



# DIÁLOGOS ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO:

### DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Antônio Tomasi
Roberta Carvalho Romagnoli
Organizadores









D536 Diálogos entre trabalho e educação [recurso eletrônico]: desafios contemporâneos / Antônio Tomasi, Roberta Carvalho Romagnoli (organizadores). – Belo Horizonte: JADesign, 2020.

1 recurso online (353 p.): il. – Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-88826-00-3.

- 1. Educação 2. Educação permanente 3. Mercado de trabalho
- 4. Relações trabalhistas 5. Formação profissional 6. Salários
- I. Tomasi, Antônio de Pádua Nunes II. Romagnoli, Roberta Carvalho III. Título

CDU(1976) 37

#### COMITÉ CIENTÍFICO

### Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado Universidade de Coimbra

Prof. Dr. José Peixoto Filho - UFF

Prof. Dr. Luciano Rodrigues Costa - UFV

Profa. Dra. Lucília Regina de Souza Machado – UFMG

#### Comitê Editorial

Profa. Dra. Renata bastos Ferreira Antipoff - IFMG

Prof. Dr. José Newton garcia de Araújo - PUC

PROF. DR. IVO DE JESUS RAMOS - CEFET-MG

Prof. Dr. João Batista Begnami - UFMG

#### DADOS GERAIS

Editora Jadesign Ltda 20.965.872/0001-00

EDITORAÇÃO E CAPA:

JADESIGN I TDA

#### 1ª Edição

NOTA: Muito zelo e técnica foram empregados nesta obra. No entanto, podem ocorrer erros de digitação, impressão ou dúvida conceitual. Em qualquer das hipóteses, solicitamos a comunição ao organizadores para esclarecer ou encaminhar a questão.

#### Sumário

#### 1. Apresentação

Antonio Tomasi e Roberta Carvalho Romagnoli

2. Relações de trabalho em equipes multiprofissionais e formação interprofissional

Gestos de intervenção sócio-clínica e processos de deliberação

Sébastien Pesce

A restituição como dispositivo para a formação interprofissional na educação permanente.

Cinira Magali Fortuna e Roberta Carvalho Romagnoli

Reparando cristales rotos: trabajo multidisciplinar sobre violencia escolar en Xalapa, Veracruz, México.

Maria José Oramas Garcia e Lizette Figueroa Vázquez

Pesquisa-intervenção e formação transdisciplinar: multiprofissionais na escola.

Maria Cecília Luiz

## 3. Narrativas coletivas no trabalho, relações com o conhecimento e emancipação

Microfenomenologia da vivência no trabalho: da epistemologia ao método.

Hervé Breton

A linguagem em perspectiva na experiência de trabalho.

Daisy Moreira Cunha

Narrativas polifônicas na formação profissional.

Maria da Conceição Passeggi

## 4. O trabalho digital e a questão do conhecimento como força produtiva

O trabalho digital e seus desafios: conhecimento e condicionantes da flexibilização do trabalho

Jacob Carlos Lima

A fabricação de computadores no Brasil: elementos para pensar os limites das teses da chamada "sociedade da informação"

Maria Aparecida Bridi

Conocimiento, cambio tecnológico y plataformas. Sus efectos sobre el trabajo digital.

Pablo Miguez

## 5. Desafios, tensões e práticas em torno da noção e da abordagem de competência

Habilidades transversais em uma primeira atividade: questões e usos de identidade

Muriel Deltand

Desafios e significado da "lógica da competência": rumo a um novo sistema de mobilização social

Mokthar Kaddouri

### 6 – O futuro do trabalho: o que temos a aprender quando o campo do Direito e da Educação interrogam o processo do trabalho

O futuro do trabalho: como, e por quê discutí-lo?

Charles Moreira Cunha e Geraldo Márcio Alves dos Santos

### 7 - Colóquio sobre a Formação em Alternância

As formações por alternância: perspectivas internacionais

Gaston Pineau, Pedro Puig-Calvo

### **Apresentação**

O Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – SITRE foi criado em 2006 e desde então é organizado por professores/pesquisadores e pós-graduandos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG e da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Ao longo do tempo os demais eventos que se sucederam passaram a contar com um importante número de professores/pesquisadores e pós-graduandos de outras universidades brasileiras e estrangeiras, nos trabalhos de organização, de fomento, de divulgação de trabalhos, de intercâmbio científico e acadêmico e de internacionalização das instituições envolvidas.

Dentre os demais professores/pesquisadores e pós-graduandos das instituições empenhadas nos trabalhos ressaltamos os da Université de Orleans-França, do Conservatoire National des Arts et Métiers - CNAM-Paris, da Université de Tours-França, da Universidade Federal de São Carlos, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Graças a esses profissionais e suas Instituições o SITRE vem ganhando a cada evento maior visibilidade e reconhecimento da comunidade acadêmica brasileira e internacional.

Desde o I SITRE, um grande número de professores/pesquisadores de várias partes do Brasil, das Américas e da Europa, comparece aos eventos que se sucedem a cada dois anos.

As pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho – GTs são em número crescente a cada evento. Para o VIII SITRE estão previstos 32 GTs e espera-se a apresentação de mais de 300 trabalhos, que ficarão registrados nos Anais do evento, um espaço de consulta disponibilizado permanentemente aos interessados.

Uma Conferência de Abertura e seis Mesas Redondas, constituídas de professores/pesquisadores brasileiros e estrangeiros, aportarão aos participantes do evento contribuições científicas e acadêmicas, frutos de suas pesquisas e reflexões sobre o trabalho, a educação e suas relações.

Ainda que nos eventos anteriores as contribuições apresentadas nas Mesas Redondas pelos seus membros tenham sido gravadas e disponibilizadas ao público, concluiu-se que elas poderiam ser mais bem aproveitadas se disponibilizadas previamente na forma de textos aos participantes do evento, permitindo uma maior e melhor interação deles com os expositores, membros das Mesas Redondas e disponibilizadas após o evento aos demais interessados.

Movidos por essa preocupação, o SITRE decide, pela primeira vez, reunir num livro/e-book as contribuições dos professores/ pesquisadores apresentadas nas Mesas Redondas e Conferências. O evento, inicialmente programado para os dias 11, 12 e 13 de junho de 2020, em Belo Horizonte – MG, foi transferido para o período de 02 a 07 de novembro do mesmo ano devido à COVID-19, pandemia que submeteu a humanidade e em especial os trabalhadores e trabalhadoras aos mais sofridos constrangimentos, dentre eles os da saúde e da educação, me-recidamente tratados nesta obra.

Mais do que uma importante contribuição para a comunidade acadêmica a organização das contribuições na forma de textos e sua disponibilização à comunidade acadêmica e científica, a obra aqui apresentada é, antes de tudo, o reconhecimento respeitoso dos trabalhos dos colegas brasileiros e estrangeiros, das suas trajetórias profissionais exitosas e da sua disposição generosa de virem até nós exporem suas pesquisas, reflexões e se oferecerem ao diálogo.

Os trabalhos dos professores Sébastien PESCE - Univ. Orléans (França), Cinira FORTUNA - USP/Ribeirão Preto (Brasil), Maria Cécilia LUIZ - UFSCAR (Brasil), Maria José Garcia ORAMAS e Lizette Figueroa VÁZQUEZ - Univ. Veracruz (México), Roberta ROMAGNOLI. PUC-Minas (Brasil), Hervé BRETON - Univ. Tours (França), Daisy Moreira CUNHA - UFMG (Brasil), Maria da

Conceição PASSEGGI - UNICIDE (Brasil), Jacob Carlos LIMA - UFSCar (Brasil), Pablo MIGUEZ - Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina), Maria Aparecida BRIDI - UFPR (Brasil), Mokthar KADDOURI - Universidade de Lille (França), Muriel DELTAND - Universidade de Bruxelas e CNAM/Paris, (Bélgica/França), Charles Moreira CUNHA e Geraldo Márcio Alves dos SANTOS – UFMG (Brasil) apresentados em suas respectivas Mesas Redondas, testemunham os acontecimentos recentes no mundo do trabalho e da educação e das suas relações e os expõem a partir de olhares e perspectivas diversas das ciências humanas e sociais, das ciências da educação e correlatas.

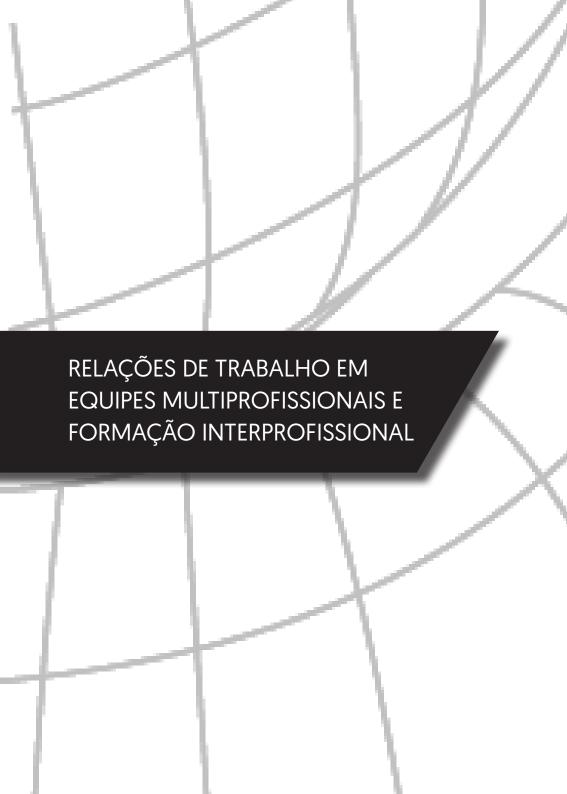
AAcrescente-se aos trabalhos acima mencionados o dos professores Gaston PINEAU (Universidade de Montreal Quebec/Canadá) e Pedro PUIG-CALVO (Universidade Internacional da Catalunha/Espanha) sobre a Formação em Alternância realizado em parceria com professores brasileiros, formados pelo primeiro na Universidade de Tours-França. Juntos, eles fazem uma reflexão e expõem suas experiências na França, no Canadá e no Brasil. No VIII SITRE eles têm um espaço muito particular num Colóquio sobre a Formação em Alternância, registrado, aqui.

O SITRE, com essa obra, cumpre um dos seus objetivos, que é o de fomentar e divulgar os trabalhos de colegas brasileiros e estrangeiros, consolidando os esforços de produção e de intercâmbio científico e acadêmico e de internacionalização de suas instituições.

Finalmente, registramos a nossa alegria e agradecemos a honra que nos foi concedida pelos colegas de reunir e organizar seus trabalhos, que ora disponibilizamos aos participantes do VIII SI-TRE e a toda comunidade acadêmica brasileira e estrangeira.

Que tenham todos e todas uma boa leitura.

Antônio Tomasi Roberta Carvalho Romagnoli



# Gestos de intervenção sócio-clínica e processos de deliberação<sup>1</sup>

Sébastien Pesce
Université d'Orléans / ESPE Centre-Val de Loire
EA 7493 – ERCAE
sebastien.pesce@univ-orleans.fr

Este texto enfoca os gestos de intervenção sócio-clínica, expressão que designa uma variedade de dispositivos de acompanhamento coletivo implementados principalmente junto às equipes de professores, educadores e treinadores. Com base no quadro de referência para a análise institucional, bem como na interpretação proposta por Michel Balat dos conceitos emprestados de Charles Sandres Peirce, propomos pensar em quatro categorias de "gestos", implementadas em conjunto pelo / o (s) interventor (s) e as pessoas acompanhadas; gestos de divagação<sup>1</sup>, de inscrição, de interpretação e de projeção.

## Quadro de reflexão: princípios e objetivos da intervenção sócio-clínica

Este texto propõe pensar os gestos da « intervenção sócio-clínica » (Monceau, 2003, 2005). Esta expressão designa dispositivos de acompanhamento coletivo : « clínico » para descrever a proximidade com os sujeitos (ARDOINO, 1989, P. 63), « sócio »

<sup>1</sup> Musement em francês, significa o ato de devanear, divagar livremente, como na técnica da associação livre.

porque são os grupos que são acompanhados. "A intervenção" constitui, no sentido de DUBOST (1987), uma abordagem potencialmente ambígua, alguma coisa entre a ideia de "intervir" (no sentido de intervenção militar) e a de um "colocar-se entre" (demandando, então, uma lógica de mediação).

Nossa reflexão se baseia em várias experiências de intervenção sócio-clínica, implementadas nos últimos dez anos, e animadas ou co-animadas pelo autor deste texto. Todas foram realizadas juntamente com as equipes de professores, educadores, treinadores, profissionais de saúde. Essas intervenções foram organizadas a pedido das próprias equipes. Essa solicitação emerge por um ou outro pelos seguintes motivos: uma equipe se considera em crise ou em sofrimento e expressa a necessidade de ser acompanhada por terceiros; ou uma equipe, que não encontra dificuldades particulares, expressa o desejo de se envolver em inovações, transformações, experimentos educacionais, e são essas transformações que a intervenção apoia. O que é chamado de "intervenção" também consiste, em termos dos contornos técnicos do sistema, em acompanhamento de longo prazo (pelo menos um ano, em muitos projetos, dois ou três anos, às vezes muito mais), em razão de duas a quatro sessões em um ou dois dias por ano. Geralmente é o conjunto da equipe que se encontra, em seus próprios locais com o intervencionista para essas sessões de trabalho.

Qualquer intervenção baseia-se no reconhecimento do sujeito e do coletivo como dotados de poder: "seres autônomos e considerados como o agente essencial de sua evolução" (DUBOST, 1987, p. 178). Para muitos atores da intervenção sócio-clínica (e este é o meu caso), o quadro de referência da análise institucional (LOURAU, 1970) é o principal recurso usado para pensar a dinâmica da intervenção, particularmente no seu objetivo principal que é pensar nas condições para o desenvolvimento do poder dos atores. Assim, as transformações visadas não se limitam a mudanças técnicas (implementação de novos métodos, mudar as organizações); essas mudanças técnicas existem e são até centrais para o processo, mas servem para apoiar transformações mais

profundas, mudanças de natureza institucional, relacionadas aos significados subjacentes que estruturam a vida das organizações (ARDOINO, 1977, p. 165). É por se tratar de tais "significados" que o arcabouço teórico que proponho (veremos adiante) agrega à análise institucional as contribuições da semiótica e do pragmaticismo de Charles Sanders Peirce (1839-1914).

Se tomarmos os termos usados por BERNARD (1973) comentando o trabalho de Lourau, trata-se de substituir o funcionamento do grupo como um "grupo de base" (seus membros sendo caracterizados por seu não-saber sobre os processos institucionais e inscritos em uma posição depressiva frente à Instituição, impedidos de pensar e de agir) à lógica do «grupo de ação»: o grupo de ação nos reenvia ao tempo da "negação da negação", a transição da recusa depressiva para o início do agir coletivo. A lógica do defeituoso (MINARY, 2003), que explica as dificuldades encontradas pelas responsabilidades ou falhas individuais, é substituída por uma lógica de ação, na qual o coletivo compartilha uma responsabilidade que não está relacionada à repetição incessante de um passado considerado decepcionante, mas à construção de um projeto comum.

Para possibilitar essa transição do grupo de base para o grupo de ação, o principal recurso que dispunha o grupo é a deliberação, no sentido de SCHÜTZ (1998 [1951], p. 53 - sou eu quem sublinha):

"Nossa intenção é analisar o processo pelo qual um ator na vida cotidiana determina seu comportamento futuro depois de considerar vários cursos de ação possíveis. O termo "ação" designará a conduta humana como um processo em curso concebido previamente pelo ator, ou seja, com base em um plano pré-concebido. O termo "ato" designará o resultado desse processo, ou seja, a ação realizada "

Aqui, a deliberação é entendida como uma maneira de se projetar para um futuro previsto não individualmente, mas coletivamente. É porque o grupo é convidado, pelo interventor, a deliberar de acordo com as modalidades, princípios, regras precisas, e também como as transformações de perspectivas sobre o contexto de trabalho, o público acolhido, a profissão vão se dar. Mas mais do que isso: as equipes devem fazer a experiência dessas formas de deliberação, de compreender seu espírito, depois apropriá-las e torná-las uma "norma" de seu próprio trabalho em equipe.

#### Os gestos de intervenção: elementos da problemática

Meu propósito aqui é o de tentar definir os gestos da intervenção sócio-clínica. Vou introduzir esta questão evocando inicialmente e brevemente o conceito de "gesto". Se ele é um «movimento corporal curto e simples» (KRAJEWSKI, 2011), ele é ao mesmo tempo movimento expressão, significação (ALIN, 2010, p. 47). Ele é dotado de uma carga simbólica que, como Alin nos lembra, pode ser recoberta por uma única palavra. Do mesmo modo, existe a possibilidade de um gesto de "pensar", para retomar a análise de GUERIN (1995). Uma atividade complexa pode envolver uma multiplicidade de gestos, que constituem seu estilo, ou mesmo a "maneira" de acordo com a palavra de Krajewski. Mas esse estilo não é necessariamente individual: visto como "técnica corporal", no sentido de MAUSS (1936), "montagem físico-psicossociológica de séries de atos", ele pode participar da identidade de uma comunidade.

Assim, o gesto faz parte de uma história, em uma tripla temporalidade: o passado de uma tradição, a atualidade de uma performance, o futuro e os efeitos de uma intenção, para retomar a análise de GUÉRIN (1995). Mas é também na medida em que pertence à tradição de uma comunidade que o gesto é muitas vezes encarado como um elemento de um repertório (ALIN, 2010, p. 49), observado para ser classificado em categorias, como por exemplo, um "dicionário de esquema" ou um "dicionário de sinônimos" (KRAJEWSKI, 2011). Essa abordagem de classificação, de categorização, ou seja, de "tipificação", está muito presente nos trabalhos sobre gestos. Assim, JORRO e CROCE-SPINELLI (2010, p. 129) tentam descrever uma "matriz do agir docente". CHABANNE et al. (2008) questionam a possibilidade "de identificar comportamentos característicos da competência, gestos profissionais que são ambos invariantes, formas regulares". BUCHETON & SOULE (2009) oferecem quatro tipos de gestos do professor (suporte, tecelagem, atmosfera, gerenciamento de tarefas).

Uma questão central aqui diz respeito ao equilíbrio entre categorização ou elaboração de repertórios, por um lado, e a apreensão do gesto como um evento singular, por outro. Essa é a pergunta de JORRO (2006, p. 10), preferindo uma abordagem modal a uma abordagem estrutural:

"A matriz do agir profissional proposta acima corre o risco de ser entendida em sua estruturação invariante: agir em sala de aula equivaleria a mobilizar esses quatro gestos fundamentais. (...) Nossa abordagem, portanto, não é estruturalista, ela busca destacar as modelizações de trabalho no gestual (...) Trata-se de desenvolver uma leitura, não estrutural, mas modal, do agir. Uma abordagem mais singular, onde o estilo marca a liberação de um modelo de ação, possibilita apreender a espessura da atividade. Ou seja, toda a plasticidade à qual a matriz será submetida, o que nos leva a considerar as configurações dos gestos profissionais ".

E as características e a função dos gestos na intervenção sócio-clínica? No campo da intervenção sócio-clínica, um conjunto de categorias foi proposto para descrever o que não é considerado como "gestos", mas como "operações". Assim, MONCEAU (1996, pp. 27sq) retoma as "seis operações" da intervenção sócio-clínica proposta por LOURAU & LAPASSADE (1971) no livro Clefs pour la sociologie:

"a análise do comando formal para acessar às demandas mais complexas que ele oculta; autogestão da intervenção pelo grupo-clientes; a restituição em sessões do não-dito "institucional do que acontece fora das sessões, a busca por uma "liberdade de expressão; elucidação da transversalidade; análise das implicações dos interventores; a construção e a elucidação dos analisadores ".

Se considerarmos essas "operações" como uma primeira maneira de descrever os gestos da intervenção sócio-clínica, é observando-as que se constata a prevalência de gestos de "pensar", de processos e analíticos, consistindo na ordenação simbólica de um material que tem origem na observação. A reflexão que proporemos a seguir fará parte de tal concepção do gesto, como ato reflexivo, que constitui um primeiro traço da perspectiva que proponho aqui.

Uma segunda característica diz respeito ao (s) autor (es), portadores ou atores desses "gestos", no contexto da intervenção. À primeira vista, pode-se supor que os "gestos da intervenção sócio-clínica" são antes de tudo, talvez exclusivamente, os gestos do interventor. No entanto, sugiro que esses gestos sejam, nos contextos em que intervenho e no espírito da metodologia que desenvolvo, os de cada um dos sujeitos envolvidos, participantes

ou interventores. Além disso, esses gestos podem ser considerados performance não apenas de sujeitos, mas de grupos como um todo, seja porque eles são realizados por um sujeito em nome do grupo, seja porque eles são gestos do próprio grupo, considerados então como "sujeito da enunciação" (veja em "subjetividade de grupo", GUATTARI, 1972). Pensar em tais gestos coletivos, ou "gestos institucionais", como propus em outros lugares, é uma maneira de considerar esse processo de subjetivação coletiva:

"Para retomar a distinção de Hannah Arendt entre autor e ator, o gesto -evento dá à luz ao ator do gesto, não ao autor de um produto acabado, mas o ator que fará o gesto. Cada ser humano, como nos dizem Feuerbach e Kierkegaard, renova a raça humana e, no mesmo movimento, herda os gestos daqueles que a precederam; a memória desses gestos está em funcionamento em cada um" (MENEZ, 2011).

Um terceiro ponto de atenção diz respeito a ou as temporalidades segundo as quais o gesto é considerado. Podemos assim considerar: o gesto inscrito em uma história, em um passado no curso do qual ele se construiu ou se transformou, e que o pesquisador se dá conta; o gesto na atualidade de seu desempenho, considerado, por exemplo, segundo uma perspectiva "micro", como existe naturalmente na vida da instituição, mas principalmente no momento da própria intervenção; o gesto articulado a um projeto, a um futuro, por exemplo, os gestos que os membros da equipe implementarão após a intervenção, e organizando o plano de ação desenvolvido com o interveniente. No contexto deste texto, estarei interessado exclusivamente nos gestos que realizam os sujeitos acompanhados, mas que eles realizam em nome de e como coletivo, momentos mesmos de intervenção.

Reformulo assim o questionamento inicial: quais são os gestos psíquicos que estruturam a dinâmica deliberativa da equipe acompanhada no âmbito de um dispositivo de intervenção sócio-clínica?

# Gestos da intervenção sócio-clínica: divagação, inscrição, interpretação, projeção

As sessões específicas para os dispositivos de intervenção sócio-clínica assemelham-se essencialmente (mais longas, no entanto) às sessões de análise prática. Trata-se, sempre, para a equipe, de escolher situações vividas, que questionam o coletivo, são fonte de surpresa, e sobre a base das quais se engaja uma pesquisa coletiva (DEWEY, 1938). Os gestos aqui mencionados, portanto, organizam uma forma de anamnese, de "presentificação" (VERMERSCH, 2004, p. 340) das situações vividas, de descrição, mesmo de análise e, finalmente, de "projeção", na forma de elaboração de planos de ação que serão implementados de forma entrelaçada pela equipe: tudo isso, portanto, constitui um conjunto de procedimentos, de técnicas de observação e de análise. Os processos possibilitados por esses procedimentos estão relacionados às transformações de perspectivas mencionadas acima, que podem ser descritas em BILLETER (2012, pp. 56-57), como da seguinte maneira: uma "mudança de regime", uma transformação do regime de atenção, referindo-se aos gestos de "desaceleração", de "distanciamento" dos objetos considerados. O que distingue a metodologia que eu desenvolvo de outras formas de análise da prática profissional, além da importância da fase de planejamento das ações futuras, é a mobilização do referencial teórico peirciano, mais precisamente seu pragmaticismo (PESCE, 2007) e sua retórica (PESCE, 2013). Esse arcabouço teórico intervém nesse contexto em três níveis: ao propor uma concepção particular de significado, do pensamento e da ação, influencia as técnicas implementadas durante a intervenção, por exemplo, nas instruções dadas aos participantes; além disso, esse arcabouço teórico é objeto de comentários, organiza contribuições sobre as quais o interventor prepara os participantes com recursos desse arcabouço; finalmente, constitui a posteriori uma ferramenta para analisar e entender o que acontece durante a intervenção. É o que proponho a seguir: assim, descreverei os gestos da intervenção sócio-clínica com base nos trabalhos de Michel Balat. Ao intervir junto às equipes, ele mobilizou três conceitos emprestados da semiótica peirciana para analisar suas próprias intervenções, os conceitos de devaneio, inscrição e interpretação: à medida que ocorre o divagação do sujeito ou grupo (o fluxo contínuo de pensamentos e fala), certos aspectos da realidade são "inscritos" (elementos constitutivos da situação se tornam salientes), atuando como sinais potenciais, "caixas vazias", de candidatos à semiose; alguns desses objetos "inscritos" (na "ficha de afirmação", diz Balat) por um ou outro dos participantes são finalmente interpretados, dando origem a novos significados (BALAT, 2003; BALAT et al. 2004). A esses três gestos, sugiro acrescentar um quarto, o de "projeção", para descrever os procedimentos de planejamento implementados pelas equipes no final de cada sessão.

Observe que, se estou me referindo aqui a "quatro gestos", seria melhor falar de quatro categorias principais, dentro de cada uma das quais pode ser considerada uma variedade de gestos. Meu objetivo a seguir é, mais do que propor um catálogo de tais gestos (que podem ser considerados, se não infinitos, potencialmente muito variados), é evocar alguns deles para permitir que o leitor defina essas quatro categorias principais. Ao longo da intervenção, há de fato uma progressão cronológica, desde gestos de divagação até gestos de planejamento: a metodologia formaliza quatro fases identificadas e formalizadas, cada uma

dedicada a um desses tipos de gestos. No entanto, gestos pertencentes a cada uma dessas categorias podem, de acordo com os equilíbrios variáveis, coexistir e aparecer ao longo da sessão. Finalmente, os dispositivos de intervenção sócio-clínica descritos aqui constituem uma, dentre muitas, maneiras de um profissional acompanhar grupos em uma lógica de formação experiencial baseada em uma atividade reflexiva relacionada à experiência vivida. Número de colegas, que recorrem à explicitação, à análise prática de inspiração psico-sociológica ou psicanalítica, à análise do curso de ação, à análise institucional, analisadas de maneira bem fina, às vezes com outra unidade de análise, de outros referenciais teóricos e designando-os com outros termos, os processos mencionados abaixo. O leitor encontrará, portanto, nas referências ao final alguns desses trabalhos, uma maneira de insistir no fato de que este texto não pretende revelar processos até então ignorados, mas evocá-los (e organizar sua apresentação) de acordo com a perspectiva, particularmente heurística na minha opinião, proposta por Balat.

### Gestos de divagação: anamnese, apresentação, desinvestimento

A divagação descreve o fluxo do pensamento, seu fluxo ininterrupto (Balat também fala do fluxo da fala no grupo). Existe na divagação a idéia de um pensamento no qual nos rendemos: refletir é pensar, dar livre curso a esse fluxo. Para que « isso divague », para escapar de um raciocínio fixo, estereotipado e explicativo, confiamos na intervenção em uma primeira fase da descrição, geralmente muito longa (pelo menos várias horas, às vezes mais de um dia). Permitir o surgimento lento dessa divagação possibilitará um certo número de processos, eventos, acidentes, imprevistos que permitirão ao grupo abandonar seus quadros de referência habituais.

Em sua Lógica de investigação, DEWEY (1938) evoca a maneira pela qual indivíduos ou grupos se confrontam a uma situação inesperada, "problemática", mais precisamente "indeterminada", que primeiro se propõe a compreender (por eles mesmos, no mínimo) os elementos que constituem essa situação. As equipes que acompanho são convidadas a reconhecer as situações supostamente críticas como "indeterminadas", ou seja, a abandonar a ilusão de que "sabem o que está acontecendo". Trata-se de rejeitar interpretações a priori, e de diferenciar todo julgamento ou interpretação, desde que o grupo não tenha realizado os dois gestos que Dewey evoca: a descrição da situação, que consiste em compreendê-la estaticamente, tal qual ela é em um momento preciso, como congelada (convido as equipes a escolher uma situação que não ocupou mais de dois ou três minutos na vida da instituição); narração, que consiste em reescrever este panorama no tempo, em "historicizá-la".

A montante dos gestos de descrição e narração que estão no cerne deste trabalho de divagação, seria necessário evocar gestos de "espanto" (ver n ° 200 da revisão ÉDUCATION PERMA-NENTE), consistindo em alguns casos de surpresa sincera, numa "dúvida autêntica" no sentido de Peirce, mas às vezes supondo um esforço, uma intenção, que consiste em aceitar ser surpreendido pelo que faz parte de nossa vida cotidiana. O trabalho de descrição supõe uma forma de anamnese, de lembrança, um trabalho de "presentificação", no sentido das abordagens da explicitação. É no curso dessa divagação que se manifestam os fenômenos de focalização e desfocalização, que consistem em centrar e descentrar seu olhar do objeto considerado primeiro, aquele que, devido a hábitos interpretativos é considerado como essencial, mas podemos fazer esquecer o papel potencial dos objetos periféricos: é isso que VERMERSCH (2009) analisa. Ao longo deste trabalho de descrição, de reflexão do grupo (através das perguntas feitas pelo narrador), se organiza um fenômeno paradoxal de abertura-fechamento do olhar focado na situação: fechamento vinculado ao esforço de objetivar, supondo que isso pareça o mais factual possível, ligado também ao caráter micro (alguns minutos, em um espaço inicialmente restrito) da situação considerada; abertura porque estamos tentando caracterizar a situação descrita com a maior precisão possível, tentando identificar uma variedade muito ampla de constituintes, mais uma vez além das evidências que estamos acostumados a considerar. No entanto, durante a descrição, mas especialmente durante as fases de pergunta / resposta, prevalece a abertura: o grupo, orientado pelo interventor, certifica-se de identificar, em uma escala maior do que aquela em que desenrola a situação (por exemplo, além da sala de aula, da escola) e de acordo com prazos mais abertos, que podem influenciar a situação, estruturá-la.

Um processo essencial consiste em uma forma de desinvestimento psíquico: livre, pelo menos nesta fase, de interpretações, afetos, a situação pode ser desinvestida e considerada como um objeto estranho a nós (principalmente que não define nossa prática nem não nos define), e que será muito mais simples de manipular durante a análise.

### Gestos de inscrição: pontuação, designação, entrada

O gesto de "apontar" ocupa um lugar essencial no pensamento filosófico e antropológico, mas também na psicologia do desenvolvimento, onde serve como um indício para pensar a ação e atenção conjuntas entre a criança e o adulto. MERLEAU-PONTY (1960, p. 108) considera que o gesto mais simples, o de apontar, diz algo sobre a capacidade de (se) representar o mundo, no centro da função simbólica: "no gesto de designação, já, o corpo não apenas transborda para um mundo do qual ele carrega em si o esquema: ele o possui à distância mais que não o possui".

Para Balat, "inscrever" é considerar um elemento que aparece no fluxo da divagação como merecedor da atenção do grupo. O que é inscrito é uma saliência, que quebra a continuidade da divagação. O que é inscrito evoca o que VERMERSCH (2009) descreve como "o aparecimento, a separação de um novo [referente / representante]", uma "proto-referência", o que ainda não é um significante, não foi objeto de uma interpretação, mas se torna candidato a essa interpretação, à semiose. Assim, um membro do grupo relata que um detalhe o interpelou, que existe algo que merece ser parado, talvez que faça sentido. Os gestos em jogo são, portanto, gestos de seleção e de abandono. Graças à variedade de objetos que a divagação nos autorizou a considerar, desenvolvemos a capacidade de ignorar o que anteriormente nos obcecava e de considerar mais o que antes nos era invisível. Em um contexto educacional, focaremos nos fatores organizacionais e educacionais, dando menos importância a esses fatores individuais, psicológicos: é particularmente por esse meio que o grupo se afasta da postura defeituosa mencionada acima.

É também por causa das operações de seleção envolvidas nos gestos de inscrição (operações coletivas em particular, quando se trata de concordar com a relevância de explorar certo aspecto da situação), que as interpretações, as perspectivas, os preconceitos deixados de lado reaparecem. Há novamente um objetivo, uma intenção, que se abre, mas que não é mais individual, é formalizada pelo coletivo. Esse é um dos efeitos desse gesto entendido, com KRISTEVA (1968) não como um produto, mas como um processo, não como uma referência a um significado já existente que deveria ser compreendido após o fato, mas como um significado sendo construído: é antes de tudo uma caixa vazia produzida pelo inscrição, no sentido de DELEUZE (2002 [1972]) (que se inscreve na lógica do vago, ou do indeterminado, de Peirce - ver CHAUVIRE, 1995) que o processo semiótico chegará a "completar" graças aos gestos de interpretação.

A performance coletiva desses gestos de inscrição é essencial no processo de subjetivação coletiva que nos interessa aqui. Podemos descrever os gestos em questão como gestos significativos no sentido de MEAD (1934). Esses gestos são as primeiras mediações entre os membros do grupo, chegando a organizar seu encontro (sou eu quem aponta):

"A função do gesto é possibilitar o ajuste entre os indivíduos envolvidos no ato social, por referência ao objeto ou objetos em questão. O gesto significativo (...) provoca a mesma resposta em todos os protagonistas do ato social. Desperta neles a mesma atitude em relação a ela (ou em relação ao seu significado) e os torna conscientes de sua atitude compartilhada (como parte de seu comportamento) ".

É a partir desse momento de inscrição que os membros do grupo negociam a formulação de uma atitude comum (e não mais polêmica, contraditória, o que às vezes acontece em equipes em crise onde estão instalados conflitos de valores) em relação às situações consideradas e seus elementos constitutivos.

## Gestos de interpretação: nomeação, categorização, conceitualização

Uma vez que o grupo disponha desse objeto saliente que foi "inscrito", poderá iniciar o processo de interpretação: a caixa vazia pode ser preenchida com significados. Ao surgimento e à atualização da experiência podem ser seguidos por sua "simbolização" (ZEITLER, 2013, pp. 156-159).

Mas toda a aposta aqui (e é por esse motivo que somos compelidos aos longos desvios que permitem os gestos de divagação e inscrição, organizando, em termos de procedimento, uma primeira fase dedicada à "descrição" da situação) é inventar novas interpretações, mantendo-se cauteloso. Mais que abordar as interpretações usuais, as formas habituais de ver as coisas (aquelas cuja crise revelou os limites), é uma questão de produzir interpretações inéditas, o que nos permitirá vislumbrar novas perspectivas de ação.

No espírito da Lógica de Investigação de Dewey, se estamos caminhando para uma "assertibilidade garantida", isto é, para interpretações que por tentativa e erro (de primeiro na forma de exercícios de pensamento, depois experimentos de campo), devemos primeiro passar por hipóteses, por interpretações propostas por um tempo, discutidas, questionadas, ajustadas, rejeitadas se for preciso. Entre os gestos que organizam a interpretação, aparecem, por esse motivo, gestos de modalização, no sentido em que se ouve essa expressão em lingüística da enunciação, por exemplo, seguindo CULIOLI (1985). Este trabalho de modalização (a coisa não é, mas é talvez, ou poderia ser) acompanha os gestos, mais essenciais neste momento de interpretação, de "apreciação" (VICKERS, 2010 [1987], p. 16), da avaliação, pela qual os sujeitos envolvidos negociarão em conjunto para determinar o valor ou valores de um objeto, atribuindo a ele um significado dobrado por um valor positivo ou negativo.

A interpretação implica, depois de apreender o objeto, nomeálo, mas também envolve gestos de formalização (de formatação) e conceitualização. O grupo formata os objetos considerados inicialmente indeterminados e se molda em si-mesmo, organiza-se em torno de um conjunto de significados, onde o compartilhamento participa de sua identidade (sou eu quem sublinha): "(...) o essencial no grupo (...) é essa formação do coletivo, que anda de mãos dadas com a emergência de uma forma que o organiza. Simultaneamente, cada membro do grupo experimenta esse encontro com o coletivo. Ele a vive como uma experiência que o envolve, uma vez que, com os outros, inventa e institui formas que o instituem em troca "(SALLABERRY, 2010, p. 18)

### Gestos de projeção: iniciação, planejamento

Ao contrário do que acontece em outras formas de intervenção sócio-clínica ou de análise de práticas, é dado um lugar essencial à concepção, pela equipe, de experimentos que resultam diretamente das interpretações produzidas. Se nossos modos de ação passados, baseados em hábitos interpretativos que acabamos de questionar, provocaram situações que julgamos críticas, quais novas formas de ação sugerem a nova perspectiva que desenvolvemos sobre essas situações? Trata-se, portanto, de planejar ações recém-concebidas, e ao lhes testar à prova do campo, constituirá uma nova etapa para testar nossas hipóteses, para avançar ainda mais na direção da assertibilidade garantida. Trata-se, portanto, de conceber um projeto de ação - de antecipar a implementação de um ato social, objeto de cooperação (ver QUERE, 2006, sobre Mead), de planejá-lo ao mesmo tempo no curto prazo (as primeiras etapas da ação, como garantir que ela comece bem) e a longo prazo. Esse plano de ação exige que o grupo afirme uma intenção coletivamente, formalizando atitudes compartilhadas em relação a um objeto: é necessário concordar com essa "intenção conjunta" tanto quanto com os meios de traduzí-la em atos, os elementos primeiros da coletividade agenciada (TUOMELA, 2002, pp. 5-19). Essa intenção compartilhada, estruturando nossa ação coletiva como "agentes de planejamento" (BRATMAN, 1999, p. 1), é parte essencial do que a intervenção busca viabilizar.

Podemos evocar três gestos de grande importância, nesta fase de planejamento, com vistas à subjetivação coletiva que é visada. Antes de tudo, gestos de iniciação, gestos que consistem em "começar juntos" (ARENDT, 1961 [1958]), gestos cujo conteúdo simbólico se refere à intenção e objetivo comuns e ao desejo de fazer junto. Além disso, aparecem gestos de investimento, gestos pelos quais os sujeitos envolvidos atribuem valor simbólico às ações que serão implementadas e reconhecem, reivindicam esse "investimento simbólico", para usar a expressão de LANTZ (1996). Por fim, serão realizados gestos de apropriação / incorporação dos significados trabalhados coletivamente, à medida que as ações planejadas forem implementadas. Como a cognição é situada (SUCHMAN, 2006), é através do teste de validação dos significados produzidos, das novas categorias, das novas definições da situação, que essas últimas se registrarão em uma perspectiva mais sustentável, organizando a relação dos sujeitos com seu ambiente profissional, por meio da mediação de um conjunto de hábitos de "ação" (PESCE, 2018).

#### Conclusão

Como mencionei acima, muitos desses processos foram discutidos e analisados por colegas, no campo da intervenção sócio-clínica. Por que, então, mobilizá-los aqui desta maneira, e para que sua apresentação pode ser usada com relação a essas quatro categorias principais de "gestos de intervenção sócio-clínica", divagação, inscrição, interpretação, projeção?

Do meu ponto de vista, a questão aqui é considerar esses gestos em relação a uma "meta-estrutura", referindo-se à preocupação "política" amplamente compartilhada pelos atores da intervenção sócio-clínica. Os dispositivos de análise da prática tornaram-se onipresentes na formação e no acompanhamento das equipes, mas seus fundamentos éticos e políticos são frequentemente, na melhor das hipóteses, ambíguos, na pior, muito longe dos objetivos de subjetivação coletiva sobre os quais estamos falando aqui. Lá onde o "todo-reflexivo" sugere um nobre objetivo de emancipação, os modelos teóricos de referência, a maneira de pensar sobre os processos (gestos) que a intervenção deve possibilitar, geralmente decorrem de lógicas normativas que sempre produzem mais alienação, quando se trata de garantir que os sujeitos acompanhados acabem convencidos de que o discurso dominante é legítimo e que é necessário implementar práticas pré-estabelecidas e supostamente boas. Evocando os gestos da intervenção sócio-clínica, meu objetivo é oferecer uma alternativa a esses modelos.

#### Referências bibliográficas

ALIN, Christian. La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des Pratiques. Paris: L'Harmattan, 2010.

ARDOINO, Jacques. Éducation et Politique, pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste (Propos actuels sur l'éducation II). Paris: Gauthier-Villars, 1977.

ARDOINO, Jacques. De la clinique. **Revue Réseaux**, Belgique, ATTRUEQ, 55-56-57, 1989, p. 63-68.

ARENDT, Hannah. Condition de l'Homme Moderne. Paris: Calmann-Lévy, 1961[1958], ed. Pocket 1994.

BALAT, Michel. Violence et Inscription. Disponível em: http://www.balat.fr/Violence-et inscription.html. Acesso em: 15 mayo 2018, 2003.

BALAT, Michel; Oury, Jean; Depussé, Marie. Trialogue: Écriture et Psychothérapie Institutionnelle. Institutions, Cour-Cheverny, **Fédération des associations interculturelles**, 35, décembre, 2004, p. 99-114.

BERNARD, Michel. Les conditions du groupe d'action. L'Homme et la société, Année 1973, 29-30, juillet-décembre, 1973, p. 59-69.

BILLETER, Jean-François. Un paradigme. Paris: Allia, 2012.

BRATMAN, Michael E. Faces of Intention. Selected Essays on intention and Agency. Cambridge & NYC: Cambridge University Press, 1999.

BUCHETON, Dominique ; SOULÉ, Yves. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et didactique, Paris, PUF, 2009/3, 3, sept.-déc., 2009, p. 29-48.

CHABANNE, Jean-Charles; Desault, Monique; Dupuy, Catherine; Aigoin, Christine. Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. **Repères**, Lyon, ENS, 37, juillet-décembre, 2008, p. 227-260.

CHAUVIRÉ, Christiane. **Peirce et la Signification** : Introduction à la Logique du Vague. Paris: PUF, 1995.

CULIOLI Alain. Notes du Séminaire de DEA, 1983-84. Paris: Université Paris 7, 1985.

DELEUZE, Gilles. À quoi reconnaît-on le structuralisme ? In: G. DELEUZE, **L'île déserte et autres textes**. Textes et entretiens 1953-1974. Paris: Gallimard, 2002[1972], p. 238-269.

DEWEY, John. Logic: The Theory of Inquiry. New York: Henry Holt & Cie, 1938.

DUBOST, Jean. L'Intervention Psychosociologique. Paris: PUF, 1987.

ÉDUCATION PERMANENTE, vol. 2014/3, n° 200, « **S'étonner** pour apprendre », 2004.

GUATTARI, Félix. **Psychanalyse et Transversalité**. Paris: Maspero, 1972.

GUÉRIN, Michel. Philosophie du Geste. Arles: Actes Sud, 1995.

JORRO, Anne. L'agir professionnel de l'enseignant, **Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation**. Disponível em: <a href="https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document">https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document</a>>. Acesso em: 15 mayo 2018, 2006.

JORRO, Anne; CROCÉ-SPINELLI, Hélène. Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. **Pratiques** [online]. Disponível em: <a href="http://pratiques.revues.org/1527">http://pratiques.revues.org/1527</a>. Acesso em: 15 mayo 2018, 2010.

KRAJEWSKI, Pascal. La geste des gestes (extrait). **Appareil** [online]. Disponível em: <a href="http://journals.openedition.org/appareil/1298">http://journals.openedition.org/appareil/1298</a>. Acesso em: 15 mayo 2018, 2011.

KRISTEVA, Julia. Le geste, pratique ou communication? Langages, Paris, Didier/Larousse, III, 10, 1968, p. 48-64.

LANTZ, Pierre. L'Investissement Symbolique. Paris: PUF, 1996.

LAPASSADE, George; LOURAU René. Clefs pour la sociologie. Paris: Seghers, 1971.

LOURAU, René. L'Analyse Institutionnelle. Paris : Minuit, 1970.

MAUSS, Marcel. « Les Techniques du Corps », **Journal de Psychologie**, XXXII, 3-4, mars-avril, 1936, p. 271-293.

MEAD, George Herbert. Mind, Self, & Society. From the standpoint of a Social Behaviorist. London: University of Chicago Press, 1934.

MÉNEZ, Maryvonne (2011). Geste(s) d'apprendre. **Appareil** [online]. Disponível em: <a href="http://journals.openedition.org/appareil/1285">http://journals.openedition.org/appareil/1285</a>>. Acesso em: 15 mayo 2018, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Signes. Paris: Gallimard, 1960.

MINARY, Jean-Pierre. Un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles en travail social : pour une clinique du sens et de l'action. In: C. Blanchard-Laville; D. Fablet (Orgs.). **Travail Social et Analyse des Pratiques Professionnelles**. Dispositifs et Pratiques de Formation. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 47-68.

MONCEAU, Gilles. L'intervention socianalytique. Pratiques de formation. Analyses, 32, «Socianalyse et ethnosociologie », Saint-Denis, Université Paris VIII, octobre, 1996, p. 25-38

MONCEAU, Gilles. Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. L'Homme et la Société, Paris, L'Harmattan, 2003/1, 147, jan.-mars, 2003, p. 11-33.

MONCEAU, Gilles. Transformer les pratiques pour les connaître: recherche-action et professionnalisation enseignante. Educação e Pesquisa, São Paulo, FEUSP, 31, 3, sept.-déc., 2005, p. 467-482.

PESCE, Sébastien. Approche Pragmatique des Pratiques de l'Institutionnel : questions de transversalité. **Cahiers de l'École Doctorale**, Nanterre, Université de Nanterre, 8, mars, 2007, p. 40-49.

PESCE, Sébastien. Rhétoriques de la réflexivité : ordre du discours, production du sens et visée émancipatrice en situation réflexive. In: J. Béziat (Org.). **Analyse de Pratiques et Réflexivité** : Regards sur la Formation, la Recherche et l'Intervention Socio-Éducative. Paris: L'Harmattan, 2013. p. 195-208.

PESCE, Sébastien. Training semiotically wise teachers: rhetoric of inquiry, epistemology of action and habit-change. In: A. STABLES, W. NÖTH, A. OLTEANU, S. PESCE, E. PIKKARAINEN. **Semiotic philosophy of learning**. New perspectives in the philosophy of education. New York: Routledge, 2018. p. 174-188.

QUÉRÉ, Louis (2006). « L'environnement comme partenaire ». In: J.-M. Barbier; M. Durand (Orgs.). **Sujets, activités, environnements**. Paris: PUF, 2006. p. 7-30.

SALLABERRY, Jean-Claude. L'émergence des formes dans les groupes. In: J.-C. SALLABERRY; J. VANNEREAU (Orgs.) L'émergence des formes d'organisation dans les groupes de formation. Paris: L'Harmattan, 2010. p. 17-48.

SCHÜTZ, Alfred. Choisir parmi des projets d'action. In: A. Schütz, **Éléments de sociologie phénoménologique**. Paris: L'Harmattan, 1998[1951]. p. 53-88

SUCHMAN, Lucy. Human-Machine Reconfigurations. Plans and Situated Actions (2nd Edition). Cambridge & NYC: Cambridge University Press, 2006.

TUOMELA, Raimo. The Philosophy of Social Practices. A collective Acceptance View. Cambridge & NYC: Cambridge University Press, 2002.

VERMERSCH, Pierre. "L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement". Intellectica, Paris, CNRS, 2004/1, 38, janvier-juin, 2004, p. 325-362.

VERMERSCH, Pierre. Notes sur la sémiose et le sens : l'exemple du focusing. **Expliciter**, Paris, GREX, 79, mars, 2009, p. 24-41.

VICKERS, Geoffrey. Insights into Appreciation and Learning Systems. In: C. BLACKMORE (Org.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. New York: Springer, 2010[1987]. p. 17-34.

ZEITLER, André. Construction de l'expérience, habitudes d'inter-prétation et signification du vécu. In: L. Albarello; J.-M. Barbier; E. Bourgeois; M. Durand (Orgs.), **Expérience**, **Activité**, **Appren-tissage**. Paris: PUF, 2013. p. 135-162.

TRADUÇÃO:

Antônio Tomasi Renata Bastos Ferreira Antipoff

# A restituição como dispositivo para a formação interprofissional na educação permanente em saúde

Cinira Magali Fortuna

Roberta Carvalho Romagnoli

#### Introdução

Esse texto pretende colocar em análise o processo de restituição presente na pesquisa intervenção financiada pela iniciativa Programa Pesquisa para o SUS (PPSUS) intitulada: "Apoio Institucional e Educação Permanente em Saúde em uma Região de Saúde do interior de São Paulo: uma pesquisa intervenção" (processo n 2016/15199-5), evidenciando as tensões e forças vividas nos (des) encontros com a equipe do apoio e da educação permanente e seus efeitos na formação dos agentes da política de saúde.

As décadas de 70 e 80 no Brasil viveram uma efervescência dos movimentos sociais, que desembocaram na Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição cidadã. Nesses movimentos, forças coletivas lutavam por novas formas de expressão, por reformas e pela a formulação e implementação das políticas públicas no Brasil, na busca de mudar a situação de opressão e de exclusão social historicamente consolidadas. Nesse contexto, o movimento sanitário e o movimento da luta antimanicomial foram os grandes sustentáculos da política de saúde pública em nosso país (Nunes, 2006).

No campo da saúde, essas políticas se baseiam na mudança da concepção clássica de atenção à saúde, com seus fundamentos assistencialistas e curativos, para uma visão que se sustenta em um conceito ampliado de saúde, entendida como condições de vida. Essa mudança de paradigma se viabilizou através da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), que tem como um de seus objetivos principais a reorientação do modelo assistencial a partir da atenção básica, atuando no nível primário de atenção. Através da Estratégia Saúde da Família (ESF) pressupõe a parceria com a família, para sustentar a nova proposta de saúde e melhorar assim, a qualidade de vida da população. Essas políticas públicas apresentam dificuldades de sustentação no quotidiano das práticas profissionais. Muitos são os motivos: a formação de profissionais ainda centrada em aspectos biológicos, a histórica separação entre ações curativas de saúde e ações preventivas, os interesses corporativos e de setores privados ligados a indústria medico farmacêutica, as dimensões continentais do país, o financiamento insuficiente para o SUS, a implementação de políticas neoliberais, a desigualdade social vigente, dentre outros.

Nesse cenário, é preciso destacar que em 2003 e 2004 duas Políticas Públicas foram lançadas pelo Ministério da Saúde: A Política Nacional de Humanização (PNH), com o intuito de sustentar os princípios do SUS no cotidiano das práticas de atenção e gestão, incentivando trocas ativas e solidárias entre gestores, formadores, trabalhadores e usuários e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) focada na educação dos profissionais de saúde, contribuindo para o aprimoramento das práticas profissionais na produção coletiva do cuidado e como a organização dos processos de trabalho (Ministério da Saúde, 2004 e 2010). A PNEPS traz como uma de suas perspectivas a formação no trabalho e pelo trabalho e envolvendo diversas categorias profissionais (CECCIM, 2005), assim a formação intercategorias profissionais e através de experiências concretas

e que visem a integralidade da atenção está na base do processo formativo. Ambas possuem por ambição a provocação de analises críticas sobre o trabalho em saúde envolvendo gestores, usuários, formadores e estudantes. Certamente essas políticas apresentam dificuldades de capilarização e materialização nos serviços de saúde. Por essa razão, o Departamento Regional de Saúde de Araraquara, através do Centro de Desenvolvimento e Qualificação para o Sistema Único de Saúde (CDQ-SUS), criou junto aos gestores dos vinte e quatro municípios de sua área de adscrição, um ator social. Nesse contexto, o ator social é um trabalhador desses municípios, responsável pela articulação das ações de educação permanente em saúde e apoio institucional de humanização, operando na interface dessas duas políticas.

Assim para o funcionamento e sustentação das atividades dos atores sociais, constituiu-se um coletivo que se reúne uma vez ao mês para partilhar ações desenvolvidas, dificuldades e potencialidades dos serviços, das práticas profissionais e dos territórios. Trata-se de um espaço dedicado a Educação Permanente desses atores ligados a essas políticas públicas, buscando provocar mudanças no processo de trabalho dos profissionais para consolidar as diretrizes do SUS e atuar na produção do cuidado em suas várias dimensões contidas no atendimento à saúde.

Certamente esse coletivo apresenta impasses em suas interações, no próprio grupo e com os serviços e território. Desse modo, a partir da necessidade de acompanhamento e análise sobre o trabalho desenvolvido, vem sendo articuladas pesquisas vinculadas a iniciativa Projeto de Pesquisa para o SUS (PPSUS) das quais participam gestores estaduais (CDQ-SUS), profissionais de saúde dos municípios que desenvolvem as funções de apoiadores e articuladores, docentes de duas universidades públicas e pós-graduandos (Borges et al., 2019). É nesse contexto que as discussões presentes nesse texto se inserem, e cujos processos descrevermos com mais detalhes a seguir.

#### A pesquisa, sua proposta metodológica e seu processo

A pesquisa desenvolvida tem uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-intervenção e seu objetivo geral é analisar as práticas de Educação Permanente em Saúde e Apoio Institucional dos municípios do Departamento Regional de Saúde - DRSIII de Araraguara. Esse estudo tem ainda como referencial teórico metodológico a Análise Institucional de René Lourau (1990 e 2004), linha Socio-Clínica. De acordo com Monceau (2013 a e b), a vertente Socio-Clínica orienta suas ações e análises através de oito princípios ou características, a saber: análise da encomenda e das demandas, participação dos sujeitos no dispositivo, trabalho dos analisadores, análise das transformações que ocorrem à medida que o trabalho avança, trabalho das implicações primárias e secundárias, intenção da produção de conhecimento, atenção ao contexto e interferências institucionais. Essa perspectiva pressupõe uma prática clínica de pesquisa, atuando como apresenta o trabalho sócio clínico como um dispositivo que produz efeitos sobre os grupos, as pessoas e as organizações interferindo em seu cotidiano (FORTUNA et al 2014). Monceau (2013 a e b) afirma que é a partir dessas interferências que é possível se produzir a análise das práticas dos serviços na França, também objetivo de nossa pesquisa. Esse dispositivo associa produção de conhecimento e intervenção produzindo deslocamentos no campo de pesquisa, além de realizar análises em conjunto com a população pesquisada, em interface com a pesquisa-intervenção realizada no Brasil.

A multideterminação de nosso objeto de estudo, a complexidade da realidade social e a demanda incessante de contribuição efetiva da academia com a vida cotidiana são alguns dos indicadores da necessidade de se pensar metodologias participativas no processo de construção de conhecimento. Ao discutir os modos de pesquisar que são feitos na vertente de "transformar para conhecer", como propõe os institucionalistas, dentre eles René Lourau, e Gilles Monceau, Amador, Lazzarotto e Santos (2015, p. 231) afirmam que "a pesquisa-intervenção é gestada enquanto estratégia de produção de conhecimento combativa ao modelo do projeto moderno de ciência, esse almejando a dicotomização sujeito-objeto, razão-realidade." Assim, a pesquisa-intervenção rompe com os modos clássicos de pesquisar, não buscando realizações e verdades, mas colocando em um mesmo plano o conhecer e o intervir, com o intuito de desestabilizar o instituído e provocar forças instituintes, deslocamentos nos coletivos estudados.

No embate entre os modelos que buscam perpetuar o que está instituído e as forças que buscam deslocar de maneira instituinte os serviços de saúde, essa metodologia de pesquisa tenta rastrear as situações invisíveis, as coisas que não são ditas e produzem efeitos e que atravessam o cotidiano das equipes estudadas. Nessa proposta metodológica, o conhecimento é produzido de maneira processual e singular, sustentando a complexidade, mapeando as forças presentes, analisando os efeitos dos encontros.

Utilizando a metodologia da pesquisa-intervenção socio clínica, sustentamos duas linhas coexistentes para a produção de dados em nosso estudo. O campo de análise se constituiu da leitura e discussão coletiva sobre as ideias de René Lourau e Gilles Monceau, que sustentam a proposta de pesquisa-intervenção desse estudo, e autores nacionais que trabalham nessa vertente. Efetuamos, ainda, o estudo de artigos acerca das práticas, dos impasses e desafios na sustentação cotidiana do SUS, bem com das práticas da PNH e PNEPS. O campo de intervenção se constitui em um projeto de trabalho coletivo com a equipe dos profissionais que integram grupo de atores sociais dos municípios estudados, versando sobre suas demandas, dificuldades e conflitos, incluindo reflexões sobre a dimensão político-institucional

(organização do trabalho, relações entre os setores e equipes, relação com o território) e a dimensão do cuidado em saúde. Nesse eixo efetuamos dezenove sessões de grupos de discussão com articuladores de EPS e apoiadores da PNH, com periodicidade mensal, intercaladas com três sessões de restituição das análises e vinte e nove entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos.

As reuniões mensais eram convidadas pela instância estadual em calendário previamente estabelecido com os participantes. Havia um preparo antes em um dos municípios que se dispunha a receber a equipe de pesquisadores para o planejamento do encontro. Nas reuniões itinerantes nos municípios essas contavam com outros trabalhadores das equipes de saúde e da gestão, além do articulador de EPS e apoiador da PNH.

A base para o planejamento dos encontros era feita a partir da análise do encontro anterior e as necessidades verbalizadas pelo coletivo, por vezes uma roda de mais de 40 participantes. Para facilitar o diálogo realizávamos diferentes subgrupos: por região de saúde (são 4 pertencentes a DRS III de Araraquara), por porte de município, aleatoriamente, enfim. Nesses sub-grupos eram propostas atividades participativas como sessão de análise institucional de práticas profissionais, construção de narrativas, fotografias, vivencias com música e poesia, dentre outros.

As tensões que vinham para a roda em um primeiro movimento eram as dificuldades vivenciadas no papel do articulador de EPS e apoiador da PNH que se identificavam estando em um "entre": entre as expectativas dos gestores municipais de resolução de queixas da população dos serviços prestados, "entre" os trabalhadores que esperavam respostas aos problemas que vivenciavam como por exemplo: falta de pessoal, de material, dentre outros. Nesse contexto, a problematização do que apoiar/articular, quem, como, porque, para que e para quem guiavam as discussões nos grupos mensais.

Outro aspecto muito discutido nos encontros foi a agenda desses profissionais que acumulavam o trabalho para o qual foram contratados e o papel de apoio e articulação. Nesse sentido, enfermeiras, terapeutas ocupacionais, psicólogas, administradores de empresas, químicos, dentre outros profissionais, exerciam trabalhos em sua agenda nas equipes que trabalhavam e não dispunham de um horário destinado para as ações de apoio e articulação em outras equipes. Com o trabalho da pesquisa os gestores municipais asseguraram espaços de agenda e alguns municípios designaram esses trabalhadores em tempo integral para o exercício da função. As entrevistas foram realizadas em um momento mais final do projeto e visaram escutar mais individualmente esses agentes no que diz respeito ao como estavam vivenciando o trabalho junto as equipes.

Todo o material produzido através desses procedimentos metodológicos, foi discutido por restituição. A restituição é essencial no trabalho sócio clínico. "Ela permite « testar » as interpretações, mas também, e, sobretudo, assegurar que o pacto de trabalho permaneça ativo entre todos os participantes" (Monceau, 2015, p. 212). Esse mesmo valor é dado na pesquisa intervenção institucionalista. A restituição possibilita que os sujeitos expressem o que esses perceberam e que essa representação seja usada como um suporte para a reflexão coletiva. Apresentar mais questionamentos à população pesquisada que resultados definitivos, permite trabalhar o campo e se aproximar da dimensão institucional das implicações e das práticas.

Restituir é um processo que parte da premissa de que não se trata de devolução, uma vez que não se retira algo e simplesmente devolve-se, parte da perspectiva de que analisamos circunstanciados pelas implicações primarias e secundarias. Essas interpretações são fragmentarias e restritas, sua partilha com o coletivo vai interrogá-las e pode ampliar as análises realizadas. Como um dispositivo, a restituição provoca uma pausa/ruptura

nos processos vivenciados coletivamente em pesquisas do tipo intervenção, mas podem ainda fazer parte de processos formativos, especialmente aqueles que se destinam a análise e produção de práticas colaborativas e interprofissionais. Parte dos resultados parciais desse estudo, produzidas em conjunto com a população pesquisada, são apresentados a seguir.

## O processo de restituição como dispositivo para a formação

Como vimos, a restituição se encontra na base de nosso estudo, produzindo ao mesmo tempo conhecimento, reflexão e (trans) formação dos atores sociais envolvidos no processo. Acerca da restituição e a participação no processo de pesquisa, Amador, Lazzarotto e Santos (2015, p. 235) pontuam que estas "(...) não constituem uma concessão, mas uma estratégia analítica deste modo de pesquisar-intervir que torna necessário o movimento de composição de um coletivo pesquisador". Apresentamos a seguir encontros de restituição vivenciado na pesquisa com os articuladores de educação permanente em saúde e com os apoiadores de humanização, coletivo pesquisador, produtor de novos mundos em que coexistem reproduções e invenções. Essas reuniões de restituição deram com a presença de convidados externos vindo a produzir o que os analistas institucionais chamam de "élargissement" que traduziremos por ampliação (Monceau, 2015) do campo de análise e de intervenção, mencionados acima.

Essa ampliação pode ocorrer com a participação de pessoas que não estavam presentes e que pela implicação primária e secundária permite ao grupo visualizar outros aspectos. A implicação é um processo de múltiplo e variado, de materialidade complexa e sobredeterminada, não sendo apenas subjetiva e constitui uma importante ferramenta para a produção de conhecimento nessa modalidade de pesquisa. A análise da implicação

na pesquisa-intervenção nos permite acessar a instituição, pois o que a instituição desencadeia em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, remetendo a valores, interesses, expectativas, crenças, inserções sociais. As instituições produzem em nós implicações primárias, que correspondem a nossas implicações diretas com o território pesquisado. Contudo, Monceau (2008a e b) apresenta também as implicações secundárias, que possuem elementos institucionais que não se reduzem à instituição com a qual trabalhamos, mas que remete a campos mais amplos, nesse caso, a universidade, a educação, a saúde pública, a clínica, dentre outros. Campos que estiveram o tempo todo presentes, com suas tensões, demandas, conflitos e desafios.

Refletir sobre o que a instituição produz em nós é importante, uma vez que a instituição está sempre em processo, no jogo de forças opostas, o instituído e o instituinte, movimentando-se e tensionando-se. A força instituída opera para a conservação, a reprodução do que está estabelecido como norma. Por outro lado, a força instituinte sustenta novas expressões, alterando a composição da instituição (LOURAU, 2004). Dessa maneira, a instituição sustenta dialeticamente processos constantes e contraditórios, inerentes à sua existência.

Neste contexto, a primeira restituição da pesquisa ocorreu sinalizando aspectos sobre as reuniões de equipe, sobre os lugares e práticas dos apoiadores e articuladores e a resistência, pontos que tinham surgido em nossos encontros. Como vimos acima, a instituições e os processos sociais se fazem a partir de um jogo de forças contraditórias inerente a toda instituição, forças que estão presentes ora mantendo o que já existe, ora trazendo o novo, em um funcionamento processual e dinâmico. Os elementos que apontam essa tensão são chamados de analisadores que têm como função dar voz aos principais conflitos existentes no instituído, fazendo emergir a força instituinte que dará vida ao movimento do processo de institucionalização. Os analisadores

tornam visível não só o que é reproduzido pelas instituições, mas também a produção do inédito, do que gera conflito, produzindo desavenças no cotidiano institucional, comprovando que estas duas forças são parte da instituição e responsáveis por sua mudança. Assim, entendemos pontos como analisadores.

Sobre as reuniões de equipe houve assinalamento por parte da equipe de pesquisadores que apesar do esforço para se fundar esses espaços nos municípios envolvidos, eles se desenvolviam como espaços de passagem de informações do nível central para as equipes, lugar de informe e não de produção de trocas e de formação de profissionais, conforme a propostas da PNH e da PNEPS, e se afastavam da possibilidade de espaços de análise e reflexão da equipe sobre o que vinham produzindo. Nesse sentido, o funcionamento da equipe reproduzia relações hierárquicas e de pouco envolvimento dos profissionais e afastando da proposta ativa de práticas de cuidado com autonomia a ser perseguida pelas equipes nas intervenções com os usuários. Observamos aqui a força do instituído operando para a reprodução de uma mentalidade de saúde como ausência de doença, mantendo a passividade dos atores sociais, das equipes e dos usuários.

Na discussão desse ponto houve concordância sobre esse aspecto, como podemos perceber na fala de um participante:

"Eu acho que é por isso que é um analisador importante porque ela revela esses movimentos... ela revela na verdade o que está instituído nas equipes, ela revela as relações de poder né, no sentido que é a enfermeira que chega com a pauta, no sentido de que o médico está autorizado a não participar e o dentista, ou aquela reunião só começa depois que o médico chegar (...)" (Articulador - Restituição 15/03/2018)

Assim, encontramos em nossa pesquisa a reprodução das posições clássicas de poder/saber. Os profissionais de nível universitário coordenam as reuniões, expressam as normas a serem seguidas que são muitas vezes pensadas na perspectiva da racionalidade. Em estudo sobre os encontros entre as equipes de apoio matricial e equipes de estratégia de saúde da família, Oliveira, Baduy e Melchior (2019) afirmam que:

(...) há que se pensar o quanto se tem avançado na compreensão de como produzir o trabalho em equipe e como realizar o apoio a estas equipes (...) não basta chamar de "equipe" para que o trabalho em equipe aconteça no cotidiano. É necessário que se desenvolva estratégias para construir relações de trabalho mais coletivas. Assim como não basta criar um espaço de encontro ou mesmo mudar o nome de uma reunião de trabalho já existente e continuar operando do mesmo modo, com reuniões predominantemente informativas. É preciso pensar para além da definição de horários e espaços físicos para os encontros. Torna-se fundamental também a definição de estratégias, técnicas de como produzir reuniões formais que sejam encontros que transformem as práticas fragmentadas em práticas que produzam aprendizagem, corresponsabilização pelo cuidado, em que os participantes atuem efetivamente na dimensão cuidadora, ultrapassando os limites de seus núcleos profissionais. (p. 15).

Com relação aos lugares ocupados pelos apoiadores e articuladores e suas práticas os mesmos identificam aprendizados nos encontros da pesquisa formando-se um espaço de educação permanente para os mesmos. Desse modo, entendemos a emergência de forças instituintes, de processos ativos de produção de formas de trabalhar e intervir humanizando as relações, como podemos ver nesse depoimento:

"A gente agrega nesses encontros que a gente tem aqui, com os interesses do município, sejam interesses dos gestores, sejam interesses dos trabalhadores, sejam interesses nossos enquanto articulador e apoiador, do grupo de trabalho de humanização, a gente tenta desenvolver dessa forma, então eu penso assim, quando fala em articular, eu penso em articular política com pessoas né? Com o coletivo de trabalhadores e de gestores." (Articulador - Restituição 15/03/2018)

A perspectiva da importância da produção de espaços de reflexão sobre o trabalho de apoio e desse como ação de educação permanente foi também encontrada em estudo na Bahia (MACHADO et al, 2018). Os autores destacam o valor positivo desses encontros.

No terceiro analisador "resistência" partiu-se da discussão de que normalmente a resistência é algo do outro e impeditiva:

"Mudanças, primeiramente. Porque na realidade, (...) toda vez que você traz alguma coisa nova ele acha que vai estar dando mais trabalho e não para melhorar aquilo que ele está fazendo. É isso a proposta, tentar melhorar aquilo que está acontecendo, para o usuário e para o funcionário. Mas eles muitas vezes não entendem, eles entendem que nós estamos trazendo mais trabalho." (Articulador - Restituição 15/03/2018)

Como os apoiadores da PNH e articuladores de EPS se aproximam das equipes para proposições como por exemplo de participação das reuniões da equipe ou mesmo da insistência em sua realização, referem encontrar resistências por parte dos profissionais o que é tomado como algo negativo e por vezes pessoal. Dizem também da resistência da população em participar de ações de prevenção e promoção e dos gestores que não apoiam mudanças que possam questionar a ordem instituída. Nesse sentido a resistência é um analisador e segundo Monceau (2009) não se trata de analisar as resistências, mas ao que essas resistências se opõem, contribuindo assim para favorecer novas formas de expressão nos grupos.

Foram discutidos ainda aspectos da resistência como necessária à vida e assim em seus aspectos positivos frente a exploração e imposição frequentes no trabalho em saúde. Entendemos que aqui, muitas vezes a resistência aparece como oposição, mas em outros momentos como invenção de estratégias de enfretamento face a situações complexas. Ao discutir acerca da necessidade de se pensar uma clínica que favoreça a autonomia dos usuários no SUS, Penido e Romagnoli (2018) destacam a importância da transversalidade no cotidiano dos serviços, como possibilidade de não submissão às relações hierárquicas que muitas vezes ainda se baseiam na ideia de que os usuários possuem somente um corpo biológico. A reprodução dessas relações se apoia em movimentos verticais, que efetuam reducionismos e que desqualificam outros saberes, se afastando da proposta de promoção de saúde negando a singularidade e da complexidade de cada processo de saúde-doença. Esse processo de resistência também esteve presente nos encontros com os apoiadores da PNH e articuladores de EPS manifestando-se em faltas, atrasos, atribuição as ações na função vinculada aos aspectos de perfil individual e mérito ao qual tem-se ou não, o que nega a aposta da produção em ato e nos encontros.

