

GT 04 – Trabalho, saberes e experiência

Coordenadoras: Profa. Ana Cláudia Godinho (UFRGS); Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)

Assistente: Me. Natália Valadares Lima (UFMG); Me. Neusa Maria Silva (UFMG)

Ementa: Trabalho, atividade, *praxis*, experiência. Identidades, valores e culturas profissionais. Política, trabalho e memória. Transmissão, aprendizagens, técnicas e trabalho. Trabalho e diversidade – gênero, geração, necessidades especiais, etnias. Saúde, trabalho e política. Ações coletivas e trabalho. Experiência, linguagem e trabalho. Análise do trabalho, análise da atividade.

Apresentação Oral

Andreia Tonini; Geraldo Márcio Alves dos Santos
A Agroecologia e os processos de trabalho dos agricultores da CSA Nossa Horta.

Antônio Carlos da Silva; Edson Moura da Silva
Educação & Escolarização: há uma sociologia oculta na educação ou uma escolarização oculta na formação?

Cleusa da Silva Fonseca Dutra; Admardo Bonifácio Gomes Júnior
Sobrecarga de trabalho dos profissionais de laboratórios de ensino e pesquisa em uma universidade pública: percepções e desafios

Dalvane Althaus
A formação e o papel do interveniente na clínica da atividade: um estudo de caso em situação de auto confrontação

Daniel Fabián Roca Flores Pinto; Maria José Batista Pinto Flores; Ana Maria Tello Sagrario
Reapropiación de los saberes docentes en el contexto de una universidad en Argentina

Gisele Cristina Voss; Franciele Clara Peloso
O trabalho do artista: uma abordagem a partir da decolonialidade

Janair Machado de Souza; Johannes Doll
O trabalho como recurso para enfrentamentos do envelhecimento

Luciana Gelape dos Santos; Admardo Bonifácio Gomes Júnior
Saberes e valores na atividade de abatimento de Choco: diálogos entre psicanálise e ergonomia

Maristela Vargas Losekann; Daniel Klug
O trabalho de conclusão de curso na formação técnica em enfermagem: uma experiência de escrita reflexiva no estágio curricular

Mauro Araújo Câmara

A autoconfrontação como mecanismo para despertar e preservar o conhecimento tácito nas organizações

Neusa Pereira Assis; Uyara Salles Gomide; Renan Senra Barbosa; Fernando Selmar Rocha Fidalgo

O complexo do trabalho e a formação do ser social: uma análise sobre o caráter ontológico do trabalho

Renata Kelly Alves Fonseca; Lilian Bambirra de Assis; Lívia Maria de Pádua Ribeiro
"Como posso ajudar?" O Servidor Público Entre o Mercado e a Política. Análise fílmica da série *New Amsterdam* à luz de conceitos ergológicos

Renato Farias Santos; Maria Clara Bueno Fischer

Trabalho educativo: o acolhimento em situação de rua na Educação de Jovens e Adultos

Valdileia Carvalho da Silva; Egidio Martins Martins; Doriedson do Socorro Rodrigues
Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores

Apresentação em Pôster

Ariadne Cristiane Fantoni Silva; Carmem Lúcia Eiterer; Maria Cristina da Silva
Narrativas de professoras aposentadas: trajetórias, experiências e saberes

A AGROECOLOGIA E OS PROCESSOS DE TRABALHO DOS AGRICULTORES DA CSA NOSSA HORTA.

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0401

TONINI, Andreia – andreia.tonini@hotmail.com
UFMG, Faculdade de Educação
Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

SANTOS, Geraldo Márcio Alves – gemarcio2000@yahoo.com.br
UFMG, Faculdade de Educação
Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** O estudo aqui apresentado investigou as experiências de trabalho de agricultores que estão passando por um processo de transição agroecológica, conceito chave dentro da Agroecologia. Para tanto, consideramos a complexidade dos processos envolvidos na transição de uma agricultura tida como moderna para uma agricultura de base ecológica, pressupondo esse novo enfoque como uma base para reorientar os processos de trabalho que envolvem a produção de alimentos. Sendo assim, acompanhamos o trabalho dos três agricultores vinculados à CSA Nossa Horta, uma associação sem fins lucrativos que, ao desenvolver suas atividades em apoio à economia popular solidária e à alimentação saudável, apoia agricultores que estão passando por um processo de transição agroecológica. Devido à especificidade do nosso objeto, optamos pela pesquisa qualitativa, sendo que os instrumentos utilizados para a realização da mesma foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. Com isso, os resultados obtidos evidenciaram que esses agricultores estão vivenciando novas experiências e reelaborando seus processos de trabalho a partir da implantação desse modelo alternativo de produção, embasado nos princípios da Agroecologia. Ademais, esses novos processos de trabalho foram se mostrando eficazes e viáveis na medida em que exigiam dos agricultores a construção e a aplicação de práticas e técnicas diferentes daquelas disseminadas pela agricultura moderna, baseadas principalmente no uso intensivo de agrotóxicos.*

Palavras-chave: Agroecologia. Transição Agroecológica. Trabalho. Processo de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado analisa as experiências de trabalho de agricultores que têm vivenciado um processo de transição agroecológica – conceito chave da Agroecologia. Para tanto, consideramos a complexidade dos processos envolvidos na transição de uma agricultura tida como moderna (baseada no modelo proposto pela Revolução Verde) para uma agricultura de base ecológica, tendo esse novo enfoque como premissa para reorientar os processos de trabalho que envolvem a produção de alimentos.

Quando pesquisamos a história da agricultura, conseguimos constatar que ela passou por várias transformações em diferentes períodos. Na narrativa de Mazoyer e Roudart (2010), é possível observar que a incorporação de novos métodos e procedimentos tecnológicos de produção sempre foi acompanhada de novas formas de organização social, assim como de diferentes formas de interação entre o homem e a natureza. Sendo assim, nesse processo, o homem foi aumentando seu domínio sobre a natureza com a finalidade de reduzir incertezas e garantir maior regularidade no suprimento de alimentos, fibras e outros produtos necessários à sua sobrevivência.

Para Petersen, Weid e Fernandes (2009), o ponto alto desse desenvolvimento agrícola ocorreu com a modernização da agricultura, que se fundamentou na crença de que, com a contínua inovação tecnológica, a civilização caminharia para superar os limites naturais que impuseram constrangimentos à expansão do progresso humano no decorrer de toda a sua história. Contudo, percebemos que esses limites são os mesmos que hoje evidenciam que essa crença não possui qualquer fundamento científico, visto que já não é mais possível ocultar a crescente insustentabilidade socioambiental desse modelo hegemônico de desenvolvimento.

Com um ponto de vista que corrobora com as ideias de Moreira e Carmo (2004), não podemos negar que esse modelo possibilitou o crescimento da produtividade agrícola de alguns cultivos e contribuiu para o aumento de divisas pela exportação das monoculturas. Porém, não podemos desconsiderar que esse mesmo modelo provocou não apenas um grande desequilíbrio ambiental, como também mudanças drásticas nas práticas agrícolas tradicionais.

Para os autores, ele representou a ruptura cultural, ecológica e social das comunidades rurais, causando danos ambientais e sociais de grande relevância: em nome do progresso, os sistemas agrícolas foram transformados, as culturas tradicionais foram distorcidas e as estruturas sociais tiveram suas bases modificadas (MOREIRA; CARMO, 2004). Além do mais, Altieri (2004) chama a atenção para o fato de que esse modelo também não foi capaz de atingir os mais pobres e nem de resolver o problema da fome, da desnutrição e das questões ambientais que assolam o mundo.

Assim sendo, ao abordarmos a temática da Agroecologia, percebemos que ela se coloca como uma problemática complexa a partir do momento que consideramos sua ampla repercussão, principalmente ao abranger temas importantes como a degradação dos recursos naturais, a perda da biodiversidade, a ruptura com o conhecimento tradicional, os altos índices de pobreza rural e a insegurança alimentar. Além disso, a impossibilidade de desassociar as formas econômicas de dominação da problemática ambiental da questão social e das condições de vida de milhares de trabalhadores rurais também contribui para complexificar esse debate.

Altieri (2012) trata esta questão no âmbito de uma crise global sistêmica que vem agravando males que sempre estiveram presentes na história da humanidade. Repetindo a experiência vivenciada por muitas civilizações no passado, essa insustentabilidade da agricultura nos coloca diante de uma encruzilhada histórica e em escala planetária, onde responder ao aumento substancial na demanda por alimento, água potável, energia e outros recursos indispensáveis à vida humana em função de uma população mundial crescente e do incremento do consumo *per capita*, apresenta-se como um dos principais desafios do sistema de produção agrícola.

Para Petersen, Weid e Fernandes (2009), a escolha mais acertada diante desta encruzilhada deve considerar, necessariamente, o duplo propósito de responder às demandas desta população mundial em crescimento e de conservar as condições ecológicas e sociais para que a agricultura permaneça produtiva em longo prazo. A essa ideia, Altieri (2012) acrescenta que compatibilizar esses dois propósitos representa um dos principais desafios da agricultura na atualidade – e requer, no nosso ponto de vista, transformações profundas nos sistemas de produção, comercialização e consumo de alimentos.

Com isso, percebemos que o desafio que se apresenta diante de todos nós consiste na busca por outras maneiras de produzir que, ao considerar uma racionalidade social e ecológica, não agridam e nem destruam a natureza, valorizem o saber tradicional e o trabalho do agricultor e contribuam efetivamente para o bem-estar das populações (tanto do campo quanto da cidade). Nesse contexto, a Agroecologia se apresenta como a melhor alternativa para atender a essa demanda visto que, buscando referências em Altieri (2004; 2012) e Gliessman (2005), podemos compreendê-la como um novo enfoque científico, capaz de fornecer as diretrizes para o estabelecimento de outros padrões de desenvolvimento rural que sejam ecologicamente sustentáveis, economicamente viáveis e socialmente justos.

Para mais, podemos dizer que ela disponibiliza princípios, conceitos e metodologias que auxiliam o processo de transição para uma agricultura mais sustentável que, além de proteger a base dos recursos naturais e dos saberes tradicionais, amplia e diversifica a renda dos trabalhadores do campo, reduz as externalidades, melhora a autoestima e aumenta a autonomia dos agricultores, além de proporcionar alimentos em quantidade e qualidade para todos os cidadãos numa perspectiva de longo prazo (GOMES; ASSIS, 2013).

Em vista disso, Caporal, Paulus e Costabeber (2009) consideram que, mais do que tratar sobre o manejo ecologicamente responsável dos recursos naturais, a Agroecologia se constitui num campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades consigam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica nas suas múltiplas interrelações e mútua influência.

Dessa maneira, entendemos que a Agroecologia cria possibilidades para alterar a condição dos agricultores de “agricultores comuns” para “criadores de uma nova alternativa de produção”, na qual esses sujeitos vivenciam um processo produtivo diferenciado, baseado em novas experiências de trabalho, e que oferece um outro olhar para a agricultura, onde, nas palavras de Costabeber e Moyano (2000), ela passa a ser vista não apenas como espaço de transações econômicas, mas também de construção de novos conhecimentos e de interações sociais e ecológicas – sendo que, para Ramos (2010), esses novos conhecimentos podem ser interpretados como resultado de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais.

Nesse contexto de busca por um novo modelo produtivo, podemos destacar um movimento mundial que tem questionado e, em consequência, ressignificado as relações de trabalho (e de

mercado) ao propor um modelo alternativo de produção, onde o comércio justo e solidário aparece como resultado de alianças estabelecidas entre agricultores e consumidores, reconstruindo e fortalecendo o tecido social que valoriza e reconhece o trabalho desses agricultores: o movimento da Comunidade que Sustenta a Agricultura (CSA).

É um modelo de apresenta iniciativas em vários países, inclusive no Brasil. Mas é em Minas Gerais que encontramos o objeto de nosso estudo: a CSA Nossa Horta – uma associação sem fins lucrativos com sede na cidade de Belo Horizonte que, ao desenvolver suas atividades com base na economia popular solidária, apoia agricultores locais que estão passando por um processo de transição agroecológica. Dessa maneira, tomando como referência as palavras de Caporal e Costabeber (2004), percebemos que referida associação favorece uma aproximação da agricultura com os ideais da sustentabilidade e faz surgir outra perspectiva no espaço rural, bem como auxilia na busca por novas relações entre o homem e a natureza, configurando novas dinâmicas nos âmbitos sociais e econômicos no meio rural.

Trata-se de uma nova forma de economia em uma atuação conjunta entre agricultores e consumidores para a produção de alimentos. Nas palavras da própria CSA Nossa Horta (2019), é um modelo em que um grupo de consumidores se compromete com o agricultor ao financiar sua produção agrícola, que deve ser planejada em consonância com os princípios da Agroecologia. Em contrapartida, eles (os consumidores) recebem semanalmente uma cesta com os alimentos produzidos sem custos adicionais, sabendo quem os produz e como são produzidos. Já os agricultores podem se dedicar de forma livre a sua produção, uma vez que não sofrem com as pressões do mercado, pois têm garantido o escoamento da sua produção por um preço justo (e acordado entre as partes).

Em vista disso, é possível perceber que estamos diante de um novo modelo produtivo, baseado em relações de solidariedade e respeito mútuo, que apoia a transição para sistemas de produção que sejam ecologicamente sustentáveis, economicamente viáveis e socialmente justos. Notamos também que as mudanças demandadas por esse modelo possibilitam que os agricultores vivenciem novas experiências e construam conhecimentos, além de viabilizar a adoção de técnicas e o desenvolvimento de práticas diferentes daquelas experimentadas pela agricultura moderna – as quais, conforme explicam Gomes e Assis (2013), se fundamentam em princípios de racionalidade meramente econômicos e instrumentais, estabelecidos sobre uma lógica de produtivismo e eficiência máxima, com base na exploração dos recursos humanos e naturais de maneira degradante.

Assim, reconhecemos a importância de se dedicar uma atenção especial aos processos de trabalho presentes na trajetória desses agricultores que, recebendo o apoio da CSA Nossa Horta, adotaram as práticas agroecológicas, tanto em relação a uma nova alternativa de trabalho quanto no que diz respeito à possibilidade de construção de novas formas sociais, inclusive novas formas sociais de produção – capazes de superar as contradições atuais do capitalismo e incorporar o progresso técnico-científico a favor das necessidades humana.

Para tanto, recorreremos a Antunes (2004) e Marx (2017) ao distinguirem os seguintes momentos simples do processo de trabalho: em primeiro lugar, a atividade orientada para um fim (ou o trabalho em si); em segundo lugar, seu objeto (sobre os quais o trabalho é realizado); e, em terceiro, seus meios (que facilitam o processo de trabalho).

Nesse momento, consideramos válido recuperar o conceito do trabalho apresentado por autores como Marx (2017) e Saviani (2007): como um momento decisivo na relação do homem com a natureza, pois, ao modificar a natureza para satisfazer suas necessidades, ele altera a sua própria natureza. Sendo assim, podemos dizer que o trabalho é uma interação da pessoa que trabalha com o mundo natural, de tal modo que os elementos deste último são modificados de maneira consciente e com um propósito – pois o trabalho exige a vontade orientada para um fim que se manifesta através da atenção do trabalhador (no nosso caso, do agricultor) durante a realização de sua tarefa.

Posto isso, ressaltamos que é o trabalho dos agricultores apoiados pela CSA Nossa Horta que ocupa o centro desta pesquisa uma vez que, ao optarem pela Agroecologia, eles vêm contribuindo para o estabelecimento de novas relações sociais, orientadas para a obtenção de contextos mais elevados de produtividade, estabilidade, equidade e sustentabilidade na atividade agrária – o que permite abrir caminhos para a elaboração de uma nova racionalidade produtiva.

Para nos ajudar nesse caminho, propusemos como objetivo geral investigar os processos de trabalho dos agricultores envolvidos com as práticas agroecológicas no contexto da CSA Nossa Horta – com o intuito de compreender como esses agricultores estão reelaborando seus processos de trabalho a partir da implantação desse novo modelo produtivo, em que a Agroecologia permite uma outra orientação para o trabalho nas hortas.

Com isso, esperamos dar o devido valor a esses agricultores que, através de uma vontade coletiva e orientada para a realização de uma produção sustentável, economicamente viável e

socialmente justa, têm reelaborado os processos de trabalho na produção agrícola (de base ecológica). Em consequência disso, também viabilizam novas possibilidades de trabalho no campo – onde o objeto pretendido por esses trabalhadores se materializa através de um trabalho saudável, assim como de um meio ambiente e alimentos também saudáveis.

2 METODOLOGIA

Para investigar os processos de trabalho de agricultores envolvidos com as práticas agroecológicas, tomamos como universo empírico a CSA Nossa Horta: uma associação sem fins lucrativos que, atualmente, apoia três agricultores localizados nos seguintes municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte: Sabará, Florestal e Capim Branco.

Para estruturar nossa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa por se mostrar como a mais adequada para nos aproximar do objetivo proposto, uma vez que ela propõe um estudo aprofundado dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais.

Nesta perspectiva, Minayo, Deslandes e Gomes (2016) afirmam que a pesquisa de cunho qualitativo se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ademais, os pesquisadores que fazem uso da abordagem qualitativa estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e em questionar os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber aquilo que experimentam, a maneira como interpretam suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem.

Com isso, é possível perceber que a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados se faz essencial nesse tipo de estudo – o que se dá, fundamentalmente, através do trabalho de campo. Em vista disso, constatamos que somente vivenciando (em campo) a rotina de trabalho desses agricultores em suas respectivas hortas é que poderíamos apreender como eles organizavam o trabalho no tocante a produção de alimentos (sem desconsiderar os saberes mobilizados e os motivos que os levaram a adotar e/ou experimentar determinadas técnicas).

Para auxiliar nessa tarefa, optamos pelos seguintes instrumentos de trabalho: a observação participante e a entrevista semiestruturada. Ao escolhermos a observação como forma de

construção de dados, consideramos o que foi dito por Lüdke e André (1986): trata-se de um método que tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo uma técnica valiosa especialmente para coletar dados de natureza não verbal. Assim, na medida em que acompanhamos as experiências diárias dos agricultores aqui pesquisados, conseguimos assimilar o significado que esses sujeitos atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Nosso foco foi centrado na observação dos sujeitos no território em que atuam e de que forma se dá tal atuação. Dessa maneira, conseguimos visualizar os processos de trabalho mobilizados para o preparo do solo, o plantio, o manejo da horta e a colheita; conseguimos também mapear as relações estabelecidas entre esses sujeitos e entre eles com os instrumentos (meios) de trabalho e com o espaço de trabalho que possuem (e ocupam).

Já a escolha pela entrevista se deve ao fato de que ela pode ampliar muito o alcance da pesquisa, principalmente quando combinada com as observações. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2016), ela é um importante instrumento quando queremos acessar significados subjetivos e de tópicos complexos, tais como opiniões sobre fatos, sentimentos, valores, planos de ação, condutas atuais ou do passado.

Assim, as entrevistas com os agricultores ocorreram após as observações, em data agendada previamente com cada agricultor responsável pela horta. Elas foram elaboradas de maneira a complementar os dados obtidos com as observações, sendo que os seguintes conteúdos se fizeram importantes: como esses sujeitos se tornaram agricultores (e, principalmente, como eles se tornaram agricultores agroecológicos); “o que” e “como” eles aprenderam; quais momentos de aprendizado foram significativos e que influenciaram a forma de produzir; e qual a importância da CSA Nossa Horta para eles.

Conteúdos sobre orientações cotidianas do trabalho, horário de trabalho, práticas de manejo e cultivo, uso de equipamentos e ferramentas, o que, onde e como plantam e os saberes mobilizados foram tratados durante as observações. Assim, no conjunto observação-entrevista, conseguimos obter um retrato falado das práticas de manejo, cultivo e interação dos agricultores para, com isso, criar subsídios para discutirmos os processos de trabalho numa perspectiva de transição agroecológica – conforme proposto no objetivo desta pesquisa.

Dessa maneira, tais procedimentos metodológicos nos permitiram acompanhar de perto a realidade dos agricultores em suas rotinas de trabalho, suas experiências e a construção de

conhecimentos envolvendo os princípios agroecológicos (principalmente aqueles relacionados com o manejo e a sustentabilidade da horta). Para além disso, pudemos observar as técnicas e as práticas empregadas, o uso de ferramentas e equipamentos e as relações estabelecidas com o espaço de trabalho, com os outros trabalhadores e com o objeto fruto do seu trabalho.

3 RESULTADOS

As observações em campo e as entrevistas realizadas com os agricultores revelaram que eles desenvolveram várias estratégias para ajustar seus processos de trabalho em um contexto de transição agroecológica. Esses ajustes podem ser interpretados como uma nova ordenação nos processos de trabalho, que exige desses agricultores uma contínua interpretação e avaliação do seu trabalho na medida em que o mesmo ocorre no dia a dia da horta. Altieri (2004) acredita que a vantagem dessas estratégias é que elas se baseiam não apenas em observações precisas e rotineiras por parte dos agricultores, mas também em conhecimento experimental – que, conforme esclarece Leff (2002), são validados nas práticas de cultivo dos próprios agricultores.

Tendo isso em vista, percebemos que – resgatando os saberes tradicionais, mas sem deixar de explorar o conhecimento técnico-científico disponível (inclusive incentivados pela CSA Nossa Horta) – os agricultores construíram novos conhecimentos, desenvolveram práticas e adaptaram técnicas para melhorar seus sistemas de produção, de maneira que o mesmo se tornasse ecologicamente sustentável, economicamente viável e socialmente justo. Com isso, percebemos que, fundamentados nos princípios da Agroecologia expressos em Altieri (2012), esses agricultores foram modificando seus sistemas agrícolas de acordo com seus objetivos e necessidades, diferenciando-os do modelo praticado pela agricultura moderna – momento em que nos apoiamos para analisar os processos de trabalho (e seus momentos simples) conforme apresentados por Antunes (2004) e Marx (2017).

Dessa maneira, quando pensamos na atividade orientada para um fim (ou seja, quando pensamos no sujeito), percebemos que o agricultor se enquadra perfeitamente nesse momento simples do processo de trabalho. Suas atividades na horta são orientadas para a produção de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e em equilíbrio com seu ambiente natural. Para tanto, eles realizam suas atividades intencionando não só a produção de um alimento saudável e de elevada qualidade nutricional, mas também um trabalho e a manutenção de um meio ambiente igualmente saudáveis.

Como objeto dos processos de trabalho aqui analisados, podemos citar principalmente o solo e a água – o que nos remete à Marx (2017, p. 256) quando nos diz que “a terra (que, do ponto de vista econômico, também inclui a água), que é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano”. Desse modo, é no solo que se realiza a maior parte do trabalho nas hortas. Já a água pode ser considerada como um elemento vital para a existência (e sobrevivência) dos cultivos – pois sem ela, a produção tornar-se-ia inviável. Assim, os agricultores utilizam a água de maneira que sua permanência nos canteiros seja prolongada, evitando o uso excessivo e desregulado.

Em relação aos meios de trabalho, observamos que os agricultores fazem uso de vários elementos para auxiliar em suas atividades. Ferramentas e máquinas (como enxada, rastelo, faca/facão, carrinho de mão, plantadeira e tratorito) foram utilizadas para facilitar o trabalho, tornando-o mais rápido e menos penoso para o agricultor. Insumos naturais (como esterco, compostagem, cama de frango e matéria orgânica da própria horta) foram utilizados como meio para preparar e nutrir os canteiros, com a intenção de equilibrar e manter/aumentar a fertilidade do solo (lembrando que um solo fértil e equilibrado é o resultado esperado pelos agricultores desde o início do processo).

Dessa maneira, reconhecemos a necessidade (e a importância) de apresentar uma discussão detalhada sobre esses processos de trabalho que envolvem essa produção de base ecológica. Contudo, no intuito de facilitar a compreensão dessa exposição, decidimos organizar as atividades observadas em campo na seguinte sequência: preparo dos canteiros, plantio de mudas, colheita e manutenção da horta.

