They evaluated that RC strengthened this process because, besides rational problematization, it added the understanding of their experience correlated to the practices of the educational system, building possibilities of action. RC promote critical participation and dialogue in the group, forming an associative arc between ideas and experience, among practice-reflection-practice.*

**Keywords:** *Dialogical Circle; Psychosocial intervention; Systematization of practice.*

---