Por outro lado, a transversalidade agencia elementos heterogêneos, associando práticas e discursos, saberes diferentes que sustentam a autonomia, entre eles e com os usuários. A transversalidade é uma forma de resistência, pois produz, convoca, incita processos de subjetivação inventivos. Desse modo, o interjogo entre transversalidade e reprodução se fez presente e evidenciado nos momentos de restituição do estudo, nos processos coletivos de análise e reflexão do material que estávamos produzindo juntos.

No processo da pesquisa, a proposta da última restituição foi a construção coletiva, entre os pesquisadores, bolsistas e participantes de uma análise do percurso efetuado. Iniciamos com o varal de marcos/marcas deste processo, para todos os envolvidos e para o trabalho do apoiador (PNH) e articulador (EPS) nos territórios. Os novos articuladores e apoiadores foram convidados a expressar suas expectativas diante da função exercida. Para tal, foram disponibilizados materiais, tais como, canetas coloridas, papéis e cola colorida. O produto final com as marcas/marcos foram expressadas em palavras e desenhos e foram estendidos no varal. Em seguida, todos foram convidados a dividir sua criação com o grupo, de maneira voluntária. Algumas falas tratam sobre o avanço no conhecimento, sobre a função, apontando a importância do processo grupal e participativo na formação profissional:

"(...) em tantos encontros aqui a gente vivenciou tanta coisa e isso gerou possibilidades e eu acho que a gente está no caminho de um avanço de coisas novas. O meu é o primeiro, tem três cores: o verde, o azul e o amarelo. Eu tentei fazer um caminho, porque na primeira vez que vocês falaram eu fiquei pensando no horizonte, que me abriu um mundo, um novo horizonte, e aí fiquei pensando (...) no percurso, no caminho. Eu

acho que os encontros geraram possibilidades e essas possibilidades geraram um avanço." (...) "Encontro, possibilidade e avanços" (Articuladora/apoiadora - Restituição 05/11/2018)

Nessa perspectiva estudos apontam a importância da produção da grupalidade nas funções de apoio institucional (Cardoso, Oliveira, Furlan, 2016; Pavan & Trajano, 2014) Produzir espaços de troca e de inclusão da diferença, produzir encontros é também formativo e desafia as perspectivas instituídas do setor saúde. Há que se destacar que nem sempre esse aspecto é priorizado na formação inicial dos trabalhadores da saúde e muito menos entre diferentes formações na perspectiva interprofissional. Referimo-nos à educação interprofissional como a aquela que se interessa pelas práticas colaborativas e o trabalho em equipe. (Ministério da Saúde, 2017).

Este avanço, contribuiu para a escrita do PRO EPS-SUS, uma proposta do Ministério da Saúde com repasse financeiro diretamente aos municípios para desenvolvimento de ações de EPS. Nesse sentido, conhecer sua função, discutir e partilhar experiências produz capacidades e potências. Os participantes relatam ter buscado incluir todas as equipes do município em suas necessidades:

"Quando eu sentei para fazer o projeto do PRO EPS-SUS eu percebi tudo isso, eu consegui fazer um desenho de um projeto, que eu não sei se eu não tivesse percorrido isso tudo com vocês, se eu teria aquele desenho de projeto que eu pensei, então eu acho que isso fez a diferença. (...) Outra coisa, isso é particular meu, que eu tenho melhorado é a questão da escrita, eu tinha

uma dificuldade com a escrita e agora, nesse molde de fazer as narrativas, o próprio diário de bordo, a orientação que vocês sempre fazem que a gente precisa documentar tudo que a gente faz." (Articuladora/apoiadora- Restituição 05/11/2018)

As ferramentas construídas coletivamente e vivenciadas durante o processo foram destacadas como marcos que contribuíram para a função. Destacamos aqui a importância do coletivo no processo da pesquisa e na formação interprofissional. A transversalidade que apontamos acima, sustenta o coletivo, o produz e é por ele produzido. De acordo com Escóssia e Kastrup (2005), fundamentadas nas ideias de Deleuze e Guattari, o coletivo corresponde à dimensão de co-construção da realidade, que atua de forma molecular desfazendo a separação indivíduo e sociedade. Nessa forma de funcionamento não há posição e dicotomias, mas sim produção, agenciamentos e conexões, que produzem novas realidade, processos instituintes, forças que rompem com modelos que tendem a se repetir e que trazem mutações:

"Mudou um pouco a minha visão de apoio, que eu faço esse trabalho ilusório, e diminuiu muito essa angústia que eu tinha. Eu tinha necessidade de dar respostas e eu acho que isso trouxe um impacto muito bom no meu trabalho, "vamos construir juntos, vamos encontrar as respostas juntos". E eu percebi também que eu consegui melhorar a minha habilidade de causar reflexões, tanto em mim quanto nos grupos, com essa questão da construção. Foi o que mais me marcou." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

Processo coletivo que se fez em imanência com a necessidade de modelos, que sim, foram desfeitos, mas foram perseguidos em um primeiro momento. Na fala a seguir, demonstra que a ideia de ferramenta como uma "receita de bolo" algo palpável foi desconstruída, dando lugar a percepção de que eles podem criar e recriar suas próprias ferramentas, levando em consideração as necessidades de cada território:

"Existia inicialmente, naqueles primeiros momentos um encantamento com tudo aquilo que a gente foi vivenciando e experimentando das ferramentas, e a gente encontrou nesse encantamento possibilidades de a gente estar intervindo nas equipes. Só que com o passar do tempo a gente foi percebendo, de acordo com o amadurecimento pessoal de cada um do grupo no sentido de perceber que não dava mais para utilizar ferramenta, aquilo que a gente aprendeu como um conhecimento, como um instrumento, e "não, eu vou aplicar". (...) houve essa necessidade do que foi vivenciado como ferramenta e como instrumento de levar para as equipes. Hoje a gente percebe isso nas falas, um crescimento no sentido de avaliar tudo daquilo que a gente encontrou nesse processo. Eu acho que é um amadurecimento mesmo, de que não dá para ir fazendo e pegando, mas tem que olhar a gestão, tem que olhar as necessidades da equipe. Então os nossos ouvidos começaram a ser seletivos nisso tudo e eu acho que isso foi uma grande conquista desse projeto, que eu acho que teve essa avaliação, inicialmente era uma coisa mais entusiástica, de pegar o que foi aprendido e aplicar. (...) no sentido de que hora, em que momento, vamos aguardar, vamos esperar e vamos tentar conciliar as necessidades: demanda, necessidades da equipe, o que eu penso, como eu posso agrupar aquilo que eu tenho de ideia com aquilo que é a gestão e com aquilo que é necessidade. Eu senti bem rico isso na função do articulador." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa houve sucessivas trocas de secretários de saúde e a falta de apoio da gestão foi colocado como fator dificultador para o desenvolvimento da função. Tais como, dificuldades de realizar reunião com as equipes devido a agenda e demanda de atendimentos das unidades de saúde.

"A gente avança, retrocede e tenho o privilégio de articular, de apoiar, fazer esse trabalho exclusivo lá, mas a gente tem muitas dificuldades também, não só a questão das equipes, mas de gestão, de compreensão e de valor que o gestor dá." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

"Teve um ano que tiveram cinco trocas e cada um que entra tem uma forma de pensar, mas a gente percebe que não tem um planejamento de gestão, então as coisas vão sendo tocadas da maneira de apagar incêndio e isso reflete no nosso trabalho, enquanto núcleo, porque na maioria das vezes eles não entendem a transversalidade do núcleo e só nos colocam num momento de necessidade, como apagadores de fogo de determinados assuntos, isso atrapalha

um pouco o nosso trabalho. Então às vezes o que prioridade da nossa gestão não é o que seria o ideal para o trabalho do grupo e acaba atrapalhando toda a nossa dinâmica, a gente não fica voltado exclusivamente para o trabalho do núcleo." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

Estudo realizado por Mori e Oliveira (2014), no Distrito Federal, também se deparou com a rotatividade de gestores e trabalhadores dificultando a implementação do apoio e da PNH. Esse fenômeno, com certeza, dificulta a efetivação do SUS.

Abarcar a realidade da Educação Permanente e a inserção dos atores socias nesse processo é lidar com a complexidade, com uma realidade na qual atuam a todo instante formas, modelos e forças, coletivos. Entendemos que nas práticas cotidianas que se exercem no SUS, temos reproduções, modelos já sedimentados que ainda estão presentes na relação entre as equipes e com os territórios, mas também encontramos forças, que escapam desses modelos, fluxos potentes que podem trazer outras dimensões; pela imanência da repetição e da invenção, de formas estratificadas e forças conectivas, formas e forças que coexistem (DELEUZE; PARNET, 1998). O grande desafio que se coloca para intervenções nesse processo é o encontrar as brechas nas formas e agir como força para a produção, prática coletiva e transversal.

Em diálogo com a proposta institucionalista, podemos afirmar que as formas seriam o instituído, tendendo a conservar, a manter o que já existe, lugares verticais, receitas de bolo, respostas prontas, por outro lado, as forças seriam o instituinte, elementos que afloram trazendo inédito, processos grupais de autonomia e de invenção. Um ponto importante que foi levantado pelo grupo de atores sociais foi a presença de indeterminações e de inseguranças.

Desta maneira, a discussão permeou as incertezas vividas por esses profissionais em suas atividades. O grupo abordou que um dos efeitos dessa incerteza é a espera da ordem vinda de instancias como a DRS e dos gestores e ainda o receio do certo e errado. Essa análise nos conduz a movimentos de hierarquia e verticalidade e se afasta da transversalidade, uma vez que a passividade e não a autonomia emerge como efeito das relações profissionais, se distanciando inclusive da possiblidade de deflagar a autonomia nos usuários, uma vez que a própria equipe não consegue sustentá-la.

Outro fator destacado foi a consolidação de um núcleo de apoiadores e articuladores, fortalecendo o trabalho em determinado município:

"Algumas coisas que eu achei que começaram nesse processo todo da pesquisa, que consolidou a formação de um núcleo em [nome do município]; a gente conseguiu concretamente oficializar esse núcleo de educação permanente. (...) a gente participava [dos encontros] a gente voltava para o município na expectativa de se fazer algo, de se concretizar algo. Eu, acho que pela minha própria formação, fico pensando muito nessa questão de ter algo concreto para fazer, para executar, e senti que muitas vezes a gente falou, construiu muitas coisas principalmente nesses espaços, nas nossas reuniões, mas quando a gente tentava voltar para o município, tudo isso que a [nome] falou, era muito difícil concretizar com tudo que a gente vivenciou aqui. Então para mim o marco principal foi a formação desse núcleo em (nome da cidade), eu acho que foi um resultado e uma conquista para o município primeiramente. (...) espaço protegido, poder conversar, falar a mesma língua entre nós, pelo menos, para que a gente pudesse construir o projeto com a ideia de um, a ideia de outro, então eu acho que isso foi um marco." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

Melo et al (2016), em uma pesquisa que envolveu capitais brasileiras, concluíram sobre a importância do apoio também da gestão municipal para implementação das ações do apoio institucional.

A continuidade das ações de apoio institucional e de EPS junto as equipes especialmente de atenção primária à saúde nos parece uma possibilidade de reafirmação de uma sociedade que considere a saúde como um direito de todos. O fato de alguns municípios terem formalizado núcleos de apoio e EPS nos parece interessante e precisa ser acompanhado em seu movimento de institucionalização.

Os encontros promovidos pela pesquisa como um espaço possibilitou a trocas de conhecimentos e experiências, o que mostra novamente a importância do grupo e do coletivo. Ao fazer uma pesquisa avaliativa sobre a dimensão ético-estético política da humanização, Verdi, Finkler e Matias (2015) apontam que está se associa ao aumento da comunicação entre os sujeitos, á possibilidade de partilhar e trocar. Essa mesma leitura foi feita por um dos participantes;

"A importância de a gente ter de fato esses espaços de troca e poder olhar, escutar e crescer juntos um com o outro, porque de fato, se a gente vier com demandas e normativas. As normativas são importantes, conhecer portaria, a gente tem uma média de 5 mil portarias por mês, conhecê-las é bacana, é importante, mas trazer isso do vivido e não a gente começar do outro lado, mas sim o movimento ao contrário. Então esses espaços que ficam e que devem ficar como um grande legado desse projeto todo." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

Verdi, Finkler e Matias (2015) apontam que coexistindo com uma formação tradicional, com modelos que muitas vezes viabilizam o processo formativo, podem surgir experiências singulares, linhas instituintes e inventivas para a variação de novas formas de atuar. Esses deslocamentos também se fazem nos encontros do processo de pesquisa, através de erros e acertos:

"Eu coloquei a questão dos nossos encontros mensais. Acho que todo mundo já falou um pouquinho, esses encontros agregaram muitas coisas, trouxeram muitas ferramentas, trocas de experiência que às vezes é isso falta no nosso dia a dia. Em [nome do município] a gente já tinha um grupo que atuava, mas os nossos encontros aqui só vieram a somar, porque a gente realmente não sabe tudo, a gente no dia a dia se depara com muitas situações que a gente não sabe como fazer, o que fazer e daí aqui a gente conseguia sair com uma luz, com coisas diferentes pelo menos para tentar. Às vezes chegava lá, tentava e também não dava certo, mas tinha encontro no mês seguinte que a gente ia ter outros disparadores para voltar para o município, então esses encontros para mim foram fundamentais." (Apoiadora/articuladora- Restituição 05/11/2018)

Nessa direção, para Londero e Paulon (2018), é preciso multiplicar as experiências e trocas sobre o apoio produzindo espaços de "desaprendizagem" permanente, que podem produzir cuidados inventivos.

#### Considerações Finais

O presente trabalho aponta para potencialidades formativas que podem ser engendradas nos momentos da restituição em pesquisas do tipo intervenção. Esses momentos de pausa e partilha de analises produz outras possibilidades de sentidos para o que vai sendo produzido nos coletivos e com eles. Restituir é recriar e admitir que não há nada a ser devolvido como se houvesse retirada de algo pronto por alguém, antes, é mais uma possibilidade de encontrar e no encontro produzir análises e restabelecer pactos de produção conjunta.

Nesse processo destacamos a possibilidade de "testar" analisadores identificados primeiramente pela equipe de pesquisa e em coletivo dar passagem aos implícitos e não ditos no processo. Certamente há uma potência de aprendizagem que participa da formação interprofissional e da educação permanente de todos os envolvidos. Também permite que trabalhadores da academia e serviço se encontrem considerando as diferenças e assimetrias presentes nos processos instituídos de EPS e de pesquisas (Merhy e Feuerwerker, 2006).

Destacamos a importância de um posicionamento ético político que se declare e seja posto em análise nas modalidades de análise de implicação primaria e secundária. As leituras produzidas pelos conceitos da analise institucional são potentes para sustentar a formação de agentes para a implementação de políticas públicas que favoreçam a produção da vida e do cuidado, sentido do trabalho em saúde.

## Referências Bibliográficas

AMADOR, F. S.; LAZZAROTTO, G. D. R.; SANTOS, N. I. S. Pesquisar-agir, pesquisar-intervir, pesquisar-interferir. **Revista Polis e Psique**, v. 5, n. 2, p. 228-248, 2015.

BELLEGARDE, P. Institutionnalisation, implication, restitution: Théorisation d'une pratique associative. **L'Homme & la Société**, v. 147, n. 1, p. 95-114, 2003. DOI: 10.3917/lhs.147.0095.

BORGES, F. A. et al. A análise de implicação profissional como um dispositivo de educação permanente em saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 27, e3189, 2019. Disponível em:<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-11692019000100370&lng=en&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0104-11692019000100370&lng=en&nrm=iso</a>. Acesso em: 16/12/2019. DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3114.3189">http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3114.3189</a>.

CARDOSO, J. R.; OLIVEIRA, G. N.; FURLAN, P. G. Gestão democrática e práticas de apoio institucional na Atenção Primária à Saúde no Distrito Federal, Brasil. **Cad. Saúde Pública** [online]. 2016, v.32, n.3, e00009315. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00009315.

CECCIM, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface (Botucatu)**, v. 9, n. 16, p. 161-168, 2005.

DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1988.

ESCOSSIA, L.; KASTRUP, V. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005.

FORTUNA, C. M.; MONCEAU, G.; VALENTIM, S.; MENNANI, K. L. E. Uma pesquisa socioclínica na França: notas sobre a análise institucional. **Fractal, Revista de Psicologia,** v. 26, n, 2, p. 255-266, 2014.

LONDERO, M. F. P.; PAULON, S. M. Por um devir bicicleta no apoio à rede de saúde. Psicol. Soc., v. 30, e169755, 2018. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-71822018000100212&lng=en&nrm=iso>">http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30169755</a>.

LOURAU, R. "Objeto e método da Análise Institucional". In: ALTOÉ, S. (Org). **René Lourau: analista institucional em tempo integral.** São Paulo: Hucitec, p. 66-86, 2004.

LOURAU, R. Implication et surimplication. **Revue du Mauss,** v.10, p.110-120, 1990.

MACHADO, S. S. et al. Apoio Institucional na ótica de gestores, apoiadores e trabalhadores: uma aproximação da realidade a partir de diferentes lugares. Interface (Botucatu), v. 22, n. 66, p. 813-825, 2018. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=\$1414-32832018000300813&lng=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=\$1414-32832018000300813&lng=en&nrm=iso></a>. Acesso em: 14/12/2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0829.

MELO, L. M. F. et al. Análises das diretrizes para o apoio institucional das gestões da Atenção Básica das capitais brasileiras. **Saúde debate**, v. 40, n. 108, p. 8-22, 2016. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_artext&pid=S0103-11042016000100008&Ing=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_artext&pid=S0103-11042016000100008&Ing=en&nrm=iso></a>. Acesso em: 14/12/2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104-2016108000

MERHY, E.; CAMARGO, L. M. F.; CECCIM, R. Burg. Educación Permanente en Salud: una Estrategia para Intervenir en la Micropolítica del Trabajo en Salud. **Salud colectiva**, v. 2, n.2, p. 147-160, 2006. Disponível em: <a href="http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=\$1851-82652006000200004&lng=es">http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=\$1851-82652006000200004&lng=es</a>. Acesso em: 12/12/2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). HumanizaSUS: Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2010. Disponível em: <a href="http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus\_documento\_gestores\_trabalhadores\_sus.pdf">http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus\_documento\_gestores\_trabalhadores\_sus.pdf</a>. Acesso em: 27/10/2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Portaria n. 198/GM/MS de 13 de fevereiro de 2004 (BR). Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. 2004. Disponível em: <a href="http://www.saude.pb.gov.br/site/geab/portaria198.pdf">http://www.saude.pb.gov.br/site/geab/portaria198.pdf</a>. Acesso em: 01/11/2017.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Relatório final da oficina de alinhamento conceitual sobre educação e trabalho interprofissional em saúde, 2017. Disponível em:<a href="https://www.educacioninterprofesional.org/sites/default/files/fulltext/2018/pub\_relatoria\_eip\_bra\_2017\_po.pdf">https://www.educacioninterprofesional.org/sites/default/files/fulltext/2018/pub\_relatoria\_eip\_bra\_2017\_po.pdf</a>. Acesso em: 27/10/2017.

MONCEAU G., L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. **Nouvelle revue de psychosociologie,** n. 7, p. 151-165, 2019.

MONCEAU, G. A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L'ABBATE, S.; MOURÃO, L.C.; PEZZATO, L.M. (Orgs.) **Análise institucional & Saúde Coletiva.** São Paulo: Editora Hucitec, p.91-103, 2013b.

MONCEAU, G. Como as instituições permeiam as práticas profissionais. Sócio-clínica institucional e formação de professores. In: GARRIDO, S. P.; FRANCO, S. M.A. (orgs). **Pesquisa em educação**, v. 1. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação, São Paulo (Brasil), Ed. Loyola, p. 27-73, 2008a.

MONCEAU, G. Effets d'une pratique clinique de recherche. In: KOHN, R. C. (coord.). **Pour une démarche clinique engagée.** Paris: L'Harmattan. P. 91-104, 2013a.

MONCEAU, G. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 20, n. 1, p. 19-26, 2008b.

MONCEAU, G. Técnicas socio clínicas para a análise institucional das práticas sociais. **Psicologia em Revista,** v. 21, n. 1, p. 197-217, 2015.

MORI, M. E.; DE OLIVEIRA, O. V. M. Apoio institucional e cogestão: a experiência da Política Nacional de Humanização no Sistema Único de Saúde (SUS) no Distrito Federal (DF), Brasil. **Interface (Botucatu)**, v. 18, supl. 1, p. 1063-1075, 2014. Disponível em:<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1414-32832014000501063&lng=en&nrm=iso>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1414-32832014000501063&lng=en&nrm=iso>">https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0316.

NUNES, E. D. Saúde coletiva: uma história recente de um passado remoto. In: CAMPOS **et. al., Tratado de Saúde Coletiva.** São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ FIOCRUZ, p. 19-39, 2006.

OLIVEIRA, K S; BADUY, R; MELCHIOR, R. O encontro entre Núcleo de Apoio à Saúde da Família e as equipes de Saúde da Família: a produção de um coletivo cuidador. **Physis**, v. 29, n. 4, e290403, 2019. Disponívelem: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-73312019000400601&lng=pt&nrm=i-so">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0103-73312019000400601&lng=pt&nrm=i-so</a>. Acesso em: 14/12/2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312019290403.

PAVAN, C.; TRAJANO, A. R. C. Apoio institucional e a experiência da Política Nacional de Humanização (PNH) na Freguesia do Ó, Brasilândia, São Paulo, Brasil. Interface (Botucatu), v. 18, supl. 1, p. 1027-1040, 2014. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1414-32832014000501027&lng=en&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1414-32832014000501027&lng=en&nrm=iso</a>. Acesso em: 14/12/2019. DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0229">http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622013.0229</a>.

PENIDO, C. F.; ROMAGNOLI, R. C. Apontamentos sobre a clínica da autonomia na promoção de saúde. **Psicologia e Sociedade, v.** 30, e173615, 2018. DOI: 10.1590/1807-0310/2018v30173615.

ROMAGNOLI, R. C. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. Revista **Psicologia & Sociedade,** v. 26, n. 1, p.44-52, 2014.

VERDI, M.; FINKLER, M.; MATIAS, M. C. S. A dimensão ético-estético-política da Humanização do SUS: estudo avaliativo da formação de apoiadores de Santa Catarina (2012-2014). **Epidemiologia, Serviço e Saúde**, v. 24, n. 3, p. 363-372, 2015. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S2237-96222015000300363&lng=pt&nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S2237-96222015000300363&lng=pt&nrm=iso</a>. Acesso em: 12/12/2019. DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000300003">http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000300003</a>.

# Reparando cristales rotos: trabajo multidisciplinar sobre violencia escolar en Xalapa, Veracruz, México.

Maria José Garcia Oramas

Lizette Figueroa Vázquez

#### **Antecedentes**

Estamos en al año 2000, inicia un nuevo siglo. México se perfila como una joven democracia gracias a que se lograba un cambio político pacífico vía las urnas y después de casi 80 años de mantenimiento del mismo partido político en el poder, el PRI, pero también porque la gran mayoría de la población era en aquel momento, joven. Con optimismo, consideramos que con el nuevo régimen político y el llamado "bono demográfico", es decir, la generación joven más numerosa en la historia del país podríamos transitar a la democracia y con ello dejar atrás los graves problemas que laceraban al país desde tiempos remotos: la pobreza, la impunidad y la injusticia social.

Como investigadoras del área de la psicología social comunitaria comprometidas con los modelos de investigación-acción participativa desarrollados en nuestro país y en Latinoamérica desde los años 1980 (Garcia y Ruiz Vallejo, 2010), y buscando que la ciencia sirviera para la transformación social de nuestros países, consideramos que era fundamental aprovechar las potencialidades de estos jóvenes, particularmente de quienes lograban acceder a la educación media y media superior, a fin de fortalecer los procesos democráticos y contribuir a los vientos de cambios a los que el nuevo milenio nos convocaba.

Sin embargo, también empezaba a vislumbrase un problema que con el paso de los años atravesaría gravemente a la sociedad mexicana en su conjunto: la violencia social. En 2003, la encuesta oficial titulada Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) documentaba la existencia de múltiples formas de violencia que acontecía en los diferentes ámbitos donde trascurre la cotidianeidad de la población joven. Frente a ello, ciertos autores (Soto, 2002) comenzaban a elaborar un discurso simplificador y endurecedor hacia la juventud considerándola como un sector poblacional protagonista de hechos delictivos. Pero a nivel internacional, la propia OMS y autores como Sirota (2009) Castillo y Piper (2001) mostraban que lo que en realidad sucedía era que se aestaba una transformación acelerada de los referentes tradicionales de socialización en la vida de las comunidades, misma que complejizaba la vida que experimentaban las nuevas generaciones de jóvenes en relación a la de sus progenitores. Estos autores convocaban a generar acciones fruto del dialogo entre diversos actores sociales para construir soluciones a estas problemáticas de manera colectiva.

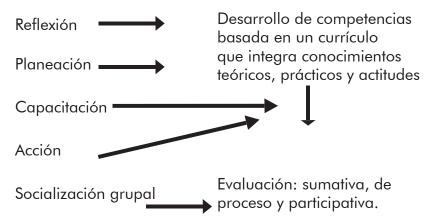
Para 2007 formulamos un proyecto de investigación – acción para Veracruz titulado Construyendo comunidades educativas libres de violencia vinculando a diversas instituciones públicas mediante convenios con el Consejo Veracruzano de Ciencia y Tecnología (COVECYT), que mediante concurso nos otorgó el apoyo financiero; con la Universidad Veracruzana, nuestro lugar de adscripción a través de las facultades de Psicología de Xalapa y Poza Rica, así como con la Secretaria de Educación de Veracruz, el subsistema de Telebachillerato (TEBAS) y el grupo de teatro infantil denominado TISEV. El proyecto se llevó a cabo entre 2008 y 2010 y sus resultados se publicaron en diversos artículos y particularmente en el libro bajo el mismo título, editado por la Secretaria de Educación del Estado de Veracruz en Noviembre del 2010.

Uno de los ejes prioritarios de la investigación fue el trabajo con equipos multidisciplinarios desde la modalidad de formación de formadores a través de dos ejes paralelos de acción: por un lado, la formación de estudiantes de la licenciatura en psicología como agentes educativos promovedores de los procesos de intervención con las y los diferentes actores de los telebachilleratos, es decir, autoridades, docentes, estudiantes, padres y madres de familia. Y, por el otro, la intervención directa del equipo de investigación en las comunidades educativas mediante diversas estrategias participativas de intervención.

#### La formación de formadores

La formación de estudiantes está fundamentada en el modelo de desarrollo de competencias que persigue la UV, cuya perspectiva busca integrar un conjunto de capacidades que permita a los estudiantes actuar con pertinencia y eficacia, resolviendo situaciones problemáticas a través de su participación en un proyecto de investigación aplicada. Un rasgo esencial de esta formación es la relación que se establece entre la teoría y la práctica, la praxis, que hace que el proceso de aprendizaje sea más significativo si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales, ello situado en el modelo de aprendizaje colaborativo, que contempla el uso de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social) de acuerdo al siguiente modelo:

Estrategia didáctica: Currículum aprendizaje colaborativo y académico. modelaje.



Esquema 1. Desarrollo de las competencias. Fuente: Ruiz, S., (2009).

Debido a que este trabajo requiere un buen nivel de preparación, se capacitó a los estudiantes de manera permanente durante tres semestres escolares, con la metodología de investigación acción a través de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo y modelaje, como se muestra en el siguiente esquema:

Competencia Psicológica	Competencia Participativa-Social	Competencia Técnica
Flexibilidad	Participación	Transferencia
Pensamiento analítico, sintético, creativo y autónomo; adaptabilidad; Negociación. Dinamismo; responsabilidad personal, comunicación oral y escrita.	Disposición a la cooperación, honradez, responsabilidad social, espíritu de grupo, emprendimiento.  Capacidad de coordinación, organización, relación, decisión, dirección, trabajo en equipo.	Relacionada con la profesión: Metodología, estadística, teorías y modelos de evaluación e intervención, psicología de grupos y organizaciones, teorías psicológicas, capacidad para investigar, diagnosticar e intervenir en aspectos básicos del comportamiento humano.  Amplía la profesión: panorámica sobre disciplinas y profesiones afines, manejo de ordenadores, procesadores de textos, idiomas, herramientas de presentación, automóvil.

Cuadro 1: Categorías de competencias. Fuente: Ruiz, S. (2009).

En cuanto al segundo eje de la intervención, es decir, construir comunidades educativas libres de violencia con la participación activa de sus actores, implementamos diferentes estrategias que favorecieran el trabajo en grupo y la convivencia entre estudiantes, docentes y padres de familia, tales como grupos focales, cursos talleres sobre violencia, talleres vivenciales sobre habilidades para la vida, educación para la paz, relaciones de noviazgo, violencia doméstica, grupos de reflexión de acuerdo al modelo desarrollado por Silvia Radosh y colaboradores (2014). Así mismo, en redes sociales, ferias por una vida libre de violencia, redes virtuales y la elaboración de una página web titulada "por una vida libre de violencia", mediante intervenciones televisadas tituladas "un día en la escuela" y "las injusticias de la vida", cuyo guión y producción fue elaborado con las y los propios chicos de telebachillerato. Los detalles de todo este trabajo también se pueden encontrar en el libro antes mencionado.

#### Violencia experimentada y observada en centros escolares

Los resultados de la investigación en relación a la violencia experimentada y observada por los diferentes actores de los Telebachilleratos de Veracruz nos confirmaron las tendencias nacionales y estatales de diferentes estudios sobre la violencia entre la juventud como un fenómeno que crecía exponencialmente. La violencia cotidiana se experimentaba y observaba en todos los ámbitos de su vida, tanto en la relación con sus parejas, sus amigos, maestros, padres de familia y personas de la comunidad, ya fuera como víctimas o como espectadores, y haciendo evidente que las formas de violencia que prevalecían dentro y fuera de los centros escolares se presentaba de manera diferenciada para hombres y mujeres. En el ámbito familiar encontramos violencia no únicamente de parte de padres hacia sus hijos sino también el caso contrario, es decir, hijos que violentaban a sus padres.

Como resultado de las acciones emprendidas, constatamos que el reaprendizaje de formas de convivencia no violentas es un factor clave para el combate a la violencia destacando que las políticas sociales a implementar, como lo demostraba el trabajo realizado, habrían de dirigirse al reforzamiento del tejido social comunitario en condiciones de justicia y equidad.

Los fenómenos que vislumbramos se transformaron en un discurso social generalizado de culpabilización social, desesperanza y patologización de las situación de los jóvenes (para 2010 en el país comenzaba a hablarse de la generación denominada "nini", dado que la gran mayoría de los jóvenes en el país "ni trabajaba ni estudiaba"). Ello, dado que si bien en términos de educación primaria el país contaba con una cobertura prácticamente universal entre la población, no era así en el caso de la educación media y media superior. De cada 100 alumnos que cursaban la primaria, 12 años después, solo 44 concluirían el bachillerato, con lo cual más de la mitad llegarían a la edad adulta habiendo abandonado la escuela, dato por demás critico porque estudios de Naciones Unidas demuestran que hay que contar con al menos 12 años de escolaridad para no caer en situación de pobreza.

En términos de empleo, de acuerdo con la encuesta nacional de ocupación y empleo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de esos años, (2003) la tasa de participación económica de los jóvenes entre 14 y 19 años de edad era del 30% y de 66% para los que tenían entre 20 y 29 años, con lo cual 13.5 millones de personas jóvenes se encontraban en la situación de querer encontrar una ocupación sin encontrarla, afectando de manera primordial a las mujeres puesto que ellas representaban el 75% de los desempleados en el país. De quienes estaban empleados, la gran mayoría era en el sector informal. Años después, a todo ello habría que agregar el crecimiento exponencial de las tasas de embarazo adolescente que para 2017 alcanzó la cifra de 62 embarazos por cada 1000,

donde 2 de cada 10 nacimientos son de mujeres menores de 20 años (El País, 2019).

Dada esta situación, ciertamente hablamos de un sector amplio de población juvenil, un bono demográfico que no solo se desperdiciaba sino que se enfrentaba a un horizonte dominado por la informalidad y la precariedad laboral en un contexto de violencia generalizada cada vez más inquietante. Simplificar la situación y ubicar la solución de los problemas fuera de la acción y alcance de sus protagonistas, así como la percepción de naturalización de la violencia como una realidad imposible de transformar por parte de los jóvenes, maestros y padres y miembros de la comunidad en general, dificultaba la participación social.

La falta de credibilidad en el sistema de impartición de justicia en el país y el creciente fenómeno de la delincuencia en los años por venir fue mucho más allá de lo que pensábamos en el inicio de la nueva década. La dificultad de los actores comunitarios para enfrentar los problemas de violencia en el país se hizo evidente con el paso de los años así como el desgaste y la ruptura del tejido social.

Para 2012, en un estudio que realizamos sobre el fenómeno de la violencia y su afectación en los vínculos entre las personas titulado: "Redes sociales de apoyo y violencia social en Veracruz, México", (2016), donde se analizaba el impacto de la violencia en las redes de apoyo de las personas, constatamos que los más jóvenes mostraban más dificultades para establecer redes de apoyo. Por ello, el trabajo psicosocial necesitaba estar encaminado a la formación y fortalecimiento de dichas redes a fin de mejorar la salud integral de la población en general ante la escalada de violencia. Los efectos de la violencia en la salud mental de los pobladores en América Latina en general y en México en particular generaban ya entre la población problemas de autoestima, depresión, ansiedad, suicidio, somatización, trastornos de la alimentación, paranoia, fobias, adicciones y estrés postraumático. El análisis exhaustivo que realizara Arteaga (2007), basado en los datos del Banco Mundial, lo llevó a concluir que "la violencia genera una serie de daños psicológicos semejantes a los vividos en zonas de guerra (p. 33)".

Y es que en el país ciertamente se gestaba una situación de guerra: la guerra contra el narcotráfico. En 2006 el gobierno federal decidió sacar al ejército a las calles para combatir este flagelo con un saldo trágico que incrementó drásticamente los índices de violencia: un aumento en 575% de muertes dolosas con alrededor de 300 mil muertes, 200 mil desaparecidos y 120 mil desplazados. Tan sólo el número de feminicidos en los últimos años asciende a 150 casos en lo que va del año 2019 tan solo en el Estado de Veracruz, e incluyendo otros delitos como el secuestro, el despojo, el fraude y las amenazas.

Según la opinión de la población general recopilada en la IV Encuesta Nacional sobre Inseguridad Urbana (Zavaleta, 2010), 73% supone que ha aumentado la violencia vinculada con el narcotráfico, 80% afirma que su vida ha sido afectada por la inseguridad, 70% confía poco o nada en la policía de tránsito, 65% opina lo mismo acerca de la policía judicial y 70% se siente insegura. Todo ello le ha costado al país, según un estimado de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2009) un desgaste económico que asciende a 8.4% del producto interno bruto (PIB), lo que representa un dispendio desmedido de recursos, por decir lo menos, los que no llegan al sector educativo; por ejemplo, únicamente se invierte 5.7% del PIB en educación

En lo que respecta al estado de Veracruz, éste representa un foco de alerta del problema de la violencia, entre otras cosas porque es una importante vía de paso de migrantes centroamericanos hacia Estados Unidos y una ruta del narcotráfico. Aunado a ello, según los reportes oficiales ocupa el décimo lugar entre las entidades con mayor violencia (CNN México, 2011) y el primer lugar en feminicidios.

Todas estas cifras alertan respecto a la magnitud de un problema cuyo abordaje es complejo, sobre todo cuando se considera que los datos presentados anteriormente implican un subregistro importante, pues sólo 8.4% de los delitos se denuncian y se refieren únicamente a la violencia delincuencial (Cufré, 2013). Además, muestran un panorama de múltiples facetas de la violencia que lleva a pensar que deben ocasionar una modificación considerable en la vida cotidiana de las personas, incluyendo, desde luego, la vida de las y los investigadores de estos fenómenos. Por todo ello, consideramos que las manifestaciones violentas no pueden comprenderse a partir de un solo ámbito de las ciencias, pues no basta un modelo explicativo único para abordarlas, las teorías individualistas y unicausales no permiten una comprensión. Es imperante un abordaje multidisciplinario de fenómenos como el descrito.

# Aproximaciones teórico metodológicas al estudio de la(s) violencia(s).

Concebimos la violencia como un fenómeno multicausal que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad y que ha adquirido variadas formas y grados de destructividad en diversas sociedades y en distintos momentos. En la era actual es motivo de preocupación en muchos países, y desde luego en México como lo hemos venido afirmando, para la mayoría de los ciudadanos, hombres y mujeres, y objeto de estudio de muchas investigaciones en tanto se ha convertido en un fenómeno que va en aumento no solo por su mayor incidencia en los ámbitos de la vida cotidiana de las personas, sino porque ha ido adoptando nuevas formas de manifestarse a través de actores que pertenecen a diferentes estratos y grupos sociales y, en muchos casos, como el nuestro, de forma brutal y desmedida.

¿Cuáles son las causas de la violencia? entendida como toda acción que se impone sobre otra persona o grupos de personas en contra de su voluntad y que las coarta, restringe y limita (Galtung, 2003) la respuesta a esta pregunta es controvertida. Algunos la consideran legítima y necesaria para regular la convivencia humana, y hay hasta quienes la conciben como una limitante para la realización personal y colectiva que puede ser evitada. Coincidimos con diversos autores como Sirota (2009) quienes sostienen que una vida libre de violencia implica que los diversos grupos sociales desarrollen normas y acuerdos colectivos que fomenten el desarrollo de vínculos humanos no destructivos. La convivencia humana precisa entonces de formas de regulación, tanto internas (de las respuestas agresivas de las personas frente a las contingencias de la vida) como externas (de la creación de sistemas sociales donde impere la legalidad), de un proceso de formación humana facilitado por las instituciones de socialización, particularmente del Estado, la escuela y la familia, que permita el reconocimiento del otro. Esto permite potenciar un proceso de recomposición de las fracturas sociales (Bleichmar, 2009) susceptible de normar la convivencia humana de ciudadanas y ciudadanos que son sujetos, agentes de su propia vida y que se relacionan entre sí bajo nexos de solidaridad y trabajo compartido fomentando con ello el desarrollo de sociedades donde la libertad y la seguridad encuentren un mejor equilibrio.

Desde nuestra experiencia, para promover formas de convivencia libres de violencia, es necesario entonces identificar las maneras en que ésta se manifiesta en nuestras sociedades actuales, los actores involucrados en este fenómeno y los contextos en los que se presenta para desde allí poder proponer estrategias de intervención eficaces y eficientes para enfrentarla.

Concebimos que las diferentes formas de violencia que persisten en nuestras sociedades actuales rebasan pues el ámbito de la violencia manifiesta y singular lo que hace necesario contextualizar los hechos y las formas particulares que adquiere ubicándolos de forma estructural, es decir, en términos de las construcciones socioeconómicas y culturales que la sustentan, y sugiriendo acciones acordes con los distintos contextos donde esta realidad se manifiesta.

Las micro violencias que se ejercen en la vida cotidiana de las personas tienen que ubicarse también en el contexto de macro violencias relativas a las injusticia, las desigualdades y las inequidades del mundo contemporáneo. La estructura de nuestras sociedades, al mantener una composición heterogénea y jerárquica, implica que diversos factores como la clase, la etnia y el género se intersecten colocando a ciertas personas en situación de desventaja, a quienes se imponen, por diferentes medios, formas severas y destructivas de poder físico y cultural. Estas violencias aluden también a las instituciones de la sociedad: ejército, policía, sistema carcelario, escuela, familia y a sus normas desde las cuales se establecen relaciones de poder que en determinadas circunstancias se transforman en esquemas desiguales y violentos entre los actores sociales.

Las desigualdades socioeconómicas pueden medirse mediante indicadores estadísticos que demuestran con datos duros que hay sociedades más violentas que otras, regiones donde la violencia se concentra, grupos sociales excluidos de los beneficios del desarrollo en forma sistemática, personas sin acceso por generaciones a la educación, salud, empleo, acceso a la justicia, entre otras. Además hay que aunar que la cultura, en tanto reauladora de la convivencia humana al restringir, vigilar y normar las diversas formas de expresión y comportamiento humano, obliga o induce a las personas y a grupos sociales a actuar o expresarse de una u otra manera y esto también constituye formas de ejercer violencia sobre los otros justificando las desigualdades y las injusticias. A todo ello hay que añadir la violencia generada por sistemas culturales y entornos físicos y sociales cada vez más inseguros que coartan la libertad de movimiento y asociación de las personas; la violencia que se manifiesta en la intolerancia a la diversidad generada por construcciones estereotipadas de sexo, clase y etnia, que justifican el despojo y la discriminación a quien no sea percibido como representante de los grupos privilegiados en ese momento y que hoy en día llega a expresiones tan brutales como el genocidio y el feminicidio.

#### El caso de la escuela secundaria 172

En el año 2012, un grupo de docentes de la escuela secundaria 172 de la ciudad de Xalapa Veracruz se acercó a la Facultad de Psicología para solicitarnos apoyo a fin de llevar a cabo un programa de desarrollo humano y atención a la violencia en su escuela. Las y los docentes en cuestión no eran especialistas en estas temáticas, de hecho brindaban materias como matemáticas e inglés y su petición respondía más a sus inquietudes y compromisos personales con sus estudiantes que a requerimientos institucionales.

De entrada nos interesó apoyarles puesto que observábamos cómo la violencia escolar incidía cada vez más en poblaciones más jóvenes, como en este caso que se trataba de chicas y chicos entre 13 y 16 años de edad. Nuestra propuesta enfatizaba la importancia del trabajo con todas y todos los actores escolares dada la experiencia realizada en bachilleratos, es decir con madres y padres de familia, docentes y estudiantes a la cual accedieron asumiendo una participación activa y comenzamos el trabajo con el apoyo de estudiantes de la Universidad de la licenciatura en Psicología. A continuación, presentaremos el trabajo realizado con cada uno de estos grupos, sus resultados y las conclusiones que derivan del mismo.

## Intervención con docentes: La casa de los cristales rotos.

Para iniciar el trabajo con docentes propusimos tres series periódicas de dos sesiones en modalidad de grupo de reflexión (Radosh, 2014) con todos y todas las docentes y autoridades escolares, coordinadas por un investigador y apoyadas por un estudiante en calidad de observador, una al inicio, otra intermedia y una más al final de la intervención. En total, este trabajo se realizó durante dos años en dos períodos escolares distintos.

Durante la primera sesión que tuvo como objetivo compartir su percepción sobre la escuela y la situación que vivían, la mayoría de docentes se refirió a las dificultades en el trabajo con las y los alumnos puesto que eran agresivos, no prestaban atención, no se interesaban en las clases ni en las actividades escolares. Comentaban que la escuela tenía muy mala fama porque estaba localizada en una colonia popular muy conflictiva donde habían muchos problemas familiares y comunitarios: robos, asaltos, padres y madres ausentes, venta de droga afuera y adentro del plantel, entre otras dificultades que vivían cotidianamente.

En cierto momento de la sesión una profesora comentó lo siguiente: "Esta escuela es como estar en una casa destruida y deshabitada, ninguna persona entra y más bien todos pasan por ella y como la ven así entonces toman una piedra y rompen sus cristales para destruirla aún más".

A partir de esta analogía empezaron a hablar de la imposibilidad de habitar su espacio de trabajo y de apoyarse unas a otros para "construir" la escuela en lugar de "destruirla"; hablaron de la imperiosa necesidad de sentirse "parte" de esta comunidad educativa y de sentirse orgullosos de ella. A partir de eso, varios profesores lograron identificar el trabajo constructivo de sus compañeros y a intercambiar las estrategias que utilizaban para sacar adelante a las y los chicos que tenían asignados.

Una vez que lograron sentirse parte de un proyecto educativo constructivo y no de un conglomerado de personas aisladas en un entorno destructivo, es como se fueron involucrando en las actividades escolares propuestas por ellos mismos. Diseñaron entonces acciones de promoción de la escuela tales como concursos de talentos, eventos especiales, actividades compartidas con madres y padres de familia y lograron diseñar un programa de trabajo en el cual la mayoría comenzó a participar activamente.

A la par, se desarrollaron actividades con estudiantes y madres y padres de familia que fueron también dando sus resultados y que se explicarán más adelante. De esta manera, en la segunda serie de sesiones se les presentaron las actividades realizadas por las y los chicos y sobre todo, mediante dibujos realizados por ellos en los talleres, sus puntos de vista y preocupaciones sobre la escuela y su entorno familiar. Al reconocer la situación de sus estudiantes y empatizar sobre ello, las y los docentes comentaban que vislumbraban un cambio generacional muy importante ante el cual en ocasiones no sabían cómo actuar, por ejemplo, que en su vida personal sus padres habían sido mucho más estrictos con ellos y aunque les resultaba difícil a veces enfrentar golpes y castigos severos al final eso los había estructurado y les permitía hoy en día contar con una profesión y vida sólida. Otros, sin embargo, decían que el costo emocional de todo ello había sido fuerte porque no podían manifestar sus opiniones, ni sentirse libres para tomar decisiones mientras los chicos en la actualidad, tal y como se veía en sus dibujos, tenían formas de manifestar sus sentimientos y de sugerir aquello que les gustaría para su escuela. Finalmente, destacaron la importancia de escuchar a sus estudiantes y participar con ellas y ellos en la mejora de la escuela.

Finalmente, la tercera serie de sesiones destinada a concluir el trabajo, fue sumamente enriquecedora porque en ella participaron todas las autoridades escolares, mismas que en un principio habían sido renuentes a la propuesta. Destacaron que se notaba un cambio visible en el ambiente escolar puesto que había menos violencia, más convivencia entre estudiantes docentes y padres de familia y que finalmente al apropiarse de su propia escuela entre todos había transformado esa casa destruida en un espacio renovado y acogedor para todos. Eso lo notaban no

únicamente en los aspectos físicos: la escuela mejor pintada, mejor organizada, los estudiantes mejor presentados, orden en las actividades programadas, mejor rendimiento escolar, etcétera sino también en el ambiente escolar donde ahora se percibía un ambiente de cordialidad y afecto entre las personas.

### Intervención con madres y padres de familia

El modelo con el cual trabajamos Cominidades libres de violencia, contempla el trabajo periódico con los docentes, reuniones con los padres de familia y sesiones semanales con las y los adolescentes. En este caso el trabajo con madres y padres tuvo serias dificultades, en general no asisten a las reuniones convocadas por los directivos, así que asistir a una reunión aunque convocada por la Dirección de la escuela, no tuvo el eco esperado. La asistencia es baja (un 20%).

Aún así mantuvimos el trabajo con los padres y sobre todo madres de familia que asistían a las reuniones y que fueron co-ordinadas por una docente de la facultad de psicología. En ellas, se devolvió parte de la información que íbamos recopilando de las y los estudiantes en general; por ejemplo hablarles de la importancia que tenía para sus hijos el establecer diálogo, tener capacidad para negociar permisos, o hacer evidente el afecto que tienen entre sí. En ocasiones utilizamos algunos de los materiales que se produjero durante los talleres con los estudiantes, cuidando el anonimato, los padres pudieron observar dibujos, frases, collages.

Al final de toda la intervención realizamos una evaluación con algunas madres y padres de estudiantes que continuaban en la Secundaria. Identificamos que valoran el trabajo que realizamos con sus hijos pues sobre todo la comunicación entre ellos; en un caso en particular, esto permitió que un problema de abuso de sustancias se atendiera de manera oportuna.

#### **Estudiantes**

El trabajo en la Escuela Secundaria Técnica 72 se realizó durante cuatro años consecutivos, realizando dos intervenciones al año, cada una con seis estudiantes de psicología que coordinaron en pares un grupo de primer año, uno de segundo y uno de tercer año. Esto permitió atender un total de 964 estudiantes en total. Cada semestre se trabajó durante un lapso de cuatro meses aproximadamente, en sesiones de dos horas semanales que los docentes cedían del tiempo de sus clases.

Las sesiones abarcaron temas como: comunicación entre padres e hijos, autoestima, adicciones, sexualidad, asertividad, violencia escolar, violencia en el noviazgo. Se trabajaron a manera de taller, provocando siempre la participación activa de las y los participantes y creando espacios de reflexión entre pares con la finalidad de proporcionarles herramientas prácticas que les permitieran elaborar sus experiencias de vida y reflexionar sobre las mismas individual y colectivamente. En todos los casos, se promovió que las y los estudiantes tuvieran la oportunidad de poner en palabras lo que no habían podido hacer hasta entonces y que por tanto se transformaba en actos en ocasiones violentos. Esta posibilidad de representación permitió que la violencia dentro del salón de clases disminuyera y que aprendieran formas sanas de relacionarse y comunicarse.

Posteriormete pudimos constatar, gracias a la información proporcionada por madres y padres de familia, que la intervención también tuvo efectos benéficos dentro de casa. Aunque las evaluaciones fueron pocas, señalaron que mejoró la comunicación en casa, que pudieron acercarse a ellas y ellos con mayor facilidad.

#### **Conclusiones**

Concluimos que este modelo de trabajo tiene un doble beneficio: para las y los estudiantes de secundaria brinda un espacio de atención que no tienen en ningún otro momento o lugar; mientras que permite a las los estudiantes de la licenciatura en psicología una oportunidad excelente de poner en práctica las competencias que deben adquirir en su formación. Sin duda los mejores resultados los obtuvimos cuando los estudiantes de psicología que intervinieron en la secundaria tenían interés en participar en proyectos de tipo social. En este sentido, dos estudiantes participaron durante un año en el proyecto y no solamente un semestre como se había acordado en un inicio y, producto de estos procesos, realizaron su tesis de licenciatura.

En relación a las y los docentes, es de resaltar que esta iniciativa surgió de tres docentes muy comprometidos con su labor y que sin tener dentro de su carga de trabajo esta encomienda se preocuparon por el desarrollo integral de los estudiantes de su Secundaria buscando apoyo en el exterior, en este caso de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, todo ello facilitó el trabajo y permitió que las y los directivos nos proporcionaran los medios necesarios para realizar la intervención.

En cuanto a las madres y padres de familia, aunque es difícil contar con su participación en este tipo de proyectos escolares, lo cierto es que cuando participan lo hacen con interés y ello permite obtener mejores resultados en proyectos de intervención a favor de comunidades educativas libres de violencia.

Finalmente, en el interés de ampliar los efectos de estos programas, al concluir la intervención, el grupo de docentes participantes de la Universidad Veracruzana y de la Secundaria 172 solicitamos una audiencia con la Directora de Enseñanza Media de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz a fin de presentarle este proyecto e involucrar a las autoridades en la formulación de políticas públicas estatales encaminadas a la erradicación de la violencia en las escuelas. Desafortunadamente, aun cuando no dieron continuidad a nuestra propuesta, consideramos que se sentaron las bases para sistematizar un modelo de acción participativa que derivó en la elaboración de un Manual que incluye estrategias y acciones puntuales para la construcción de comunidades educativas libres de violencia (2016, en prensa) que incluye las actividades realizadas y propuestas de intervención diseñadas a fin de que formadores sociales, docentes e investigadores interesados en la materia cuenten con herramientas metodológicas que les permitan intervenir en contextos similares.

#### Fuentes de información

BLEICHMAR, S. (2009), Violencia social, violencia escolar. Argentina, Noveduc.

CASTILLO M Y PIPER, I. (2001) Voces y ecos de violencia: Salvador, Chile, México y Nicaragua. Chile, Instituto latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos (ILAS) Ediciones Chile América cesoc.

EL PAÍS, *Embarazo adolescente*, recuperado el 25 de Septiembre del 2019 en: https://elpais.com/elpais/2019/03/14/planeta\_futuro/1552580422 784534.html

FIGUEROA VÁZQUEZ, L.T. & GARCÍA ORAMAS, M.J. (enero-junio 2016) Redes Sociales de Apoyo y Violencia Social en Veracruz, México. Revista Psicología y Salud 26,1 91-100

GALTUNG, J. (2003). "Peace, conflict and violence", en Peace Research, Suecia.

GARCÍA ORAMAS, MJ., RUIZ PIMENTEL, S. Y RUIZ VALLEJO, S. (2010). Construyendo comunidades libres de violencia. Conacyt, Secretaría de Educación de Veracruz, México.

GARCÍA ORAMAS, MJ. (2014), "Sobre la gestión participativa contra la violencia en las escuelas", en Elementos conceptuales y metodológicos para el estudio de la violencia en las escuelas, 2014, Zavaleta, A., Treviño E. y Jiménez M., compiladores. Conacyt, UV. ISBN 9786075022987, pp.39-49.

Instituto Nacional de Geografía e Informática, (2003). ENDIREH, Encuesta nacionalsobre la dinámica de las relaciones en los hogares. México

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009) 5.7% del PIB gasta México en Educación. [En línea]: www.oecd.org/edu/eag2009. Recuperado en mayo 6 de 2012.

RUIZ VALLEJO, S. Y GARCÍA O. MJ, "L'éducation populaire en Amérique latine", en co-autoría con Sara Ruiz Vallejo y Susana Ruiz Pimentel, Agora. Débats/Jeunesses, INJEP, L'Harmattan, Francia, n. 55, 2010, pp. 23-34. ISNN 1268-5666.

RADOSH SILVIA, LE BAQUET DES CRABES" (La cubeta de los cangrejos) (2014) Revista electrónica Cliopsy, (Clínica de Orientación Psicoanalítica en el campo de la Educación y la Formación), No. 11, 91-99 pp., Abril 2014. Universidad de Paris 10, Francia. (ISNN 2100 - 0670) https://www.revuecliopsy.fr

SIROTA, A. (2009) (coordinador), traducido al español en 2014, Violencia en la escuela. De las violencias sufridas a las violencias cometidas, 2014, Ed. Universidad Veracruzana, y Editorial del Gobierno del Estado de Veracruz, Mëxico. ISBN 978-607-402-328-1

SOTO, A. (2002), La sospechosa relaión entre juventud y violencia., en revista *El cotidiano*. *Vols 18-111*. *México, UAM, pp. 28 a 35*.

ZAVALETA BETANCOURT, J. A. (2010) La violencia en las ciudades mexicanas. El caso de Ciudad Juárez, Chihuahua. En: Fuentes Orozco, J. D. (comp.).

# Pesquisa-intervenção e formação transdisciplinar: multiprofissionais na escola.

#### Maria Cecília Luiz

# Introdução

Na contemporaneidade, torna-se vital a discussão sobre o conhecimento da profissionalidade, dos multiprofissionais e do mundo do trabalho, principalmente, quando se trata de focar a educação e a subjetividade. Nesse sentido, toda experiência de aprendizagem torna-se um campo fértil para refletir sobre processos de formação de graduandos e pós-graduandos, pois assim, revelam-se os modos como o ser humano se apropria de suas experiências. Existe o entendimento de que quando se tem uma melhor percepção sobre si e sobre os outros, há possibilidade também de favorecer mais satisfação pessoal e profissional, de forma ética.

Partindo deste pressuposto, este texto tem como finalidade apresentar e refletir sobre alguns resultados de uma pesquisa-intervenção sobre violências escolares sobre convivências escolares que teve formação transdisciplinar para 27 graduandos e três pós-graduandos de diferentes cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em uma cidade do interior Paulista. A investigação ocorreu nos anos de 2018 e 2019, durante a realização de uma extensão universitária concretizada em parceria com uma Escola Estadual de Ensino Integral, situada no mesmo município.

Segundo Aguiar (2003) e Santos (1987), a pesquisa-intervenção é um método participativo que busca investigar as interações de coletividades em sua diversidade qualitativa, assumindo uma inserção de caráter analítico-social, isto é, compreende a ruptura de enfoques tradicionais e amplia as bases de atuação na experiência transformadora da realidade, em que se radicaliza a ideia de interferência na relação sujeito e pesquisador, considerando essa prática como condição ao próprio conhecimento às pesquisas sociais.

Segundo Serrano-Garcia e Collazo (1992), os processos investigativos e intervencionais são simultâneos, pois, durante o processo de pesquisa os sujeitos se indagam e o ambiente e as pessoas são alterados de forma mínima ou máxima. Toda pesquisa que implica uma intervenção é válida, desde que apresente uma intencionalidade de mudança e/ou reforce o respeito a todos que participam do processo.

Essa modalidade de pesquisa, segundo Rey (2000), pondera que é uma produção construtivo-interpretativa, com caráter interativo e conduzindo a ressignificação da singularidade que deve ser tido como o nível legítimo da produção de conhecimento, já que os sujeitos modificam o objeto da pesquisa, surtindo efeito no campo prático da pesquisa-intervenção, providenciando "o reequacionamento da relação sujeito-objeto e o redirecionamento da relação teoria-prática" (PASSOS; BARROS, 2000, p.73).

A investigação ocorreu entre narrativas de experiências vividas, formação continuada e vida profissional das diferentes áreas do conhecimento. Concomitante ao período em que a extensão universitária foi realizada, aconteceu uma formação continuada para os 27 graduandos – estudantes das licenciaturas em Pedagogia, Música, Física e Artes e do bacharelado em Psicologia –, assim, como para os três pós-graduandos em Educação, o que favoreceu a relação entre teoria e prática, com o objetivo de contribuir com novos conhecimentos, valores, atitudes, sensibilidades, e habilidades que são tão importantes às profissões (SUANNO, 2015).

Entende-se que a multidimensionalidade propicia a compreensão do ser humano, sendo esta repleta de diferentes percepções da realidade, linguagens, olhares etc. e a perspectiva disciplinar, muitas vezes, não consegue lidar com essas dimensões sem um fundamento teórico e metodológico paradigmático e pragmático no ensino.

Todo campo da educação advém de formação processual e constante – constitui-se no individual e no coletivo – pode ser, ou não, transformador – no que diz respeito às ações e atitudes que são revitalizantes para as convivências sociais –, por isso o convívio ético e a responsabilidade social devem ser à base de qualquer formação no ensino superior, assim como um pensamento humanizado.

A formação continuada durante a realização da extensão universitária foi necessária devido à atuação semanal destes graduandos e pós-graduandos dentro da escola de Educação Básica. Neste interim, foram elaborados e concretizados exercícios em oficinas de experimentações denominadas de Ateliês, nos quais foram utilizados elementos textuais, artísticos e cinematográficos, com evidencia em quatro tipos de violências: físicas, verbais, psicológicas e simbólicas; e, com aproximação de três perspectivas: no mundo, na escola e nas relações interpessoais.

Ao utilizar a transdisciplinaridade como ferramenta que garante a interface disciplinar, buscou-se obter uma visão complexa da realidade, uma perspectiva epistemológica. Cada conhecimento e saberes disciplinares socializados na formação continuada foram de extrema importância, mas durante o processo fez-se necessário ir mais além, isso significou extrapolar o entendimento reducionista de conhecimentos, visto que nenhuma perspectiva disciplinar é capaz de estipular um único conceito ou abarcar toda uma realidade educacional.

Para Moraes (2015), o conhecimento transdisciplinar é complexo e dialógico no qual se estabelece a ligação entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito. Assim, nesta pesquisa-intervenção buscou-se compreender a percepção dos sujeitos e os níveis fenomenológicos que representam os objetos. Isso significou compreender os conhecimentos de forma mais ampla, e abandonar a ideia de que um único campo disciplinar poderia dar sustentações necessárias para abranger a realidade escolar e/ou formar o pensamento necessário para o mundo contemporâneo.

Nicolescu (1999), entende a transdisciplinaridade como o objeto de complexidade do ser humano e da sociedade que o cerca, portanto um processo metodológico que corresponde a pesquisa pluri e interdisciplinar, constituindo-se em um núcleo comum que transcorre distintas disciplinas, um artifício científico que busca ligações. Inserir esse viés, na educação, significa dar valor aos sujeitos e suas necessidades, cujos processos educativos são interligados de razão e emoção; de subjetividade e relações sociais.

# Metodologia e resultados

Autores como Peduzzi (1998); Japiassu (1976) e Filho (1997) defendem a ideia de que há diversas maneiras de realizar um trabalho multiprofissional, visto que este pode ser estabelecido conforme as diferentes interações, sem serem interdisciplinar. A relação de trabalho se organiza com base na disposição e interação das diversas disciplinas e disciplinaridades em torno da complexidade do objeto, da necessidade de interlocução entre os múltiplos discursos. Filho (1997), conceitua disciplina como um conhecimento que tem princípios, regras e métodos característicos de uma ciência particular. Japiassu (1976) define disciplinaridade como um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias, que estão presentes nos planos do ensino, na formação, nos métodos etc. São estas interações interpessoais de um grupo ou equipe, e a articulação

dos diversos saberes e práticas que compõem uma relação multidisciplinar.

Para Ferreira, Varga e Silva (2009); Japiassu (1976) e Filho, (1997), a interação da pluridisciplinaridade consiste na justaposição de diferentes disciplinas, que interagem com objetivos comuns. Japiassu (1976), descreve a interação da interdisciplinaridade como aquela que proporciona intensidade na troca de conhecimento entre os profissionais da equipe. Segundo Filho (1997), essas relações de troca são definidas a partir de um nível hierárquico superior ocupado por uma das disciplinas, que é determinada de acordo com a proximidade com a temática do objetivo em comum. Acontece uma integração das disciplinas quando estas superam os limites disciplinares, com reciprocidade, enriquecimento mútuo, com uma tendência a horizontalização das relações de poder entre os profissionais envolvidos.

Na transdisciplinaridade, o profissional ou o sujeito que está se formando em uma determinada área precisa ter conhecimento da sua disciplinaridade e da do colega com quem vai trabalhar, visto que deve haver uma coesão grupal, com necessidade fundamental de ter um diálogo constante (FERREIRA, VARGA E SILVA, 2009 E JAPIASSU, 1976). Os autores citados ainda ressaltam que a transdisciplinaridade deve ser encarada como meta a ser alcançada e nunca como algo pronto.

Esta pesquisa-intervenção foi realizada por meio de um trabalho em equipe com caráter transdisciplinar, com o propósito de respeitar as diferentes áreas de conhecimento de graduandos e pós-graduandos, de licenciatura e de bacharelado, futuros profissionais, com objetivo de melhorar as convivências escolares na Educação Básica.

No Brasil, por meio da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mais especificamente, na quarta das dez competências gerais da Educação Básica, lê-se da importância de utilizar diferentes linguagens, bem como conhecimentos das linguagens

artísticas para se expressar e partilhar experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Neste contexto, fez-se necessário ter um olhar atento para o ambiente interno escolar, por isso a formação continuada teve como foco desenvolver ações pedagógicas conjuntas que auxiliassem nos relacionamentos, no respeito às desigualdades e diferenças, com perspectivas de prevenir situações de violências. Em geral, os profissionais da educação ou estudantes em formação, como no ensino superior vivenciam relações complexas e situações preocupantes, pois com o rompimento de relações que estimulam a alteridade das instituições socializadoras como famílias, escolas, igrejas, religiões, sistema de justiça etc., estão dilacerados e sua ausência têm proporcionado conflitos e crises nos relacionamentos.

O trabalho multiprofissional ocorre em equipe, e seus desafios são intensos, assim como o compromisso ético e o respeito ao outro. No caso da pesquisa-intervenção, os graduandos e pós-graduandos compartilharam a formação continuada e a elaboração dos ateliês para a extensão universitária, bem como atuaram nos ateliê, em pequenos grupos na escola de Educação Básica.

Essa atuação foi constituída por pressupostos do trabalho multiprofissional através de dinâmicas em grupo, atividades educativas, sensibilização da equipe, utilizando a Arte e a produção artística como meio de interação comum. Surgiram vários problemas específicos, em cada ateliê, e estes foram refletidos considerando as possíveis intervenções baseadas nas necessidades de cada sujeito em interação.

O fazer nos ateliês com produções escritas, artísticas e audiovisuais possibilitou uma série de instrumentos de atuação junto ao grupo, com base na alteração dos modos de percepção de si e desenvolvimento da alteridade, com busca de alternativas, de invenções de outros mundos, ou mesmo novas formas de agir.

Com a elaboração dos ateliês foram fornecidos subsídios práticos modificadores da relação do sujeito para com sua própria linguagem, isto é, uma iniciação a uma nova linguagem. Isto significou alterar o modo como cada um se percebia, nas mais diversas situações.

Em cada ateliê havia um número de discentes (em média oito) das licenciaturas e/ou bacharelado, com finalidade de desenvolver as atividades do ateliês com alunos da Educação Básica, sempre levando em conta as regras de cada exercício. Em busca de trabalhar os contornos e os desdobramentos da violência, foram promovidos ateliês específicos para dialogar sobre cada vertente: 1) O ateliê da violência física foi denominado de "Espaços do eu" e envolve movimento, dança e teatro; 2) Na violência verbal, intitulou-se o nome de "Comunicação dos silêncios" e utilizou dos sons, música e ritmos. 3) A violência simbólica possuía o nome de "A invisibilidade de quem vê" e desenvolveram atividades que envolviam fotografias e produções audiovisuais; 4) Por fim, a violência psicológica nomeada de "Nós e os corpos" propôs vivências com artes plásticas, como pintura, colagem e desenho.

Destaca-se que os estudos das interações entre os sujeitos escolares, neste texto, devem ser considerados em dois planos distintos: de um lado existe o plano formal e consciente, uma vez que a escola é uma organização instituída por meio de uma ordenação racional e deliberada pelos poderes públicos ou privados. Por outro lado, deve-se considerar que a escola apresenta um aspecto mais amplo, compreendendo também todas as relações e interações que derivam da sua existência como grupo social (CÂNDIDO, 1971). Para além das relações oficialmente e legalmente estabelecidas, com hierarquias, regras e ordenamento próprio, existem relações entre os diferentes sujeitos escolares que nascem da própria dinâmica da escola como um grupo social.

Devido à experiência escolar da pesquisadora, também, responsável pela extensão universitária, a equipe de trabalho foi levada a repensar a prática – até então baseada prioritariamente na formação acadêmica – e formular uma perspectiva multiprofissional. Essa reflexão foi de fundamental importância para a busca de novas alternativas de atuação. Nesta experiência, questionamentos foram formulados visando possíveis caminhos a serem trilhados, como: Qual deve ser a atuação da equipe, neste contexto, em que diferentes graduandos e pós-graduandos possuem distintas formações e profissionalidade? Como aproveitar ao máximo a formação de cada futuro profissional? Como realizar uma pesquisa-intervenção com um tempo limitado e com caráter transdisciplinar?

Independente da área de conhecimento, no âmbito das intervenções e atividades em grupo foram utilizadas estratégias que levaram a uma aproximação de todos, mas não foi fácil. Na área da educação ainda existe certo tabu, com relação à transdisciplinaridade ou ao trabalho com multiprofissionais, ao contrário, da área da saúde que estas estratégias são muito conhecidas e utilizadas, na educação elas não acontecem facilmente.

Segundo Pesce (2014b), educador francês, a expressão "epistemologia da ação" indica a existência de dinâmicas e processos pelos quais as escolas, se relacionam, transformam e mobilizam ações prática, por meio de uma busca coletiva. O autor tem como desafio refletir sobre referências educacionais como metáforas e não como modelos, o que significa aceitar essas múltiplas características de forma transdisciplinar.

Neste aspecto, as pesquisas sobre profissionalização podem iniciar um conhecimento experiencial, diferente das listas de habilidades que podem ser encontrados em cursos de licenciatura, na formação inicial. A prática docente, em geral, é definida por padrões curriculares que adotam classificações e habilidades como metas de ensino e aprendizagem, tanto na formação inicial de professores, como na continuada. Pesce (2011) conceitua uma nova "retórica educacional", fundamentada na retórica especulativa de Peirce<sup>1</sup>. Essa análise tem suas bases, principalmente, no contexto da pedagogia crítica e da semiótica educacional, em que a vida escolar é regulada por dispositivo clássico e organizada por discursos na sala de aula.

Segundo o autor (2014a), uma análise integrada dos efeitos dos signos, dos sinais possibilitaria uma "virada retórica" aos futuros educadores, esta perspectiva permitiria, também, novas atividades epistemológicas, nova retórica educacional, novos conhecimentos e modos de conduta. Por "retórica educacional", o autor se refere à organização do discurso e produção de falas e formas culturais em contextos educacionais – dentro da sala de aula. Mudar este contexto significa conceber uma retórica educacional sem "conhecimento diretivo" por um "modo dialético de investigação". Desta forma, essa nova retórica, auto reflexiva, possibilitaria desenvolver habilidades crítica que possa atender aos alunos.