3.1 Preparo dos canteiros

Os agricultores iniciam essa atividade fazendo uma limpeza nos canteiros, de onde todo o material restante da última colheita é retirado manualmente e distribuído estrategicamente nas linhas de árvores que se encontram entre estes espaços específicos. O material de menor tamanho permanece no canteiro e acaba sendo misturado ao solo posteriormente. Isso feito, os agricultores utilizam um pequeno trator, chamado de tratorito, como meio de trabalho para revolver e arejar o solo. A ideia aqui não é fazer um revolvimento intensivo do solo (como acontece na agricultura moderna), mas sim remexer de maneira a arejar o mesmo – o que, conforme nos explicou um dos agricultores, acaba por viabilizar as relações biológicas que ali

ocorrem e a manutenção adequada da umidade no solo, descartando a necessidade de insumos químicos e irrigação intensiva.

Com as observações, foi possível identificar que os agricultores optavam por preparar (sempre que possível) mais de um canteiro ao mesmo tempo, normalmente canteiros vizinhos, com o intuito de otimizar o trabalho. Desse modo, eles percorriam toda a extensão dos (dois ou três) canteiros com o tratorito que, como resultado, se juntavam num só canteiro. Posteriormente, eles dividiam esse canteiro único em canteiro menores, com cerca de 90cm de largura e comprimento variado (a depender da área disponível para o plantio). Interessante destacar que os agricultores se referem a esse momento como “levantar os canteiros” ou “formar os canteiros”: um processo totalmente manual, utilizando apenas a enxada como meio de trabalho – além do olhar treinado e da força física como trabalho humano.

Com os canteiros levantados, os agricultores seguiram para a etapa do preparo do solo, onde conseguimos compreender a importância que o mesmo tem para esses trabalhadores e para a produção agroecológica. Nesse momento, percebemos que sua fertilidade – ou o que eles chamam de “solo bom” – depende de sua atividade biológica, revelando principalmente a importância do papel que os microrganismos ali desempenham.

Para Gliessman (2005), o solo é um componente complexo, vivo, mutável e dinâmico do agroecossistema¹, que está sujeito a alterações e que pode ser degradado ou tratado de forma responsável. Tomando essas considerações como referência, foi possível constatar que os agricultores também percebem o solo como um organismo vivo, cuja vida exige alimentação e proteção. Dessa maneira, conseguimos identificar as seguintes práticas adotadas por eles em relação ao cuidado com o solo: (1) em relação à alimentação: os agricultores utilizam matéria orgânica do próprio sistema e insumos naturais com o intuito de nutrir, equilibrar e enriquecer o solo; (2) em relação à proteção: valem-se da cobertura vegetal que, além de proteger (evitando a erosão do solo), assegura uma maior fertilidade ao mesmo. Para mais, evita a evaporação e o escoamento excessivo da água.

Dessa maneira, identificamos aqui um dos princípios agroecológicos exposto por Altieri (2012): a substituição de insumos químicos. Em outras palavras, para alimentar e proteger o solo, não se usam adubos ou fertilizantes químicos como meio de trabalho, como é comum e

¹ Entendido como uma unidade de análise, o agroecossistema é considerado como um ecossistema artificializado pelas práticas humanas por meio do conhecimento, da organização social, dos valores culturais e da tecnologia (GLIESSMAN, 2005), de maneira que sua estrutura interna passa a ser uma construção social, produto da coevolução entre as sociedades humanas e a natureza (CAPORAL; PAULUS; COSTABEBER, 2009).

incentivado na agricultura moderna. Isso nos mostra que os processos de trabalho aqui adotados diferem daqueles utilizados pela agricultura moderna, principalmente em relação ao objeto e aos meios: para os agricultores aqui investigados, o objeto pretendido e trabalhado nesta etapa é o solo saudável (o que vai resultar num alimento também saudável, livre de qualquer insumo químico); a agricultura moderna, por outro lado, pensa na produtividade em alta escala (que exige enormes quantidades de insumos químicos para manter a fertilidade do solo, afetando também o alimento).

Além disso, percebemos que esses agricultores não medem esforços para experimentar novas técnicas e desenvolver novas práticas para garantir esses cuidados com o solo. Isto significa dizer que eles combinam conhecimentos e técnicas tradicionais e científicas com o objetivo de alcançar um melhor equilíbrio entre o solo e a planta e, em consequência, maiores níveis de sustentabilidade e produtividade para o seu agroecossistema.

Com isso, percebemos que o cuidado com o solo se constitui numa prática central e comum para esses agricultores – o que confirma o exposto por Khatounian (2001): retomando a ideia de que o solo é um organismo vivo, percebemos que ele necessita de alimentação e proteção (práticas disseminadas pelo enfoque agroecológico). Para tanto, notamos que os adubos naturais, as plantas de cobertura e o esterco animal, aparecem como meios de produção pois, além de serem importantes fontes de nutrientes e de matéria orgânica, são utilizados como ferramentas para potencializar a vida no solo, recuperando o complexo equilíbrio entre o solo e a planta – além de conservar e regular a água no mesmo.

3.2 Plantio

Dois dos agricultores pesquisados realizam o plantio de mudas manualmente: de maneira geral, eles abrem pequenos buracos no solo com as mãos para depositar as mudas. Na medida em que elas eram acomodadas, eles apertavam cada uma no solo para que ficassem firmes. Já o terceiro agricultor utiliza uma ferramenta (chamada plantadeira) para auxiliar nesta etapa: a muda é colocada no interior dessa ferramenta e, quando a mesma é inserida no solo, sua ponta em formato cônico abre um buraco na cobertura vegetal e, ao acionar o equipamento (num movimento semelhante ao movimento de abrir e fechar uma tesoura de poda, onde se utilizam as duas mãos), a muda é depositada no canteiro.

Mesmo acompanhando o plantio de poucas espécies vegetais nas três hortas, percebemos que é um processo feito com muito cuidado e zelo, sem pressa. Além disso, verificamos que as

hortas apresentam uma grande diversidade de cultivos: planta-se muita variedade em um pequeno espaço, e sempre respeitando a sazonalidade dos cultivos – características comuns nos agroecossistemas tradicionais e que representam outro princípio básico da Agroecologia citado por Altieri (2012): a otimização das interações e da produtividade do sistema agrícola como um todo, ao invés de rendimentos isolados obtidos com uma única espécie.

Para Khatounian (2001), a predominância de sistemas de cultivos diversificados é o ponto chave para a manutenção da fertilidade dos sistemas, para o controle de pragas e doenças e também para a estabilidade econômica do agricultor. Desse modo, podemos perceber uma grande diferença em relação à agricultura moderna, cuja ideia central está voltada para a especialização agrícola – levada ao extremo principalmente com as monoculturas, que se mantem viáveis devido ao uso intensivo de agrotóxicos, ou com a incorporação de novas terras em substituição àquelas já exauridas.

Outra observação que fizemos – e que podemos relacionar com a diversidade dos cultivos – se refere ao plantio de mudas realizado de maneira intercalada, consorciando diversas plantas em um mesmo canteiro. Altieri (2004) nos explica que é através desse tipo de plantio que os agricultores se beneficiam da capacidade dos sistemas de cultivo de reutilizar seus próprios estoques de nutriente. A tendência de algumas culturas de exaurir o solo é contrabalançada através do cultivo intercalado de outras espécies que enriquecem o mesmo com matéria orgânica. Além disso, esses cultivos – variados e intercalados – garantem uma produção constante de alimentos, assegurando uma oferta regular e variada e, em consequência, uma dieta alimentar nutritiva e diversificada.

3.3 Colheita

A colheita é feita manualmente em todas as hortas, usando normalmente uma faca como ferramenta para facilitar o trabalho de retirar a planta do solo ou o vegetal do caule. Porém, na colheita de alguns produtos (como beterraba, cenoura, rabanete, tomate, pimentão e frutas), observamos que os agricultores realizam a colheita apenas com a mão.

De maneira geral, o processo acontece da seguinte forma: os agricultores circulam pela horta um ou dois dias antes da colheita para saber o que está no ponto para ser colhido e em qual quantidade (a depender da destinação dos produtos: normalmente os produtos são destinados para compor a cesta dos consumidores da CSA Nossa Horta, sendo o excedente encaminhado para a venda em feiras agroecológicas). Feito isso, no dia da colheita, eles se direcionam para

os canteiros levando algumas caixas (para ajudar no transporte dos produtos) e, na medida em que vão colhendo, depositam os alimentos nestes locais.

Observamos que eles retiram o excesso de sujeira dos produtos (como terra e folhas secas ou danificadas) antes de acomodá-los nas caixas – isso é feito para facilitar uma etapa que acontece posteriormente no galpão, onde os produtos são lavados, pesados e organizados para a comercialização. Além disso, percebemos que os produtos que não apresentavam boa aparência para serem comercializados (por motivos como: folhas ou legumes que haviam sido comido por animais e folhas amareladas) eram “descartados” na própria horta. Isto nos fez refletir que as hortas não geram lixo, ou seja, o que seria considerado como tal vira matéria orgânica para o solo e alimentos para outros animais (como lagartas e formigas).

3.4 Manutenção da horta

Quando falamos em manutenção da horta, estamos nos referimos a um conjunto de práticas que permitem o bom desenvolvimento e a conservação da mesma em longo prazo (resgatando a ideia da sustentabilidade para esses sistemas, característica que os diferencia dos sistemas modernos). Em nossas observações, percebemos que essas práticas acontecem de maneira concomitante com as outras etapas já caracterizadas acima. Porém, concordamos que seria válido e enriquecedor detalhar melhor esta fase em um item separado – como estamos fazendo agora.

Assim, em relação a esta etapa, consideramos o que foi dito por Altieri (2004) e focamos nos seguintes componentes básicos dos agroecossistemas: cobertura vegetal como meio eficaz de conservar o solo e a água; suprimento regular de matéria orgânica; mecanismos eficazes de reciclagem de nutrientes; e regulação de pragas. São componentes que abrangem todos os princípios da Agroecologia expostos por Altieri (2012) e que, no nosso entendimento, exigiram uma reelaboração dos processos de trabalho por parte dos agricultores.

Ademais, como resultado da adoção desses componentes, constatamos que os agricultores acabam por refutar as práticas básicas prescritas pela agricultura moderna, assim elencadas por Gliessman (2005): monoculturas, revolvimento intensivo dos solos, uso de fertilizantes sintéticos, controle químico de pragas e doenças, irrigação e manipulação dos genomas de plantas e animais domésticos.

Em nossas observações em campo, verificamos que a cobertura vegetal é utilizada por todos os agricultores como meio não só para proteger o solo, mas também para fornecer matéria

orgânica ao mesmo. Porém, é válido destacar a importância da cobertura vegetal para a manutenção da umidade do solo. Todos os agricultores relataram que, devido ao uso da cobertura vegetal, o solo se mantém úmido por muito mais tempo, não havendo a necessidade de irrigar os canteiros constantemente – eles informaram uma economia de 60% a 70% para o uso da água nas hortas.

O fornecimento de matéria orgânica para o solo é feito através da utilização da cobertura vegetal e de outros elementos (como poda das árvores, ervas que nascem entre os cultivos, esterco e compostagem) para promover a atividade biológica. Os agricultores relataram que sua utilização também aumenta a retenção de umidade no solo, mas, principalmente, fornece os nutrientes essenciais para o desenvolvimento da planta – descartando a necessidade de fertilizantes ou outros insumos químicos. Altieri (2012) explica que, tais nutrientes naturais, são provenientes dos processos de decomposição dos resíduos orgânicos de origem vegetal e animal.

Além da matéria orgânica, eles também utilizam produtos naturais como meios para equilibrar os nutrientes do solo. É o caso da cama de frango, da urina de vaca, de compostos fosfatados e da água do mar, por exemplo. Interessante pontuar aqui que esses produtos são utilizados no momento em que os canteiros são preparados, e sempre que os agricultores julgarem necessário (normalmente, eles avaliam essa necessidade pelo aspecto do solo).

Sobre a reciclagem de nutrientes, observamos que os agricultores reutilizam os serviços e os nutrientes disponíveis na própria horta através de mecanismos eficientes que incluíram o sistema agroflorestal (SAF) e o sistema de consorciamento. No nosso entendimento, esse é o componente que melhor representa a sustentabilidade desses sistemas agrícolas pois, tomando Gliessman (2005) como referência, ao substituir os insumos externos pela ciclagem de nutrientes, esses agricultores acabam por minimizar os efeitos negativos no ambiente ao não liberar substâncias tóxicas ou nocivas na atmosfera, no solo e na água.

O SAF é um sistema tradicional de uso da terra em que árvores são associadas com plantios agrícolas. Para Altieri (2004) e Farrel e Altieri (2012), o principal objetivo desses sistemas é otimizar os efeitos benéficos das interações dos componentes lenhosos com os demais componentes vegetais, visando obter um padrão de produção superior ao que geralmente se obtém com as monoculturas, com base nos mesmos recursos disponíveis.

Observamos esses sistemas em todas as hortas pesquisadas – em maior ou menor grau de desenvolvimento. Porém, independente da evolução em que eles se encontravam, verificamos que, para todos os agricultores, o foco da produção está na horta, e não nas linhas de árvores (que são manejadas para produzir, principalmente, matéria orgânica para o solo). Sendo assim, para evitar que os componentes da horta e do SAF disputem por nutrientes, luz e umidade, os agricultores informaram que realizam podas constantes nas árvores – planejadas de acordo com a densidade das copas e com o tamanho (em altura) das árvores.

Os consórcios também foram observados nas três hortas. Para os agricultores, é um sistema que, ao gerar matéria orgânica e ajudar na fertilidade do solo, permite uma maior eficiência do uso da terra, resultando numa maior produtividade da horta – situação oposta do que se nota nas monoculturas, por exemplo. Em relação a esse aspecto, Liebman (2012) explica que as vantagens desse sistema em relação às monoculturas estão geralmente correlacionadas a um uso proporcional de luz, água e nutrientes disponíveis (maior captação de recursos) ou pelo uso mais eficiente de uma determinada unidade de recurso (maior eficiência na conversão de recursos).

Além disso, os agricultores relataram que as pragas se tornaram menos abundantes com a adoção desse sistema, o que nos remete ao último componentes proposto por Altieri (2004): a regulação de pragas. Nas hortas, observamos que essa regulação era feita com práticas de manipulação da biodiversidade ou com a introdução e/ou conservação de inimigos naturais (fornecendo os agentes biológicos necessários para o controle das mesmas).

Em verdade, percebemos que para esses agricultores, a causa das pragas (ou de doenças) era interpretada como um desequilíbrio do agroecossistema. Assim, o que eles buscavam era restaurar esse equilíbrio através de práticas e técnicas condizentes com os ensinamentos agroecológicos. Com isso, conseguimos identificar uma proximidade com o nível de transição agroecológica definido por Gliessman (2005) como redesenho do agroecossistema, cujo propósito elementar é eliminar as causas fundamentais dos problemas observados nas hortas, restabelecendo o equilíbrio das mesmas.

Diante do exposto, é fácil perceber que, com esses quatro componentes do agroecossistema apontados aqui, essa etapa de manutenção da horta perpassa por todas as outras etapas citadas anteriormente. Em consequência, podemos inferir que as hortas demandam um conhecimento profundo e detalhado por parte de cada agricultor, ou seja, elas exigem que seus agricultores

interpretem e avaliem seus agroecossistemas constantemente para, só assim, decidirem qual a melhor prática, técnica ou estratégia a ser adotada para um processo produtivo sustentável – o que não significa que os resultados serão sempre positivos pois, como os próprios agricultores nos disseram, é um trabalho de tentativas, erros e acertos.

Nesse sentido, Leff (2002) faz uma consideração interessante. Ele nos conta que existe uma teoria internalizada pelos agricultores que se constrói na prática cotidiana e através de um processo de ensaio e erro, na medida em que o aparecimento de novos problemas exige a busca de novas respostas. Caporal e Costabeber (2004) acrescentam que essa teoria pode ser entendida também como uma rede de significados, integrada por conceitos interrelacionados, indispensáveis não só para a interpretação cotidiana, mas também para poder compartilhar e conversar com seus pares sobre problemas que surgem no curso do processo produtivo.

Sendo assim, podemos dizer que essa teoria representa um conhecimento produzido e compartilhado por esses agricultores e que se evidencia na prática, na rotina de trabalho em suas hortas. Essa prática foi possível de ser observada durante nosso trabalho de campo: a interação do agricultor com seu agroecossistema permitiu que ele criasse e experimentasse técnicas que, para serem aplicadas e disseminadas, acabavam por exigir que os mesmos vivenciassem novas experiências e construíssem novos conhecimentos – resultando em novos processos de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos durante o período em que estivemos em campo evidenciaram que a Agroecologia tem se mostrado como uma importante ferramenta para o desenvolvimento e a construção de novas práticas e técnicas por parte desses agricultores. Ressaltamos que estas são práticas e técnicas diferentes daquelas disseminadas pela agricultura moderna e que, como consequência, acabaram resultando em novas experiências de trabalho para estes trabalhadores. Resgatando os saberes tradicionais, mas sem deixar de lado o conhecimento técnico-científico disponível, verificamos que os agricultores construíram conhecimentos, desenvolveram práticas e adaptaram técnicas para melhorar seus sistemas de produção.

Com isso, percebemos que, respeitando os princípios da Agroecologia expressos por Altieri (2012), esses agricultores foram modificando seus sistemas agrícolas de acordo com a satisfação de suas necessidades e objetivos para obterem uma produção ecologicamente sustentável, socialmente justa e economicamente viável ao longo do tempo. Para tanto, verificamos que os

mesmos passaram (e ainda estão passando, uma vez que entendemos a transição agroecológica como um processo contínuo no tempo) por uma reelaboração em seus processos de trabalho, em que as atividades realizadas nas hortas passaram a ser pensadas e planejadas conforme esse novo modelo de produção.

O não uso de agrotóxicos e de fertilizantes químicos foi o ponto central nesse processo, demonstrando a preocupação desses agricultores não só com a saúde de quem produz e consome os alimentos, mas também com o solo, a água e o próprio alimento – considerado por eles como saudável e de excelente qualidade nutricional (abrangendo, assim, a dimensão social do trabalho). Dessa maneira, recordando as palavras de Soglio e Kubo (2017), percebemos que a expectativa de garantir um alimento saudável e de alcançar níveis elevados de qualidade de vida para quem consome esses alimentos – mediante a adoção de métodos, técnicas e processos de produção que reduzam o uso de produtos químicos e que reduzam, em consequência, os custos da produção – constituem um forte argumento social em prol da implementação, por parte desses agricultores, de estilos de agricultura ecológica.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília, DF: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. Disponível em: <http://frcaporal.blogspot.com/p/livros.html>. Acesso em: 22 mar. 2018.

CAPORAL, Francisco Roberto; PAULUS, Gervásio; COSTABEBER, José Antonio. **Agroecologia**: uma ciência do campo da complexidade. Brasília, 2009. Disponível em: <http://frcaporal.blogspot.com/p/livros.html>. Acesso em: 22 mar. 2018.

COSTABEBER, José Antonio; MOYANO, Eduardo. Transição Agroecológica e Ação Social Coletiva. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, 2000. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/desenvolvimentorural/textos/28.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

CSA NOSSA HORTA. **CSA Nossa Horta**: comunidade que sustenta a agricultura. 2019. Disponível em: <https://csanossahorta.wixsite.com/csanossahorta>. Acesso em: 13 nov. 2019.

FARREL, John; ALTIERI, Miguel. Sistemas agroflorestais. In: ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012. P. 281-304.

GLIESSMAN, Stephen. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 3.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GOMES, João Carlos Costa; ASSIS, William Santos. **Agroecologia**: princípios e reflexões conceituais. Brasília: Embrapa, 2013. (Coleção Transições Agroecológicas, 1). [E-Book].

KHATOUNIAN, Carlos Armênio. **A reconstrução ecológica da agricultura**. São Paulo: Agroecológica, 2001. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20reconstru%C3%A7%C3%A3o%20ecol%C3%B3gica%20da%20agricultura.pdf>. Acesso em Acesso em 13 out. 2019.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n1/revista_agroecologia_ano3_num1_parte08_artigo.pdf. Acesso em 24 out. 2019.

LIEBMAN, Matt. Sistemas de policultivos. In: ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. 3. Ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, AS-PTA, 2012. P. 221-240.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Rodrigo Machado; CARMO, Maristela Simões. Agroecologia na construção do desenvolvimento rural sustentável. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.agriculturasamazonicas.ufpa.br/PDF%27S/artigo%20Moreira%20e%20Car%20mo%20Agroecologia.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2017.

PETERSEN, Paulo Frederico; WEID, Jean Marc von der; FERNANDES, Gabriel Bianconi. Agroecologia: reconciliando agricultura e natureza. **Informe Agropecuário**, Belo Horizonte, v. 30, n. 252, 2009. Disponível em: <http://www.ifcursos.com.br/sistema/admin/arquivos/1323-59-agroecologia-reconciliando-agricultura-e-natureza.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SOGLIO, Fábio dal; KUBO, Rumi Regina (Orgs.). **Desenvolvimento, agricultura e sustentabilidade.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad105.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

AGROECOLOGY AND THE WORK PROCESS OF FARMERS IN THE CSA NOSSA HORTA.

***Abstract:** The study presented here investigated the work experiences of farmers who are going through an agroecological transition process, a key concept of Agroecology. To this end, we consider the complexity of the processes involved in the transition from agriculture considered as modern to ecological-based agriculture, assuming this new approach as a basis for reorienting the work processes that involve food production. Therefore, we follow the work of the three farmers linked to CSA Nossa Horta, a non-profit association that, by developing its activities in support of the popular solidarity economy and healthy eating, supports farmers who are going through an agroecological transition process. Due to the specificity of our object, we opted for qualitative research, and the instruments used to carry it out were participant observation and semi-structured interview. Thus, the results obtained showed that these farmers are experiencing new experiences and reworking their work processes from the implementation of this alternative production model, based on the principles of Agroecology. In addition, these new work processes were proving to be effective and viable insofar as they required farmers to build and apply practices and techniques different from those disseminated by modern agriculture, based mainly on the intensive use of pesticides.*

***Keywords:** Agroecology. Agroecological transition. Labor. Work process.*

EDUCAÇÃO & ESCOLARIZAÇÃO: HÁ UMA SOCIOLOGIA OCULTA NA EDUCAÇÃO OU UMA ESCOLARIZAÇÃO OCULTA NA FORMAÇÃO?

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0402

SILVA, Antônio Carlos da¹ - antoniocarlosdasilva.silva@yahoo.com.br
Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-MG, Departamento de Pós-graduação em Educação Tecnológica,
30550-162 – Belo Horizonte - MG - Brasil

SILVA, Edson Moura da² - edsonms@uai.com.br
Faculdade de Minas – FAMINAS BH
30642-020 - Belo Horizonte - MG - Brasil

Resumo: *O antigo ideal de universalização do ingresso dos sujeitos na escola em um ensino gratuito se concretizou na Idade Moderna como sendo um exemplo a ser seguido em “todo o mundo capitalista”. Esse modelo de escolarização buscou profissionalizar a mão-de-obra pela qualificação e ou especialização técnica- científica, criando a expectativa de incursão no mercado de trabalho, desconhecendo o avanço tecno-científico e a automação vindoura nas empresas, que reduziria seu quadro funcional para aumentar os lucros empresariais. Objetiva-se descrever algumas situações vividas em escolas de ensino público de Belo Horizonte, Contagem e Sabará, em Minas Gerais, após a promulgação da Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996). Esse estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva (Vergara, 2014). Um breve processo histórico da educação é discorrido à luz de Francis Bacon (1973); Max Weber (2004); Wokher (2012). Discute-se a massificação da escolarização (Nietzche, 2001, 2008), aborda ainda a escola no plano ideal e no plano real (Lefranc, 2005), Bourdieu (2004) e a promessa do mundo do trabalho Segundo Arendt (2010), Foucault (2010). As crenças sociais criadas na constituição do*

¹ Antonio Carlos da Silva é Bacharel em Sociologia - Política pela UFMG, Licenciado em Ciências Sociais pela UFMG e Especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET- MG. Atua como professor de Sociologia no Ensino Médio e História e Geografia no Ensino Fundamental II, há mais 20 anos, nas Redes de Ensino Pública e Privada de Belo Horizonte, Sabará, Contagem e Betim, trabalhando ainda em cursinho de Pré-vestibulares, Pré-Enem e concursos nas mesmas cidades.

² Edson Moura da Silva é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas (jul. 2018). Mestre em Administração pela Fundação Cultural Pedro Leopoldo (set. 2004). Graduado e Licenciado em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva (jun. 1990 e jun. 1991). Atua como professor FAMINAS BH- Faculdade de Minas, desde fev. 2007. Professor no curso de Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos da Universidade Politécnica – A Politécnica, em Maputo, Moçambique. Desde outubro de 2015 atua como Coordenador de Pós-Graduação no Senac Minas. Integrante do grupo de pesquisa - Tecnologias Digitais em Educação -PUC Minas. Colaborador INEP/MEC como avaliador institucional.

capitalismo vão se perdendo em meio ao agravamento da acentuada e crescente desigualdade social. A escolarização e a profissionalização passaram a não ser garantia de vida digna e satisfação dos desejos e as desilusões com a escolarização.

Palavras-chave: Educação. Massificação da escolarização. A escola no plano real e plano ideal. Profissionalização.

1 INTRODUÇÃO

A história oficial descreve que as escolas existiram em quase todas as sociedades. Seu número variou de acordo com a época e os comportamentos sociais. Sua concepção e seu modo de escolarização oscilaram conforme as tradições e os costumes vigentes.

Desde as sociedades antigas até a Idade Média, em razão de diversas circunstâncias, a maioria dos sujeitos constituíram, em casa, os seus afazeres e saberes. A aprendizagem possuía uma metodologia educacional autônoma de experimentações que instigava a realização pessoal. As primeiras universidades europeias apareceram no final do século XI e início do século XII. Após contatos culturais do europeu com o povo árabe, foi permitido o acesso do europeu a escritos científicos de posse da comunidade árabe. A maioria da população europeia, incluindo os nobres, era ainda analfabeta.

Na Idade Média europeia as escolas eram escassas e o ensino ofertado a poucos. Na Idade Moderna inaugurou-se, de forma incipiente e restrita, a escola organizada, que passou a adotar ao longo do tempo, um sistema de recursos que buscou superar a tendência natural de aquisição de saberes em nome da chamada socialização nos moldes capitalistas.

O pensador inglês Francis Bacon (1561-1626) foi um grande teórico da modernidade que sugeriu (1973, p. 47) o lema *saber e poder*, buscando demonstrar a importância do saber instrumental e da Ciência na manipulação da natureza. A partir desse pressuposto o *saber e o poder* alinhou o *fazer ao pensar*, o trabalho humano à técnica.

Com o advento das Revoluções Comercial e Industrial e Política no mundo Ocidental, há uma mudança de concepção econômica que exige, conforme Max Weber (1864-1920) apresenta na *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2004), uma nova noção e ressignificação do trabalho de doloroso para virtuoso. Em seu livro *A História Geral da Economia*, Weber (1968, p. 273-274) descreve as dificuldades encontradas para submeter a população ao novo

ritmo de produção econômica que requeria uma longa jornada de trabalho. Assim, as escolas passaram a ter a função de ensinar também, que o trabalho é fundamental para a nova sociedade e que a escolarização seria um meio de melhoramento das condições de vida, o que demandou um aumento significativo no número de escolas na Europa.

Max Weber (1968) nos permite uma visão clara do alinhamento entre o governo, as igrejas, os empresários, a polícia e as escolas para impor as novas ideias de mercado. O governo criou leis e decretos penalizando quem não se adequasse ao novo estilo de vida, à nova forma de trabalhar. As igrejas passaram a transmitir a ideia do trabalho como um bem divino. Os empresários disciplinavam e controlavam a jornada de trabalho. A polícia reprimia não apenas os desempregados, mas também os faltosos ao trabalho, que passaram a ser vistos como *vagabundos*. As escolas engrandeceram o trabalho capitalista conferindo-lhe nobreza e dignidade nas lições, reproduzindo contos e fábulas que enalteciam quem trabalhava.

Até a Idade Moderna, século XVII, o pensamento pedagógico *centrou-se* na ideia de construção individual do aperfeiçoamento moral pela instrução e capacitação do indivíduo. Com a ascensão da burguesia como classe social dominante, esse pensamento pedagógico foi reestruturado para a defesa da qualificação, adotando com o tempo, como sistema de recursos didáticos o professor, o livro e outros instrumentos que o Estado utilizou através das escolas para atingir seus objetivos.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) se preocupou com “a passividade e o entorpecimento do povo criado pelo mundo moderno que retirou do centro a vida cultural”. Robert Wokher (2012, p. 98) descreve Rousseau relatando que “na Grécia antiga os cidadãos eram agentes”. “Deixamos de ser agentes do que fazemos e passamos a ser observadores dos acontecimentos [...] numa audiência calada [...] de um enredo no qual outrora, éramos as personagens principais”.

2 A MASSIFICAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO

Nietzsche (1844-1900) critica as instituições de ensino oficial da Alemanha de sua época, século XIX. Em *Humano, Demasiado Humano* (2001) ele alega que a massificação da escolarização mediocrizou o povo alemão pelo ideal educacional que empobreceu as capacidades críticas dos sujeitos.

Ao analisar o filósofo alemão Schopenhauer (1788-1860), Nietzsche (2008 a p. 19) indica uma leitura do pensamento desse filósofo descrevendo; “teus educadores nada podem fazer por ti, a não ser tornar-se teus libertadores.

Nietzsche (2008 a, p. 9 e 10) passa a apresentar o sujeito que deve guiar os destinos futuros da humanidade; contrapondo “o homem de Rousseau rebelde e subversivo, ao homem desapegado e contemplativo de Goethe e o homem ativo e idealista de Schopenhauer”. Nietzsche define o homem de Schopenhauer como superior vista sua “consciência” e disposição em superar as circunstâncias, conferindo substância à sua vida. Assim, Nietzsche (2008 b, p. 29) conclama pela “liberdade total e independência do Estado através da desvinculação do ensino programático e normativo.

A idealização de uma universalização do ingresso dos sujeitos nas escolas se concretiza no século XX em grande parte do mundo ocidental. A efetivação da instauração de escolas públicas e gratuitas, com raízes de defesa num passado distante, ocorre em razão da necessidade da nova elite em recrutar mão-de-obra capaz de atender às suas necessidades e não pela humanização da nova sociedade. O Brasil tem acompanhado todo esse processo contemporâneo. Isso tem trazido sérios problemas escolares pois, intuitivamente e pela experiência prática observada em suas casas e comunidades, os alunos vão notando que as promessas são muitas e as concretizações dos milagres são escassos.

2.1 A Escolarização no plano ideal e no plano real

A defesa pela concretização do ideal de universalização do ingresso dos sujeitos na escola é antiga também no Brasil, remetendo aos ideais iluministas da instauração da República em nosso país. Incontáveis são os defensores dessa ideia. Nomináveis são os pensadores que se destacaram nessa defesa. Contudo, não é objetivo desse trabalho descrever e ou apresentar a história ou algumas teorizações propostas para o sistema de escolarização brasileira, pois, certamente, abundam escritos acerca desta temática infundável.

Esse trabalho se importará em descrever algumas situações vividas em escolas de ensino público de Belo Horizonte, Contagem e Sabará, no estado de Minas Gerais, após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que permitiu a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (1996) da educação num plano ideal, desconsiderando o plano real.

2.2 A escola no plano real

A escola é para todos, diz a Constituição, mas todos são para a escola? A vontade é a base de nossos movimentos. Lefranc (2005, p. 94) afirma que no pensamento de Schopenhauer (1788 - 1860) o que está em jogo é sempre a vontade. “Todas as afeições, todas as paixões devem ser computadas entre as manifestações da vontade”. Vontade? Como adquiri-la? Que saberes e fazeres são conferidos nas escolas? Não podemos esquecer do conceito de *violência simbólica* criado pelo sociólogo francês Bourdieu (2004). Que saberes são ministrados? Que fazeres são cobrados? Por que esse modelo? Para que sua universalização? O que regeu esse modelo, quem e como o tem regulado?

A experiência prática, adquirida nas salas de aula, de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tem levado a observar alguns conflitos de ordem educativa. Segundo Durkheim (1972) a família é o espaço em que aprendemos a obedecer às regras de convivência e a lidar com a diferença. *Tudo começa na família!* Portanto, acordando com o pensamento de que é na concepção que os pais e todos os parentes interessados devem influenciar o ser em gestação favorecendo, cuidando, adequando e aperfeiçoando o seu corpo físico, incutindo ideias de beleza e grandiosidade à vida pela espiritualidade, a exemplo dos gregos, parecem terem sido corrompidos, perdidos em razão das circunstâncias de vida auferidas. O compromisso, seja com o corpo em gestação ou pós natalidade, parece ter se perdido. “O Livro do Dever foi substituído pelo Livro do Direito”. A Divina Vontade do Logos da Lei do Progresso, parece ter sofrido um regresso. As palavras dedicação, renúncia, afeto, simpatia, devoção, bênção se perderam pelo embrutecimento econômico que passou a reconhecer a malícia, o engano, o egoísmo, a cólera, apagando nossa consciência e lembrança das vibrações mais elevadas.

Nessa queda da faixa vibracional, a vontade tem se perdido para os desejos do *eu ego*, pois cada qual conhece e reconhece apenas os seus direitos, negando os direitos do próximo. Temos observado que, em sala de aula, um conflito se inicia ou se acirra quando aquele que não quer estudar se sente no direito de atrapalhar o que quer. Há alunos que vão à escola obrigados, e não voluntariamente à aula. Aquele que quer estudar, normalmente é interessado e quer participar, mas é impedido por aquele que não quer. Assim, alguns que querem, ao invés de manter o nível de interesse ou até melhorá-lo, têm se rebaixado para igualar à moda daquele que não quer e que não sofre a coerção de Durkheim (1972) pela sua anomia, descumprimento da norma. Estudar é doloroso, lembrando o sentido latino da palavra “tripaliare”, associada ao trabalho.

Ir à escola não significa ir à aula, assim como aluno matriculado não é sinônimo de ser estudante. Os corredores são mais atrativos que as salas de aula. Nos corredores, o aluno desinteressado, sai de sua sala junta-se a outros que também não querem estudar e ao serem advertidos, voltam à sala de aula revoltosos e não retomam ou prestam atenção aos estudos ministrados. Se a porta da sala estiver aberta, mexem com o amigo que passa, tumultuam, brincam, brigam, ameaçam o colega e ao professor que tenta intervir.

O uso de aparelhos celulares e fones de ouvido têm gerado situações problemáticas. Por que? Há uma Lei Estadual mineira nº 14.486 de 09 de dezembro de 2002, disciplinando o uso do telefone celular em salas de aula, em teatros, cinemas e igrejas, regido nos termos do § 8º do art. 70 da Constituição Brasileira. O artigo 1º reza a proibição da conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho.

Tem sido argumentado pelos alunos e até professores que o usam em sala por ser um caso urgente e ou emergente. Urgência? Emergência? São médicos? Trabalham no SAMU? Como eram resolvidas essas urgências e ou emergências em sala de aula antes da proliferação dos celulares?

Nietzsche (2008, p. 102) sugere que “as dificuldades não permitem ao homem pensar”. Platão (2016) nos relatou por uma alegoria, o mito da caverna, em que prisioneiros acorrentados percebiam apenas as sombras dos objetos acreditando que nada mais existia além dessas sombras. Um desses prisioneiros foge e deslumbrado, retorna à caverna para contar aos outros o que viu. Viu objetos reais e os descreveu aos prisioneiros alertando-os sobre as correntes, a prisão e as sombras que os detinha no engano. Iludidos e desconhecendo a realidade, esses prisioneiros ignoraram e expulsaram o companheiro fugitivo.

Haveria alguma semelhança e relação desses alunos com os fones nos ouvidos e ou usando o celular desnecessariamente em sala e os prisioneiros da caverna de Platão? Se há, que correntes, sombras e objetos estão sendo vistos por eles? O que há além das grades e das portas das salas de aula? O que há além dos muros das escolas? Semelhantes correntes não seriam os fones nos ouvidos que os mantêm na ilusão pelo apego ao aparelho celular que reflete as sombras da circunstância da situação de vida que lhe é imposta? O forte apego ao aparelho celular não os leva a negligenciar a vida concreta pela contemplação de coisas virtuais e de um mundo sonoro? Satisfeitos com seus objetos eletrônicos e nada mais desejando, qual a diferença entre as correntes da caverna e os fones nos ouvidos? Como esses

alunos se comunicam? Um grande problema é que compartilham do usufruto juntos em aparelhos separados. Felizes, veneram e adoram a sua prisão pelo apego ao objeto acreditando ser esse o único mundo a existir, a única vida a seguir.

2.3 Que poder invisível impede a escolarização?

Diversos são os fatores externos e internos que impedem o andamento de uma aula. Aqui se descreverá apenas algumas situações observadas nesses últimos vinte anos em escolas públicas estaduais. Certamente o leitor acrescentará diversas outras.

Colocar o aluno para dentro da sala de aula é o primeiro desafio. Mantê-lo em sala é o segundo. Conseguir o silêncio e a atenção possivelmente viria em terceiro lugar. O quarto problema encontrado é quando o professor inicia a explicação e a porta da sala de aula se abre roubando a atenção dos alunos, levando-os à desconcentração. Quem abre a porta? Alguém da direção e ou da coordenação para observar, vigiar, se há conteúdo ministrado no quadro e se está havendo explicação do conteúdo, quando não é alguém da secretaria da escola procurando algum aluno que não é daquela turma e ou um aluno querendo conversar com o “amigo”.

Na troca de turmas aparece o que será chamado de um outro quadro problema; esperar o professor anterior sair de sala. Normalmente, a experiência tem demonstrado que professores com poucas turmas, mas muitas aulas semanais na mesma sala, 3 aulas, 4 aulas, acabam se desgastando mais com as turmas problemas por ter de ministrar aulas mais vezes nessa mesma sala na semana. Assim, eles atrasam sua saída da turma menos problemática o máximo que podem para ficarem menos tempo na sala seguinte que é ruim, gerando o que chamarei de sexto problema; a sala problema está sem professor e a os alunos estão pelo corredor. O sétimo problema será do professor que tem poucas aulas semanais por turma, 1 ou 2 aulas que está esperando o colega sair de sala e terá o seu tempo hora aula reduzido para retomar a concentração dos alunos, o silêncio e ministrar o seu conteúdo, pelo fato de o professor anterior retardar " propositalmente" sua saída de sala.

Tentar ministrar uma aula diferente poderá ser comparado ao mesmo que tentar “remendar pano novo em vestes velhas”. Deixarei de enumerar os problemas pois essa numeração passa a ser o seu dever leitor. Reservar o auditório ou a sala de multimídia com um prazo mínimo de antecedência de quinze dias por agendamento, significa muitas vezes mais uma decepção pois, a chave do auditório e ou da sala de multimídia some na hora da aula agendada. Quando

é encontrada a chave, o aparelho de TV, DVD e ou multimídia, em geral, estão desconfigurados. Quando estão configurados, o controle remoto sumiu ou está sem bateria. O professor organizou a sua aula diferente, mas a escola não está organizada para essa aula. Esse ambiente comprometido, doente, gera um futuro comprometido, demente ao aluno. Resta indagar: quem tem se beneficiado dessa situação?

Em uma análise inicial do processo observaremos que muita confiança e muito poder são distribuídos às funções gerenciais e organizacionais de acompanhamento do processo. Nota-se uma disputa pelo poder de mando entre todas as funções escolares. Cada qual manda um pouco, demarcando seu status no gerenciamento e pecando no acompanhamento, favorecendo a deturpação do processo e degenerando o andamento escolar. Todos mandam sem saber quem manda mais. Contudo, na hora de assumir a culpa pelas falhas, todos se dizem pequenos, ocultando os reais responsáveis. Assumir a falha e o erro já seria um grande começo.

2.4 Muitas promessas, escassez de milagres

Segundo Arendt (2010, p. 402) a era moderna trouxe consigo uma glorificação teórica do trabalho. Nesse mundo moderno “a ação política foi ocupada pela fabricação ocasionando a perda da experiência humana do mundo do passado. A ação passou a ser produzir e fabricar”.

A grande valorização dos conhecimentos técnicos e científicos têm distanciado o aluno, ou aprendiz, da sua função mais simbólica e antiga, desenvolver a capacidade de pensar independente de sua capacidade cognitiva e ou intelectual. Uma possível negação dessa situação acima descrita pode ser observada em nossos resultados dessa escolarização atual que normalmente são apresentados pela progressão escolar por uma média nacional e ou regional de desempenho, pela evasão escolar, pelas taxas de reprovação indicando um afunilamento na taxa de escolarização em razão de fatores combinados. A pergunta da hora será; qual o saber e qual capacitação um número considerado desses alunos adquiriu após o despendimento de tanto tempo e de tanta energia depositada na escola?

Que utilidade o conteúdo ministrado em sala de aula tem na vida de um estudante que tem por experiência prática que essa escolarização impediu e ou roubou a possibilidade de desenvolvimento de sua criatividade? O filósofo Aristóteles sugeria que só aprendemos a fazer fazendo. Estamos adquirindo capacitação, qualificação ou especialização? Que ambiente e condição de aprendizado têm sido oferecidos? Há humanização quando temos que repetir o

mesmo que o outro faz? Essa escola para todos não foi criada para controlar nossos saberes e fazeres?

O que é saber? Entenderemos por saber o conhecimento, a experiência prática que confere ao sujeito a possibilidade de conquista de autonomia de vida. Alfredo Veiga-Neto (2007, p. 117) mostra que foi estudando as relações entre saber e poder que Michael Foucault descobriu que os saberes se articulam para atender a uma vontade do poder. “Os saberes se constituem com base em uma vontade de poder e acabam funcionando como correias transmissoras do próprio poder que a servem”. Foucault (2010, p. 74) sugere que “onde há saber, há poder. Onde há poder, há resistência”. Se assim o é, por que os saberes do passado perderam sua importância na modernidade?

O que é poder? Foucault (2010, p. 75) diz que “foi preciso esperar o século XX chegar para saber o que era a exploração, mas talvez ainda não se saiba o que é poder”. Possivelmente, nem “Marx nem Freud sejam suficientes para nos ajudar a conhecer essa coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta por toda parte”. A modernidade desprezou nosso conhecimento, modificou nosso modo de pensar e nos reduziu pelas paixões materiais defendendo e oferecendo nas escolas oportunidades iguais a seres desiguais e a ideia de que a humanidade se humaniza pelo trabalho qualificado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que o sentido simbólico que Michael Foucault confere à terminologia *saber é poder* é diferente daquele idealizado por Bacon (1973). O sentido usado por Foucault é o de pertencimento, enquanto Bacon a usa de forma especulativa tecnicista. Foucault (2009, p. 53) lembra-nos que “cuidar de si é um princípio válido para todos, todo tempo e durante toda a vida”. Para Foucault (2007, p. 131) é “o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”. Assim, ele invoca uma revolta desses saberes desqualificados para se imporem sobre os saberes dominantes.

Nietzsche criticou as instituições de ensino na Alemanha de sua época por achar uma mediocrização o ideal educacional que empobreceu as capacidades críticas dos sujeitos. Foucault (2010 p.170) sugere um resgate dos saberes locais desqualificados, "ingênuos, um saber sem vida erudita, desqualificado pela ciência (...) eliminando a tirania dos discursos

globalizantes e hierárquicos". Saibam todos os gregos ou troianos que a educação materna tem se precipitado em trevas, através da transferência da responsabilidade dessa às escolas que, desinformadas, e ou muito bem informadas, ocultam o que os nossos ancestrais conheciam como saberes e fazeres, mesmo que desqualificados, mas que lhes garantiu uma vida longa. Há, certamente, outras formas de escolarização que não ocultem esses saberes e fazeres.

Agradecimentos

À vida, à minha família, mãe, irmãos e irmãs pelo apoio e incentivo cotidiano. A meus filhos Pedro Henrique Alves da Silva, engenheiro e à minha filha Maria Luiz a Alves da Silva, advogada, pela disciplina, dedicação e responsabilidade que têm encarado a vida e os estudos. À professora doutora da UFMG Daisy Moreira Cunha pelas oportunidades oferecidas a mim e pelo incentivo e cobrança da necessidade de se produzir ciência. Ao professor doutor do CEFET-MG Irlen Antônio Gonçalves que tanto me atendeu na orientação do meu TCC de conclusão do curso de Especialização em Educação pelo CEFET- MG. Confesso que esse humilde trabalho de pesquisa se deve, e muito, à sua animação em entender e valorizar os saberes desqualificados. Ao professor doutor José Geraldo Pedrosa, CEFET-MG campus Divinópolis por existir e ser simplesmente o eterno Zé. À professora Raquel Vidal por ter me auxiliado na correção e normalização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ed. Forense. 2010, 11ª edição. 407 p.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Livro I. LXXI. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1973. (Coleção os Pensadores).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 14.486, de 9 de dezembro de 2002. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. **Câmara dos Deputados – Palácio da Inconfidência**. Belo Horizonte, 9 dez. 2002. Disponível em: Acesso em: 3 nov. 2018.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. São Paulo: Ed. Graal. 2010, 28ª reimpressão, 295 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3 – o cuidado de si**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Ed. Graal Ltda. 2009, 246 p.

LEFRANC, Jean. **Compreender Schopenhauer**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005, 231 p.

NIETZCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NIETZCHE, Friedrich. **O Anticristo**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Ed. Escala. 2008 a, 111 p.

NIETZCHE, Friedrich. **Schopenhauer educador**. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Ed. Escala. 2008 b, 111 p.

NETO, Alfredo Veiga. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2007, 159 p.

PLATÃO. **O Mito da Caverna**. Tradução e Notas: Edson Bini. São Paulo: Ed. Edipro. 2016.72p.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 15. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

WEBER, Max. **História Geral da Economia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1978.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOKLER, Robert. **Rousseau**. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Coleção L & PM Pochet. 2012. Vol. 998, 190 p.

EDUCATION AND SCHOOL: IS THERE A SOCIOLOGY HIDDEN IN EDUCATION OR A SCHOOL HIDDEN IN FORMATION?

***Abstract:** The old ideal of universalizing the admission of subjects to school in free education was realized in the Modern Age as an example to be followed in “the whole capitalist world”. This schooling model sought to professionalize the workforce through qualification and / or technical-scientific specialization, creating the expectation of incursion into the labor market, ignoring the techno-scientific advance and the coming automation in companies, which would reduce their workforce to increase business profits. The objective is to describe some situations experienced in public schools in Belo Horizonte, Contagem and Sabará, in Minas Gerais, after the promulgation of the 1988 Constitution and the Law of Guidelines and Bases (LDB) (1996). This study is a bibliographic and descriptive research (Vergara, 2014). A brief historical process of education is discussed in the light of Francis Bacon (1973); Max Weber (2004); Wokher (2012). The massification of schooling is discussed (Nietzsche, 2001, 2008), it also addresses school in the ideal and real plan (Lefranc, 2005), Bourdieu (2004) and the promise of the world of work According to Arendt (2010), Foucault (2010). The social beliefs created in the constitution of capitalism are being lost amid the worsening of sharp and growing social inequality. Schooling and professionalization are no longer a guarantee of a dignified life and satisfaction of desires and disillusionment with schooling.*

***Keywords:** Education. Massification of schooling. The school in the real and ideal plan. Professionalization.*

A SOBRECARGA DE TRABALHO DOS PROFISSIONAIS DE LABORATÓRIOS DE ENSINO E PESQUISA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0403

DUTRA, Cleusa da Silva Fonseca¹ – cleusafonseca3013@gmail.com

GOMES JÚNIOR, Admardo Bonifácio² – admardo.jr@gmail.com

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Programa de Pós-Graduação em Administração

Avenida Amazonas, 7675 – Nova Gameleira

30180-001 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

***Resumo:** O trabalho dos profissionais em laboratórios de ensino e pesquisa apresenta riscos ocupacionais que se refletem direta ou indiretamente em sobrecargas de trabalho. A necessidade de ter uma produção científica relevante para os padrões atuais bem como a de preservar a saúde do trabalhador, apresentam desafios para as instituições de ensino superior. Um desses desafios, no cotidiano do profissional de laboratórios, é conseguir atender a uma alta demanda de trabalhos que, em sua maioria, apresentam riscos à sua saúde, e ao mesmo tempo, obedecer a um grande número de normas que são necessárias para o desenvolvimento satisfatório do trabalho. No presente estudo caracteriza-se como objeto a sobrecarga de trabalho proveniente das legislações atuais e suas modificações referentes à tarefa em si e também à segurança do trabalho e ainda da insuficiência das demais condições de segurança no trabalho. Neste sentido, procurou-se apresentar as percepções quanto à sobrecarga de trabalho provenientes do rigor das normas e de inadequações das condições de segurança dos profissionais de dois dos laboratórios de ensino e pesquisa de uma universidade pública, por meio de um estudo das atividades profissionais. Os resultados demonstraram que a percepção da sobrecarga de trabalho no dia-a-dia, por esses profissionais, evidencia que o grande número de legislações, que regulamentam o seu trabalho, embora sejam importantes recursos para as tarefas, quando em excesso e/ou frequentemente alteradas, acabam por aumentar a carga de trabalho*

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Filosofia pela Aix-Marseille Université. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

vivenciada por estes profissionais para se adaptar e familiarizar-se até estabelecer novas rotinas.