Pesce (2011) trata da educação na vida semiótica de uma sala de aula em um nível macro, quando existem organizações de sistemas de ensino, crises e indagações; também, contextua em um nível meso, ao se referir as formas culturais, atos e rituais de falas no ambiente escolar; e em um nível micro, quando foca as relações entre professores e alunos. Os objetos de estudo da semiótica são extremamente amplos, e são constituídos por tipos, ou signos sociais, sendo que isso pode ocorrer no âmbito das artes em geral: visuais, música, cinema, fotografia, gestos, moda, etc.

Durante a atuação de graduandos e pós-graduandos na escola de Educação Básica – na realização da extensão universitária –, ocorreu concomitante, uma busca por autores que auxiliassem nesta formação continuada, o que possibilitou auto-

<sup>1</sup> No Brasil os estudos de Peirce podem ser encontrados em SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. Charles Sanders Peirce: Ciência enquanto Semiótica. Trans/Forml Ação, São Paulo, 12, pp.71-84; 1989.

nomia intelectual, com capacidade de criação e estudos destes participantes. Eles e elas conseguiram elaborar, planejar e executar exercícios, experiências, atividades etc. em conjunto com os discentes da Educação Básica com muita eficiência, visto que a aproximação das idades (gerações) facilitou o entendimento e a linguagem dos jovens, além de possuírem mais agilidade em lidar com tecnologias digitais.

Uma concepção adquirida nesta formação em serviço foi possibilitar a autonomia, também, dos discentes secundaristas, devido às decisões em conjunto que facilitaram ações democráticas e introduziram o respeito às decisões coletivas, algo que não se ensina somente de forma teórica, mas compartilhando junto, com todas as dificuldades e conquistas das relações interpessoais.

Outro aprendizado foi experienciar nos ateliês novas linguagens, novos signos (por meio da Arte) e novos subsídios práticos, modificadores das relações entre sujeitos. Isto significou alterar o modo como cada um se percebia, nas mais diversas situações, e colocar em xeque o papel social dos veículos de comunicação, da internet, das redes sociais, narrativas de vivências cotidianas.

Mudanças de valores e transformações nas relações sociais têm propiciado o aumento de tensões na sociedade, assim como no contexto educacional (WAISELFISZ, 2016; CAMPOS, TORRES & GUIMARÃES, 2004; VELHO, 2000; ZALUAR, 2001).

Para Dubet (1994), essas mudanças possibilitaram os aumentos de impasses e/ou conflitos, apesar de compreender que estes podem ser administrados e solucionados por meio de diálogo. Em sentido oposto, na sua ausência, o conflito deixa de ser motor para novas etapas comunicativas e pode se transformar em estopim para quadros de violências físicas, verbais, psicológicas e/ou simbólicas.

Durante a pesquisa-intervenção, os graduandos e pós-graduandos das várias áreas do conhecimento, puderam enxergar as formas de violência socialmente invisíveis, de natureza subjetiva, cuja dor só pode ser avaliada pelo próprio sujeito. Uma experiência que trouxe a tona dores de alguns discentes participantes, algo que muitas vezes não eram objetivadas ou relatadas, pois estavam tão interiorizadas que ninguém falava e/ou lembrava. No mesmo patamar, encontrou-se a questão do assédio sexual na universidade, que só pode ser estabelecido como tal se for demonstrada sua recorrência.

Nos casos não recorrentes, algumas violências contra sujeitos são ignoradas, porque não pode ser tipificadas. Desta forma, o que está em jogo é a própria percepção da vítima de violência, principalmente, nos casos de humilhação considerados pessoais. Esses procedimentos que levam ao reconhecimento, por parte do sujeito e do outro, em relação ao ato violento, pôde permitir a constituição de um novo saber coletivo sobre as violências silenciadas na escola e na universidade.

Esse efeito da naturalização e banalização da violência, percebido pelos graduandos e pós-graduandos possibilitou a compreensão de concepções de violências e de vítimas que são constituídas socialmente e, por isso, foi enriquecedor, em conjunto com os futuros docentes, pensar nas demandas sociais, associadas ao reconhecimento de processos de sofrimento que possibilitam a caracterização do racismo, discriminação de gênero e preconceitos em geral como atos de violência.

O processo de sociabilidade e civilidade é um aprendizado simbólico que ressignifica continuamente as representações das relações entre os sujeitos. Não se trata de apenas aprender novos hábitos ou comportamentos, mas, de adquirir novos signos, uma nova retórica (PESCE, 2014a), um processo de empatia, em que o sofrimento do outro é vivido.

Os graduandos e pós-graduandos participantes, experimentaram vários conhecimentos, saberes e vivências que afloraram em ações prático-pedagógicas dentro de uma instituição escolar, uma experiência profissional que dificilmente acontece nas licenciaturas ou bacharelados, um trabalho multiprofissional que um professor universitário não consegue proporcionar em sala de aula, na universidade.

Outra perspectiva, que caracterizou a formação foi valorizar e considerar as falas de todos os membros. Ao refletirem sobre estratégias pedagógicas, ou mesmo sobre as causas das violências – problema tão amplo e complexo – os graduandos e pósgraduandos planejaram os ateliês para os estudantes da escola de Educação Básica com intenção de criar uma disposição de ouvir e falar com respeito a todos e todas, mesmo que sua opinião fosse diferente.

Sabe-se que quando os membros de um grupo não se reconhecem identitariamente, suas ações e expressões podem se constituir como obstáculos à efetiva grupabilidade e à construção coletiva de qualquer entendimento. Por outro lado, a própria situação de trabalho do professor que, em certa medida, dificulta a compreensão mais apurada da realidade social e das potencialidades da comunidade, também mobiliza representações negativas da categoria profissional, indissociáveis da realidade objetiva. Esse aprendizado foi apercebido a contento. O não reconhecimento do trabalho do professor e os obstáculos à autonomia no trabalho educacional apareceram e foram debatidos como uma das características da realidade histórica brasileira e sócio institucional. As instituições são dotadas de regras de condutas que são internalizadas pelos sujeitos e externalizadas em suas práticas e discursos.

Esta perspectiva metodológica possibilitou não apenas "ensinamentos" ou novos hábitos ou atitudes, mas, acima de tudo, um processo de empatia, em que o sofrimento do outro também faz sentido. Percebeu-se, que os graduandos e pós-graduandos

compreenderem a posição de ser um docente em sala de aula, isto é, ele pode ocupar a posição de expectador das injustiças sociais, mas, também pode ser alguém ativo que quer repensá-las em conjunto com seus alunos. A ajuda dos futuros profissionais da Psicologia foi imprescindível, neste sentido.

O fortalecimento da escola pública, assim, como da universidade requer, portanto, a criação de uma cultura de participação, com melhoria de participações efetivas, com mais espaços de transdisciplinaridade. Suas vivências grupais foi motivação de produção acadêmica, aliada ao desenvolvimento da autonomia, criatividade estética do "aluno-autor" e formação de opinião.

Para além da transdisciplinaridade, averiguou-se, também, a questão do professor pesquisador reflexivo. Na formação continuada, buscou-se uma construção conceitual com Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983, 1992), com dois propósitos: o primeiro, evidenciar e identificar movimentos da docência que tinham uma preocupação substancial com relação ao aprendizado dos alunos; e, o segundo, obter suporte teórico para formar os graduandos e pós-graduandos como profissionais reflexivos e/ou que pudessem ter a investigação como prática recorrente em seu futuro trabalho como professor.

Foi valorizado o saber que cada graduando ou pós-graduando de distinta área do conhecimento produzia na (e sobre a) sala de aula, como matéria prima para os encontros de trabalho (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991). Sistematizar a prática para teorizá-la e vice-versa, proporcionou, por exemplo, as reflexões sobre as violências simbólicas e a importância do docente estar atento em visualizá-las dentro da escola. Percebeu-se que angustias e ressentimentos de estudantes de Educação Básica passavam despercebidos, muitas vezes, aos olhos dos profissionais da educação da Educação Básica – escola em que foi desenvolvida a extensão universitária –, os atos de agressão por parte da vítima – precisamente por não ter sua condição de vítima reconhecida – acabavam aumentando.

Este processo de formação docente teve um ponto extraordinário de aprendizagem, quando houve o reconhecimento – com a ajuda da transdisciplinaridade – de que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui o conhecimento humano e a experiência coletiva. Quando os estudantes universitários participantes tiveram a compreensão de que o ambiente escolar não é apenas um local de ensino e, sim, de interações e trocas entre sujeitos, suas visões ficaram mais amplas com relação aos acontecimentos da instituição escolar, com possibilidades de uma melhor prática educativa.

Outro ganho com certeza foi à possibilidade de diálogo o tempo todo, diria fundamental para que ocorressem as mudanças necessárias, além da confiança para poderem ficar à vontade para levantar, discutir e pensar questões de acordo com a realidade e necessidade, com vistas, sempre, em um entendimento mútuo do que era melhor para o coletivo e, consequentemente, para os alunos da Educação Básica.

Uma das partes mais difíceis do projeto foi administrar as diferenças, aprender a respeitar a opinião contrária, o olhar epistemológico diferenciado, desenvolver uma atividade no coletivo de forma integrada. Este desafio do trabalho multiprofissional, em que diversos profissionais e seus conhecimentos são alocados para um único trabalho, propiciou conflitos intermináveis, mas, também, situações de respeito pelo conhecimento e pela contemplação diferente do outro.

Segundo Dubet (1994), a sociologia da experiência é a sociologia da ação e, também, do sujeito. Ele conceitua o conjunto social em três tipos de sistemas que são constituídos por lógicas próprias: lógica da integração; lógica estratégica e lógica da subjetivação. A experiência social, para o autor (1994), é resultante da articulação entre estas três lógicas, e estas são importantes para a compreensão das relações sociais em geral, e para as relações no ambiente escolar. A lógica da integração sustenta a ideia de identidade criada a partir da interiorização de valores

instituídos e do papel social de cada membro, sendo que nas relações sociais, o outro é um diferente. Nesta perspectiva, problemas sociais são resultados da não integração, de desajustes dos sujeitos em relação às hierarquias de valores sociais e das normas de uma determinada sociedade. Uma sociedade bem ajustada estaria alicerçada em membros majoritariamente bem integrados, com noção de ordem, possibilitando desenvolvimento e progresso. A lógica estratégica, de forma bem diferente da lógica da integração, está atrelada a coerência do mercado, não apenas o conjunto de relações econômicas, mas, todo o tipo de atividade social no interior de uma coletividade. Nela, o sujeito tem status mutável, conforme as situações em que se envolve, ou as posições sociais que assume, dependendo das regras pré-estabelecidas. E, a lógica da subjetivação é determinada por um olhar crítico do sujeito que não apenas analisa suas experiências e motivações para atuar, como também a forma de atuação dos demais membros de sua coletividade. Pela subjetivação o sujeito pode se distanciar de si, ou da sociedade em que está inserido e, neste caso busca desenvolver ações não apenas de seu interesse, mas, ao contrário, ele presa e considera os de natureza coletiva.

Acredita-se que no cotidiano escolar e nas relações entre docentes e discentes à articulação dessas três lógicas pode propiciar um espaço privilegiado de socialização, de formação cultural por meio do acesso ao conhecimento construído socialmente, de compartilhamento de experiências sociais e de capacitação para atuação no mundo do trabalho. Desta forma, a sociologia da experiência se constitui em uma perspectiva teórica que nos propicia melhorias na qualidade das relações desenvolvidas no cotidiano, principalmente, quando se valoriza a experiência social dos sujeitos com foco operacional em uma lógica inclusiva. Neste sentido, as vivências podem ser respeitadas e devem superar a lógica da integração que se baseia na submissão a determinados papeis sociais. Se a escola, a universidade etc. não refletir sobre seus papeis de reprodução e conservação da ordem

social vigente, e se continuarem perpetuando a não valorização de experiências sociais de estudantes, teremos, provavelmente, a ampliação de conflitos e violências.

Conforme Dubet (1994), antigamente os sujeitos se formavam para atuar em seus respectivos papéis sociais, mas, hoje essa segurança de quem tem uma boa formação e/ou um bom posto de trabalho já não são opções tão evidentes para os estudantes, devido aos novos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Tal perspectiva diferenciada, muitas vezes, propiciam percepções distintas que são desfavoráveis ao diálogo e ao reconhecimento social. Vale destacar que o distanciamento subjetivo que os estudantes têm com relação ao universo de influencias e de experiências vai além das relações escolares, e se não for levado em conta poderá ocasionar um decréscimo na qualidade das relações escolares e sociais, isto é, desconsiderar estes aspectos equivale a alienar os sujeitos de sua própria história de vida.

## Considerações finais

Finaliza-se, este texto, entendendo que os alunos graduandos e pós-graduandos participantes da pesquisa-intervenção enfrentaram problemas relacionados a exclusões e preconceitos sociais, familiares e escolares, mas, também, vivenciaram um trabalho multiprofissional, com caráter transdisciplinar. Neste sentido, e reconhecendo a abrangência do tema e a complexidade dos agentes que estão inseridos nas escolas, entendeu-se que a apreensão da realidade não se deu por meio de uma única teoria, mesmo assim, compreenderam-se algumas questões pertinentes ao ser professor, à importância das relações no ensino e na aprendizagem, e o reconhecimento de ações dos sujeitos e suas experiências.

Durante os dois anos de formação docente, em conjunto com a extensão universitária, nos encontros semanais com os graduandos e pós-graduandos, devido à socialização dos ateliês, notou-se a presença de alguns aspectos grupais importantes, perspectivas que acontecem em equipes multiprofissionais, como: demonstração de insatisfação; diferentes opiniões; críticas; reivindicações; desprazeres; prazeres; valores diversos; ironia; motivação; indisposição ou disposição; desesperança; frustração, entre outros.

Durante o período da pesquisa-intervenção ouviu-se, por vezes, certo desânimo para a discussão, devido ao não consenso, sendo este rompido com incursões e mediações que levassem em consideração o coletivo. Mas, ao expressarem suas concepções pessoais, abriram espaço concreto para a reflexão, quando puderam expor seus valores e crenças, os futuros profissionais foram mobilizados a discutir o exposto e a propor outros modos de compreensão.

Um trabalho de equipe exige, antes de tudo, acordos básicos alicerçados em alguns princípios fundamentais. Foi um grande desafio refletir sobre qual era a concepção e os valores que os participantes tinham, e como chegar a um consenso para trabalhá-los.

Ao iniciar a pesquisa-intervenção – apesar do planejamento da inserção da extensão universitária na escola de Educação Básica – foi imprescindível distinguir algumas características de como os grupos se instituiriam nas salas e, depois como seriam as divisões dos grupos. Apesar dos alunos da Educação Básica já se conhecerem foi processual e não muito fácil o clima de confiança entre eles e os graduandos e pós-graduandos, algo importante em um trabalho de equipe.

Houve a identificação de vários significados pessoais destes participantes, o que possibilitou a compreensão de vários discursos, signos, símbolos, além da concepção de jovens que vivem em uma sociedade com tantos tipos de violências. Acredita-se que quando grupos de multiprofissionais trabalham em uma perspectiva transdisciplinar, as suas percepções sobre conhecimento acadêmico e conhecimento teórico-prático, bem como as constatações a respeito das suas convivências, têm chances de aumentar as aprendizagens e de melhorar as interações sociais, de forma ética.

# Referências bibliográficas

AGUIAR, K. F. Ligações Perigosas e Alianças Insurgentes. Subjetividades e Movimentos Urbanos. **Tese de doutorado**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice Mencarini. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964. 449 p. -- (Biblioteca Universitária. Série Ciências Sociais; v.16).

CAMPOS, P. H. F., TORRES, A. R., & GUIMARÃES, S. P. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. **Educação e Cultura Contemporânea**, 1(2), 109-132, 2004.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violências dos alunos, clima escola e eficácia coletiva. *Educ. Pesqui. [online]*, vol.40; 25-mar-2014; pp. 1077-1092, 1971.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERREIRA, R. C., VARGA, C. R. R., SILVA, R. F. Trabalho em equipe multiprofissional: a perspectiva dos residentes médicos em saúde da família. <u>Ciência & Saúde Coletiva</u>, 14, pp. 1421-1428, 2009. Acesso em 20/01/2020. Disponível em http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=\$1413-81232009000800015&script=sci\_art-text

FILHO, Naomar de Almeida. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. <u>Ciência & Saúde Coletiva</u>. Vol. 2 no. 1-2 Rio de Janeiro 1997.

Disponivel em 812319972101702014 http://dx.doi.org/10.1590/1413-

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. (1° ed.) Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**. Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. **Coleção Práxis**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PASSOS Eduardo; BARROS, Regina Benevides de Barros. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinariedade. **Psic.: Teor. e Pesq. [online]**. 2000, vol.16, n.1, pp.71-79.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: a interface entre trabalho e interação. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Departamento de Medicina Preventiva e Social, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1998.

PESCE, Sébastien. Pedagogia institucional e semiose: investigando o elo que faltava entre a semiótica de Peirce e a semiótica eficaz. **Filosofia e Teoria Educacional**. Volume 43 Edição 10 pp. 1013-1184, 2011.

\_\_\_\_\_. Novas metáforas da educação e mudança escolar. In: Martine Meskel-Cresta, Jean-François Nordmann, Philippe Bongrand; Catherine Boré; Séverine Colinet e Marie-Laure Elalouf, **Escola e transferência**: processo, experiências, desafios.

Perspectivas em educação e treinamento. De Boeck Supérieur. pp. 408, 2014a.
Gestos educacionais para professores e hábitos de ação prática: Edusemiótica como estrutura para a formação de professores <b>Revista de Filosofia da Educação</b> Seção Especia de Semiótica (Parte 1), editada por <b>Andrew Stables</b> . Volume 48, Edição 3, 2014b.
SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. Charles Sanders Peirce: Ciência enquanto Semiótica. <b>Trans/Forml</b> Ação, São Paulo, 12, pp.71-84; 1989.
REY, F. G. La investigación cualitativa en Psicologia. São Paulo: EDUC, 2000.
SANTOS, B.S. <b>Um Discurso Sobre as Ciências</b> . Porto: Afrontamento, 1987.
SERRRANO-GARCIA, I.; COLLAZO, W. R. Contribuciones portorriqueñas a la psicologia social-comunitaria. Rio Piedras: Editorial de La Universidad de Puerto Rico, 1992.
SCHÖN, Donald. <b>The reflective practitioner</b> : how professionals thinking action. New York: Basic Books, 1983.
A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). <b>Os professores e sua formação</b> . Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and

development. Londres: Heinemann, 1975.

\_\_\_\_\_. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata, 1981.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Católica de Brasília, UCB, Brasília, 2015.

TARDIF, M., LESSARD, C & LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, 4, 1991.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: Uma perspectiva antropológica. In G. Velho & M. Alvito (Eds.), **Cidadania e violência**. RJ: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

WAISELFISZ, J. Mapa da violência no Brasil: homicídios por armas de fogo no Brasil. R.J.: FLACSO, 2016.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência intra e extramuros. In: **RBCS**, vol.16, n.45, fevereiro, 2001



# Microfenomenologia da vivência no trabalho: da epistemologia ao método

#### Hervé Breton

A exploração da experiência vivida é objeto de um interesse crescente nas ciências humanas e sociais. O objetivo deste artigo é propor uma definição vivência a partir de um paradigma do singular (QUÉRÉ, 200): a fenomenologia prática e descritiva. Assim, buscaremos, nas primeiras seções, definir o que é uma vivência do ponto de vista da fenomenologia Husserliana para, na sequência, interrogar os desafios científicos e metodológicos da sua descrição, o que nos conduzirá a analisar a especificidade das narrações ditas "micro-fenomenológicas", especialmente a partir da análise dos regimes cinéticos dos textos que podem ser produzidos. Este trabalho de base permitirá, então, adentrar na análise dos estratos de uma vivência singular expressa em primeira pessoa sobre o exercício de uma atividade profissional: o acompanhamento de um coletivo de formação de adultos. Esta análise nos permitirá interrogar as contribuições de um trabalho de descrição em primeira pessoa e as condições de diálogo entre os registros de enunciação da vivência no trabalho a partir de uma perspectiva de profissionalização.

# Experiência e o vivência

A experiência pode ser pensada tanto sob uma perspectiva imediata, quanto retrospectiva. Interrogar-se sobre a experiência "já vivida", é interessar-se (de novo) pelos momentos passados para apreendê-los como "tema", como "objeto de estudo". Esse

trabalho de "debruçar-se sobre" carece, para ser compreendido em seu desenvolvimento, de uma definição do que perdura, sedimenta e constitui-se (ou constrói-se) no curso da experiência. Essa perspectiva foi alvo de publicações recentes na área da formação¹ e no escopo desse artigo, o interesse volta-se, especialmente, para a experiência em vias de ser vivida, o que em alemão é designado pela palavra "erlebnis" e em inglês por "to experience"². A franca diferenciação dos dois planos – o lugar da experiência passada e da experiência do "presente" – não será abordada sem uma problematização. Na verdade, o que se apresenta para ser vivido no presente é, em parte, configurado pelas vivências passadas. Em outras palavras, a experiência procede de um princípio dinâmico de continuidade (DEWEY, 1934/2010), tornando porosa a fronteira entre o que já foi vivido e aquilo que é experimentado no curso da experiência.

Procuraremos diferenciar esses dois planos, para em seguida, a partir das construções estabelecidas, interrogar os processos que se constroem entre "percepção" e "memória". Para tanto, torna-se necessário apontar para os marcos necessários para a análise do que constitui "o presente vivo" a fim de definir o que é esta vivência situada no fluxo da experiência, diferente da experiência já experimentada. Esse trabalho de definição pode ser realizado "conceitualmente". Ele pode ser empírico e, portanto, experiencial. É, na verdade, uma das razões da escassez de trabalhos que se apóiam sobre a vivência enquanto "experiência em vias de ser vivida": ela só pode, a priori, ser estudada em segunda ou terceira pessoa.

Podemos citar os três números da revista "Education Permanente", intitulados "Construire l'expérience », tendo por temas : « Réflexivité et pratique professionnelle » (n°196) ; « Travail et développement professionnel » (n°197) ; « Formation expérientielle et intelligence en action » (n°198). Dentre as publicações recentes: Barbier, R e Thievenaz, J. (2013). Le Travail de l'expérience. Paris : L'Harmattan ; Albarello, L., Barbier, J-M., Bourgeois, E., e Durand, M. (2013). Expérience, activité, apprentissage. Paris : PUF. Zeitler, A., Guérin, J., Barbier, J-M. (2012). La construction de l'expérience. Recherche & Formation, 70.

<sup>2</sup> Propõe-se a leitura do artigo de Mathias Girel, M. (2014). L'expérience comme verbe ? Éducation Permanente, 198, 23-34.

Em outros termos, é possível especular sobre a experiência imediata (em terceira pessoa) ou observar a experiência vivida pelos outros (segunda pessoa)3. Contudo, o estudo em primeira pessoa daquilo que foi vivido no curso de uma experiência parece "fora do alcance". Ou em outras palavras, é difícil para o indivíduo perceber, de maneira contemporânea, o mundo tal como ele é percebido, assim como os processos e ações de percepção pelos quais o mundo se revela à consciência. Perceber é ser ou tornar-se sensível aos elementos, objetos ou sujeitos presentes na situação, no curso da experiência às custas de outros. Essa atividade de percepção procede de uma dinâmica durante a qual o "eu" do sujeito é sensível, atento, interessado aos dados da experiência, sobre um modo engajado e implicado. A partir desse ponto de vista é possível considerar que o emparelhamento "eu-mundo" serve de fundação à atividade da percepção, o que dificulta a análise reflexiva das modalidades pelas quais a experiência mostrou-se na vida do sujeito. A consequência será, portanto, a seguinte: toda reflexão sobre a experiência vivida em primeira pessoa seria necessariamente uma reflexão em retrospectiva. Assim, partindo desta proposição, o presente vivo só poderia ser descrito em terceira pessoa, de modo especulativo diante da impossibilidade de realizar, de maneira simultânea, uma análise do mundo percebido e um trabalho de atualização das ações e gestos que contribuíram para fazer emergir o mundo vivido no fluxo da experiência.

#### Fenomenologia descritiva da experiência vivida

Nesse ponto, deparamo-nos diante de uma dificuldade de ordem metodológica frente à qual os trabalhos da fenomenologia husserliana, e mais precisamente, um dos ramos atuais da fenomenologia dita "prática" ou experiencial (Depraz, 2009) –

A respeito destas questões, o leitor poderá consultar a publicação coordenada por Natalie Depraz (2014), a qual interroga o status dos métodos em primeira pessoa de um ponto de vista fenomenológico e as dialoga com os métodos em segunda e terceira pessoa..

ou micro fenomenológica - abrem perspectivas de exploração que soa interessante ao nosso estudo. Quais são os desafios? De estruturar as abordagens permitindo a análise de dimensões experienciais da atividade perceptiva, permanecendo não tematizadas pelo sujeito, devido ao seu foco "natural" sobre os objetos percebidos em detrimento dos atos de apreensão perceptiva. Observamos, então, desenhar-se um campo de pesquisa singular: da compreensão do que foi vivido no curso da experiência, segundo diferentes dimensões: sobre o que "eu" estou sensível (processo afetivo), sobre o que "eu" estou atento (dinâmica atencional), sobre o que digo a mim mesmo quando percebo, delibero, decido (processos cognitivos e lingüísticos); sobre o que eu espero e antecipo (dinâmica temporal),... Por meio da fenomenologia descritiva (Depraz, 2013), abrem-se perspectivas de pesquisa voltadas para uma "ciência da experiência vivida" (Petitmengin, Bitbol, Ollagnier-Beldame, 2015). Em outras palavras, a micro fenomenologia tem por projeto, na continuidade dos trabalhos de Francisco Varela (Varela, 1989, 1993) sobre enação, estudar o contínuo da experiência e não as representações do sujeito sobre o que ele vive ou age, nem suas opiniões, julgamentos ou teorias sobre a ação em situação, mas os processos de emparelhamento pelos quais o dizer do sujeito encontra-se engajado nas situações. Fazendo isso, ela abre uma via para as pesquisas sobre a experiência que não se voltam nem para um lado subjetivismo particular, fragmentário e privado, nem para um lado de um objetivismo identitário e deificante (Bitbol, 2006).

Torna-se necessário, para examinar o vivo sobre um plano experiencial, dotar-se de uma "aparelhagem metodológica", abrindo corretamente à sua descrição em primeira ou segunda pessoa. É preciso compreender a necessidade de um método de descrição ajustado<sup>4</sup>, consagrar um tempo para analisar o vivido

<sup>4</sup> É preciso entender por « descrição regulada » o fato de construir uma prática de descrição que seja explícita em seus procedimentos e, por isso, reprodutível. Esta é, por Petitmengin, Bitbol et Ollagnier-Beldame, uma condição da constituição de uma « ciência do vivido ».

e seus estratos (Petitmengin, 2010). Na verdade, o sujeito no curso da experiência "faz parte" das situações que ele atravessa. Ele é, segundo os termos de Dewey, engajado em uma atividade que participa da definição da situação (Frega, 2006). Em outras palavras, viver é encontrar-se engajado enquanto agente e agir em função dos objetivos que configuram e transformam as situações vividas. A vivência é, então do ponto de vista do sujeito orientada por um objetivo a ser perseguido. Assim, o que é refletido no curso da experiência, e por isso o que é acessível enquanto "vivência refletida e tematizada" é, essencialmente a parte intencional e orientada da ação do sujeito. Ou ainda: para o sujeito, o vivido resume-se em sua dimensão refletida pelos objetos percebidos no curso da ações que terão sido observadas como unidade que vem compor a situação.

No entanto, esta dimensão refletida da experiência, diretamente acessível ao sujeito, não a resume. É possível mesmo considerar que ela esconde outras, sua evidência relega ao pano de fundo as dimensões pré-refletidas que constituem os estratos que podem ser interrogados ou mais exatamente: descritos. Este trabalho de descrição pode, então, dedicar-se aos procedimentos da ação, à atividade de percepção, aos modos pelos quais a situação se dá, as impressões e sentimentos experimentados... Este trabalho não emerge do sujeito em si mesmo. Sem o estabelecimento de um método, o estudo da experiência vivida percorre caminhos da introspecção que adentram no internalismo ou mentalismo (Petitmengin, Bitbol, Ollagnier-Beldame, 2015). Ou inversamente, como já dito, ela leva a uma ciência na terceira pessoa, experimental, reduzindo a atividade do sujeito ao que pode ser observado. O avanço em direção a uma terceira via, criando as condições possíveis para um estudo rigoroso da experiência vivida, exige estruturar as abordagens em primeira pessoa, permitindo a descrição da experiência de acordo com quatro critérios essenciais: visar as vivências singulares, guiar a exploração em direção aos estratos pré-refletidos da experiência<sup>5</sup>, ajustar o nível de detalhe da descrição de acordo com diferentes escalas temporais<sup>6</sup>, orientar a descrição em direção à aspectos particulares da vivência (sentido, inferência, linguagem, impressões...).

Encontramos aqui os fundamentos da técnica de entrevista construída por Pierre Vermersch (200) e apresentado em seu manual "L'entretien d'explicitation", cuja a primeira edição data de 1994. Na sequência tem-se a publicação de uma obra coletiva (Depraz, Vermersch, Varela, 2011), abrindo a via para uma ancoragem da entrevista de explicitação em fenomenologia (Depraz, 2012) e inscrevendo-a segundo uma perspectiva científica aberta por Varela em torno da emergência de uma ciência da experiência a partir de teorias da enação (Petitmengin, 2006; Varela, 1976-2001/2017). Entre 1994 e 2012, data do lançamento da segunda obra de Vermersch (2012), intitulada Explicitation et phénoménologie, um paradigma dito da descrição fenomenológica da vivência emergiu. A entrevista de explicitação, em vias de ser renomeada por "entrevista micro-fenomenológica" constitui-se como método permitindo o estudo fenomenológico e experiencial da vivência de acordo com os procedimento descritivos ajustados, analisáveis e reprodutíveis.

### Os estratos do vivido: procedimentos da ação, atencionalidade e percepções sensíveis

O estudo das vivências de um ponto de vista micro-fenomenológico apresenta características que podemos agora expor a fim de situar, em seguida, esta abordagem entre as práticas narrativas mobilizadas na formação de adultos. No que diz respeito aos estratos do vivido, uma primeira distinção (de base) pode

<sup>5</sup> Sobre esse ponto, o leitor pode consultar o artigo de C. Petitmengin (2010); assim como o artigo « Description et vécu » de Pierre Vermersch publicado na revista eletrônica Expliciter (n°89, mars 2011).

<sup>6</sup> Sobre esse ponto, indicamos o artigo de F. Lesourd publicado na revista Expliciter (n°46, octobre 2002), intitulado « Des fenêtres attentionnelles temporelles. »

ser operacionalizada a partir daquilo que salienta do campo do refletido ou do pré refletido. Esta distinção, simples na realidade, merece mesmo assim uma análise particular. Os primeiros trabalhos de Vermersch, ancorados na psicologia piagetiana (PIA-GET, 1974) modelam, a partir da noção "de abstração reflexiva" a passagem do pré refletido ao refletido ao longo de três etapas (Vermersch, 2000, p. 80): a reflexão da experiência, sua tematização (que supõe a expressão pela palavra) e a reflexão sobre a experiência tematizada, esta última assinalando a possibilidade de fazer do vivido um objeto de conhecimento. Essa passagem do tácito ao explícito, importante na análise do trabalho, seja para a construção da engenharia da formação para os didáticos, seja para o acompanhamento dos processos de "construção da experiência" em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, tem por mérito assinalar a dimensão pré refletida de toda experiência vivida, sem, contudo, especificar o conteúdo.

Encontramos então um dos primeiros desafios das pesquisas fenomenológicas e empíricas sobre o vivido: especificar, examinar, elucidar o que constitui a dimensão tácita, pré refletida da experiência para a fenomenologia husserliana – a vida passiva (Husserl, 1918-1926/1998). A noção de "passividade" coloca em relevo o que se desenrola no curso da experiência – o "presente vivo" – "sem conhecimento do sujeito". Ou mais precisamente, sem que o sujeito perceba, e mais exatamente, não preste atenção ou não dê atenção. Nesse ponto que a questão da agentividade do sujeito coloca-se no que se passa para o mesmo no curso da experiência. A teoria da vida passiva pressupõe o fato de que a experiência é parcialmente composta por uma "dor", que aparece sob a forma do mundo pré-determinado percebido pelo sujeito como um dado constituinte das situações experienciadas. Em outras palavras, o que é percebido das situações constitui o mundo tal como ele se mostra, sem que esses processos sejam objeto de trabalho ativo do próprio sujeito.

A vida passiva - a dimensão pré refletida da experiência vivida - é composta de impressões, afetos, interesses, percepções difusas e transmodais<sup>7</sup>, formando de certa maneira a atmosfera da experiência vivida<sup>8</sup> - sua dimensão sensível e sentida.

Vemos então emergir os diferentes estratos evocados anteriormente. Uma maneira de distingui-los poderia ser a seguinte:

- O estrato do vivido refletido, relativo à situação concretamente experienciada, em seus desafios, sua espacialidade e temporalidade, pontuada pelos fatos marcantes, pelas ações concretas e marcadas por julgamentos. Esse estrato foi modelado por Vermersch em seu quadro intitulado "o sistema de informações satélites da ação" (Vermersch, 2000, p. 94).
- O estrato do que é percebido em situação: a exploração pode se concentrar sobre os pontos "salientes", ou seja, aquilo que se destaca enquanto objeto dentre o todo do que é vivido no decorrer da experiência. Em outras palavras, trata-se de compreender o que organiza e estrutura a vida intencional, o que é esperado, antecipado e, por contraste, o que se revela das formas de cegueira da atenção no curso da experiência vivida.
- O estrato relativo aos modos de doação de conteúdos da experiência. Neste estrato, a atenção do sujeito é direcionada para os modos de doações dos objetos que retém ou que tenham retido sua atenção. Trata-se de perceber o relevo experiencial (temporalidade, graduação, expressão pela palavra,...) e, assim, analisar os processos pelos quais os elementos destacam-se, impõem-se, ou ao contrario, mantém-se imperceptíveis, difusos e não categorizados no presente vivo.
- O estrato do que é sentido: abre-se aqui o mundo das impressões, sensações, afetos experienciados no contato com os objetos percebidos: os sons ouvidos (as vozes, o barulho das má-

<sup>7</sup> Entende-se por "transmodalidade" o fato que as percepções mobilizam vários sentidos (visão, audição e olfato...) na apreensão dos conteúdos que acontecem aos sujeitos no curso da experiência.

<sup>8</sup> Ver artigo de Jean-Paul Thibaud. (2004) em B. Karsenti e L. Quéré (dir.). "La croyance et l'enquête" (p. 227-253). Paris : Éditions de l'EHESS.

quinas,...), a luminosidade da sala, a textura dos materiais, os ritmos dos gestos... O vivido compõe-se de sensações do corpo, de percepções difusas, de apreensões sensoriais, de propriocepções,...

A atualização dos estratos do vivido abre perspectivas de exploração que interessam à análise do trabalho e ao desenvolvimento profissional. Esta proposição pode ser examinada segundo três aspectos distintos: a) a descrição do vivido segundo os procedimentos regulados permite identificar e estruturar categorias descritivas inéditas; b) a extensão dos estratos transforma os objetos de exploração e de análise dessas vivências e abre possibilidades de compreensão dinâmica dos processos experienciais que acontecem nas situações experimentadas pelo sujeito; c) a capacidade adquirida, com vistas à exploração da sua experiência, escolhendo os estratos da vivência a privilegiar, ou o nível de granularidade pertinente e os aspectos a valorizar na descrição, forja uma expertise reflexiva, fonte de desenvolvimento profissional. Antes de examinar essas três hipóteses, é preciso situar a prática micro fenomenológica no cenário das práticas narrativas e biográficas na formação de adultos.

### Narração da experiência: variação cinética e regimes narrativos

Anteriormente, buscamos definir o que é o vivido para estabelecer seus diferentes estratos. Este trabalho inicial irá agora nos permitir estudar e diferenciar os "regimes narrativos", favorecendo a narrativa da experiência, ou seja "a passagem da experiência à linguagem". Havíamos dito que todo vivido constitui-se enquanto unidade temporal, como fragmento mais ou menos extenso da história do sujeito. Esta dimensão temporal do vivido merece agora uma análise aprofundada, pois ela condiciona os procedimentos narrativos que serão mobilizados para a sua exploração. Este é, de fato, uma das proposições de Ricœur, vis-

lumbrar a reciprocidade das formas de temporalização da experiência com a experiência de construção narrativa:

Minha hipótese de base é a esse respeito é a seguinte: o caráter comum da experiência, que é marcado, articulado, clarificado pelo ato de contar sob todas as suas formas, diz respeito ao seu caráter temporal. Tudo o que contamos acontece no tempo, toma tempo, desenrola-se temporalmente e o que se desenrola no tempo pode ser contado. Talvez até qualquer processo temporal seja reconhecido como tal apenas na medida em que seja relacionável de uma maneira ou de outra. Esta reciprocidade suposta entre narrativa e temporalidade é o tema de "Temps et récit" (RICCEUR, 1986, p. 14).

Partindo desta proposição, torna-se necessário examinar em função de cada um dos intervalos presentes nas experiências vividas e as formas narrativas que resultam dos mesmos.

No que diz respeito à escolha de uma escala temporal pertinente para a análise de uma experiência vivida, partindo do pressuposto que a mesma comporta diferentes estratos, torna-se possível considerar que os critérios de escolha variam de acordo com o estrato que estará em análise no curso da exploração. Em outras palavras, se a descrição busca o "estrato do que foi sentido", possivelmente o sentido ligado a um dos aspectos do vivido (as sensações corporais, por exemplo), essa descrição terá por consegüência a redução do intervalo. Esta proposição pode ser considerada como verdadeira pelo fato de que a análise do que foi sentido supõe: identificar o que, no fluxo da experiência, destaca-se enquanto objeto principal; analisar temporalmente e qualitativamente os modos de destacamento e de apreensão; identificar a ressonância que provoca o contato (despertar, acolhimento, o choque, ...) da sensação particular. A análise do que foi sentido supõe, então, concentrar a exploração sobre as experiências vividas breves, por vezes de alguns segundos, para assim "cavá-las" por meio de uma descrição que busque "os estratos profundos". Contudo, é possível considerar que um intervalo da mesma escala poderia ser pertinente para descrever os procedimentos de ação, sem necessariamente interessar-se pelas dimensões do que foi sentido. Em contrapartida, o fato de reter um grande intervalo de uma experiência vivida, de uma duração de muitas horas, dias ou meses, impede a descrição de processos experienciais relacionadas com uma percepção concreta e situada. Este tipo de intervalo exige, na verdade, a passagem de um regime descritivo para um regime narrativo (ADAM, 2015).

Os trabalhos de Baudouin (2010) sobre os regimes cinéticos permitem apontar precisamente o problema. Seu estudo, conduzido a partir de um corpus de 22 narrativas autobiográficas, analisa os modos de composição das mesmas a partir das variações cinéticas<sup>9</sup> do texto. A identificação dos fatores de desaceleração ou de aceleração do "tempo narrado no texto" (calculado pela duração média compreendida por 2500 caracteres) leva-o a propor, mobilizando os trabalhos de Genette (1972), quatro modalidades de composição da narrativa:

Pausa	Ação suspensa	Importante fator de desaceleração
Cena	Ação narrada	Fator de desaceleração
Sumário	Ação resumida	Fator de aceleração
Elipse	Ação omitida	Importante fator de aceleração

**Quadro** 1: Procedimentos narrativos e variações cinéticas da narrativa (Baudouin, 2010, p. 419)

Este quadro diferencia quatro modos de composição da narrativa em função de seu efeito cinético: a "pausa" cuja característica é de suspender o desenrolar e de acolher uma sequência de descrição mais ou menos detalhada; a "cena" que mantém em

<sup>9</sup> Baudouin (2010, p. 413) define "os regimes de economia cinética de um texto" como "a relação" entre uma quantidade crônica e um número de caracteres ».

senrolar da história; o "sumário" cuja função é de operar a conjunção entre as diferentes sequências do texto. Este último mantém ligadas a cena e a "elipse", que constitui um tempo ocultado da história. Estas quatro "figuras de composição" da narrativa conjugam-se no estudo de Baudouin para constituir o enredo (Ricœur, 1983), que mantém unidos os eventos e os momentos de destaque vividos pelo sujeito e que acontecem no curso da sua vida. O enredo imprime uma velocidade à narrativa que nunca é constante nas entrevistas biográficas. Emerge do referido estudo de Baudouin com 22 narrativas autobiográficas que o índice "numero de caracteres/ extensão da experiência narrada em numero de anos" estabelece-se à 1256 caracteres (o mínimo estabelecendo-se em 17.000 e o máximo em torno de 70.000). Esta velocidade cinética não é linear. Certas fases da vida vão, de fato, aparecer muito detalhadas, enquanto outras não serão mencionadas. Contudo, é possível tomar como referência esta velocidade do texto autobiográfico para compará-la com a velocidade de um texto oriundo da fenomenologia descritiva, o que permite medir e ilustrar a extrema lentidão dos textos micro fenomenológicos. Como exemplo, os textos de 20.000 caracteres podem contar como unidade de tempo uma duração que não excede os trinta segundos. A análise descritiva das experiências vividas salienta claramente a pausa, ou mesmo uma paralisação, do suspense do enredo, com vistas a um "alongamento temporal máximo" que dá acesso às dimensões microtemporais que permitem a descrição de processos experienciais "infra". O desafio é, então, de proceder pelo "aprofundamento", suspendendo o desenvolvimento a fim de: fragmentar as unidades de sentido da narrativa, buscando o acesso aos estratos pré refletidos do vivido; focalizar a descrição de aspectos particulares com vistas a atualizar dimensões não percebidas ou que não foram categorizadas.

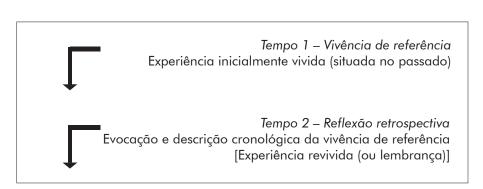
#### Olhar micro-fenomenológico sobre o vivido no trabalho

O trabalho de definição realizado anteriormente permitirá, nesse momento, interrogar os desafios e a pertinência de uma exploração micro-fenomenológica das experiências vividas no trabalho. Numerosas abordagens e metodologias estão desde já construídas para explorar, analisar, refletir sobre as vivências e as práticas da experiência profissional. Os desafios que estão atrelados a esses métodos podem voltar-se para o reconhecimento no trabalho (JOBERT, 2011), para os procedimentos da ação (DJÉDOT, DIALO, CLOT, 2003), para os procedimentos de elaboração das regras de ofícios nos coletivos de trabalho (DE-JOURS, 2009). Diferentes metodologias são utilizadas, especialmente a auto-confrontação cruzada (DUBOSC, CLOT, 2010) e a entrevista de explicitação. As narrativas de vida são igualmente mobilizadas nos campos do conselho para a evolução profissional, da avaliação de competência e da orientação ou do reconhecimento das aquisições de competências.

Assim, existe uma grande diversidade de abordagens para refletir e pensar as experiências vividas no trabalho de acordo com diferentes perspectivas que, para resumir, podem focar no desenvolvimento profissional, na engenharia de formação, no acompanhamento de trajetórias profissionais. A proposição feita pela descrição fenomenológica é de focar, como já foi dito, na descrição detalhada de vivências em intervalos muito curtos para explorar as camadas de experiências vividas "em profundidade". Partindo deste princípio, propomos interrogar a pertinência, uma vez que seu uso é realizado de maneira individual (para si, em primeira pessoa), na inter-individualidade (em segunda pessoa, durante entrevistas de explicitação, por exemplo), no coletivo (com vistas a uma categorização voltada para os procedimentos de micro-ações e/ou de dimensões sensíveis ligadas à vida no trabalho).

## Olhar micro-fenomenológico em primeira pessoa sobre uma experiência vivida no trabalho

Para além dos diferentes métodos possíveis para explorar e interrogar a experiência, diferentes "posturas" podem ser diferenciadas de acordo com o narrador em primeira, segunda ou terceira pessoa. Será privilegiado nesta seção, a abordagem em primeira pessoa que pode, assim, ser definida: "a postura em primeira pessoa remete ao fato de abordar a experiência segundo o sujeito que a vive" (Berger, 2016, p. 65). Ela pode ser distinguida em terceira pessoa (que consiste em cobrar a informação sobre a experiência vivida pelo outro a partir de observadores) ou de uma postura em segunda pessoa, que privilegiará a exploração da experiência vivida solicitando a expressão do outro sobre o que foi vivido. Uma postura dita "radicalmente em primeira pessoa" remete-se então ao "que o pesquisador pode dizer de sua experiência própria, para seu próprio testemunho que ele toma como material de e para a sua pesquisa" (Berger, 2016, p. 105). É o caso, por exemplo, da abordagem fundada por Pierre Vermersch via a auto-explicitação, que se apresenta como um método de "introspecção regulada", buscando rememorar uma vivência particular, situada no tempo, a fim de detalhar as fases de desenvolvimento para, em seguida, examinar os diferentes aspectos.



Tempo 3 - Releitura do texto descritivo voltado para a vivencia de referência Exame de diferentes aspectos da experiência ("aspectualização") Escolha de estratos do que foi vivido, descrição da atividade, da percepção, do que foi sentido

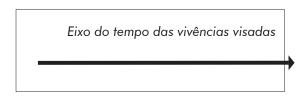


Diagrama 1 : Procedimentos de auto-explicitação entre os níveis de detalhe, "aspectualização" da experiência e estratos de vivências

Segundo o diagrama acima, o trabalho de exploração da experiência deve conjugar quatro gestos bem específicos. O primeiro busca o fato concentrar-se sobre uma vivência particular, singular, chamada de "vivência de referência". Este trabalho supõe que o sujeito entregue-se e coloque-se disponível para a memória (BRETON, 2015), a fim de acessar a vivência que, pela evocação, pode se apresentar em seu "presente vivo". Em seguida, têm-se três gestos precisos que devem ter sido aprendidos para serem exercidos conjunta ou sequencialmente: a descrição da experiência no tempo; o exame dos diferentes aspectos da experiência, o que Adam (2015) nomeia "aspectualização" e que, segundo o autor, caracteriza o regime da descrição; o "aprofundamento" pela escolha de concentrar a atenção, não sobre a ação, mas sobre a vivência do sujeito em seu curso. Mobilizada para pensar a experiência vivida no trabalho, esta abordagem "em primeira pessoa" procede de um trabalho conduzido pelo sujeito buscando refletir sobre momentos particulares de sua experiência para analisar e categorizar certos aspectos. A fim de ilustrar, proponho o exemplo abaixo oriundo de uma narrativa descritiva curta:

Eu gostaria de me perguntar sobre o modo como faço para, em formação, acompanhar um grupo de estudantes em um percurso de mestrado durante o ano universitário. Eu posso restringir-me à considerações gerais para destacar alguns princípios. Também é possível agir de forma diferente e concentrar minha atenção sobre o que faço no início de cada um dos reagrupamentos que, no departamento de ciências da educação e da formação da universidade de Tours, acontecem uma vez por mês sob a forma de quatro a cinco dias consecutivos. Fazendo isso, eu posso então escolher concentrar minha atenção sobre o último reagrupamento do mestrado 2 SIFA, que aconteceu terça-feira 28 de março, na sala 128, no campus de Tanneurs da Universidade de Tours e, mais precisamente ainda, tomar como vivência de referência o primeiro momento de recepção, entre 9h e 9:30h.

Façamos uma pausa. O que eu fiz nesse estágio? Eu defini uma temática de trabalho e enfoquei uma vivência de referência. Eu posso, então, seguir buscando descrever de maneira cronológica a experiência vivida durante esses trinta minutos. Eu percebo, contudo, que eu não posso fazê-lo de "uma vez só", ou mais especificamente, parece-me mais pertinente distinguir os aspectos.

Fazendo assim, eu decido então começar pela descrição daquilo que eu percebo: o rosto dos estudantes, a disposição deles na sala, suas expressões, o barulho das discussões dos reencontros, a disposição dos corpos... Prestando atenção, eu sinto também um "ambiente", a luz me parece "branca", talvez muito forte, uma luminosidade um pouco mais aguda... A temperatura da sala é fria... Eu digo para mim mesmo que a sala não foi utilizada (ou "habitada") nos últimos dias ou ainda nas últimas semanas... Eu digo para mim mesmo que eu posso, além disso, descrever o que eu faço, sempre de maneira cronológica em uma situação particular: depois de ter cumprimentado o grupo, eu anuncio o programa, dia por dia... Em seguida, eu faço as ligações com as temáticas que foram trabalhadas durante o reagrupamento precedente. Eu cito, então, as datas.... Enfim, eu posso concentrar minha atenção sobre o que eu sinto quando eu conduzo esta

atividade: eu noto, então, uma forma de expectativa em alguns rostos. Eu tento, então, propor referências cronológicas para que aquilo que foi trabalhado no curso da formação seja pensado ao longo do tempo. Como esta atenção às expressões dos rostos dos estudantes manifesta-se para mim? Eu sinto, neste momento, de maneira corporal, uma "presença interna", uma forma de vigilância "em alerta". Meu corpo sente-se levado por uma forma de impulso... Ele ajusta-se aos movimentos do grupo presente na sala...

Eu escolhi parar aqui a descrição, pois essa passagem demonstra o tipo de narrativa que pode ser produzida na auto-explicitação, segundo uma perspectiva micro-fenomenológica, em primeira pessoa. Ela condensa os procedimentos citados anteriormente: a análise de uma vivência particular, a descrição cronológica, a diferenciação dos aspectos (percepção, atividade, linguagem, interior...), a diferenciação dos estratos da experiência vivida. Este texto poderia comportar entre 10 e 15.000 caracteres, o que necessitaria dirigir a atenção para a vivência de referência em foco durante uns trinta minutos. A velocidade cinética do texto aparece, então, extremamente lenta em comparação com os regimes cinéticos das narrativas autobiográficas analisadas por Baudouin em seu estudo.

#### Da singularidade do vivido à sua dimensão biográfica

Em termos de narrativa em primeira pessoa apresentada, diferentes planos merecem uma análise. Um primeiro nível de questionamento pode voltar-se para o caráter "privado da narrativa". A escolha de um intervalo temporal restrito e a dimensão situada da narrativa pode contribuir para tornar o vivido "anedótico". Uma interrogação pode, assim, emergir: a descrição proposta é interessante para a vida profissional? Para ir ainda mais longe, este tipo de narrativa não deveria ficar confinado à esfera do testemunho, do exemplo, tendo mais direito de ser usado em conversas informais? A perspectiva aberta neste artigo é outra.

Ela consiste em fomentar que este tipo de vivência, dada à fraca amplitude temporal e à forte densidade descritiva, confere um acesso à dimensões do vivido mantidas pré refletidas, imperceptíveis, sendo objeto de uma cegueira. Em outras palavras, o modo de exploração micro-fenomenológica teria por efeito levar as dimensões do vivido tácito à consciência e de trazer à tona, pela categorização dos objetos de conhecimento novos para o sujeito, para os sujeitos, e por extensão, para os coletivos de trabalho, de profissionais, de usuários,...

Também vêm perguntas em uma passagem que determina o destino da experiência vivida: a da linguagem da experiência. A exploração micro-fenomenológica, modificando os horizontes da percepção, descobre dimensões atingidas anteriormente por uma forma de "cegueira", como já foi dito. Este descobrimento resulta de um despertar da atenção. Ele age potencialmente de forma antecipada em relação à linguagem. A descoberta de dimensões não percebidas da experiência revela uma carência de vocabulário uma vez que o que é apreendido pelo sujeito no curso da exploração pode surgir da esfera do sensível. A expressão destas dimensões do vivido aparece, então, em um primeiro momento, incerta e vaga (CHAUVIRÉ, 1995). Assim, o trabalho micro-fenomenológico solicita pela inferência, um trabalho de invenção de linguagem, favorecendo a passagem da experiência à linguagem. Assim, a passagem que o destino da experiência pode se realizar, segundo a perspectiva hermenêutica, a fim de acontecer à comunidade (ZACCAÏ-REYNERS, 1995).

Um terceiro eixo de interrogação volta-se, nesta perspectiva, para a extrema singularidade da vivência de referência, em termos daquilo que constitui uma prática profissional, a vida de uma instituição, o curso da vida de um sujeito. Retomando o exemplo (em primeira pessoa anteriormente proposto), a reticência pode ser formulada da seguinte maneira: em que a vivência de trinta minutos descrita anteriormente é significativa ou reveladora de um estilo profissional (Clot, 1999), de uma postura ou

de uma maneira de exercer que encontram sentido em relação à maneira que eu exerço meu trabalho de formador, de professor pesquisador?

É preciso retomar as condições de produção da narrativa que foram propostas neste artigo:

O que eu fiz exatamente? Como este momento acontece em minha mente? Como eu o apreendi? Quais foram as passagens entre a apresentação deste momento à minha consciência e a entrada na descrição? Se eu concentro-me no momento de emergência, eu diria que ele apresenta-se sob uma forma de evidência. Eu proponho para mim mesmo um momento relevante do exercício do meu trabalho, e entre os temas, o acompanhamento coletivo dos estudantes me vem à cabeça. Eu percebo retrospectivamente que este tema é importante nos meus trabalhos, tendo sido responsável com os colegas por um importante colóquio em 2016, intitulado "Ética do acompanhamento e agir cooperativo" que foi objeto de trabalhos e de trocas em equipe...

A partir deste curto retorno reflexivo sobre o momento de emergência e a escolha da vivência de referência, o que podemos observar? Que o momento que se mostrou e que foi apreendido não é nada anedótico ou periférico. Ele é, incontestavelmente, singular e tanto revelador de uma dimensão central da minha prática profissional. Ele "exemplifica" uma das concepções do acompanhamento em formação: dos estudantes e da equipe pedagógica. Sua exploração tem, com isso, sentido na medida em que revela dimensões que a excedem e que são inscritas biograficamente.

### Capacidade descritiva, partilhas narrativas e potência do agir

Desejamos agora, para concluir, considerar as dimensões profissionalizantes do trabalho de descrição micro-fenomenológica ligadas à exploração das experiências vividas. De fato, colocamos em relevo os procedimentos que permitem o acesso à uma ou à várias experiências vividas especificadas, sua descrição regulada tanto no nível do detalhe, quando da diferenciação dos aspectos e da escolha de um estrato particular. Dissemos que este trabalho acompanha duas passagens: da experiência à linguagem, que torna possível o segundo – a expressão da narrativa ao outro – que pode ser diferente de si, como um coletivo, uma comunidade.

A primeira destas passagens é oriunda de uma transformação qualitativa da experiência, iniciando-se com a percepção dos seus conteúdos, dos seus estratos, aspectos e continuando pela sua descrição que a narrativa carece. A distinção feita entre experiência imediata e experiência já vivida, abordada nas seções inaugurais do presente artigo, pode ser considerada a partir desta primeira passagem, ou seja, da experiência à linguagem. Apreender a experiência de forma retrospectiva procede, então, de uma narrativa, cuja função é tanto de significar o que foi vivido, do ponto de vista do sujeito, quanto estabelecer categorias que permitam a reflexão "sobre" essas experiências vividas. Existe neste processo tanto uma forma de redução (VERMERSCH, 2003) – pois a palavra nunca contem completamente o experienciado do vivido - e ao mesmo tempo, a emergência de um poder de integração (BILLETER, 2012), que é de pensar sua experiência segundo aspectos e dimensões novas. Assim, a descrição das micro-dinâmicas do vivido procede do desenvolvimento de uma capacidade: de expressão regimes de atividades (BILLETER, 2002) que se expandem da descrição da ação aos vividos do corpo ou da "vida sensível". Esta via de exploração das experiências vividas, pela oscilação entre os estratos de vivências que emergem da ação, da percepção e do sentido, abre novas perspectivas na área da formação de adultos:

- Ela renova ou estende as áreas podendo ser objeto de uma análise da vida no trabalho e/ou das práticas profissionais: pela narrativa possível das campos do sensível e das vivências do corpo, os coletivos de trabalho podem viver a experiência do dialogo e da recepção das narrativas práticas, integrando a parte sensível da atividade. Esta abordagem contribui, dessa maneira, para o reconhecimento da singularidade do estilo de cada um, até mesmo pelo fato que agir profissionalmente é sempre implicar-se enquanto sujeito, fisicamente, psiquicamente e corporalmente. Ela permite também compreender melhor, do ponto de vista experiencial, o saber-fazer incorporado que decorre de um aprendizado, resultando em formas de espontaneidade decorrentes de uma confiança nas potências do corpo (BRETON, 2017).

- Nas áreas da saúde e do cuidado, ela abre perspectivas promissoras para a compreensão do que se passa no curso da experiência da doença (DELORY-MOMBERGER, 2013), durante as fases de administração de um tratamento, na relação com os acompanhantes, no reconhecimento dos saberes experienciais dos pacientes (JOUET, FLORA, L. LAS VERGNAS, 2010) e na construção de cursos de formação que levem em conta a vivência dos sujeitos que experienciam a doença.

A narrativa das experiências vividas permite, assim, a partilha da experiência pelo alargamento das áreas de descrição. Deste ponto de vista, o processo de compreensão oriundo de um trabalho hermenêutico encontra-se aumentado, pela experiência da escuta de narrativas que comportam dimensões sensíveis no seio dos coletivos de profissionais, usuários, ou simplesmente de sujeitos. Esta abordagem abre espaços de diálogo com um campo de pesquisa atualizado no artigo de Joris Thievenaz intitulado: « Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes » (Thievenaz, 2019). De fato, mesmo se as bases do paradigma proposto neste artigo aparecessem distintas (o pragmatismo americano no qual refere-se Thievenaz quando ele convoca a filosofia da experiência de John Dewey mostra-se

claramente distinto das ancoragens fenomenológicas desenvolvidas neste artigo), um método é proposto para concretizar os "modos de conhecimento" evocados por Laplantine e que trabalham Thievenaz no campo de formação de adultos. Um campo de pesquisa parece em constituição em torno da atenção aos "detalhes" (Breton, 2020) e ao "micro" na área do trabalho e da formação de adultos.

#### Referências bibliográficas

ADAM, J-M. Les textes : Types et prototypes. Paris: Armand Colin, 2015.

BAUDOUIN, Jean-Michel. **De l'épreuve autobiographique**. Berne: Peter Lang, 2010.

BERGER, Eve. Dans mon corps se fait jour de manière non loquace que quelque chose se prépare... **Intellectica**, n. 66, p. 103-124, 2016.

BILLETER, Jean-François. **Leçons sur Tchouang-Tseu**. Paris : Allia, 2002.

BILLETER, Jean-François. **Un paradigme**. Paris : Allia, 2012.

BITBOL, Michel. Une science de la conscience équitable. L'actualité de la neurophénoménologie de Francisco Varela. **Intellectica**, 2006/1, n. 43, p. 135-157, 2006.

BRETON, Hervé. Co-explicitation, attention conjointe et fonctions d'accompagnement en formation. **Éducation Permanente**, n. 205, p. 87-98, 2015.

BRETON, Hervé. Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. Le sujet dans la Cité, n.8, p. 25-41, 2017

BRETON, Hervé. L'enquête narrative, entré durée et détails. **Éducation Permanente**, n. 222, [2020]. À paraître, 2020.

CHAUVIRÉ, Christiane. Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague. Paris: PUF,1995.

CLOT, Yves. La fonction psychologique du travail. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Yves. Le travail à cœur. Paris: La Découverte, 2009.

DEJOURS, Christophe. Travail vivant 2: Travail et émancipation. Paris: Payot, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. **Education Permanente**, n.195, p. 121-131, 2013.

DEPRAZ, Natalie. Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle. Paris: Atlande, 2009.

DEPRAZ, Natalie. VARELA, Francisco. VERMERSCH, Pierre. À l'épreuve de l'expérience. Bucarest: Zénith, 2011.

DEPRAZ, Natalie. Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète. Paris: Armand Colin, 2012.

DEPRAZ, Natalie. D'une science descriptive de l'expérience en première personne : pour une phénoménologie expérientielle. **Studia Phaenomenologica**, n. 13(1), p. 387-402, 2013.

DEPRAZ, Natalie. (dir.). **Première, deuxième, troisième personne**. Bucarest: Zeta books, 2014.

DEWEY, John. L'art comme expérience. Paris: Gallimard, 1934/2010.

DJÉLOT DIALO, Mariana., CLOT, Yves. L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, n. 32/2, p. 203-217, 2003.

DUBOSC, Jean., CLOT, Yves. L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. S.A.C. Revues d'anthropologie des connaissances, Vol4, n°2, p. 255-282, 2010.

FREGA, Roberto. **Pensée, expérience, pratique**. Paris: L'Harmatan, 2006.

GENETTe, Gérard. Figures III. Paris: Seuil, 1972.

HUSSERL, Edmund. **De la synthèse passive**. Grenoble: Jérôme Million, 1018-1926-1998/1998.

JOBERT, Guy. Intelligence au travail et développement des adultes. In : CARRÉ, Philippe et Caspar, Pierre. **Traité des sciences techniques et des techniques de la formation**, p. 357-381. Paris: Dunod, 2011.

JOUET, Emmanuelle. FLORA, Luigi. LAS VERGNAS, Olivier. Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients : Note de synthèse. **Pratiques de formation – Analyse**, n. 58-59, p. 13-94, 2010.

LAPLANTINE, François. **De tout petits liens**. Paris : Mille et une nuits, 1994.

PETITMENGIN, Claire. L'énaction comme expérience vécue. Intellectica, 2006/1, n. 64, 85-92, 2006.

PETITMENGIN, Claire. La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. Alter, n. 18, 165-182, 2010.

PETITMENGIN, Claire., BITBOL, Michel., OLLAGNIER-BELDA-ME, Magali. Vers une science de l'expérience vécue. **Intellectica**, 2015/2, n. 64, 53-76, 2015.

PIAGET, Jean. La prise de conscience. Paris : PUF, 1974.

QUÉRÉ, Louis. Singularité et intelligibilité. Dans J-M Barbier, L'analyse de la singularité de l'action. Paris: PUF, p. 147-169, 2000.

RICŒUR, Paul. Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique. Paris : Seuil, 1983

RICŒUR, Paul. Du texte à l'action. Paris: Seuil, 1986.

THIEVENAZ, Joris. **Enquêter et apprendre au travail**: approcher l'expérience avec John Dewey. Paris: Éditions et Passions, 2019.

VARELA, Francisco. Autonomie et connaissance. Paris: Seuil, 1989.

VARELA, Francisco., THOMPSON, Eva., ROSCH, Eleanor. L'inscription corporelle de l'esprit. Paris: Seuil, 2003.

VARELA, Francisco. Le cercle créateur. Paris: Seuil, 19761-2001/2017.

VERMERSCH, Pierre. L'entretien d'explicitation. Paris: ESF, 2000.

VERMERSCH, Pierre. Psycho-phénoménologie de la réduction. Alter, n°11, 229-255, 2003.

VERMERSCH, Pierre. Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF, 2012

ZACCAÏ-REYNERS, Nathalie. Le monde de la vie. 1. Dilthey et Husserl. Paris: Cerf, 1995.

# A linguagem em perspectiva na experiência de trabalho <sup>1</sup>

#### **Daisy Moreira Cunha**

#### Introdução

Os movimentos sociais de trabalhadores, as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, a Formação Profissional, os dispositivos de certificação de saberes, bem como todos os problemas laborais associados às classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências presentes nos locais de trabalho têm pautado o reconhecimento social dos saberes dos trabalhadores e tudo que mobilizam para trabalhar nas condições sociais dadas. Reconhecer que os trabalhadores fazem experiência nos meandros do processo produtivo, nas situações de trabalho nas quais se encontram, põe o problema teórico- metodológico do como aproximar e evidenciar tais experiências. E investigar saberes produzidos na experiência do trabalho pauta o problema de sua formalização em termos linguísticos.

Os dramas de se colocar em palavras e os dramas que marcam os usos da escrita no processo de formalização da experiência abrem-se para questões do tipo: o que é a experiência de trabalho? Até que ponto ela pode ser verbalizada e/ou escrita? Em que medida verbalizar a experiência de trabalho e/ou escrevê-la é apropriar-se dela? Em que medida a experiência de ver-

<sup>1</sup> Por serem fundamentos de nosso entendimento sobre a experiência laboral e o conceito de trabalho, parte dos argumentos utilizados neste texto foram utilizados em CUNHA (2018).

balização da atividade de trabalho pode ser fonte de consciência, por parte do trabalhador, dos seus próprios engajamentos e potencial experimentados no trabalho? Em que medida esse trabalho de formalização de saberes e valores, através da linguagem, pode acarretar uma transformação dos próprios trabalhadores e das situações de trabalho nas quais se inserem?

Apesar desta demanda social, Boutet (1995) constatava uma ausência histórica de lingüístas do campo de estudos do trabalho. Estes seriam aceitos somente quando associados à comunicação ou à estudos sobre semiologia em empresas, o que é muito pouco se considerarmos a linguagem como espaço de significação no qual se constroem formas interpretativas do agir profissional. Importante considerar o papel da linguagem na realização e interpretação das atividades de trabalho confrontando diversos materiais: textos prescritivos, registros audio-vídeo, entrevistas prévias e posteriores à realização e registro das atividades. Podemos também identificar 'figuras de ações' - formas de organização recorrentes de verbalização sobre a ação que podem ser caracterizadas no plano linguístico (Bronckart et al, 2004) - que podem ser recuperados em diferentes discursos sobre o trabalho; além disso, podemos problematizar a questão das relações entre competências linguísticas e competências profissionais. Contudo, avançamos muito pouco quando se trata de formalização de saberes produzidos na experiência de trabalho.

Evoluções recentes nas formas de organização do trabalho na contemporaneidade têm possibilitado levantar questões e objetos na fronteira dos estudos das ciências da linguagem e aquelas reunidas sob a denominação 'ciências do trabalho', favorecendo uma aproximação conceitual (às vezes engendrando novos conceitos), ao mesmo tempo em que desvelam zonas obscuras no quotidiano laboral e, consequentemente, favorecem intervenções renovadas nas situações investigadas. Nesse contexto, ganha importância o problema da formalização dos saberes produzidos na experiência de trabalho, e consequentemente as verbalizações pelos trabalhadores à propósito de suas ativi-

dades, tendo em vista coletar representações dos mesmos para melhor compreender as situações profissionais estudadas.

Busca-se ainda compreender qual o papel desempenhado pela análise das atividades de trabalho e da produção verbal na tomada de consciência e no desenvolvimento dos trabalhadores da sobre as situações que vivenciam. Dito de outra forma, interroga-se sobre as potencialidades destes recursos e técnicas de análise do trabalho que apareceram, recentemente, em pesquisas sobre situações laborais para a formação e o desenvolvimento de adultos em situação profissional. Em que medida, via análise do trabalho, pode haver ganho de consciência pelos próprios trabalhadores representando seu desenvolvimento pessoal? Que relação podemos estabelecer entre tomada de consciência, através da verbalização da atividade em situação de trabalho e o desenvolvimento humano? (Actes INRP/CNAM/CNRS-LT, 1988)

A linguagem aparece ainda como meio, como objeto, bem como barreira, às vezes intransponível entre a experiência de trabalho e o trabalho de pesquisa e intervenção. A seguir exploramos alguns desses problemas pontuados por três abordagens clínicas que delimitaram a problemática da experiência laboral integrando nela os estudos da linguagem no e como trabalho. Veremos como encontraram e enfrentam o problema do estatuto epistemológico e os meandros ético-políticos associados à participação dos trabalhadores na produção de saberes sobre trabalho, colocando-se, consequentemente, o problema das condições de possibilidade e dos caminhos metodológicos para alcançar verbalizações sobre a experiência humana em processos produtivos contemporâneos.

#### A linguagem na experiência operária

As Comunidades Científicas Ampliadas (dispositivo de pesquisa-ação) desenvolvidas por Ivar Oddone e sua equipe colocam em cena o problema da experiência de trabalho dos operários metalúrgicos e como enfrentavam os problemas de segurança e higiene na FIAT de Turim nos anos 70 (Oddone et al, 1981, p.21) O trabalho, percebido como um 'fato social total' (Mauss) sintetiza dimensões históricas, econômicas e sócio-culturais trazendo o problema do entendimento entre pesquisadores e trabalhadores para compreender questões relacionadas à saúde operária e aos fatores de nocividade na empresa. Conta-nos Oddone que muitas dificuldades cercaram a primeira experiência de diálogo. O desafio era a associação entre a experiência operária compreendida como aprendizagem individual e coletiva na busca de soluções para os problemas concretos que o trabalho lhes interpunha cotidianamente na fábrica e a psicologia do trabalho, resistindo, na medida do possível, à tentativa de enquadrar a experiência operária naquela linguagem que sempre a rejeitou.