Palavras-chave: *Carga de trabalho. Ergonomia da Atividade. Normas. Riscos ocupacionais. Segurança de Trabalho.*

1 INTRODUÇÃO

A questão da eficácia das medidas de prevenção de riscos relativas ao uso dos produtos químicos, vidrarias, equipamentos, etc. em laboratórios apresenta desafios aos trabalhadores no que tange à preservação de sua saúde. O bem-estar no trabalho, a eficiência na realização das tarefas e a eficácia produtiva são frutos de uma complexa dinâmica que tem o trabalhador e o seu ambiente de trabalho como peças-chave. De um lado há o trabalhador na condição de indivíduo, “um sujeito ativo que pensa, age e sente, por meio de sua atividade de trabalho, constrói e reconstrói sua experiência de trabalho cotidianamente” (FERREIRA, 2008, p. 94). De outro, tem-se o meio físico e tudo aquilo que compõe o local onde se dá a atividade do trabalho. Logo, o entendimento dessa interação dinâmica requer um olhar para o indivíduo em seu local de trabalho.

Zochio (2009) afirma que profissionais que atuam em laboratórios estão submetidos a riscos físicos, químicos, biológicos, dentre outros, que podem causar acidentes de trabalho e/ou mesmo doenças profissionais. Os laboratórios de ensino e pesquisa não estão isentos desses riscos: ao contrário, nesses espaços, as pessoas que por ali transitam também convivem com equipamentos, reagentes, soluções, agentes, amostras biológicas e resíduos gerados nessas atividades (SANGIONI *et al.*, 2013, p. 2). Tudo isso faz com que esses espaços sejam campos profícuos para a ocorrência de diferentes tipos de acidentes de trabalho.

Nesse contexto, os laboratórios de ensino e pesquisa requerem rigor em termos de segurança, visto que as atividades ali realizadas englobam diferentes tipos de riscos. No entanto, conforme aponta Bernardo (2014), ao assumir o papel em um laboratório, muitos trabalhadores não têm a noção dos perigos e riscos associados às atividades realizadas. A presença da comunidade científica (pesquisadores/as, bolsistas de iniciação científica, alunos/as) no laboratório por longos períodos, além dos próprios servidores técnico-administrativos do setor, demanda ainda mais atenção às questões relacionadas à segurança e gestão desses ambientes.

As legislações relacionadas à segurança do trabalho em laboratórios envolvem atualmente uma série de especificidades e critérios que, se não forem bem compreendidos, podem causar mal-estar e outros problemas de saúde, dado o seu grande número e o rigor que elas exigem do trabalhador.

Para que todos os envolvidos no processo de trabalho possam cumprir as exigências da tarefa em laboratórios e ainda preservar a saúde, faz-se necessária a reflexão acerca da rigidez das normas e da segurança do trabalho nestes setores, pois reflexões nesse sentido promovem a compreensão dos processos de trabalho para que estes possam ser aprimorados.

A rigidez das normas, tanto dos procedimentos operacionais, em si, como as específicas de segurança, podem se refletir na sobrecarga de trabalho dos sujeitos. Há que se ressaltar, ainda, que essas normas não se mostram suficientes para estes sujeitos cumprirem com êxito as suas atividades. A distância entre o prescrito nas normas e o que o trabalhador efetivamente executa traz como consequência a sobrecarga de trabalho, que é causadora de doenças ocupacionais.

A Ergonomia apresenta como um de seus pressupostos a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, como sendo um ponto central na compreensão dos problemas de saúde e outros ligados aos indivíduos ou a disfunções acarretadas pelo processo produtivo para as organizações. Naturalmente, estes processos estão relacionados. Esta distinção foi criada por meio de incontáveis intervenções em diversos contextos de trabalho e a literatura apresenta a distância entre trabalho prescrito e trabalho real com a noção complementar de carga de trabalho (FERREIRA; FREIRE, 2001).

A noção de trabalho prescrito é apresentada pela Ergonomia como sendo oriunda da administração científica do trabalho, conforme Taylor (1987). Ela tem como objetivo evidenciar os modos de execução do trabalho, o tempo previsto para este trabalho, os modos operatórios e as normas e outras instruções a serem seguidas (LAVILLE; TEIGER; DANIELLOU, 1989). O trabalho prescrito apresenta duas dimensões que se complementam: 1) trabalho teórico *lato sensu*, que compreende as representações sociais que ocorrem por meio dos pontos de vistas das pessoas que estão envolvidas no processo produtivo (operários, presidentes, sindicatos, clientes, etc.); e 2) as tarefas previstas num contexto de trabalho, que são os “braços invisíveis da organização do trabalho” e que trazem as exigências e regras da produção. Nesse sentido, o exame da literatura em Ergonomia possibilita inferir que uma das

características da noção de tarefa é que toda tarefa requer do indivíduo uma dupla atividade: elaboração e execução (FERREIRA; FREIRE, 2001)

Por sua vez, o trabalho real compreende a atividade dos operadores e tem um papel central na análise do trabalho. A atividade sumariza os diferentes fatores que compõem o processo de trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001). Assim, a situação real de trabalho revela os determinantes da interação do indivíduo com o contexto de trabalho (FERREIRA; FREIRE, 2001).

A carga de trabalho se configura como “um fenômeno que a ciência dificilmente consegue apreender, mas, não obstante, real, como cada um pode constatar pela experiência” (LIMA, 2010, p. 1). O autor aqui mencionado complementa que manifestações dessa carga de trabalho podem ser percebidas, por exemplo, quando se pergunta: “como explicar a epidemia de doenças musculoesqueléticas no fim do século XX e a crescente incidência de transtornos mentais no início do século XXI, senão pela sobrecarga de trabalho físico e mental?” (LIMA, 2010, p. 1).

Ampliando essa questão da carga de trabalho ser real, Lima (2010, p. 2) pontua que ela é composta dos seguintes fatores: duração da atividade, ritmo de trabalho, intensidade do esforço, modalidade de tarefa, ciclos e pausas durante o trabalho e estratégias de regulação. Estes fatores dependem das competências do trabalhador e das condições de trabalho a ele oferecidas. Nesse passo, os ciclos e pausas compreendem as pausas diárias entre as jornadas, semanais e anuais, feriados e férias, onde está em jogo o sentido do trabalho para o trabalhador. A complexidade destes fatores se torna evidente por se tratar de uma lista de variáveis extensas e que são correlatas (LIMA, 2010, p. 2).

Nesse contexto, Dias (2015, p. 79) considera que “a repercussão” da carga de trabalho “é vivida, experimentada em nível individual, entendendo o binômio “saúde-doença”, associada não apenas a um indivíduo [...] mas também ao local e à forma de organização do trabalho”. Segundo a autora, decorre deste fato a impossibilidade de apreensão ou quantificação, por exemplo, do esforço e da fadiga.

Neste estudo, o trabalho real envolve a atividade do sujeito e seus modos operatórios em um contexto de trabalho característico, que demandam o seu corpo, a sua afetividade, a sua experiência e a sua formação para arcar com as decisões relativas às lacunas do trabalho prescrito (FERREIRA; FREIRE, 2001).

Dessa forma, o trabalho prescrito e o trabalho real acarretam um custo humano do trabalho, que em Ergonomia é entendido como carga de trabalho. O termo carga de trabalho não é consenso em Ergonomia, pois, na maioria das vezes, ele aparece cercado de controvérsias e imprecisões (BRITO, 1991; FERREIRA; MARCELLIN, 1985). A noção de carga de trabalho está relacionada a variáveis que se apresentam na situação de trabalho e agem de modo combinado, causando impacto no operador e exigindo dele um esforço contínuo de regulação e adaptação. Este esforço empenhado na regulação e adaptação vem acompanhado de custo humano evidenciado por desgaste (LAURELL; NORIEGA, 1989).

Nesse âmbito, Brito (1991, p. 39) pondera que “a carga de trabalho em si não deve ter a conotação necessariamente de peso e dificuldade, mas de demandas do processo de trabalho”. Dessa forma, a autora lembra que o ideal é que o trabalho ocorra “em condições que permitam a realização dos objetivos, sem stress e com a utilização de suas capacidades, considerando que a sobrecarga gerada (ou sofrimento) pode ser causadora de desordens somáticas e acidentes” (BRITO, 1991, p. 39).

Para Wisner (1994, p. 13), “todas as atividades, inclusive o trabalho, têm pelo menos três aspectos: físico, cognitivo e psíquico. Cada um deles pode determinar uma sobrecarga”. O autor explicita, ainda, que estes aspectos estão interligados e também que a definição dos aspectos físicos e cognitivos é bastante clara, mas a dimensão psíquica não é fácil de compreender. Ele exemplifica esta questão quando diz que “o sofrimento e a fadiga física, a falta de sono provocada pela distribuição dos períodos de trabalho nas 24 horas, a sobrecarga de trabalho cognitivo podem determinar distúrbios afetivos” (WISNER, 1994, p. 13).

A carga de trabalho, neste estudo, é fundamentada pela relação entre as exigências organizacionais relacionadas à rigidez das normas em geral relacionadas ao processo técnico do trabalho e, especialmente, das exigências ligadas à segurança do trabalho, que exigem dos sujeitos estratégias de regulação para atender às prescrições das tarefas, desenvolver-se profissionalmente e preservar o seu bem-estar.

Tendo em vista esses aspectos, as percepções dos trabalhadores dos dois laboratórios de ensino e pesquisa em estudo acerca da sua sobrecarga de trabalho foi o questionamento norteador desta investigação, pois aclaram as especificidades do trabalho em laboratórios, possibilitando um olhar preventivo e de cuidado à saúde neste ambiente.

A demanda desta pesquisa foi oriunda de reuniões com os trabalhadores nas quais eles apresentavam preocupações com as normas e com a segurança no trabalho, tendo em vista o grande volume de normas técnicas a que estão submetidos e também as condições de trabalho que nem sempre lhes proporcionam os meios para cumprir estas normas com o rigor preconizado. Assim, percebeu-se a necessidade de caracterizar a sobrecarga de trabalho causada por estes problemas.

Assim, este estudo teve como foco a atividade de trabalho em análises químicas de alimentos realizadas em dois dos laboratórios de ensino e pesquisa de uma universidade pública. Acrescenta-se, ainda, que este trabalho foi conduzido junto à pesquisa para a dissertação de mestrado da sua primeira autora. Logo, por meio dele, buscou-se apresentar a percepção dos trabalhadores com relação à sobrecarga de trabalho no que tange à rigidez das normas de trabalho e a problemas relacionados às condições de segurança no trabalho, assim como a outras questões que emergiram da pesquisa.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi realizada através de exploração em campo, junto a profissionais de dois laboratórios de ensino e pesquisa, procurando investigar a sua sobrecarga de trabalho em termos ergonômicos. Por buscar percepções a respeito do ambiente, onde se instaura o problema de pesquisa, este estudo delinea-se como qualitativo, conforme definido por Malhotra (2012), tendo como técnicas: as observações sistemáticas e as entrevistas semiestruturadas, de acordo com Gil (2008).

Os participantes da pesquisa foram os profissionais dos laboratórios em estudo: professores, técnicos em laboratório e estudantes que estivessem atuando no preparo, acompanhamento e/ou realização de análises químicas de alimentos, nos meses de outubro e novembro de 2019 nestes laboratórios. O critério de seleção destes participantes foi, então, o seu perfil profissional. Procurou-se identificar evidências acerca do conhecimento que estes profissionais apresentavam sobre o seu trabalho, bem como das legislações regulamentadoras.

Para a identificação dos participantes foram definidos códigos formados pelas siglas que indicavam Participante (P), Professor (P), Técnico (T) e Estudante (E), seguidos do número de ordem em que foram entrevistados. Por exemplo, a identificação PT1, indica que se trata

do Participante 1, que tem a função de técnico em laboratório ou de técnico de nível superior e que foi o primeiro entrevistado.

A observação sistemática possibilitou o entendimento do contexto do fenômeno, de aspectos de comportamento e do ambiente da pesquisa (YIN, 2010). Para este método de pesquisa, Gil (2008) explicita que a ausência da intermediação é uma das vantagens existentes, sendo que esta pode dar a oportunidade de estudar os fatos diretamente com os participantes. As observações foram realizadas durante um período de até 8 horas, distribuídas em 4 dias, sendo 2 horas por dia, para se conhecer o seu *modus operandi* e as estratégias que os profissionais usavam para enfrentar os possíveis problemas ou imprevistos. Utilizou-se ainda o roteiro (Quadro 1), tornando possível, dessa forma, a replicabilidade deste processo.

Também foi utilizado um diário de campo, para registro dos dados, conforme indicado por Gil (2008). Em seguida às observações, foram realizadas as entrevistas com o objetivo de se aprofundar em pontos evidenciados até então. O roteiro (Quadro 2) orientou este processo. Por meio destas entrevistas foram obtidos também os dados sócio-demográficos dos participantes. Buscou-se a forma mais completa de apreensão de todos os dados coletados, conforme ensinam Freitas e Moscarola (2002). A transcrição destes dados foi realizada individualmente, resultando em 12 textos, 6 das observações e 6 das entrevistas. Cumpre destacar que esta transcrição foi realizada em data próxima à de coleta para que houvesse um entendimento maior desses dados.

Neste processo, procurou-se explorar a opinião dos profissionais pesquisados em relação aos fatores que compõem a sua carga de trabalho, por meio dos relatórios das observações e, posteriormente, das entrevistas. O roteiro para as observações (Quadro 1) foi baseado na Escala de Avaliação de Contexto de Trabalho (MENDES; FERREIRA, 2007). Esta escala consiste em um instrumento de pesquisa de autoria de Mendes e Ferreira (2007), que proporciona uma avaliação de fatores relacionados ao contexto de trabalho: organização, condições de trabalho e relações sócio-profissionais. Considerou-se, neste estudo, a organização e as condições do trabalho com o objetivo de se estudar as implicações dessas questões na sobrecarga de trabalho. Foi realizada a leitura dos dados provenientes das observações procurando-se identificar os aspectos observados com maior frequência nas situações de trabalho, conforme o roteiro (Quadro 1).

Quadro 1 – Fatores Organização e Condições de Trabalho que compõem a EACT – Roteiro das Observações

Organização do Trabalho	Condições de Trabalho
O ritmo de trabalho é excessivo	As condições de trabalho são precárias;
As tarefas são cumpridas sobre pressão de prazos	O ambiente físico é desconfortável;
Existe forte cobrança por resultados;	Existe muito barulho no ambiente de trabalho;
As normas para execução das tarefas são rígidas;	O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado
Existe fiscalização do desempenho;	Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas;
O número de pessoas é insuficiente para realizar as tarefas;	O posto/estação de trabalho é inadequado para a realização das tarefas;
Os resultados esperados estão fora da realidade;	Os equipamentos necessários para a realização das tarefas são precários;
Existe divisão entre quem planeja e quem executa;	O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado;
As tarefas são repetitivas;	As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas;
Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho;	O material de consumo é insuficiente.
As tarefas executadas sofrem descontinuidade.	

Fonte: MENDES; FERREIRA, 2007, p. 115.

Após evidenciados os primeiros resultados pela análise dos dados das observações, foi então definido o roteiro (Quadro 2) para as entrevistas.

Quadro 2 – Roteiro das entrevistas

1. Dados sócio-demográficos e ocupacionais
Sexo:
Idade:
Escolaridade:
Função:
Tempo de trabalho na instituição (em anos):
Tempo de trabalho nos laboratórios (em anos):
2. Questões
O que que lhe causa mais preocupações em seu trabalho?
Você se sente sobrecarregado de trabalho pelo volume das atividades que realiza? Favor descrever em quais situações isto ocorre.
Você se sente sobrecarregado de trabalho pela complexidade das atividades que realiza? Favor descrever em quais situações isto ocorre.
Como se configura a sua sobrecarga em seu trabalho?
Me fale sobre as normas para execução do trabalho. Elas são rígidas? Quais e como ocorre essa rigidez?
Me fale sobre as condições de trabalho que lhe são oferecidas. Elas são insuficientes (falta de equipamentos, instrumentos, estrutura, etc.)? Como isto ocorre?
Você tem percebido que “as condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas” no seu ambiente de trabalho? (FERREIRA; MENDES, 2007). Me fale sobre esta questão. Quais são os problemas das condições de trabalho que podem oferecer esses riscos? Como isto ocorre?

Fonte: Elaborado pelos autores.

3 RESULTADOS

Apresenta-se os resultados em duas subseções. A primeira, “Os profissionais dos laboratórios de ensino e pesquisa em estudo”, apresenta o perfil sócio-demográfico e ocupacional dos participantes e a segunda, “Sobrecarga de Trabalho nos Laboratórios”, aborda a apresentação dos dados e discussão a respeito deste tema.

3.1 Os profissionais dos laboratórios de ensino e pesquisa em estudo

Os profissionais estudados atuam nos laboratórios de ensino e pesquisa em estudo e apresentam o perfil sócio-demográfico (Tabela 1) e ocupacional (Tabela 2), conforme os dados a seguir indicados.

Tabela 1 - Dados sócio-demográficos dos participantes.

Código de Identificação	Sexo	Idade (anos)	Escolaridade
PT1	Feminino	47	Doutorado
PT2	Masculino	52	Especialização
PE3	Feminino	27	Doutorado
PP4	Feminino	35	Doutorado
PP5	Feminino	38	Doutorado
PE6	Feminino	27	Doutorado

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 2 - Dados ocupacionais dos participantes

Código de Identificação	Função	Tempo de trabalho na Instituição (anos)	Tempo de atividades no laboratório (anos)
PT1	Técnico	30	3
PT2	Técnico	32	32
PE3	Estudante	-	7
PP4	Professor	6	6
PP5	Professor	3	3
PE6	Estudante	-	7

Fonte: Elaborada pelos autores

Dos 6 profissionais que participaram da pesquisa, cinco são do sexo feminino. A maior parte tem mais de 30 anos de idade. Quanto ao tempo de trabalho no laboratório, quatro trabalham lá há mais de 5 anos. Pode-se inferir que o grupo é experiente e, portanto, tem bastante vivência nas atividades de laboratório, inclusive nas questões da legislação/normas e das condições de trabalho relacionadas à sua segurança. Percebe-se que há estabilidade no emprego, pois além de se tratar de um serviço público, os profissionais já registram um expressivo tempo de serviço. Todos os profissionais possuem formação adequada ao trabalho

em laboratórios: três destes possuem doutorado, dois (os estudantes) estão realizando este curso e ainda um destes profissionais possui Especialização.

3.2 Sobrecarga de Trabalho nos Laboratórios

O objetivo desta seção foi demonstrar quais os aspectos da sobrecarga se apresentam, de que forma são percebidos pelos participantes da pesquisa e, caso sejam fonte de qualquer tipo de dificuldade, como tais profissionais lidam com estas questões. O Quadro 3 apresenta os aspectos da sobrecarga de trabalho apontados por todos os participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Aspectos da Sobrecarga de Trabalho

Dimensão	Aspectos
Sobrecarga de Trabalho	Rigidez de Normas Riscos à segurança das pessoas

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise em relação aos 6 participantes ocorreu de forma homogênea. Cada um dos aspectos se apresenta pelos dados coletados, sem distribuição em grupos, tais como características de perfil ou dos locais nos quais os profissionais atuam. Optou-se, assim, por reconhecer que os profissionais atuam em tarefas comuns, quais sejam, as de laboratórios de ensino e pesquisa de uma mesma área, o que demonstra uma unicidade entre eles.

Segundo Brito (1991), a carga de trabalho não é necessariamente peso e dificuldade, podendo também ser outras demandas do processo de trabalho. A autora considera ainda que o trabalho deve ocorrer normalmente, sem estresse, e deve possibilitar a realização dos objetivos, uma vez que “a sobrecarga gerada pode causar desordens somáticas e acidentes” (BRITO, 1991, p. 39).

Nesta pesquisa, foram evidenciados os resultados a seguir discutidos. No que diz respeito à percepção dos trabalhadores quanto à rigidez das tarefas, (MENDES e FERREIRA, 2007), constatou-se que são muitas as normas a que estão submetidos os profissionais de laboratórios. Algumas delas podem ser observadas a seguir:

NBR 7500:2002 – Identificação para o transporte terrestre, manuseio, movimentação e armazenamento de produtos; Norma Regulamentadora Nº 06 – Equipamentos de Proteção Individual da Portaria 3214/78 do MTE; Norma Regulamentadora Nº 07 – Programa de Controle Médico e Saúde Ocupacional da Portaria 3214/78 do MTE; Norma Regulamentadora Nº 09 – Programa de Prevenção de Riscos Ambientais da Portaria 3214/78 do MTE; Norma Regulamentadora Nº NR – 15 – Atividades e Operações Insalubres da Portaria 3214/78 do MTE e Norma

Regulamentadora Nº NR – 25 – Resíduos Industriais da Portaria 3214/78 do TEM e Norma Regulamentadora Nº NR – 26 – Sinalização de Segurança da Portaria 3214/78 do MTE ³.

Já as normas relacionadas à forma de execução da tarefa são determinadas conforme o POP (Procedimento Operacional Padrão). Abaixo segue um exemplo de um dos procedimentos mais utilizados nos laboratórios que o documento assim descreve:

O método de Kjeldahl determina a matéria nitrogenada total de uma amostra. O princípio do método baseia-se em três etapas: digestão, destilação e titulação. A digestão consiste na transformação do nitrogênio das substâncias nitrogenadas, por ebulição com ácido sulfúrico concentrado e catalisadores, em sulfato de amônio. Na destilação, o sulfato de amônio é tratado com hidróxido de sódio em excesso, liberando amônia sob a forma de hidróxido de amônio, que é destilado e recolhido em ácido bórico. O nitrogênio é então determinado por titulação com ácido clorídrico valorado, ao vermelho de metila (IAL, 2008).

A percepção dos trabalhadores com relação à sua sobrecarga de trabalho evidenciou dificuldades nesta área, porém, ao mesmo tempo, houve a presença do reconhecimento da importância do cumprimento das normas em laboratórios. A questão da rigidez das normas e da importância disso para a exatidão dos resultados é pontuada pelo participante 2, que diz:

Eu executo as tarefas de acordo com os meus próprios conhecimentos e nos dias em que eu mesmo programo. No entanto, eu percebo uma necessidade de rigidez no cumprimento das análises de acordo com o Protocolo, para a exatidão dos seus resultados (PT2).

Essa questão foi ainda muito bem ilustrada por mais quatro profissionais que a consideram como um fator importante para a precisão dos resultados das análises laboratoriais, como o que assim expressou:

Não sei como explicar isso. Eu acho que deve ser rígido mesmo, por que se você não fizer a análise conforme o protocolo, ela não vai ter exatidão. A rigidez é que você não tem muita forma de mudar. A técnica você não tem muito como mudar mas eu acho que isso não é uma coisa ruim, isso é importante para o trabalho no laboratório. Eu acho que é uma característica do laboratório, que eu não vejo como uma coisa errada, eu vejo como uma coisa certa. Lógico que isto te gera um pouco de tensão por que você vai ter que fazer tudo certinho (PT1).

PE3, por sua vez, recomenda o cumprimento das normas e ressalta que o trabalho é muito minucioso e demanda muita atenção. Portanto, ela ressalta que valoriza as normas como condições para a execução da atividade com precisão dos seus resultados:

Sim. Mas existe o fato de que os manuais eles estão ali para serem seguidos. Se eu vou fazer uma análise que eu tenho um manual muito rigoroso, significa que a análise é muito delicada, e eu preciso seguir aquilo rigorosamente para eu ter um resultado correto, um resultado fidedigno. Por exemplo, as análises que eu faço, é pesagem, eu vou pesar, mas não é só pesar, pegar o material, botar na balança e

³ Conforme Instruções da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Instituição, disponíveis na *intranet*.

pesar, tem que ser criterioso e muito criterioso por que aquele peso ele vai ser essencial para tudo, por que até se eu pegar o material sem luva, a gordura da minha mão, vai se acumular no produto, e vai alterar o meu peso, que é essencial, por que eu preciso de um peso exato. Eu não acho que as normas sejam rígidas, elas precisam ser cumpridas, para a precisão das análises (PE3).

PT2 também pontua o quão é importante o cumprimento das normas para que se preserve a segurança no trabalho:

É. Você tem as normas. Você tem a necessidade de precisão nas análises. O normal de um laboratório. Se você for displicente com os reagentes, daí a pouco acontece um acidente, né? Lida com reagentes que são corrosivos, reagentes que são inflamáveis, perigosos. Há normas relacionadas à nossa segurança no trabalho (PT2).

Observa-se que este profissional também manifesta grande preocupação com as normas que levam à supressão do Adicional de Insalubridade, reduzindo os proventos dos profissionais de laboratórios quando são realizadas inspeções periódicas em suas atividades. Isto ocorreu recentemente com ele, que narra:

Agora estamos lidando com o corte do adicional de insalubridade. É. Eu terminando aqui, eu vou ver se o funcionário da PGP (Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas) já mandou e-mail com o meu processo. Eu vou imprimir e levar no Sindicato para abrir processo lá. É. Mas de todo mundo que eles tiraram o adicional, já retornou de quase todos. Eu trabalho as 40 horas semanais neste laboratório, não sei porque ainda tenho que lidar com essas questões (PT2).

De acordo com Laurell e Noriega (1989), a noção de carga de trabalho está relacionada a variáveis que se apresentam na situação de trabalho, que exigem do profissional, um esforço contínuo de regulação e adaptação. Este esforço vem acompanhado de custo humano e consequências à saúde do trabalhador.

Nesse sentido, PP5 analisa a questão da rigidez das normas de vinculação com a universidade, que trazem como consequência a falta de autonomia dos trabalhadores em termos de consultorias e prestação de serviços externos, o que se reflete na sobrecarga de trabalho. Trata-se do regime de DE (Dedicação Exclusiva):

As normas são rígidas sim, na maioria das vezes a gente não tem tanta autonomia. Norma principalmente quanto ao enquadramento profissional. Por exemplo, você é dedicação exclusiva (DE) você não pode fazer outras atividades, tem toda uma estipulação de carga horária, o que você pode fazer, o que você não pode, então, a gente não tem autonomia nesse sentido (PP5).

Foram também apontadas as normas para aquisição e reparos de equipamentos e outros materiais que, para serem cumpridas, demandam longos períodos de tempo, prejudicando assim o andamento das atividades.

Tem que estar preocupando com as normas. Há normas também para aquisição e reparos de materiais, leva tempo para isso. É material que não chega. Equipamentos quebrados. Vidrarias sem reposição. E mesmo nos outros laboratórios que você usa, você pode encontrar o equipamento quebrado, aí você tem que sair por aí, pela Universidade, para arrumar o aparelho em outro departamento (PT2).

O profissional cujo relato se apresenta a seguir ressalta a importância dos treinamentos nos quais são proporcionados os conhecimentos sobre as normas, que são imprescindíveis para o trabalho nos laboratórios, conforme narra:

É por que às vezes chega alguém aqui de um outro departamento e fala eu quero pedir análise de tal fruta, ou até mesmo, um estagiário novo, a gente não “larga” e fala para fazer qualquer coisa.... tem um treinamento. Aí são passadas as normas de vestimentas, de segurança do laboratório, até na forma de usar o equipamento, de olhar tudo (PP4).

Como se pode observar, a rigidez das normas em um contexto de laboratório mostrou-se como um traço característico das atividades ali realizadas. Isto ocorre por se tratar de um setor em que há necessidade de rigor, seja na confecção das análises, para que se obtenha resultados precisos, seja na obediência às normas de segurança do trabalho, para se evitar acidentes e outros problemas de saúde.

A seguir, é apresentada a percepção dos trabalhadores de que as “condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas” (MENDES E FERREIRA, 2007). A preocupação com as condições de segurança no trabalho foi retratada, em sua maioria, pela necessidade de adequações relativas ao armazenamento dos produtos químicos. Foram feitas diversas melhorias no almoxarifado destes produtos, porém há uma dificuldade maior em decorrência da própria construção do prédio onde estão alocados os laboratórios. Estes locais não foram planejados com os cuidados necessários ou de acordo com as normas técnicas relativas à segurança do trabalho, conforme relata a participante PT1:

Se deve, por exemplo, a ter um almoxarifado que não poderia estar aqui dentro, o almoxarifado de produtos químicos, entendeu? Pela norma de segurança, não, não pode, por que ele teria que ter circulação de ar, janela, ele não tem circulação de ar, ele fica todo fechado, ele teria que estar longe do laboratório, ele tinha que estar num ponto separado, as portas tem abertura para o lado errado, elas tinham que ter abertura para fora, tinha que ter chuveiro aqui dentro, lava-olhos (PT1).

Os laboratórios são assim. Já construíram tudo errado, eu acho que falta integração entre quem está construindo um prédio e o setor de segurança do trabalho. Eles tinham que chamar o corpo de bombeiros, a segurança do trabalho. A gente acaba sabendo disso depois que dá problema, a gente tem problema aqui até de tomadas. Outro problema aqui é com queda de energia, o prédio não dá conta de tanto equipamento, a capacidade elétrica não atende. É outro ponto crítico aqui (PT1).

Com relação ainda às condições de segurança no trabalho, se destacou mais ainda a necessidade de construção ou de adequação do almoxarifado de produtos químicos conforme o relato a seguir:

Em relação ao laboratório, uma coisa que me preocupa, que me impacta de forma negativa, são as condições físicas do laboratório que não são adequadas, a questão do almoxarifado, a questão dos recursos financeiros que deveriam ser disponibilizados pela instituição, por que assim, eles falam que é pelo departamento, eu não sei, eu estou aqui há muito tempo, na universidade, eles não dão garantia nem da segurança no trabalho, é um jogando para o outro, um jogando para o outro ... O ambiente para estocar os reagentes não está correto. Então, está faltando resolver estas questões e que demandam recursos financeiros e eu não tenho. E eu observo que às vezes laboratórios que tem pesquisa e (recursos) não tem também, então, você pode observar, que eu fiz tudo que eu poderia fazer, que não demandasse recursos financeiros. O que depende de esforço, de trabalho, eu faço (PT1).

Já o participante PT2 considera preocupante a exposição das pessoas aos produtos químicos. Ele menciona a poluição causada por estes produtos, o calor gerado por algumas soluções e aponta, ainda, os produtos que são mais nocivos à saúde. PT2 se preocupa também com o perigo de queda, visto que o piso não é antiderrapante:

É. Eu acho que esse piso é um deles. Ele deveria ser antiderrapante. A poluição química, a poluição sonora, por exemplo, sem a capela (câmara de exaustão). O éter. Preparo de soluções que esquentam. O metanol, o éter de petróleo, ácido clorídrico, hidróxido de sódio, etanol (PT2).

Complementando o que aponta PT2, PE3 relata sobre os perigos de inalação e manuseio dos produtos nocivos à saúde e a preocupação que eles causam ao trabalhado.

Isso acontece. Não é frequente, mas isso acontece. Por exemplo, hoje, na minha análise de [...] a gente trabalha com éter etílico e o éter, ele causa um certo prejuízo à saúde, ele não deve ser inalado, então, o laboratório em que o aparelho está, o ambiente fica totalmente contaminado, então, hoje, eu acho que não tinha ninguém lá, por sorte, mas se tivesse, as pessoas iriam trabalhar lá do mesmo jeito, cheirando éter o dia inteiro (PE3).

Eu acho que mais é esta questão mesmo quando a gente está exposto a algum reagente que não deveria. Isto gera uma preocupação com a saúde, até futura mesmo. Eu penso muito nisso. Tem muitas pessoas que não ligam, mas eu penso bastante nisso [...]. É. Quando ficam inalando, como no caso do éter de petróleo. E também quando ficam manuseando. Tem que ter muito cuidado mesmo para evitar qualquer acidente, o contato. Sempre que eu estou utilizando um desses produtos, eu me preocupo ainda com inalar ou cair na minha pele (PE3).

Outra questão também que pode se refletir em sobrecarga para os trabalhadores é a impossibilidade de se obter alguns dos equipamentos de proteção individual para os estudantes. Os relatos dão conta que a administração da Instituição informa não dispor de recursos financeiros suficientes para aquisição desses equipamentos de maneira que pudesse

fornecê-los igualmente a todos os estudantes. Assim, ocorrem outras soluções isoladas neste sentido. Os depoimentos mostram a existência dessa situação e o contrário também.

Os EPI lá no laboratório 'X' sempre tem e a nossa técnica em laboratório sempre está muito atenta, ela não deixa faltar nada. Agora, isto é uma questão muito delicada, por que tem que ter um professor responsável que tem que ter dinheiro para comprar. Ter isso programado (PE3)

Eu vejo que o problema da segurança aqui é a falta de Equipamento de Proteção Individual (EPI). Só os professores que recebem esses equipamentos. Entendo que também não tem como a Universidade estar distribuindo para todos os estudantes. Mas os professores que são quem de fato recebem os equipamentos eles não podem passar para outra pessoa, por que ele é individual e acaba que eles, com a rotina deles, eles (quase) não ficam em laboratório, e os estudantes, eles não tem esses equipamentos e eles são obrigatórios, então, aumenta o risco de acidentes (PP4).

Por outro lado, PT2 relata sobre um equipamento de proteção coletiva, a câmara de exaustão. Há problemas relacionados às dificuldades de instalação de tal equipamento porque o prédio pode não ter sido planejado para abrigar laboratórios. Ele destaca ainda os cuidados no manuseio de vidrarias e à exposição aos produtos químicos:

Tem riscos. O laboratório não tem câmara de exaustão, ao construir o prédio, não se levou em conta, as normas de construção de laboratório. O vidro a gente tem que ter cuidado também, mas tem os produtos químicos voláteis. Colocar luvas, máscaras, calçados (PT2).

Perguntou-se aos participantes também: O que é mais preocupante para você em relação à Organização do Trabalho no laboratório? Neste aspecto, foram apontadas primordialmente “as condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas”, como já vem sendo ressaltado anteriormente. O fato é atribuído em grande parte a problemas financeiros pois é evidente o empenho e a capacidade dos profissionais em solucionar a questão.

A preocupação é em se organizar melhor com relação à segurança no trabalho. A questão da logística da Universidade mesmo também é muito bem feita. A questão do Serviços de segurança do trabalho da Universidade também é muito bom. Mas quanto esbarra na questão financeira aí “pronto”, aí a gente tem problema (PT1).

Lima (2010, p.2) traz que a carga real de trabalho é composta de fatores tais como a intensidade do esforço e as estratégias de regulação utilizadas pelo trabalhador. Estes fatores dependem tanto das competências do trabalhador, como das condições de trabalho a ele oferecidas. Na situação considerada, são evidenciadas as competências dos profissionais do Serviço de Segurança do Trabalho e outros, porém, há falta de condições financeiras.

Outro apontamento foi feito quanto à precisão dos resultados das análises: “Acho que é o resultado. A minha maior preocupação é com a exatidão de resultados, a precisão das

análises” (PT1) e também o relato de que há muitos equipamentos danificados nos laboratórios e os profissionais necessitam realizar parte das análises em outros laboratórios: “Seria bom se pudesse diminuir essa necessidade de estar indo a todo momento para os outros laboratórios, por motivo de equipamentos danificados no nosso laboratório” (PT1).

Wisner (1994) ressalta que todas as atividades, dentre estas o trabalho, podem trazer uma sobrecarga com, no mínimo, aspectos cognitivos, psíquicos e físicos, que são inter-relacionados e frequentes. Ele exemplifica que tanto a fadiga física como a sobrecarga de trabalho cognitivo podem trazer distúrbios afetivos.

Muitas vezes, o profissional se preocupa por não poder realizar as análises com a rapidez solicitada. No caso do exemplo dado, o laboratório não tem o equipamento para tal análise:

É. Às vezes a pessoa chega aqui e fala: preciso de fazer uma análise de iogurte. Você faz análise de iogurte? Aí a pessoa acha que eu posso entregar amanhã, mas aí eu tenho que entrar na fila para liofilização, a liofilização demora quase uma semana, né? Aí está o demorado das coisas (PT2).

Embora o profissional procure deixar claro que a demora em atender à solicitação de serviço se deve à falta de condições, fica evidenciada a sua preocupação e a sobrecarga de trabalho gerada a ele por não poder atendê-la. Nesse sentido, buscou-se expor, acima, os elementos que podem causar sobrecarga aos trabalhadores nos laboratórios, tendo em vista que eles refletem problemáticas apresentadas por estes profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou apresentar uma discussão a respeito da sobrecarga de trabalho a que estão expostos os profissionais de dois laboratórios de ensino e pesquisa de uma universidade pública. Discutiu-se a legislação trabalhista no geral e de segurança do trabalho, com foco na rigidez dessas normas e na falta de condições de trabalho ligadas à segurança e suas possíveis consequências para o bem-estar do trabalhador. Para tal, participaram da pesquisa seis profissionais do contexto de trabalhado em evidência.

Entre os profissionais que participaram do estudo, foi destacado o desafio que é o trabalho em laboratórios diante da necessidade de rigor em termos de exatidão/cientificidade na execução das tarefas, dos riscos ocupacionais a que estão submetidos e da atenção que necessitam dar

às legislações, principalmente aquelas ligadas à segurança do trabalho que, em sua maioria, são complexas.

Os pontos trazidos pelos participantes indicam dificuldades com o grande volume de legislações e normas já existentes, com as alterações que frequentemente surgem e a dificuldade de se adaptar às novas situações decorrentes destes fatos. Destacou-se, também, que a segurança no trabalho está muito relacionada às normas enquanto que também há outros problemas, tais como as condições financeiras e operacionais.

Segundo os participantes, as normas e condições que mais sobrecarregam o seu trabalho relacionam-se à segurança do trabalho e são, portanto, as questões em torno do Adicional de Insalubridade, dos EPIs (Equipamento de Proteção Individual) e do armazenamento dos produtos químicos. Outra questão que emergiu foi a interferência da rigidez das normas na autonomia do trabalhador. O grande número de normas e suas adaptações e atualizações evidenciou-se como uma sobrecarga para o trabalhador, ao mesmo tempo em que são reconhecidos os benefícios que advêm do seu cumprimento, visto que se constituem como uma base para a realização do trabalho. Percebe-se que um amplo conhecimento das normas pelos trabalhadores poderia contribuir para que eles pudessem ter maior foco sobre aquelas que mais importam para a sua atividade. Porém, o desafio é manter uma atenção constante para que estas demandas não se reflitam na saúde dos trabalhadores.

Quanto às condições de trabalho oferecerem riscos à segurança dos trabalhadores e dificuldades em geral com relação às demais condições de trabalho, alguns pontos ficaram evidenciados. Trata-se de problemas relacionados a recursos financeiros e à morosidade dos processos de aquisição de materiais, insumos etc. Assim, pode-se concluir que o desafio vem sendo enfrentado diariamente por estes profissionais, que se empenham para realizar o seu trabalho mesmo em condições não favoráveis, tais como os deslocamentos para uso de equipamentos fora do seu local de trabalho. No entanto, para que se evite os impactos dessas situações em sua saúde, é necessário que estas questões sejam informadas aos gestores para que, com a participação destes trabalhadores, possam orientar seus processos decisórios para melhor organização do trabalho.

Diante deste cenário sugere-se, para pesquisas futuras, estudos do trabalho em outras instituições, a fim de se aprofundar as discussões aqui apresentadas.

Espera-se, com esta pesquisa, dar visibilidade aos estudos do trabalho dos profissionais de laboratórios em universidades públicas, principalmente aqueles que têm como abordagem a Ergonomia da Atividade.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, Carlos Emanuel Pereira. **Análise e classificação de indicadores de gestão de riscos ocupacionais sectoriais: laboratórios acadêmicos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Segurança e Higiene Ocupacionais da Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2014.
- BRITO, J. C. Procurando compreender os conceitos de carga, trabalho e risco (tecnológico). **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 19, n. 72, p. 38-39, 1991.
- DANIELLOU, François; LAVILLE, Antoine; TEIGER, Catherine. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. 17(68):7-13, out./dez. 1989.
- DIAS, Sirley Aparecida Araújo. **Gestão da Carga de Trabalho nas Nervuras do Ofício Docente no Ensino Superior Privado**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- FERREIRA, Mário César. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2008, vol. 11, n. 1, pp. 83-99. Disponível em: <http://ergopublic.com.br/arquivos/1252860601.97-arquivo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- FERREIRA, Mário César; FREIRE, Odaléa Novais. Carga de trabalho e rotatividade na função de frentista. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, n. 2, p. 175-200, 2001.
- FREITAS, Henrique; MOSCAROLA, Jean. Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v.1, n.1, p.1-30, jan./jun. 2002.
- INSTITUTO ADOLFO LUTZ. **Métodos físico-químicos para análise de alimentos**. São Paulo: Instituto Adolfo Lutz, 2008. 1020p. Disponível em: <http://www.ial.sp.gov.br/index.html>> Acesso em: 12 out. 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- LIMA, F. P. A. Carga de Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MENDES, Ana Magnólia; FERREIRA, Mário César. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: Instrumento Auxiliar de Diagnóstico de Indicadores Críticos no Trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia. **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 111 - 126.

SANGIONI, Luis Antônio; PEREIRA, Daniela Isabel Brayer; VOGEL, Fernanda Silveira Flores; BOTTON, Sônia de Avila. Princípios de biossegurança aplicados aos laboratórios de ensino universitário de microbiologia e parasitologia. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 43, n. 1, jan. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-84782012005000122>. Acesso em 12 abr. 2019.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 7ª, São Paulo: Atlas, 1987.

WISNER, A. Organização do Trabalho, Carga Mental e Sofrimento Psíquico. In: WISNER, A. **A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia**. São Paulo: Fundacentro, 1994. 191p. p. 11-20

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOCHIO, Larissa Barbosa. **Biossegurança em Laboratórios de Análises Clínicas**. 2009. Disponível em: http://www.ciencianews.com.br/arquivos/ACET/IMAGENS/revista_virtual/administracao_laboratorial/trabzochio.pdf. Acesso em: 05 de abr. 2019.

THE WORK OVERLOAD OF TEACHING AND RESEARCH LABORATORY PROFESSIONALS IN A PUBLIC UNIVERSITY: PERCEPTIONS AND CHALLENGES – SITRE 2020

***Abstract:** The work of professionals in teaching and research laboratories presents occupational risks that are directly or indirectly reflected in work overloads. The need to have scientific production relevant to current standards as well as to preserve worker health present challenges for higher education institutions. One of these challenges, in the daily life of laboratory professionals, is to be able to meet a high demand for jobs that, most of them, present risks to their health, and at the same time, obey a large number of norms that are necessary for the development satisfactory work. In the present study, the object is characterized by the work overload resulting from the current legislation and its modifications related to the task itself and also to the work safety and the insufficiency of the other work safety conditions. In this sense, we tried to present the perceptions about work overload arising from the rigor of the norms and inadequate safety conditions of professionals from teaching and research laboratories of a public university, through a study of professional activities in 2 laboratories of research. The results showed the perception of work overload in these professionals, shows that the large number of legislations, which are presented to professionals, although they are important resources for the tasks, when with excessive details and / or frequently changed, they increase the workload experienced by these professionals to adapt and familiarize themselves until establishing a new routine.*

***Keywords:** Work load. Activity Ergonomics. Standards. Occupational risks. Work Safety.*

A FORMAÇÃO E O PAPEL DO INTERVENIENTE NA CLÍNICA DA ATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO EM SITUAÇÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0404

ALTHAUS, Dalvane¹ – dalvanea@gmail.com
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Departamento de Educação
Via do Conhecimento, s/n, Km 01, Bairro Fraron
CEP: 85503-390 – Pato Branco – Paraná – Brasil

Resumo: *Este trabalho apresenta alguns resultados de um estudo (ALTHAUS, 2019), que pesquisou a formação e o papel do interveniente em Clínica da Atividade (CA). A CA é uma abordagem teórica-metodológica que visa a transformação de situações de trabalho. Para tanto, desenvolveu o dispositivo metodológico de autoconfrontação, neste o trabalhador se visualiza em ação e é levado por um interveniente, pessoa que conduz o método, a se perceber como realiza sua atividade e como poderá modificá-la. Neste texto será apresentado tal pesquisa em sete seções que correspondem aos capítulos da tese. O contexto do estudo está vinculado à experiência de uma pedagoga junto a docentes do Ensino Superior, que atuava pela via de especialista na atividade docente, e se deparou com a possibilidade de agir de outro modo, com a CA, em que o professor é o protagonista do desenvolvimento das práticas docentes. Nos dados analisados se examinou oito autoconfrontações em que uma interveniente em formação iniciou observando uma interveniente mais experiente e foi, pouco a pouco, tornando-se a principal condutora de autoconfrontação e formadora de outra.*

Palavras-chave: *Clínica da Atividade. Autoconfrontação. Formação do interveniente. Ensino Superior. Pedagogo.*

¹ Pedagoga Doutora em Educação pela Unicamp e Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD'Humano).

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta, brevemente, alguns resultados de uma pesquisa² sobre os aspectos do papel e da formação do interveniente em situação de autoconfrontação na Clínica da Atividade (CA), bem como sua inserção nesse *métier*.

A CA foi fundada pelo francês Yves Clot juntamente com seus colaboradores, especialmente Daniel Faïta (FAÏTA, 1997; CLOT, 2010). Está filiada à Psicologia do Trabalho e é uma das Clínicas do Trabalho (CTs). Engendrou-se a partir da herança da Psicopatologia do Trabalho e da Ergonomia Francófona. Pode-se, sucintamente, afirmar que a CA é uma abordagem teórico-metodológica, com a finalidade de provocar e estudar as transformações no trabalho por meio de uma ancoragem bakhtiniana e vigotskinana. Para tanto, criou dispositivos metodológicos de intervenções a exemplo da autoconfrontação³ (CLOT, 2010).

A autoconfrontação é uma intervenção clínica, em que, de modo geral, o trabalhador acessa imagens de si em ação e, a partir disso, observa-se e dialoga consigo mesmo, com um colega de trabalho e com um interveniente (FAÏTA, 1997; CLOT, 2010).