Neste processo passaram por uma fase denominada 'iluminista', na qual, após um debate entre trabalhadores e pesquisadores, eram estes últimos que negociavam com os empresários quanto às condições de trabalho dos primeiros. Posteriormente formaram-se Grupos Operários Homogêneos - trabalhadores de um mesmo sector, expostos às mesmas condições de nocividade. Este grupo, experimentando e validando em seus coletivos de trabalho suas percepções quanto aos riscos presentes nas situações laborais, fundamentavam e negociavam melhorias nos problemas levantados. Nesta fase, o modelo de análise apoiava-se em uma linguagem mais coletiva sobre as condições de trabalho apoiada em diversos modelos parciais individuais cuja combinação definia um modelo interpretativo global. Esta linguagem facilitava a negociação com os gestores sobre as mudanças necessarias nas situações laborais. Este modelo interpretativo global avaliava a aceitabilidade ou não das condições de trabalho e, num segundo momento, determinava os elementos nocivos ou prejudiciais cuja supressão seria necessária. Ele visava melhorar o meio de trabalho em benefício do homem, então que o modelo científico tradicional de penibilidade/nocividade não procurava mais que conhecê-lo.

Mesmo trabalhando numa perspectiva mais global de leitura das situações de trabalho, a nova modelisação repudia o homem médio, não somente do ponto de vista de sua capacidade de trabalho, mas também do ponto de vista de sua tolerabilidade às situações de nocividade, que estas sejam feitas de elementos tóxicos ou de fadiga excessiva, física ou mental. Ela propunha assinalar um novo objetivo à intervenção médico-psicológica e privilegiar não a medida, mas a avaliação, não os instrumentos mecânicos, mas o julgamento desta nova entidade que é o grupo operário homogêneo como portador de uma experiência válida coletivamente de maneira sincrônica e diacrônica. O modelo do grupo operário homogêneo aparece então como expressão viva do julgamento coletivo visando mudar a oficina, a fábrica, a empresa para que sejam eliminadas em perspectiva todos os elementos nocivos à saúde dos homens (Oddone et al, 1981, p.38-39). Essa nova linguagem se construiu na e pela confrontação entre experiência de pesquisadores e especialistas e seus modelos e os modelos empíricos dos operários. Sua construção implicou sistematizações realizadas a partir da "linguagem dos operários, de todos os operários, mas também de modelos presentes em suas experiências e naquele dos sindicalistas, pesquisadores e especialistas" (Idem, 1981, p.37).

Nesta perspectiva foi construída a cartilha L'Ambiente di Lavoro que permitiu, através da adoção de uma linguagem comum, a afirmação do papel hegemônico dos trabalhadores na definição de um sistema adequado de controle dos fatores de risco na negociação sindical direta com as empresas. Esta cartilha foi traduzida no Brasil com o título Ambiente de Trabalho – A luta dos trabalhadores pela saúde, tendo sido bastante utilizada na construção de mapas de risco pelos trabalhadores brasileiros em suas situações de trabalho a partir dos anos 80 (Mattos & Freitas, 1994).

Essa sistematização revelou o problema complexo da relação entre tomada de consciência, modelisação e linguagem: A cartilha propunha uma linguagem a partir de certos pontos de vista

(a partir de um certo nível de consciência, de certos modelos de interpretação e de comportamento não formalizados) de grupos operários. A experiência demonstrou o quanto os grupos operários (e outros) negociavam melhor os contratos coletivos e como esta nova linguagem, que se fortalecia neste processo, criava uma infinidade de contatos novos entre os grupos e destes com os pesquisadores e especialistas (Oddone et al, 1981, p.40).

Na experiência das Comunidades Científicas Ampliadas, Oddone formula a Instrução ao Sósia (Oddone, 1981), técnica baseada no Modelo millériano de simulação do comportamento e que permitia reproduzir em planos de comportamento o processo complexo dos comportamentos dos trabalhadores, trazendo imagens mais reais da usina e dos homens que estariam ligados à sua experiência pessoal e à sua visão do mundo. A técnica consiste em pedir aos sujeitos para dar instruções a um eu-auxiliar, um sósia, que deve responder à questão: se existisse outra pessoa perfeitamente idêntica a você, como você o diria para se comportar na fábrica, em relação à tarefa, seus camaradas de trabalho, à hierarquia e à organização sindical de maneira que não percebamos que se trata de um sósia? Há aqui a captação de uma representação que ele faz de seu próprio comportamento. Existe uma distância entre comportamento descrito e comportamento efetivo, mas existe uma parcela preenchida pelo controle dos fatos e a testemunha de outrem, mas o que interessa é o plano-programa servindo de guia para a ação de cada um. Há um esforço daquele que dá a instrução para clarear suas formas de fazer. Mas este processo de descrição é processo inesgotável por natureza, já que não se pode descrever absolutamente tudo do que fazemos no dia a dia em nossas tarefas.

Na mesma perspectiva podemos lembrar as entrevistas em auto-confrontação simples ou cruzada desenvolvidas posteriormente, e cujo objetivo é verbalizar sobre o trabalho, explicitando a relação nas várias interfaces com as quais o trabalhador mantém relação (espaço, tempo, colegas, equipamentos, etc.). Im-

portante sublinhar que na variação em autoconfrontação simples e cruzada há uma intenção de explicitar, para além do realizado, o real da atividade (atividade latente, reprimida, etc.: possíveis não realizados, conflitos vitais). Esses recursos metodológicos têm pelo menos três interesses. A formalização da experiência exige esforco daquele que busca fazê-lo, ela se desenvolve e fortalece na medida em que as verbalizações sobre seu fazer traz à consciência laboral que, graças à sua intervenção, o sistema funciona para além do que foi programado. Importante observar que, muitas vezes, essa descrição por parte dos trabalhadores pode vir pouco problematizada perdendo o interesse. Será preciso lembrar que a experiência precisa ser elaborada para emergir enquanto tal, estando assim apta a ser processada em outros contextos. E é por isso que este processo é lembrado por suas qualidades formadoras para o trabalhador, bem como para o pesquisador. Além disso, esse material que é rico de experiência laboral pode ser problematizado no sentido da construção de outra produção científica sobre o trabalho.

A experiência das Comunidades Científicas Ampliadas problematizou os estudos do homem no trabalho por estes não considerarem o ponto de vista da atividade dos trabalhadores, pelo fato de que, ao enfatizarem dimensões específicas na relação com o meio, impossibilitam uma compreensão mais globalizante e dialética dessa relação. Assim, nos estudos médicos, as abordagens podem priorizar os riscos corporais, negligenciando os aspectos psicossociais muito mais ressaltados pela psicologia. Ou em estudos ergonômicos de laboratório a ênfase pode recair no aspecto físico-mecânico do trabalhador, desempenhando sua tarefa sem levar em consideração sua história individual e de classe. Em seu livro, Oddone indica que deveria haver prevalência da psicologia sobre a medicina em razão dos modelos culturais relativos às doenças psicofísicas que foram estabelecidas pelos operários no contato com a realidade produtiva. Ele argumenta, com base nas ciências do trabalho de seu tempo, que quando a ergonomia ela mesma (adaptação do trabalho ao homem) se interessa pelo trabalhador em sua acepção mais avançada de maquinaria e/ou psicologia, ela negligencia o fato de considerar que ele possui uma história individual e uma história de classe. Ela o estuda ainda como estudamos um animal superior em laboratório, como um ser que não tem algum papel a jogar na definição do trabalho (e ainda menos na história). Ora, é essencial – no momento mesmo onde a psicologia dos trabalhadores aceita considerar o papel jogado pela classe operária na história e em particular na definição das modalidades de produção – que ela se fixe como objeto de pesquisa a definição dos modelos culturais vindo a se formar no nível da classe operária e no nível dos grupos operários homogêneos que são as agregações mínimas por local de trabalho (Oddone et al, 1981, p.42).

Essa tensão entre a forma analítica do protocolo científico e a forma sintética da experiência laboral atravessa toda a obra de Oddone. Por isso o convite ao (re)descobrimento desse patrimônio vivido como ponto de partida para (re)interrogar os patrimônios científicos. Há ainda uma alusão à mudança de paradiama na perspectiva de Thomas Khun (1962), pois se fala de uma nova articulação necessária entre ciência e sociedade na qual a experiência social dos trabalhadores deve ser ponto de partida para pautar novos problemas e perspectivas na abordagem dos problemas de saúde e vida das camadas populares. Haveria ainda o problema do quanto as ciências do trabalho estariam preparadas naquela época (início da década de 70), e ainda hoje, para compreender a dinâmica dos grupos operários que observam, interpretam e modificam sua condição de trabalho (e mesmo a organização da produção) em função dos modelos com os quais opera.

Mas como são construídos tais modelos? Com base em que fatores? Nesse contexto em que escreve Oddone sabe-se da importância das ideologias operárias na formação política e sindical daqueles trabalhadores italianos, sendo o nível de escola-

ridade deles importante, mas não suficiente para a construção do que denominará modelo de ordem interpretativa. E, no plano de uma ordem operatória, seria importante uma tomada de consciência - do papel que têm como classe e grupo na determinação das modalidades de produção para que intervenções mais profundas no sistema produtivo ocorram, tendo em vista o controle das penúrias (Oddone et al, 1981, p.43). Nisso, a experiência das Comunidades Científicas Ampliadas também obteve sucesso, na medida em que soube capitalizar ações coletivas da Federazione dei Lavoratori Metalmeccanici (FLM), intervindo na Reforma Sanitária Italiana ao criar um modelo participativo de eliminação de riscos em situações de trabalho.

Face às experiências relatadas pelos trabalhadores, as prescrições do trabalho revelam, finalmente, uma tensão na idéia de divisão entre executantes e gestores (planificadores), na medida em que, entre os primeiros encontramos alguns capazes de indicar a natureza dos problemas habitualmente excluídos dos campos de pesquisa, bem como a maneira de resolvê-los, o que demonstra uma concepção diferente das modalidades de produção.

Mas, para Oddone, esse movimento contra-hegemônico deveria vislumbrar também renovação da ciência médico-psicológica pelo enriquecimento da ideia do que é o homem no trabalho. Nesse sentido, seria interessante estudar valores, critérios, bem como o coletivo de trabalhadores referenda o julgamento sobre os elementos de organização produtiva. Tarefa designada para uma psicologia concreta que, partindo da experiência do grupo, de suas observações, de suas interpretações, de sua validação coletiva, utilizando os instrumentos, critérios e métodos retidos pelo grupo, centraria sua pesquisa sobre as modalidades de validação coletiva dos julgamentos expressos sobre todos os aspectos da condição operária e sobre as modificações que seriam possíveis realizar nas modalidades de produção (Oddone et al, 1981, p.44). A tarefa que se delineia para tal psicologia é partir do concreto, dialogando com modelos de interpretação de

tipos psicanalíticos, comportamentalistas, gestaltistas ou outros. Mas, porque sabemos que as leis que regem tal processo não são apenas desse campo de pesquisa, tal psicologia concreta deveria dialogar com a medicina, a economia política, etc. mesmo sabendo das dificuldades operacionais disso.

As grandes lições dessa experiência são, por um lado, a necessidade de que entrem em confrontação experiência operária e disciplinas que estudam o trabalho humano, colaborando através de um projeto comum, com base em valores emancipatórios para que os modelos de prevenção dos riscos no trabalho sejam mais eficazes, nas palavras de Oddone (1981), para construir uma "ciência da relação dialética entre a consciência operária, consciência de classe e psicologia escrita do trabalho". Por outro lado, coloca-se naturalmente, tanto a formação dos novos experts, bem como a questão de saber quem deve sintetizar esta combinação. Este último problema é delicado porque pauta quem, de fato, pode realizar as novas sínteses conceituais e quem pode, de fato, realizar intervenções transformadoras nas situações de trabalho tendo em vista a redução dos fatores nocivos aos trabalhadores.

#### Atividade linguageira e trabalho real

Remontando aos estudos de Wisner no final dos anos 60, o acontecimento da análise do trabalho pela atividade na ergonomia de língua francesa é outro momento importante recolocando o problema das verbalizações, e com elas a questão da tradutibilidade da experiência de trabalho. Problema fundado no encontro de um modo operatório diferente daquele planejado pelo escritório de métodos e técnicas. Foi no contexto mesmo do trabalho industrial de bens de consumo organizado segundo princípios tayloristas, a saber: divisão técnica do trabalho com padronização dos procedimentos nos postos de trabalho; parcelização dos gestos por meio da decomposição; e simplificação

das tarefas associada à cadência ritmada pela esteira rolante, que os ergonomistas, numa abordagem micro das situações de trabalho, encontraram o operador como um sujeito ativo no atendimento das metas de produtividade controladas pela cadeia de produção, pelos equipamentos técnicos sobre os quais opera e/ou pelos níveis de produtividade alcançados. Descobrir o avesso do trabalho taylorizado da grande indústria na distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real coloca em perspectiva que, nem sempre, as razões, os critérios e os valores do operador são os mesmos previstos nos objetivos econômicos do one best way dos gestores e da organização. Esse hiato entre o prescrito e o real nos leva diretamente às infinitas variabilidades presentes no exercício do trabalho às quais os operadores fazem face com as estratégias que estão ao seu alcance - território da experiência operária.

Esses estudos nascem centrados na análise da atividade real, numa relação com as condições nas quais se realiza e suas conseqüências em termos de exigências de produtividade e saúde dos trabalhadores. E, nesse contexto, não se evidenciam facilmente aos observadores estrangeiros a experiência singular e coletiva situada no trabalho.

A ergonomia fala de comportamentos observáveis, que são escolhidos e articulados em função das hipóteses que se coloca o ergonomista sobre os processos e modos operatórios em curso nas situações de trabalho: direção do olhar, comunicações, deslocamentos, tomadas de informações, posturas, etc. (Guérin et al, 2001).

Essa perspectiva paradigmática para os estudos do trabalho coloca os ergonomistas frente ao problema de suscitar a palavra dos trabalhadores para construir diagnósticos das situações sobre as quais desejam intervir. Os trabalhadores auxiliam a (re) situar observações num quadro mais amplo, a desvelar os meandros da tarefa que realizam em termos de raciocínios, compe-

tências reais exigidas pela execução da tarefa, custos em termos da própria saúde, entre outros aspectos. Claro, nem sempre tais aspectos são mencionados espontaneamente pelo operador e, além disso, certas dimensões não se prestam facilmente a uma verbalização.

A linguagem desvela-se como dimensão estruturante, permeando a realização das atividades laborais no planejamento, preparação, programação, realização, finalização, modificação, coordenação, articulação, negociação, discussão, avaliação da ação local. Ela é, para quem realiza o trabalho, instrumento de indexação dos elementos presentes nas circunstâncias analisadas, pressupondo, produzindo, descrevendo as atividades. Mais que isso, auxiliando na cooperação para a finalização das tarefas prescritas, já que estas sempre pressupõem regulações tácitas para resolver problemas que se interpõem no cotidiano do trabalho. Nesse contexto, os problemas de compreensão proliferam, uma vez que os enunciados não podem ser compreendidos literalmente, e os sentidos são, no mais das vezes, construídos localmente, devendo sempre ser contextualizados para revelar sobre a realização das atividades. Fala-se então em linguagem como atividade – atividade linguageira.

Mesmo em tarefas industriais taylorizadas, automatizadas ou não, onde parece não haver espaço para a cooperação entre os trabalhadores, a ergonomia captou a presença da comunicação não verbal tendo em vista a realização das tarefas. Muitas vezes é a direção do olhar que mostra os aspectos de coordenação na atividade de um operador e deste com sua rede de interações locais. A direção do olhar convocará o trabalho de verbalização do implícito no exercício da tarefa.

Teiger (1995, p.67) nos falará de uma atividade linguageira no coração da atividade, os problemas aparecem profundos, pois a linguagem não é transparente:

fala para si e fala ao outro, para o outro, centrada essencialmente aqui nos desafios da realização do trabalho e da existência da identidade pessoal dentro e pelo grupo, sobretudo através do tempo [...]. Essas 'atividades linguageira' estão focadas nas condições de realização [...] Essas falas no trabalho são estratégicas, visto serem voltadas para um objetivo, e completamente conscientes, dado serem narráveis e comentáveis. [...] Além disso, elas são, se não planejadas, pelos menos objeto, em suas modalidades, de negociações permanentes.

A linguagem situada, tal como considerada por Teiger reenvia aos saberes mobilizados pelos trabalhadores na interpretação das situações e na construção das situações de trabalho. Mas, quando a ergonomia encontra a comunicação como um observável, os problemas estão apenas se delinenando. Isso porque a linguagem permeia as interações no trabalho para muito além do seu aspecto funcional e porque será preciso ainda contar com a colaboração dos trabalhadores para explicitar, por meio de verbalizações, os meandros das atividades que realizam relevando então o problema do como fazê-lo. É pela linguagem que, finalmente, os ergonomistas/pesquisadores dão sentido aos acontecimentos que buscam analisar devendo submeter suas observações à validação pelos operadores.

A linguagem apresenta-se então articulando um duplo problema. Primeiramente, é por ela que os trabalhadores interpretam as situações e as atividades que deverão realizar, ela expressa saberes, estruturando atividades individuais e coletivas. Nesse sentido, é interessante observar interações entre trabalhadores experientes e noviços, noviços e noviços em diálogos de equipes homogêneas e/ou interprofissionais e intersetoriais no contexto de resolução de problemas e de trocas de informação, observando aí a partilha de saberes e de valores. A linguagem, que não é marginal no desenvolvimento das atividades, vem a ser elemento fundamental na análise do trabalho. Somos levados a

estudar a linguagem em situação natural (conversações in situ) e/ou podemos provocá-la (entrevistas de explicitação, verbalizações induzidas e/ou autoconfrontações simples e cruzadas, etc.) sobre aspectos que desejamos esclarecer melhor na realização das atividades, antes, durante e após as mesmas.

A Análise Ergonômica do Trabalho soube inserir muito bem, num método rigoroso de aproximação do ponto de vista da atividade, as verbalizações e o cruzamento delas com outros tipos de dados empíricos, reconstituindo o ponto de vista da atividade em variadas formas de confrontação. Nesse método, a realização de entrevistas incitando representações dos trabalhadores sobre sua atividade para completar ou confrontar cruzando informações provenientes de outras fontes de pesquisa é procedimento estruturante. Tais verbalizações podem ser coletadas no curso da ação, após a realização das tarefas e/ou fora do ambiente de trabalho. São as condições gerais para que a coleta se realize que determina a melhor escolha para garantir a colaboração do entrevistado de modo que a definição e a instrução da demanda serão feitas numa sintonia rigorosa com o ponto de vista da atividade analisada – num sentido botton up. É o que garante boas recomendações para intervir transformando as situações analisadas. Nesse percurso, outros momentos possibilitam verbalizações como, por exemplo, a restituição das entrevistas para validação dos trabalhadores, bem como a restituição das análises realizadas pelo ergonomista - produto final do trabalho deste especialista. Nessas colaborações entre ergonomistas e trabalhadores para instruir os dossiês de análise das situações, as verbalizações são consideradas oportunidade e fonte de formação e desenvolvimento dos trabalhadores porque ocasiona momentos de circulação-confrontação entre discurso e atividade real, entre teoria e prática entre os próprios trabalhadores, entre trabalhadores e gestores, entre trabalhadores e analistas do trabalho, entre outras.

Nessas situações, resta refletir sobre o estatuto das verbalizações quanto àquilo que se deseja saber. Problema difícil e central na pesquisa em ciências humanas. Os lingüistas são então convocados ao terreno da análise do trabalho tendo em vista compreender melhor para intervir mais eficazmente nas situações analisadas. As verbalizações do trabalhador contribuem em parte pelo que explicitam e em parte pelo que permitem inferir do implícito da atividade realizada. Essa não-transparência da linguagem traz consigo uma implicação dos lingüistas no processo de análise da atividade e, consequentemente, um apelo à transdisciplinaridade, pois não há como linguistas reponderem sozinhos às demandas colocadas pela complexidade do trabalho. Esses especialistas da linguagem, quando preocupados com o que se apresenta na experiência laboral, nos auxiliam a compreender as verbalizações, para além de um uso puramente instrumental - veículo de informação, reflexo mais ou menos fiel dos pensamentos e atos dos trabalhadores, mas como um recurso essencial para a inteligibilidade das atividades humanas e, por isso mesmo, ocupando lugar central na construção dos fatos sociais estudados.

#### Os usos de si entre o simbólico e o industrioso

Nos estudos da atividade de trabalho desenvolvidos por Yves Schwartz no bojo da Abordagem Ergologica do Trabalho há uma reflexão de quase trinta anos sobre as relações entre as atividade simbólicas e as atividades industriosas. Não há como compreender o trabalho sem considerar também essa dimensão linguageira que codifica as normas prescritas para o exercício do trabalho no conjunto das normas antecedentes. Essa dimensão linguageira atravessa o trabalho veiculando conceitos em manuais e códigos normativos, em linguagens técnicas, científicas, organizacionais, gerenciais, jurídicas, políticas, etc. Mas, se as normas antecedentes, expressas em vários tipos de linguagens,

são uma orientação para o trabalho vivo, não são, no entanto, suficientes para assegurar qualidade, eficiência e eficácia. A linguagem tem, então, uma dupla face.

Por um lado, tenta antecipar as atividades, regulando a forma como serão executadas, através das normas que antecedem ao trabalho; por outro lado, expressa a riqueza da atividade que, em sua experiência, ultrapassa o prescrito em termos de normas antecedentes. Quando a atividade do trabalhador, na experiência que faz do processos produtivos, não se restringe ao prescrito, é nisso que ela pode ser fonte fecunda para o exame de seu disfuncionamento, fonte de seu aprimoramento e comprovação sine qua non de que essa experiência mobiliza saberes diversos, parte deles não verbalizáveis.

Em decorrência desse ponto de vista, fruto das confrontações do trabalho com os meandros da linguagem, a ergologia interroga duas pressuposições muito frequentes que tentam explicar as dificuldades para dizer ou escrever sobre a experiência do trabalho, afirmando que tais dificuldades estariam relacionadas ao fato de que não há nada a dizer sobre o mesmo, pois ele seria simples demais (lugar da repetição, do enfadonho, do fazer sem pensar) e/ou que tais dificuldades estariam relacionadas ao fato de os trabalhadores não possuírem os recursos lingüísticos necessários para expressar tal experiência humana. A linguagem é, ao mesmo tempo, uma atividade linguageira e uma dimensão da atividade de trabalho, uma atividade que reflete os usos feitos pelos trabalhadores dos recursos lingüísticos disponíveis "ajustamento inteligente à configuração de sua própria atividade" (Schwartz e Durrive, 2007, p. 138.), portanto, lugar de expressão de criatividade no trabalho, de conceitos, de saberes, de técnicas, de uma leitura das situações de trabalho. Para Schwartz, as práticas linguageiras estão prenhes dos usos que o trabalhador faz delas para regular sua atividade: procura-se compreender tais construções linguageiras – que, à primeira vista, são surpreendentes – como sendo subversões da linguagem, invenções mais ou menos bem ajustadas às situações locais e que, portanto, as acompanham e permitem sua eficácia, ainda que sejam, com freqüência, estritamente incompreensíveis para quem não se encontre na referida situação – o que é normal. Incompreensíveis, justamente porque estãos sendo criadas em função da singularidade da situação e dos problemas singulares colocados pela situação (Idem, 2007, p. 136). A linguagem do trabalhador expressa um uso individual dos recursos linguísticos, mas também expressa coletivos dos quais participa e partilha valores e saberes nas situações e redes convivência e de trabalho nas quais se insere.

Como pudemos ver, a partir da abordagem ergológica do trabalho, também se coloca no horizonte amplos problemas no cruzamento entre as dimensões simbólicas e industriosas e, no centro deles, problemas relacionados ao reconhecimento da experiência de trabalho (Ibidem, 2007, p. 147).

De um lado, está a necessidade de reconhecimento dessa riqueza presente na experiência de trabalho, pelos gestores e/ ou os profissonais do conceito; experiência que não pode ser totalmente expressa em palavras, gestos ou verbalizações. Nem tudo na atividade pode ser conhecido ou expresso em palavras (escritas ou verbalizadas), pois, no centro do trabalho, opera um corpo-si – um ser biológico, histórico e sociocultural, portador de um patrimônio vivido, cuja experiência não pode ser completamente verbalizada, que dirá escrita. Essa dificuldade de verbalização da atividade industriosa tem relação direta com o fato de que, mesmo quando verbalizada, ela antecipa apenas parcialmente o que ocorrerá nas situações de trabalho, pois a atividade sempre resingulariza seu meio e transgride o que foi antecipado na linguagem codificada dos manuais, das prescrições, das normas antecedentes do trabalho a ser executado.

Se a linguagem antecipa a atividade por meio de normas que expressa, a atividade supera e transgride a liguagem, reatualizando-a. As dimensões inconscientes da atividade são muitas;

algumas nos lembram o corpo em suas dimensões bio-psíquicas, outras têm relação mais especificamente ao inconsciente freudiano. Mas, por outro lado, essa dificuldade de enquadrar a experiência no verbo também evidencia a necessidade de formalização das competências para que sejam reconhecidas. Isto nos coloca diante de problemas ético-políticos do trabalho na medida em que a formalização dos saberes e competências está intimamente ligada aos endereçamentos sociais da verbalização e formalização: para quê, para quem, porque, em quais circunstâncias, etc.

Ao considerar a experiência humana entre o industrioso e o linguístico, as reflexões da abordagem ergológica do trabalho avançam, reprocessando os saberes dos campos disciplinares a partir de novas problemáticas epistemológicas, filosóficas e políticas sobre as relações entre as palavras, as coisas e os gestos em situações de trabalho.

#### Em aberto

Tal como Oddone, Wisner e Schwartz, será preciso se colocar a hipótese da inteligência operária para construir instrumentos que captem aspectos da experiência de trabalho. Assim, o método contribui na construção/delineamento do objeto de estudo, o que anteriormente era apenas uma hipótese. A experiência de trabalho e o que ela pode informar do processo de produção nas situações de trabalho nas quais os trabalhadores se encontram foi garimpada através de verbalizações, dando acesso ao vivido no singular ou em pequenos coletivos como uma experiência não generalizável do contexto. Para além de uma linguística aplicada, estamos no terreno de uma clínica do trabalhar cujo objetivo é favorecer tomada de consciência e aprendizagem entre os trabalhadores, através da formação de uma postura reflexiva. As verbalizações dos trabalhadores são vistas como instrumento de compreensão da atividade laboral, mas ainda mais como

instrumento de transformação desta última. Além disso, vislumbram alterar positivamente a relação dos indivíduos e coletivos em suas relações com o trabalho, bem como liberar um espaço de palavra sobre o mesmo e proporcionar uma tomada de consciência sobre seus modus- operandi.

Estes approchs constituem momentos importantes na história das idéias sobre novos regimes de produção de saberes sobre trabalho. Ambos surgiram no resgate da experiência real que fazem trabalhadores no bojo de processos produtivos taylorizados na contemporaneidade. Porém, suas conclusões e o referencial teórico-metodológico, por se fundar em análises do trabalho real, servem perfeitamente como ponto de partida para analisar quaisquer situações de trabalho.

Após as contribuições das abordagens clínicas do trabalho apresentadas aqui, já não podemos mais ignorar o quanto a linguagem verbal e não verbal é instrumento de memorização, de planificação, de particularização (apropriação) e generalização, permeando as atividades e estruturando a experiência de trabalho. A palavra estrutura a atividade e lhe dá consistências. A interação comunicativa no trabalho compõem as ações laborais em meios de trabalho circunscritos a seus instrumentos, técnicas, metas a cumprir, resoluções de problemas no fluxo das ações em meio a acontecimentos sócio-técnicos.

Em última instância, essa contribuição das abordagens clínicas, resgatando a dimensão antropológica do trabalho, nos remetem ao debate em aberto na filosofia e em outros campos científicos sobre a centralidade do industrioso ou do lingüístico para compreender processos ontogenéticos e filogenéticos. Para além de pensar a linguagem em si mesma, buscar compreender que relações há entre a dimensão interacional e a dimensão instrumental da atividade. Entre a ação comunicativa e a ação técnica. Já sabemos também que não podemos analisá-las como dimensões separadas, estruturando as situações de trabalho que visamos compreender e transformar. Mesmo considerando as

transformações recentes do capitalismo e dos modos de produzir, os estudos da experiência da atividade humana em processos laborais revelam uma imbricação do simbólico e do industrioso no agir em competência no trabalho. Claro, é necessário recortar objetos para proceder à análise exigida pelos protocolos disciplinares, porém, do ponto de vista da experiência da atividade, é preciso poder integrar estas as dimensões analisadas do agir competente para compreender o homem no trabalho. Tomar em perspectiva o ponto de vista da atividade não permite compreender o industrioso e o lingüístico como planos estanques na atividade laboral, pois mesmo se uma destas dimensões pode ter antecipado a outra na filogênese humana, hoje se apresentam imbricadas no agir competente nas dialéticas cotidianas do trabalhar.

## Referências Bibliográficas

ACTES DU COLLOQUE INRP/CNAM/CNRS-LT. Langages et travail: enjeux de formation. LAZAR, Anne (org.). Paris, INRP, octobre, 1998.

BOUTET, J. Présentation. In : BOUTET, J. (org.). Paroles au travail. Paris : L'Harmattan, 1995.

CAHIERS DE PSICHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCA-TION. Agir et discours en situation de travail. BRONCKART, Jean-Paul (Org.), Genève, . 103, juin, 2004.

CLOT, Yves. Présentation. In: ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. Redécouvrir l'expérience ouvrière – vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981.

CUNHA, Daisy Moreira. A atividade entre a experiência e o conceito fundamentos epistemológicos da abordagem Ergológica do Trabalho. In : **Experiência**: termo ausente? Magalhães, Lívia ; Tiriba, Lia. Uberlândia, Minas Gerais : Navegando, 2018.

DURRIVE, L.(orgs). **Trabalho & Ergologia – conversas sobre a atividade humana**. Trad. Jussara Brito, Milton Athayde et al. Niterói: EDUFF, 2007.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG, J., KER-GUELEN, A.. Compreender o trabalho para transformá-lo – a prática da ergonomia. Trad. Giliane M.J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher / Fundação Vanzolini, 2001.(200 p.)

LACOSTE, M. Les communications de travail comme interactions. In : AMALBERTI, R., KHUN, T.S. La Structure des Révolutions Scientifiques, Paris: Flammarion, 1972.

MATTOS, U.A.O.; FREITAS, N.B.B. Mapa de risco no Brasil: as limitações da aplicabilidade de um modelo operário. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.251-258, abril/jun.1994.

MONTMOLLIN, M., THEUREAU, J. Modèles en analyse du travail. Liège: Pierre Mardaga, 1991.

ODDONE, Ivar; MARRI, G.; GLORIA, S.; BRIANTE, G. CHIAT-TELLA, M. & RE, A. Ambiente de Trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: HUCITEC, 1986.

ODDONE, Ivar; RE, Alessandra; BRIANTE, Gianni. Redécouvrir l'expérience ouvrière – vers une autre psychologie du travail? Paris: Editions Sociales, 1981. SCHWARTZ, Y.,

Schwartz, Y. Le paradigme ergologique ou um métier de Philosophe. Toulouse: Editions Octàres, 2000.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez. Fronteiras da Lingüística Contemporânea: linguagem e trabalho. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, n.12, p 155-168, 2002.

TEIGER, C. Parler quand même : les fonctions des activités langagières non fonctionnelles. In : BOUTET, J. **Paroles au travail**. Paris : Éditions l'Harmattan, 1995.

TEIGER, C., LAVILLE, A., DURAFFOURG, J. Nature et travail des O.S.: une recherche dans l'industrie eletronique. In: LEPLAT, J.(org.) L'analyse du travail en psichologie ergonomique. Toulouse: Octarès, 1993.

VERMERSCH, Pierre. L' Entretien d'Explicitation, Issy-les-Mulineaux, 1994.

## Narrativas polifônicas na formação profissional.

## Maria da Conceição Passeggi

## Considerações iniciais

Neste texto, focalizaremos a relevância das narrativas da experiência em situação de formação de professores, que repensam com seus pares seu percurso profissional, suas práticas pedagógicas, vocação, interesses pessoais e profissionais, seja por questões de mobilidade social, seja por interesse pessoal de melhor se situar profissionalmente. Nosso objetivo é apresentar uma reflexão sobre pesquisas realizadas com essas narrativas da experiência, que nos levaram a conceber o que denominamos de narrativas polifônicas, coletivas, que se constituem na confluência de múltiplas vozes em situações de interação dialógica.

Descreveremos dois dispositivos pedagógicos: os grupos reflexivos de mediação biográfica (PASSEGGI, 2011, 2016) e o quadro de escuta (PASSEGGI; CUNHA, 2013; CUNHA, 2014), que permitem a construção dessas narrativas polifônicas ou coletivas. Nossas análises se apoiam em estudos e pesquisas realizados nos últimos anos sobre os memoriais de formação (PASSEGGI, 2008 a, 2008b; 2009, 2011, 2016) e em projetos, concluídos e em andamento, financiados pelo CNPq1, que utilizam esses dispositivos como modos de ampliar a investigação sobre processos relativos à tomada de consciência das aprendizagens e de si

O texto retoma resultados de Projetos concluídos (processos nº 401519/2011-2; 462119/2014-9) e em andamento (nº 310582/2016-4; 443695/2018-0).

mesmo em situações de formação formal e informal de professores. Os dados empíricos correspondem a transcrições de mais de 60 horas de gravação, além de narrativas escritas (memoriais, cartas, anotações) realizadas por professores que participaram das pesquisas, reunidos no banco de dados do Grifars2.

Iniciamos com uma reflexão sobre uso de narrativa da experiência no contexto da formação de adultos, antes de descrever o grupo reflexivo e o quadro de escuta, que poderiam ser vistos como tecnologias de formação coletiva. Focalizaremos os processos de biografização, autobiografização e heterobiogafização, debruçando-nos sobre as seguintes indagações: O que revelam os grupos reflexivos de mediação biográfica e o quadro de escuta sobre o uso de narrativas da experiência nas práticas de formação no contexto das abordagens (auto)biográficas? Que efeitos produzem sobre quem narra e quem escuta? Como se constituem as narrativas polifônicas e quais suas implicações para as abordagens (auto)biográficas?

## A experiência narrada

Vir ao mundo é tomar a palavra e transfigurar a experiência num universo de discurso. George Gusdorf<sup>3</sup>

A partir dos anos 1980, o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação4 trouxe da periferia para o centro

<sup>2</sup> Grifars: Grupo Interdisciplinar de pesquisa, Formação, Auto.Biografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS-UFRN-CNPq). A maioria das tese e dissertações orientadas sobre o tema encontra-se no site < http://grifars.ce.ufrn.br/>.

<sup>3 2</sup>George Gusdorf. 1991, p. 12

<sup>4</sup> Movimento socioeducativo iniciado no contexto da formação permanente, no início dos anos 1980, que originou redes de pesquisa e de formação. Pioneiros: Gaston Pineau (França, Canadá); Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso, Mathias Figer (Suíça); Guy de Villers (Bélgica); Antônio Nóvoa (Portugal); Bernadette Courtois e Guy Bonvalot (França). Cf. Pineau; Le Grand (2012); Pineau (2006).

a experiência profissional e existencial no âmbito da formação permanente de adultos. A prática das histórias de vida, de biografias educativas, preconizada por esse movimento, se desenvolvia em diferentes espaços - formação de formadores de adultos, educadores sociais, orientação profissional, empresas, mas também em pesquisas sobre saberes profissionais. Ela visava a finalidades diversas, entre as quais o reconhecimento de saberes adquiridos na formação informal, a construção de projeto e, sobretudo, a compreensão dos processos de formação pelos atores sociais aos quais se dirigiam: jovens, sêniores, que buscavam (re) inserção no mercado de trabalho, assim como desempregados, imigrantes, prisioneiros...

A Carta<sup>5</sup> da Associação Internacional das Histórias de vida em Formação (ASIHVIF), elaborada no seio desse movimento, afirma que "a perspectiva que orienta e apoia as práticas das narrativas de vida é a emancipação pessoal e social do sujeito". E define por emancipação "a ação que tende a substituir uma relação de assujeitamento por uma relação de igualdade". Assim, ao admitir como pressuposto o valor heurístico e autopoiético do ato de narrar a vida, a corrente das histórias de vida em formação considera a prática das narrativas de um tríplice ponto de vista:

Enquanto prática de formação, a narrativa de vida permite ao sujeito apreender seus objetivos existenciais no seio da coletividade. Enquanto método de pesquisa qualitativa, a narrativa de vida constitui um procedimento inovador em relação aos modelos de pesquisa mais clássicos. Enquanto prática de intervenção, a narrativa de vida permite ao sujeito, com base numa explicitação de seu percurso de vida, dispor dos meios necessários à tomada de consciência reflexiva e crítica, visando situar-se como ator social num projeto de ação mais lúcida e mais pertinente (Carta da ASIHVIF, grifos nossos).

<sup>5</sup> Cf. tradução da Carta da ASIHVIF no site da Revisita Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB): http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530/1715

Para Dominicé (2000, p. 96), "o adulto reconhece ter aprendido, quando toma consciência de ter modificado sua maneira de considerar uma situação ou sua maneira de agir". E esse reconhecimento é favorecido pelo exercício da escrita reflexiva com foco no que foi transformador no percurso profissional e existencial, com vistas a uma maior autonomia. O autor (op. cit.) também concebe a biografia educativa como um modo de pesquisa, permitindo identificar os processos de aquisição do saber pelo aprendente adulto, ou seja, como um artefato intelectual inovador na forma de pensar a formação des adultos.

## Da lógica da educação à lógica da formação

Se a lógica da educação é transmitir padrões culturais, a lógica da formação é a da sua integração e da sua subordinação negociada.

Marie-Christine Josso<sup>6</sup>

É imprescindível reconhecer que nos últimos 40 anos, a virada epistemológica em educação, fundada na prática de narrativas da experiência, quer se queira ou não, tem um percurso acadêmico-científico significativo, no sentido em que opera a passagem de um paradigma de cunho aplicacionista (tecnicista), para um paradigma experiencial (acional). Enquanto a "lógica da educação estaria enraizada numa perspectiva prescritiva com tendência a descartar a percepção e a experiência de quem se forma, a "lógica da formação" centra-se na capacidade das pessoas para refletirem narrativamente sobre suas ações práticas e sobre elas mesmas. O interesse dessa virada experiencial resultará na possibilidade de melhor ajudar tanto a quem está em formação, quanto a quem solicita uma certificação, a pensar criticamente sobre suas aprendizagens e a despertar para novos modos de ser ou de vir a ser. É nesse sentido que entendemos a

<sup>6</sup> JOSSO, M.-C., 2004, p. 50.

noção de "integração e subordinação negociada" proposta por M.-C. Josso na epígrafe, no mundo profissional e da formação. Numa lógica da formação se aposta na possibilidade de a pessoa (re)aprender a ser na interação com os pares, com *experts* e com ela mesma.

Do ponto de vista da pesquisa, as abordagens biográficas (histórias de vida em formação, pesquisa (auto)biográfica em educação)<sup>7</sup> se alinham ao "retorno do sujeito" (TOURAINE, 1984) nas Ciências humanas e sociais, nos anos 1980, que ocorre ao mesmo tempo que a "virada discursiva e narrativa" que, para Brockmeier e Harré (2003, p.525), deve ser vista "como parte de transformações tectônicas mais amplas em nossa arquitetura cultural do conhecimento, que se seguiram à crise do conhecimento (episteme) moderno". O que vai permitir se centrar "nas formas de vida social, discursiva e cultural, em oposição à busca por leis do comportamento humano" (ib. grifos nossos).

A valorização da experiência vivida ao longo da vida, em situações de aprendizagens formal e informal, dará lugar, a partir de 1985, na França e em seguida na Comunidade Europeia, e mais tardiamente no Brasil, a uma sequência de leis que visam garantir a trabalhadores assalariados ou voluntários, independente de sua idade, o direito de obter uma certificação na área de conhecimento das experiências alegadas, segundo a legislação vigente, nacional ou regional, mediante uma avaliação do pedido realizada por órgãos competentes. A validação da experiência adquirida (V.A.E), na França, a partir da lei de 2002, sanciona a obtenção de diplomas do ensino superior a candidatos que justifiquem sua demanda com base exclusivamente na sua experiência profissional.

As abordagens biográficas em educação adquirem denominações específicas: histórias de vida em formação (Pineau et Le Grand, 2012); la recherche biographique (Delory-Momberger, 2005); biographical researche (países anglo saxônicos); Biographieforshung (na tradição alemã); inquiry researche (Clandinin; Clonnelly, 2000), investigación biográfico-narrativa (em países hispanófonos); pesquisa (auto) biográfica (no Brasil, cf. Passeggi; Souza, 2017; Passeggi, 2010).

O que emerge da "lógica da formação" de adultos nas abordagens biográficas e na "lógica da valorização da experiência adquirida" é a mirada política, visando uma abertura mais democrática para os "esquecidos da história" (PINEAU, 2006, p.333). Qualquer pessoa pode pleitear uma certificação ou diploma sem cumprir etapas da formação formal, quando seus saberes são julgados equivalentes aos saberes adquiridos na formação formal. Nesse sentido, ambas as lógicas visam à equidade social ao oferecer outras chances e por permitir outra forma de conceber a relação com os saberes e as aprendizagens ao longo da vida, o que termina por exigir mudanças nos sistemas institucionais de formação, de concessão de certificação e de diplomas, que estão longe de serem consensuais. Face à onda migratória globalizada, que destitui, por exemplo, muitos refugiados de seus títulos, a validação da experiência adquirida pode ser uma alternativa importante para quem enfrenta dificuldades de inserção profissional, condizente como seu nível de escolaridade nos países de asila

Do ponto de vista histórico, existe uma curiosa coincidência, entre o Brasil e a França, no surgimento desse princípio, no ano de 1934, que mereceria ser melhor investigada. Na França, a lei de 10/07/1934, dá início ao sistema de validação da experiência profissional ao oferecer a profissionais técnicos a possibilidade de justificar a validade de suas experiências para obter o título de engenheiro, concedido pelo Estado. No Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), criada naquele mesmo ano, institui o memorial, gênero autobiográfico universitário em que o candidato defende suas experiências profissionais como prova de seu notório saber para ter acesso ao cargo de professor catedrático. Assim nos dois países, se inicia a institucionalização do princípio de reconhecimento da experiência, seja para obtenção de um diploma, na França, seja para acesso ao mais alto cargo do magistério superior.

Não podemos esquecer portanto o caminho percorrido, nesses 86 anos, para promover mudanças na concepção de formação e de valoração da experiência. A explosão do uso dos

memoriais no Brasil, a partir do anos 1990, como requisito para a obtenção de diploma, universitário (PASSEGGI, 2008b) parece estar latente na noção de 'profissionalidade' como alternativa para a de 'profissionalização', uma vez que ela remete mais à subjetividade do que às leis do mercado, passando a considerar o profissional como pessoa reflexiva, agente e ator social, suscetível de tomar em mãos sua história na busca de formação e/ou de certificação. O peso da responsabilidade que recai sobre o sujeito no seu processo de (re)inserção profissional é sem dúvidas uma questão a ser ainda melhor analisada diante das mutações sociais, econômicas e profissionais, que se aceleraram nas últimas décadas, incidindo sobre os percursos profissionais que se tornaram cada vez mais individualizados, numa sociedade que conjuga, paradoxalmente, indivíduo e globalização, atribuindo a cada pessoa o cuidado de construir sentido para a existência em escalas individual e global.

## Narrar, ouvir e ler a experiência vivida

Nossos estudos se situam na perspectiva das histórias de vida em formação e da pesquisa (auto)biográfica educação (Delory-Momberger, 2014; Passeggi: Souza, 2017), cuja preocupação é investigar os modos como as pessoas dão sentido, narrativamente, às suas vidas. Para Ricœur (2010, p. 220), o humano "é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo". Podemos então insistir nisso: "Narrar é humano!". Mas precisamos entender que a ação de narrar a vida é um ato de linguagem. Ousamos parafrasear Gusdorf (1991), substituindo na citação abaixo o termo "linguagem" por "narrativa":

A virtude da narrativa [linguagem] é, portanto, constituir a partir de sensações incoerentes um universo à escala da humanidade. E desde as origens, cada indivíduo que vem ao mundo retoma essa obra da espécie humana por sua própria conta. (GUSDORF, 1991, p. 12, tradução nossa).

Daí a importância de se tomar como fonte de investigação nas práticas de formação e de intervenção as narrativas da experiência vivida (orais, escritas, digitais, gestuais, gráficas...), como um modo de interrogar as aprendizagens ao longo da vida (lifelong learning) e nas mais diversas situações de formação (lifewide leerning). Um amplo referencial teórico-conceitual, reunido por Delory-Momberger (2019) no "Vocabulaire des Histoires de Vie e de Recherche Biographique", sinaliza a importância das abordagens biográficas para romper com os padrões prescritivos que se revelavam inadequados face a um mundo em mutação permanente. Peter Alheit e Bettina Dausien (2006, p.190) apresentam, por exemplo, a noção de aprendizagem biográfica, no contexto de uma releitura da aprendizagem ao longo da vida assumida pela Comunidade Europeia, enfatizando que toda aprendizagem está "sempre ligada ao contexto de uma biografia concreta".

Para Delory-Momberger (2019, p.47), "a categoria de 'biográfico' dá acesso ao trabalho de gênese sócio individual (ou processo de biografização) pelo qual os indivíduos perlaboram o mundo social e histórico e se produzem como seres sociais singulares". Nessa direção, a autora define a biografização como uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva pela qual o humano (re)constrói, narrativamente, seu ambiente social e histórico e aprende a compreender a si mesmo. Para os nossos propósitos, faremos a distinção entre produção e recepção do ato de narrar. Assim, do ponto de vista da produção, a narrativa pode ser sobre a própria vida (autobiografização) ou sobre a vida de outrem (biografização). Do ponto de vista da recepção, a escuta ou leitura da narrativa de alguém pode provocar uma descentração suscetível de desencadear aprendizagens sobre si mesmo. É o que Delory-Momberger (2019, p. 89) denomina de heterobiografização. Em síntese, admite-se que o efeito reversivo da narrativa da experiência sobre a atividade mental permite à pessoa que narra, ouve ou lê a história de alguém reinterpretar o mundo, o outro, ela mesma.

## Grupos reflexivos de mediação biográfica

O grupo reflexivo de mediação biográfica se distingue de outras noções de grupo (focal, de discussão) no âmbito da pesquisa qualitativa. Enquanto os dois últimos se caracterizam como métodos utilizados para a constituição de dados empíricos, o grupo reflexivo de mediação biográfica reúne pessoas que deles participam com o propósito primordial de refletir e narrar criticamente suas experiências profissionais e existenciais. Ele poderia se definir como uma tecnologia educacional de pesquisa-formação e uma forma de intervenção fundamentada na lógica da formação, já anunciados anteriormente.

A noção de mediação biográfica se inspira em estudos socioculturais desenvolvidos por Vygotsky (2002); Bruner (2014, 1997a, 1997b); Bronckart, (2002); Yves Clot (2006); Brockhmeier e Harré (2003). Esses autores trazem elementos para compreender a mediação biográfica sob a perspectiva de uma mediação semiótica, com base nas múltiplas linguagens (oral, escrita, gráfica, digital), e da mediação social, que se realiza na interação social, provocadora de microtransformações na percepção do mundo e de si mesmo.

Os grupos reflexivos assumem os princípio deontológico preconizado pela Carta da ASIHVIF. O primeiro é o de que a pessoa que acompanha um grupo de mediação biográfica tenha ela própria vivido a experiência da escrita, para melhor compreender o que está em jogo. Os demais princípios são entendidos sob a forma de um pacto ético entre os participantes, quais sejam: a necessária liberdade para falar ou calar, permanecer ou sair do grupo. A conviviabilidade, ancorada na ajuda mútua, na escuta sensível, no não julgamento. A autenticidade do que se narra. A dialogicidade nas trocas de saberes e no desejo de saber mais sobre si, sobre o outro, a vida, a profissão, o grupo. A confidencialidade, não expor o que se diz no grupo. A preservação da autoria do que foi dito, lido, escrito. Nesses reuniões é importan-

te que se instale um clima de confiança, de horizontalidade, propício à reflexão, ao bem-estar, ao cuidado, notadamente, que quando o grupo se realiza no ambiente de trabalho e entre pares (PASSEGGI, 2011).

Os estudos realizados sobre os grupos reflexivos No GRIFARS (PASSEGGI, 2008a, 2008b; 2011, 2016; PASSEGGI, GASPAR, 2013; MENDONÇA, PASSEGGI, 2013; CUNHA, 2014; OLIVEI-RA, 2019) sugerem uma estreita relação entre a evolução do processo de escrita e a ressignificação de si. Ela se evidencia nas diferentes metáforas utilizadas por quem deles participa para se referir à escrita da narrativa (PASSEGGI, 2008a, 2009, 2011). Essas metáforas enraizadas no universo cultural sugerem que o processo de autobiografização compreende três momentos-chave: iniciático, maiêutico e hermenêutico, que vão entrelaçando descobertas e ressignificações nas ações de narrar e escutar ao longo do processo. O momento iniciático corresponde à entrada no grupo, em que o temor de falar sobre si diante de pares é, simbolicamente, vivenciado como uma luta travada contra a atividade biográfica, uma vez que o "eu narrador" tende a se ver em perigo diante da ameaça da exposição de seus pontos de vista. Na medida em que os participantes avançam para uma reflexão mais profunda, heurística, o ato de narrar e de escutar são vividos como um ritual maiêutico, propiciando o "parto de ideias", em que o eu-narrador se auto concebe como "eu-criador", em vias de renascer pela narrativa de si. O final do percurso, momento hermenêutico, é o da ressignificação das narrativas da experiência, assim como o da experiência narrativa-que é simbolizada como uma "viagem", que conduziu a caminhos incertos e de onde se retorna como "eu-autor-agente-autônomo". Os processos de autobiografização e de heterobiografização passam, inevitavelmente, por resistências e rupturas. Quando são exitosos culminam pela via da emancipação de quem narra, quando admite que dali por diante pode melhor escolher outros rumos. Todo esse processo e se singulariza pelas "descobertas" inesperadas e a "epifania" da tomada de consciência da própria historicidade.

## O quadro de escuta: dispositivo para viver e investigar processos de heterobiografização

Ao investigar as potencialidades dos grupos reflexivos para mediar a experiência de autobiografização e de heterobiografização, Passeggi; Cunha (2013); Cunha (2014), propõem e operacionalizam o quadro de escuta, com os objetivos de potencializar a reflexão e a interpretação; organizar uma escuta orientada e observar a ressignificação das experiências vividas. Enquanto elemento motivador da reflexividade narrativa, ele contribui para a investigação sobre referências partilhadas que suscita um conjunto de saberes experienciais no domínio biográfico. Para além de se destinar a essa função formativa, o quadro de escuta permite reunir informações importantes para se compreender o processo de heterobiografização e evidenciar efeitos da narrativa de outrem sobre quem a escuta. Esse dispositivo visa portanto a acompanhar a leitura e a escuta de narrativas pelo grupo reflexivo, registrar momentos de tomada de consciência e as mudanças resultantes da reflexividade narrativa na mediação biográfica.

A ideia central é possibilitar a articulação da própria história com a história do outro, para tanto, ele parte de três perguntas centrais: O que chamou a minha atenção na história do outro? Em que ela lembra a minha história? O que ela me fez pensar diferente? Do ponto de vista prático, as perguntas são dispostas numa folha de papel (A4, paisagem) com quatro colunas. Na primeira à esquerda, encontram-se os nomes de quem narra, e nas três restantes, se distribuem as duas outras perguntas. O quadro dá a liberdade de escreverem o que julguem pertinente como resposta. Sua estruturação se dá com base em elementos considerados pertinentes por quem faz a mediação biográfica de modo a permitir a quem escuta estabelecer relações com a experiência narrada pelo outro e que pode estar na base da reestruturação da consciência histórica de si e, por conseguinte, da ressignificação de experiências, saberes e conhecimentos, consi-

derando as múltiplas possibilidades de se reinventar, enquanto autor de sua própria história.

Exemplificamos a seguir com um quadro elaborado por uma professora da Educação Básica em situação de formação continuada:

Quadro 1. Um quadro de escuta

Nome: Cláudia			
Narradoras	O que chamou a minha atenção	O que lembra a minha história	O que me fez pensar diferente
Angélica	Violência doméstica; participação dos avós na educação; medo da diretora; agressão na escola; tristeza por não ter uma boneca.	A alfabetização com cartilha; preparação para a educação formal por familiares; ingresso tardio na escola; trabalho na roça na infância; rigidez da instituição escolar.	-Por que as chineladas? - Por que a palmatória? -Por que ela era triste? -Não ao trabalho infantil!
Cátia	A educação tradicional focada num ensino mecânico; pais que não valorizavam a educação; falta de diálogo, autoritarismo; regras rígidas na educação formal; castigos; predominância da Educação Agrícola	Desejo de aprender; existência de pessoas que contribuíram para a minha educação antes e depois da escola; educação rígida.	A educação sendo tão rígida ensinava a pensar?
			Será que os alunos aprendiam? Será que hoje a falta de limite dos jovens se origina da falta de castigos?
			A estrutura familiar é muito importante e a desestruturação prejudicial.
			O sistema econômico obrigava os pais a fazerem seus filhos escravos do trabalho.
			O problema da escola é ensinar as crianças a reproduzirem a ideologia da supremacia.
			Falta de respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Fonte: Banco de dados do GRIFARS, 2014.

"O que chamou a atenção" de Cláudia são os maus-tratos, a violência, agressões, medo, tristeza, autoritarismo como fontes de problemas para a criança que elas foram e o adulto em que se transformaram. No que concerne às semelhança entre suas experiências, "O que lembra a minha história?", encontramos neste quadro a referência ao trabalho infantil na roça; alfabetização por familiares; ingresso tardio na escola; educação rígida, mas também a vontade de aprender e o apoio de familiares na formação. Quanto à reflexão com base na história do outro, "O que me fez pensar diferente", exige um exercício de síntese crítica da escuta, que é aqui traduzido por perguntas sem respostas: "Por que as chineladas?", "Por que ela era triste?". O efeito primordial produzido pela escuta das narrativas de Angélica e Cátia é a tomada de consciência dos prejuízos acarretados pelo trabalho infantil: "Não ao trabalho infantil". É importante sinalizar a mudança de percepção de Cláudia, que também viveu a experiência do trabalho infantil na roça, se ni início não se questionava sobre isso, o processo de heterobiografização a conduz a se posicionar contra o trabalho infantil. São inúmeros os excertos dessa natureza atestando a vitalidade desses dispositivos.

Dessa maneira, o quadro de escuta possibilita o acompanhamento do processo através do qual o outro se torna referencial para avaliar e ressignificar a própria experiência. Ele visa a propiciar uma escuta reflexiva e questionadora e a dar maior transparência sobre o que se pensa ao ouvir a experiência de outrem e os modos como se mobiliza um conjunto de experiências e de saberes biográficos na ressignificação de situações e de relacionamentos, mediante a implicação pessoal na escuta dinâmica de si e do outro, colocadas em movimento pelas atividade de autobiografização e heterobiografização. Não podemos esquecer que o humano aprende a narrar desde a infância mediante processos de heterobiografização, por isso essa noção é tão fundamental para o desenvolvimento da capacidade de autobiografar.

O foco na heterobiografização resulta dos estudos sobre narrativas de crianças (Passeggi, 2018)<sup>8</sup> concluídas e em andamento.

As "narrativas polifônicas" ou "coletivas" resulta das análises de transcrições da interação em grupos reflexivos, nas rodas de conversa em pesquisas com crianças, conduzidas pelo GRIFARS.

Observamos que os pequenos fragmentos de suas falas iam se encadeando no fio da conversa e terminavam por constituir sequências narrativas, construídas coletivamente. A fala de uma criança ia complementando o que dizia a outra. Tínhamos então um ganho teórico-metodológico, que nos permitiu considerar essas sequências como narrativas coletivas, polifônicas, harmonicamente constituídas pelas múltiplas vozes que delas participavam. (PASSEG-GI, NASCIMENTO, RODRIGUES, 2018, p. 102).

De modo que, na constituição do corpus para a análise, reunimos esses fragmentos em sequências narrativas temáticas. O procedimento consiste em retirar os nomes fictícios de quem narra (crianças, adultos) para compor uma narrativa do grupo. Esse ganho metodológico tem demonstrado que essa opção por uma narrativa coletiva permite compreender os sentidos que o grupo vai atribuindo a suas experiências conjuntamente. Para Franco Ferrarotti (2010, p.53) "A pessoa vive e conhece mais ou menos claramente a sua condição, através dos grupos a que pertence", a família, a vizinhança, o ambiente de trabalho, classe, caserna... Por essa razão, insiste que as pessoas nunca são indivíduos, mas um ser "universal singular" (ib. p.51). E se a hipótese que o autor avança for menos despropositada do que parece, ele

<sup>8</sup> Projeto de pesquisa "Narrativa, educação e saúde: crianças, família e professores entre o hospital e a escola", financiado pelo CNPq: processo no. 443695/2018-0 (Vigência:18/02/2019-28/02/2022).

## propõe as seguintes indagações:

Mas se esse é o papel, o sentido e a pregnância do grupo primário, por que não o transformamos no protagonista principal e direto do método biográfico? Por que não substituir a biografia individual pela biografia do grupo primário como unidade heurística de base para um método renovado? (FERRAROTTI, 2010, p.53).

Não se trataria no nosso entendimento de abandonar a subjetividade de quem narra, mas de melhor compreender o humano como ser universal singular, o que implicaria proceder a uma passagem pela biografia do grupo, permitindo, ainda segundo Ferrarotti (2010, p. 55), "a compreensão da totalização infinitamente rica que um indivíduo opera a partir de seu contexto e que exprime por meio das formas críticas de uma narrativa autobiográfica". As questões propostas pelo autor na sua conclusão (p. 57) permanecem ainda sem respostas: "Como obter a biografia de um grupo? Trata-se de entrecruzar as perspectivas individuais que seus membros têm do grupo e de sua história?" Por meio de que observações, modelos e técnicas se poderia "permitir um dia a passagem do mais simples ao mais complexo, a passagem da biografia do grupo à biografia individual?" (ibidem).

As narrativas coletivas ou polifônicas nos parecem ir nessa direção. No desdobramentos de nossos estudos, Oliveira (2019) utiliza o que denominou de "narrativa costurada" para estimular a interação no grupo reflexivo sobre a formação informal de professoras de classes hospitalares no "chão do hospital", em suas pesquisas. A autora retoma as narrativas autobiográficas produzidas no grupo, e as retextualiza apagando o nome das

narradoras e organizando-as por núcleos temáticos mediante o processo de biografização. Oliveira observa que as professoras,

Durante a leitura compartilhada da narrativa costurada, elas buscavam alguma narrativa que tivesse sido de sua autoria. Por estas narrativas não estarem identificadas, os resultados foram muito significantes, pois as professoras se identificavam com a narrativa docente descrita ali, e se questionavam: "foi eu quem disse isso?" "é tão eu!" (OLIVEIRA, 2019, p. 134).

Trata-se de uma aproximação dessa passagem, sugerida acima por Ferrarotti, ou seja, de uma narrativa coletiva composta pelas múltiplas vozes das docentes, para narrativas autobiográficas elaboradas por cada professora em busca do que corresponde ou não ao que cada uma viveu, sentiu, do que as tocou e do que foi por isso transformador.

## Considerações em aberto

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire<sup>9</sup>

Retomamos para concluir as questões iniciais. O que revelam os grupos reflexivos, os quadros de escuta e as narrativas polifônicas sobre os processos de autobiografização, heterobiografização para a tomada de consciência histórica dos processo de formação? Que efeitos formativos produzem o ato de narrar a experiência vivida e de escutar o que cada pessoa têm para contar?

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 79.

Casali (2008, p. 41) ao discutir o legado de Paulo Freire para a formação de educadores, admite que "a ação e a formação educativa só se constituem mediante um movimento simultâneo de auto-apropriação e de compartilhamento". As abordagens biográficas se situam nessa perspectiva quando adotam como pressuposto que os processos de biografização, autobiografização, heterobiogafização propiciam à pessoa que narra o conhecimento de si e a construção da consciência histórica, geradora de emancipação pessoal e social, inscrita numa perspectiva política mais democrática contra o assujeitamento e a favor de relações de igualdade, nos processo de formação e de inserção na vida profissional.

Em suma, a função do exercício de biografização, autobiografização, heterobiografização, propiciado pelos grupos reflexivos, os quadros se escuta e as narrativas polifônicas (coletivas, costuradas) é a de propiciar e investigar aberturas significativas para a compreensão de processos cruciais das abordagens biográficas para obter uma maior transparência na reflexão coletiva, que se opera pelo entrelaçamento do "eu" com o "outro" e o mundo, sobre o mundo e sobre a vida.

### Referências Bibliográficas

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.177-197, jan./abr. 2006.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia**: **Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-535.

BRONCKART, Jean- Paul. (2002). La conscience comme "analyseur" des epistemogies de Vygotski et Piaget. In: Clot, Y. (Org.). Avec Vygotski. Paris: La Dispute, p. 27-53.

BRUNER, Jerome, **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias**. Direito, Literatura, Vida. Trad. Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: Passeggi, M. C., Barbosa, T. M. N. (Orgs.). Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal,

RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. Petrópolis: Vozes., 2006.

CUNHA, Luciana. **Mediação biográfica**: propostas para a formação docente. Dissertação de Mestrado do Programa de Pósgraduação em Educação – PPGEd/UFRN, 2014. 133 p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**. Figuras do indivíduo-projeto. Trad. M. C. Passeggi; J. G. Neto; L. Passeggi. 2º Edição. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Histoire de vie et recherche biographique en éducation Paris: Anthropos, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Vocabulaire des histoires de vie et de la Recherche Biographique. Toulouse: Érès, 2019.

DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processos de formation. Paris: L'Harmattan, 2000.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.) **O método (auto)** biográfico e a formação. São Paulo: Paulus; Natsl: EDUFRN, 2010, p. 31-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUSDORF, G. Lignes de vie 2. Auto-bio-graphie. Paris: Odile Jacob, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira, adap. Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, Rita; PASSEGGI, Maria. Grupo reflexivo: um dispositivo pedagógico de formação em escrita judicial. In: VICENTINI, P.P.; SOUZA, E.; PASSEGGI, M.C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica**. Questões e ensino e formação. Curitiba, PR:CRV, 2013, p. 43-58..

OLIVEIRA, Roberta. Experiências pedagógicas em classe hospitalar: por uma formação docente especializada. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande, 2019. 133 p

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E. C. Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Investigacion Cualitativa, v.2, p.6 - 26, 2017.

PASSEGGI, Maria; CUNHA, Luciana. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P.P.; SOUZA, E.; PASSEGGI, M.C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica**. Questões e ensino e formação. Curitiba, PR:CRV, 2013, p. 43-58.

PASSEGGI, Maria; GASPAR, Mônica. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação. Grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In:

PASSEGGI, M.C.; VICENTINI, P.P.; SOUZA, E. (Org.) **Pesquisa** (auto)biográfica. Narrativas de si e formação. Curitiba, PR:CRV, 2013, p.63-82.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises **Revista Lusófona de Educação**, 40, p.97-111

PASSEGGI, Maria. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**. Joaçaba, 41(1), 67-86.

PASSEGGI, Maria. A experiência em formação. **Revista Educa- ção**. Porto Alegre, v, 34, n. 2, p. 147- 156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria. Le 'mémorial de formation', parcours de vie et symbolisation du travail biographique In: DELORY-MOMBERG-ER, Chr.: SOUZA, E. (Dir.) Parcours de vie, apprentissage biographique et formation. Paris : Téraèdre, 2009, p. 49-62.

PASSEGGI, Maria. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

PASSEGGI, Maria. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008b.

PASSEGGI, Maria. Nada para a criança, sem a criança: reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina. SAMPAIO, Carmen Sanches. PASSEGGI, Maria. Infância, aprendizagem e exercício da escrita, Curitiba: CRV, 2014.

PASSEGGI, Maria. Narrar é humano! Autobiografia é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria; SILVA, Vivian. (Org.). Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**. Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016, p. 67-86.

PINEAU, Gaston ; LE GRAND, Jean-Louis. **Histórias de vida**. Trad. Passeggi, M.C. ; Braga, Carlos. Natal : EDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação** e **Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, Gaston. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, 14(3), 102-110, set-dez. 2005.

RICOEUR, Paul. 2010. **Escritos e conferências 1**: em torno da psicanálise. São Paulo : Edições Loyola, 2010.

TOURAINE, Alain. Le retour de l'acteur. Paris: Fayard, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Conscience, incoscient, émotions. Paris : La Dispute, 2002.



# O trabalho digital e seus desafios: conhecimento e condicionantes da flexibilização do trabalho

#### Jacob Carlos Lima

#### Introdução

O trabalho digital, caracterizado pelo domínio ou utilização de novas tecnologias informacionais, no qual a internet tem um papel de destaque, tem resultado no surgimento e reconfiguração de ocupações fortemente marcadas pelo conhecimento e domínio dessas tecnologias. Essas tecnologias, por sua vez, subvertem em certa medida as formas tradicionais e escolarizadas de qualificação, introduzindo o conhecimento virtual através de dispositivos para os quais é fundamental o domínio da linguagem algorítmica constituída de base numérica. As formações profissionais específicas convivem com um aprendizado obtido virtualmente que é permanente, permitindo a atualização do profissional envolvido.

O desenvolvedor de software encabeça essas ocupações através de um trabalho marcado por conhecimento intensivo, sendo percebido como uma nova força produtiva. A especificidade desse trabalho, e que o diferencia dos demais,

é a utilização de um corpo de conhecimentos formais, complexos e abstratos, que manipulam símbolos e ideias transformando-os em ferramentas utilizadas no processamento de informações, na realização de tarefas específicas, e no desenvolvimento de jogos eletrônicos (games) (Lima e Oliveira, 2017, p.115).

Em outras palavras, tem-se um conjunto de procedimentos lógicos que faz com que o computador funcione e que dá à máquina uma característica peculiar. A máquina não tem função específica, o programa estabelece seus procedimentos e utilidade. Trata-se de um conjunto de códigos, os algoritmos, que estabelece procedimentos a serem executados pelo computador. A função do profissional do software é estabelecer esses códigos em função do atendimento de uma necessidade específica, além de analisá-los e interpretá-los. A produção do software pressupõe testes que verifiquem sua exequibilidade e funcionamento adequado, exigindo acompanhamento após sua finalização, atualizações etc.

O software é uma tecnologia flexível em sua virtualidade e na imaterialidade dos produtos e serviços que propicia, requerendo um trabalhador igualmente flexível que atua por projetos, que utilize sua capacidade de interpretação de algoritmos para a resolução de problemas. Entretanto, as formas de contratação, jornadas de trabalho e autonomia desses trabalhadores é bastante variável, permitindo questionar sua positividade.

O software integra um setor amplo conhecido como TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação. Esse setor envolve conhecimento intensivo e imaterial, por um lado, e, por outro, o trabalho repetitivo e pouco qualificado dos Call Centers, ou da produção de hardware – os equipamentos onde rodam os softwares, que são produzidos em fábricas tradicionais do setor eletroeletrônico.

Um outro desdobramento desses trabalhos digitais diz respeito aos trabalhos em plataformas virtuais, nos quais os softwares em apps¹ se constituem em formas de intermediação, contratação e gestão de trabalhadores em diversas atividades cuja característica comum, além do desaparecimento do "patrão" físico ou de qualquer contrato de trabalho, é sua eventualidade.

<sup>1</sup> Software instalado em dispositivos móveis como smartfones.

É a novíssima informalidade representada pela GIG Economy, a nossa conhecida "viração", agora tecnologicamente suportada.

Entre os softwares e as plataformas, estão os trabalhadores de hardware, que remetem à fábrica taylorista e aos trabalhadores de Call Centers, os infoproletários dos serviços. Em comum, esses trabalhadores, estão à mercê de uma larga precariedade representada por formas intensivas de trabalho, tipos de jornada, desaparecimento da separação trabalho-descanso, instabilidade permanente, contratos temporários ou mesmo inexistência de contrato em algumas situações.

Neste capítulo nos centraremos no trabalho flexível em software, representativo do trabalho de conhecimento intensivo. Tendo o Brasil como referência, com um mercado de trabalho aquecido pela demanda de trabalhadores qualificados, o setor se caracteriza pela preponderância de contratos de trabalho regulares, assim como horários de trabalho, embora com a existência de variações em momentos de fechamento de projetos. Essa característica é variável conforme contextos nacionais com maior ou menor regulação do trabalho.