O interveniente é a pessoa que conduz as autoconfrontações. Em Francês é utilizado o termo *interveniant*, que, em português, muitas vezes era traduzido por “interventor”, termo que lembra um sentido de autoritarismo, o que não corresponde à perspectiva da CA (ALTHAUS; BANKS-LEITE, 2017). Neste trabalho, realizou-se uma ampla pesquisa nos dicionários brasileiros e nos dicionários de tradução francês-português, desde as primeiras publicações até os dias atuais, e se optou por “interveniente”⁴. “Sua função nas intervenções é provocar o sujeito participante a se observar em ação e perceber qual(is) mudança(s) precisa(m) ser implementa(s) em sua atividade” (ALTHAUS, 2019, p. 15).

O interesse em pesquisar essa temática surgiu a partir da trajetória de trabalho desta pedagoga-pesquisadora. Para isso, o objetivo geral da referida pesquisa foi investigar o percurso de formação de uma interveniente em autoconfrontação na CA. Estudaram-se os dados de uma interveniente em formação (IF), que atuou com o dispositivo de

² O referido trabalho foi realizado com a orientação da Professora Doutora Luci Banks-Leite, no âmbito do GP Pensamento e Linguagem (GPPL) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp).

³ Há em CA também o dispositivo metodológico de instrução ao sócia. Neste trabalho, será tratada da autoconfrontação. O leitor que desejar conhecer melhor a instrução ao sócia poderá consultar, por exemplo: Clot (2010, p. 201-226), Batista; Rabelo (2013) e Muniz-Oliveira (2009).

⁴ Trabalho não publicado, realizado no Curso História das Ideias Linguísticas, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, com a Prof^a Dr^a Carolina Rodríguez-Alcalá, no primeiro semestre de 2015.

autoconfrontação junto a professores e alunos de uma IES, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus Pato Branco* (UTFPR-PB).

Os objetivos específicos foram: 1) verificar, no diálogo, as marcas de mudanças/transições da IF no decorrer de suas participações no dispositivo metodológico da autoconfrontação; 2) analisar se e, em caso afirmativo, como o discurso de outros intervenientes, que fazem parte de sua formação, é apropriado por ela; 3) identificar na atividade realizada pela IF se, e em caso afirmativo, em que ela se diferencia de seus formadores, ou seja, se surgem marcas de estilização da atividade de interveniente; 4) analisar se demonstra apropriação de conceitos que balizam a CA.

Para relatar tal estudo foi produzida uma tese com quatro capítulos:

- 1º) trata da trajetória e das tensões no exercício de um cargo de pedagoga;
- 2º) aborda a clínica da atividade: origem e quadro teórico;
- 3º) dispõem sobre os procedimentos metodológicos: aspectos pragmáticos e conceituais;
- 4º) traz as análises de dados.
- Tais capítulos serão apresentados brevemente a seguir⁵.

2 TRAJETÓRIA E TENSÕES NO EXERCÍCIO DO CARGO DE PEDAGOGA

Esta seção apresenta, brevemente, o primeiro capítulo da tese, onde se discutiu as implicações da atividade pedagógica desta pesquisadora. Relata-se como foram suas primeiras experiências na educação básica e, na sequência, no ensino superior, as tensões vividas no exercício do cargo e as perspectivas em que se respaldou para atuar (ALTHAUS, 2019, p. 19-29).

As primeiras experiências como pedagoga ocorreram na Educação Básica, em Colégios Estaduais do Paraná, no período de 2006 a 2007. Nesse âmbito, muitas funções são previstas para este profissional, dentre elas: “atividades de coordenação, administração escolar,

⁵ O trabalho completo está disponível em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/335042/1/Althaus_Dalvane_D.pdf

planejamento, supervisão e orientação educacional” (PARANA, 2004). Isto é, exige-se que o pedagogo seja multifunção⁶ (SANTOS, 2018).

No mesmo período, ingressou-se em uma IES, onde se permanece até o momento. Nesta, as atividades foram direcionadas para a função de “supervisão escolar”⁷, com as tarefas de ministrar e/ou organizar cursos e palestras aos docentes da instituição.

Isso porque, na Educação Superior, muitas vezes, os docentes chegam com formação para o meio profissional e científico de suas respectivas áreas de especialidade, mas não para a docência, como já vem sendo discutido por diversos estudiosos do assunto (ALTHAUS, 2019; 2013; LEITE; BERNARDO; MOREIRA, 2017; LIMA A; ALTHAUS; RODRIGUES, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Assim, a atividade pedagógica frequentemente é exercida sob duas abordagens.

Uma é a de especialista, ou *expert*, externo na atividade docente, com a realização de cursos e palestras para recomendar ao professor as “boas práticas”. Outra é a de “professor reflexivo”, com ações de reflexão conduzidas individualmente” (ALTHAUS, 2019, p. 120-121).

Ambas foram rejeitadas pelos docentes da IES em que se atua (ALTHAUS, 2013).

Nesse contexto, houve a oportunidade e o interesse em conhecer e trabalhar com a CA, a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes. Essa abordagem, dada suas especificidades, foi mais bem recebida pelos professores (ALTHAUS, 2013; 2019; LIMA A, 2016a).

⁶ O exercício do trabalho do pedagogo é fundamentado na configuração do curso de Pedagogia, que teve diferentes formatos. Inicialmente, foi regulamentado pelo Decreto-Lei n. 1.190/1939, que previa a formação de três anos como bacharel e mais um ano para se tornar licenciado. Passou por uma reformulação em 1969, do Conselho Federal de Educação através do Parecer Nº. 252/1969 e da Resolução 02/1969, que previu a formação em licenciatura com habilitações para as diferentes áreas de atuação escolar, tais como: administração, orientação e supervisão. Em 2006, foi alterado novamente quando o Conselho Nacional de Educação instituiu Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, com uma formação única para a docência e a gestão educacional (CRUZ, 2011).

⁷ Historicamente o supervisor é criticado, por alguns, como sendo um representante dos interesses políticos governamentais e pela fragmentação do trabalho (SAVIANI, 1979; 2000); por outros, é defendido como um especialista em método, planejamento e avaliação de ensino (BALZAN, 1984; NEUBAUER, 1984; RANGEL, 2000; 2008); em meio a esses extremos a quem defenda criticamente como um profissional necessário, mas que precisa de mudanças na atuação (BOAS, 1984; RONCA E GONÇALVES, 1984; SILVA JUNIOR, 1984; 2000; 2008; ALONSO, 2000; FERNANDES, 2008)

3 CLÍNICA DA ATIVIDADE: ORIGEM E QUADRO TEÓRICO

Esta seção traz informações sobre o segundo capítulo da tese. Buscou-se expor um panorama das origens da CA e suas especificidades, bem como os principais conceitos nela desenvolvidos, por exemplo: gêneros de atividade e real da atividade. E, ainda, os fundamentos teóricos-metodológicos do dispositivo de autoconfrontação (ALTHAUS, 2019, p. 30-52).

Como uma das CTs agregadas à Psicologia do Trabalho, destacou-se o projeto de cientificidade da Psicologia do Trabalho, as relações entre a subjetividade e a atividade e o compromisso com o protagonismo do trabalhador nas transformações no trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011; LEÃO, 2012; LHUILIER, 2011; 2014; LIMA M, 2011; 2014; BENDASSOLLI; GONDIM, 2014). Trouxe-se um quadro da perspectiva clínica, como ela se transformou ao longo do tempo e as implicações para a CA.

Além disso, abordou-se as questões que a CA traz da ergonomia francófona e da psicopatologia do trabalho, tais como: a preocupação com a saúde; a intervenção no local de trabalho, a análise caso a caso e os conceitos de “atividade realizada” e “atividade prescrita”. E, ainda, considerou-se as diferenças entre a CA e essas abordagens, uma vez que, traz-se algumas heranças, mas cada uma tem suas especificidades (CLOT, 2010).

A CA, elaborou os conceitos de “gêneros de atividade” e de “real da atividade”. De modo breve, pode-se asseverar que o “gênero de atividade”, constituído a partir do conceito de “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011), é como uma “senha” comum entre os agentes da atividade e constituem repertórios para pensar e agir, que auxiliam os trabalhadores para saberem o que devem e/ou podem ou não fazer, ou como proceder diante de imprevistos e impedimentos (CLOT, 2010). A contribuição da CA vai na direção de criar oportunidade para que o sujeito da autoconfrontação (re)descubra outras possibilidades de agir além das realizadas no momento da ação, isto é, para que tome consciência do “real da atividade” (CLOT, 2010).

Para tanto, a autoconfrontação é um dos dispositivos metodológicos utilizado. Nesse, resumidamente, o agente da atividade é: observado pelo interveniente, e desse modo, se observa também; filmado em ação e, assim, amplia a auto-observação; autoconfrontado com imagens suas gravadas e é convidado a explicar seus atos para o interveniente e, dessa maneira, para si mesmo, “subdestinatário”, e para o ofício, “sobredestinatário”, presente no

imaginário, até que se depare com o “difícil de dizer” (autoconfrontação simples - ACS); levado a assistir, descrever e dialogar com um par do mesmo meio de trabalho sobre as imagens de trabalho do colega, que também passou pelos procedimentos anteriores, a fim de tratarem de suas diferenças de pontos de vista e de ação, “controvérsia”, e juntos acessarem o “real da atividade” (autoconfrontação cruzada - ACC); compartilha, juntamente com o colega, suas estilizações com o coletivo mais amplo a fim de promover a generalização (CLOT, 2010; DUBOSCQ; CLOT, 2010; CLOT; FAÏTA, 2016).

Neste dispositivo, o interveniente é “o organizador da confrontação dos protagonistas consigo mesmo e com os outros, quanto aos seus ditos e feitos no trabalho” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28). Portanto, é papel do interveniente organizar o meio, através do dispositivo de autoconfrontação, para que o sujeito passe por esse processo que acabou de ser descrito.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ASPECTOS PRAGMÁTICOS E CONCEITUAIS

Esta seção aborda o terceiro capítulo da tese, que diz respeito aos procedimentos metodológicos da pesquisa, em seus aspectos pragmáticos e conceituais. Dentre eles: o contexto da pesquisa, a produção de dados, e o aparato teórico-metodológico que direcionou para a análise de dados (ALTHAUS, 2019, p. 53-69).

Como apontado na seção dois, na trajetória desta pedagoga-pesquisadora houve a possibilidade e a necessidade de trabalhar com CA no desenvolvimento de práticas docentes em uma IES. Contudo, a CA é complexa e demanda uma aprendizagem adequada, especialmente, por conta do princípio de não se colocar como *expert* na atividade do autoconfrontado.

Nesse meio, criou-se uma Clínica da Atividade Docente CAD (LIMA, 2016a), em que o mais experiente em CA, realizou autoconfrontações com a participação da pedagoga da instituição e pesquisadora deste trabalho, que estava em processo de formação como interveniente. Posteriormente, ela passou a atuar na formação de outra interveniente, sujeito da pesquisa. E, assim, constituiu-se também um Grupo de Pesquisa denominado de “Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano (LAD’Humano). Uma importante questão se colocava diante da equipe: como proceder para formar intervenientes?

Diante disso, com base nas especificidades da CA e suas ancoragens, no conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), em que a aprendizagem ocorre com um par mais experiente (VIGOTSKI, 2007) e na afirmação de que:

Ele [o interveniente] deve trabalhar com *instrumentos*, entre os quais os *conceitos* são tão importantes quanto o *coletivo de trabalho*, no qual ele pode colocar em discussão suas “*maneiras de fazer*”. Isso supõe experiência, “*métier*”⁸ (CLOT, 2008, p. 68, grifos em itálico da pesquisadora).

Criou-se um dispositivo para a formação desses intervenientes em que os “conceitos” são aprofundados com o apoio do GP. E, a “experiência” é implementada gradativamente: inicia-se com o IF observando e transcrevendo autoconfrontações já realizadas; posteriormente, participando como Interveniente Auxiliar (IA) de um par mais experiente; até se tornar um Interveniente Principal (IP).

Em suma, pesquisou-se dados de oito autoconfrontações. Sendo que, nas quatro primeiras sessões a IF participou como IA, nas seguintes, como IP. Embora, esta pedagoga-pesquisadora tenha se interessado por este estudo por ter passado pelos procedimentos de formação em CA, o sujeito principal das análises é outra IF pertencente ao mesmo GP.

Sobre os participantes autoconfrontados, inicialmente, foram docentes do Ensino Superior, depois, convidou-se alunos de alguns deles, a fim de analisar a atividade discente como complemento da análise da atividade docente, já que as duas são inter-relacionadas (FREIRE, 2011; ARIATI, 2015; 2018).

As autoconfrontações, gravadas em áudio e vídeo, foram transcritas seguindo as normas do Projeto de Estudos Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP) (PRETI, 2001)⁹. As análises ocorreram embasadas nos estudos da linguagem bakhtinianos (VOLÓCHINOV, 2017; LIMA A, 2016b; BAKHTIN, 2011), na psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009; 2007; 1998; PINO, 2000; SMOLKA, 2000), nas especificidades da CA (CLOT, 2010; 2006a; 2006b), na análise dialógica do discurso (BRAIT, 2006), nos elementos da análise da conversação (PRETI, 2001) e no conceito de “atividade reguladora” (LIMA A, 2010).

⁸ Texto original: “Il doit travailler avec des instruments, parmi lesquels les concepts sont aussi importants que le collectif de travail dans lequel il peut mettre en discussion ses « manières de faire ». Cela suppose de l’expérience, du « métier »”.

⁹ As normas adotadas para transcrição são as seguintes: “()”, palavras não compreendidas; “(x)”, hipótese do que se ouve; “/”, truncamentos na fala; “XXX”, entonação na fala; “:”, prolongamento; “-”, silabação; “...”, pausa; “((x))”, comentários do transcritor; “-- x --”, digressão na sequência temática; “[”, sobreposição de vozes; “””, citações literais.

A partir disso, estudou-se os enunciados da IF na interlocução com os autoconfrontados, com outros intervenientes, consigo mesma, com as especificidades da CA e os conhecimentos que fizeram parte de sua formação por meio de estudos desenvolvidos no GP, tais como: “atividade reguladora” (LIMA A, 2010) “reformulação do pensamento” (ARIATI, 2018), “acaloramento” do desejo de falar (DEMARCO, 2017) e “digressão” como atividade segunda para regular a atividade primeira (TOLDO, 2017)¹⁰.

E, ainda, considerou-se o modo como IF desenvolveu seus enunciados, quais semelhanças e diferenças apresentam com os enunciados dos formadores, se traz algo de novo em relação aos seus antecessores e, em caso afirmativo, como. Além disso, deu-se atenção especial, para como IF lida com a principal diretriz da CA de não se colocar no lugar de *expert* na atividade do autoconfrontado.

Também, salienta-se, brevemente, alguns conceitos e ideias que foram mobilizados para direcionar a análise. Por exemplo, de que para “Vigotski [2007] e seus colaboradores, a alavanca da aprendizagem e desenvolvimento está associada às interações sociais mediadas pelo pensamento e pela linguagem” (ALTHAUS, 2019, p. 64). Desse modo, os enunciados produzidos em CA são apreendidos socialmente, na interação com outros intervenientes e com os fundamentos da CA, e fazem parte de um gênero, uma vez que:

a clínica da atividade é um instrumento de desenvolvimento do pensamento, origem potencial de um desenvolvimento da experiência. Mas ela necessita de uma aprendizagem: a apropriação de um gênero de atividades [...] que é como um “processo de interação formativa” [...] Trata-se de uma apropriação das obrigações dialógicas, fixadas pelo dispositivo, através da aparelhagem técnica e discursiva que permite acioná-lo (CLOT, 2010, p. 246).

Assim sendo, realizou-se muitas idas e vindas da teoria aos dados, levando em consideração que a última palavra nunca é dita (BAKHTIN, 2011); que a CA pressupõe um gênero de discurso que precisa ser apreendido para chegar a um estado de “habilidade genérica” (LIMA, A, 2016b); que as “vozes alheias” se manifestam nos enunciados do falante e podem ser estilizadas por ele (VOLÓCHINOV, 2017).

¹⁰ Esses conceitos estão mais bem explicitados na tese (ALTHAUS, 2019).

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção será tratado do quarto capítulo do texto em questão, onde foram desenvolvidas as análises dos dados em três partes: na primeira, apresentou-se excertos das participações da IF em sequência cronológica; na segunda, discutiu-se os dados de modo transversal, isto é, analisou-se ocorrências de situações semelhantes em diferentes momentos, e com base nos fundamentos da CA foi possível analisar os acertos e deslizes; e, na terceira, fez-se uma síntese dos resultados, buscando olhar a totalidade do material (ALTHAUS, 2019, p. 70-119).

Como anunciado, a IF inicialmente acompanhou uma interveniente mais experiente na realização de autoconfrontações com docentes. Em seguida, a IF passou para a condição de principal condutora das sessões, estas realizadas com alunos e tendo uma nova interveniente em formação como auxiliar.

Das análises é possível ressaltar alguns apontamentos sobre a formação e desenvolvimento da IF estudada.

Nas primeiras participações, como auxiliar, IF lançou-se na intervenção de diferentes modos: pelo processo de imitação de seus formadores, no sentido vigotskiano do termo (VIGOTSKI, 2009); “colada” a IP por sobreposição de voz, por alternância de falas, por observação em silêncio.

Quando passa a atuar como IP, insere-se em uma nova etapa. Nessa condição, é sua responsabilidade manter a intervenção em curso. Notou-se que inicia com bastante dificuldade e vai de uma sessão para outra superando isso. Por exemplo: na primeira vez que esteve no papel de IP iniciou a sessão estabelecendo uma relação simétrica com o autoconfrontado, e não de interveniente em CA, entretanto, conseguiu reformular seu posicionamento. De todo modo, IF obteve resultados clínicos com questões colocadas por ela que conduziram os autoconfrontados “à (re)descoberta do real da atividade, à controvérsia, à demonstração de emoções e afeto, à reformulações do posicionamento do sujeito autoconfrontado” (ALTHAUS, 2019, p. 118).

Destacou-se que, embora a “controvérsia”, considerada uma força motriz das transformações, seja algo aparentemente natural, pois cada sujeito tem modos de pensar e de agir que se diferenciam em algum ponto de seu colega (DUBOSCQ; CLOT, 2010), mesmo assim instaurar a controvérsia se mostrou complexo. Constatou-se que há ocasiões em que os autoconfrontados se aliam e se protegem. A IF foi persistente no embate dialógico e

conseguiu “levar os participantes da autoconfrontação a exporem suas diferenças de interpretação sobre os diferentes estilos de ação” (ALTHAUS, 2019, p. 118).

Além disso, notou-se que IF manifestou em seus enunciados conhecimentos que são estudados e/ou produzidos no âmbito do GP, tais como: questões sobre o embate dialógico (BAKHITIN, 2011); sobre o acaloramento do desejo de falar (DEMARCO, 2017); sobre digressão como atividade reguladora (LIMA A, 2010; TOLDO, 2017); sobre o sobredestinatário (CLOT, 2010; DESTRI; LIMA A; ALTHAUS, 2015); sobre provocações de afeto e emoção (CLOT, 2010; LIMA A, 2015).

Chama a atenção um enunciado proferido com frequência pela IF: “como você vê?”. Por exemplo: “como você vê esse processo na aula”; “como você vê essa situação de ir ao quadro” (ALTHAUS, 2019, p. 118). Trata-se de um tipo de enunciado formulado e reformulado por ela, primeiro, usa na negativa, depois, se o sujeito “vê alguma forma de tentar” algo, até que, passa para a forma relativamente estável: “como você vê?”. Assim, a partir do “vivido”, disponível no vídeo, IF convoca o autoconfrontado a analisar sua atividade no “vivendo”, pois, o “enunciado ‘como você vê’ pode ser considerado equivalente a ‘como você está vendo/observando’” (ALTHAUS, 2019, p. 118).

Isso é importante porque “em uma perspectiva desenvolvimental, a clínica não deve ter o vivido como finalidade, mas como meio para viver outra coisa [...] lhe conferir o estatuto de meio para permanecer vivendo” (CLOT, 2016, p. 92).

A instrução para não se colocar como especialista na atividade do sujeito da autoconfrontação é bem enfatizada na CA. No entanto, não parece ser uma tarefa simples para uma IF. No material pesquisado, há elementos que mostram a luta da IF com esse aspecto. Nos dados linguísticos-discursivos de IF há marcas de um movimento para não se colocar como *expert*. Alguns exemplos podem ser citados: realiza “digressões” (TOLDO, 2017) em sua fala para justificar ao participante, e recordar a si mesma, que não pertence à área de conhecimento dele, para esclarecer que não pretende, na situação, emitir um juízo de valor com suas solicitações para que um comente a posição do outro; conjuga verbos no futuro do pretérito, “como maneira incerta e polida de incentivar o sujeito autoconfrontado a (re)descobrir possibilidades de relações entre eventos de sua atividade” (ALTHAUS, 2019, p. 115).

Entretanto, há momentos em que IF “oscila” para a posição de *expert*. Por vezes auxiliando o professor na explicação, outras acaba cometendo o deslize de fazer recomendações ou emitir juízo de valor.

A “oscilação” corresponde a um “fenômeno denominado atividade reguladora, o qual corresponde a um processo de oscilação do sujeito falante entre opostos contraditórios implicados em sua ação/atividade” (LIMA A, 2017, p. 127). Ainda, segundo o autor, isso é constatado com maior grau quando o sujeito está em situação de aprendizagem de um gênero, fenômeno esse observável na IF estudada.

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste espaço, aborda-se, sucintamente, as considerações finais do texto em pauta (ALTHAUS, 2019, p. 120-126).

Em síntese, o modo de IF iniciar sua experiência ocorreu ancorada em seu par mais experiente. Na passagem, de IA para IP, houve, inicialmente, um descompasso na atividade de interveniente, que logo foi reajustado. E, na sequência de suas participações, alcançou alguns dos propósitos da CA.

Avaliou-se a necessidade de que a formação seja em três etapas. Lembra-se que no caso estudo foram duas: na primeira, a IF atuou no papel de auxiliar; na segunda, assumiu o papel de principal condutora das autoconfrontações acompanhada de uma auxiliar em formação. A sugestão é de que, sempre que possível, haja uma etapa intermediária, em que IF seja principal interveniente com a mais experiente lhe auxiliando. “Desse modo a interveniente formadora sairia de cena aos poucos, proporcionando uma passagem mais suave e segura” (ALTHAUS, 2019, p. 123).

A respeito das “oscilações” (LIMA A, 2010) entre ser interveniente e ser *expert* na atividade do participante da autoconfrontação “são compreendidas como um processo da aprendizagem e apropriação de um conhecimento novo” (ALTHAUS, 2019, p. 123-124).

Em relação ao processo de desenvolvimento de IF, apontou-se a passagem dela auxiliar da intervenção para principal condutora das sessões e os resultados clínicos que obteve ao

conduzir o dispositivo metodológico de autoconfrontação. E, ainda, a mobilização de conceitos estudados no decorrer de situações novas. Vale lembrar que:

a passagem para um novo tipo de percepção interior significa passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas (VIGOTSKI, 2009, p. 289).

Além disso, frisou-se que mesmo tendo um dispositivo de formação que prevê ações de estudos e de experimentação, houve também momentos de realização de pesquisas que foram imprescindíveis e transversais à formação da interveniente.

Considerou-se que: “o papel do interveniente é servir de suporte para instigar o sujeito que participa da autoconfrontação a entrar no processo de observar-se, de analisar e interpretar suas próprias ações e de identificar o real da atividade” (ALTHAUS, 2019, p. 126).

Outra contribuição da CA e deste estudo foi para o desenvolvimento da atividade da pedagoga deste trabalho. Que inicialmente, realizava formação docente continuada na perspectiva de especialista na atividade do professor e na abordagem de “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992), mas encontrou na CA a possibilidade de efetuar um trabalho diferente, em que o professor é protagonista do desenvolvimento de suas práticas docentes.

Todavia, para que o pedagogo possa usufruir desta contribuição é preciso se apropriar do gênero de atividade de interveniente, algo que não se aprende instantaneamente. Em síntese, a autoconfrontação não é um método a ser empregado sem uma prévia preparação. Para ser interveniente é necessário passar por uma formação adequada, esse estudo de caso permite afirmar que uma maneira é com leituras da área, transcrições e análises de sessões anteriores e iniciar a prática de intervenção como auxiliar de um par mais experiente até se tornar a principal condutora do dispositivo clínico (ALTHAUS, 2019, p. 126).

Um aspecto não estudado na tese foi o “real da atividade” da IF. Isto porque os momentos que há após as intervenções para que os intervenientes analisem o próprio trabalho não são gravados. Entretanto, esse trabalho de relatar a tese leva a rever as possibilidades de retomar essa questão resgatando registros de indicadores do “real da atividade” nos excertos das próprias Autoconfrontações, que serão publicados em breve.

Agradecimentos

O referido trabalho foi realizado com apoio da Fundação Araucária e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por meio do Acordo CAPES/FA 13/2014.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade da formação à ação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 167-181.

ALTHAUS, Dalvane. **Aspectos da formação e do papel do interveniente na Clínica da Atividade**: um estudo de caso em situação de autoconfrontação. 1 recurso online (163 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2019. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/335042/1/Althaus_Dalvane_D.pdf. Acesso em 31 de jan de 2020.

ALTHAUS, Dalvane. **Complexidade e Relevância de um Gesto Profissional Docente Aparentemente Simples**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2013. Disponível em http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/755/1/PB_PPGDR_M_Althaus%2c%20Dalvane_2013.pdf. Acesso em 31 de jan de 2020.

ALTHAUS, Dalvane; BANKS-LEITE, Luci. **O interveniente em clínica da atividade**: considerações sobre seu papel e sua formação. *Horizontes*, V. 35, n. 3, p. 121-132, 2017.

ARIATI, Solange. **Autoparáfrase em situação de autoconfrontação**: pensando e (re)pensando o ensino de matemática no ensino superior. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

ARIATI, Solange. **A reformulação dialógica de enunciados em situação de autoconfrontação**. 2015. 58 f. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

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

BALZAN, Newton C. Supervisão e Didática. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão**: o trabalho coletivo na escola. (Resultante do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 37-62.

BATISTA, Matilde A.; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia. Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho**, 16 (1), 1-8, 2013.

BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia M. G. Projeto de cientificidade das clínicas do trabalho e seus desafios no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; (orgs.). **Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014, p. 3-31.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 3-21.

BOAS, Maria V. V. A prática da supervisão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. (Resultante do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 63-70.

BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 9-31, 2006.

CLOT, Yves. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. Trad. Luci Banks-Leite. *In*: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana L. e ANJOS, Daniela D. (org.) **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 87-95.

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

CLOT, Yves. La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. **Education Permanente**, vol 4, n. 177, 2008, p. 67-79.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva Trad. Luci Banks-Leite. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006b, p. 255-286.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. Trad. Rozânia Moraes; Aline L. G. Farias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 33-60, mai-ago, 2016.

CRUZ, Giseli B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

DEMARCO, Teresa Raquel Conte. **Funções Linguístico-Psicológicas do Assalto ao Turno em Situação de Autoconfrontação Cruzada: o trabalho docente em foco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

DESTRI, Alana; LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Elementos sobre o destinatário de emergência em situação de autoconfrontação. **Querubim**, Ano 11, Nº 26, vol. Esp, 2015, p. 4-10.

DUBOSCQ, Julie e CLOT, Yves. L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés, **Revue d'anthropologie des connaissances**, 2010/2 (Vol 4, nº 2), p. 255-286.

FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Cahier Langage & Travail**, França, N. 8. 1997.

FERNANDES, Marileusa M. A opção da supervisão diante da ambivalência. *In*: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 111-121.

FREIRE, Paulo. (2011). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

LEÃO, Luís H. da C. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **ECOS**, V. 2, N. 2, 2012, p. 291-305.

LEITE, Sérgio. A. S.; BERNARDO, F. O.; MOREIRA, A. L. A. Espaço de formação pedagógica para o docente no ensino superior: entrevista com Sérgio Leite. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 7, 2017, p. 211-221.

LHUILIER, Dominique. Prefácio. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). **Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014, p. vii-xi.

LHUILIER, Dominique. Filiações teóricas das clínicas do trabalho. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.) **Clínicas do Trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011, p. 22-58.

LIMA, Anselmo. P. Discurso e atividade reguladora. *In*: Maria da Glória di Fanti; Helena Nagamine Brandão. (Org.). **Discurso**: tessituras de linguagem e trabalho. São Paulo: Cortez, 2017, p. 127-146.

LIMA, Anselmo. P. **Clínica da Atividade Docente**. Blog Clínica da Atividade Docente. 2016a. Disponível em: <http://formacoesaudedoprofessor.com/2016/03/28/clinica-da-atividade-docente-uma-proposta-de-formacao-continuada-e-de-promocao-da-saude-do-professor-no-trabalho>. Acesso em 07 de fev de 2017.

LIMA, Anselmo. P. Da inabilidade à habilidade genérica: um processo gradual de formação e domínio de gêneros do discurso. *In*: LOUSADA, Eliane; et al. (org.). **Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos**. Araraquara: Letraria, 2016, p. 255-266.

LIMA, Anselmo. P.(2015). Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. **Saúde e Sociedade** (USP. Impresso), v. 24, p. 869-876.

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

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

LIMA, Maria Elizabeth A. As questões metodológicas em Saúde Mental e Trabalho – avanços, retrocessos, perspectivas. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). **Métodos de pesquisa e intervenção em Psicologia do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014, p. 187-211.

LIMA, Maria Elizabeth A. Abordagens clínicas e saúde mental no trabalho. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. (orgs.). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 227-257.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. A instrução ao sócia e a formação docente. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**, 2009, Campinas, 2009.

NEUBAUER, Teresa R. Formação do educador: aspectos teóricos. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. (Resultante do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 23-28.

PARANÁ. **Lei complementar nº.103**. 2004. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em 1º de jun. de 2019.

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

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000p. 45-78.

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

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. *In*: SILVA JUNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 147-161.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade da formação à ação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 69-96.

RONCA, Antônio C. C.; GONÇALVES, Carlos L. M. S. A supervisão Escolar. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. (Resultante do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 29-35.

SANTOS, Clarice D. da S. (2018). **Práticas pedagógicas: um olhar a partir da clínica da atividade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-

Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade da formação à ação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional, seu sentido, sua característica básica. **Anais do 2º Encontro Nacional de Supervisores de Educação**. Curitiba, Aparse, 1979, p. 102-108.

SCHÖN, Donald. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-92.

SILVA JUNIOR, Celestino A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: SILVA JUNIOR, Celestino A.; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 14. Ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 91-109.

SILVA JUNIOR. Supervisão, currículo e Avaliação. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Supervisão Educacional**: para uma escola de qualidade da formação à ação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 223-233.

SILVA JUNIOR Prática e supervisão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão**: o trabalho coletivo na escola. (Resultante do V Encontro Nacional de Supervisores da Educação). São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1984, p. 97-103.

SMOLKA, Ana Luiza B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, Abril 2000, p. 26-40.

TOLDO, Leticia Cristina. **A função reguladora do fenômeno da digressão em situação de autoconfrontação simples**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Letras Português- Inglês. Departamento Acadêmico de Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2017.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

OF THE TRAINING AND ROLE OF THE INTERVENER IN THE CLÍNICA OF ACTIVITY: A CASE STUDY IN A SELF-CONFRONTATION SITUATION

***Abstract:** This work presents some results of a thesis (ALTHAUS, 2019), who researched the training and the role of the intervener in Clinical Activity (CA). The CA is a theoretical-methodological approach that aims to transform work situations. Developed the methodological self-confrontation device, in it the worker visualizes himself in action and is taken by an intervenient, person conducting the method, to realize how carries out your activity and how can modify it. In this work, the study is presented in seven sections which are related to the chapters developed in the thesis. The context of the study is linked to the experience of a pedagogue who worked with higher education teachers through a specialist in teaching activity, and was faced with the possibility of acting in another way using the CA. where the teacher is the protagonist of the development of teaching practices. In the material studied, the researcher evaluated eight self-confrontations in which one intervening trainee began her performance by observing another intervening and intervening when she felt fit, and, little by little, became the main conductor of self-confrontation and the formation of another.*

***Keywords:** Clinic of Activity. Self-confrontation. Stakeholder training. University education. Pedagogue.*

Oral

REAPROPIACIÓN DE LOS SABERES EN EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LATINOAMÉRICA.

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0405

ROCA, Daniel Fabián Flores Pinto- e-mail: danielroca2405@gmail.com
Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Rua Carangola, 288.
CEP: 30.330-240. Cidade: Belo Horizonte. Estado: Minas Gerais. País: Perú.

FLORES, Maria José Batista Pinto - e-mail: mariafloresufmg@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte.
CEP: 31270-901. Cidade: Belo Horizonte. Estado: Minas Gerais. País: Brasil.

TELLO, Ana María Sagrario - e-mail: anamariasagrario09@gmail.com
Universidad de San Luis. Av. Ejército de los Andes 950.
CEP: D5700 BPB. Ciudad: San Luis. Estado: San Luis – País: Argentina.

***Resumen:** el foco de esta investigación son los saberes docentes y su reapropiación en el contexto de la docencia universitaria, desvelando el sentido del trabajo de dos profesores en una Universidad Nacional de Argentina. Partiendo de los estudios que discuten los saberes docentes, destacando en ellos, los aportes de Tardif, Lessard y Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1989), Therrien (1996), Saviani (1996), Selma Garrido Pimenta (1999) y, en el ámbito universitario los trabajos de Cunha (2007, 2014) y Tardif (2009), quienes en diálogo con la perspectiva de la ergología, abordamos a los saberes docentes en la universidad en el nivel micro de la actividad y en ella, al trabajo como lugar de producción de saberes y de circulación de valores que no son sólo valores económicos (SCHWARTZ; 2004a). Son utilizados los memoriales y la instrucción al sósia (doble) como instrumentos metodológicos para la construcción de narrativas sobre el trabajo de estos profesores, resaltando en el análisis de los datos empíricos, al trabajo como un espacio vivo y reconociendo a los sujetos de la docencia, no apenas como meros ejecutantes de tareas y/o funciones o cumpliendo normas, rescatando el trabajo colectivo como condición para las construcciones de los saberes docentes y colocando para el debate la re apropiación de ellos por parte de estos sujetos.*

***Palabras claves:** Ergología. Saberes Docentes. Docencia Universitaria.*

1 INTRODUCCIÓN.

La pesquisa se enfoca en los saberes docentes y su reapropiación en el contexto de la docencia universitaria, a partir de la experiencia de dos profesores de una Universidad Nacional de Argentina, destacando también los sentidos que son atribuidos sobre el trabajo por estos profesores.

La investigación se desarrolló en el marco de un proyecto de investigación que buscó reflexionar sobre la condición docente en la universidad contemporánea, tomando como base las investigaciones sobre la educación superior en América Latina realizadas en el Doctorado Latino americano: Políticas Públicas y Profesión Docente, programa perteneciente al post grado de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais.

Además de estas investigaciones, fueron consultados como referenciales teóricos sobre los saberes docentes los estudios de: Tardif, Lessard y Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1989), Therrien (1996), Saviani (1996), Selma Garrido Pimenta (1999) y, en el ámbito universitario los trabajos de Cunha (2007, 2011, 2014) y Tardif (2009). Así, en diálogo con todos estos autores, elegimos la perspectiva de la ergología¹ para abordar el trabajo y los saberes docentes en la universidad y en ella, al trabajo como lugar de producción de saberes y de circulación de valores que no son sólo valores económicos (SCHWARTZ; 2004a).

Los memoriales y la instrucción al sósia (doble) son utilizados como instrumentos metodológicos para la construcción de narrativas sobre el trabajo de estos profesores, a fin de comprender la reapropiación de los saberes docentes y los sentidos atribuidos sobre el trabajo.

El artículo inicialmente presenta un breve recorrido por los antecedentes de la investigación, situando la cuestión central y su objeto, continuando con los principales referenciales teóricos sobre los saberes docentes, concluyendo las consideraciones finales.

2 SITUANDO LA CUESTIÓN CENTRAL DEL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.

¹ El término ergología proviene del griego *ergo* significando acción, trabajo, obra. Según Schwartz (1997) este término es reevaluado de la distinción entre la práctica y la acción o capacidad de hacer alguna cosa, entre la producción de artefactos y campo de acción orientado para los valores. El abordaje ergológico ofrece un marco que integra aportes de diversas disciplinas que estudian el trabajo (Psicología, Psicodinámica del trabajo, Sociología del trabajo, Clínica de la actividad, ergonomía de la actividad) desarrollando un abordaje efectivamente transdisciplinar, recuperando así la condición del trabajo en toda su complejidad en el momento mismo de su realización como materia para el dialogo entre disciplinas.

El objeto de estudio de esta investigación toma como base las investigaciones realizadas por los investigadores de tres países de América del Sur: Flores (Brasil), Tello (Argentina) y Roca (Perú), quienes se encuentran en el año 2013 en Brasil, al cursar estudios en el Doctorado Latinoamericano: Políticas Públicas y Profesión Docente, programa del post grado de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais.

Las investigaciones realizadas por cada uno de estos investigadores convergen sobre las cuestiones relacionadas a la educación superior en América Latina, las políticas educativas y sus configuraciones en el cotidiano de los profesores y la institución universitaria, ofreciendo una travesía por el ámbito universitario de estos tres países a partir de distintas perspectivas que analizan estas temáticas.

Flores (2014) sitúa su investigación en el universo de la educación superior, específicamente la universidad pública (Brasil y Argentina), sobre influencia de las políticas públicas y las transformaciones sociales y contemporáneas. Se trata de una investigación comparada de carácter socio histórico, pesquisando a los docentes de las carreras de odontología, educación e ingeniería de una universidad pública de Brasil y Argentina, buscando comprender la percepción de los profesores sobre la docencia universitaria mediante sus configuraciones en el contexto de una universidad pública. Los hallazgos de esta investigación, resaltan los aspectos singulares de la profesionalidad relacionados con las opciones políticas para la educación superior en estos dos países. La investigación resalta el estudio de la docencia universitaria para la comprensión de las tensiones, dilemas y contradicciones que atraviesan las opciones socio políticas en la construcción del derecho a la educación en cada país, así como, el entendimiento de la identidad profesional como aspecto para su afirmación profesional.

Tello (2015) partiendo de un estudio exploratorio, con foco en el trabajo de los profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto - Argentina (UNRC), destaca la disputa desigual entre un modelo de universidad hegemónico y otro que propone una construcción alternativa contra hegemónica. En ese contexto la autora destaca la coexistencia de lógicas y acciones contradictorias que provocan tensiones entre el grupo de conducción (directoria) y el conjunto de profesores. Sus hallazgos exponen como el trabajo docente en la universidad se caracteriza por la fragmentación y la consecuente pérdida de autonomía, cuya recomposición supera al período de tiempo que comprende al gobierno universitario.

El estudio de Tello (2015) contribuye al corpus de conocimientos sobre el trabajo de los docentes y sobre las políticas que son decididas por parte de las autoridades de las universidades públicas de Argentina.

Roca (2017), por su parte, realizó una investigación cualitativa de carácter clínico, en una universidad peruana no estatal y de características comunitarias, teniendo como objetivo analizar la actividad, los saberes y los valores en el trabajo del profesor, utilizando la ergología como perspectiva que posibilita el estudio de la actividad en el nivel micro, para comprender las dificultades propias del trabajo de tres profesores participantes del estudio, así como los saberes y valores producidos, a partir de las verbalizaciones de los propios profesores. Los resultados de este estudio desvelan como las características institucionales permean el sentido y significado atribuido por el profesor sobre su trabajo, las razones para continuar en la docencia y el impacto del trabajo en su vida, resaltándose los modos de operación de cada profesor en sala de aula, además de los patrimonios que son accionados por él, para enfrentar las diversas variabilidades que se presentan y los saberes en adherencia con la actividad, producidas por sus propios arbitrajes sobre las normas.

La convergencia de estas tres investigaciones además de problematizar sobre la docencia universitaria y la complejidad del trabajo del profesor universitario en Brasil, Argentina y Perú, destacan que esta problematización sólo se advierte cuando lo vivido a diario se interpela, lo cual demanda un esfuerzo sin precedentes, pues implica operar con categorías conceptuales y estrategias de pensamiento ajenas a la racionalidad dominante, reafirmando la importancia de comprender el trabajo y, en especial el trabajo de los profesores, no apenas desde la exclusividad de un único campo disciplinar, siendo necesario, auxiliarnos con perspectivas que nos posibiliten la explicitación y comprensión de como los profesores van estructurando y reapropiándose de sus saberes y sus procesos de trabajo.

Ese interés común de estos tres investigadores y sus estudios, propició que en el año 2018, se concrete la realización de un proyecto de investigación en la Universidad Nacional de San Luis, que cuenta con el apoyo del CONICET (Organismo público dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina) para desarrollar una pesquisa de cuatro años (2018-2021) sobre los procesos de trabajo y saberes docentes en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en esa universidad.

3 SABERES DOCENTES.

Al referirnos sobre los saberes docentes, reconocemos la significativa tematización existente en el escenario nacional y mundial, cuya comprensión y uso presentan diversas acepciones, siendo necesario su esclarecimiento.

El profesor en los diversos ámbitos de actuación de su trabajo cotidiano precisa tomar decisiones, por tanto, precisa de ciertos criterios de juicio, exponiendo su capacidad reflexiva y manifestando una racionalidad, la cual puede ser comprendida “como una actividad discursiva e intelectual que utiliza argumentos para validar una proposición o acción (TERRIEN, 1996).

En el ámbito de la educación básica, aportes de investigaciones con diversos abordajes teóricos metodológicos ofrecen un conjunto de tipologías sobre los saberes, destacándose los trabajos de Tardif, Gauthier e Shulman y en Brasil Saviani y Selma Garrido Pimenta, quienes presentan diferentes categorizaciones de los saberes docentes, como señala Farias (2009) en el cuadro 1. Reconociéndose en ellas, al profesor como un sujeto que produce y moviliza saberes en su práctica.

Cuadro 1. Referenciales teóricos de los saberes docentes

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes de la formación profesional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes de la experiencia.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes de las Ciencias de la educación; saberes de la tradición pedagógica; saberes experienciales; saberes de la acción pedagógica.
Shulman (1989)	Conocimiento del contenido de la materia a ser enseñada; conocimiento pedagógico de la materia; conocimiento curricular.
Saviani (1996)	Saber actitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didáctico curricular.
Pimenta (1999)	Saberes del conocimiento; saberes pedagógicos; saberes de la experiencia.

Fuente y elaboración: Farias (2009).

Aunque los estudios sobre los saberes docentes se hallan concentrado en el contexto de los docentes de educación básica, algunos autores vienen indagando sobre los saberes docentes de los profesores universitarios (CUNHA, 2007), situando la especificidad del trabajo en torno de la inseparabilidad entre la enseñanza, investigación, extensión y la gestión, allí: ¿cómo se da la constitución de los saberes en esta condición?

Tardif (2009), al abordar la profesionalización de los docentes universitarios, señala que la enseñanza y la investigación forman el centro de la vida profesional de los docentes universitarios, por tanto, se torna necesario revisar cómo han sido construidos esos aprendizajes.

Para este autor, el ámbito de la enseñanza, ya no se sustenta con la concepción de que para ser profesor universitario basta “tener buenas ideas o reproducir el comportamiento de un profesor reconocido por su formación”. Esto también sucede en el ámbito de la investigación, en el cual, no se puede admitir que “el aprendizaje de los profesores en el dominio de la investigación se realizaba en una dinámica de osmosis entre un maestro y un aprendiz o en un equipo de investigadores (TARDIF, 2009, P.64).

Cunha (2007) refuerza este análisis señalando que, ni el estereotipo del docente erudito, ni el del docente que interpreta los conocimientos ya producidos son suficientes para atender las demandas del actual contexto educacional. En este caso, agrega, “con la revolución tecnológica contemporánea, no hay más lugar para el docente como principal fuente de información. Por tanto, es necesario repensar e instituir una profesionalidad docente en que el profesor enfrente otros desafíos: desempeñar el papel de mediador entre los conocimientos disponibles y de los educandos; no solamente los cognitivos, más también los socioculturales” (CUNHA, 2007, p.18).

Para esta autora, los desafíos de este proceso consisten en enfrentar las propias condiciones de trabajo de los docentes, cuyas carreras son centradas en la meritocracia y en la individualidad, prevaleciendo la valoración de la actividad de la investigación sobre la enseñanza y la extensión, de los títulos adquiridos sobre las experiencias formativas en sí, las cuales favorecen la construcción de un camino individualizado y hasta competitivo.

Cunha (2014, p.279) resalta la importancia de considerar la inseparabilidad prevista entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión como constructo que atribuye cualidad a los saberes que profesionaliza un docente universitario, los cuales envuelven “el dominio de su contenido y de las formas de producción, la investigación, el mundo del trabajo y de las prácticas profesionales, la extensión y la capacidad de proporcionar la formación y el aprendizaje de las nuevas generaciones, la enseñanza”.

En ese contexto, retornando a Cunha (2007, p.22) es importante rescatar el trabajo colectivo como condición para las construcciones de los saberes docentes, los cuales “implican

consciencia, comprensión y conocimiento. La constitución de esos saberes envuelve una consciente relación entre teoría y práctica, en la cual, la capacidad investigativa es importante, pues “la docencia como actividad profesional exige la condición de saber justificar las acciones desarrolladas, recurriendo a una base de conocimientos fundamentados y una argumentación teóricamente sustentada”.

En frente de esas cuestiones sobre los saberes docentes nos enfrentamos con la importancia de analizarlos a partir de una articulación que extrapole la explicitación de tipologías caracterizadoras en dirección de una comprensión más focalizada en los procesos singulares de constitución de saberes, manifestados por los profesores a partir de sus relaciones en las diversas actividades que componen su trabajo como docente universitario, en ese cometido, consideramos que el abordaje ergológico proporciona un relevante aporte.

3.1. Saberes y trabajo sobre la mirada de la ergología.

Los referenciales hasta aquí presentados sobre los saberes docentes colocan la complejidad que cierne sobre el trabajo del profesor y la posibilidad de reubicarlo como trabajador y actor principal de su trabajo y al trabajo como local de formación y producción de saberes. Para tal fin, consideramos necesario comprender al trabajo como actividad humana, en el cual, el hombre y medio establecen una relación dialéctica.

De acuerdo con la ergología², el trabajo en cuanto actividad humana es una dinámica donde se operan micro creaciones industriales, transgresiones, donde se construyen saberes específicos, ligaciones colectivas, que colocan a prueba valores sociales y políticos en la confrontación de la actividad con las normas antecedentes (SCHWARTZ, 2000a).

Esa concepción de trabajo rompe con el paradigma tradicional, que pregona que el trabajo puede ser completamente racionalizado y prescrito, excluyendo de él cualquier aspecto de subjetividad del trabajador, colocando con ello una distinción entre trabajo prescrito y trabajo real, es decir, las normas y protocolos entregados a los trabajadores para alcanzar determinados objetivos (trabajo prescrito) no logrando anticipar todo lo que pueda suceder, dado que la forma en que el trabajador realiza su trabajo cotidianamente, moviliza saberes para atender las necesidades surgidas en el ambiente de trabajo (trabajo real).

² La ergología nace buscando comprender el camino tortuoso del trabajo industrial y de los servicios de las grandes ciudades, en las que hombres y mujeres se forjan interactuando con las situaciones, las reglas y las coyunturas que vivencian. Esta perspectiva nos permite hacer lecturas antropológicas del trabajo colocando en escena situaciones laborales, sujetos vivos, representados, haciendo uso de sí por otros, pero también por sí mismos, en cuyos encuentros se esclarecen diversos aspectos particulares de la experiencia del trabajo.

Al hacer esto el trabajador recurre a su patrimonio, su experiencia, conocimientos, técnicas, para establecer aunque sea esta provisoriamente, estrategias para la realización de la actividad (SCHWARTZ, 2010). Constatándose, en el análisis de la actividad un tipo de saber diferente del conceptual, que es creado por la experiencia de trabajo.