Nossas ponderações resultam de um conjunto de pesquisas realizadas no âmbito do Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Profissões e Mobilidades do Departamento de Sociologia da Universidade de São Carlos, as quais incluem trabalhadores de software de dois estados da federação: São Paulo e Paraíba. As pesquisas constaram de visitas a unidades de grande, médio e pequeno porte (em termos do número de trabalhadores empregados), observação do trabalho e entrevistas com um total de 89 trabalhadores².

O texto está organizado da seguinte forma: além desta introdução, uma rápida contextualização das transformações recentes do mundo do trabalho, seguida por considerações acerca

da indústria de software no país e o trabalho no setor, com um perfil dos trabalhadores e a conclusão.

<sup>2</sup> As pesquisas foram realizadas no período de 2012 a 2019 e contaram com apoio da Fapesp, Capes e CNPq.

#### Contextualizando

Muito se tem escrito sobre as transformações no trabalho nas últimas décadas, sobre as mudanças tecnológicas e organizacionais, sobre o fim da sociedade dos direitos, e seus impactos na vida social e pessoal.

Esse impacto tem sido analisado pela vigência de um padrão de instabilidade que perpassa todos os setores da vida, e estaríamos em uma nova fase do capitalismo, o capitalismo cognitivo, no qual, para autores como Vercellone (2012), Moulier-Boutang (2011), Hardt e Negri (2014), Fumagalli (2015), Corsani (2003), o conhecimento se constituiria na principal força produtiva.

Essa discussão ainda mantém a fábrica e o trabalho fabril como referência. Pressupondo a ideia de trabalho subordinado, do assalariamento, da separação trabalho manual-trabalho intelectual com a padronização de máquinas e tarefas, da fragmentação que isto representou com o surgimento do "trabalho em migalhas", da crescente alienação do trabalhador não apenas do produto do seu trabalho, mas também do controle do processo de trabalho. A mudança agora, porém, estaria centrada no trabalho do conhecimento, no trabalho vivo do trabalhador ao criar, na inovação produzida, na ruptura paradigmática dessa inovação. Isso potencialmente levaria a uma maior autonomia do trabalhador assim como a uma recuperação do caráter emancipatório do trabalho.

Braverman (1987) já destacava na década de 1970 o surgimento de uma categoria de trabalhadores não fabris, na qual se destacava um grupo de trabalhadores altamente qualificados, representado então pelos programadores e pela massa de digitadores menos qualificados. Ele apontava a tendência do capitalismo de destruição da força produtiva com o desaparecimento de ocupações e surgimento de outras, como vinha acontecendo no taylorismo-fordismo, com a terciarização da economia e o crescimento do setor de serviços.

Quase 50 anos depois, observamos esse processo com a aceleração da informatização das atividades produtivas presentes em todas atividades, da produção, dos serviços e ubiquamente nas atividades sociais cotidianas.

A Manchester estudada por Marx foi substituída, segundo Moulier Mutang (2003), pelo Vale do Silício na Califórnia, lócus da terceira revolução industrial ou do terceiro momento do capitalismo, com uma classe trabalhadora diferenciada, marcada por imigrantes latinos na produção de serviços de apoio, e uma classe "criativa" marcada pelos gênios de garagem e desenvolvedores de software em busca do ouro de novos aplicativos, produzidos por pequenos grupos, comprados por preços milionários por grandes empresas que controlam globalmente a produção de software; além de toda uma cultura de inovação e disrrupção reproduzida na região e espalhada pelo mundo, no qual a tecnologia informacional junto com a internet representariam a terceira revolução industrial (a quarta para alguns autores) (Sadin, 2017; Rifkin, 2016).

Com isso temos todo um debate sobre a sociedade do conhecimento, o capitalismo cognitivo, a modernidade líquida (Baumann, 2001), a pós-modernidade (Harvey, 1993), a sociedade de risco (Beck, 2010) e outros termos que buscam dar conta da nova situação de imprevisibilidade, de rápidas mudanças, de deslocamentos temporais e espaciais (Urry, 2007), de contínua inovação e suas consequências em termos de profissões e ocupações.

Haveria uma tendência à redução da utilização de trabalho vivo, ou ao contrário, sua valorização e preponderância a partir do conhecimento como fator de produção conforme Vercellone (2012), embora não signifique maior utilização da força do trabalho, o que indicaria um futuro incerto marcado pelo desemprego e desocupação. Ou, numa perspectiva otimista, uma possível emancipação dos trabalhadores das amarras do trabalho alienado, possibilitado pelas novas tecnologias digitais que

pressupõem uma constante interação entre as máquinas e os usuários, entre o produtor do software e o usuário do software, considerando que as novas tecnologias se constituem de forma coletiva, com a interação permanente entre produtores e consumidores numa economia cada vez mais compartilhada<sup>3</sup>. Mas são hipóteses.

Embora no Brasil ainda não tenhamos uma Califórnia, as regiões de São Paulo e Campinas, que se conformaram como nossa Manchester tardia durante o século XX, já concentram 60% da produção de softwares por encomendas no país. Em outros locais no país, de Manaus a Porto Alegre, pequenas e médias empresas são constituídas dentro de uma nova lógica do trabalho, na qual a inovação é o mote, buscando se constituir em novos Vales do Silício. A inovação vem acompanhada de investimentos em capital, o que borra nossas perspectivas futuras, já que mantemos a dependência de tecnologias externas nos sistemas operacionais e linguagens digitais concentradas em monopólios multinacionais.

Num momento em que temos uma retomada neoliberal no mundo, com a proliferação de reformas trabalhistas que nada mais são do que o fim de direitos sociais vistos como custos a serem eliminados, a flexibilização das relações de trabalho nos diversos ramos produtivos e de serviços responde a condicionantes nacionais de mercado que podem retardar a adoção de formas flexibilizadas.

No caso brasileiro, isto acontece com os trabalhadores do setor de tecnologia de informação, os chamados trabalhadores digitais que lidam com a produção, desenvolvimento e manutenção de softwares, analistas simbólicos que interpretam algoritmos. Estes são considerados como trabalhadores "criativos"<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Sobre economia compartilhada, veja-se Sundarajan (2018), Scholz (2016), Rifkin (2016).

<sup>4</sup> Todo trabalho é criativo. O termo, entretanto, foi ressignificado a partir dos

cuja produção se caracteriza por sua imaterialidade. Neste setor, 70% dos trabalhadores estão em contratos regulares por tempo indeterminado e cumprindo jornadas estabelecidas, com eventuais mudanças em momentos de finalização de projetos. Isto decorre do fato de o setor estar aquecido na economia brasileira com a crescente digitalização de produtos e serviços, seja no setor privado, seja no Estado. E mesmo reclamando de certa rigidez em termos de horário de trabalho, os trabalhadores majoritariamente afirmam preferir esse regime de trabalho por possibilitar acesso a direitos sociais.

#### A indústria de software e o trabalho criativo

Nessa direção, nossa questão de pesquisa parte de condicionantes contextuais como estruturadores do mercado de trabalho e de sua maior ou menor flexibilização. Buscamos demonstrar como estes operam no setor de software, diferenciando de situações prevalecentes em outros países nos quais a flexibilidade é dominante. No Brasil, temos o contrário, mesmo considerando o caráter flexível inerente da própria tecnologia que criou o setor. Esse contrário é entendido aqui como trabalho fortemente regulado, seja em termos de contratos e de jornadas de trabalho.

A indústria de software no Brasil tem com um marco inicial a criação em 1964, pelo regime militar, da empresa pública SER-PRO - Serviço Federal de Processamento de Dados, voltada para a aprimoração do serviço público. Progressivamente, a empresa se torna a principal empresa estatal de produção de software e uma das maiores, perdendo apenas das multinacionais do se-

anos 1990 dentro do que se convencionou chamar de Economia Criativa. Esta se caracteriza pela utilização do capital cultural nas atividades econômicas, envolvendo atividades específicas como a produção de software, arquitetura, marketing, trabalho artístico, comunicação, moda e similares. Em comum, certa imaterialidade na produção dessas indústrias, que possuem na criatividade sua atividade principal e um trabalho centrado em projetos e na flexibilidade dos contratos. Veja-se Bendassoli, Wood e Thomaz (2009).

tor que operam no país. Em 1976, o governo decide criar uma reserva de mercado para a produção de hardware e software, criando a SEI alguns anos após, em 1979 – Secretaria Especial de Informática, com esse objetivo. Na década seguinte, em 1986, foi fundada a Associação Brasileira de Empresas de Informática e, em 1987, tem-se a primeira Lei de Software. Em 1992, finalizou-se o período da reserva de mercado, que não foi renovada. O contexto era outro, e políticas liberalizantes após o governo militar levaram à eliminação da SEI em 1993. As multinacionais ocuparam o lugar das empresas nacionais de hardware desaparecendo o setor nacional no país. No software, além de multinacionais, uma infinidade de pequenas empresas passou a atuar, principalmente com o advento da internet e a generalização do uso de microcomputadores. Em 2004, o setor foi considerado prioritário no desenvolvimento industrial e de serviços. Em 2014, o país tornou-se o oitavo no mercado mundial de software, com uma produção voltada basicamente para o mercado interno (Miguez e Lima, 2016).

O trabalho em software pode ser considerado o tipo ideal do que chamaríamos de trabalho com trabalhadores flexíveis. O trabalho se dá por projetos, depende da relação estabelecida entre o cliente, que estabelece o que precisa no software, e o desenvolvedor, que, a partir dos parâmetros dados pelo comprador, cria o software a partir de linguagens selecionadas.

A produção majoritária é de software customizado e/ou embarcado. As grandes empresas, geralmente multinacionais, concentram a maioria dos trabalhadores, embora representem menos de 5% do total de empresas. Nestas, a divisão do trabalho e as hierarquias são delimitadas, o que não acontece nas menores nas quais os trabalhadores circulam entre as várias funções. Para os trabalhadores, os contratos regulares e os direitos sociais são importantes para sua atividade, não devendo ser desregulamentados. A flexibilidade desejada se restringe a horários de trabalho ou, para alguns, ao home office.

As funções se especificam mais pelo tempo de serviço ou experiência anterior do trabalhador. No geral, o suporte é a porta de entrada, o que implica no conhecimento dos softwares desenvolvidos para explicar aos clientes seu funcionamento.

Por mais que haja por parte das empresas uma tendência à padronização e especialização das atividades, esta é relativa, pois o trabalhador domina parte significativa do processo de trabalho e tende a intervir, segundo a declaração de um entrevistado, até mesmo apenas colocando uma letra diferente ou um símbolo que personaliza o software por ele trabalhado.

O trabalho por projetos é a característica básica da atividade. Os prazos estabelecidos pelos clientes constituem-se em fonte de tensão por exigir extensão de horários de trabalho, ausência de descanso semanal e outras formas de intensificação. A intensificação do trabalho é vista como causa de mudanças de empresa, assim como origem de problemas de cunho emocional que se transformam em doenças crônicas como gastrite. Entretanto, varia conforme a empresa e os clientes das empresas. A disponibilização de celulares e tablets para atender clientes são vistos como forma de intensificação, e o desligamento dos aparelhos, uma resistência a isso. Mesmo assim algumas empresas estabelecem plantões para seus funcionários. A disponibilidade de viagens para visitar e atender clientes é outra característica do setor, sendo vista por trabalhadores como um dificultador da vida pessoal pela permanente mobilidade que exige.

Pode existir maior ou menor divisão do trabalho conforme o tamanho da empresa. Assim, as funções mais comuns podemos agrupar como: Analistas de sistemas computacionais, Técnicos em programação, Técnicos em operação e monitoração de computadores, Gerentes de tecnologia da informação, Especialistas em informática, Engenheiros em computação, Diretores

de serviços de informática (SOFTEX,2019)<sup>5</sup>. De forma simplificada podemos falar no gerente comercial – contato com clientes, analistas, programadores, arquitetos de software e suporte. Isso pode levar a uma maior ou menor especialização do trabalho num sentido, digamos, taylorista. Quanto maior a empresa, maior a possibilidade de formação de equipes com funções determinadas e estabelecimento de políticas de gestão com maior fragmentação do trabalho. Em empresas menores, pequenas e micros, no caso brasileiro, essas funções /especializações são intercambiáveis conforme a formação dos trabalhadores que pode começar como suporte e passar para programador ou analista.

Com isso podemos falar de certa flexibilização interna de funções e atividades dentro das empresas dado o caráter "criativo" do trabalho realizado. Em outros termos, o trabalho exige conhecimento na utilização de linguagens e algoritmos, o que por sua vez exige uma atualização permanente, o que ocorre através das "certificações", ou seja, de cursos ministrados online e realizados pelos trabalhadores de forma contínua. Mesmo as funções especializadas exigem um conhecimento que é inerente à atividade: a resolução de problemas, dado que o desenvolvimento de um software é sempre único e em grande parte imprevisível com relação aos resultados esperados (Oliveira, 2009; Lima e Oliveira, 2017).

Segundo a SOFTEX (2019), os trabalhadores se distribuem nas seguintes áreas: Serviços de consultoria em TI; Serviços de segurança em TI; Serviços de suporte em TI; Serviços de projeto, desenvolvimento e instalação de aplicativos e programas não personalizados (não customizados); Serviços de projeto e desenvolvimento, adaptação e instalação de aplicativos personalizados (customizados); Serviços de projeto e desenvolvimento de estruturas e conteúdo de páginas eletrônicas; Serviços de projeto e desenvolvimento de estruturas e conteúdo de bancos de dados; Serviços de integração de sistemas em TI; Outros serviços de projeto e desenvolvimento de aplicativos; Serviços de projeto e desenvolvimento de redes em TI; Serviços de hospedagem de aflicativos e programas; Outros serviços de infraestrutura para hospedagem em TI; Serviços de gerenciamento de redes; Serviços de gerenciamento de sistemas computacionais; Outros serviços de gerenciamento de infraestrutura de TI; Serviços de manutenção de aplicativos e programas; Serviços auxiliares de processamento de dados; Outros serviços de TI.

#### Os trabalhadores de software

Começamos com um rápido perfil desse trabalhador<sup>6</sup>. Iniciamos com a questão geracional. Dentro do "novo espírito do capitalismo" (Boltanski e Chapello, 2009), as novas tecnologias e a inovação como condição de competitividade pressupõem um trabalhador dinâmico, móvel, aberto a novas possibilidades, características presentes na juventude. Se considerarmos a "juventude" das tecnologias informais e a internet, com uma geração criada a partir da década de 1990 habituada aos novos dispositivos informacionais, teremos o perfil dos trabalhadores no setor (Lima e Pires, 2018).

Em 2007, cerca de 47,3% dos trabalhadores, no Brasil, estavam na faixa de 17 a 29 anos e 30,39% na faixa entre 30 e 39 anos, ou seja, uma população jovem, que acompanhou o avanço das tecnologias digitais no país, a chamada geração Y, que, segundo a literatura de administração, é marcada por grande flexibilidade, autonomia, inovação, empreendedorismo etc. (Lima e Pires, 2018). Sendo que o discurso ideológico empresarial do perfil do trabalhador se adequa à flexibilidade da própria tecnologia e à forma de trabalho que ela exige. Dez anos depois, em 2017, esse número mudou um pouco com uma força de trabalho mais experiente e menos jovem. A faixa até 29 anos passou para 35,9% e a faixa entre 30 e 39 anos para 40,4%.

O estado de São Paulo concentra 45,56% dos trabalhadores no setor, e a região Sudeste cerca de 62,5%. A taxa de crescimento de empregos no setor variou entre 10,44%, no período de 2007 a 2012, e 3,74%, no período de 2013 a 2015. Refletindo o aprofundamento da crise econômica a partir desse ano, houve uma variação negativa entre 2016 e 2017 de -3,25%.

<sup>6</sup> Esse item baseia-se em: SOFTEX - Overview do setor de tecnologia da informação brasileiro nos últimos dez anos (2019) e Observatório SOFTEX 2019 - Persona TI - Caracterização do Profissional de TI e evolução de suas principais especificidades nos últimos 10 anos.

Cerca de 76,31% das empresas são micro, empregando até 9 trabalhadores, e 18,14% são pequenas, empregando entre 10 e 49 trabalhadores. Micro e Pequenas perfazem 94,45% das empresas no setor. As 5,5% restantes possuem mais que 100 trabalhadores, embora representem 54% das receitas líquidas do setor e 55,16 % dos trabalhadores contratados.

É uma ocupação majoritariamente masculina – 80%. Em 2007, as mulheres representavam 23,71% dos trabalhadores do setor. Em 2017, esse número reduziu para 19,81%. Embora a redução não tenha sido significativa, ela acompanhava a maior escolaridade da força de trabalho e o caráter "masculino" presente nos cursos de formação, nos quais os homens são majoritários. Existe uma espécie de "naturalização" da tecnologia como atividade masculina.

Em torno de 68,7% possui curso de graduação completo, enquanto 1,6%, pós-graduação; ou seja 70,3% com nível superior, e 28% ensino médio completo. Em 2007, este número representava 40% dos trabalhadores. A alta escolaridade reflete um mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de formação específica. Entretanto, vários trabalhadores entrevistados declararam seu interesse anterior pela tecnologia digital, afirmando que a universidade apenas certificou esse conhecimento, nem sempre acrescentando muito. Por outro lado, a atividade de trabalho se caracteriza de forma colaborativa e as dúvidas são resolvidas pela consulta a redes sociais na internet, como o LinkedIn, o Facebook, Instagram e outros. Outra forma valorizada, em termos de empregabilidade, são as certificações de linquagem, como o Java e Oracle, que ampliam as perspectivas no mercado de trabalho. As grandes empresas multinacionais controlam as linguagens utilizadas para o desenvolvimento de softwares por encomendas, que têm estas linguagens como plataforma.

Segundo Huws a alta escolaridade no setor reflete situações específicas dos países. A autora demonstra que atividades realizadas em home office ou por trabalhadores com escolaridade

média nos EUA são realizadas por graduandos e pós-graduandos na Índia, ilustrando as diferenças nacionais dos mercados (2017). A questão da formação permanente é vista como condição para a continuidade no emprego e para a melhorar a empregabilidade dos trabalhadores, o que irá redundar, por outro lado, uma grande rotatividade nas empresa, uma vez que a permanência pode ser vista, pelo trabalhador, como certa estagnação (Lima e Oliveira, 2017).

Embora extremamente flexível em suas formas de trabalho, o setor apresenta taxas de formalização em torno de 70% em função de contratos com empresas privadas e a participação de editais para governos e empresas estatais. Mesmo assim, os contratos são variáveis, existindo várias modalidades: CLT flex, PJ, cooperativas e mesmo a informalidade absoluta (Oliveira, 2009). Esta última aparece na prestação de serviços de profissionais, que funcionam terceirizados para determinadas empresas. É recorrente a utilização de profissionais para realização de tarefas específicas. Outra forma utilizada é o home office, que pode ser informal, PJ e mesmo um assalariado que trabalha em casa com um computador.

Embora manifestem seu interesse em ser um empreendedor, para os entrevistados o contrato assalariado regular é o preferido dos trabalhadores. Os demais contratos são percebidos contextualmente como mais adequados (Oliveira, 2009; Oliveira, 2017; Lima e Oliveira, 2017). As mudanças na legislação trabalhista, a partir da reforma de 2016, parece ainda não ter impactado o setor. Nesse sentido, vale destacar que a situação brasileira destoa do modelo flexível predominante nos EUA, Inglaterra e Argentina, países onde o setor é bem desregulado, aproximando-se mais da situação alemã e do norte da Europa, onde esses trabalhadores também são majoritariamente formalizados e atuam com contratos regulares (Lima e Oliveira, 2017).

O número de trabalhadores no mercado formal no setor de software está em torno de 514.605, seja em setores especificamente de TI, seja em setores não considerados típicos (empresas que têm seu foco em outros produtos), nos quais o profissional da área atua. O número ainda é pequeno no conjunto dos trabalhadores brasileiros (em torno de 2,5%) mas tende a crescer. Por outro lado, existe um mercado informal pouco conhecido, caracterizado por trabalhadores que prestam serviços remotos para empresas nacionais e estrangeiras sem vínculos. Este sim é desregulado e flexível.

O setor só perde da construção civil em termos de rotatividade, mas tem diminuído com o envelhecimento da força de trabalho. As empresas alegam falta de trabalhadores com formação adequada. Os trabalhadores alegam a busca de melhores salários, condições de trabalho e formação/aprendizagem e novos desafios. É forte no setor a sensação de desatualização em situações de maior permanência, por um lado. Por outro, a preocupação com a estabilidade começa a aparecer em depoimentos, mas os dados ainda não evidenciam. Cerca de 60% dos trabalhadores tem até três anos de permanência na empresa, evidenciando forte rotatividade no setor.

Em termos salariais, existe uma grande variação conforme a cidade e a região do país, o que contesta a desterritorialidade dessa produção. Embora as empresas se distribuam por todo o país, nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas, é onde estão os maiores salários. O salário chega a uma média de cinco salários mínimos e meio na região sudeste, caindo significativamente para quase a metade na região nordeste e, mais ainda, em cidades menores do nordeste, como Campina Grande, na Paraíba, um pouco mais de um salário mínimo e meio. Esse caráter regionalizado, cria diferenciais espaciais no que se refere a custos, tal como as indústrias "materiais". A vantagem espacial se reflete na implantação de empresas de grande porte, públicas e privadas na região nordeste, em busca de salários mais reduzidos (Alves e Lima, 2018; Tenório e Valle, 2013).

#### Concluindo

Embora seja um trabalhador criativo, o desenvolvedor de software atua num mercado onde essa criativa é exercida com limites. Cerca de 50% dos trabalhadores estão vinculados a grandes empresas públicas e privadas, multinacionais e nacionais. Nessas empresas, a tendência é a maior divisão do trabalho a partir de políticas de gestão. Isso leva a uma maior especialização e consequentemente perda da visão integral do trabalho realizado. Mesmo assim a separação do trabalho manual, simples e repetitivo em relação ao trabalho intelectual de analista, simbólico destes trabalhadores, não é absoluta, pois exige do trabalhador conhecimento na elaboração ou acompanhamento da produção do software, assim como resolver problemas quando surgem. Seja como engenheiro, analista, ou suporte, o conhecimento permanece como condição inerente à atividade.

O empreendedorismo está presente nos discursos da categoria, mas não em todos. Uma parte deles destaca a possibilidade de uma empresa própria, mas outra parte se insere na condição de assalariado. Para um proprietário de uma média empresa, são poucos os que poderiam ser considerados empreendedores, e estes não permanecem assim por muito tempo. Com isso poderíamos questionar a alta rotatividade do setor e sua vinculação com a busca permanente de atualização e permanência no mercado. Seria mais o caso de melhorias salariais e uma resistência a condições de trabalho insatisfatórias do que efetivamente a busca por abrir uma startup, criar um app disruptivo e virar milionário.

As falas desses trabalhadores apontam para a positividade de um trabalho regulado, com jornadas regulares e com direitos sociais. A flexibilidade é vista como inata da atividade e mais focada nos projetos dentro da empresa, havendo reclamações sobre horários mais flexíveis e possibilidades de home office. Não muito mais que isso mesmo se verificou em empresas menores.

O envolvimento no trabalho em grandes empresas acompanha a difusão de uma ideologia de um trabalho criativo, presente nas grandes multinacionais do setor, e as palavras de ordem de que "fazemos diferença", "vamos mudar o mundo" e outras funcionam como emulação permanente no trabalho. Isso aparece também em coworkings que incubam empresas, parte delas promovidas por grandes empresas em busca de seus trabalhadores criativos. Nas demais isso não é tão presente. Pequenas e médias empresas parecem escritórios comuns, sem nenhum caráter disruptivo ou revolucionário tal qual prega a ideologia do setor e de criação de novos vales do silício pelo mundo.

Reclamações contra o estresse no trabalho representado pelas exigências de prazo de projetos, pressão dos clientes e outros são comuns, assim como problemas de saúde resultante desses processos.

Existe uma distinção entre esses trabalhadores de software, com os trabalhadores de Call centers, mesmo que as atividades de suporte se assemelhem. Por exemplo, grandes empresas como a IBM mantêm Call centers que prestam atendimento a seus clientes, que funcionam 24 horas por dia e que exigem domínio de outras línguas por seus trabalhadores. Isso exige um conhecimento do produto que raramente tem o trabalhador do Call Center, o qual apenas repete falas estruturadas e controladas pelas empresas. Também existem diferenças de qualificação, como a menor escolaridade no exigidas nestes Call Center, que se aproximam de empresas taylorizadas, e que utilizam tecnologias digitais. Estes também diferem dos trabalhadores de apps, os trabalhadores de plataformas digitais, que nada mais são do que formas de terceirização potencializadas pela intermediação digital. As empresas que criam os apps utilizam conhecimento intensivo destes trabalhadores, e a partir daí funcionam como intermediadoras entre prestadores de serviço e clientes, recebendo por essa intermediação. Mas aqui entramos num outro tema vinculado às tecnologias digitais, à desregulação de atividades diversas e à reordenação do trabalho que tem a precariedade como característica. A ausência de direitos, de limites de jornada, enfim o tecnoliberalismo em sua expressão mais atual.

## Referências bibliográficas

ALVES, Edvaldo Carvalho; LIMA, Jacob Carlos. A dimensão espacial do trabalho digital: a produção de software na Paraíba. Comunicação apresentada no 42° Encontro Nacional da ANPOCS. Caxambu (MG): 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. São Paulo: Editora 34, 2010.

BECK, Ulrich. **The brave new world of work**. New York: Polity Press, 2000.

BENDASSOLI, Pedro. F.; WOOD Jr., Thomaz; KIRSCHBAUM, Charles; PINA e CUNHA, Miguel. Indústrias criativas: definição, limites e possibilidades. **ERA**, v.49, n°1, 2009, p.10-18.

\_\_\_\_\_; CHIAPELLO, Eve. **O** novo espírito do capitalismo. São Paulo: Editora WMF- Martins Fontes, 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara Eds., 1987.

BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde M. Lenzi. Trabalho e trabalhadores na indústria de informática. **Contemporânea** - **Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 4, 2014, p. 351-380.

BRIDI, Maria Aparecida; LIMA, Jacob (Orgs.). Flexíveis, virtuais e precários? Os trabalhadores em tecnologia da informação. Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, G.; GALVÃO, A.P.; PATEZ, A.; SILVA, G. (Orgs.). **Capitalismo Cognitivo**: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p 15-32.

FUMAGALLI, Andrea. La vie mise au travail: nouvelles formes du capitalisme cognitif. Paris: Eterotopia/Rhizome, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Multidão: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

HUWS, Ursula E. A formação de um cibertariato: trabalho virtual em um mundo real, cap. 10. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó. Caderno CRH, v.27, n°70, 2014, p.13-30.

LIMA, Jacob Carlos; OLIVEIRA, Daniela Ribeiro. Trabalhadores digitais: as novas ocupações no trabalho informacional. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 1, Jan./Abr. 2017, p. 115-143.

MÍGUEZ, Pablo; LIMA, Jacob Carlos. El trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo: el surgimiento y la evolución del sector de software en Argentina y Brasil. Cuadernos del CENDES, v. 33, n. 93, sep.-dic., 2016, p. 67-89.

MOULIER BOUTANG, Yann. Cognitive Capitalism. Cambridge (UK): Polity Press, 2011.

\_\_\_\_\_\_. O território e as políticas de controle do trabalho no capitalismo cognitivo. In COCCO, G.; GALVÃO, A.P.; SILVA, G. Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.

OLIVEIRA, Daniela Ribeiro. Os trabalhadores da indústria de software: flexíveis ou precários? Dissertação de Mestrado (UFS-Car), 114 f., 2009.

RIFKIN, Jeremy. **Sociedade com custo marginal zero**. A internet das coisas, os bens comuns colaborativos e a eclipse do capitalismo. São Paulo : M. Books, 2016.

SADIN, Éric. La silicolonisation du monde. Le irresistible expansion du libéralisme numérique. Paris: Éditions L'Échappée, 2017.

SCHOLZ, Trebor. Cooperativismo de plataforma: contestando a economia do compartilhamento corporativa. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Editora Elefante; Autonomia Literária, 2016.

SOFTEX. Overview do setor de tecnologia da informação brasileiro nos últimos dez anos. Campinas: Observatório Softex, 2019.

SOFTEX. **Persona TI**. Caracterização do Profissional de TI e evolução de suas principais especificidades nos últimos 10 anos. Campinas: Observatório Softex, 2019.

SUNDARARAJAN, Arun. Economia compartilhada: o fim do emprego e a ascensão do capitalismo de multidão. São Paulo: Editora SENAC, 2018.

TENORIO, Fernando G.; VALLE, Rogério (org). **Fábrica de Software**. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2012.

URRY, John. Mobilities. Cambridge(UK): Polity Press, 2007.

VERCELLONE, Carlo. Capitalismo y conocimiento: "Existe una contradicción sustancial entre la lógica del capitalismo cognitivo y las condiciones para una economía basada en el conocimiento". Entrevista a Pablo Miguez. **Herramienta**, Año XVI, n° 50, Julio de 2012.

# A fabricação de computadores no Brasil: elementos para pensar os limites das teses da chamada "sociedade da informação"

## Maria Aparecida Bridi

# Introdução

Com a revolução informacional que possibilitou transformações no trabalho e do setor produtivo, cresceu no âmbito da Sociologia, e de outras áreas do conhecimento, o debate sobre as potencialidades das novas tecnologias para as mais diferentes dimensões da vida social.

No que se refere ao trabalho, emergiram teses diversas e antagônicas. Entre estas, destaca-se a tese de autores como Daniel Bell, Alvin Tofler e Peter Druck, que defendem estarmos em uma nova fase, a da "sociedade pós-industrial" (Bridi e Lima, 2018). Nesta fase, a indústria perde centralidade e o setor dos serviços passa a predominar<sup>1</sup>. Prevê-se também o fim de um modelo de trabalho pautado na monotonia, na repetição e pouco criativo, comumente associado ao sistema fordista de produção.

Para Bell (1974), o trabalho deixa de ser categoria chave da vida social, e os determinantes da economia passam a ser a ciência e a tecnologia, posição também defendida por Offe em 1989. Os serviços, de modo geral, são vinculados a atividades intangíveis ou imateriais que não se enquadram no setor primário (extrativo) e tampouco no terciário (produtivo). Sua produção e o consumo são inseparáveis, não sendo passíveis de armazenamento e de propriedade, uma vez que o consumidor ou cliente, ao pagar por um serviço, adquire o direito de receber a prestação desse serviço, adquire o direito de uso e não a propriedade em si. Do ponto de vista do trabalho, a atividade laboral em serviços, diferente da produção de um bem, segundo Offe, é pouco suscetível à racionalização técnica e organizacional. Não há, contudo, consenso sobre essa questão.

Outra tese, a de Touraine, por exemplo, aponta para um sistema pós-fordista a exemplo da experiência da 3ª Itália, da chamada "especialização flexível" (Lima e Bridi 2018), cuja produção diversificada é realizada por uma miríade de empresas em rede e operada por meio uma mão de obra qualificada, autônoma e flexível².

Essas teses, em certa medida, colocaram em xeque a teoria do valor do trabalho e a centralidade do trabalho humano no novo contexto revolucionado pelas tecnologias da informação. Sem negar as transformações que as tecnologias da informação impuseram sobre o mundo do trabalho, Lima e Bridi (2019), em uma abordagem crítica, defendem que o setor de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) apresenta-se mais diverso do que pretendem estas abordagens. Do ponto do ponto de vista da classe trabalhadora, esse setor que compõe, compreende tanto uma "aristocracia" composta por desenvolvedores de software – trabalhadores bem pagos, criativos e altamente escolarizados –, quanto um vasto "proletariado" de hardware³, composto por trabalhadores das fábricas de eletroeletrônicos, dos call centers e das plataformas digitais, interligados por meio de aplicativos, mas que atuam para grandes empresas multinacionais.

Essas abordagens nos instigaram a analisar o trabalho e as configurações da indústria produtora de hardware (produtora de máquinas, equipamentos e componentes). Essa indústria, juntamente com o segmento de softwares (programas e aplicativos de computação) e o conjunto de serviços operacionais de tele-

A 3ª Itália refere-se comumente ao "modelo de desenvolvimento dessa nova Região surgiu com grande força a partir da década de 70 e 80, ao mesmo tempo em que o "Programa de Desenvolvimento Regional da "Cassa per il Mezzagiorno" entrava em colapso no Sul italiano (...). É "constituído de um misto de "distritos industriais", "sistemas locais de produção" e "clusters". Todos eles baseados na pequena e média indústria (LEITE, *Pedro Sisnand*. A terceira Itália: modelo regional de desenvolvimento industrial). Ver mais em http://www.econometrix.com.br/colunistas.php?id=22755. Aceso em 21 de novembro de 2019.

<sup>3</sup> Hardware é a parte física do computador, a máquina em si.

comunicação, compõe o setor da TIC (Tecnologia da informação e Comunicação). No Brasil, esse mercado, que inclui hardware, software, serviços e exportações de Tecnologia da Informação (TI), "movimentou US\$ 39,6 bilhões em 2016, representando 2,1% do PIB brasileiro e 1,9% do total de investimentos de TI no mundo". Desconsiderando as exportações, "o mercado total de TI foi da ordem de US\$ 38,5 bilhões", dos quais, "US\$ 8,475 bilhões vieram do mercado de software, US\$ 10,227 bilhões do mercado de serviços" (IEL, 2018, p. 54). A importância desse setor se deve não apenas pelo seu alcance na economia do país e o seu papel na divisão internacional do trabalho, mas também e sobretudo porque é de onde irradiam todo o maquinário (hardware) e os programas (softwares) que alteram de forma permanente o emprego, o trabalho, a qualidade do trabalho, o mercado de trabalho em todas as suas múltiplas dimensões (renda, contrato de trabalho, jornadas etc.) e a exigência de novas qualificações e conhecimentos.

Na ponta da chamada "nova economia", na economia do trabalho digital, estão os trabalhadores que fabricam os computadores e seus componentes. Sob quais condições são produzidas essas sofisticadas máquinas? Como se dá o processo de trabalho? O que essa pesquisa sinaliza sobre o conhecimento como força produtiva? Neste artigo, nos atemos, portanto, apenas a uma das atividades econômicas que compõe a TIC, a indústria de hardware, tendo como recorte a produção de computadores, notebooks e tablets. Uma de nossas perguntas consiste em responder se esse trabalho produtor das tecnologias da informação (trabalho digital), que faz irromper um novo mundo do trabalho está livre da subordinação fordista.

### Breve panorama sobre a indústria de computadores no Brasil

É possível dividir a história da indústria da informática no Brasil em dois momentos: o período anterior aos anos 1990, década marcada pela abertura econômica e neoliberalização, e o período posterior. Conforme a literatura sobre a indústria de informática no Brasil, no período que antecede os anos 1990, o Brasil tinha uma indústria de computadores em expansão e com tecnologia própria, tratando-se de um setor protegido, autônomo e relativamente robusto de acordo com o desenvolvimento tecnológico da época. Conforme Melo et al. (2001), a política nacional de informática (PNI), assumida em 1979 pela SEI (Secretaria Especial de Informática), e o amparo da reserva de mercado estabelecida no país possibilitaram, na década seguinte, o crescimento vertiginoso do número de fabricantes brasileiros de minicomputadores e de PCs. Esses fabricantes produziam partes de impressoras, discos rígidos, além de investimentos em tecnologias ASICs (applied specific integrated circuits) e no encapsulamento de memórias.

Entretanto essa trajetória foi interrompida na década neoliberal dos anos 1990, em razão da abertura econômica, da liberalização dos mercados e do movimento de desproteção desse mercado. Assim, o setor regride "ao perder sua proteção e tendo que enfrentar a concorrência internacional", e o Brasil, que, até a década de 1980 contava com a indústria nacional de computadores protegida, transita para um modelo econômico neoliberal e aberto à concorrência e participação estrangeira (Tauile 2001, apud Bridi 2014). Em consequência,

a maioria das empresas de hardware desapareceu e aquelas que sobreviveram acabaram se orientando para nichos de mercado bem específicos: a automação de bancos e programas (software) direcionados a clientes e para equipamentos de telecomunicação, onde o predomínio da relação cliente-fornecedor assegurava condições para enfrentamento da concorrência estrangeira (Bridi, 2014, p. 280).

Desse modo, os então projetos de *hardware* e engenharia de manufatura deram lugar para a produção de *softwares* e processamento, mas de baixo valor agregado (Bridi, 2014).

Aproveitando-se das facilidades provocadas pela liberalização do mercado, diversas empresas produtoras mundiais de TI se estabelecem no Brasil. Desse modo, atualmente, grandes fabricantes multinacionais de diferentes origens – como as americanas Dell e Hewlett-Packard (HP), a chinesa Lenovo e as coreanas LG e Samsung – encontram-se com plantas instaladas no Brasil, concentradas sobretudo nas regiões de Manaus e São Paulo como se pode visualizar no quadro 1.

Além de Manaus e São Paulo, também existem algumas empresas fora desse eixo, caso de fábricas em Curitiba (PR), Santa Rita de Sapucaí e Extrema (MG) e São José (SC) e Ilhéus (BA), portanto, bastante concentradas regionalmente à semelhança do que ocorre internacionalmente.

Quadro 1 - Empresas de TI – produção de hardware no Brasil, 2018.

Empresa	País de origem	Localização Produtos		
LG	Coreia do Sul	Taubaté	Celulares, computadores.	
Foxconn	Taiwan	Jundiaí, Itu	Centro de produção para a Apple	
Flextronics	Singapura	Sorocaba	Montagem terceirizada de câmeras  GoPro e outros produtos eletrônicos.	
Dell	EUA	Hortolândia	Computadores de mesa, notebook e servidores	
Multilaser	Brasil	Extrema (MG)	Smartfones, módulos de memória, tablets e acessórios para computadores	
Positivo*	Brasil	Curitiba, Ilhéus e Manaus	Computadores de mesa, placas-mãe, tablets, smartfones, notebooks	

Empresa	País de origem	Localização	Produtos	
AOC	Taiwan	Jundiaí e Manaus	Montagem de telas de LCD e LED, computadores all in one e tablets	
Samsung	Coréia do Sul	Manaus	Smartfones, notebooks, tablets e impressora	
HP Hewlett-Packard	EUA	São Bernardo do Campo e Manaus	Computadores e impressoras	
Lenovo	China	Manaus, Indaiatuba	Montagens de servidores, estação de trabalho, notebooks e tablets	
The leaderskiperGroup	Brasil	Curitiba	Componentes e assessórios para informática	
Intelbras	Brasil	São José (SC), Santa Rita de Sapucaí e Manaus	Componentes e equipamentos para computadores, sistemas de segurança e telecomunicações	
Tcsys	Brasil	São José dos Campos	Equipamentos para telecomunicação de satélites e nanoPC	
Smart Modular Technologies	EUA	Atibaia-SP	Montagens e módulos de memória como solid state drives	

Fonte: IEL, 2018.

Reelaboração pela autora.

\*Em 2017, "a empresa alterou seu nome para Positivo Tecnologia para refletir sua nova estratégia de diversificação para outros dispositivos fora da informática, explorando as oportunidades abertas por IoT, big data e inteligência artificial" (IEL, 2019, p. 57-58).

A produção de PCs, na maior parte das empresas multinacionais estabelecidas no Brasil, é voltada para a montagem dos computadores, uma vez que os diversos componentes básicos do computador (como a memória principal e a secundária, gabinetes, as unidades de entrada e saída, a placa-mãe, o vídeo, os sistemas operacionais etc.) são produzidos por empresas mundiais, sendo que as fábricas chinesas tem se destacado como grandes fornecedores de peças e componentes informáticos, visto que dominam as tecnologias e controlam, em certa medida, o mercado mundial.

Além de serem montadoras de peças e componentes importados de grandes fornecedoras globais<sup>4</sup>, uma característica central dessas empresas é a produção externalizada, como é o caso da Flexconn que produz para a Apple. De modo geral, são empresas em rede, conectadas com fornecedores globais.

A produção e montagem de computadores, no Brasil, enquadra-se como setor da Indústria da Transformação, cuja divisão corresponde à Fabricação de Equipamentos de Informática, Produtos Eletrônicos e Ópticos, classificada pela CNAE como (26.21-3) - Fabricação de equipamentos de informática, a fabricação de desktops (computadores de mesa), a fabricação de laptops, hand-helds (computadores de mão), a fabricação de mainframes, a fabricação de servidores de computadores, a fabricação e montagem de outros computadores eletrônicos<sup>5</sup>

Significa tratar-se de um tipo de fábrica no qual o seu produto final – neste caso, computadores, notebooks e tablets – é obtido a partir da atividade de montagem de peças, componentes, insumos e sistemas de softwares, produzidos em outras fábricas, que, no caso do Brasil, são provenientes, majoritariamente, de multinacionais. Trata-se de fábricas que necessitam de um conjunto de componentes, em sua grande maioria importados. Seu funcionamento depende inteiramente dos sistemas operacionais (softwares), que, por sua vez, são controlados por pouquíssimas empresas. Os sistemas operacionais, que são a parte lógica de

<sup>4</sup> São exemplos de grandes empresas globais: Intel e AMD (Processador); Asus, Gigabyte Technologies e Elitegroup Computer Systems (ECS) (Placa-mãe); Kingston e Corsair (Memória RAM); nVidia e ATI (Placa de Vídeo); Seagate e Hitachi (Disco Rígido).

<sup>5</sup> Segundo a classificação do IBGE, esta classe não compreende: fabricação de componentes eletrônicos para computadores (26.10-8); fabricação e montagem de equipamentos periféricos para computadores como impressoras, monitores, teclados, mouse, terminais de computadores, scanners, etc. (26.22-1); reparação e manutenção de equipamentos de informática, computadores e periféricos (95.11-8); aluguel de computadores e equipamentos periféricos (77.33-1).

um computador e que o faz rodar, envolve "essencialmente, a codificação de conhecimentos socialmente gerados, o registro, o processamento das informações, a memória etc., (Braunert e Bridi, 2018, p. 198), são de controle da Microsoft (Windows) e da Apple (Mac OS X). O sistema alternativo, o Linux (um sistema de código aberto), foi resultado de um conhecimento coletivo e livre, que pode ser distribuído e modificado livremente e sem necessidade de pagamento. Muitas empresas e desenvolvedores de startups utilizam esse sistema para escapar dos custos dos sistemas dominantes. Por isso, para muitos, inclusive teóricos do trabalho, identificaram-no como potencialidade anticapitalista.

# Crise, montagem de computadores e os limites da teoria da prevalência do imaterial

A indústria de PC é considerada madura para o mundo digital, significando, portanto, que suas taxas de crescimento se reduzem, visto ter alcançado um patamar em seu desenvolvimento que não lhes permite avançar mais. De modo geral, os ganhos e as vendas crescem mais devagar ou mesmo recuam, exigindo novas estratégias e inovações que possam alterar essa condição (IEL, 2018).

A evolução dos smartfones, que passaram a funcionar como um minicomputador que realiza grande parte de operações virtuais, corroborou para a redução do uso de desktop ou notebook. Portanto, há uma queda do consumo desses produtos decorrente da evolução tecnológica que é contínua nesse setor. Mas no caso do Brasil, essa não parece ser a causa principal.

Acompanhemos os dados da tabela 1, que apresenta o faturamento da indústria brasileira de hardware, do segmento da informática.

Tabela 1 - Faturamento da indústria brasileira de informática no período de 2012-2017: (em US\$ milhões)

Indústria	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Informática	22.282	21.783	15.993	9.036	6.086	6.719

Fonte: IEL, 2018 elaborado com base em dados da Abinee (2017).

Reelaboração própria.

A maior queda ocorre a partir de 2015, aprofundando a redução de faturamento nos dois anos seguintes. Isto tem relação com a crise econômica, política e jurídica que se abateu sobre o país e que afetou diversos setores econômicos, com o fato de a demanda por hardware ser atendida cada vez mais por importações, reduzindo a produção local de computadores desktops, notebooks e tablets.

Essa redução é atribuída a uma maior competitividade das empresas globais, como a Samsung, a LG, a Huawei, a AOC, a Foxconn e a Lenovo, segundo o devido a custos de produção menores, além da logística com uma melhor integração às cadeias globais e a capacidade de inovação (IEL, 2018).

Soma-se a esses fatores, a tendência internacional "de concentração da produção na Ásia, China, Taiwan, Coreia, Japão, Cingapura", que atualmente dominam "cerca de 90% da produção de computadores, devido às vantagens competitivas desenvolvidas ao longo das últimas três décadas" (IEL, 2018, p. 57).

Além da crise recessiva do período pós 2014, que afetou o consumo, a redução da proporção de produtos manufaturados no Brasil no portfólio dos produtos das multinacionais para o mercado local (IEL, 2018, p. 57), há fatores estruturais da economia brasileira e da própria dinâmica de reorganização desse setor, bastante sensível às ações do Estado e às políticas de desenvolvimento adotadas no país. Concordando com a análise de Tauile (2001), a grande inflexão nesse setor, que ocorreu nos anos 1990, fez o país regredir nesse segmento e retomar a sua

trajetória de dependência tecnológica. É como se o país tivesse perdido o bonde para sempre e as suas tentativas de retomar e avançar não fossem mais realizáveis, ao menos sem ações contundentes por parte do Estado. Por isso, nossa opção em tratar as fábricas do Brasil como montadoras, por se pretender expressar a consciência de dependência que uma fábrica nacional tem de seus fornecedores globais, uma condição que as torna ainda mais vulneráveis diante, por exemplo, das políticas cambiais do país.

Entre as multinacionais instaladas no Brasil, a Lenovo, por exemplo, visando claramente aumentar a produção, anunciou nos anos 2000, a instalação de robôs na linha de montagem, uma característica da chamada indústria 4.0<sup>6</sup>. Hoje, segundo Drska (2019), toda a operação de montagem dos computadores

é monitorada, em tempo real, por painéis, sistemas e recursos que digitalizam qualquer passo no processo de produção. À primeira vista, o local pode lembrar o set de um filme futurista. Mas para a chinesa Lenovo, é o cenário vivo da transformação em andamento de sua subsidiária local. Sob a bandeira da manufatura 4.0, o roteiro passa pelo investimento em automação, combinado à aplicação de conceitos como inteligência artificial, machine learning e internet das coisas (DRSKA, 2019, s/p)<sup>7</sup>.

Como estratégia de inovação, a Lenovo fechou "uma parceria com a DataRobot para desenvolver um algoritmo capaz de monitorar e prever o volume das vendas e a efetividade de cam-

<sup>6</sup> Não há unanimidade na nominação da indústria 4.0, podendo ser denominada também como "Advanced Manufacturing" ou "Industrial Internet of Things". Os diferentes termos, contudo, "são regularmente utilizados para descrever um novo paradigma industrial da era pós-digital: a 4a revolução industrial" (IEDI, 2017, p. 1). 7 Verem<https://meiobit.com/390522/linha-de-montagem-ideapad-330s-le-novo-brasil/>.

panhas no varejo" (DRSKA, 2019, s/p). Tal recurso "permite antecipar e ajustar o ritmo de fabricação, bem como o estoque de componentes" (DRSKA, 2019, s/p). São inovações tecnológicas que podem ser enquadradas como "indústria 4.0" que provocam reestruturações nos processos de trabalho. Não adentramos nessa discussão, mas ela apenas sinaliza para possibilidades futuras com impactos ainda indeterminados sobre o trabalho e o mercado de trabalho brasileiro, visto que para os países que ficarem fora dessa revolução,

[o] impacto destas tendências pode ser devastador para as economias que adotarem aceleradamente os modelos produtivos típicos da indústria 4.0 sem conseguirem produzir ou participar da produção dos seus componentes materiais e de serviços: perderão os empregos destruídos pela indústria 4.0 e não ganharão aqueles que serão criados para a criação da nova base produtiva. (IEDI, 2017, p. 5).

Os elementos da indústria 4.0 resultam do maior avanço do conhecimento sobre o processo produtivo, que possibilitando fábricas enxutas e flexíveis.

Anterior a essa configuração, na década de 1980, face ao avanço das tecnologias de informação, Gorz (2005, p.19), afirmava que na fase atual do capitalismo, "o coração, o centro da criação de valor, é o trabalho imaterial" colocando em dúvida a própria centralidade do valor trabalho que segundo ele migra para o valor-saber. Entretanto, quando analisamos o trabalho, a linha de montagem dos computadores e seus trabalhadores, consideramos equivocada tal tese. O trabalho de montagem de computadores mesmo que organizado, controlado, disciplinado por ferramentas informacionais, é executado por um trabalhador que aprende o trabalho de montagem na própria linha de produção, bastando para isso, poucos dias de treinamento nas duas fabricas visitadas por nós. E em ambas, o nível de escolarização exigido era o ensino médio. Nessas montadoras, com os sistemas automatizados é a máquina que vai ditando o ritmo e a

cadência do trabalho. Segundo relato de um funcionário de uma das fábricas que visitamos, a produção não era possível se os componentes não estivessem de acordo com as especificações, tal como um quebra-cabeça, no qual uma peça não se encaixa senão em seu espaço projetado. Além disso, nessa empresa não havia como misturar a produção (inserir produtos diferentes em uma mesma linha), visto que os computadores eram produzidos por lotes. Os desktops, por exemplo, que têm uma mesma configuração, são produzidos numa única sequência. Só quando concluída a produção de todas as unidades de um modelo é que se iniciava a produção de outro modelo ou configuração.

Outro elemento que Gorz e outros autores que defendem a prevalência do trabalho imaterial se refere à separação que realizam entre material-imaterial. Se os trabalhadores que montam os computadores, produzem uma mercadora tangível, que não pode ser rodada sem a parte imaterial, o software, e por sua vez, não necessitam de domínio técnico sobre software, o mesmo não é verdade sobre os desenvolvedores de software, que precisam conhecer a máquina para desenvolver o programa. Desse ponto de vista, a separação material-imaterial parece não se concretizar.

Os defensores da ideia do capitalismo cognitivo apregoam que a criação de valor não se origina mais no trabalho repetitivo, fordista, mas na criatividade do trabalhador. Para os trabalhadores montadores dos computadores placa-mãe e afins, isto não ocorre, ainda que o controle não seja somente humano, mas realizado pelos programas adotados.

No caso do segmento de indústria de hardware e software, há uma conexão simbiótica entre ambos, há de fato uma "interação complexa entre eles, na qual o trabalho produtivo (segundo Marx) se entrelaça ao trabalho improdutivo, sendo ambos submetidos à lógica do capital" (Matos, 2005, s.p).

Nessa linha, segundo Matos (2005, s/p), a informação não substitui a produção, "mas atua em conjunção com a mesma, constituindo até mesmo um subsídiodecisivo às decisões que conduzem a atividade produtiva". Ou seja, a expansão das atividades industriais demanda atividades de serviço (informacionais, notadamente).

# A fábrica de computadores: a combinação de elementos fordistas-taylorista e flexíveis

Nossa incursão empírica que sustenta nossas análises neste artigo, se deu em duas fábricas de computadores no Paraná, aqui nomeadas de Empresa A, uma empresa de pequeno porte – localizada na Região Metropolitana de Curitiba –, e Empresa B, de grande porte, no que se refere ao número de trabalhadores e ao faturamento localizada em Curitiba. As duas empresas são bastante distintas em termos de escala de produção, de ambiente de trabalho e de organização.

Nas duas empresas, o perfil dos trabalhadores que atuavam na produção ou montagem de computadores era similares. Na Empresa A e B, os trabalhadores, em sua maioria, são denominados auxiliares de produção, jovens com o ensino médio completo e recebem treinamento na própria empresa, para exercerem sua atividade (montagem de computadores). O quadro de engenheiros e o administrativo é reduzido.

Na empresa B, cerca de 70% são mulheres, por serem consideradas mais detalhistas, com habilidades específicas requeridas para as funções (destreza motora, cuidado e delicadeza).

O período de experiência para todos os ingressantes era de três meses e, só então, se ainda fosse necessário e se o trabalhador tivesse bom desempenho, seria efetivado. Esta estratégia do contrato temporário evita o registro de alta rotatividade da mão de obra, sendo que em média, permanecem dois anos na empresa.

A empresa B era organizada mediante o uso do SAP -Sistema de gestão empresarial, criado por uma empresa alemã, que gerencia a qualidade, as compras e a movimentação de materiais. O setor de montagem e embalagem de desktops e notebooks era composto por linhas de montagem, com esteiras do tipo running, as quais possuem "andares" para aproveitar melhor o espaço (esteiras semiautomáticas). Essa empresa possuía três escritórios, um em São Paulo (convergência tecnológica, digital e administrativa) e dois na China, um em Shenzhen e outro em Taipei (encarregados do contato com fornecedores para garantir os negócios e a qualidade dos produtos); contava ainda com uma joint venture com uma empresa argentina. A equipe técnica (engenheiros, inspetores, gerentes de produção), encontrava-se posicionada em um espaço da fábrica de forma a facilitar a interação e a visualização dos trabalhadores nas linhas permitindo o controle, o acompanhamento e a rápida solução de problemas, como recomenda o modelo toyotista japonês.

O controle da produção era feito de hora em hora, em um formulário no qual era assinalado as metas de produção e qualidade por hora, no decorrer da jornada e dos turnos. O controle de qualidade era integrado ao processo de produção e os erros são detectados imediatamente, sendo que o próprio equipamento impede a montagem defeituosa.

Os sistemas de gerenciamento e controle da produção eram informatizados, com vigilância interna (do processo de trabalho) e externa (a segurança dos diversos setores da empresa, desde o portão). É a administração pelos olhos (ainda que muitas vezes esse olhar seja mediado por sofisticados equipamentos eletrônicos e sistemas informacionais). O processo de trabalho combina, portanto, sistemas tayloristas-fordistas a sistemas flexíveis de produção<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> O trabalho fordista é comumente associado a um modelo de produção e gestão do trabalho centrado em grandes fábricas, produção em massa, grandes estoques, trabalho repetitivo e monótono cujas tarefas são simplificadas, podendo ser aprendidas no processo de produção, não separadas da "administração científica do trabalho" fundadas nas ideias de Taylor. Também é associado ao trabalho organizado,

Outros trabalhadores da produção – em geral os mais qualificados, que se ocupam de máquinas mais sofisticadas ou são encarregados da coordenação e supervisão da produção – trabalham sentados ou movimentam-se pela fábrica para atender às demandas da função.

O absenteísmo de aproximadamente de 5% sendo que a reposição desta mão de obra é feita pelo "trabalhador coringa", capacitado para assumir temporariamente qualquer função em substituição aos faltantes ou aos que se ausentam da linha de produção durante a jornada. Este trabalhador, embora polivalente, não recebe mais que os outros por essa qualidade. O recurso de um trabalhador flexível visa manter a cadência da linha de produção.

Mediante sistemas informatizados, envolvendo programas de engenharia de processo e tecnologia de superfície, controla-se o fluxo da produção, as metas, a qualidade do produto, os defeitos e a necessidade de retrabalho ou descarte. Acompanham-se os estoques, sendo que os responsáveis pelas falhas são facilmente identificáveis. Os supervisores e coordenadores da produção acompanham a produção, visando sanar de forma rápida qualquer problema, além de vigiar o alcance das metas, inclusive advertindo os trabalhadores, se necessário.

Desse modo, trabalhando de forma integrada, temos o trabalhador parcelar típico do taylorismo-fordismo, na linha de montagem; o multitarefas ou trabalhador flexível (denominado coringa), garantindo o funcionamento da linha; e ainda, o trabalhador das células, onde em cada uma há apenas um traba-

com tarefas fixas, contratação rígida com trabalhadores fixos nos postos de trabalho, sendo contratados formalmente e de prazos por tempo indeterminado, com jornadas e remuneração definidas, fruto da conquista dos trabalhadores organizados, hierarquização de cargos e salários. Implicando desde então um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, que se tornou um sistema de acumulação adulto, segundo Harvey (1993), nos anos 1950.

lhador responsável por diversas operações, o que é típico dos sistemas flexíveis de produção. Estes elementos revelam a complexidade dos sistemas de produção neste setor, onde se combinam formas de organização do trabalho e de controle da produção diferenciados e, ao mesmo tempo, se reproduzem as formas tipicamente fordistas.

Em suma, o controle, a disciplina e as habilidades exigidas não diferenciam este trabalho daquele de base taylorista/fordista – execução da tarefa prescrita, gestos repetitivos e disciplina no seu cumprimento. O exercício da função exige a compreensão dos movimentos, a apreensão e a memorização dos passos para cada operação e sua repetição, cabendo ao trabalhador a tarefa de combinar as partes e seguir um protocolo de montagem. Nessa fábrica, "são executados os processos físicos da produção" e em outro local, na matriz, que fica em outro estado, "estão concentradas as atividades de projeto, planejamento, cálculo e arquivo" (Bridi, 2014). Assim, tal como Braverman descreveu ao analisar a gerência científica, "as unidades de produção operam como a mão, vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante" (Braverman, 1987, p.112-113).

Nessas empresas os paradigmas organizacionais para a fabricação das sofisticadas máquinas de armazenar, processar, produzir informações, as quais se encontram no centro dos debates sobre as mudanças no e do trabalho em curso, não diferem da produção de quaisquer outras mercadorias. Nesta ponta da indústria de informática, parece que nada de novo há no horizonte, exceto algumas daquelas características próprias da modalidade de um regime flexível: contratos temporários de trabalho, produção em lotes conforme a demanda e estoques reduzidos (Bridi, 2014) e os processos de automatização e controles mediadas por computadores e softwares.

### Considerações finais

A título de conclusão, destacamos basicamente duas considerações. A primeira se refere à perda histórica que a indústria de computadores sofreu no Brasil. Concordamos com as análises de Tauile (2001) e de Laurindo e Carvalho (2003), de que essa indústria se tornou montadora a partir de kits importados e da manufatura das etapas finais da produção de componentes de menor valor agregado. Esse processo, como sinalizamos, ocorreu a partir da década de 1990, quando se deu a abertura de forma brusca sem uma preparação do setor de tecnologia da informação, a fim de não perder seu acumulado de experiências e tecnologias.

A segunda consideração se refere aos sistemas de trabalho adotados nas montadoras de computadores. Como elas compõem o setor das chamadas novas tecnologias e sobre elas muitas teses se ergueram, sobretudo, aquelas afirmando suas potencialidades no que se refere a um trabalho de novo tipo e livre dos condicionantes do fordismo, ao trazer o estudo de duas montadoras de computadores e um sintético quadro das empresas produtoras/montadoras no país, nos possibilita afirmar que estas não estão livres dos constrangimentos do trabalho fordista/taylorista.

O trabalho fordista – centrado em grandes fábricas, na produção em massa, em grandes estoques, no trabalho repetitivo e monótono, em tarefas simplificadas que podem ser aprendidas no processo de produção – está presente nas fábricas produtoras de computadores que foram objetos de análise deste texto. A produção é administrada nos moldes da administração científica do trabalho, com separação entre as funções entre quem executa e quem planeja; os trabalhadores são dispostos em postos de trabalho fixos, com atividades repetitivas e o cumprimento de um script da montagem previamente aprendido no próprio trabalho a partir do treinamento na produção.

As duas fábricas de computadores, a Empresa A e a Empresa B, são montadoras, que produzem a partir da importação dos componentes, sobretudo da China, possuindo baixos estoques e produzindo sob demanda. E no caso no Brasil, disponibilizam seus produtos para uma população de menor poder aquisitivo, para a chamada "classe C", e ou órgão públicos. Produzem de acordo com a demanda, ampliando e ou retraindo as contratações para atender a um pedido de cliente e ou em datas festivas, sobretudo o final de ano, quando as pessoas planejam o uso de 13° salário.

Nas duas empresas, observamos contratações flexíveis, jornadas flexíveis, maioria dos trabalhadores contratados via CLT, embora possamos dizer que sejam flexíveis dada a facilidade de demissão e contratação, cobertos por negociação coletiva. São empresas horizontalizadas e dependentes de uma cadeia de produção que se estende para além das fronteiras do país. Entretanto, não encontramos nas fábricas o trabalho não alienado, não subordinado, como supuseram algumas teses da chamada sociedade pós-industrial.

Desse modo, ainda que a força de trabalho humana venha se reduzindo numericamente no setor industrial frente aos processos de robotização e automação, nossas reflexões sobre essas empresas convidam, nesta fase, a relativizar as teses de que o trabalho humano tenha perdido a centralidade. O que não significa que os processos de trabalho não possam vir a ser quase que inteiramente substituídos por robôs; ou que processos de inteligência artificial e outras ferramentas trazidas pela chamada "indústria 4.0" não venham a causar um grande impacto na cadeia de produção e consequentemente no mercado de trabalho. A dimensão do impacto depende, contudo, da posição que o país tem na nova divisão internacional do trabalho e das decisões políticas e econômicas de seus governantes no que diz respeito ao setor de tecnologias da informação e comunicação, e, portanto, ao trabalho digital.

## Referências Bibliográficas

BELL, Daniel. **O advento da sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Cultrix, 1974.

BRAUNERT, Mariana B.; CARVALHO, Samara F.; BORGES, Cibele C.; MOTIM, Benilde L.; BRIDI, Maria A. **Relatório de visita à Empresa B**, produtora e montadora de hardware. Data da visita: 04/01/2012. Curitiba: GETS/UFPR, 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRIDI, Maria Aparecida. O setor de tecnologia da informação: o que há de novo no horizonte do trabalho? **Revista de Ciências Sociais**. Política & Trabalho. João Pessoa: UFPB, n. 41, out. 2014, p. 277-304.

BRIDI, Maria Aparecida; LIMA, Carlos Jacob. Flexíveis, virtuais e precários? Os trabalhadores em tecnologias de informação. Curitiba: Editora da UFPR, 2018.

DRSKA, Moacir. PC em versão 4.0. Isto é Dinheiro. 02/08/19 - 11h00 - Atualizado em 02/08/19. Disponível em <a href="https://www.istoedinheiro.com.br/pc-em-versao-4-0/">https://www.istoedinheiro.com.br/pc-em-versao-4-0/</a>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

IEDI. Indústria 4.0: A Quarta Revolução Industrial e os desafios para a Indústria e para o desenvolvimento brasileiro. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial, Brasília, 2017.

INSTITUTO EUVALDO LODI. Estudo de sistema produtivo tecnologias de informação e comunicação. Brasília: IEL/NC, 2018.

LIMA, Jacob Carlos; BRIDI, Maria Aparecida. Trabalho digital e emprego: a reforma trabalhista e o aprofundamento da precariedade. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 325-342, ago. 2019. Disponível em <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">http://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php?script=s-ci\_arttext&pid=S0103-49792019000200325&lng=pt&nrm=i-so>">https://www.scielo.br/scielo.php

MATOS, Fernando. Sociedade pós-industrial e sociedade informacional: apontamentos de uma revisãobibliográfica. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicaciónwww.eptic.com.br, Vol. VII, n. 1, Ene. – Abr. 2005.

MELO, Paulo Roberto Sousa; RIOS, Evaristo Carlos Duarte; GU-TIERREZ, Regina Maria Vinhais. Componentes eletrônicos: perspectivas para o Brasil. BDES Setorial, Rio de Janeiro, n. 13, p. 3-64, mar. 2001.

OFFE, C. **Trabalho e Sociedade**. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "Sociedade do Trabalho". V. I, A Crise. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1989.

TAUILE, José R. **Para (re)construir o Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

# Conocimiento, cambio tecnológico y plataformas. Sus efectos sobre el trabajo digital.

### Pablo Míguez

La relación entre el cambio tecnológico y el aumento de la productividad del trabajo, así como sus efectos sociales y técnicos, ha sido investigada desde la primera revolución industrial por pensadores, ingenieros, historiadores y economistas como Ure, Babbage, Ricardo, Marx y Schumpeter, para mencionar los más reconocidos. A su vez, el avance del proceso de acumulación capitalista y de la innovación, con el consecuente reemplazo de trabajadores por máquinas y su efecto sobre el empleo, siempre ha generado fuertes resistencias, desde el movimiento luddista en el siglo XIX hasta la resistencia sindical en el siglo XX. En el siglo XXI debemos considerar un elemento adicional para evaluar el impacto del desempleo tecnológico: el efecto de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) y las plataformas, es decir, lo propio de un capitalismo que se basa en la valorización del conocimiento como eje del aumento de la productividad y las ganancias.

El avance del cambio tecnológico y el ascenso vertiginoso de las plataformas alimentan el fantasma del llamado "desempleo tecnológico" y en última instancia, el del reemplazo total de trabajadores por maquinas o lo que es lo mismo, la inminencia del "fin del trabajo". Sin embargo, como se trata de un proceso técnico y social complejo para analizar con fundamento estas consideraciones es necesario diferenciar, por un lado, los efectos de distintos tipos de cambios del proceso de producción y por el otro, el verdadero estatus de las transformaciones recientes a

partir de la llamada "Cuarta revolución industrial", la "Industria 4.0" así como el avance de un "capitalismo de plataformas". Para avanzar sobre estas cuestiones conviene distinguir los efectos de procesos que se superponen pero que son diferentes y clarificar sus efectos sobre el empleo y el mercado de trabajo como son los procesos de automatización, la robotización y la digitalización de la producción.

El proceso de automatización de la producción tiene que ver con la eliminación del factor humano en los procesos productivos y podemos rastrear su origen desde el propio nacimiento de la gran industria del siglo XIX y su desarrollo en las industrias de producción en serie (automóviles, electrodomésticos, etc.) e industrias de flujo continuo (petroleras, cementeras, etc.) del siglo XX. La reducción de la intervención del hombre y su reemplazo por mecanismos automáticos ha movido a la innovación capitalista a partir de las virtudes asociadas a las máquinas (Míguez 2008). La principal virtud de las máquinas es la capacidad de cristalizar conocimientos y saberes sociales de todo tipo en su creación y funcionamiento, así como la poca resistencia que ofrecen al propietario para su uso. Como señala la conocida expresión "Las máquinas no se rebelan" y evitan al capital el tener que "lidiar" con las reivindicaciones del trabajo.

La tendencia a la automatización en el siglo XX acompaña los cambios en la organización del trabajo del taylorismo y el fordismo, que buscando economías de tiempo introdujeron deliberadamente dispositivos automatizados en numerosos procesos industriales. Producir mayores volúmenes de mercancías con menor número de trabajadores es una señal de aumento de la productividad del trabajo efectivamente empleado. Estos procesos se dieron en el contexto de un capitalismo de tipo "fordista" (y de un socialismo real igualmente industrializante) donde la producción de bienes homogéneos era acompañada del consumo en masa de los mismos y a su vez los aumentos de productividad eran negociados y acompañados con aumentos de salarios. A partir

del predominio de los modos de acumulación fordistas el estudio de los tiempos y de los movimientos del proceso de trabajo industrial acompañaban la estandarización de componentes y la automatización de los procesos. La automatización supuso numerosas innovaciones técnicas desde la introducción de la cadena de montaje por Ford hacia el 1900. Hasta los años setenta del siglo XX, esta automatización mecánica era el paradigma de la civilización industrial.

En esos años 70' comienzan a introducirse los robots de forma creciente en la producción capitalista de los países industrialmente avanzados. La **robotización** parecía representar una tendencia que, al igual que la automatización, suponía reemplazar trabajadores por máquinas, eran bienes de capital. Pero en sentido estricto la robotización no es automatización porque, como dijimos, esta consiste en producir sin intervención del hombre, es la automatización del proceso productivo. Sin embargo, el robot es un autómata, es decir, es algo que se mueve por si mismo. No es un hombre pero lo imita.

La idea de la robotización estuvo dando vueltas durante todo el siglo XX bajo la forma de "un mundo poblado por robots para hacer las tareas cotidianas". En un primer momento el robot estaba pensado y funcionaba para el ocio más que para el trabajo: el robot tocaba música, eran muñecos que hablaban e imitaban al hombre y -si bien eran altamente sofisticados- fueron bastante poco útiles en términos productivos hasta la década de 1950. El robot es un invento pero no siempre-siguiendo a Schumpeter- es una innovación, un invento llevado exitosamente al campo de la producción.

El robot empieza recién a ser productivo después de los años cincuenta cuando se introducen con fuerza en el sector automotriz donde luego serán controlados por computadoras, que al principio eran enormes e incómodas. Nace la robótica industrial pero no se trata ya del hombre mecánico multiuso sino de robots industriales, o artefactos tales como lavaplatos, fotocopiadoras,

cajeros automáticos, robots agrícolas que recojen frutas de los árboles, o que ordeñan vacas. Los robots industriales mejoraron el hardware, los chips para las cámaras (para visón artificial) y los sensores que permiten realizar movimientos.

La automatización mecánica así como los robots eran resultado del estudio de las prácticas humanas del proceso de trabajo. El taylorismo, antes que un proceso de aumento de la velocidad del trabajo con el uso del cronómetro consistía centralmente en un proceso de codificación de los conocimientos, habilidades y pericias de los trabajadores así como de la posibilidad de traslado a dispositivos maquínicos. El virtuosismo obrero era anterior a su captura por el capital.

Los procesos de automatización y robotización serán luego asistidos por la revolución microelectrónica de los años sesenta y la revolución informática desde los años setenta. Sin embargo, no debemos dejar de mencionar como antecedente el esfuerzo de desarrollar desde los años cincuenta la llamada "inteligencia artificial", junto con conceptos y disciplinas tales como la cibernética y la informática. La inteligencia artificial procuraba también reeditar capacidades humanas, esto es, imitar habilidades humanas usando máquinas. En un principio se buscaba reemplazar la capacidad de cómputo propia del cerebro humano (la célebre "máquina de Turing" en 1950) pero luego la capacidad de reconocer la voz o de jugar al ajedrez. Los juegos están desde el comienzo ligados a la cibernética y al procesamiento de la información. La capacidad de procesar supone analizar, filtrar y categorizar información, aplicarle algoritmos a los datos y tomar decisiones. Pero a esa capacidad en ese momento le faltaba el volumen de datos que en la actualidad son provistos por el big data. (Malvicino y Yoguel, 2014, 2016; Malvicino, 2017). No obstante, se producen grandes avances en el procesamiento de datos, que realiza una maquina (la máquina de Turing, luego una red neuronal, luego la PC con los algoritmos) intentando emular un cerebro. De modo tal, que el desarrollo de la inteligencia artificial tuvo sus vaivenes hasta los años recientes donde resurge de la mano del auge de las tecnologías de la infomación y la comunicación (TICs).

El auge de las TICs supone la **digitalización**, es decir, posibilidad técnica de convertir todo tipo de señales (sonidos, imágenes, información, datos, etc.) en códigos formados por ceros y unos (0 y 1) y transmitirlos por las redes (Arpanet y luego Internet, con mayores flujos y velocidad gracias a la fibra óptica). La revolución informática supuso cambios en el hardware y el software y cierta renovación de las computadoras hasta la introducción de las computadoras personales (PC) y la difusión general de la informática y del estudio de los sistemas de información.

La revolución informática fue transversal a todos los sectores económicos y su aplicación contribuyo también al despegue de otras ramas de la tecnología como la biotecnología desde los años setenta y la nanotecnología desde los años ochenta, potenciando los procesos de producción basados en la valorización de conocimiento. La primera surge a partir del descubrimiento de la estructura del ADN en 1953 pero potenciada por la informática influye en las transformaciones posteriores del sector farmacéutico y agropecuario así como en la ingeniería genética y la medicina. La nanotecnologia es la "ciencia de los materiales" que permite elaborar materiales y objetos con propiedades (magnéticas, ópticas, eléctricas, térmicas, etc.) mejoradas o nuevas" como cerámicas flexibes, cauchos metalicos, etc. Este auge de las ciencias está en la base de la producción de bienes conocimiento-intensivos y establecen nuevas relaciones entre la universidad y la industria, forzando también a una transformación de la producción y del trabajo demandado potenciando la polarización de las calificaciones en todos los sectores productivos, no sólo en sectores high tech.

Con el auge de las TICS se potencian las transformaciones de la automatización, la robotización y la digitalización de la producción y de la mano de la reestructuración de la fabrica fordista- su des-integración vertical- desde los años ochenta y la fragmentación global de los procesos de producción desde los años noventa comienzan a tomar fuerza las ideas en torno a un posible "fin del trabajo", como rezaba el título de un discutido best seller de Jeremy Rifkin publicado en 1994 y que suscito numerosos debates en esa década.

El último paso de esta serie es el proceso de platafomización de la producción de bienes y servicios (se habla incluso de un "capitalismo de plataformas"). Las plataformas pueden ser concebidas como infraestructuras digitalizadas que conectan un público de oferentes y otro de demandantes o usuarios de cierto servicio. La forma que adopta es la de intermediación, siendo el principal objetivo la captura, agregación y resignificación de datos digitales cuya organizaron es el modelo de negocios de los grandes oligopolios de Internet: Google, Amazon, Facebook, Uber o Airbnb. Hay plataformas de comercio electrónico (como Amazon), otras basadas en mercancías gratuitas (datos que voluntariamente cedemos y actualizamos todos los días que luego son vendidos como Facebook o Google) o plataformas "on demand" para servicios de movilidad como Uber o alquileres temporarios como Airbnb, así como servicios de correo, mensajería o delivery de productos como Rappi o Glovo. Los activos intangibles de las plataformas son los algoritmos (el Page Rank de Google y el Edge Rank de Facebook) y la materia prima son los datos, potenciadas por el manejo del big data (Malvicino y Yoguel 2014, 2016; Malvicino 2017).

El trabajo directo que generan dentro de la empresa es para un limitado número de programadores y analistas de datos envueltos en el desarrollo de algoritmos. En 2018 Facebook tenía 30.000 empleados en todo el mundo, Google 85.000, Microsoft 130.00 y Apple apenas 123.000. Es muy poco comparado con el trabajo que "comanda" la plataforma ya que son millones los choferes de Uber o los repartidores de Rappi o de Amazon en el ultimo kilómetro de entrega. O si comparamos los trabajadores

directos de Amazon con sus depósitos robotizados con Wallmart, el mayor empleador en comercio minorista del mundo.

Las plataformas están generando a nivel de las ciudades una transformación en la forma de la provisión de diferentes servicios que requieren abordarlos desde una aproximación tecnológica, económica, social y laboral. Estas transformaciones están en curso y se superponen con las transformaciones tecnológicas derivadas de la dinámica de la innovación propia del capitalismo, las mencionadas tendencias a la automatización, la robotización y mas reciente uso de las TICs en la industria y los servicios (Míguez, 2018).

En relación a los cambios mencionados, debemos analizar y clarificar los efectos de las transformaciones en la industria asociados al paradigma de la "Industria 4.0" respecto del propio proceso de "plataformización" de numerosos sectores productivos. Los cambios en los sectores de informática, biotecnología y la digitalización de la información vienen transformando aceleradamente la dinámica del capitalismo, lo que viene siendo estudiando desde muy diferentes perspectivas teóricas por disciplinas como la economía del conocimiento, la economía industrial y los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (Srnicek, 2018; Fumagalli et al, 2018).

## El trabajo y las plataformas: acerca del trabajo digital.

La omnipresencia del trabajo informático y las técnicas computacionales en la creación de objetos técnicos digitales como los algoritmos y las propias mercancías físicas es suficiente para detenernos en los efectos mas inmediatos que operan en la base de los cambios técnicos dentro del proceso de trabajo y los cambios organizacionales de una nueva lógica de producción postindustrial que involucra la producción con investigación y desarrollo, las finazas, la logística y el marketing.

El flujo de información y la producción, acumulación y monetización de datos propio de las dinámicas productivas contemporáneas son inexplicables sin el trabajo digital de miles de programadores y el aporte de millones de usuarios que voluntaria o involuntariamente ponen sus datos personales a disposición de los oligopolios de Internet y las empresas de plataformas. Los datos y las estructuras computacionales que permiten la comunicación entre bases de datos son las entidades que se encuentran en la base de estos cambios (Malvicino, 2017).

Algunos autores han denominado a la actividad de producir datos como free labour (Terranova) o también - en la medida que ello supone el uso de medios digitales- digital labour (Pasquinelli, Fuchs, Casilli, Fumagalli). Estos planteos buscan captar el carácter apropiador por parte de los oligopolios de Internet de la cooperación individual y social que produce esta información resaltando el hecho de que los individuos que proveen los datos necesarios para el funcionamiento d estas plataformas no reciben reconocimiento ni remuneración alguna por su fundamental aporte. Consideremos brevemente algunos de estos planteos.

Tiziana Terranova subraya también -en línea con nuestros argumentos- que la naturaleza cambiante de la automatización desde el modelo industrial "termomecánico" al propio de las redes electrocomputacionales" donde se inscriben los algoritmos y sus automatismos: "Al observar la historia de la implicación entre capital y tecnología, se hace evidente que la automatización ha evolucionado distanciándose del antiguo modelo termomecánico de la cadena de ensamblaje industrial hacia las redes electrocomputacionales diseminadas del capitalismo contemporáneo" (Terranova, 2017: 93).

Para Tiziana Terranova los datos surgidos de la interacción en redes sociales así como el uso de aplicaciones para smartphones (bajo plataformas Apple o Android) también son objeto de acumulación y monetización: "De hecho, las tecnologías digitales y las redes sociales «cortan al interior» de la relación social misma,

es decir, hacen de ella un objeto separado e introducen una nueva relación suplementaria" (Terranova, 2017: 105).

El trabajo libre o free labour de los usuarios e internautas es el que produce estos datos pero sujeto al arbitraje de las plataformas y los algoritmos: "En las redes y los plugins sociales, estas acciones son convertidas en objetos técnicos separados (como botones, cajas de comentarios, etiquetas, etc.) que son entonces vinculados a estructuras de datos subyacentes (por ejemplo, el grafo social) y sujetos al poder de clasificación de los algoritmos" (Terranova, 2017: 105-106). Para reforzar sus argumentos Terranova toma algunas definiciones del experto en Medios digitales de la Universidad de Califorrnia Benjamín Bratton "Bratton define las aplicaciones móviles para plataformas como Android y Apple como interfaces o membranas que vinculan dispositivos individuales con una gran base de datos almacenada en una «nube» (centros masivos de almacenamiento y proceso, propiedad de grandes corporaciones)" (Terranova, 2017: 107)

En un sentido similar podemos ubicar las posiciones de Matteo Pasquinelli, quien introduce la discusión del free labour analizando el modelo de negocio de uno de los mayores monopolios de Internet: Google. A diferencia de los análisis que siguiendo una línea foucaultiana subrayaban el carácter de Google como aparato de vigilancia global y de captura de contenidos producidos por la sociedad, su mirada sugiere que existe otro lado del problema menos analizado. En sus palabras, Pasquinelli afirma que Google tiene una "economía política", extrae valor de nuestras vidas "transformando el common value en network value". Según este autor, la mirada biopolítica basada en Foucualt suele olvidar un punto señalado por Paolo Virno: el hecho de que las estructuras biopolíticas preceden a los aparatos de captura (Pasquinelli, 2009: 3-4). Se trata de una una afirmación que, vale la pena recordar, va en el mismo sentido que la clásica consigna del obrerismo italiano de la "anterioridad" del trabajo frente al capital.

Para Pasquinelli, Google produce valor a través de su algoritmo -el Page Rank- que clasifica los resultados de nuestras búsquedas en Internet inspirado en el sistema de citas académicas (donde el valor de un artículo académico se calcula según el numero de citas que recibe de otros artículos) y reordena en un ranking el conocimiento colectivo a una escala propietaria en función de la cantidad y calidad de los links. La posición en el ranking de Google funciona como un indicador de la condensación de la atención y de los deseos colectivos del mismo modo que podría establecerse- y medirse- el rating sobre una audiencia en los medios de comunicación. Del mismo modo que en los medios de comunicación, este lugar en el ranking supone un valor por fuera del espacio digital, que muestra cuan significativo es un sitio o link para los internautas y que puede ser monetizado. (Pasquinelli, 2009).

Para Pasquinelli el Page Rank de Google es la primera formula para "calcular el attention value" que a su vez es la condición para transforma ese attention value en monetary value a partir de los ingresos derivados de la publicidad ya que su mayor visibilidad debe ser correspondida por mayores potenciales ingresos publicitarios. El rankina de Google determina de forma monopólica la visibilidad y la importancia de cada website, ya sea de individuos o de empresas. (Pasquinelli, 2009: 7). Por cierto, Google no crea ni produce contenidos sino que soporta contenidos libres que son producidos por el free labour, y apropia una "plusvalía maquínica" (en los términos de Delueze y Guattari) (Pasquinelli, 2009: 8) o -en línea con Vercellone (2011)- una "renta cognitiva". (Pasquinelli, 2009: 10). Aunque Google ofrece un servicio el acceder velozmente y ordenar una cantidad cuasi infinita de información su carácter parasitario se basa en el uso de contenidos producidos por la inteligencia colectiva y en los ingresos por la publicidad web que ofrece, lo que lo convierte en un rentista global: "Google puede ser descripto como un rentista alobal que esta explotando las nuevas tierras de la Internet sin necesiatra estrictamente de cercamientos ni tampoco producir contenidos" (traducción propia) (Pasquinelli, 2009: 10).

Otro teórico de los medios, Chisristian Fuchs analiza el trabajo digital desde una critica de la economía política de lo medios de comunicación, esto es, de la producción distribución y consumo de recursos comunicacionales y también focaliza en Google su mirada inicial del tema eludiendo cualquier critica moral sobre la firma de California.

Por un lado, critica la posición de Pasquinelli en cuanto a la idea de que Google crea valor y la noción misma de "renta cognitiva" (y de paso, la posición de muchos marxistas del post-obrerismo italiano que suscriben a la idea de Vercellone del "devenir renta de la ganancia"). Fuchs atribuye a Pasquinelli un determinismo tecnológico incompatible con Marx cuando este señala que el algoritmo "crea valor". Fuchs argumenta que según Marx la tecnología nunca crea valor sino que es una herramienta usada por el trabajo humano para crear valor (Fuchs, 2011: 8). Aquí podíamos cuestionar la idea de que la tecnología es un medio de producción tal como una "herramienta" y que no pueda ser pensada, siguiendo a Virno, como trabajo intelectual, saber o conocimiento circulando como trabajo vivo sin cristalizarse en un soporte material. Fuchs critica la pertinencia de la categoría renta para analizar el excedente apropiado por las empresas tecnológicas como Google por el hecho de que, según el -siguiendo al Marx de El capital- la renta es un ingreso cambiado por tierra, nunca por trabajo (Fuchs, 2011:9). En Fuchs parece habitar la idea de que como la renta no supone plusvalor entonces ello equivaldría a negar la explotación del trabajo digital. Convendría tomar recaudos con el uso del concepto de renta en Marx y tratar de pensar el sentido preciso que quiere darse en Pasquinelli y en el marxismo italiano, algo que no podemos desarrollar en el marco de este trabajo.

Por otro lado, Fuchs propone seguir la idea de "Prosumidor" avanzada a inicios de los años ochenta por Alvin Toffler y aline-

ada con la idea de Dallas Smythe consistente en la necesidad de los medios de vender una "audiencia" como mercancía (Fuchs comparte con Smythe la idea de crear una Economía Politica Marxista de la comunicación). La idea del prosumidor supone un usuario-consumidor que además contribuye a producir una mercancía. Las empresas como Google se apropian justamente del trabajo de estos prosumidores que, además de constituir un público o una audiencia pasiva como en los medios televisivos y radiales producen contenidos digitales que suben a la red (Fuchs, 2011:9-10). Se produce, por tanto, una plusvalía derivada del trabajo de los productores de contenidos web y de los usuarios de sus servicios gratuitos que, en su actividad impaga en la plataforma estarían realizando un "trabajo". Para Fuchs constituye un trabajo impago actividades tales como la búsqueda de una palabra clave en un Google, el envío de un e-mail, traducir una oración con Google Translate, subir un video a Youtube, buscar un libro en Google Print, buscr un lugar en Google Masas o google Herat, mantener un blog, postear comentarios o subir fotos en Picassa (Fuchs, 2011:10) Luego volveremos sobre la pertinencia de tomar como trabajo a cualquier actividad humana o interacción conciente.

Según Fuchs, Google y las plataformas digitales venden datos de los usuarios de sus servicios gratuitos a otras empresas que los adquieren a fin de establecer publicidad dirigida a un público que muestra intereses o inclinaciones previas hacia determinados productos o servicios. Ofrecen una tercera mercancía ("Google prosumer commodity") a partir de estos datos de usuarios y prosumidores para seleccionar públicos que sean target de publicidad y generar beneficios monetarios. Las actividades de los usuarios y prosumidores constituyen trabajo productivo, que produce plusvalía, y completamente impago. Google es una máquina de explotación que instrumentaliza a los usuarios y a sus datos voluntaria o involuntariamente generados (Fuchs, 2011: 11)

Además, según Fuchs, la dimensión mas inquietante de Google, es que constituye también una maquina de vigilancia fenomenal, ya que recolecta información personal, académica, política, social y financiera de todos los usuarios y mediante sus departamentos de inteligencia artificial avanza en conocer los patrones de consumo en tiempo real, pasible de colocarse al servicio de los gobiernos que así lo requieran para aumentar el control de las poblaciones (Fuchs; 20011, 13)

A partir de estas consideraciones Fuchs avanza hacia una teoría social que supone formada por diferentes subsistemas (económico, político, cultural) y muestra como Google opera con intensidad en cada una de estas dimensiones con diferentes aplicaciones. (Fuchs; 2011:16-20). Finalmente, la gestión de la fuerza de trabajo dentro de la empresa se encuentra mistificada con las técnicas del management propias de lo que Boltanski y Chiapello (2002) han denominado "el nuevo espíritu del capitalismo", donde se supone que las formas de gestión de la fuerza de trabajo de tipo taylorista fondista dieron paso a dispositivos del management participativo, que contempla un tiempo para ser usado en proyectos personales ajenos a la empresa pero que luego son monitoreados como parte de dispositivos que aseguren pertenencia a un ethos creativo (y que vigilen también en la esfera no laboral la presencia de actitudes contrarias al trabajo o sistema capitalista) (Fuchs: 20011, 13).

En un trabajo posterior Fuchs analiza consecuencias adicionales a las señaladas tomado como casos de estudio del trabajo digital las plataforma sociales Facebook y Twiter por considerarlas "medios de producción para la creación de valor y ganancias": "Todo este tiempo no es sólo tiempo de reproducción, es decir, tiempo para la reproducción de la potencia laboral, sino al mismo tiempo de trabajo que produce los datos de los productos que son ofrecidos por Facebook y Twitter para la venta a los clientes de publicidad. En el proceso de consumo, los usuarios no sólo reproducen su poder de su trabajo, sino que producen

commodities. Así que en Facebook, YouTube, Twitter, etc, todo el tiempo de consumo es tiempo de producción de commodities" (la traducción es nuestra)" (Fuchs, 2012: 704).

Antonio Casilli es otro autor que se ocupa del trabajo digital y también del modelo de negocio de las plataformas cuyo valor es acrecentado por este trabajo. Casilli reconoce como antecedentes específicos del digital labour el llamado "trabajo de la audiencia" del mencionado Dallas Smythe y el denominado "trabajo del consumidor" trabajado por Marie Anne Dujarier así como también, mas en general, el llamada trabajo implícito o el trabajo invisible como el trabajo de reproducción teorizado por el feminismo desde los años setenta así como los debates sobre el trabajo inmaterial de los años noventa (Casilli, 2016: 2).

Para señalar la característica propia del trabajo digital Casilli subraya la clásica diferencia semántica de las expresiones inglesas "Labour" y "Work" donde, en el primer caso, el trabajo se impone como una actividad eminentemente social (el trabajo en tanto que relación social) mientras que, en el segundo, remite actividad que supone un esfuerzo físico para modificar la realidad (Voros y Casili, 2017: 44). El trabajo digital según Casilli se manifiesta en torno a "cuatro ecosistemas" donde los usuarios realizan actividades on line u obtienen un servicio, a saber: las plataformas de consumo colaborativo on demand (como los servicios de Uber, Airbnb), el micro-trabajo (portales como Amazon Mechanical Turk), las redes sociales (como Facebook, Twiter, Youtube, Instagram, Whats app) y la internet de las cosas (por ejemplo Nest de Google) (Casilli, 2016: 3-5; Voros y Casilli 2017: 44)

El hecho de ser una actividad social se ve reflejado en el hecho de que es un cambio de paradigma que atraviesa todas las industrias actuales (de allí la expresión popularizada como uberización y cuya importancia en términos de participación en el PBI y en el empleo crece en toda Europa de forma extremadamente capilarizada y sofisticada (representaba el 32% del total del empleo ya en 2014) (Casilli, 2016: 10)

Según Casilli, este carácter ubicuo y sofisticado no debe ocultar el hecho de que el valor producido no es singular sino social, resultado de un efecto de red, de la interacción social con otros. Sin embargo la plataforma insiste en evaluar individualmente y así lo hacen los consumidores. (Casilli, 2016:8). Por ejemplo, en el caso de Uber el pasajero evalúa al chofer y viceversa. Las métricas de perfomance suponen la contabilización de likes, followers, scores de reputación de los consumidores de servicios de movilidad de Uber, de libros de Fiodora (Voros y Casilli 2017: 45). El algoritmo en cambio, repara en los "metadatos" (día, hora, dirección de IP sobre una imagen, información o archivo que circula). A su vez, el trabajo digital supone una "parasubordinación" puesto que no hay sugerencias sino ordenes explícitas en forma de notificaciones, alertas, mensajes. A su vez, el trabajo dentro de la plataforma es el de una subordinación, el propio de un auto-entrepreneur, un trabajador de si mismo objeto de las técnicas del managenmet y el discurso del emprendedorismo. (Voros y Casilli 2017: 50)

A diferencia de algunas propuestas, Casilli no propone la remuneración individual de los usuarios sino una renta universal incondicionada para todos los individuos en tanto parte de una sociedad altamente conectada así como aboga por la creación de plataformas públicas colaborativas como alternativas a los monopolios de Internet (Casilli, 2016: 9).

Fumagalli analiza también la creación de valor a partir de los datos proponiendo la idea de "valor de red" (Fumagalli, 2018) que se obtiene por el procesamiento de datos por medio de los algoritmos dentro de diversos tipos de plataformas: "Las plataformas recopilan información con el fin de procesarla. Son un input productivo dentro de un ciclo de producción inmaterial, cuyos output (publicidad, relaciones, inducción al consumo,...) producen un valor de cambio ("valor de los datos"), sobre la base de la tecnología de apropiación algorítmica (la propia plataforma)." (Fumagalli et al; 2018: 25)

Según Fumagalli, esta tarea es una "función corporativa", que nos remite a la idea de Schumpeter de "función empresarial" (Míguez y Sztulwark, 2013). En palabras de Fumagalli et al (2018): "Por lo tanto, la inteligencia empresarial es un sistema de modelos, métodos, procesos, personas, y herramientas que hacen posible la obtención y distribución regular de datos generados por una compañía mediante su elaboración, análisis y agregación. El resultado es conocimiento transformado en información utilizable de una manera simple, flexible y un medio efectivo para asistir en decisiones estratégicas, tácticas y operativas.

El sistema de inteligencia empresarial implica: • recolección de datos de la compañía; • su limpieza, validación e integración; • el subsecuente procesamiento de datos, agregación y análisis; y • el fundamental uso de esta cantidad de datos en procesos estratégicos y mejorados.

De esta forma, es posible estructurar el ciclo real de vida del proceso de valorización del sistema big data, el cual puede ser descrito sobre la base de sucesivas operaciones que comienzan con la "captura/apropiación de datos", su "organización", "integración", "análisis" y "acción"." (Fumagalli et al; 2018: 28-29)

A su vez, los algoritmos constituyen la base sobre la cual se sostiene el aprendizaje automatizado" y definen para las empresas una "nueva composición del capital": "El aprendizaje automatizado (machine learning) se ha convertido hoy en día en la principal herramienta para la capacidad del capital de subsumir y capturar la cooperación social, transformando profundamente el tradicional modo de producción capitalista" (Fumagalli et al; 2018: 29). Es curiosa la afirmación que señala el avance de cierta "automatización de la automatización", que vuelve prescindible incluso al trabajo informático de los trabajadores dentro de la plataforma. No se contempla que los algoritmos son a su vez programados por trabajadores informáticos sino que se considera que estos programan su propia exclusión del proceso. Fumagalli et al (2018) retoman la distinción entre trabajo (Work)

y labor (Labour) "Trabajo (work) digital" seria el realizado por los trabajadores comandados por las plataformas (por ejemplo, los choferes de Uber) mientras que "labor (labour) digital" remitiría a "la actividad humana utilizada por otros modelos de negocios basados en plataformas, como Facebook y Google, que descansan en una nueva composición del capital capaz de capturar la información personal y transformarla en big data" (Fumagalli et al; 2018: 31),

En este sentido, lo que nosotros consideramos trabajo digital por definición, que es el trabajo informático (Miguez, 2011, 2012), es el que tiende a verse invisibilizado como parte de una iniciativa del capital que lo comanda. Para Fumagalli et al(2018) ese trabajo lo realiza una "nueva composición del capital" la que "captura la información personal y la transforma en big data", como analizan a partir del caso paradigmático de Facebook mas que el trabajo digital o informático. La materia prima son los datos subidos voluntariamente por los individuos y sin remuneración, pero estos no estarían realizando un "trabajo" dado que Facebbok no organiza directamente ni controla la cooperación social de los usuarios (Fumagalli et al; 2018: 32-33). Se diferencian claramente de los teoricos del Digital Labour en este aspecto y en ese punto estamos de acuerdo. Pero en esta definición de Labour Digital el trabajo de producir desarrollo de software queda desdibujado ya que consideran que la "Labor digital" introduce nuevas formas de explotación que van más allá de la clásica relación salarial" (Fumagalli et al; 2018: 32).

### Algunas consideraciones finales

El recorrido por las diferentes posiciones recientes sobre el llamado trabajo digital nos suscita la siguiente observación. El hecho de que el proceso de valorización exceda al proceso de trabajo no significa que no lo contenga. Lo contiene y va mas allá de el. Esto es lo que los teóricos como Negri han denomina-

do "Subsunción real de la vida al capital". Todas las actividades vitales son apropiables y mercantilizables por el capital, no sólo el trabajo. Pero la distinción entre trabajo y actividad debe ser reforzada ya que el capital apropia los frutos de la actividad humana (como hizo y hace con el trabajo producido por el hombre) sin que ello la convierta en trabajo. El proceso de valorización presupone pero a la vez excede al proceso de trabajo.

Esta atribución propia del capitalismo contemporáneo que prodríamos resumir simplificadamente como la "expropiación del Generall Intellect" es correcta y ampliamente reconocida por Fumagalli et al (2018:34 y 35) pero en el uso de las nociones de trabajo y actividad no hay una distinción tajante sino un uso intercambiable de ambos términos: "La actividad digital normalmente comienza como trabajo concreto y se vuelve trabajo abstracto. Es el papel jugado por el capitalismo de plataforma. El sistema capitalista de producción está marcado por la continua evolución de la organización del trabajo. En el momento en que el trabajo asalariado es reducido, el ocio y el placer son puestos como valor. Sin embargo, lejos de favorecer la transformación del trabajo en obra (opus) u ocio (otium), sucede lo opuesto. Crecientemente son las habilidades cognitivas, artísticas y humanas que son mercantilizadas, salarizadas y jerarquizadas. Lejos de ingresar a la era del "fin del trabajo", estamos en presencia de la edad del "trabajo sin fin"" (Fumagalli et al; 2018: 32). Desde nuestro punto de vista sostenemos que la actividad no "comienza" como trabajo concreto sino que es una cosa u otra y que la actividad tampoco "se vuelve" trabajo abstracto sino que el trabajo es simultáneamente trabajo concreto y trabajo abstracto.

Independientemente del reconocer el hecho de que con la subsunción real de la vida al capital "toda actividad social es inmediatamente productiva" ello no le confiere el carácter de trabajo. Reconocemos que el punto es discutible, incluso cuando señala Negri que: "Cuando Marx dice que "el capital es productivo" porque invade y somete a la sociedad a los procesos de pro-

ducción de plusvalor, que se entiende por "trabajo productivo" sino que toda la actividad social lo es (contrariamente a la lectura anterior del concepto de trabajo productivo)" (Negri, 2019:78). Estamos de acuerdo en una interpretación que señala que toda actividad es productiva y susceptible de valorización pero no necesita para ello revestir el carácter de "trabajo" en tanto actividad orientada a un fin prefigurado en la mente del realizador.

A partir de una extensa investigación empírica sobre el sector de desarrollo de software, para nosotros el trabajo del programador de los algoritmos y del usuario de plataformas que conciente y voluntariamente (y menos aun inconcientemente) aporta sus datos no suponen el mismo grado de implicación subjetiva, aun cuando ambos tipos de tareas son necesarias para la provisión del servicio o el funcionamiento de las plataformas y del sistema económico en general (Míguez, 2011 2012, Míguez y Lima, 2016). Aceptar el uso productivo de los datos y de la actividad (conciente e inconciente) de los usuarios como parte de la producción de riqueza de la sociedad no supone transformar en equivalentes todas las actividades ni tampoco pretender una jerarquización de las mismas sino mantener una distinción analítica a los fines de entender la lógica concreta de procesos productivos cada vez mas sofisticados, aun asumiendo que las fronteras entre actividad y trabajo se vuelven cada vez más difíciles de establecer.

El nuevo ensamblaje de tecnologías y combinaciones productivas del siglo XXI tienen efectos complejos sobre el trabajo directa e indirectamente involucrados en la producción de valor. La gobernanza política de este nuevo ensamblaje maquínico también supone instituciones novedosas y complejas ya tematizadas bajo la forma del Imperio pero que pueden actualizarse a su vez como señala Terranova al mencionar que "Este nuevo y heterogéneo nomos supone la superposición de gobiernos nacionales (China, Estados Unidos, los países de la Unión Europea, Brasil, Egipto y similares), instituciones transnacionales (el Fondo Mone-

tario Internacional [FMI], la Organización Mundial del Comercio [OMC], los bancos europeos y ONG de varios tipos) y corporaciones como Google, Facebook, Apple, Amazon, etc., que producen patrones diferenciados de adaptación recíproca marcados por momentos de conflicto" (Terranova: 101). La oposición a las dinámicas de captura de rentas y de vigilancia propias de estos oligopolios requiere de una imaginación política y de alternativas concretas puntuales como la creación de plataformas públicas colaborativas hasta más generales como la de una renta básica incondicionada para remunerar el carácter productivo de todas las personas de la sociedad productora del General Intellect.

### Bibliografía

BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Eve. El nuevo espíritu del capitalismo., Madrid: AKAL, 2002.

CASILLI, Antonio. Le digital labor: une question de société, París: 2016, **Rédaction INAGLOBAL**. Disponible en URL: https://www.inaglobal.fr/numerique/article/le-digital-labor-une-question-de-societe-8763?print=1

FUCHS, Christian. A Contribution to the Critique of Political economy of Googlee. Fast Capitalism, Arlington, v.8, n1, 2011.

FUCHS, Christian. Dallas Smythe today: The audience commodity, the digital labour debate, Marxist political economy and critical theory. *TripleC* 10, 2: 692–740, 2012, disponible en http://www.triple-c.at/index.php/tripleC/article/view/4l 43

FUMAGALLI, Andrea (2018) Per una teoria del valore-rete: Big data e processi di sussunzione. .En GAMBETTA, Daniele. **Datacrazia**. Società, Cultura e Conflitti al Tempo dei Big Data, Roma D Editore, 2018.

FUMAGALLI, Andrea, LUCARELLI, Stefano MUSOLINO, Elena y ROCCHI, Giulia .El trabajo (labour) digital en la economía de plataforma: el caso de Facebook" en *Hipertextos*, Buenos Aires,-Vol. 6, N° 9, Enero/Junio de 2018, 2018, pp.12-40.

MÍGUEZ, Pablo.Trabajo y valorización del conocimiento en el siglo XXI. Implicancias económicas de la movilización del saber. en **Revista Estado y Políticas Públicas** Nº 10. Buenos Aires, Mayo--septiembre 2018, 2018, pp. 39-59. MIGUEZ, Pablo y LIMA, Jacob. El trabajo cognitivo en el capitalismo contemporáneo. El surgimiento y la evolución del sector software en Argentina y Brasil. En Cuadernos del CENDES (Centro de Estudios del Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela), Caracas, Año 33, N° 93, Septiembre-Diciembre de 2016, pp. 67-89.

MÍGUEZ, Pablo. Appropriation de savoirs et prescription de la subjectivité dans le travail cognitif. Le cas du secteur informatique. En: *European Journal of Economic and Social Systems*, París, Vol 24, N° 1-2/2011, Hermes-Lavoisier.

MÍGUEZ, Pablo. Logiciel libres et le travail informatique dans le capitalisme de la connaissance., En: NOMADS. Mediterranean Perspectivs, Official Journal of the EMUI, Euro-Mediterranean University Institute, Madrid, N °2, pag.391-408, Complutense University of Madrid, Madrid: Ed. Plaza & Valdés. 2012.

MÍGUEZ, Pablo. Las transformaciones recientes de los procesos de trabajo: desde la automatización hasta la revolución informática. En: *Trabajo y Sociedad*., Santiago del Estero, Nº 11, vol. X, Primavera 2008.

MÍGUEZ, Pablo y SZTULWARK, Sebastián. Knowledege Valorization in the Cognitive Capitalism., in *Knowledge Cultures. A Multidisciplinary Journal*, New York: Volume 1, Number 4, Addleton Academic Publishers, 2013.

MALVICINO, Facundo. Big Data, trabajo productivo y acumulación de valor. Una aproximación a la Mercantilización Digital de la Sociedad. En: MÍGUEZ, Pablo, y

CARMONA, Rodrigo. *Valorización del conocimiento en el capitalismo cognitivo*. Implicancias económicas, políticas y territoriales. Buenos Aires: Ediciones UNGS, 2017., pp. 61-80.

MALVICINO, Facundo y YOGUEL, Gabriel. Big data y políticas públicas en argentina orientadas a fomentar la innovación. En: GUZMAN, Alenka, YOGUEL, Gabriel, LLAMAS, Ignacio. Innovación en América Latina México: Biblioteca Nueva-Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

MALVICINO, Facundo y YOGUEL, Gabriel. Big Data. Avances Recientes a Nivel Internacional y Perspectivas para el Desarrollo Local. *CIECTI* (Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia Tecnología e Innovación), Buenos Aires, Documento de Trabajo N° 3, 2014.

NEGRI, Antonio. Marx y Foucault., Buenos Aires; CACTUS, 2019.

PASQUINELLI, Mateo. Google's PageRank Algorithm: A Diagram of the Cognitive Capitalism and the Rentier of the Common Intellect. En BECKER, Konrad and STALDER, Félix (eds). *Deep Search: The Politics of Search Beyond Google*, London: Transaction Publishers, 2009.

SRNICEK, Nick. (2018): **Capitalismo de plataformas**, Buenos Aires, Caja Negra.

TERRANOVA, Tiziana (2017): "Red stack attack! Algoritmos, capital y la automatización del común" en AVANESSIAN, Armen y REIS, Mauro (comps.): Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo., Caja Negra, Buenos Aires, pp. 91-109., 2017.

VERCELLONE, Carlo. Elementos para una lectura marxiana de la hipótesis del capitalismo cognitivo. En: **Capitalismo cognitivo**. Renta, saber y valor en la época posfordista. Prometeo, Buenos Aires., pp. 57-82., 2011.

VÖROS, Florian y CASILLI, Antonio. De la firme a la plataforma: penser le digital labour. Entretien avec Antonio A. Casilli, en *Poli* – *Politique de l'image*, Paris, n°13, pp. 42-51., 2017.



# Habilidades transversais em uma primeira atividade: questões e usos de identidade

#### Muriel Deltand<sup>1</sup>

#### Resumo:

Actualmente, a noção de competências está no cerne de um problema social, o das transições socioprofissionais associadas a um mercado de trabalho particularmente incerto em termos de recrutamento. Neste contexto, a contribuição centra-se nas competências transversais que os adultos em reorientação profissional mobilizam para enfrentar as incertezas e tensões geradas pelo encontro com aquilo a que chamamos aqui, primeira actividade. Para tal, identificámos, por um lado, cinco categorias principais de competências transversais que desenvolvemos a partir da literatura consultada; por outro, mobilizámos dados secundários de dois estudos de investigação sobre as profissões do ensino (Bélgica) e do aconselhamento (França). Os resultados obtidos tendem a mostrar que, além da profissão em questão, a mobilização de competências transversais é mais ou menos extensa, dependendo do objectivo da abordagem da acção e da relação com os actores da formação durante a primeira actividade vivida como um tempo de grandes riscos de identidade.

**Palavras-chave:** competências transversais, tensões, estratégia, identidade, reorientação profissional.

Deltand Muriel : Doutor em Ciências Psicológicas e Educacionais Investigador do Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD, EA4132) Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) de Paris (França) Professor na Haute Ecole de Bruxelles-Brabant (Bélgica) muriel.deltand@skynet.be

### Introdução

A reorientação profissional de adultos qualificados, da formação profissional à reintegração socioprofissional, é um grande desafio. Elas estão a tornar-se uma prioridade para as políticas europeias e nacionais e têm inevitáveis repercussões importantes no mundo da formação. Contudo, a primeira prioridade das políticas é fazer com que as pessoas voltem ao trabalho rapidamente, o que depois pressiona os operadores de formação a responder-lhes, mesmo que não partilhem necessariamente desta urgência. Assim, se a questão de entrar na profissão através de estágios é valorizada para fins de formação, o primeiro encontro presencial logo no início da formação torna-se um grande desafio. Este desafio é particularmente agudo porque é enfrentado por todos aqueles que estão em treinamento e pode envolver uma série de tensões que por vezes são sem precedentes. Mas se este primeiro encontro presencial com uma nova profissão, que chamamos primo-atividade neste artigo, é um ponto de convergência e uma passagem obrigatória para a formação, os resultados que apresentaremos tentarão apoiar o fato de que, se são profissionais em reorientação, a primo-atividade se joga de uma forma mais particular, empurrando alguns para iniciar estratégias voltadas para a autopreservação. Isto pode ser explicado em parte pelos seus perfis, que são considerados atractivos e que levam as estruturas de cuidados a assumir que já são profissionais operacionais. Nestas condições, a primeira actividade coloca estes adultos numa situação em que têm grandes expectativas, assumindo um já elevado nível de domínio da nova profissão, apesar de não possuírem todas as competências necessárias para responder a estas expectativas. Esta contribuição incidirá sobre este problema do primeiro confronto com a identidade da profissão no início da formação, com particular atenção ao lugar dado às competências transversais, às suas utilizações e às formas de as mobilizar. Embora a crescente importância das chamadas competências transversais seja particularmente destacada na literatura científica (Lainé, 2011, 2016; De Ferrari, 2014; Duru-Bellat, 2015; Delay e Duclos, 2016; Giret e Morlaix, 2016), não é tão simples objetivar realmente os significados, questões, propósitos e usos dessas competências na educação de adultos. Com base em dois dos nossos projectos de investigação - um sobre a formação de professores na Bélgica e outro sobre a profissão de conselheiro sócio-profissional em França - e após termos definido, na primeira parte, a noção de competências transversais e termos apresentado cinco categorias principais, abordaremos, na segunda parte, as competências transversais em relação a tensões e estratégias de identidade no contexto de uma primeira actividade. Esta ligação permitir-nos-á fazer a sequinte pergunta de pesquisa: «Como é que os adultos em reorientação mobilizam as suas competências transversais para resolver uma tensão gerada por uma nova situação durante a sua formação? ». Numa terceira parte, mobilizaremos alguns elementos específicos dos dois contextos de pesquisa, assim como indicações metodológicas que nos permitam compreender porque o confronto com a identidade da profissão durante o primeiro encontro presencial parece particularmente interessante para a pesquisa. Esta será uma oportunidade de dar os nossos resultados, comecando por sublinhar o duplo desafio e os triplos objectivos que estes adultos em formação estabelecem para si próprios durante esta primeira actividade, tornando as suas estratégias visíveis e compreensíveis, dando orgulho das competências transversais. Três abordagens serão particularmente ilustradas por extractos do corpus. A quarta parte será dedicada à discussão dos resultados salientes da análise, com particular ênfase na importância e distinção entre o modo de identidade e a modalidade para o público interessado. Finalmente, a conclusão será uma oportunidade para destacar dois spin-offs relacionados com sistemas de investigação e formação.

### Benchmarks teóricos

Competências transversais: quais são elas?

A definição de uma competência transversal requer, antes de mais nada, que se volte à noção de competência. Do latim petere («procurando alcançar» ou «procurando obter»), uma competência pode ser entendida como «um saber-fazer complexo para agir com base na mobilização e combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos dentro de uma família de situações» (Tardif, 2006, p.22). A família de situações (por vezes chamada família de tarefas<sup>2</sup>) é entendida no campo da formação como o conjunto de circunstâncias num campo específico de experiência com componentes de trabalho semelhantes ou análogos em que um adulto se envolve para ser formado. Este é particularmente o caso dos esquemas de profissionalização em que os adultos em reorientação já são dotados de competências que são «o resultado dos percursos profissionais e pessoais mais enriquecedores possíveis, através das mais variadas organizações qualificadoras e do exercício das mais diversas responsabilidades» (Dubar, 1997, p. 68). Assim, independentemente do público envolvido, a diversidade de experiências e situações de aprendizagem oferecidas na formação confronta os alunos com a identidade da profissão. Este confronto será analisado aqui no contexto do primeiro encontro presencial a que chamamos a primeira actividade presencial numa situação de formação, que consideramos ser um momento particularmente crucial que será justificado como tal a seguir na metodologia.

As habilidades comerciais podem ser consideradas como adquiridas, completadas ou pelo menos já bem encaminhadas antes de entrar em um novo emprego (Gillet, 1991; Tardif, 1996; Beckers, 2001; Tilman, 2006; Jonnaert, 2017) se todas as situ-

<sup>2</sup> Para Kahn e Rey (2016, p.10) "estar diante de uma tarefa é estar em uma situação, mas uma situação particular".

ações<sup>3</sup> propostas durante o tempo de campo permitirem a aquisição das habilidades da nova identidade e seu domínio. Em outras palavras, as situações permitem que os adultos se tornem competentes se, como aponta Crahay (2003, p.194), «o homem se esforça para dar sentido ao seu ambiente, ao seu passado e ao seu futuro».

É particularmente na primeira actividade que as competências transversais são chamadas, enquanto os adultos em formacão ainda não tiveram tempo suficiente para as construir. Eles têm de executar as tarefas e investir eles próprios numa primeira situação em que é necessário agir quando ainda não possuem todas as competências específicas do ofício em questão. Esta forca de reacção provém do seu travesti de raiz latina («virar através») cujo prefixo «trans» reforça os meios de acção em novas situações que surgem. Charrassin e François (1842, p.576) já insistiam no carácter dominante que «oblíquo, tendencioso; que corta, que cruza» dando às competências transversais uma força de penetração através e para a nova situação que, no entanto, parece não estar relacionada com a profissão anterior, mas ter pontos comuns suficientes para poder reagir transferindo certos actos que já foram dominados. Isto porque a nova situação de trabalho pode ser considerada análoga às anteriores, sendo diversificada e variada, dando origem ao domínio de certas acções, incluindo as novas.

No âmbito desta contribuição, e sem pretender ir além dos debates, reflexões e pontos de vista ainda hoje opostos sobre a composição das competências transversais, optamos por identificar as principais categorias padronizadas que emergem do trabalho que lhes é dedicado (Piéron, 1987); Crahay, 2002; Fourez, 2005; Afriat, Gay e Loisil, 2006; Tilman, 2006; Wittorski, 2007; Bunk, 2008; Guillaumin, 2009; Tardif e Dubois, 2013; Baujard, 2019; Bauvet, 2019). Cinco componentes principais, por vezes

<sup>3</sup> As chamadas situações isomórficas no mundo real onde a aprendizagem requer uma prática de referência e um uso definido (Bellier, 1998; Kerneis, 2007) ou dentro de situações semelhantes (CEREQ, 1999).

referidos como «componentes» organizados numa tipologia, permitem medir a complexidade de estabelecer os seus limites, dando-lhes ao mesmo tempo um valor indicativo neste artigo. E mesmo que sejam vagas, imprecisas e na maioria das vezes complementares, todas elas fazem parte de estratégias de primeira linha mobilizadas durante uma primeira atividade. Eles são:

- o conjunto de competências de inteligibilidade (cognitivas), que inclui competências destinadas a identificar, adquirir e analisar informação do(s) contexto(s) de experiência, a fim de a traduzir, transpor, utilizar ou explorar de forma informada numa nova situação, permitindo a tomada de decisões, a regulação de comportamentos ou qualquer outra resposta numa nova situação;
- o conjunto de competências organizacionais e metodológicas<sup>4</sup>, que é um conjunto combinado de conhecimentos identificados como necessários para tornar eficaz uma abordagem de acção que conduza a um resultado. Caracterizam-se por uma utilização articulada, ordenada e criteriosa dos recursos pessoais e/ou colectivos para responder a uma nova situação;
- o pólo de competências relacionais, comunicativas e linguísticas é um conjunto do que se considera necessário para entrar em contacto com uma pessoa que solicita um diálogo onde a interacção<sup>5</sup> com o interlocutor é calibrada de acordo com os objectivos prosseguidos pelo enunciador. Estas habilidades permitem à pessoa adotar ou adaptar seus comportamentos, aptidões e/ou atitudes a fim de maximizar as trocas que serão consideradas satis-

<sup>4</sup> Que se referem à noção de método que vem da meta grega, "para" e hodos "o caminho"

<sup>5</sup> Também se refere às habilidades interativas entendidas como "o conjunto de conhecimentos e habilidades que os participantes da interação empregam para configurar coletivamente recursos para se engajar em práticas sociais" (Filliettaz e Remery, 2012, p.6).

fatórias e lucrativas em uma determinada situação; - o pólo de competências pessoais e sociais, que são um conjunto de conhecimentos operacionais e específicos, know-how e aptidões interpessoais transportados por uma pessoa, mantendo, implantando e/ou respondendo às expectativas e exigências de uma nova situação. Estas habilidades pessoais são articuladas e mutuamente enriquecidas com as que - o coletivo carrega dentro de um campo específico de experiência;

o conjunto de competências emocionais (por vezes chamadas «inteligência emocional») e afectivas que compreendem um conjunto de competências que estão interligadas de forma muito precisa com o contexto sócio-cultural e de trabalho em que se exprimem. Referem-se às formas pelas quais uma pessoa identifica, traduz, transpõe, exprime e regula os seus afectos e emoções (self) e as das pessoas à sua volta (outras) dentro de uma situação social específica.

Através destas categorias emergentes, pode-se ser tentado a perguntar se a reflexividade<sup>6</sup> (Guillaumin, 2009) e a criatividade<sup>7</sup> (Bauvet, 2019) também não seriam bons candidatos a serem considerados como parte das «competências transversais». Particularmente porque também se revelam para atravessar «além e no coração de qualquer competência identificada» (Guillaumin, 2009, p. 94). Acreditamos que estas duas noções são mais uma questão de uma postura adulta do que de duas competências transversais porque podem ser encontradas em ambas as cinco categorias acima. Insistimos também no facto de que esta categorização não é exaustiva e que um primeiro encontro presencial

<sup>6</sup> Reflexividade refere-se ao tema reflexivo, que é entendido como um retorno do pensamento de e para ele.

<sup>7</sup> A criatividade é amplamente entendida como a capacidade de um indivíduo ou grupo de produzir algo novo e adaptado ao contexto em que é produzido (Amabile 1996; Barron 1988; Lubart 1999).

com a identidade do ofício no início da formação pode colocar os formandos numa situação de tensão em que vários dos pólos de competências transversais podem então revelar-se particularmente úteis para serem mobilizados para lhes dar resposta.

### Tensões, estratégias e atividade primária

A noção de tensão identitária refere-se a uma situação em que um estagiário pode se sentir dividido entre diferentes dimensões do eu que atuam como muros de sustentação do seu ser/eu (principalmente o senso de si mesmo<sup>8</sup>, auto-representação<sup>9</sup>, auto-imagens<sup>10</sup>, auto-estima<sup>11</sup>, senso de reconhecimento<sup>12</sup>), bem como os pontos de vista atribuídos aos outros sobre si mesmo (o que eu penso que os outros pensam de mim). Contrariando certas dimensões consideradas como fundamentos que sustentam a identidade do adulto, falaremos de tensões estruturais de identidade. Isto porque, como Kaddouri (2019, p.22) os define, eles «(...) tocam os fundamentos da identidade e exigem, para serem resolvidos, uma mudança de identidade que às vezes leva a rupturas dolorosas».

No caso de uma primeira actividade quando se é adulto em reorientação, estas lacunas tensas podem colocar a primeira e a segunda carreira em oposição umas às outras, talvez levando a considerar que existe uma distância entre posturas, papéis, valores, deveres, competências, representações ou qualquer elemen-

<sup>8 &</sup>quot;O que eu sinto por mim como profissional em mudança de carreira" e "O que eu penso que os outros pensam de mim".

<sup>9 &</sup>quot;Como eu descrevo minhas habilidades, qualidades e pontos fortes e fracos", "O que eu acho que os outros pensam sobre minhas habilidades, qualidades e pontos fortes e fracos".

<sup>10 &</sup>quot;A maneira como eu me vejo", "a maneira como eu penso que os outros vêem quem eu sou", "a maneira como eu penso que os outros vêem quem eu sou".

<sup>11 «</sup> L'évaluation que je fais de mes capacités et compétences acquises », « ce que je pense que les autres « évaluent de mes aptitudes et compétences acquises

<sup>12 &</sup>quot;O reconhecimento ou não reconhecimento que sinto por mim", "O reconhecimento ou não reconhecimento que penso que os outros me atribuem".

to considerado de apoio mas não considerado de combinação com a nova identidade profissional. Por vezes indo para além do campo profissional, talvez considerando que estas lacunas estão em profundo desacordo com a identidade herdada (baseada em origens sociais, familiares ou culturais), a identidade adquirida (no campo profissional, social, económico, etc.) ou mesmo a identidade visada (aquela que se espera no final da formação). Sob estas condições e como não podem hipotecar o redirecionamento profissional escolhido, mas não podem assimilar estas discrepâncias que equivaleriam a aceitar esta discordância, o adulto então colocará em prática estratégias para sair desta insatisfação (Kaddouri, 2006). É aqui que as competências transversais, com a sua natureza geral e transversal, se tornarão recursos que poderão responder a elas. Pelo menos, na altura do primeiro encontro de trabalho presencial com o objectivo de não dar a imagem de um adulto ignorante onde as falhas seriam expostas ao potencial empregador. Este último pode ter a função de assegurar os melhores interesses do adulto nesta nova situação, permitindo ao mesmo tempo que se tomem medidas para reduzir a diferença de tensão encontrada ou, pelo menos, para a conter o mais possível.

#### Estratégias, modos e modalidades para a primeira atividade

As estratégias mencionadas, que muitas vezes são mobilizadas no local de forma singular, atribuindo-lhes uma função de autopreservação da identidade, permitirão aos adultos aproveitar os seus recursos disponíveis para assegurar, na medida do possível, esta primeira actividade. Com o objetivo de liberar ou pelo menos distanciar os gaps de tensão encontrados, as estratégias previstas estão longe de ser aleatórias e se referem a duas noções-chave que farão toda a diferença nos encontros face a face: o modo de identidade e a modalidade mobilizados para resolver a tensão neste encontro face a face sem precedentes; e

o modo de identidade e a modalidade mobilizados para resolver a tensão neste encontro face a face sem precedentes.

Modo e modalidade são ambas noções herdadas do latim modus derivadas, por um lado, do módulo (modelo) ou modello (indicando molde e módulo em italiano) e, por outro lado, do verbo modulor/ari que designa o que é medido ou sujeito a medicão. Um modo de identidade está sujeito à tradução singular que o adulto vai dar a uma tensão num determinado contexto. É a reflexão para compreender a dinâmica em que o adulto está envolvido durante a primeira actividade, dando-lhe uma orientação precisa para dar às estratégias que podem resolver a tensão. Juntamente com o projeto de reorientação que, para Kaddouri (1996, p.137), implica uma "mobilização do todo visando a mudança de si mesmo através da modificação e controle do próprio ambiente", ao mesmo tempo em que a vincula às questões em jogo no momento da tensão (aspirações, representações, etc.), um modo de identidade terá como objetivo dar às ações previstas uma direção precisa que conduza a um resultado estimado. No nosso trabalho anterior, iá tínhamos identificado quatro grandes modos de identidade para profissionais em reorientação, que podem ser comparados a uma gama de quatro cores que determinam a direção a ser seguida no momento da tensão. O modo de preservação deve ser entendido como uma preservação provisória da integridade da configuração original da identidade (dimensões e ponto de vista sobre si mesmo) realizada antes do início da formação e que permite manter a estabilidade e a coerência do conjunto durante a primeira actividade. O modo de rearranjo faz parte de uma revisitação dos lugares dados a cada dimensão do eu e das ligações entre eles, mas sem resignificá-los ou elaborar novos lugares. O modo de remodelação refere-se a uma mudança parcial da primeira identidade da profissão por uma profunda resignificação, elaboração e/ou revogação de certas dimensões do eu julgado como segundo a outros ainda julgados como fundacionais. Finalmente, o modo de transformação é entendido como uma mudança completa que funde a totalidade das dimensões existentes do eu que se tornaram disponíveis numa nova configuração de identidade, a da nova identidade da profissão. Durante a primeira actividade, o adulto irá situar as suas acções precisamente numa destas modalidades, o que o poderá então orientar para o que precisa de ser feito no momento da tensão.

No coração de cada um destes modos, pode aparecer uma ou mais modalidades cuja função principal será incorporar as ações na realidade da nova situação (processo). De facto, uma modalidade pode compreender várias modalidades, tal como uma paleta de pintor diminuiria toda a gama que uma cor precisa daria (por exemplo, azul passando do mais claro para o mais escuro). Assim, situado no centro do processo que deve concretamente pôr em prática as formas de resposta à orientação dada pela modalidade, o adulto (falante e enunciador) mobilizará um conjunto de formas concretas e concebíveis para resolver a tensão na sua realidade material que pode responder à actividade primária onde as lógicas, intenções e abordagens emitidas pelo ambiente lhe deram origem. Isto faz da modalidade uma espécie de declinação plural, material, desta última, todas com a função de conduzir ao resultado esperado pela modalidade, resolvendo os desvios de tensão da forma mais satisfatória possível. Se, ainda à luz do nosso trabalho anterior, várias modalidades podem aparecer no centro das quatro modalidades mencionadas, é a que chamamos modalidade de sobrevivência que nos interessa mais particularmente neste artigo, que faz parte da primeira modalidade de preservação da identidade. Como o seu nome sugere, a modalidade de sobrevivência durante uma primeira actividade visa manter o adulto na situação e prolongá-la para além do momento em que parecia ameaçado pelo aparecimento de tensão. Respondendo bem à orientação do modo de preservação da identidade, que requer que a integridade das dimensões existentes do eu seja temporariamente preservada para manter a estabilidade e coerência, o modo de sobrevivência visa manter o existente para não queimar as chances de sucesso e ao mesmo tempo salvar as aparências durante o encontro face a face com a profissão. Isto levanta a questão dos ganhos e perdas conscientes para o adulto em formação, o que pode explicar porque é que este último mobilizará de forma particularmente forte competências transversais, tais como o domínio de conhecimentos operacionais com base nos recursos disponíveis no momento da primeira actividade. Isto leva Schlossberg (2005, p.3) a dizer que "não existe uma estratégia mágica de adaptação" mas sim estratégias que já estão disponíveis e que devem ser mobilizadas com um objectivo preciso. Neste imediatismo de contacto presencial no início da formação, as competências transversais tornam-se um refúgio particularmente útil, o que reforça o nosso interesse em olhar para elas nesta contribuição.

#### Contextos e elementos metodológicos

Apresentamos aqui algumas indicações contextuais do terreno do qual são extraídos os dados biográficos recolhidos em dois
estudos de pesquisa anteriores que realizámos. Embora existam
diferenças entre o primeiro contexto (Bélgica), onde os adultos
são formados como professores, e o segundo (França), onde são
formados como conselheiros sócio-profissionais, os cinco pontos
seguintes são pontos comuns que justificam a nossa escolha de
lidar com eles em conjunto. Em ambos os contextos, eles são:
a) profissionais em reorientação cujas entrevistas foram coletadas durante a formação; b) na grande maioria dos casos, adultos com responsabilidades familiares exigindo que retornem ao
trabalho a curto prazo; c) as mesmas abordagens de coleta de
dados através de entrevistas biográficas<sup>13</sup>; d) um guia de entre-

Tecnicamente, a recolha de dados para o estudo inicial foi baseada em nove entrevistas com uma duração média de 90 minutos por adulto. No início do curso, foi realizada uma entrevista inicial com cada adulto. Permitiu-nos recolher elementos biográficos básicos (razão da mudança de carreira, escolha da profissão docente e das modalidades de formação, proximidade dos adultos à educação e à relação com

vistas utilizado de forma flexível dizia respeito aos mesmos cinco temas<sup>14</sup> principais; f) a riqueza dos depoimentos e descrições de experiências tornou as habilidades transversais visíveis como estratégias, embora não fossem o tema dos dois estudos. Nestas condições, 19 adultos, entre 27 e 58 anos no momento da sua formação, constituem a amostra de investigação submetida às três etapas<sup>15</sup> da nossa análise secundária<sup>16</sup>. A partir desta amostra, selecionamos três adultos pela sua natureza exemplar. Eles são:

- Bérénice (belga, 46 anos) é uma designer gráfica numa empresa de publicidade, reorientando-se para a profissão docente após a implementação de novas ferramentas que não queria aprender e utilizar;

a profissão docente, projecto de identidade direccionado, antecedentes educacionais anteriores, história de experiência relacionada com a primeira carreira, etc.). Uma segunda entrevista, realizada durante o mesmo ano de formação, deu origem à primeira experiência de estágio no regresso ao sistema de ensino superior. Esta segunda reunião é deixada à escolha do adulto (a data da reunião é proposta pelo sujeito). Finalmente, no final do ano lectivo, realizou-se uma entrevista final, que permitiu situar o adulto no processo de formação. As três entrevistas são repetidas e acumuladas durante os três anos de formação, tornando assim possível acompanhar o progresso dos adultos em reconversão.

a) a experiência da primeira carreira; b) o processo de decisão para a mudança; c) o projeto de reorientação profissional e suas expectativas; d) a formação, experiências e posturas; e) as tensões de identidade e seus modos de resolução no momento da formação.

Abordagem metodológica mobilizada para realizar a análise secundária. Para organizar o plano de trabalho para esta leitura secundária, contamos com três leituras dos materiais biográficos recolhidos que produziram os resultados: a) uma primeira destinada a analisar todos os elementos biográficos que permitem compreender o contexto da formação, as experiências de campo realizadas e como se situa o adulto em formação; b) uma segunda destinada a identificar claramente as descrições das experiências vividas em formação e o(s) vínculo(s) que o adulto faz em relação à sua primeira carreira, a fim de identificar certas permanências e recorrências que vão além das variáveis tradicionais (nacional, semântica, idade, primeiro emprego, etc.).c) uma leitura final que isola precisamente o primeiro encontro presencial com o novo emprego (actividade primária), visando descrições detalhadas que coloquem a mobilização das competências transversais, o(s) motivo(s) declarado(s) para o seu uso e os significados dos seus significados.

16 Entendemos a análise secundária como uma análise dos dados produzidos em circunstâncias diferentes das do processo de análise, mas cuja riqueza permite ao pesquisador relê-los a partir de outra perspectiva.

- Laurence (francesa, 40 anos), uma mãe solteira que sofreu um acidente de trabalho numa empresa de catering que a obrigou a reorientar-se para a profissão de consultora após a impossibilidade da sua reclassificação e de uma avaliação de competências;
- Samir (francês, 27 anos), solteiro e mestre em arquitetura, desejando reorientar-se para as profissões de consultoria após dificuldades em encontrar um emprego estável.

Algumas indicações sobre os contextos das duas pesquisas e a escolha da primeira atividade

A primeira investigação incidiu sobre um estudo abrangente realizado entre 2014 e 2015 no departamento pedagógico da Haute École Bruxelles-Brabant com nove adultos em reorientação no programa de ensino do bacharelato. Eles estavam, como Bérénice, em duas promoções distintas sujeitas a cerca de quinze semanas de estágio, repartidas por três<sup>17</sup> anos alternando períodos em escolas e períodos de formação na Haute École. O objetivo do estudo foi compreender o lugar dado à mudança de vida e o projeto de reorientação durante um retorno à formação no que diz respeito à identidade da profissão anterior.

A segunda investigação, levada a cabo entre 2015 e 2017, incidiu sobre dez profissionais em formação de reorientação no domínio da orientação e aconselhamento 18 no Departamento de Ciências da Educação e Formação de Adultos (SEFA) da Universidade de Lille em França. Pertencendo a três turmas separadas dentro de um grau de Bacharelato 3, estes adultos fazem um curso de um ano de sanduíche (três dias na universidade e dois

A partir de 2021 na Bélgica, os estudos para se tornar um professor devem aumentar para quatro anos. Assim, os alunos que desejarem tornar-se professores terão de seguir três anos de bacharelato transitório e um ano de mestrado (60 créditos).

<sup>18</sup> É uma profissão registada desde 2017 no Directório Nacional de Certificações Profissionais em França (RNCP).

dias numa estrutura profissional). Esta pesquisa, da qual são tiradas as entrevistas com Laurence e Samir, teve como objectivo compreender melhor as formas como as tensões de identidade encontradas num curso de formação na profissão de conselheiro são resolvidas e o lugar ocupado pelo projecto numa reorientação profissional.

A escolha de confiar na primeira actividade justifica-se por seis razões: permite a comparabilidade das experiências, uma vez que diz respeito a todos os sujeitos em formação (quer estejam ou não em reorientação). É inédito porque coloca os formandos em contacto pela primeira vez com a realidade da profissão (público, contexto e actores de formação), expondo-os a outras lógicas de funcionamento específicas das estruturas de acolhimento. Como resultado, a primeira atividade é encarregada de questões que requerem posicionamento, assumindo papéis e posições que podem ser difíceis de serem compreendidas pelo adulto no momento do primeiro contato. Assim, se a situação é nova, é também porque os adultos estão no início da sua formação e ainda não têm todos os conhecimentos operacionais para lidar com eles. É neste preciso momento que eles recorrem aos seus recursos, que não se limitam à aprendizagem já empreendida no sistema, estendendo-a aos já adquiridos anteriormente para responder às tensões. Finalmente, todos os pontos precedentes colocam a primeira actividade em coerência com o quadro teórico desenvolvido no início desta contribuição.

## Principais resultados relativos às competências transversais na primeira actividade

O primeiro encontro presencial envolve um contacto próximo e directo com a ocupação pretendida, no qual o adulto deve compreender o que lhe é pedido e agir em conformidade. Esta primeira reunião presencial está particularmente carregada, tanto com as expectativas do adulto em relação ao seu próprio projecto, como também com as expectativas da estrutura de acolhi-

mento, que aposta no potencial de um profissional «já» que ele ou ela já desenvolveu anteriormente. É neste contexto que a primeira actividade permitirá que ambas as partes se descubram, se avaliem mutuamente e avaliem as possibilidades da sua satisfação mútua no final do curso. De facto, coloca dois projectos lado a lado que, se a experiência for considerada satisfatória por ambas as partes, podem levar a um contrato de trabalho em que ambas as partes sairiam vencedoras. No entanto, nem tudo é tão simples no que diz respeito ao material biográfico analisado.

Na verdade, a primeira reunião presencial envolve um duplo desafio para o adulto: o desafio de assegurar a coerência do seu projeto na base do seu compromisso para obter um contrato de trabalho. Este desafio é tanto mais forte quanto o adulto em questão está consciente de que ainda não está em condições de atender a todas as expectativas da estrutura, o que requer a mobilização de competências que ainda não possui. O outro aspecto do duplo desafio consiste em satisfazer as suas próprias expectativas e objectivos de reorientação de carreira e, ao mesmo tempo, corresponder, no mínimo, às expectativas da estrutura anfitriã. Este duplo desafio, apesar da indefinição e ambiguidade que o envolve, é um indicador da existência real de expectativas recíprocas. Para adultos em formação, a aceitação do estágio visa a aquisição das competências em falta para um emprego rápido. Para a estrutura de acolhimento, o estágio é uma espécie de teste, um período experimental antes de um possível emprego, quando não é apenas uma oportunidade de ter empregados «baratos». Respondendo na urgência da primeira actividade, mas não numa emergência que suponha que o adulto está pronto para tudo, o primeiro trabalho cara a cara coloca este último no centro de uma tensão de identidade que ele terá de gerir no seu melhor interesse. De fato, de natureza estrutural, a tensão separa o estagiário entre a preservação da sua reorientação formalizada pelo seu projeto e a realidade deste encontro face a face, o que pode potencialmente prejudicar a imagem ideal de um profissional competente que sustenta a aceitação do estágio. Visando então ações onde a salvaguarda de uma auto-imagem não deteriore a idealidade que ele sente ser a portadora, o adulto estabelecerá estratégias visando não queimar suas chances de sucesso na assinatura de um contrato no final do curso de treinamento. É aqui que as apostas deste encontro presencial determinam em demasia a mobilização de competências transversais e as condições de formação de uma primeira actividade. Isto é o que os resultados abaixo mostram:

Resolução de tensões e mobilização de recursos já disponíveis

Para resolver a tensão, os resultados tendem a indicar que os adultos dependem da mobilização dos recursos que já possuem e que provavelmente lhes permitirão atingir um triplo objectivo: a) compreender a realidade do trabalho, descobrindo uma situação que ainda não dominam; b) satisfazer as expectativas que lhes são colocadas pela creche; c) avaliar se este ambiente de trabalho corresponde às suas expectativas de reorientação. Tudo isto maximizando, tanto quanto possível, a imagem de um profissional que já tem um bom desempenho e domina uma série de habilidades que são visíveis desde o primeiro encontro presencial. É aqui que as competências transversais entram em jogo como estratégias que proporcionam a possibilidade de responder imediatamente.

Nossos resultados tendem a mostrar que todas as estratégias convergem para o modo de preservação da identidade que escolhemos para ilustrar nesta contribuição. Esta última visa preservar uma auto-imagem intacta, utilizando competências transversais como forma de responder à identidade empresarial ainda pouco dominada. Isto sugere que a aprendizagem prévia nos permite estabilizar temporariamente os desafios dos adultos em uma primeira atividade. Temos sido capazes de compreender que esta confluência para este preciso modo de preservação da identidade visa principalmente orientar estratégias para a manutenção da coerência do adulto e, particularmente, mobilizando a modalidade de sobrevivência. Esta última visa dar a sensação de agir diante de uma experiência que ele ou ela experimenta como ameaçadora. Para isso, mobiliza competências transversais (conhecimento operacional de troca imediata) de modo a reforçar a orientação a manter e a todo o custo, a integridade do que ele é (dimensões e pontos de vista). No centro desta modalidade de sobrevivência, os adultos procuram combinar eficiência no trabalho (estar em acção) e eficácia no trabalho (os resultados da acção). Três formas ou abordagens podem ser distinguidas na modalidade de sobrevivência. Embora todas elas mobilizem competências transversais, distinguem-se pelas diferenças de intencionalidade que lhes subjazem. Assim, temos uma abordagem de profissionalismo pela razão da profissão (Laurence), uma abordagem de fuga em frente com negação de missão (Bérénice) e uma abordagem de duplicação social preservando as aparências (Samir). Os três, inscritos na modalidade de sobrevivência do modo de preservação da identidade, tornam-se observáveis através dos modos de actuação declarados, cujo significado se expressa através das acções descritas (gestos e discursos declarados). Vamos tentar compreender cada uma destas três abordagens ilustrando-as:

Abordagem ao profissionalismo através do raciocínio e ressonância do comércio

Os adultos envolvidos relatam uma abordagem baseada no raciocínio da profissão, visando mobilizar ações durante o primeiro encontro face a face com a profissão. Como parte do conjunto de competências (cognitivas) de inteligibilidade, estas pessoas usam a pouca informação que já têm sobre o trabalho em questão para raciocinar profissionalmente, mesmo sem ter todas as variáveis que o compõem. Pela tradução pessoal, análise, vin-

culação e dedução, assumindo que a actividade se situa numa determinada área (a profissão de relacionamento), é o raciocínio que lhes permitirá propor um comportamento que qualifiquem como profissional, considerando que as acções realizadas são provavelmente as esperadas pela estrutura de acolhimento. Estas últimas, realizadas nesta área supostamente profissional, darão às competências transversais um papel importante na resolução de tensões, ao mesmo tempo que se dotarão dos meios para preservar a sua auto-imagem (para si e para os outros) e ajustar as primeiras acções que tomarem para responder à nova situação. Julgados, tanto por dedução como em coerência com seu projeto, os adultos se darão os meios para ganhar o primeiro encontro face a face enquanto procuram se mobilizar onde se sentem mais competentes. Este é o caso de Laurence que, desde o seu primeiro dia na sua missão local e na ausência do seu tutor, é obrigada a assumir a identidade de uma profissão de conselheira. Tomada no local e sem qualquer domínio dos fundamentos da profissão, Laurence toma a decisão de enfrentar a situação com lógica, determinação e habilidades disponíveis :

Tive de me candidatar a conselheira quando não sabia nada sobre isso. Depois de um momento, pensei: «O que você faria se fosse como era antes?» Fazer contato veio diretamente à minha mente. Eu estava a cargo dos clientes e sempre tive um bom contacto com os clientes. Nas vendas, a relação é fundamental.

Laurence toma a situação sem precedentes com determinação, tentando raciocinar enquanto usa uma questão chave que será decisiva na determinação de estratégias. Ela devolve o que considera lógico e o que sabe fazer melhor ao mesmo tempo em que se preserva: relacionar-se um com o outro. No entanto, e mesmo que ela faça eco de sua primeira carreira, ela relativiza suas habilidades transversais enquanto demonstra que elas são apenas dedução: «Mas é como tudo o resto de fato. Eu tinha em mente que a missão local estava cuidando de pessoas frágeis que precisavam encontrar um emprego. Eu teria feito a mesma coisa se fosse um jovem do meu bairro que me pedisse conselhos ou um vizinho. ». Laurence organizará as suas primeiras tarefas como conselheira com base na sua tradução pessoal da informação que possui :

Foi quando marquei as reuniões e escrevi o que sabia, algumas ideias também. Eu teria feito a mesma coisa se estivesse noutro lugar. Guardei o que estava a perder ao tirar o que sabia que podia fazer. Comecei por fazê-los (usuários) falar, o que eles queriam, o que eles precisavam. Tal como antes. Eu disse a mim mesmo que se eu entendesse essas pessoas, eu teria uma boa chance de estar no que se esperava de mim aqui. Escrevi tudo para poder pensar sobre o que fazer a seguir e o que fazer na próxima entrevista..

Laurence isola os dados essenciais para sair dessa situação desconfortável, situando a área da entrevista com os usuários como uma chance de estar dentro das expectativas da estrutura. O seguinte vai provar o seu direito:

Eu sabia que algo tinha de ser feito, mas no segundo dia, já sabia onde obter a informação e mais ou menos como lidar com os ficheiros dos utilizadores. Mas foi em uma reunião que percebi que estava surpreendendo os outros sobre o quão rápido eu podia fazer o que já sabia fazer. Fiquei aliviado quando um deles disse: «Mas como você faz isso? Demorei meses para descobrir».

Mobilizando ambas as habilidades de raciocínio quando ela tem muito pouca informação sobre o contexto, os usuários e suas reais possibilidades de ação para realizar a nova situação, Laurence apela para sua experiência fora da profissão para já entrar na nova profissão onde a relação calibrada com os usuários ecoa sua própria história e de acordo com o que ela atribui como um objetivo para sua missão local (fazer as pessoas voltarem ao trabalho). Se lhe faltam todas as competências desta profissão, a sua capacidade de raciocínio, relacional e comunicacional, já bem dominada e cruzando o seu caminho, dão-lhe a oportunidade de actuar na situação durante as trocas que considerem satisfatórias e rentáveis para o seguimento a dar ao seu acompanhamento dos utilizadores e à sua situação pessoal. Falando em sua língua comercial, Laurence nos diz:

Eu não posso perder esta oportunidade e sei que tenho de provar aos responsáveis que sou um bom investimento. A recepção foi boa, acho eu, embora eu saiba que eles estavam curiosos sobre como eu ia fazer isso. Vou garantir que tudo corra bem.

### Escape forward approach com negação de missão

Para outros adultos, a pressão do primeiro cara a cara e o medo de perder as chances de sucesso representam o desafio de facto da situação: ganhar ou perder esta cara a cara. A segunda é impensável, que direciona as estratégias visando manter afastado o risco de manchar a auto-imagem exibida e particularmente do que pode prejudicar ou pôr em perigo a sensação de estar no lugar de alguém nesta nova profissão. Estes adultos descrevem uma forma de «voo para a frente» que afasta a própria ideia de não ser totalmente competente. É esta negação que dará às competências transversais um papel menor em favor de uma avaliação da legitimidade dos comportamentos adoptados no momento do encontro presencial, centrando-se em si próprio.

#### Este é o caso de Bérénice:

Quando me vi pela primeira vez em frente dos alunos, foi estranho. Eu tinha imaginado uma aula, mas estar lá era outra coisa. O tutor estava esperando por mim para dar uma lição de despertar, dando-me todo tipo de pistas para fazer a minha lição, como se fosse óbvio. Nada foi fácil para mim. Lembrei-me do meu primeiro trabalho quando me pediram para fazer um poster para promover um novo produto. Esperava-se que eu fizesse um anúncio sem realmente me dar instruções claras, o que me pressionou muito. Eu estava na mesma situação.

Bérénice relata uma ligação quase imediata com a sua primeira experiência profissional, como se a analogia fosse quase óbvia. No entanto, mesmo se as expectativas nas duas situações se chocarem, a segunda irá beneficiar da experiência da primeira, sem estar precisamente inscrita nas expectativas do trabalho em questão. É aqui que as habilidades transversais preencherão as lacunas existentes, mas sem ajudar na resolução final e calibrada dentro do quadro preciso do novo comércio. Aqui está o que ela nos diz:

Só que desta vez, apesar de não saber nada sobre isso, eu organizei-me. Eu disse a mim mesmo: «Eu vou em frente. Tive alguns dias para me preparar, e comecei a agir como se estivesse a fazer um anúncio. É quase a mesma coisa, você precisa de uma mensagem clara e ela é dirigida a um público alvo. Você precisa de um meio que faça as pessoas pensarem e que seja atraente para que elas comprem a idéia.

Bérénice mobilizará o seu know-how metodológico, mobilizando o cluster de competências organizacionais e metodológicas, concentrando-se numa organização ordenada do trabalho,

considerada necessária, com um enfoque mínimo no conteúdo a ser ensinado:

Comecei fazendo um gráfico de tarefas: olhei o que tinha em casa sobre o assunto (conhecimento para ensinar) e fiz uma página de resumo. Combinei as pistas sugeridas e dei prioridade e as completei. Terminei fazendo um plano de ação na aula e tentando não me preocupar muito com o resto.

Encerrada em sua lógica, mas suspeitando que todo o que ela vai propor não corresponde a todas as expectativas, Bérénice se mobiliza a partir de um postulado que é finalmente muito prático e legitima suas ações: «Eu suspeitava um pouco que ia digitar um pouco de lado, mas tinha certeza de que se funcionasse na publicidade, bem, também funcionaria com crianças». Bérénice coloca, neste primeiro encontro presencial, uma aposta principal, a de chegar a um resultado que preserve a sua opção de reorientação, custe o que custar e mesmo que o que ela propõe não seja tão eficaz quanto ela deseja:

O que me importava era poder propor algo ao meu professor, mesmo que não fosse... A publicidade está fora de questão. Embora eu tenha tido alguns bons anos. Mas foi durante a aula que eu achei difícil. Tinha-me esquecido das crianças com quem tinha de lidar, das perguntas que me podiam ser feitas, e especialmente do tempo. 50 minutos não é nada.

Tendo descartado certas informações, concentrando-se no que ela já sabia fazer, Bérénice selecionou o que ela achava útil, ao mesmo tempo em que colocava este face a face entre ela e os alunos aos quais se dirigia: «Devo confessar que ela (a professora) tinha me avisado, não queria ouvir ou ainda não entendia. Eu não sei. Mas eu tinha salvo a honra, isso é o que importava. Bérénice, ao usar a expressão «eu tinha salvo a honra» pretende

colocar as suas capacidades organizacionais e metodológicas como conhecimento operacional, sem contudo atingir o objectivo profissional que a coloca nas expectativas gerais da profissão e o que faz de um professor competente. Mas esta não era a questão em jogo na altura da primeira actividade.

Uma abordagem de duplicação social que mantém as aparências.

Outros adultos, finalmente, sentirão que o risco envolvido neste encontro cara a cara é demasiado aleatório para tentar uma abordagem pessoal. Eles vão confiar no que percebem como gestos profissionais no ambiente de trabalho para duplicar, na medida do possível, os comportamentos a serem seguidos. Esta abordagem visa preservar as aparências para não mostrar o que poderia ser considerado negativo, incompatível ou desonroso para a estrutura de acolhimento. Este é o caso de Samir:

Eu venho do arquipélago onde durante seus estudos você cultiva uma espécie de ideal, os grandes arquitetos, como se ao sair da escola você fosse um. Bem, eu nem estava perto. Percebi rapidamente que isso não seria possível. Entrei no negócio de consultoria observando o meu consultor no Pôle emploi. Descobri que o que ele fez, eu também podia fazer.

Samir, demonstrando uma característica constante da sua dinâmica, colocará ao seu serviço tudo o que acontece à sua volta, para responder à situação desconfortável:

Quando consegui o estágio aqui como uma «garantia de juventude»<sup>19</sup>, fiquei confuso. Não estou acostumado a isso. E eu apresentei-me como profissional para este estágio. Na frente dos jovens, já

<sup>19</sup> Dispositivo destinado a jovens de 16 a 25 anos que têm dificuldade em encontrar um emprego. (Erhel e Gautié, 2018)

não tinha a certeza se era assim tão bom. Eu disse a mim mesmo que vindo do Pôle Emploi, eu era como eles. Senti-me envergonhada. E também não podia dar-me ao luxo de os deixar ver isso. Eu estava presa.

Entre a sua auto-imagem como pessoa de alto desempenho e a fragilidade que a sua situação pessoal lhe mostra (à procura de um emprego), Samir reagirá mobilizando o centro de competências pessoais e sociais para gerir a situação, visando competências que já estão operacionais e que ele percebe como as que devem ser adoptadas na sua primeira actividade:

Eu não tive escolha. Olhei à minha volta e fiz a mesma coisa. O momento do café também me ajudou. Fiz perguntas, não muitas, para saber como os jovens estavam sendo atendidos. Foi quando eu simpatizei com um conselheiro que me ajudou. Ele disse-me que fazes isto e depois perguntas isso e vês que...

Samir vai fazê-lo à risca, tendo o cuidado de não ir além da linha que ele mesmo estabeleceu (não pôr em perigo a imagem de um profissional competente):

> Ele permitiu-me seguir uma entrevista com um jovem e eu assisti. Como ele faz perguntas, como o software é usado para fazer o jovem produzir o seu CV... Até mesmo como ele os fez rir. Eu fiz a mesma coisa. Foi bom, acho eu. Eu certamente não sugeri mais nada.

Durante este primeiro encontro presencial, Samir permanece precisamente «preso» ao que ele percebe, ao que ele imagina de um conselheiro, e quer muito precisamente não ser ele próprio ainda. O risco é demasiado grande para denotar. No final do seu primeiro dia, Samir permanece nesta linha que acaba generalizando como as expectativas da profissão, o que corresponde ao seu projeto sem imaginar que este lhe pedirá muito mais que

uma duplicação para colocar os jovens de volta ao trabalho: «No final, é sempre a mesma coisa, os jovens se sucedem, mas o trabalho é o mesmo. Em archi, pedimos para inovar, aqui me pedem para repetir e repetir o mesmo acompanhamento com os jovens. Fica-me bem como um trabalho.».

Como acabamos de ver, embora as três abordagens estejam incluídas na modalidade de sobrevivência, distinguem-se claramente pela presença de níveis de importância dada às competências transversais na primeira actividade. Observadas em termos dos seus usos, do espaço dedicado a cada uma delas e do nível de exposição ao risco de exibir uma auto-imagem negativa, as competências transversais são claramente um meio real de resposta à tensão e têm um uso específico que se refere à identidade da profissão em questão.

#### Discussão e interpretação

A análise dos extratos do material coletado dá a entender que um certo número de tensões está presente no momento da primeira atividade localizada no início da formação. Este é um momento em que estão em jogo fortes questões individuais e colectivas. Destaca o facto de as competências transversais serem mobilizadas como estratégias de resolução de tensões e, como tal, tornarem-se, por si só, questões que afectam as capacidades dos adultos. Assim, mesmo que a primeira actividade leve os adultos em reorientação a viver uma primeira experiência considerada arriscada, também os confronta com uma série de práticas que participam na construção da nova identidade profissional. Duas observações devem, portanto, ser destacadas:

A primeira diz respeito à articulação entre estratégias, modalidades de identidade e projeto, o que coloca em evidência a questão do acordo das partes interessadas durante a primeira atividade. De facto, este primeiro encontro presencial com a identidade da profissão está alinhado com uma fronteira aparentemente estanque entre um projecto de reorientação levado a cabo pelo adulto e o das estruturas de acolhimento representativas do mundo do trabalho. Esta demarcação avança e traz duas partes com projectos aparentemente distintos face a face, mas que se juntam em torno da hipótese comum de que, no final deste período de formação, um emprego pode ser considerado. No entanto, esta fronteira não permite tornar visíveis os verdadeiros riscos para ambas as partes, resultantes da experiência comum.

A fim de dar um pouco mais de consistência aos nossos resultados, olhámos para o que estava a acontecer no final da formação para os 19 adultos (entre os quais tínhamos seleccionado os três adultos cuja situação servia de ilustração). Tentámos ver se, no final da aventura do estágio, os dois projectos, o do aprendiz e o da estrutura de acolhimento, se tinham realmente encontrado. Após uma análise mais aprofundada, identificámos quatro resultados distintos, três dos quais dizem respeito a um acordo entre as duas partes. A primeira diz respeito à assinatura de um contrato de trabalho no final da colocação, permitindo que a estrutura dispense um período experimental e que o adulto esteja em um emprego escolhido. A segunda diz respeito à assinatura adiada de um contrato, mas com a promessa de um recrutamento firme para o próximo posto declarado vago. A terceira é uma situação em que a estrutura de acolhimento não tem uma posição a preencher, mas apoia o adulto mobilizando a sua rede para o identificar e fazer com que seja contratado numa estrutura equivalente. Finalmente, e é aqui que a situação acaba por se revelar inesperada. Este é o caso quando é o adulto em formação que prefere adiar o seu projecto de contratação imediata porque sente que a estrutura não lhe permite todas as condições exigidas pelo seu projecto de reorientação (condições de trabalho stressantes, evolução interna plana, etc.). Isto leva este último a implementar uma estratégia dupla: por um lado, participar num processo de aprendizagem máximo para reforçar o seu profissionalismo e, por outro lado, recusar consciente e calculadamente o contrato de trabalho, mesmo que este seja oferecido pela estrutura de acolhimento. Esta estratégia em duas vertentes encoraja-o a procurar séria e proactivamente outra estrutura cuja integração lhe parece ser mais compatível com as suas expectativas e valores.

Como acabamos de ver, o método de preservação da identidade leva os adultos a colocar em prática estratégias e métodos de sobrevivência para alcançar os resultados a que aspiram (salvaguardando a sua auto-imagem). Deve-se notar que é o projeto do adulto que vai determinar se ele ou ela assume ou não o cargo e não a oferta de um contrato, o que era esperado no início da formação. Isto reforça a distinção entre «estar com pressa» para voltar ao trabalho, mas não a qualquer preço, e «com pressa» que prejudica a aceitabilidade de um contrato em e sob quaisquer condições.

A segunda observação diz respeito à ligação entre a actividade primária e as competências transversais. Embora o primeiro encontro face a face com a profissão implique geralmente o risco de se desenvolver uma lacuna entre a auto-imagem e a imagem exibida aos outros, é no entanto neste ponto que as competências transversais mobilizadas se tornam mais observáveis para o pesquisador. O link em questão aqui pede três esclarecimentos de nossa parte:

- As primeiras actividades descritas são todas situações impostas a adultos que não nos permitem necessariamente saber com exactidão até que ponto necessitam da instituição de cuidados para as dominar. Por outro lado, a mobilização massiva de competências transversais neste primeiro encontro presencial não está em dúvida. É particularmente importante manter a imagem que eles têm de si mesmos e para alguns deles manter as aparências que sugeriram. Isto é ainda mais importante tendo em vista o duplo desafio que os adultos enfrentam neste preciso momento da sua formação: ser consistente com o seu projecto

de reorientação e ao mesmo tempo responder às expectativas de um perfil «já profissional» apresentado pelo adulto e pressuposto pela estrutura como pré-requisito para desistir do estágio.;

- é por vezes difícil distinguir entre competências transversais na actividade primária e certas qualidades individuais que por vezes não podem ser categorizadas sob o termo conveniente de competências. Este é o caso de Laurence, que mostra uma ampla inclinação para se envolver em seu curso de formação, ouvindo os usuários e refletindo sobre o que ela pensa sobre o trabalho em questão. É também o caso de Samir que está muito atento à forma como funciona a sua comitiva. Estas implicações podem ser semelhantes às habilidades pessoais e podem explicar porque cada um deles usa estas habilidades em vez de outras. Esta observação refere-se ao já conhecido debate sobre as «soft skills», que se referem às competências comportamentais em oposição às «hard skills», que se referem às chamadas competências técnicas. A consideração destes traços comportamentais pelo investigador parece-nos importante na análise da actividade primária na medida em que nos permite distinguir as competências transversais efectivamente adquiridas antes da formação e em todas as experiências vividas durante a formação;
- finalmente, o contexto e as condições do período de formação em que se desenvolve a actividade principal influenciam os detalhes fornecidos nas entrevistas biográficas. As descrições e cristalização das actividades primárias, todas elas relacionadas com o modo de preservação da identidade, dependem muito da natureza implícita ou explícita das expectativas de ambas as partes ou do nível de fragmentação. A presença e envolvimento de um profissional de referência (tutor, supervisor de formação ou outro) permite considerar que as tensões encontradas surgem muito menos e que inevitavelmente as estratégias e mobilização de competências transversais podem ser mobilizadas de forma diferente se for oferecido um apoio preciso na primeira actividade.

Nestas condições, os resultados tendem a mostrar que, para além da profissão em questão, a mobilização de competências transversais é mais ou menos extensa, dependendo do modo de identidade e do método utilizado para resolver uma tensão. Possuir habilidades ou habilidades anteriores em outra profissão não significa necessariamente ser competente em uma nova profissão. A primeira actividade permitirá ao adulto calcular e actualizar certos indicadores já experimentados (relações de trabalho, cultura institucional, perigos da situação, restrições de tempo, recursos, etc.), ajustando-os ao que percebe do ambiente e ao que considera ser esperado. Seja por raciocínio, por reprodução ou de qualquer outra forma, a primeira atividade é avaliada na interação de uma situação permitindo a atualização do que é dominado em um novo contexto singular e do que está faltando no momento do primeiro encontro presencial. Isto pode, em parte, explicar porque a cristalização das estratégias identificadas no corpus de adultos em treinamento é identificada mais especificamente no modo de autopreservação. Especialmente na modalidade de sobrevivência, que visa mantê-los onde tudo parece ser bastante ameaçador. Tanto mais que estão conscientes de que a obtenção do estágio está precisamente condicionada pelos seus perfis. Podemos supor, em grande parte, que ao preservarem--se durante este primeiro encontro presencial, a continuação das experiências lhes permitirá assegurar cada vez melhor as novidades esperadas desta profissão, o que lhes permitirá passar a um ou outro dos três outros modos de identidade mencionados (rearranjo, remodelação e/ou transformação de identidade).

### Conclusão

Ao longo desta contribuição, procurámos destacar a importância do papel das competências transversais mobilizadas pelos adultos na orientação, para resolver as tensões e enfrentar as incertezas que encontram nos seus primeiros contactos com a realidade da profissão para a qual se estão a preparar. Em conclusão, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para um limite e um spin-off.

O limite diz respeito aos resultados da pesquisa. De facto, embora no contexto deste artigo tenhamos optado por focar apenas os adultos em formação (sujeitos aprendentes), os resultados apresentados só podem ser entendidos como um todo, articulados de forma sistémica com todas as questões, lógicas, finalidades, objectivos, significados e usos seguidos pelos outros intervenientes na formação, quer nas estruturas de acolhimento, quer nos sistemas de formação, sem naturalmente omitir os outros formandos que também são confrontados com a primeira actividade. É levando em conta as apostas e a lógica de todos os jogadores que podemos entender porque as habilidades transversais se tornam meios imediatos de resposta às tensões. Também torna possível, neste caso, compreender porque é que as competências transversais fazem precisamente parte do modo de preservação da identidade, cujo modo de sobrevivência cristaliza as acções e não qualquer outro.

O spin-off tem mais a ver com a formação e a vigilância que deve ser dada àqueles que acompanham os adultos em reorientação profissional. É um lembrete da importância do contexto em que as competências transversais, disciplinares, técnicas e profissionais são construídas, desenvolvidas e reunidas. É também um lembrete de que três condições devem ser cumpridas a fim de otimizar o compromisso dos adultos em reorientação profissional no âmbito da formação que lhes é oferecida: ter em conta as especificidades do novo contexto em que os adultos em reorientação se encontram durante a sua primeira actividade (tal como o definimos neste artigo); contar com as competências que construíram no seu contexto anterior e que servem de ponto de referência e apoio face às incertezas das novas situações; acompanhá-los na aquisição da sua identidade profissional em construção no confronto e tensão com os ingredientes do novo ofício para o qual se preparam.

#### **Bibliografia**

AFRIAT, Christine; GAY, Catherine Gay; LOISIL, Florence. Mobilités professionnelles et compétences transversales: Centre d'analyse stratégique, p.1-104, juin. 2006.

AMABILE, Thérésa. **Creativity in Context**. Boulder Colorado: Westview Press, 1996.

BARRON, Frank. Putting creativity to work. In: STERNBERG, Robert J. (Ed.), **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988, p. 76-98.

BAUJARD, Corinne. Transmission générationnelle des savoirs professionnels : compétences transversales et formation des étudiants en alternance: Education permanente, Paris, 2019-1, n. 218, p. 83-96, mars. 2019.

BAUVET, Sébastien. Les enjeux sociaux de la reconnaissance des compétences transversales: Education permanente, Paris, 2019-1, n. 218, p. 11-20, mars. 2019

BECKERS, Jacqueline. Aider les élèves à développer des compétences à l'école: révolution ou continuité ?: Puzzle, Centre interfacultaire de formation des enseignants, n°10, p. 2-10, juin. 2001.

BUNK, Gerhard, P. Compétences non-techniques : La définition du CEF: Conseil de l'Education et de la Formation, Avis n°99, p.1-9, janvier. 2008.

CHARRASSIN, Frédéric; FRANCOIS, Ferdinand. **Dictionnaire des racines et dérivés de la langue française**. Paris : Alexandre Héois, 1842.

CRAHAY, Marcel. Rapport de l'atelier sur le thème "savoirs, compétences disciplinaires, compétences transversales : évolution ou révolution". In: Actes du 2e congrès des chercheurs en éducation « L'école, dans quel(s) sens ? », Belgique : Louvain-la-Neuve, mars. 2002, p.193-199.

DE FERRARI, Mariéla. Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer. AEFA, ERASMUS, octobre. 2014.

DELAY, Béatrice; DUCLOS, Laurent. Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit : une démarche d'expérimentation: Droit social, n°12, p. 981-987, décembre 2016.

DUBAR, Claude. Les catégorisations des métiers de l'intervention sociale: MIRE-INFO, n°40, p. 66-71, décembre. 1997.

DURU-BELLAT, Marie. Les compétences non académiques en question: Revue française de sciences sociales Formation emploi, 2015-2, n° 130, p. 13-29, avril-juin. 2015.

ERHEL, Christine; GAUTIE, Jérôme. La Garantie jeunes : éléments d'évaluation et de comparaison internationale. **Travail et Emploi**, 2018/1, n°143, p. 5-14, janvier. 2018.

Disponível em http://journals.openedition.org/travailem-ploi/7817

FILLIETTAZ, Laurent; REMERY, Vanessa. Construction des compétences professionnelles et trajectoire située d'apprentissage : l'animation d'une activité d'éveil structurée chez les éducatrices de la petite enfance comme événement professionnel significatif pour la formation. In: Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles « Transmettre ? », France : Paris , juillet. 2012, p. 1-15.

FOUREZ, Gérard. Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisatoins) des compétences transversales: Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies, Toronto, 5(3), p. 401-412, 2005.

GILLET, Pierre. Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs. Paris: PUF, 1991.

GIRET, Jean-François ; MORLAIX, Sophie. (dir.) Les compétences sociales et non académiques dans les parcours professionnels et scolaires. Dijon: Éditions Universitaires de Dijon, 2016.

GUILLAUMIN, Catherine. La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation: Cahiers de sociolinguistique des Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2009/1, n° 14, p. 85-101, 2009.

LAINE, Frédéric. Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement: Éclairages et synthèses, n° 22, Statistiques, études et évaluation, Pôle emploi, p. 1-12, juin. 2016.

LAINE, Frédéric. Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles: Note d'analyse, Paris, 2011/219, n° 219, Centre d'Analyse Stratégique, p. 1-12, avril. 2011.

LUBART, Todd. Cross-Cultural Perspectives on Creativity. In: KAU-FMAN, James. C; STERNBERG, Robert.J. (Eds.). **The Cambridge** 

**Handbook of Creativity**. Angleterre: Cambridge University Press. 2010, p. 265-278.

JONNAERT, Philippe. La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. Éthique Publique, Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, v.19, n°1, p. 1-18, juillet. 2017.

KADDOURI, Mokhtar. Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes: Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes SAVOIRS, L'HARMATTAN, Paris, 2019/1, n° 49, p. 13-48. 2019

KADDOURI, Mokhtar. Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In: BARBIER, Jean-Marie; BOURGEOIS, Etienne; KADDOURI, Mokhtar; DE VILLERS, Guy. Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : L'Harmattan, 2006, p.121-145.

KADDOURI, Mokhtar. Place du projet dans les dynamiques identitaires: Education permanente, Paris, 1996, n°128, p. 135-151. 1996.

KAHN, Sabine; REY, Bernard. La notion de compétence : une approche épistémologique: Éducation et francophonie, v. XLIV/2, p. 4-18, 2016.

PIERON, Henri. **Vocabulaire de la psychologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

SCHLOSSBERG, Nancy. K. Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements: L'orientation scolaire et professionnelle, Paris, v.34/1, p. 1-17, mars. 2009.

TARDIF, Jacques; DUBOIS, Bruno. De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables: Revue française de linguistique appliquée, v. XVIII/1, p. 29-45, juin. 2013.

TARDIF, Jacques. L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal: CHENELIERE ÉDUCATION, 2006.

TARDIF, Jacques. L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels. In: MEIRIEU, Philippe; DEVELAY, Michel; DU-RAND, Christiane; MARIANI, Yves. (dir.), Le concept de transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue. Lyon: CRDP, 1996, p. 31-45.

TILMAN, Francis. Définir les compétences transversales pour les enseigner: Atelier de pédagogie sociale Le GRAIN, octobre. 2006. Disponível em :http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com\_content&view=article&id=137:definir-les-competences-transversales-pour-les-enseigner&catid=54:analyses

WITTORSKI, Richard. **Professionnalisation et développement professionnel**. Paris: L'HARMATTAN, 2007.

# Desafios e o significado da "lógica da competência": rumo a um novo sistema de mobilização salarial

Mokhtar Kaddouri<sup>1</sup>

#### Introdução

Nas últimas décadas, o termo habilidades tem, de forma inflacionária, invadido o vocabulário de vários campos sociais e disciplinares, incluindo o campo da gestão, pedagogia e educação, para citar apenas alguns. Em França, o entusiasmo das empresas pela «lógica da competência» está longe de ser um capricho ou uma moda gerencial passageira. Pelo contrário, «corresponde a mudanças profundas e duradouras na gestão do emprego e dos salários e, mais amplamente, na troca de trabalho entre empregados e a empresa» (Eustache, 2001, p. 295). Para Reynaud2 (2001, p.8), é de facto uma «estratégia», uma «doutrina que levou o CNPF3, ao mobilizar o trabalho de investigadores, consultores e académicos para «definir uma forma de actuação». Neste contexto, a abordagem de competência tem sido amplamente sobrevalorizada pelos seus defensores como um dos meios de capacitação dos funcionários e de reforço da

<sup>1</sup> Kaddouri Mokhtar : Professor Universitário Emérito, laboratório CIREL, Universidade de Lille (França) mokhtar.kaddouri@univ-lille.fr

<sup>2</sup> É o que podemos ver através dos dias internacionais do MEDEF (Mouvement des Entreprises de France (ex CNPF: Conseil Nationale du Patronat Français) realizado em Outubro de 1998 em Deauville, inteiramente dedicado ao que tinha chamado o "objectivo de competências", como evidenciado pelos vários textos apresentados e submetidos a análise durante estes dias.

<sup>3</sup> Conselho Nacional dos Empregadores Franceses

sua autonomia. Também tem sido denegrida e amplamente criticada por seus detratores que a vêem como uma das ferramentas para quebrar a solidariedade dentro dos coletivos de trabalho e um meio de subordinar os empregados, ou mesmo aliená-los. Estas posições, a favor ou contra a lógica da competência, encorajam-nos a questionar os contextos em que ela surge e os usos sociais a que é posta. O objectivo é situá-lo no quadro das relações sociais em que estão inseridos os actores que o apoiam e os que se lhe opõem. De facto, por detrás da lógica da competência, há actores cujas apostas e jogos de poder estão subjacentes e guiam os seus usos e as práticas que dela derivam ou são inspiradas. Daí as nossas perguntas sobre as razões e o significado da sua substituição pela lógica da qualificação. Este será o tema da primeira parte deste artigo, na qual veremos como a passagem semântica da qualificação para as competências e a empregabilidade testemunha as grandes questões sociais que dizem respeito, em particular, à relação salarial, que será o tema da segunda parte. Esta será a oportunidade de voltar ao surgimento de novas formas de profissionalismo exigidas pela lógica da competência. Na terceira parte, voltamos mais especificamente ao novo sistema de mobilização salarial sustentado pela lógica da competência

#### Turnos semânticos com altos riscos sociais

O termo habilidades é mais frequentemente referido como uma noção polisematosa. É, como aponta Camus (2012, p. 179), "frequentemente acusado de contribuir para a opacidade dos critérios de avaliação profissional, e de cumprir uma função ideológica a este respeito". Para Monchatre (2010, p. 1), a competência não é um conceito mas sim uma "categoria de prática" "cujas representações é importante agarrar para compreender melhor os usos a que é posta". Para Dubar (1996, p.191), é mais uma "palavra do debate social", uma "categoria" mobili-

zada por certos atores, em certos contextos, "para racionalizar e argumentar sua estratégia e expressar suas crenças". Ao longo dos anos, este termo, que tende gradualmente a substituir o da qualificação, tem sido acompanhado por uma grande mudança de uma lógica para outra. Isto é o que faremos voltando às características de cada uma das duas lógicas.

#### A lógica da qualificação

Voltemos primeiro à lógica da qualificação. Em França4, é atribuído a um trabalhador de acordo com regras formalizadas resultantes de negociações colectivas e acordos entre parceiros sociais, o Estado, instituições de formação, etc. É sancionado por um diploma emitido por um organismo autorizado e «permite o acesso a um trabalho específico, ao qual corresponde uma tabela salarial» (Rey, 2015, p.15). Para a Dugué (1998, p.8), o modelo de qualificação baseou-se, para a sua construção e consolidação, em dois sistemas: por um lado, as convenções colectivas cujo objectivo é classificar e hierarquizar os empregos e, por outro lado, o sistema de ensino profissional que, por sua vez, serve para classificar e organizar o conhecimento que estrutura a atribuição de diplomas. Estes dois pilares de qualificação formam a base da relação salarial. Eles desempenham um papel fundamental na orientação das suas características. Em primeiro lugar, inserindo-o claramente no quadro dos processos de negociação colectiva. De facto, permite aos trabalhadores defenderem-se colectivamente em relação aos acordos colectivos assinados pelos vários parceiros sociais. A relação estabelecida coletivamente entre know-how, emprego e salários limita o poder, para não dizer a arbitrariedade e a boa vontade dos empregadores nas suas relações com os seus empregados. É por isso que não se deve esquecer que a lógica da qualificação corresponde também

<sup>4</sup> Maurice, M., Sellier, F et Silvestre, J-J. (1982). Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris, P.U.F. collection « Sociologies ».

a uma relação social que reflecte «a expressão de um equilíbrio de poder entre grupos de empregados, parceiros sociais e empregadores na definição, após negociação, de qualidades que podem ser valorizadas por um indivíduo num espaço de trabalho, num determinado processo produtivo» (Courpasson e Livian, 1991, p. 5). Neste quadro, como assinala Dugué (1999, p. 9), o sistema de qualificação «visa assegurar que os trabalhadores, em aplicação de um acordo entre as entidades patronais e os sindicatos de trabalhadores, recebam um pagamento pelo preço certo pelos conhecimentos e competências que possuem e cuja existência é atestada, nomeadamente, pelo seu diploma». São todos estes elementos que protegem os funcionários que irão quebrar a lógica da competência.

Como em qualquer sistema, o sistema de qualificação também teve suas limitações, o que alimentou fortemente as críticas daqueles que apoiam a lógica da competência. Duqué (1999, pp. 10-11) propõe quatro delas. Em primeiro lugar, a questão do conhecimento adquirido no local de trabalho, que não foi levado em conta e reconhecido como tal no modelo de qualificação. Isto não passa sem penalizar os colaboradores que possuem este conhecimento, que mobilizam numa situação de trabalho sem compensação salarial ou promoção profissional, sendo dada prioridade ao conhecimento oficialmente reconhecido por um diploma. Depois há os limites atribuídos ao seu desajustamento às rápidas mudanças e transformações do sistema produtivo. De fato, o sistema de qualificação, por ser baseado em posições e conhecimentos cujos contornos são formalizados e estabilizados, adapta-se mais facilmente a organizações do tipo tayloriano e menos a organizações em constante transformação e mudança. Neste contexto, «o sistema de qualificação parece ser, assim, um sistema de fechamento que se torna um obstáculo que impede a adaptação da mão-de-obra às exigências do aparelho produtivo» (Dugué, 1999, p. 10). Estas críticas também encontraram fundamentos no desenvolvimento de empregos no sector terciário. De fato, ao contrário da lógica da qualificação, onde o conhecimento é codificado e priorizado para a transmissão, em «serviços (...), parece difícil determinar o conhecimento necessário fora da relação cliente-empregado em particular. Finalmente, concebido e reforcado numa altura em que a economia francesa tinha falta de mão-de-obra qualificada, o sistema de qualificacão começa a sofrer de uma falta de legitimidade num período de subemprego e de uma superabundância de diplomas. Com efeito, os diplomas, «perdendo o seu poder quando são abundantes, já não podem servir como instrumentos de adequação entre a oferta e a procura de mão-de-obra» (Dugué, 1999, p. 11). Todas estas críticas sugerem que a transição do modelo de qualificação para o modelo de competência ocorreu «num contexto em que a transformação das fontes de competitividade põe em marcha os modelos organizacionais das empresas e afecta os fundamentos dos sistemas de relações industriais e de direito do trabalho desenvolvidos por um século de história industrial» (Paradeise e Lichtenberger, 2001, p.34).

#### O Modelo de Competência

Ao longo do tempo, o modelo de competência foi estabelecido como uma base instituída para as políticas de gestão de recursos humanos. Por um lado, procurou contornar o sistema de regulamentação colectiva em que se baseava o modelo de qualificação e, por outro, «facilitar, ou mesmo impor uma relação salarial mais adequada às exigências de uma economia liberal» (Dugué, 1993, p. 7). Ao contrário da qualificação, que é apoiada e defendida por um ator coletivo que coloca em jogo sua identidade coletiva (geralmente por profissão), a competência é considerada como algo individual, ligada a características pessoais e levada por «atores individuais que agem separadamente, cada um em seu próprio nome e em relação direta com sua hierarquia». Como resultado, a competência «dificilmente pode

ser objeto de estratégias de defesa coletiva ou de reconhecimento» (Courpasson e Livian, 1991, p. 6). Aqui, a relação salarial é assimétrica. O poder está claramente nas mãos da direcção da empresa e os mecanismos de regulação colectiva são postos em causa. Assim, com a lógica da competência, empregadores e gestores de relações sociais dentro das empresas consequiram mudar as regras relativas à organização das condições de trabalho, à avaliação do trabalho realizado e aos salários que lhe estão associados. Os mecanismos de produção coletiva estão ficando cada vez mais marginalizados, dando lugar à individualização e negociação direta entre o empregado e sua hierarquia. Com efeito, como assinala Dubar (1996, p.190), «ao contrário do modelo de qualificação, em que a negociação colectiva funciona, o modelo de competência desliga o «reconhecimento salarial» das relações sociais, colocando-o num «encontro instantâneo e presencial entre um indivíduo com 'competências' a priori e uma empresa que as reconhece e as transforma em 'desempenho' mais ou menos mensurável». Neste contexto, a relação salarial é individualizada, as relações sociais são invisíveis, o mérito e os talentos são sobrevalorizados em detrimento do ambiente colectivo de trabalho (Monchatre, 2010). Como Dubar, Tripier e Boussard (2011, p. 312) o colocaram. É na transação entre o indivíduo e a organização que se joga agora o reconhecimento no trabalho e as perspectivas de carreira.

Da competência à empregabilidade: dois outros grandes turnos

Esta mudança de qualificação para competência também foi acompanhada por dois outros turnos. A primeira diz respeito à passagem de uma carreira para um percurso profissional (Monchatre, 2007). Este primeiro turno encontrou um terreno favorável dentro dos limites da lógica de competência, em que a estabilidade de emprego e a gestão de carreiras se tornam problemáticas,

num mercado interno cada vez mais congestionado e enfraquecido pela competitividade internacional e pela concorrência que os empregadores enfrentam. Neste contexto, as competências, em vez de serem uma alavanca para a gestão da carreira, tornaram-se um dos garantes da empregabilidade. Mas não deve ser esquecido, como diz Reynaud (2001), que a empregabilidade seria possível num mercado dinâmico, caracterizado por uma baixa taxa de desemprego, onde os candidatos teriam uma alta probabilidade de mobilidade. Enquanto num mercado com as características opostas, ou seja, com uma taxa de desemprego muito elevada e muito poucas possibilidades de mobilidade, a empregabilidade permanece hipotética e incerta e, de facto, só pode surgir no contexto de um mercado de trabalho mais amplo, cujos limites ultrapassam os limites da empresa. O segundo turno diz respeito à passagem da formação à profissionalização (Jobert, 2002). Como assinalamos anteriormente, uma das críticas ao modelo de qualificação foi que ele não levava em conta o know-how relacionado às situações de trabalho. Como vimos também, uma vez que a competência, por um lado, é intransmissível e, por outro, só se manifesta em situações da vida real, não seria possível mobilizar a formação para a sua aquisição. Daí a segunda mudança em direção à profissionalização, considerada como preparação para a aquisição de competências. Para Jobert (2002, p.248), esta passagem corresponde a «ter em conta as dimensões situacionais da aquisição ou implementação do conhecimento profissional ou, por outras palavras, colocá-lo numa perspectiva social para além das suas dimensões epistémicas ou pedagógicas apenas».

Este desvio, através da análise da passagem da lógica da qualificação para a lógica da competência e depois para a empregabilidade, fez-nos tomar consciência das questões sociais que lhe estão subjacentes. Em particular, permitiu-nos ver a evolução e a mudança na natureza da relação salarial que, num contexto em que a impossibilidade de codificar os postos de trabalho

e os conhecimentos que lhes estão associados, tornou possível, como diz Dugué (1993, p.11), «desligar necessariamente a troca salarial de qualquer ancoragem em posições ou conhecimentos estabelecidos». Veremos a seguir como a relação salarial é apresentada no contexto da lógica de competência que estamos agora a abordar.

## Mudanças nos termos de troca de salários e o surgimento de novas formas de profissionalismo

Como assinalam Courpasson e Livian (1991, p.3), a mudança para o modelo de competência é «um dos sinais de um desejo estratégico de construir novas formas de relações salariais». É isto que estamos agora a abordar a partir da observação da emergência de novos termos de troca salarial e do aparecimento de novas formas de profissionalismo salarial. Vamos primeiro ver em que consistem estes novos termos de troca. É a transição de uma relação de trabalho em que um serviço foi trocado em troca de remuneração, para uma relação em que o reconhecimento social é trocado por uma posição subjetiva comprometida com a realização de objetivos institucionais. Estes novos termos de troca salarial andam de mãos dadas com o surgimento de novos modelos de negócio construídos no seu modo de gestão, rompendo com os antigos modelos Taylorian e Fordist, por um lado, e com o estabelecimento de novas relações entre os factores de produtividade, por outro. De facto, a saturação do mercado e a concorrência entre empresas alteraram as condições de competitividade. Estes dizem respeito à qualidade e variedade dos produtos, e não mais exclusivamente aos seus custos, como era anteriormente o caso. Assim, a fonte das diferenças entre empresas tem origem em outros lugares e não se deve a diferenças tecnológicas ou métodos de gestão da produção. É «feito através do serviço pelo qual o produto é apresentado, vendido, consignado ao cliente» (Manoukian, 1990). E como são os funcionários que prestam esse serviço, seu envolvimento na vida da empresa e sua interiorização de seus ideais torna-se mais do que necessário. É neste contexto que os gestores das empresas ao mais alto nível tomaram consciência da importância dos recursos humanos como factor de produtividade. É de facto a capacidade dos gestores para mobilizar estas estratégias, no quadro das orientações e prioridades instituídas, que fará a diferença entre as empresas. Aqui encontramos a função económica da identidade (Kaddouri, 2002). De facto, o facto de os colaboradores concordarem em mobilizar a sua subjectividade (e portanto a sua identidade) para a realização dos objectivos da empresa torna-se um elemento crucial na competição nacional e internacional, tornando assim «estas questões de identidade profissional e socialização componentes essenciais da competitividade económica» (Dubar e Tripier, 1998, p. 228). Quanto às novas formas de profissionalismo salarial, estas exigem que os trabalhadores se envolvam na realização dos objectivos da sua empresa, cujos objectivos e prioridades internalizam subjectivamente e não apenas cognitivamente. Enquanto nos modelos Taylorianos, os gestores realizavam o controlo das actividades através da exigência de cumprimento das regras, este é substituído no novo modelo empresarial por «um modo de controlo baseado na adesão a um sistema de valores» (ibid., p. 89). Os gestores estão lá para encorajar os colaboradores a agir de acordo com os objectivos da empresa «dando-lhes a impressão de que estão apenas a perseguir os seus» (Pinto, 1975). Neste contexto, a preocupação da gestão pós-moderna não é a adesão dos colaboradores, mas a sua mobilização subjectiva, na qual os seus próprios projectos encontram expressão num processo subliminar dentro dos projectos institucionais. Isto leva as empresas envolvidas neste novo modelo a estabelecerem critérios de recrutamento, um dos elementos-chave dos quais é a capacidade dos futuros recrutas para formularem projectos que se enquadrem nos contornos dos projectos da empresa, para darem as garantias necessárias de uma capacidade de «gestão como empresa» (Le Boterf, 1997, p. 11), para orientarem a sua profissionalização «e a flexibilidade necessária para garantir a sua própria empregabilidade. Estes são alguns dos aspectos da nova forma de profissionalismo salarial exigida pela gestão pós-moderna.

# Rumo a um novo sistema de mobilização salarial ou de dupla auto-mobilização

Como vimos acima, uma das principais consequências da lógica de competência tem sido a transformação do regime de mobilização salarial» (Monchatre, 2010, p.2). Vejamos agora em que consiste este regime. É composto por duas facetas complementares e interactivas. A primeira diz respeito ao conhecimento mobilizado numa situação, a segunda diz respeito à mobilização do indivíduo na totalidade do seu ser. Assim, - e é aqui que entra a primeira faceta - num contexto de forte concorrência e competitividade, os empregadores estão a pedir aos seus empregados que tomem mais iniciativa e sejam flexíveis. Assim, não é apenas da qualificação de cada um deles, ou seja, dos conhecimentos ensinados e reconhecidos por um diploma, que eles precisam. Em casa, procuram mobilizar a sua inteligência situacional e as suas competências profissionais para lidar com situações de trabalho cujos contornos vão para além dos procedimentos e dos limites de funcionamento. Eles procuram dentro de si mesmos o «mestiço» que, mobilizados por sua livre vontade, os leva a enfrentar a novidade das situações e sua imprevisibilidade. Em outras palavras, «... os empregados não podem se limitar a mobilizar apenas conhecimentos e contribuições garantidas coletivamente». Eles são chamados a mobilizar toda a sua pessoa, mesmo a sua subjectividade» (Monchatre, 2010, p. 4). ». Isto é o que Dejours (2016) afirma com pertinência na definição do que é o trabalho. É, diz ele, «o que o sujeito deve acrescentar às prescrições para alcançar os objectivos que lhe são atribuídos» (Monchatre, 2010, p. 4).

Ou, o que ele tem que acrescentar de sua própria vontade para lidar com o que não funciona quando ele se apega às prescrições». Daí a segunda faceta da mobilização, que durante muito tempo foi combatida no âmbito da organização científica do trabalho mas que, dentro da lógica da competência, se transforma numa forte injunção institucional. A questão que se coloca é a seguinte: por que essa liminar e qual a função que ela desempenha dentro das organizações que a promovem? Para responder a esta pergunta, teríamos de voltar à questão clássica da distância entre o prescrito e o real, teorizada por ergonomistas e por certos sociólogos do trabalho. Nestas teorias, a ênfase é colocada na impossibilidade de alcançar os objectivos de produção atribuídos aos empregados pela mera aplicação de instruções, regras e procedimentos estabelecidos pelos prescritores das tarefas a serem realizadas. Há sempre uma distância entre o prescrito e o real que só pode ser reduzida, como diz Jobert (2002, p.250), graças «à mobilização da 'inteligência prática' do empregado», «suas próprias habilidades, seus conhecimentos tácitos, seus truques do ofício, suas concessões feitas no curso de uma ação que nunca se estabiliza, constantemente infiltrada pela história e seus acontecimentos».

#### Conclusão

Como vimos ao longo deste artigo, a passagem da lógica da qualificação para a da competência e depois para a empregabilidade foi acompanhada por questões sociais reais no contexto de contextos económicos, sociopolíticos, organizacionais e culturais em constante mudança. Nós nos concentramos em dois aspectos importantes. A primeira diz respeito ao impacto desta mudança na relação salarial e a segunda no novo regime de mobilização salarial, que consiste na "mobilização pessoal, subjectiva e psicológica no trabalho, em troca de esperança de reconhecimento de identidade e perspectivas de carreira (...)" (Dubar, Tripier e Broussard, p.308). Na prática, este reconhecimento tem permanecido no registo de esperança que conduz a situações dramáticas em termos da saúde física e mental dos colaboradores.

### **Bibliografia**

CAMUS, Odile. L'évaluation des compétences relationnelles et sociales : obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires: Education permanente, Paris, n°192-3, p.179-197. 2012

COURPASSON, David; LIVIAN, Yves-Frédéric. Le développement récent de la notion de « compétence ». Glissement sémantique ou idéologique ?: Revue de gestion des ressources humaines, Paris, n°1, p.3-9. 1991.

DEJOURS, Christophe. L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Versailles : Éditions Quae, 2016.

DUBAR, Claude. Sociologie du travail face à la qualification et à la compétence: Revue Sociologie du Travail, Paris, n°38-2, p.179-193. 1996.

DUBAR, Claude; TRIPIER, Pierre; BOUSSARD, Valérie. **Sociologie des professions**. Paris : Armand Colin, 2011.

DUGUE, Elisabeth. La logique de la compétence : le retour du passé: Education permanente, Paris, n°140, p.7-18. 1999.

EUSTACHE, Dominique. Politique salariale, régulation et échange social: Revue Française de sociologie, Paris, n°42-2, p.293-326. 2001

JOBERT, Guy. La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In: ALTET, Marguerite. Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Belgique : De Boeck Supérieur, 2002, p. 247-260. KADDOURI, Mokhtar. La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire. Éducation et francophonie, Canada, v. 30, n°1, printemps. 2002 Disponível em : https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX\_1\_158.pdf Acesso em 24 fev. 2020.

LARGIER, Alexandre. Dispositif de gestion des compétences et logique de métier:. **Revue de l'association française de sociologie**, Paris, n°3, en ligne, 3/2008

LE BOTERF, Guy. De la compétence à la navigation professionnelle. Paris : Editions d'Organisation, 1997.

MANOUKIAN, Franca. Les nouvelles formes d'intégration des organisations, Connexions, Paris, v.55, p.96-97. 1990

MAURICE, Marc. La qualification comme rapport social : à propos de la qualification comme mise en forme du travail. In SALAIS, Robert; THEVENOT, Laurent (éds). Le travail : marchés, règles, conventions. Paris : Economica, 1986, p. 179-192.

MAURICE, Marc; SELLIER, François; SILVESTRE, Jean-Jacques. Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Paris : Presses universitaires de France, 1982.

MONCHATRE, Sylvie. (2007). Des carrières aux parcours...en passant par la compétence: Sociologie du travail, Paris, v. 49, n°4, p.514-530, octobre/décembre. 2007.

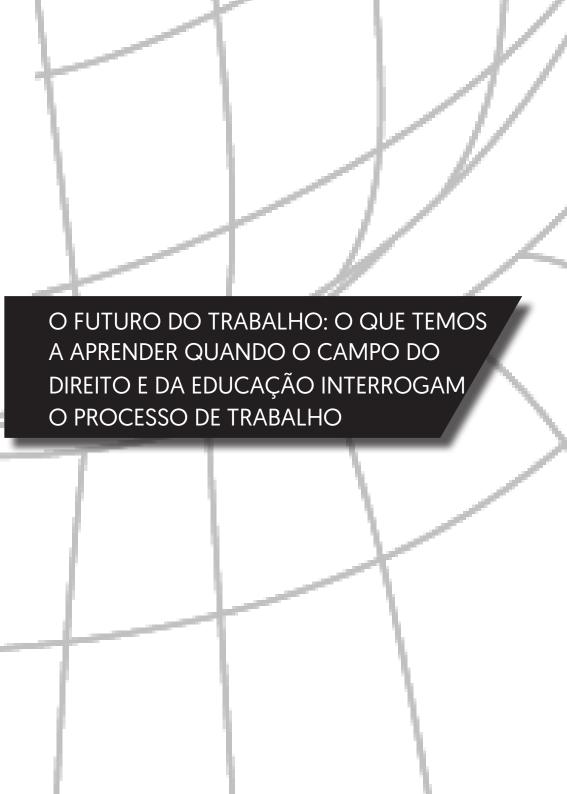
MONCHATRE, Sylvie. Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. **Revue Interrogations ?**, n°10, mai. 2010 Disponível em https://www.revue-interrogations.org/Deconstruire-la-competence-pour Acesso em 24 fev. 2020.

PARADEISE, Catherine; LICHTEMBERGER, Yves. Compétences, compétences: Sociologie du Travail, Paris, n°1, p.33-48. 2001.

PINTO, Louis. L'armée, le contingent et les classes sociales, Actes de la recherche en sciences sociales, v.1, n°3, p.18-40, mai. 1975.

REY, Bernard. La notion de compétence : usages et enjeux: Le Français Aujourd'hui, Paris, n°191, p.15-24, avril. 2015.

REYNAUD, Jean-Daniel. Le management par les compétences : essai d'analyse: Sociologie du Travail, Paris, v.43, n°1, p.7-31, janvier/mars. 2001.



# O futuro do trabalho: como, e por quê discutí-lo ?

Charles Moreira Cunha Geraldo Márcio Alves dos Santos

"O futuro tem um coração antigo" (Carlo Levi)
"Hay que hablar al futuro porque el futuro escucha"
(Jean François Champollion)

Escrevemos dois tomos do trabalho, um primeiro dialoga, sobretudo, com parte da literatura clássica marxista, o que nos permite, ainda hoje, pensar o mundo do trabalho construído e o segundo tomo, nos coloca numa trama complexa em curso, indicando desafios e convocando-nos, a miradas sobre o passado ainda presente, bem como sobre o planejar ações transformadoras.

Quem nunca se aventurou a pensar sobre o futuro? Por certo, o trabalho não é imune a esse exercício reflexivo. Na verdade, não poderia sê-lo, já que, de um lado, os artefatos que, normalmente, nos anunciam o avanço do domínio humano sobre a propriedade natural das coisas são, antes de tudo, resultado do trabalho e, por outro, é no próprio interior do processo de trabalho, em si, que as inovações, primeiramente, aparecem. Via de regra, trabalhadores usam recursos tecno-científicos antes de sua universalização e/ou antes uso social ampliado. O trabalho antecipa, em diversos aspectos, o futuro. Vejamos que, por exemplo, as escolas e, mais especificadamente, a educação profissional trabalha para uma perspectiva de futuro sob o que

seria uma demanda do mundo do trabalho. Essa inflexão sobre a relação do futuro aparece em Frigotto, na crítica à subordinação do processo educativo de forma unidimensional ao mercado (...) as novas gerações somente terão futuro previsível se a ciência, a terra, a água, as riquezas do subsolo se tornarem um bem comum da humanidade, e não apropriados pelo o lucro de poucos. (2019)

Entretanto, é bom ser prudente ao relacionar trabalho e futuro, uma vez que não poucas as distorções, e as mediações, que
atuam no campo do fetiche e acabam por subordinar as pessoas
aos objetos que a própria força de trabalho humana criou e, com
efeito, àquilo que seria traço do humano passa ser coisificado
e, na mesma medida, o que é típico das coisas ganha traços
de personificação, portanto, um caminho aberto para que as
relações entre pessoas se confunda coma relação das pessoas
com as coisas.

Essa possibilidade, infelizmente, não é ficção e já tem efeitos variados, nas propostas de políticas públicas educacionais, no trato com o meio ambiente, nas garantias dos direitos trabalhistas e na organização da sociedade, de um modo geral. É preocupante o atual destrato do trabalho e seus visíveis desdobramentos para uma vida digna. Falta, ainda, ver os desdobramentos invisíveis para o presente e para o futuro.

No âmbito dessa mesa, o tema surgiu em uma gostosa tarde de quinta feira, em 2019, em que se reuniram pessoas do NETE/FaE/UFMG¹ e do MPT-MG² para tratar de possíveis colaborações e, especificadamente,a necessidade de ampliar a compreensão sobre as formas de trabalho mais recentes. Em determinado momento dessa conversa, nos deparamos com alguns materiais, folders e revistas, indicando o "trabalho do futuro". Discutimos

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Ministério Público do Trabalho de Minas Gerais.

sobre o conteúdo de alguns desses ramos de trabalho, e suas repercussões na justiça do trabalho e/ou nas atividades do NETE, e sugerimos que, talvez, uma via menos enviesada para cuidar dessa questão seria inverter os termos e, por isso, agora, propomos discutir o "futuro do trabalho".

A proposição de discutir o futuro do trabalho contém, inicialmente, uma contradição, já que o trabalho, sendo a nossa principal fonte de humanização, é complexo demais para caber em modelos antecipatórios. Todavia, inscrito no plano estrutural, faz parte de um movimento histórico e pode expressar tendências. Assim, temos uma categoria que na empiria produz o futuro, mas, no plano analítico não oferece todas as pistas para a sua antecipação. Na verdade, não é plenamente antecipável. Mas, pode legar condições futuras para a produção da existência.

Para discutir o futuro do trabalho, proporemos aqui articular as categorias processo de trabalho e memória, cujos vínculos ligam o passado e o presente, conferindo uma historicidade à técnica, à tecnologia e à ciência tomando-as como uma produção de humana e, como tal, atravessada pela cultura e pela política. Por essa via se acionam as especificidades da atividade do trabalho, do fazer saber dos ofícios, das relações sociais de trabalho, do ambiente de trabalho: saúde e doenças dos trabalhadores, da educação profissional e, também, os marcos estruturais do trabalho contemporâneo como a divisão internacional, os sistemas de direitos e proteção social e a financeirização da economia.

Aceitamos a provocação do historiador Carlo Levy "O futuro tem um coração antigo" e trazemos como contribuição uma formulação clássica para interpretar o futuro do trabalho, o trabalho e o processo de trabalho em Marx. O trabalho foi tido para Marx como central para o gênero humano, Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza (...) (Marx, 1985, p. 149. Vol. I).

E, tão logo uma sociedade se desenvolva, ela já desenvolve o processo de trabalho:

(...) a atividade orientada a um fim, ou o trabalho mesmo, seus objetos, seus meios (...) os meios de trabalho são uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. (Marx, 1985, p. 150. Vol. I).

Interrogar o processo de trabalho nos parece interessante, dado o seu aspecto revelador das condições históricas e sociais de sua produção:

A mesma importância que a estrutura de ossos fósseis tem para o conhecimento da organização das espécies de animais desaparecidas, os restos dos meios de trabalho têm para a apreciação de formações sócio econômicas desaparecidas. Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha. (Marx, 1985, p. 150. Vol. I).

No capitalismo, o desprovimento, por parte dos trabalhadores, dos meios de produção favorece, como afirmou Marx (1985) a subordinação formal do trabalho frente ao capital. Se, do ponto de vista formal, o capitalista consegue separar, na forma de mercadoria de sua propriedade, a força de trabalho- o trabalhadordos meios de trabalho, quando na produção propriamente dita, o que foi separado como mercadoria - por exemplo, a máquina, a matéria-prima e o trabalhador - voltam-se a se encontrar no processo de trabalho. Por isso, o processo de trabalho capitalista

precisou criar, recriar e combinar a maquinaria com a divisão técnica do trabalho. (Santos, 2010). De acordo com Romero:

O princípio da maquinaria é substituir o trabalhador naquelas atividades em que ele era fundamental para o controle do processo de trabalho. Desse modo, torna-se o processo de trabalho emancipado do trabalhador individual, independente de sua intervenção direta, a atividade do trabalhador passa a ser a de mediar a ação direta da máquina na produção. (2005, p. 188).

Para Marx (1985. Vol. II), toda maquinaria se apóia em três partes: força motriz, mecanismos de transmissão e a máquina-ferramenta. A primeira, como o próprio nome indica, atua como força propulsora da maquinaria como, por exemplo, um motor elétrico ou um moinho de vento. A segunda é uma extensão da força motriz, isto é transmite a velocidade, a forma, o sentido e a força de todo o movimento propulsor. Alguns de seus componentes são relativamente populares como a engrenagem, a correia, os eixos e a corrente, etc. Já a terceira parte, a máquina-ferramenta, expressa com mais propriedade os efeitos e a complexidade da maquinaria no processo de trabalho:

A máquina-ferramenta é, portanto, um mecanismo que, ao ser-lhe transmitido o movimento correspondente, executa com suas ferramentas as mesmas operações que o trabalhador executava antes com ferramentas semelhantes (...) Quando a própria ferramenta é transferida do homem para um mecanismo, surge uma máquina no lugar de uma mera ferramenta. (1985, p. 9. Vol. II).

Em parte, a possibilidade de controle sobre o processo de trabalho, quer dizer que o controle do capital sobre o trabalho é dado pela suposta substituição da empiria e da subjetividade do trabalhador pela "simplicidade" e objetividade das máquinas. (Santos, 2010). Para Marx (1985), como maquinaria, o meio de

trabalho adquire um modo de existência material que pressupõe a substituição da força por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das ciências da natureza (1985, p. 17. Vol. II).

Assim, a maquinaria, sobretudo, a máquina-ferramenta apresenta para o capitalista a possibilidade de nivelar o conhecimento necessário ao andamento do processo produtivo e, a partir dessa base material, radicalizar a divisão técnica do trabalho, engendrando outra perspectiva social de organização do trabalho, o "trabalhador coletivo". (Santos, 2010). Trata-se de "dividir para reinar" (Marglin, 1996, p. 42). De acordo com Romero: o objetivo da maquinaria não é apenas reduzir de forma extemporânea o custo das mercadorias do capitalista individual, mas o de desvalorizar a principal mercadoria: a força de trabalho. (2005, p. 44).

## A guisa de "um futuro do trabalho"

Seguindo por essa trilha, temos que o processo de trabalho capitalista visa produzir mais em menos tempo e, só consegue fazer isso, com um razoável controle sobre os elementos básicos do processo de trabalho, os sujeitos, os meios de trabalho e o objeto de trabalho. Portanto, o processo de trabalho capitalista precisa produzir a si mesmo. É por essa perspectiva que queremos interrogar algumas das inovações mais recentes no processo de trabalho³, a saber, "Inteligência Artificial"⁴, a "Indústria

Assumimos aqui uma carência, até o presente momento, não realizamos uma pesquisa empírica que, ao nosso olhar, é fundamental para avanças sobre essas indagações. Temo a sorte de, por meio de relações com alguns trabalhadores que freqüentam o NETE, conversar sobre algumas dessas inovações tecno científicas. Contudo, ciente da necessidade de ir a campo, estamos organizando uma proposta de pesquisa.

<sup>4</sup> A Inteligência Artificial, A.I, já assim tratada, não é tão recente. Com o advento da informática e da microeletrônica, foi possível transformar alguns dados em memórias algorítimas. Nos termos atuais, o aumento da capacidade de armazenamento dos computadores, bem como de sua velocidade e a sua disseminação permitiu

## 4.0"5 e a "Nanotecnologia"6.

Podemos dizer que a "Inteligência Artificial" e a "Indústria 4.0" são conjunto de ciências e tecnologias que os sujeitos usam para atuar sobre um determinado objeto de trabalho, e/ou sobre um determinado fim nas relações sociais, portanto, podem ser tomadas como meios de trabalho e, as vezes como um objeto de trabalho. A Nanotecnologia, "uma produção invisível", que se expressa, na maioria das vezes, como novos materiais é percebida mais facilmente como um objeto de trabalho, contudo, podendo ser, ainda, um meio de trabalho. Nano não é um obje-

um excepcional banco de dados que, disponível a uma velocidade ultra rápida de acionamento, traz o efeito veloz que, de tão veloz, pode dar a impressão de que a A.l antecipa uma determinada situação. São tratadas como inteligentes por memorizar e disponibilizar determinadas informações, contextualizadas, como uma suposta baixa interferência humana. Em que pese o crescimento do trabalho morto em detrimento da diminuição do trabalho vivo, ao nosso olhar, a I.A está longe de ocupar o lugar do sujeito no processo de trabalho, principalmente, no trabalho produtivo.

- 5 O termo indústria 4.0 surgiu na Alemanha, na década passada, e busca designar um conjunto de artefatos tecnológicos e científicas como sendo inovações que, de tal sorte impactantes, abririam a "quarta revolução industrial". A sua base material é a integração, por meio de comunicação em tempo real, da microeletrônia e da informática com uma determinada organização do processo de trabalho, criando um contexto de manufatura interligado. Isso vem sendo chamado de "internet das coisas". Esse tipo de integração pode ser na mesma planta, ou por sistema remoto. Estritamente, a sua base técnica não é, exatamente, nova, mas tratam-se de artefatos sofisticadíssimos que se estão interligados por comunicação. Há outro tipo de aplicacões avancadas, caracterizada com indústria 4.0, relativamente novas, como "esquezo esqueletos", cuja a novidade não está reduzida na comunicação entre máquinas, mas, a uma modificação das propriedades físicas do trabalhador, como a estatura e a forca física. Também, há e as prototipagens, ou impressão "3 D" que não novas possibilidades de integrar a concepção de um produto com a sua produção imediata, por meio, de um computador e uma impressora específica.
- As Nanotecnologias, ou Nanociências trabalham com materiais em escalas muito pequenas. Um nanômetro é a bilionésima parte de um metro. As nano tecnologias manipulam átomos e moléculas. A nanotecnologia não é apenas a busca de se conseguir usar partículas ou materiais em um tamanho infinitamente menor do que o convencional. Como as leis que governam esse mundo invisível são distintas das leis do mundo micro e macroscópico, os materiais fabricados ou construídos em nanoescala têm propriedades únicas e se comportam de forma diferente da matéria convencional. Isso se deve aos "efeitos quânticos. (Asa Brasil e Rede Ecovida de Agroecologia, 2009).

to, é uma escala muito reduzida. Assim, a Nanotecnologia é um processo para se trabalhar com matérias em escalas mínimas.

Tal como já apontara nos Séculos XIX e XX, por Marx (1985), Bravermam (1987) e Marglin (1996), a incorporação dessas recentes inovações no processo de trabalho expressariam quais imbricamentos entre a técnica e a política ? E, em que medida essas bases materiais atingiram uma aplicação universal? De que forma, essas inovações concorrem para que a divisão técnica no processo de trabalho se intensifique? E, ainda, o que há de novo nos efeitos dessas inovações no processo de trabalho?

A identificação feita por Marx, de que a base técnica se articula com a organização do processo de trabalho parece ser reiterar atualmente. Para Frigotto (2019) "trata-se de um processo contínuo de substituição na atividade produtiva do trabalho vivo (força física e mental dos trabalhadores) em trabalho morto (máquinas computadores, robôs e etc), cujo objetivo é diminuir o preço da mercadoria força de trabalho. Acrescentamos, ainda, que é necessário interrogar o outro objetivo da organização do processo de trabalho capitalista, torná-lo controlável.

A I.A e da Indústria 4.0 está relativamente presente no setor de serviços explicando, talvez, neste campo se encontram a uberização e a pejotização. No trabalho produtivo, ao que sabemos, até o presente momento, as pequenas e médias indústrias ainda tocam a sua produção com uma planta taylorista/fordista, ou toyotista. Portanto, enquanto a I.A e a Indústria 4.0 não se generalizarem, as alterações na gestão e organização do processo de trabalho não serão revolucionadas.

O que vimos até agora, se já são mudanças, são apenas a ponta do iceberg e a identificação feita por Marx, de que a base técnica se articula com a organização do processo de trabalho, também, pode estar sendo usada às avessas, concorrendo para justificar que o avanço da precarização do trabalho no mundo deve-se a "Inteligência Artificial" e a "Indústria 4.0" e

com a Nanotecnologia. Vejamos que, primeiro, o toyotismo já pressupunha a precarização do trabalho estruturado. (Antunes, 2001). Embora já existisse no século XIX (Landes, 2006), a terceirização é estruturante no modelo japonês. (Antunes, 2001). Entretanto, sabemos que, menos por se tratar de uma base técnica já generalizada, e mais por ser uma mercadoria cara, essas tecnologias são propriedades das grandes corporações.

Já temos elementos para saber que as inovações tecno-científicas cumprem um papel ideológico de esconder a crise estrutural do emprego que, quase sempre, é justificada pelo poder público e/ou pelos grandes empresários por uma suposta falta de qualificação do trabalhador (Frigotto, 2004; 2019). Por certo, a educação profissional deve se orientar pelo que há de mais moderno na produção da técnica, da ciência e da tecnologia. Porém, isso não significa uma submissão a interpretação que mercado tem dessas inovações. De uma lado, para não confundur trabalho com emprego e, por outro lado, para perceber o processo de trabalho com suas amplas relações sociais, inclusive, para identificar outros alcances da ciência, da técnica e da tecnologia. Frigotto, diz que se a ciência e a tecnologia fossem bens públicos, seria viável diminuir enormemente o tempo da jornada de trabalho e assegurar vida digna para todos. (2019).

No caso brasileiro, a história da formação de nossa sociedade nos diz que é preciso estar atento ao que se chama de "trabalho do futuro". Como as marcas sociais de nossa colonização, escravismo, o latifúndio, o patriarcalismo e o patrimonialismo moldaram um desenvolvimento econômico subordinado aos grandes centros, a reiteração das desigualdades no Brasil, o destrato com o trabalho e com os trabalhadores refletem as contradições do sistema capitalista, mas, com doses cavalares de um autoritarismo e de uma pouca afeição às possibilidades da ciência e da tecnologia se voltarem ao bem comum.

Sendo assim, ressaltamos uma preocupação exposta por Machado (2010) de que a técnica não pode ser compreendida, ou

melhor compreendida, limitando-a aos seus aspectos moforlógicos, isso é, um fim em si mesma. De acordo com essa pesquisadora

(...) Não se pode conceber uma técnica de produção (material, ou simbólica) como algo inseparável das diversas dimensões da divisão social do trabalho(internacional, nacional, regional, local, nos ramos da atividade humana, na empresa), pois é a divisão social do trabalho que precede a divisão técnica e que comanda a sua evolução. (2010, p. 85)

A invocação inicial ao processo de trabalho é para tentar demonstrar que meios e objetos de trabalho, mesmo com as inovações recentes, dependem da ação humana. Mais ainda, depende da ação humana diante de um imponderável que a ciência e tecnologia não conseguem sistematizar. Daí, ressaltamos o lugar da técnica, inclusive aqui pouca dita, na produção da ciência e da tecnologia. Não são as mesmas coisas, mas não podem se hierarquizar. O modo de produção capitalista, desde sempre, buscou baratear o que era de posse dos trabalhadores, a técnica e, em alguma medida a tecnologia. Mas, desde a segunda revolução industrial, como foi usada, e até hoje a é, como força produtiva, a ciência é uma como meio de trabalho. E não raro, como já dissemos, o fetiche em torno da ciência favorece uma ação ideológica para culpar os trabalhadores pelo desemprego.

De sua má, ou pouca análise, o processo de trabalho capitalista vem determinando não somente a produção, mas, a forma de ocupação do espaço e, também, a superestrutura, dentre outras, as políticas de formação escolar- e profissional- a relação com o patrimônio ambiental e os direitos normativos que reforçam as garantias a vida digna. Portanto, é necessário refletir com pertinência o fator primeiro de nossa sociabilidade, o trabalho, não subordinar as pessoas aos meios e aos objetos de trabalho. Perguntar sobre o seu futuro é só um bom pretexto para não esquecer que no presente já há motivos de sobra para defender a dimensão humanizante do trabalho.

### Um panorama de desafios e ações possíveis

Voltando a questão: concordamos que o trabalho é condição humana insuprimível? Podemos tratar tal condição observando algumas perspectivas, analisando nuances e concretudes. Vejamos, numa primeira perspectiva, mais recente, encontramos teses de que o trabalho perdeu o estatuto de objeto de estudo acadêmico e produtivo quando se busca construir conhecimento científico relevante às demandas sociais do presente e do futuro. Afirmações desta natureza perduram e tencionam nossas pesquisas quando miramoso trabalho humano nas sociedades brasileira e empaíses da comunidade internacional. De nossa parte, por nossas pesquisas e ações relacionadasaos dramas vividos por trabalhadoras e trabalhadores, em seus postos de trabalho, e no decorrer de carreiras profissionais, seja na saúde, na segurança no trabalho, na terceirização, no direito de recursa, no trabalho associado, etc., em setores como a educação, o setor elétrico, a mineração, políticas de formação e qualificação profissional, entre outros, encontramos o alarde'o trabalho está acabando', 'não haverá mais trabalho na sociedade do futuro', ' as tecnologias sempre substituíram e tornará obsoleta, ' em breve' a mão de obra de trabalhadores e trabalhadoras'. São estes os debatesque alimentam as especulações sobre as reais condições de produção e reproduçãocapitalista, afinal, há ou não uma crise do sistema? Essas e outras são questões já superadas ou ainda podemos retirar daí índices de como se desenrola e se ordena a vida laboriosa presente e futura?

Numa segunda perspectiva, concordarmos com a centralidade do trabalho, e mais, reafirmamos sua insuprimibilidade, mesmo diante de ataques e transformações técnicas, tecnológicas, aliadas a degradação em alguns ramos produtivos e segmentos de serviços com crescimentoexponencialmente em número de trabalhadores/as desempregados sujeitados a novos tipos de vinculação e ocupação. O cenário presente, nos desafia a acurar os ordenamentos políticos, jurídicos, econômicos e produtivos, que, em parte, dão sustentação às construções históricas, evidenciando parte dos processos pelos quais se construiu e se sustenta a cisão entre as classes sociais no capitalismo. Como a história não é uma 'torre de marfim', intransponível e fixa em suas fronteiras estruturais, encontramos em meio a toda uma engrenagem de poder, contradições por meio de forças contrárias, mais ou menos perenes, que intentam superações e transformações por meio de lutas entre classes sociais em suas disputas em torno de projetos distintos de sociedades. Esse universo do trabalho é complexo, marcadamente tensionado por distintas forças político-sociais. São muitas versões da História, são memórias de trabalhadores e trabalhadoras, com seus corpos, diante de máquinas, ferramentas normas reguladoras, entre outros elementos, que se assentam , indústrias, fábricas, comércios privados e setores produtivos públicos de extração mineral, produção e distribuição de energia, ou da prestação de serviços como educação, segurança e limpeza pública, saúde entre outros, todos, privados e públicos, formam os postos onde ocorre o trabalho real, onde se reproduz e confronta saberes investidos, produzindo a cada tempo, um debate de normas, de renormalizações, entre outras possibilidades, sobretudo de construção do que chamamos, em parte, de novos saberes do trabalho. Por outro lado, mas sem encerrar as vinculações institucionais relacionadas ao trabalho, fazemos parte, debatemos e produzimos conhecimentos, com e a partir das mais diversas experiências, por meio projetos políticos, educacionais e de pesquisas em escolas, universidades, partidos políticos, e, instituições públicas de interesse coletivo, ordenados por leis e direitos, esse constructo, que atravessa alguns séculos, nos orienta a pensar e entender as tramas fortes que sustentam a sociedade da produção de mercadoria, das classes sociais e por conseguinte do trabalho.

Uma terceira perspectiva preocupa-nos sobretudo, a da precarização total das condições de trabalho, que é antiga e vivida por milhares de trabalhadores e trabalhadoras. O capitalismo não poupou, em momento algum, homens, mulheres e crianças quando se tem como meta produzir, lucrar e produzir mais-valia. A cada tempo, assume-se facetas parcialmente distintas, amparadas por um jogo sobretudo desigual em suas forças, e também relacionado aos mais diversos usos e acessos às leis do trabalho, da produção e extração de matéria prima da natureza, sempresubordinadas às lógicas do mercado, de des-respeitar e ou manipular licenciamentos de exploração, beneficiamento, contratação de mão de obra, à produção e comercialização.

Diante desta condição histórica e social, nos perguntamos permanentemente, quais são as contribuições que apresentamos quando interrogamos o tempo presente? O que se fez e se faz, o Direito do Trabalho e a Educação da classe trabalhadora? Vale lembrar que a classe trabalhadora, desde os primórdios do capitalismo, foi explorada, ainda o é, e assim, dentro do capitalismo continuará. Essa classe social, ainda muito empobrecida, pois em muitos países, não acessaram condições básicas de uma vida digna e com os direitos civis, sociais e políticos garantidos em sua efetividade. A história brasileira é marcadamente oscilante em suas políticas garantidoras de direitos, seja em períodos democráticas e autoritários. Embora tal questão seja permeada de controvérsias.

São estas, questões/problemas, que estão em relevo na conjuntura política brasileira, e que por um lado, ataca direitos trabalhistas, por meio de um processo de desregulamentação e extinção de direitos, duramente conquistados pela luta da classe trabalhadora. O cenário político atual se faz desigual, ofensivo e de confronto entre diferentes forças políticas, há um processo forte da máquina estatal, amparado por um jogo interinstitucional, que acelera ataques aos direitos humanos, atingindo aos mais diversos segmentos sociais, sejam indígenas, campensina-

tos com ou sem terras, trabalhadores urbanos e do campo, aposentados, cooperados, pequenos empreendedores.

Em outros segmentos, com poderes econômicos, logo poderes políticos, não se verifica crises da mesma ordem, ou crise alguma, pois não são atingidos da mesma forma, e mais, lucram com as desregulamentações e depreciação do trabalho, são parte deste grupo banqueiros, industriários de setores automobilísticos, comunicação, entretenimentos, tecnologias de ponta da informática, bio/nano/tecnologias,educação, latifundiários, empreiteiras, mineradoras, investidores, especuladores, entre outras instituições/grandes conglomerados e empreendimentos nacionais e internacionais. Para tais segmentos, a conjuntura é outra, vivida e vista por outro ângulo, não sofrem com a conjuntura, pelo contrário, produzem lucros exorbitantes. A crise quando pronunciada neste campo específico, reclama cinicamente das dificuldades em relação a impostos, tarifas, juros, fiscalização, volatilidade com mercado, de conflitos e tensões no comércio entre nações, e mais, o poder econômico, supera o campo da produção e ocupa lugar direto e cada vez mais explícito no campo das políticas locais e internacionais.

Nesta trama de poder, pensamos o lugar dosEstados Modernos, e vale lembrar o que já dizia Marx, no Manifesto Comunista, "O Estado é gabinete executivo do Capital", ainda se faz real tal assertiva. As classes populares progressistas, aprenderam e disputam o Estado, têm projetos de Estados, ou de Nação. O Estado não acabou, ele foi e continua sendo disputado pelas forças econômicas e políticas em todos os países, e cada vez mais, ocupa lugar importante na economia e interesses internacionais. É importante dizer que a economia capitalista tem forças atuantes nos mais diversos estados nacionais, fato que contribuiu e assim continuará, pois intenta-se a cada tempo, fortalecer-se e superar fronteiras e inaugurado vinculações supranacionais. Um desafio nesta trama é pensarmos, a partir das experiências capitalistas eoperárias, qual Estado nos interessa, e temos fortale-

cido, bem como daí, construirmos ações que redefinae fortaleça o Trabalho e aEducação, e para tal, não partimos do 'zero' pois temos memória e cultura, objetivamos um horizonte melhor do que conhecemos. Há aí, conflitos entre histórias, que disputam as narrativas do passado, do presente e do futuro.

Tratando um pouco mais sobre as relações entre estado e capital, nos desafía pensarmos, a capilaridade e poder de conformação do Capitalsobre as escalas locais e globais, estabelecendo concepções de mundo, modos de vida, de consumo, idealizações, e também, dos papéis dos Estados nos mais diversos países, e com o Brasil não foi e não o é diferente. A economia internacional, a qual estamos integrados, a pouco mais de 5 séculos, nos obrigou um lugar marcado, fornecemos commodities e assim continuaremos, impõe-nos, atores internos subordinado a atores externos, essa vocação! Vender matéria prima e comprar manufaturas! Assim acessamos o mundo moderno e nos tornamos modernos! Essa condição nos diz sobre nossas relações e legislações trabalhistas, ambientais, de transportes, de matriz energética, nosso modelo de Universidade e desenvolvimento de pesquisas e tecnologias, dos projetos curriculares e financiamentos endereçados à educação da classe trabalhadora e de seus filhos e filhas, das políticas remuneratórias de professores e professoras na educação básica, dos projetos de segurança pública, de acesso a esgoto e água tratada, da cultura e das artes, e de outros tantos elementos, entendemos nossos ordenamentos legais, econômicos, sociais etc., e podemos pensar e entender o presente, este que já foi futuro. Vale resaltar que em muitos países europeus, da américa do norte e sul, pesquisas e desenvolvimentos tecnológicos são em grande parte desenvolvidos por instituições pública, seja universidades e centros de pesquisa, e, apropriados pela iniciativa privada, dando a esta última, poder econômico e político. Essa relação merece ser melhor debatida entre academias e demais instituições vocacionadas a defender os interesses públicos, fato que não se observa junto às instituições privadas.

O humano se fez e se faz, cada vez mais, na diversidade dos mundos, e nestes mundos, o trabalho ocupa centralidade e pluralidades. Pensar o trabalho humano é pensar o mundo, sendo assim, nos colocamos a questão, quais sãos as construções humanas que forjaram quem somos hoje? Quais memórias guardamos junto às mais diversas experiências sociais e institucionais e que estão em nosso presente?

Há uma trama entre experiências sociais passadas e os presentes que conformam a sociedade que conhecemos, isso não significa nenhum tipo de determinismo, no entanto, forças hegemônicantravessam décadas e séculos, construindo modos de vidas. O mundo capitalista, hegemônico, ainda eurocêntrico, guarda em si dinâmicas políticas, sociais e econômicas, e são as experiências concretas permeadas pelas mais diversas contradições onde encontramos histórias vividas - individual e coletivamente, local e em escalas amplas, integradas globalmente, pautadas por tensões entre ordenamentos sociais também locais e globais, reprodutores e produtores da vida de homens e mulheres, jovens e crianças, em segmentos sócio-econômicos também diversos.

Esse universo é onde cada sujeito educou-se socialmente dentro e fora da instituição escola, em escolas públicas e privadas, em igrejas, em associações, sindicatos, partidos, agremiações diversas, essas práticas sociais, comuns, compartilhadas, construíram ainda, um conjunto de ações que tem debatido as condições de vida, aliadas as condições do próprio trabalho, da produção da própria sobrevivência e da coletividade, esse conjunto complexo, mesmo em locais distantes, educou homens e mulheres a debater as relações entre humanos e a natureza, seus recursos e os usos, bem como sua degradação e impactos, em contraposição sobretudo em relação à lógica capitalista exploratória e desmesurável, sobre a coletividade presente e futu-

ra. Esse mesmo mundo, em processo de criação e extinção, em movimentos contraditórios, educa/aliena para o consumo, poluição e degradação impunemente, como também, educa/implica e busca a construção de um mundo melhor, um outro mundo, orientado por outras relações sociais, econômicas, políticas e sobretudo pautado pela ideia de direito a uma vida digna, numa sociedade que garanta a efetividade dos direitos civis, políticos e sociais, harmonizada com os usos e manejos dos mais diversos recursos naturais. Um perigo se associa ao neoliberalismo, que intenta e logra sucesso em países periférico, que é a perspectiva Malthusiana ou Neomalthusiana, tais teses sustentam equações poderosas que justificam a pobreza, suas causas e consequências, estabelecendo ainda políticas de austeridade, precarizando a vida, restringindo o acesso e garantias de direitos sociais, civis e políticos, da maior parte da classe trabalhadora. As teses Malthusianas e Neomalthusianasreafiram, sem rigor científico, haver um descompasso entre capacidade de produção de riqueza e sua distribuição frente ao ideia de crescimento demográfico, mesmo em países em que registra-se mudança de perfil, onde há envelhecimento e baixa natalidade, ainda assim, são teses poderosas declaradas publicamente, atribuindo desarranjo econômico e da perenidade e agravamento das crises econômicas, subdesenvolvimento, impactos ecológicos diversos, à própria dinâmica demográfica em relação à capacidade de produzir e dividir a riqueza de uma nação. Há uma perversidade neste jogo de esconder as regras do jogo do capitalismo.

Ainda neste cenário de debates paradigmáticos sobre as relações entre humanos e natureza, teses tem defendidoa unidade e não mais a cisão de ambos. A superação desta cisão - natureza de um lado, e humanidade de outro, tem adiantado a necessidade de solidificar paradigmas de preservação e não de destruição da vida. Assim, outra perspectiva, aos poucos, se anuncia.

Esse outro mundo, outra globalização, como horizonte utópico, coloca-nos diante e em confronto direto com as atuais configurações reais do trabalho, são diversas forças presentes – mais uma delas, o financismo, que não gera empregos e não se implica com a sociedade, bastando-lhe seus interesses de rentabilidade, e ainda, sua rápida e eficaz volatilidade, que atravessa fronteiras e impacta sobre a divisão internacional do trabalho e da produção. O capital financeiro movimenta uma engrenagem a seu favor, neste mecanismo, entram bolsas internacionais, interesses de estados, diversos financistas em disputas. Não há neste universo, nenhuma mirada de comprometimento social, todo esforço, destina-se a fazer a grande riqueza crescer a valores estratosféricos, o céu não é mais o limite.

Há uma complexidade em jogo no conjunto da sociedade chamada global, são conexões instantâneas e intercontinentais, submarinas, 'invisíveis' aos olhos de guase todos, são fios de fibra óptica que enovelam o planeta, são órbitas de micro e macro satélites, comunicando, minerando dados superficiais e subterrâneos por meio de 'olhos infravermelhos', que penetram e descobrem jazidas de recursos, rochas, águas, petróleos, muitos declarados, muitos outros, quardados secretamente como recursos estratégicos e de segredo de Estados. As tecnologias já mapearam todas as ruas, avenidas, vielas, sinais, buraco e lombadas por onde circulam as mercadorias – gentes, trabalhadores e trabalhadoras, formais, informais, ubers, sedex, fotografias, filmagens, nossas compras, tudo gera dado, e tudo mais que ocorra e sugira novas intervenções, orientando novos investimentos, projetos de modernização, gentrificação e privatização de espaços públicos, limitando e cerceando o ir e vir, bem como o acesso a comércio, cultura, lazer, arte e tudo mais a que tem direito trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos. A cidade e o campo, não escapam as 'garras' do capital.

Estamos diante de muitas tensões ao debatermos de maneira ampla o lugar do trabalho na sociedade atual, bate à nossa porta, os dramas do trabalho, antigos e novas questões são apresentadas pelos próprios sujeitos, são questões que evidenciam e

nos convocam a pensarmos, a investigarmos, e a cada dia continuarmos o debate, como trabalhadores e trabalhadoras são tocados pelas mudanças, mesmo que sutis naquilo que é estruturante do trabalho? São instrumentos sofisticados de regulação da produção, dos percursos, da qualidade avaliada por terceiros em likes, estrelas ou sequências numéricas, são instrumentos de pesos e medidas, leitores óticos, vozes na condução de percursos 'certos', tutoriais, entre outras tantas possibilidades, que se nomeia de inteligência artificial e a indústria 4.0. Nos perguntamos inicialmente, haverá ruptura radical com o patrimônio do trabalho? Há quem assim o anuncie. Entendemos haver múltiplas configurações do trabalho, sendo composto uma realidade complexa e que não é razoável a ideia de homogeneidade ou efeito cascata quando da 'efetividade' da indústria 4.0. É razoável, considerando que o mundo é muito diverso, e que, muitas das tecnologias, algumas já centenárias, não foram ainda incorporadas em muitos ramos produtivos, porque agora a ideia de standartzação e ruptura radical com os mais diversos patrimônios do trabalho se faz presente?

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação -Negação do Trabalho. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

ASA e Rede Ecovida de Agroecologia. Revista Série Novas tecnologias: Nanotecnologia, 2009.

BRAVERMAM, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRIGTHON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: Silva, Tomaz Tadeu. **Trabalho, Educação e prática social**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

DANIELLOU, F; LAVILLE, A; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, n. 68, v. 17, p. 7-13, 1989.

ENGUITA, M. A face oculta da Escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G. A ideologia que embala a galinha dos ovos de ouro. In: Tiriba, L & Picanço, Trabalho e Educação: arquiteto, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida, São paulo: Ideias e Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Revolução 4.0, atividades de ensino e os valores. Impactos nos processos de educação e formação. Entrevista ao Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, outubro/2019.

GORZ, A. <b>Crítica da divisão do trabalho</b> . São Paulo: Martins Fontes, 1996.
HOBSBAWM, E. <b>A era do capital</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
. A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
LANDES, D. Prometeu desacorrentado: transformação tecnológica e desenvolvimento industrial na Europa ocidental, de 1750 até os dias de hoje. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
MACHADO, L. R. Ensino médio e técnico com currículos integrados. Proposta de ação didática para uma ação não fantasiosa. In: MOLL, J e colaboradores. Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.
MARX, K. <b>O capital: critica da economia política</b> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Vol. 1, 1985.
Capítulo VI Inédito de O Capital. Porto: Publicações escorpião, 1975.
NETO, B. R. M. Marx, Taylor e Ford. As forças produtivas em discussão. São Paulo, 1991.
Século XX e trabalho industrial. Taylorismo/for- dismo, ohnoismo e automação em debate. São Paulo: Xamã, 2003.

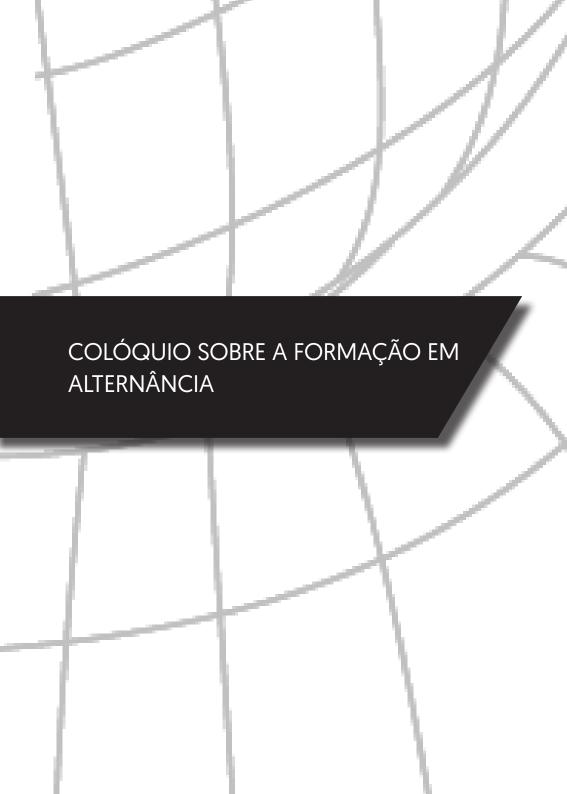
PERROT, M. Os excluídos da História: mulheres, operários e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROMERO, D. Marx e a técnica. São Paulo: Expressão popular, 2005.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Alves, Geraldo Márcio. A pedagogia da ferramenta: estratégias de produção, mobilização e formalização de saberes tácitos criadas pelos ferramenteiros de uma indústria metalúrgica. Dissertação de mestrado. FAE/UFMG, 2004.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves. **Pacto para viver**: a mobilização de saberes na produção associada, gestão e organização do processo de trabalho e maquinaria em uma indústria metalúrgica. Tese de Doutorado. UFF, 2010.



# As formações por alternância: perspectivas internacionais.

Texto para o trabalho do VIII Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade (Sitre) - Belo Horizonte.

Gaston Pineau

Pedro Puig-Calvo

Devemos primeiro agradecer ao Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade – SITRE e ao Professor Antônio Tomasi por darem a oportunidade aos atores/atrizes do mestrado internacional "Formação e Desenvolvimento Sustentável" no Brasil, para fazer um balanço desta formação experimental em alternância... mais de 15 anos após o fim de sua primeira e única promoção em 2004! Balanço retrospectivo, mas também prospectivo: as formações em alternância têm futuro? Qual? Quais são suas perspectivas internacionais?

Elas têm suas raízes nas culturas rurais que são forjadas ao longo das estações, em família e comunitariamente. Essa origem será explorada a partir das avaliações a médio prazo dos participantes deste mestrado experimental do início do milênio. O recente volume da Revista Brasileira de Educação do Campo sobre os 50 anos da Alternância no Brasil (2019, vol.4) nos permitirá situar esses balanços pessoais num movimento sócio-histórico mais amplo e mais antigo da formação em alternância. Uma breve referência a uma experiência de alternância em presença/distância na Guatemala mostrará sua adaptabilidade em meio à crise do coronavírus 19. E o simples anúncio de uma pesquisa mundial em andamento revela uma amplitude por demais desconhecida.

Mas será que essas habilidades em criar alternativas educacionais para as formações clássicas em tempo integral encontram-se restritas às culturas agrofamiliares sempre bem vivas, mas lutando com o desenvolvimento invasivo da agricultura industrial pretensamente hegemônica? Essas formações com bases familiares representam, entre outras coisas, aliados socioecológicos importantes nessa luta. Mas será que suas perspectivas se limitam a esses meios rurais de origem?

Com base em dois números de revistas sobre as formações por alternância – uma da América do Norte e outra da Europa – a segunda parte mostrará que essas perspectivas vão muito além desses meios rurais de origem. Nos últimos cinquenta anos, novas formas de alternância também surgiram em praticamente todos os níveis de formação técnica, industrial e comercial das culturas urbanas. No nível universitário, elas recordaram e democratizam, por assim dizer, a tradição das profissões liberais para quem a prática anda de mãos dadas com a teoria. Essas novas formas aparecem como alternativas socioeducativas para abrir o ensino clássico dentro de quatro paredes, para o aprendizado em todas as idades e em todos os setores da vida. Uma nova era das formações por alternância está sendo construída, muitas vezes desconhecendo a primeira. Que este artigo possa contribuir um pouco para uma interfecundação necessária para enfrentar juntos a partir de agora os desafios ecoformadores de uma educação do futuro.

# Uma origem em culturas rurais formando-se por alternância ao longo das estações, em famílias e em comunidades

Essa origem será, portanto, sobrevoada na América do Sul, com base nos balanços dos participantes do mestrado há vinte anos e no dossiê sobre os 50 anos de alternância no Brasil. Uma breve informação sobre uma experiência atual de alternância em presença/distância na Guatemala e sobre uma pesquisa mundial em andamento dará uma ideia das perspectivas atuais

# 1.1. Balanço dos participantes do Mestrado Internacional Formação e Desenvolvimento Sustentável (2002-2004)

A possibilidade de fazer um balanço do Mestrado Formação e Desenvolvimento Sustentável quinze anos após o término de sua primeira e única promoção, encontra o horizonte vislumbrado em sua filosofia socioeducativa de uma avaliação de médio e longo prazo para testar a sustentabilidade do desenvolvimento visado por essa formação: "Somente o futuro a médio e longo prazo confirmará se essa pedagogia de alternâncias cooperativas visando articular de maneira inter e transdisciplinar a formação com a ação através da pesquisa, tem sido capaz de produzir conhecimentos antropoformativos, interligando os desenvolvimentos pessoais, socioeconômicos e ecológicos" (Pineau, Bachelart, Couceiro, Gimonet, Puig-Calvó, 2009, p.38).

Que essa pequena pesquisa tenha podido acontecer quinze anos depois e que dezesseis dos dezessete graduados tenham tomado o tempo para responder já é um indicador muito positivo de um impacto duradouro do mestrado. Muito obrigado a João Batista Begnami que forneceu a logística e aos demais que responderam, atestando assim uma cooperação dinâmica ainda presente. As três perguntas eram:1- Qual é para você a contribuição mais formativa deste mestrado? 2- Quais principais observações críticas você faria? E que sugestões para remediá-las? 3- Como se inscreve no seu desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário?

O olhar sobre as respostas a essas perguntas se fará observando a distribuição das dissertações de acordo com o modelo dos quatro pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Puig-Calvó, 2003): dois pilares para garantir as finalidades: a formação da pessoa e a formação do ambiente social e físico; e dois pilares para se darem os meios: uma pedagogia da alternância e uma base associativa. O artigo publicado na

edição sobre o 50° aniversário das formações em alternância da Revista Brasileira de Educação do Campo desenvolve ainda mais esse modelo (Pineau, Puig-Calvó, 2019 p.22).

Achamos importante usá-lo aqui para apresentar as respostas de forma grupal diferenciada, introduzindo ao mesmo tempo à quadripolaridade das formações por alternância dos CEFFAs. Essas formações não se baseiam apenas no pilar pedagógico de alternância entre estudos e trabalhos, como mostram, por exemplo, as formações duais da cultura alemã e a sigla do Quebec relativamente recente ATE (Alternância Trabalho/Estudos). O modelo original das Casas Familiares Rurais, nascido há mais de 70 anos nos campos da França, situa esse pilar pedagógico como o segundo meio com a base institucional associativa, para trabalhar os outros dois pilares visando uma formação pessoal completa ao mesmo tempo que uma formação coletiva dos ambientes sociais e naturais envolvidos. O nome inglês de estudos cooperativos das formações em alternância destaca a importância desse pilar social associativo das operações educacionais a serem realizadas na perspectiva da parceria. Construir as novas formas sociais de cooperação além da forma familiar original é um dos grandes desafios fundamentais do futuro.

Apresentar os aportes formativos e os principais impactos de desenvolvimento da formação a partir deste modelo permite tanto introduzi-lo quanto concretizá-lo. Não podemos esquecer que esses pilares estão ligados de forma transdisciplinar e que o principal desafio é definir um problema de ação e transformá-lo em um projeto de pesquisa-formação levando em conta essas ligações.

A formação da pessoa mobilizou quatro dissertações: formação integral, jovens (2) e o ensino da história.

### As principais contribuições formativas são:

Desenvolvimento pessoal; compartilhamento dos conhecimentos; uma metodologia de trabalho (Isabel);

Antes militante prático. Hoje com o embasamento teórico me sinto melhor, com segurança para os desafios que enfrentamos na área. (Erialdo);

Experiências co-formadoras e eco-formadoras (Gileide);

Avaliação pessoal e institucional (Frossard).

## Os principais impactos na abordagem pessoal e profissional são:

Reformular minha prática, especialmente... com a contribuição do Caderno da Realidade (Isabel);

Crescimento pessoal; compromisso profissional: Secretário municipal, superintendência; Sindicato dos Trabalhadores na Educação Rural; criação de 4 escolas. (Erialdo);

Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, ... psicopedagogia em educação especial (Gileide);

Publicação de livros; uma referência em educação do campo e Pedagogia da Alternância no Estado. (Frossard).

A principal crítica se refere aos poucos escritos e encontros subsequentes no Brasil. Para Isabel, "começar um mestrado itinerante com um bebê de 2 meses" não foi tarefa fácil. Em solidariedade feminina, Dominique Bachelart, uma das pesquisadoras-formadoras francesas colaboradoras, não esqueceu. E ela pergunta como está o bebê?

A formação do ambiente social e físico também foi trabalhada em quatro dissertações: o desenvolvimento do meio (2), o desenvolvimento agrícola e a precariedade dos financiamentos.

#### Principais contribuições formativas:

Melhor compreensão da formação por alternância... grande construção dos conhecimentos de toda a equipe (Francisco);

Temas sustentabilidade e territorialidade (Locateli); Ter acesso à universidade como profissional (Mario);

Possibilidade de aprofundar-se nos desafios do cotidiano da Pedagogia da Alternância como agente diretamente envolvido (David).

### Impactos sobre o futuro:

Segurança na continuidade da gestão da Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen- RS (Francisco); Excelente, eu passei num concurso público para trabalhar com Extensão Rural (Antônio);

Já estou começando meu quarto livro e criando uma escola (Mario);

Uma nova etapa... desenvolvimento pessoal, ...guinada ... da educação para agir na defesa sanitária animal como Técnico de Desenvolvimento e Fiscalização Agropecuária (David);

### Críticas:

O diploma não foi validado no Brasil, então não tenho reconhecimento legal no meu trabalho atual (Hildete);

Insegurança e dificuldade em encontrar uma universidade brasileira para validação dos diplomas (David).

A Pedagogia da Alternância foi explorada por quatro dissertações: formação pedagógica de monitores, lideranças jovens; o plano de formação e projeto político-pedagógico.

# Principais contribuições:

Qualificação profissional; conceitualização das práticas; pesquisa cooperativa.; inserção na pesquisa acadêmica (João B.);

História da vida e das culturas; expansão da rede de amizade, compartilhar sonhos, incertezas, realizar projetos pessoais e coletivos (Hildete);

Espaço fundamental para o crescimento pessoal (Marcio).

#### Impactos sobre o futuro:

Experiência importante no percurso profissional (João B.);

Um passo importante na minha vida pessoal, profissional e comunitária. Trabalho no meio universitário (Hildete);

A formação intelectual que recebi contribuiu para o fortalecimento do desenvolvimento profissional (Marcio);

#### Críticas:

Focar mais na produção de artigos. E seria necessária uma orientação desde o início, ou seja, uma coorientação, se possível com professores brasileiros nos Estados de origem dos alunos do mestrado (João B.);

O endosso de uma universidade credenciada pela CAPES para o reconhecimento dos diplomas (Hildete);

A primeira seria ter nossas produções impressas e reconhecidas no movimento da pedagogia da alternância. Também não tenho uma cópia do material impresso em francês (Marcio).

A base institucional associativa foi trabalhada em três dissertações: autoformação e participação social; o lugar da família na vida institucional; os fatores de sucesso entre a formação formal e experiencial.

### Principais contribuições:

Apreço pela história da própria vida... processo de criação de sentido na vida desencadeou um caminho de autoformação (Thierry);

Uma série de ideias para desenvolver pesquisas sócio-históricas locais constantes (Sergio);

Imersão na minha História de Vida e força interrelacional do compartilhamento de conhecimentos (Agostinho).

# Impactos sobre o futuro:

Ganho em clareza na tomada de decisões; 2. Assumir responsabilidades; 3. capacidade para o diálogo e escuta para a realização de ações comunitárias (Thierry);

Ampliar a participação dos jovens na vida comunitária (Sergio);

Ter sucesso de forma diferente; um livro e criação de formações (Agostinho).

#### Críticas:

O Mestrado poderia talvez ter incentivado, durante e após sua conclusão, maiores oportunidades de intercâmbio favorecendo iniciativas de formação baseadas na produção de conhecimentos a partir da valorização da experiência profissional, para alcançar um público com percursos escolares menos completos ou diferentes ....forçando a busca de pistas para ir além dos sistemas convencionais e

organizações existentes, ajudando assim a quebrar ou enfraquecer certos tabus, preconceitos e elitismo sempre **presentes** na Academia. (Thierry).

Contexto sócio-epistemológico.

Duas dissertações extrapolaram o modelo dos quatro pilares, colocando-o em uma evolução socio-epistemológica paradigmática: formação e transdisciplinaridad e o novo paradigma educacional de Morin e as práticas pedagógicas das EFAs.

### Contribuições:

Alternância, Acompanhamento (Américo); Intercâmbios e alternância entre Educação do Campo e educação transdisciplinar (Rachel).

## Impactos sobre o futuro:

Grande impulso: Tese, Filosofia, livros inter e transdisciplinaridade. (Américo);

Importância das experiências singulares e coletivas para a Educação do Campo e agroecológica; importância da experiência e da pesquisa - ação; permanência na opção política de esquerda (Rachel);

#### Críticas:

No Estado de Espírito Santo, onde moro, não consegui validar meu mestrado na Universidade Federal, o que me levou a fazer outro mestrado, quando podia fazer um doutorado. Isso foi frustrante (Rachel).

#### Conclusão deste sobrevoo.

O filtro desses resumos sínteses e da tradução destaca deveras de maneira muito positiva os balanços das contribuições e

dos impactos desse mestrado sobre o desenvolvimento pessoal e profissional de seus participantes. Que o fato dos problemas colocados pelos quatro pilares tenha sido trabalhado quase igualmente por tantas dissertações representa um forte indicador de sua respectiva importância. Os problemas relativos à formação de monitores, de líderes e da dimensão pedagógica-política dos planos de estudo não ofuscaram aqueles colocados pela busca dos dois objetivos, individual e coletivo, da formação e por sua base associativa. As conquistas mencionadas pelos exploradores dos problemas deste pilar pedagógico atestam uma ampla problemática sociopessoal, superando a simples melhoria didática. Como para os outros, essas dissertações parecem ter contribuído muito para que seus autores também se tornassem autores de si mesmos e de seus percursos, desenvolvendo o meio socioprofissional das EFAs e do mundo rural. Pelo menos um terço dos participantes conseguiu comunicar seus avanços e adquirir outros, tornando-se autores de livros.

As críticas dizem respeito principalmente à sua marginalidade institucional universitária no Brasil: ausência de co-acompanhamento de universitários brasileiros e principalmente de reconhecimento legal do diploma pela Capes. Estas dificuldades estão ligadas à dimensão experimental do diploma, tanto em termos de pedagogia universitária da alternância, de reconhecimento e de validação de conhecimentos adquiridos pela experiência quanto em ligação orgânica recíproca em assumir entre formação e desenvolvimento sustentável. Para perseguir estes objetivos é preciso construir novas parcerias institucionais entre movimentos educativos profundamente engajados socialmente – neste caso a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e a Associação Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR – Bélgica) – e das universidades já engajadas ou prontas a se engajarem neste tipo de aventura de formação dos tempos vindouros, como o desenvolve muito lucidamente no seu balanço, Jean-Claude Gimonet, nosso inspirador das primeiras gerações pioneiras. A itinerância do Mestrado em oito Estados, através de

sessões presenciais de 15 dias/noites, tinha como objetivos de se aproximar ao máximo da realidade dos participantes e das associações regionais, mas também de implicar os universitários interessados. Desse modo, a aventura pode beneficiar-se de uma rede sociouniversitária já existente que nos trouxe muito. Um seminário preparatório foi realizado em Salvador em 1999 e um outro, catalizador, em Brasília em 2002. No trabalho de síntese do Mestrado, o prefácio de Carlos Cristóvão Sossai, então presidente da UNEFAB, e o capítulo 2 de João Batista Pereira de Queiroz (2019) da Universidade Católica de Brasília descrevem este contexto sociouniversitário brasileiro de então em relação à alternância.

A marginalidade institucional forçada desta aventura de produção de saberes através de novas ligações a serem forjadas entre ações, pesquisas e formações na fronteira das universidades e dos movimentos sociais pôde ser superada, segundo os balanços, por aqueles e aquelas que construíram um percurso de tipo mais universitário: puderam fazer reconhecer o diploma, mesmo laboriosamente, galgando título de doutorado. Sempre segundo os balanços, o percurso daqueles e daquelas que quiseram investir-se socioprofissionalmente de maneira diferente, também parece ter sido favorecidos, também laboriosamente, através de novas ligações transdisciplinares tecidos entre ação-pesquisa-formação.

Voltar a essa aventura pioneira como fonte para se projetar nos procedimentos de formação no futuro como diz Jean--Claude Gimonet no seu balanço, parece mesmo inscrever-se num movimento intergeracional a longo prazo de emergência de epistemologias do Sul encampados por movimentos cidadãos e de polemicas sobre a ciência (Santos, 2016). Testemunham disto a liberdade emancipatória e autonomizante trazida por essas produções de saberes tirados de conhecimentos experienciais forjados por lutas pela vida e as duas dissertações fora dos pilares sobre a transdisciplinaridade e o recente paradigma de uma educação para o futuro.

# 1.2. Sobrevoo dos 50 anos da Alternância no Brasil (Dossiê Temático da Revista Brasileira de Educação do Campo, 2019, Vol. 4)

Quem concebeu este precioso dossiê temático introduz assim esse número de aniversário reflexivo sobre esse patrimônio dos primeiros 50 anos de formação em alternância no Brasil:

O ano de 2019 é um marco histórico na Educação Brasileira, especialmente, nas experiências formativas da Educação do Campo, pela celebração dos 50 anos da Pedagogia da Alternância. Nascida na França e trazida ao Estado do Espírito Santo por um padre jesuíta, foi construída nas diferentes realidades do nosso país, por sujeitos camponeses como uma possibilidade contra-hegemônica de educação que integra a formação escolar com o mundo do trabalho, o pertencimento à terra e a suas identidades culturais. (Puig-Calvo, Gagnon, Gerke, 2019, p.1).

Os vinte e seis artigos que alimentam esse número (da Revista) são agrupados de acordo com três contribuições: 1) a história da pedagogia da alternância e seu entrelaçamento com a educação rural; seus princípios epistemológicos e a análise de suas mediações pedagógicas (6 artigos); 2) a pedagogia da alternância na formação dos educadores-monitores-professores no terreno (8); e, por fim, 3) as pesquisas em torno de práticas experienciais da educação escolar básica e além delas (12). Só podemos nos referir à leitura desse patrimônio, em grande parte inédito e incrível, legado pelas primeiras gerações pioneiras da alternância no Brasil.

Na perspectiva de futuro privilegiada aqui, destacaremos apenas as grandes linhas do primeiro artigo sobre Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: do hibridismo epistemológico à simetria com a educação popular (Lélis, Macedo, Silva e Go-

mes, 2019). Após ter explicitado as proximidades de objetivos e metodologias entre as práticas de formação por alternância e as da educação do campo, as autoras abordam a dimensão epistemológica pouco presente na alternância, segundo elas. Esse subdesenvolvimento tem prejudicado e dificultado, segundo essas autoras, a plena atualização dos potenciais emancipatórios e autonomizantes da alternância. Esta epistemologia ausente permanece presa em uma visão positivista e dualista herdada dos espaços/tempos escolares e comunitários para tentar juntar e dar sentido segundo as alternâncias entre si que não sejam somente justapostas ou associativas, mas integrativas. Práticas ou práxis mostram a fragilidade, a relatividade e até mesmo a impossibilidade de integração formal permanente. As combinações e formas realizadas são sempre instáveis, tensas, em transformações permanentes para garantir entre passados e futuros, entre uns, outros e as coisas. Em suma, essa integração está sempre em evoluções e/ou revoluções permanentes a serem vividas.

Para atualizar as potencialidades autoformativas de si mesmo e dos outros da alternância, as autoras referem-se a outra herança epistemológica muito heurística, a dialética. Esta situa, entre outras coisas, esse dualismo [entre] espaços/tempo escolares e espaços/tempo comunitários no futuro de um terceiro espaço/tempo terrestre comum cuja apropriação é uma questão vital para os outros dois. Esta questão vital alimenta mais ou menos conscientemente as tensões, oposições, lutas, diálogos, interações, transações de configuração formativa ou deformativa, dos dois polos, atraentes/repulsivos, dos espaços/tempos escolares e comunitários em benefício dominante de um ou outro.

É verdade que o conhecimento deve ser descolonizado para reinventar o poder (Souza). Mas também passar do ideológico para uma reflexividade crítica, até mesmo do ideológico, para construir pontes necessárias e emancipar-se da dependência e da exclusão. A epistemologia dialética vai além de seus usos ideológico-políticos por vezes reificantes. Mais do que outras, ela

também está em constante evolução e atualização a partir de novas situações a aprender para crescer. Sua inspiração, na origem do movimento Freire, para forjar uma nova arte de diálogos, a tornou um recurso epistemológico maior para alimentar uma educação dialógica, emancipatória e autonomizadora. Ela também pode ser particularmente inspiradora para dinamizar as situações de alternância lutando com o contínuo vai-e-vem entre espaços/tempos diferentes, mesmo contrários e opostos, para articular e conjugar para... existir. Em sua dissertação, Novo paradigma pedagógico e práticas da EFA, Rachel Reis Menezes destaca, de Os Sete Saberes Necessários a Educação do Presente, (Moraes, Almeida, 2012), a importância da construção da identidade terrena. E, finalmente, apresentaremos, aberta por um produto puro da alternância (Denoyel, 2012), a pista de uma alternância dialógica que, através do diálogo, visa democratizar e colocar na terra o exercício dessa epistemologia dialética que permanece muitas vezes nas cabecas (Pineau, 2009).

# 1.3. Visão geral de uma experiência de alternância presença/distância na Guatemala

Essa visão geral, além Brasil, dessa epistemo-pedagogia do Sul lutando contra um desperdício de experiências humanas (Santos, 2016), não deve esquecer a Argentina, que desenvolveu muitas redes específicas de formação rural por alternância. O trabalho de Garcia-Marirrodriga R. e Durand J. C. de 2009 apresenta a aventura de outro diploma universitário de formação-ação-pesquisa para construir alternativas educacionais com a alternância. Mas a atual crise global desencadeada pela luta contra o Coronavírus 19 favorece uma experiência de alternância presença/distância desenvolvida na Guatemala por duas décadas.

A Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), com o apoio de um de seus membros,

a Fundação ONDJYLA, iniciou um experimento na Guatemala chamado Virtuel-Alternance, que permite, com menor custo de realização, alcançar todos os espaços onde há professores e escolas. Este experimento foi realizado com a Universidade São Carlos (USAC), na Escola de Formação de Professores do Ensino Médio (EFPEM). Durante 1998 e 1999, foi possível formar quatro promoções de mais de 100 professores de escolas de alternância de todo o país. O objetivo era garantir a unidade dentro da diversidade para superar políticas e carência de fundamentos pedagógicos e de validação científica destruindo e desfigurando o sistema de alternância.

As características deste treinamento são: 1) Um projeto de pesquisa aplicada no contexto da problemática real vivenciada pelos alunos; 2) Favorecer o uso de materiais na forma digital: documentos, livros, artigos, vídeos que o professor pode comunicar, sem conexão com a Internet, com seu celular, como documentação para trabalhar em seu ritmo apropriado; 3) Garantir o acompanhamento dos alunos em dois momentos: - uma reunião periódica descentralizada, seguindo o ritmo e o tema da aprendizagem; - a tutoria de professores responsáveis que acompanham o projeto de pesquisa aplicado por - visitas a centros de trabalho e pesquisa - por meio de colaborações para resolver dúvidas ou dificuldades nos canais digitais disponíveis.

Além de garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades previstos no programa original, este projeto possibilitou a coordenação e interação entre teoria e prática. Facilitou para todos a integração do digital, grande lacuna para a educação rural.

A situação causada pelo coronavírus acelerou a necessidade dessa formação a distância neste ano de 2020. No segundo semestre letivo, mais de 3.000 estudantes de formação inicial e mais de 80 professores utilizaram essa formação a distância em colaboração com a AIMFR e a Fundação Ondjyla.

### 1.4. Uma Pesquisa mundial em andamento

Uma pesquisa internacional sobre o sistema pedagógico da alternância nos CEFFAs do mundo inteiro está em andamento, orientada por Claudia Gagnon da Universidade de Sherbrooke no Quebec com a cooperação da AIMFR e da Fundação Ondiyla. Trata-se de uma pesquisa envolvendo 15 países de 4 continentes, 400 centros, 36 redes, 6.000 ex-alunos, 7.820 colaboradores, 3.127 professores, 7.810 alunos e 10 universidades na América e na Europa. A previsão é de concluir o levantamento de campo até novembro de 2020.

O objetivo é divulgar nacional e internacionalmente nos ambientes científicos e políticos esse movimento de alternância para a educação e o desenvolvimento.

As perspectivas internacionais para esse modelo de alternância nas áreas rurais são, portanto, amplas e muito vivas. E nos outros setores da sociedade?

# Germes de alternativas socioeducativas para o século 21?

Embora tendo surgido um pouco mais tarde, mas mesmo assim há uns cinquenta anos já, em todos os níveis de formações técnicas, industriais e comerciais das culturas urbanas, a alternância estudos/trabalho conhece desde os anos 2000 desenvolvimentos efervescentes. Moda passageira ou transição paradigmática para a construção de alternativas socioeducativas para o século XXI? A visão geral das duas publicações, quebequense e francesa, sobre este tema é suficientemente expressiva para ousar dizer que, em relação à amplitude dos problemas que provocam, as formações em alternância, como as formações duais na cultura germanófona e nas "cooperative-studies" na anglófona, são portadoras para o século XXI de alternativas socioeducativas tão revolucionárias que podiam ser o modelo do tempo integral escolar para a educação inicial dos séculos XXIX e XX.

# 2.1. No Quebec: As religações da alternância em formação e seus efeitos sobre os processos de construção de identidade dos alternantes (Phronesis. Vol. 5, número 1 2016)

No Quebec, a institucionalização social da alternância é feita sob a sigla ATE: Alternância Trabalho Estudos. A introdução da publicação do Quebec coloca essa institucionalização atual da alternância entre sloaan e fiaura educacional: "É definida no contexto das respostas globais aos problemas de inserção e formação ao longo da vida e é caracterizada por uma grande heterogeneidade de formas e práticas. A institucionalização da alternância é também uma questão de construção de sentido: sentido identitário, sentido social, sentido educativo e sentido pedagógico... O fato é que, para pensar e implementar a alternância na formação, uma construção e um paradigma parecem constantemente presentes, em filigrana, quando se estudam os discursos sobre alternância: a construção de religações (Morin, 1977, Le Moigne, 2008) e o paradigma da cooperação... Analisar a construção de religações dentro e através de um questionamento do estatuto, do sentido e das formas de cooperação nos permite redesenhar a figura educacional e pedagógica da alternância em formação, tanto em termos de sua construção macropolítica e macroestratégica quanto no nível meso-organizacional. Este é o sentido desta edição de Phronesis que visa responder às seguintes perguntas: 1. Quais são os impactos do uso do constructo de religação sobre a maneira de pensar, de descrever, de caracterizar e de compreender a cooperação dentro e através das formações por alternância? 2. De que forma e sob que condições o uso do constructo de religação nos permite compreender os processos de construção e transformação identitários dos atores da alternância? 3. O uso do constructo de religação torna possível pensar diferentemente sobre a alternância em formação? 4. O uso do constructo de religação para descrever e compreender as diferentes configurações da alternância requer especificar anteriormente a cooperação na sua forma organizacional, mas também na sua forma pedagógica? (Maubant, Roquet).

Sete contribuições tentam responder a essas perguntas a partir de: A construção identitária dos educadores da infância em alternância (M.-C.Talbot); Para a construção de identidades profissionais no setor sanitário e social (P. Hébrard); A cooperação universidade-empresa nos dispositivos alternados: entre parceria e efeito de confianças (M. Boudjaoui); A alternância na formação: o trabalho silencioso da atividade de religação dos "alternantes" no quadro de um dispositivo de formação mobilizador (P. Lechaux); Coordenação ou cooperação? Duas abordagens paradigmáticas para a gestão de um sistema de dualidade (V. Bank); Para aprender e conectar conhecimentos, seria suficiente cooperar? Esboço da teorização para pensar a religação e complexificar a alternância (J. Clénet); O sentido da alternância. Alternativa pedagógica, projeto ético e perspectiva política (C. Guillaumin).

As religações entre os pilares da alternância são realmente trabalhadas de frente, bem como a identificação das formas diferenciais que podem tomar: cooperativa, associativa ou em parceria. Esta publicação temática apresenta, portanto, um valioso aprofundamento conceitual da complexidade concreta levantada por práticas no terreno altamente biodiversificadas.

# 2.2 Na França: A alternância, além do discurso e do discurso para a realidade (Èducation permanente 2012/1-191 e 2012/4-193)

Uma primeira publicação intitulada alternância, além do discurso, explora o projeto político francês para as formações em alternância. "Na França, o desejo de desenvolver as formações profissionais em alternância se encontra hoje partilhado por todas as correntes políticas. Mas a 'alternância francesa' dá a sensação de um sistema caótico, mal controlado, e que ainda às vezes aparece como uma espécie de paliativo diante de um sistema de educação e de formação profissional que não conse-

gue se reformar. A publicação oferece algumas pistas para que surja uma "alternância ao longo da vida" (Merle, Théry): uma construção territorial (Denanot); a partir do trabalho (Liaroutzos); como forma de reformular a formação profissional para jovens (Santelmann); nas formações sociais (Fourdrignier); a partir da experiência subjetiva do estagiário em uma empresa, de um ponto de vista antropológico sobre o trabalho (Durrive); sem dissociar as dimensões políticas e as dimensões "pedagógicas" das formações por alternância. Eles são interdependentes (Mayen, Orly). Será que com toda essa complexidade, o desenvolvimento da alternância estaria sendo uma busca impossível (Le Douaron, Maillard, Fournier)?

Quais são as condições para o desenvolvimento? Interroga-se corajosamente o editorial da segunda publicação: Do discurso para a realidade (2012/4-193). "É a própria alternância que deve ser questionada ou as condições para o seu desenvolvimento em um modelo generalizado de educação e da formação centrado na transmissão do conhecimento formal e na corrida pelo diploma? Pensar a alternância na França provavelmente nos força a renovar em profundidade a visão de um sistema em crise..." (Schneider).

Voltando às questões de aprendizagem: A hipótese aqui é que as questões de aprendizagem são, por um lado, relativamente secundárias nas decisões de concepção das formações por alternância de um lado, e supostamente resolvidas por algumas concepções comuns e pouco questionadas por outro lado (Mayen). O contraste entre a aprendizagem por transmissão intencional no meio escolar e a aprendizagem informal no local de trabalho mascara uma variedade muito maior de contextos de aprendizagens. Processos didáticos se encontram em ambos, com importantes diferenças entre ensinos disciplinares e situações interdisciplinares. Explorá-los então abrindo a pesquisa didática disciplinar à didática profissional (Veillard). Como negociar os espaços de transição entre os dois (Pirson)? E como

ajudar o alternante a conduzir a dupla interface entre ele e o tutor, ele e o formador (Tira)? O artigo Formalização da experiência com os riscos da alternância (Oudart) analisa as dificuldades enfrentadas pelos alternantes na sua posição de testemunhas e atores de uma experiência profissional precoce. A formalização da experiência é mais do que apenas colocar em palavras uma situação vivida, é uma tomada de risco pessoal e profissional.

Situações específicas são analisadas: Tornar-se magistrado. Alternância e gênese de competências (Astier); A alternância na universidade à prova de seus limites (Ulmann); Alternância e território: uma economia em construção (Triby); na parceria escola-empresa: uma construção social transferível (Michaux). Aprendizagem dual na Suíça: porque funciona? (Evéqoz): melhor religação entre teoria e prática, envolvimento muito forte da comunidade profissional, o benefício da formação para as empresas, bem como as diversas tarefas que devem ser asseguradas pelos parceiros de formação profissional, ao nível nacional e regional.

Mas, mesmo assim, isso também funciona na França: apesar das concepções divergentes e das fortes tensões, há grandes sucessos. Estudar esse paradoxo pode ajudar a entender a alternância e desenvolver sua qualidade. Experiências mostram que a alternância politicamente apoiada e concebida localmente está progredindo (Clenet, Alternância educacional: tensões e desenvolvimento).

Três artigos propõem uma reflexão epistemológica de fundo para trabalhar esse paradoxo. O primeiro aborda de frente duas lacunas muitas vezes apontadas como obstáculo, mas que, pelo contrário, constituem o coração pulsante da alternância: lacunas sistêmicas e de identidade da alternância (Kaddouri). A primeira lacuna é epistêmica, entre situações de formação e situações de trabalho, pois o conteúdo das primeiras é, em princípio, muito padronizado tendo em vista da imensa variedade dos conteúdos das segundas. A segunda é de identidade, resulta da pluralidade das figuras profissionais que buscam a filiação do aprendente

e, assim, geram nele uma série de tensões inter e intrassubjetivas. Essas lacunas representam oportunidades ou, pelo contrário, barreiras à aprendizagem? Devemos tentar reduzi-las ou, pelo contrário, acompanhar o aprendente em aproveitar as tensões e incertezas que geram nele? O autor coloca a hipótese que, longe de serem obstáculos, as lacunas na formação por alternância constituem, sob certas condições, uma verdadeira oportunidade estruturante de aprendizagem.

O segundo projeta a alternância como metáfora promissora de inovação social e educativa (Durand): Muito mais do que um dispositivo de formação profissional, a alternância é analisada aqui como uma metáfora fecunda abrindo-se sobre um questionamento dos pressupostos sociológicos, epistemológicos e teóricos, que hoje dominam o pensamento da educação e funcionam como "auto-evidentes". Ela exige a superação de cargas conceituais e práticas fortemente sentidas pelos formadores, aprendizes e pesquisadores, que estão ligados a uma epistemologia dualista ou bipolar, uma dificuldade em capturar a natureza dinâmica e incerta do mundo social e uma impotência em explicar as dinâmicas e as relações entre conhecimentos e ação, colocadas como entidades distintas e de natureza diferente. Argumenta-se que uma abordagem do trabalho, da aprendizagem e da formação tomando como objeto a atividade dos atores representa um paradigma heurístico para superar essas dificuldades conceituais e práticas, e alimentar um pensamento amplo e ambicioso da educação.

E o terceiro, resultado de um longo percurso de alternante e de pesquisador-formador de produção de conhecimento em alternância, propõe com o apoio de Peirce, de Dewey e do movimento transdisciplinar, uma alternância dialógica e epistemológica da continuidade experiencial (Denoyel): Todo o interesse educativo da alternância baseia-se na articulação pedagógica de diferentes lógicas que devem ser acompanhadas para que sejam plenamente formativas. Assim, essa "função polemica" acompanhada pode gerar uma competência interrogativa e deliberativa,

vetora de qualidade e de bem-estar no trabalho. Referindo-se à semiótica de Peirce, uma reflexão sobre os modos de raciocínio na aprendizagem por alternância possibilitou formalizar uma abordagem pragmática de três razões: sensível, experiencial e formal. Esta epistemologia aberta possibilita o acompanhamento da "continuidade experiencial" (Dewey) dos alternantes. Implanta de forma dialógica a definição heurística intuitiva dos pioneiros da alternância: alternância, uma formação em tempo integral com escolaridade parcial.

Eu me permito impulsionar sua tabela sumária como um mapa em grande escala para decodificar a infinita biocomplexidade dos terrenos alternando ao longo da vida.

Tabela 1. Pragmática das três razões

	Razão sensível	Razão experiencial		Razão formal
Categorias peircianas	Primeiridade (possibilidade)	Secundidade (experiência concreta)		Terceiridade (lei, hábito)
Pragmática do interpretante	Interpretante imediato	Interpretante dinâmico		Interpretante final
Primados lógicos	Analógico	Dialógico		Tautológico
Primados inferenciais	Transdução	Abdução	Indução	Dedução
Regras gerais	Sem contato com uma regra instituída.	Inventar uma regra. Formalizar uma regra implícita.	Encontrar uma regra já instituída.	Partir de uma regra já instituída.

Fonte: (Denoyel, 2012).

# Conclusão: uma transição paradigmática para iniciar-se a um ritmo-formação para a era planetária

Após o sobrevoo das pesquisas-ações-formação sobre os 4 pilares da alternância localizadas no surgimento de uma epistemologia da transdisciplinaridade e de um paradigma recente da auto-socio-ecoformação da vida, o sobrevoo transatlântico dos números dessas três revistas dedicadas à alternância mostra que as perspectivas internacionais de pesquisa-formação-ação com alternância não se reduzem ao mundo rural, mas, ao contrário, começaram a implantar a complexidade contraditória de suas dimensões axiológicas, epistemológicas, metodológicas e socioindividuais.

A alternância nasceu e se desenvolveu pela primeira vez em áreas rurais para construir formações iniciais aos ritmos da cultura das estações. A imposição do recebimento de saberes uniformes estabelecido e imóvel entre quatro paredes de acordo com a religião universal e obrigatória do tempo de aula, não só não correspondia ao aprendizado prático e vital desta cultura das estações, mas o eliminava com o tempo, reprimindo sua transmissão intergeracional familiar e comunitária. O panorama apresentado pelos números seguintes (das publicações) mostrou a gradual implantação institucional da alternância na formação técnica, comercial e acadêmica inicial da juventude urbana.

O horizonte dessa expansão parece estar se abrindo ainda mais com a queda do muro escolar. Essa queda provoca a descoberta de novos espaços/tempos educacionais possíveis e necessários para sobreviver. São moventes, complexos, incertos, em busca mesmo de um nome comum: educação permanente, formação continuada, aprendizagem ao longo e em todos os setores da vida. A escolarização perpétua (eterna) não parece ser a solução mais eficaz. Surgem e experimentam-se então de forma efervescente, por meio de experiências e reflexões conceitualizadoras, de múltiplas pesquisas-ações para construir alternativas auto, socio e ecoformativas.

As pesquisas-ações de formação por alternância fazem parte dessa construção experimental e experiencial de um novo paradigma de formação em tempo integral e escolaridade parcial. Os problemas duais frontais singulares de alternância estudo/trabalho não devem encobrir ou reprimir a base comum originária de um planeta terra a ser cultivada em conjunto, com seus biorritmos macro, meso e microcósmicos a serem respeitados sob pena de desaparecer. Aprender a construir uma identidade terrena e uma bioética planetária com as incertezas e erros humanos representam três dos sete saberes identificados por Edgar Morin e pela Unesco para uma educação do futuro (Morin, 1999), e trabalhados no presente no Brasil (Moraes e Almeida, 2012).

Tempo é dinheiro, mas também é o espaço do desenvolvimento humano (Marx, 1847). Combinar os dois nunca foi fácil para ninguém, muito menos agora para todas as pessoas, lutando com uma crise ambiental crucial. Tomar então regularmente o tempo então para fazer um balanço e estimar em que sentido estão indo os investimentos prioritários – financeiro ou de desenvolvimento – é uma maneira fundamental de controlar minimamente a existência do planeta e, portanto, da nossa própria existência, entre percursos e discursos, moradas e mobilidades (Pineau, 2018).

Esta construção certamente levará várias gerações. Provavelmente estamos apenas no início do período de transição em que coexistem e se enfrentem elementos herdados do modelo escolar implodido e elementos do novo, emergindo de forma dispersa, com religações em ação, mas ainda não explicitadas e formalizadas. Então vamos precisar da paciência das longas caminhadas.

Cinquenta anos e até oitenta anos, não é tão demorado para aprender a mudar de regime e passar de uma religião do horário e de um tempo uniforme a respeitar, para a iniciação aos ritmos cósmicos, para viver e dançar a vida, em sua intimidade, com a dos outros e a do mundo. É com esses ritmos que devemos aprender a raciocinar (Rosa, 2018) sem se deixar amarrar

por todos os cursos e discursos das bolsas, dos parlamentos, dos mestres e contramestres.

Por fim, gostaria de relembrar a memória de um pioneiro brasileiro por demais esquecido: Lucio Alberto Pinheiro dos Santos (1931). Ele nos ajudou muito a construir o caminho rítmico de uma formação alternante em dois tempos - experiencial/formal - e três movimentos - auto, socio e ecoformação (Pineau, Puig-Calvo, 2019). Dediquei a ele e aos participantes do mestrado, a edição brasileira de Temporalidades em Formação. Para novos sincronizadores (2004) que saiu no final do mestrado.

A competência rítmica é uma competência temporal existencial genérica que transcende qualquer profissão e disciplina (Pineau, 2018). Em ressonância com este primeiro teórico da ritmanálise, Gaston Bachelard nos ensinou que "Devemos curar a alma sofredora... por uma vida rítmica, por um pensamento rítmico, por uma atenção e por um descanso rítmico... o ritmo é realmente a única maneira de disciplinar e preservar as mais diversas energias (Bachelard, 2001, p.ex. e p. 128).

Lucio dos Santos nasceu em Braga em 1889. Faleceu no Rio de Janeiro em 1950 após ter lecionado entre outros em Carangola, Minas Gerais, em 1927. Comemorar em 2020, o 70º aniversário de sua morte, seria re-suscitá-lo e a nós com ele. E colocar a alternância na cultura do ritmo... das epistemologias do sul.

#### Referências

Bachelard G., 2001 (1ª ed.1950), A dialética da duração. Paris: Puf.

Berger J.-L., Wenger M., Sauli F., 2020, "A Qualidade da Formação Profissional Duale na Suíça" em *Educação Permanente* (N° 223), 2020-2.

Denoyel N., 2012, "Alternância dialógica e epistemológica da continuidade experiencial" na Éducation Permanente, nº 2012-4/193.

Escalie G., Magendie E., 2019, Alternância Integrativa e Formação de Professores, Pessac, Bordeaux University Press.

Garcia-Marirrodriga R. e Durand J. C., coord.2009, Alternância e construção de alternativas educacionais. A aventura de uma pesquisa formação-ação-universidade, Buenos Aires, Mino Davila.

Lélis, U. A., Macedo, M. M., Silva, L. L., & Gomes, M. A. A. S. (2019). Pedagogia da Alternância e Educação do Campo: dos hibridismos epistemológicos à simetria com a Educação Popular. Rev. Bras. Educ. Camp., 4, e7323. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7323

Marx K., 2002 (1° ed. 1847). A miséria da filosofia. Paris.

Moraes M. C. e Almeida M da C., coord. 2012, Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente. Por uma educação transformadora, Rio de Janeiro, Wak editora.

Morin E., 1999, Os sete conhecimentos necessários para uma educação do futuro. Paris: Unesco.

Pineau G., Puig-Calvo P. 2019, « Histoires de vie avec l'alternance: la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et Développement durable au Brésil » dans Revista Brasileira de Educação do Campo. Dossiê : 50 anos da Alternância no Brasil : o que dizem as pesquisas nacionais e internacionais. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7279

Pineau G. 2018, "Combinando temporalidades para fazer ritmos formativos" na Educação Continuada, nº 217/2018-4 Ritmos e Temporalidades em Formação, p.9-21.

Pineau G., 2009, « Dialogo, dialética e dialogia em história de vida » dans Norma Missa e Takeuti, Christophe Niewiadomski (Coord.), Reinvenções do Sujeito Social. Teoria e Práticas biográfi-cas, Porto Alegre, ed. Sulina-UFRN, p.191-208.

Pineau G., Bachelart D., Couceiro L, Gimonet J.-C., Puig-Calvo P. Coord., 2009, Alternativas Socioeducativas no Brasil. A experiência de um mestrado internacional. Paris

Pineau G. 2004, Temporalidades na formação. São Paolo: Triom.

Puig-Calvo P., Gagnon Cl., Gerke J., 2019, "Arquivo: 50 Anos de Alternância no Brasil: O que diz a Pesquisa Nacional e Internacional" na Revista Brasileira de Educação do Campo, Vol.4. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8135/16141

Puig-Calvo P., 2003, Centros de formação familiar em alternância: desenvolvimento de pessoas e ambientes. Tours: Universidade de Tours.

Queiroz J.-B.P.de, 2009, "Formação em Alternância: Jovens Agricultores Familiares no Brasil" em Pineau et ali, 2009, op.cit. p.39-49.

Rosa E. 2018, 2018, Ressonância. Uma sociologia da relação com o mundo. Paris: Descoberta.

Santos B.de S., 2016, Epistemologias do Sul. Movimentos de cidadãos e controvérsias sobre a ciência. Paris: Desclée de Brouwer.

Santos B.de S., 2010, Descolonizar o conhecimento, reinventar o poder. Montevidéu: Trilce Editions.

Santos L.A.P. dos, 1931, Ritmanálise, Rio de Janeiro.

# Tradução

Thierry De Burghgrave

### Revisão

Américo Sommermann

João Batista Begnami

Maria do Loreto de Paiva Couceiro

### Informações sobre os autores

#### Antônio de Pádua Nunes Tomasi

Doutor em sociologia (Université Paris 7) Professor Titular/Departamento de Engenharia Elétrica do CEFET – MG. Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica - CEFET-MG Belo Horizonte – MG e- mail: tomasi.antônio2020@gmail.com

#### Charles Moreira Cunha

Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG. Graduação em Geografia PUC/MG, Mestrado em Educação FaE/UFMG e Doutorado em educação FaE/UFMG.

#### Cinira Magali Fortuna

Doutora em Enfermagem em Saúde Pública pela Escola de enfermagem de Ribeirão Preto-USP. Professora Livre docente do Departamento Materno Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP. Pesquisadora do CNPq e da Fapesp.

Email: fortuna@eerp.usp.br

# Daisy Moreira Cunha

Doutora em Filosofia pela Aix-Marseille Université; Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Diretora da Faculdade de Educação daUFMG (2018-2022). E-mail: daisycunhaufmg@gmail.com

#### Geraldo Márcio Alves dos Santos

Professor Adjunto da Faculdade de Educação UFMG. Torneiro Mecânico Senai/MG, Técnico Mecânico CEFET-MG, Licenciado Unibh. História-Mestrado Educação FAE/UFMG Doutorado em Educação Universidade Federal pela Fluminense, E-mail: germacio2000@yahoo.com.br

#### Gaston Pineau

Professor emérito da Universidade François Rabelais de Tours (França). Pesquisador emérito da Universidade do Québec em Montréal (Canada). Autor, só ou em colaboração, de cerca de trinta livros sobre Histórias de Vida, Alternância, Autoformação e Ecoformação, Engenharia de Formação e Transdisciplinaridade. Livros traduzidos em português: Temporalidades na Formação – Rumo a novos sincronizadores. 2004, S.P. – Triom. As Histórias de Vida (com J.L. Le Grand). 2012. Natal-RN - Edufern. Responsável pela Coleção História de Vida e Formação nas Edições l'Harmattan (Paris). E-mail: pineau@sympatico.ca

#### Hervé Breton

Professor Associado em educação de adultos e ciências da aprendizagem ao longo da vida, na Universidade de Tours. Membro da equipa de investigação Education Ethics Health (EA7505). E-mail: herve.breton@uni-tours.fr

Jacob Carlos Lima

Doutor em Sociologia pela USP (1992) e Professor Titular do Departamento de Sociologia da UFSCar.

E-mail: jacobl@uol.com.br

Lizette Figueroa Vázquez

Doctora en Psicología. Docente en la Facultad de Psicología Xalapa México. E-mail:tfiguero@uv.mx

Maria Aparecida Bridi

Socióloga, Professora Associada do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (2020-2021).

E-mail: macbridi@gmail.com

#### Maria Cecília Luiz

Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação (DEd) e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: mceluiz@gmail.com

#### Maria da Conceição Passeggi

Doutora em Linguística, professora permanente dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Cidade de São Paulo. Pesquisadora do CNPq-Pq1. E-mail: mariapasseggi@gmail.com

#### Maria José Garcia Oramas

Maestra en Estudios de Género por la New School University en Nueva York, Estados Unidos y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Nanterre en Francia. Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, Xalapa. E-mail: ogarcia@uv.mx

#### Mokhtar Kaddouri

Professor Universitário Emérito, laboratório CIREL, Universidade de Lille (França). E-mail: mokhtar.kaddouri@univ-lille.fr

#### Muriel Deltand

Doutora em Ciências Psicológicas e Educacionais, Investigadora do Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD, EA4132) Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) de Paris, França, Professora na Haute Ecole de Bruxelles-Brabant (Bélgica). E-mail: muriel.deltand@skynet.be

# Pablo Mìguez

Licenciado en Economía (UBA) y Licenciado en Ciencia Política (UBA). Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) e Investigador adjunto del CONICET-UNSAM., E-mail: pablofmiguez@gmail.com, pmiguez@ungs,edu,ar

## Pedro Puig-Calvó

Professor emérito da Universidade Internacional de Catalunha (E), professor convidado de várias Universidades. Coordenador da Pesquisa internacional dos impactos dos CEFFA dirigido pela Universidade de Sherbrooke (Canada). Québec Secretário Geral da AIMFR. Coordenador de Formação da Fondation Ondjyla. Autor e colaborador em vários livros e publicações sobre área educação, ruralidade alternância. Experiência profissional na pedagogia da alternância há mais de quatro décadas. E-mail: ppuigcalvo@gmail.com

## Roberta Carvalho Romagnoli

Doutora em Psicologia Clínica (PUC-SP), professora Adjunto IV da Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Pesquisadora do CNPq e da Fapemig. E-mail: robertaroma1@gmail.com



# REALIZAÇÃO







**PARCERIA** 