Este saber, es denominado “saber invertido”, que es un saber construido en la experiencia de la gestión de toda actividad de trabajo, siendo esta experiencia una situación única e histórica. Se trata de un saber que está en “adherencia” con la actividad, saber que no es formalizado y no está escrito en un lugar, es justamente por estar en adherencia con la actividad que este saber no es fácilmente verbalizado o constatado.

La noción de saber invertido se aleja de una concepción de saber externo al hombre, tal como es colocado por los saberes constituidos o académicos, aquellos que están en “des adherencia” con la actividad, siendo genéricos y generalizables y que guardan relación con la dimensión protocolar del trabajo y son incapaces de incorporar todas las dimensiones de la actividad de trabajo.

Los saberes invertidos no son fácilmente identificables, pues ellos emergen en la actividad, exigiendo una aproximación del trabajo real para intentar comprender como el trabajador moviliza sus conocimientos, experiencias y valores para llenar el vacío de las normas. Además, según Schwartz (2010) menciona que por detrás de ese consenso más o menos sobre el reconocimiento de la experiencia de trabajo, son colocados uno o varios problemas muy complicados y que cuestionan las estrategias de formación.

Según el autor, la ponderación sobre el papel del formador de la experiencia pasa por la reflexión sobre el concepto de la experiencia: sobre la posibilidad de articulación entre los saberes constituidos y los saberes invertidos y, sobre cómo ello existe en nuestra cabeza y nuestro cuerpo.

En ese sentido, reconocer los saberes de la experiencia no es una tarea fácil y coloca preguntas sobre ¿quién hace la experiencia y cómo se puede identificar, sistematizar y transferir esos saberes que están ligados en lo que la ergología denomina *corpo sí*³?

³ Ferreira y Muniz (2015) apud Schwartz (2010) señalan al *corpo sí* como un sustituto de la “subjetividad” [...] el concepto de *corpo sí*, nos remite al nivel de la dimensión del *sí*, que es el cuerpo insertado en la vida, el cuerpo a partir del hecho de que formamos parte del mundo de la vida, un *sí*, inseparable al movimiento evolutivo de ella. Otra dimensión del *sí*, es que ella está desde el nacimiento, inserto en una cultura, atravesado por valores, conflictos, normas que están en enfrentamiento. Una tercera dimensión, comprende un *sí*, que también es historia psíquica vivenciando otra dramática, en la cual se produce un embate entre las leyes sociales [...] el *corpo sí*, es entonces, la entidad que conjuga aquello que es tanto fisiológico, como lo que es cultural e

Comprender el trabajo desde la perspectiva ergológica nos genera un “malestar intelectual”⁴ (SCHWARTZ, 2000a) que consideramos necesario, pues admitimos que generalidades y modelizaciones deben ser siempre re-apreciadas, considerando al trabajo como “materia extraña”, donde a priori no puede ser definido, siendo imposible conocerlo si estamos fuera de él.

Schwartz (2003a) nos propone colocarnos en aprendizaje junto a los hombres y mujeres trabajando, intentando de esta forma comprender lo que está sucediendo y las relaciones que se establecen, respetándose las situaciones de trabajo, las cuales tienen carácter enigmático y por tanto, conceptualmente no hay forma de anticiparlas, pues el trabajo es un evento que convoca a quien lo realiza en su totalidad y va más allá de una observación de la actividad (SCHWARTZ, 2011, p.133).

Al profundizar en la singularidad del profesor universitario, reconocemos que tensiones y coyunturas (político-sociales y económicas) lo influyen, destacando aquellas que están relacionadas con los mecanismos de regulación que se imponen sobre la universidad, regulaciones que a su vez inciden sobre la relación enseñanza-investigación-extensión y gestión, tornándose en ese contexto, los saberes docentes vulnerables, los cuales por consiguiente, precisan ser abordados en su integralidad, asumiendo una postura que nos permita la reapropiación del trabajo en el contexto universitario.

La ergología nos ofrece un abordaje pluridisciplinar y de exploración de alternativas teóricas y metodológicas, posibilitando utilizar una pluralidad de artefactos teórico-metodológicos, los cuales para fines de esta investigación exploran las narrativas como posibilidades de producción de conocimiento sobre los saberes docentes y las verbalizaciones para explicitarlos.

4. NARRATIVAS Y VERBALIZACIONES DE LOS DOCENTES: CIRCUNSCRIBIENDO Y EXPLICITANDO LOS SABERES DOCENTES.

histórico, pasando por el psíquico, por los valores y dando cuenta del que hace aquel viviente singular.

⁴ Malestar intelectual, traducción propia original de la palabra “inconfort intellectuelle” (Francés) y de su traducción al Portugués como “Desconforto intelectual”.

A fin de comprender la reapropiación de los saberes docentes, son utilizados los memoriales y la instrucción al *sósia* (doble) como instrumentos metodológicos de construcción de narrativas sobre el trabajo y sus situaciones.

Estos instrumentos fueron desarrollados durante la realización de un seminario de formación sobre saberes docentes y procesos de trabajo, en un colectivo de 12 profesores de diversas áreas pertenecientes a una Universidad Nacional de Argentina. No obstante, para efectos de este artículo, elegimos aleatoriamente de este grupo, a dos profesores: una mujer y un hombre.

El primer docente, corresponde a una profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y el segundo docente, es un profesor asesor de tesis de la Facultad de Ciencias Biológicas, quienes participaron voluntariamente para este estudio.

4.1. Los memoriales:

Sobre los memoriales, tomamos los aportes de Severino (1997) y Zanotto (2002) quienes al definir el término memorial, lo sitúan en el ámbito académico, caracterizándolo como una autobiografía que sintetiza la historia y trayectoria profesional de la persona, teniendo un carácter reflexivo más que una citación de datos.

Zanotto, señala que el memorial sirve de fundamento sobre las referencias personales en el caso de concursos para ingreso a carreras superiores, en cursos de postgrado, entre otros.

Para Severino, el memorial se constituye en cuanto narrativa (auto) biográfica producida para servir como instrumento de selección que será sometido a un proceso de evaluación. De esta forma, su autor se encuentra imbuido de la necesidad de construir no sólo una narrativa sobre sus elecciones individuales, sino también de los aspectos que juzga relevantes en su trayectoria histórica. La narrativa transita entre la forma singular de analizar su realidad y demandas, presupuestos, objetivos pre establecidos por un contexto de selección. La narrativa es recortada, restringida, direccionada a priori, por agentes externos al autor.

En esta investigación el memorial fue re conceptualizado como una narrativa personal de la trayectoria de formación y de trabajo del docente universitario, utilizándolo como objeto de reflexión individual y colectiva, con la finalidad de promover un proceso de formación contextualizado y crítico, además de circunscribir saberes docentes, en los cuales, desvelen el sentido y significado para continuar como profesor en la universidad y la trayectoria histórica de su profesionalidad como profesor en la universidad.

El proceso metodológico para la construcción del memorial fue desarrollada durante las sesiones del seminario, cuya elaboración comprendió la escrita de dos a tres páginas, narrando su trayectoria formativa y profesional, siendo su construcción un texto autobiográfico, de estilo libre, en la cual, se describe las vivencias y experiencias, pudiendo tener al mismo tiempo un relato histórico, analítico y crítico.

Además del memorial, se solicitó al profesor, describir el cotidiano vivido en un día de trabajo en su ocupación actual, incluyendo las rutinas, acontecimientos y relaciones que sean más significativas en la constitución de su trabajo. Así, posteriormente, tanto los memoriales y el relato de un día de trabajo, fueron presentados y analizados entre pares, posibilitando identificar situaciones de trabajo que comprende su trabajo en la universidad.

4.2. El método de la instrucción al *sósia* IAS (doble)⁵:

La IAS, fue utilizada como un método a través del cual buscamos conocer la actividad a partir del propio profesor trabajador quien en diálogo con la figura de un *sósia* (doble), este último será orientado por el profesor trabajador instructor para ser sustituido.

La IAS como método indirecto, constituye en un ejercicio en el que “un futuro” *sósia* (doble) conduce la actividad de comienzo a fin, demandando para tal fin, diversos esclarecimientos durante la instrucción.

El participante de la IAS, denominado instructor, tiene la tarea de orientar a otro sujeto, quien irá a sustituirlo, sin que sea percibida esta sustitución en el lugar donde se realiza la tarea, es decir, él instructor debe describir la secuencia de su trabajo en detalles. Volviendo siempre a la pregunta de “como” realizar el trabajo y del “porque”. De esta manera se busca aproximarse al trabajador y conocer como realiza su actividad, en la cual, él está en el papel central (CLOT, 2010).

Leontiev (1956) apud Clot (2010) ya decía que “el hombre nunca está solo delante del mundo de los objetos que están a su vuelta”. El trazo de unión de sus relaciones con las cosas son las relaciones con los hombres. Partiendo de eso Clot afirma que, “en el ejercicio del *sósia* (doble)

⁵ Los antecedentes sobre la IAS, destacan la participación del psicólogo Ivar Oddone, quien desenvolvería el método en los seminarios de formación de operarios de la FIAT, realizados en la universidad de Turín en los 70s, en un contexto donde él fue solicitado para resolver problemas atribuidos al área de la salud y los operarios tenían las esperanzas de que Oddone ofreciera respuestas que mejorasen las condiciones de trabajo de ellos. De esa forma Oddone (1981) y los investigadores de su grupo desarrollaron IAS, como un método pensado con el objetivo de propiciar al trabajador más conocimiento sobre sí mismo y sobre su actividad, a fin de intervenir sobre su medio, en busca de mejorías.

la actividad dirigida, exteriormente” transforma la actividad interior que, por retroacción, lleva a la primera a entrar en una “zona de desarrollo potencial”. Esa variación de la experiencia, para el autor es la consciencia.

Por su parte Vygotsky (1999) señalaba que la observación experimental clásica no es sinónimo de objetividad y se impone una reformulación radical de los métodos de experimentación para estudiar las actividades, del cual, Clot (2007) agrega, “que el funcionamiento humano necesita de otro para desarrollarse”, es así, que el desarrollo del poder de acción en situaciones reales de trabajo acontece mediante el dislocamiento del sujeto con lo que hace, esto lo lleva a un contacto social artificial con él mismo, desvelando: cómo, por qué y para qué, él en el trabajo realiza sus actividades, encontrando el sentido sobre lo que hace, por medio de los textos producidos en parecería con el investigador.

La IAS en el campo de la educación, específicamente la docencia, según Giordan (2015) se constituye en una posibilidad de formación en servicio, retratándose como una actividad formativa, permitiendo que los sujetos retomen sin repetición de la actividad, una réplica de la actividad: el profesor analiza su práctica, adoptando una postura reflexiva sobre los saberes de su actividad.

En esta investigación, la IAS en fue aplicada para una situación específica de trabajo elegida por cada docente. Así dos de los tres investigadores asumieron el papel de *sósia* (doble) con cada profesor elegido para desarrollar la experiencia, los cuales coincidentemente son los mismos docentes que participaron del memorial.

En el caso de la profesora, ella eligió la situación de trabajo de dictado de clase. Por su parte el profesor, eligió la sesión de orientar un estudiante en la elaboración de la tesis. Para efectos del desarrollo de la IAS se utilizó la regla: Supongamos que yo mañana tenga que sustituirte en tu trabajo como: Profesor dictando clase/ Asesor de tesis. ¿Qué instrucciones deberías de transmitir a tu *sósia* (doble) a fin de que nadie se diera cuenta de esta sustitución?

5. DESVELANDO SABERES DOCENTES.

La ergología, se define como un *démarche*, un método de producción de saberes sobre el trabajo, sin colocarse como un único método definido, pudiendo tener un conjunto de

especificaciones y orientaciones metodológicas desde que se tenga en cuenta la lógica propuesta por su dispositivo de producción de conocimiento.

Este dispositivo de producción de conocimiento, es un dispositivo pluridisciplinar, denominado de los tres polos (DP3P), donde un polo, es una es una entidad virtual, el lugar donde se consigue una concepción, una visión de las cosas relacionadas con la actividad de trabajo, en el que son convocados planificadores y ejecutores, que discuten socráticamente sobre la actividad.

Este dispositivo no debiera ser entendido como una arbitrariedad o una totalidad, más si, un punto de partida, que posibilita un análisis pluridisciplinar de la actividad, que confrontan saberes académicos y saberes desarrollados por los trabajadores en su cotidiano.

En ese camino, investigadores y profesores nos sumergimos al encuentro del trabajo del profesor dictando clases y del profesor asesor de tesis, articulando el memorial y la IAS elaborados por estos dos profesores. Analizando las dimensiones de la actividad presentes en las situaciones de trabajo y los saberes docentes construidos en la experiencia de la actividad procurando su reapropiación.

La actividad de trabajo para la ergología es comprendida como una de las dimensiones de la actividad humana, en la cual, las personas se comprometen en la gestión de los objetivos del trabajo en un lugar y tiempo determinados, sirviéndose de los medios disponibles o inventando otros medios.

El memorial, permitió reconocer una temporalidad en la cual son resaltados los momentos marcantes en la vida del docente y en ellos los rasgos de la formación, de la inserción profesional, de la condición laboral, de la actuación en la enseñanza y de la organización de los procesos de trabajo, como aspectos del proceso de constitución como docentes.

En la profesora, los rasgos de la formación, destacan a una formadora de formadores, cuya naturaleza de su trabajo son las personas que actuarán como docentes. En ese camino de volverse profesora universitaria, ella destaca su trayectoria y su condición sociocultural, su relación con la escuela, con los conocimientos, con sus profesores, así como la representación social de la figura de ser profesora que recaía sobre ella cuando decidió estudiar la carrera de ciencias de la educación, como lo verbaliza:

“Cuando estaba en la secundaria, la preferencia estuvo siempre por las humanidades y ciencias sociales [...] Como el Bachiller era con orientación

pedagógica, se comenzó a vislumbrar en mi la vocación de estudiar ciencias de la educación [...] Estaba convencida que estudiando ciencias de la educación trabajaría en cambiar o mejorar lo establecido y no repetir algunas prácticas de los profesores que yo identifique que no ayudaban a aprender y comprender lo que estudiaba”.

El memorial también permite identificar, los contextos políticos que atraviesan su histórico y su configuración como profesora, así como el proceso de acceso a la docencia universitaria, resaltando los rasgos de su inserción profesional, destacando sus vivencias y las decisiones tomadas, a partir de las condicionantes históricas, políticas, sociales, económicas y culturales en ese contexto. Emergiendo sus dilemas durante su formación como profesora, su encuentro con el rol de profesora, el cual aconteció como profesora suplente en el nivel secundario y luego su paso al nivel universitario.

Los rasgos de la condición laboral, nos desvelan su histórico de actuación en la educación secundaria en paralelo con algunas horas en la universidad, luego su estancia en la cátedra de “Problemática pedagógica”, para finalmente asumir el cargo de jefe de trabajos prácticos en la cátedra “Didáctica y Currículum”.

Los rasgos como enseñante, exponen la influencia del campo disciplinario en sus diferentes modos de actuación a lo largo de su experiencia docente, que se manifiestan a través del relato de los sentimientos sobre lo que hace y cómo lo hace.

“En mi trayecto de formación [...] profesores me cautivaron por su calidez humana y profesional, por su ejemplo de lucha permanente y defensa de la educación pública y por el dominio de sus conocimientos”.

Los rasgos de la organización de los procesos de trabajo, exponen una jefe de práctica, que además actúa sustituyendo a otra colega en el dictado de clases, tres veces por semana durante el turno de la noche, que con lleva estar a cargo de más de 100 alumnas, en la cual, su trabajo exige preparar las clases, revisar bibliografía, elaborar resúmenes y corregir pruebas.

En caso del profesor, los rasgos de la formación, distinguen un profesional licenciado en literatura. Cuya inserción en la docencia está dada por el azar, como él mismo lo describe, siendo su experiencia práctica en el nivel secundario, experiencia que lo cautivará para la docencia.

“Las prácticas fueron muy amenas, porque las hice en el curso de mi hermano, en mi ex colegio [...] ahí me gustó la docencia”.

Los rasgos de su inserción profesional en la educación superior están marcado por el dominio de su conocimiento disciplinar, que lo hace sentirse confortable en la enseñanza de asignaturas que aprendió a dominar, no obstante las condiciones sociopolíticas y económicas, lo hacen migrar de ciudad y con ello inserirse en la investigación.

“Por motivos de crecimiento académico, a los 22 años opté por dejar el cargo y venir para San Luis, a sabiendas de que la Facultad de Ciencias necesitaba docentes de Lengua”.

Los rasgos de la condición laboral y de la actuación como docente, exponen como la naturaleza de su trabajo lo lleva a organizar su conocimiento para que los alumnos (as) puedan aprender a usar adecuadamente los procedimientos metodológicos para sus investigaciones. Desvelándose en ese proceso, como él aprendió asesorar, sus influencias y como desde siempre tuvo un gusto por las matemáticas y la estadística.

“En la docencia, mi objetivo siempre es dar herramientas para analizar el texto como quien analiza el mundo...tuve un profesor que me enseñó el paso a paso, aprendí mucho con él”.

Finalmente, los rasgos de la organización de los procesos de trabajo, lo destacan como un profesor que utiliza diversos espacios para reunirse con los estudiantes. Pero también como él replica y continúa eligiendo ciertas estrategias aprendidas para relacionarse con sus asesorados (as) y con quienes él emplea acciones diferenciadas: para tesistas hombres y tesistas mujeres.

Pasando a la IAS, realizada por la profesora, esta experiencia permitió colocar en escena, que su accionar como docente universitaria está focalizada en la concepción de ser profesora, donde ser profesora, es la práctica de aquello que ella divulga.

Al instruir a su doble, para la situación del dictado de clases en la cátedra “Didáctica y Currículum”. La profesora expone su dominio de saberes protocolares en la conducción de la clase, en la organización de los temas y en los procesos de evaluación. Destacando su dominio sobre el ambiente, al señalar como actúa frente a situaciones inesperadas con el equipamiento multimedia, en la cual logra sortearlo sin contar con el soporte de personal debido.

La profesora, describe también una experiencia ocurrida con una alumna, quien atravesaba problemas personales serios problemas que influenciaban en el rendimiento de sus estudios, pero que del todo no desistía para salirse del curso. En ese caso, la profesora instruye a su doble en cómo y porque tiene que intervenir en estos casos, a fin que el alumno no desista o pierda la materia.

Esos saberes invertidos, manifestados por la profesora, fueron reconocidos como producto de competencias colectivamente producidas por el equipo docente de la catedra a la que pertenece, al igual que por algunos docentes formadores que la influenciaron, permitiéndole articular tanto los conocimientos protocolares en las situaciones singulares vividas con aquellos operantes en las situaciones; manifestando una inteligencia de la acción aquí y ahora, que desvela la relación entre la persona y el medio, evidenciando renormalizaciones, sobre en cómo se conduce en la clase, las diversas formas de resolver y lidiar con problemas técnicos, de relacionamiento con los alumnos y con sus pares, ante impases administrativos y con el equipo de la catedra.

El texto producido a través de la IAS coloca el debate de valores frente al debate de normas, los imprevistos instituidos por la actividad, las normas de vida, el desenvolvimiento sus potencialidades. Resaltándose con ello, como la profesora asume su cargo, el sentido y significado de su rol. El mismo que a pesar de estar atravesado por una condición de sustituta, puede ser resignificada y otorgarle un sentido mayor sobre las normas que intentan anticipar su trabajo.

En sus instrucciones, la profesora torna visible lo que hace por ella misma, por sus propias elecciones, pero también aparece aquello que representa lo de otros, lo construido en el trabajo colectivo, que es apropiado y manifestado en su práctica, desvelándose las sinergias de las competencias en situaciones de trabajo, aquellas que llevan esas historias de vida manifestadas en los rasgos de su memorial, trazada en su vida escolar, las posibilidades y las imposibilidades en las experiencias de la vida.

En caso del profesor, la IAS, manifiesta un saber tácito en el proceso de enseñanza aprendizaje, para la construcción de las relaciones con los tesisas. Al tener como foco la organización del conocimiento que tiene que ser aprendido por sus asesorados. El profesor describe su dominio de los saberes protocolares sobre el conocimiento metodológico, pero también dudas y angustias, que evidencian sus limitaciones para abordar situaciones pedagógicas donde estos conocimientos son necesarios, nos obstante, evidencia la ausencia de saberes y conocimientos construidos colectivamente, al ser su trabajo, esencialmente en solitario y muy individual. Por tanto no se manifiestan los saberes invertidos producto de competencias colectivamente producidas por un equipo docente, pero si por las influencias de su trayectoria de formación, destacando, cómo él fue aprendiendo de otro profesor con quien trabajó en el pasado y de cual, expone las maniobras y estrategias que son reproducidas.

Este saber aprendido, son desvelados al instruir a su doble. En donde se identifica la ausencia de una mayor reflexión sobre estas prácticas, dejando en evidencia, como ciertas anticipaciones reproducen conceptos tradicionales de relaciones de poder entre el docente con alumnos y con alumnas.

El profesor, al realizar la IAS, desvela la articulación de conocimientos protocolares en las situaciones singulares vividas, sus renormalizaciones destacan como él se reapropia de una forma de relacionarse con sus alumnos asesorados.

En sus instrucciones se manifiestan potencialidades individuales más que colectivas, aparecen negociaciones, pactaciones directas e individuales con cada tesista, con el profesor orientador. Así, la naturaleza de su trabajo, marca como los ingredientes de su competencia, una combinación de los elementos que el profesor utiliza principalmente en el plano de su uso de sí, el uso de sí por otros, marcadas por normas antecedentes con las que se constituyó como profesor, como asesor de tesis, en los aprendizajes con el profesor con quien él trabajó anteriormente y con quien ahora trabaja.

La IAS, nos desvela que lidiar con cada persona a quien él tiene que asesorar, lo trae para un aquí y ahora, en donde todo aquello que aprendió haciendo o haciendo por imitación o que fue construyendo le permiten salir bien en lo que hace.

6. CONSIDERACIONES FINALES.

Los hallazgos de esta investigación contribuyen en la discusión sobre los saberes docentes en el ámbito de la educación superior, exponiendo las articulaciones fecundas entre el memorial y la IAS como recursos metodológicos para la reapropiación de saberes docentes, generándose los espacios para la construcción de narrativas sobre situaciones de trabajo, sentidos y significados del trabajo para el profesor universitario.

El memorial en esta investigación posibilitó el reconocimiento de una temporalidad, en la cual son resaltados los momentos marcantes en la vida del docente y en ellos los rasgos de la formación, de la inserción profesional, de la condición laboral, de la actuación en la enseñanza y de la organización de los procesos de trabajo, como aspectos del proceso de constitución como profesor universitario.

Por su parte la IAS permitió explicitar los saberes docentes en situaciones de trabajo, lo que hace y cómo lo hace, en ella la mixtura necesaria de combinación de ingredientes heterogéneos que articulados componen un profesor el cual realiza su trabajo de manera competente en diversas situaciones de trabajo, desvelando saberes, de alguien, que trabaja alguna cosa en un intento de realizar un objetivo.

En ese sentido, el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es un saber relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el aula y con otros actores en la institución donde se integra, pudiéndose estos ser relacionados con los elementos constitutivos de su trabajo como profesor.

REFERÊNCIAS

CLOT, Yves. Elaborar a experiência. In: **Trabalho e poder de agir**. Tradução de João Guilherme de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Fabrefactum. Belo Horizonte. 2010.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FLORES, Maria Jose Batista Pinto. **Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GAUTHIER, Clemont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí:Unijuí, 1998

GIORDAN, Mariane Zenetti e Benites, Larissa Cerignoni. A instrução ao sócia como possibilidade de atividade formativa para professores: um relato de experiência. IX Encontro Nacional sobre atendimento escolar e hospitalar ENAEH. **Anais**. Paraná. PUCPR. 2015.

LÉONTIEV, Alekséi Nikoláyevich. Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. **Le conditionnement et L'apprentissage, Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langage française** Paris : PUF, p.169-188, 1958.

PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1ra ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCA, Daniel Fabián Flores Pinto. F. **El trabajo del profesor en una universidad peruana originaria de un movimiento estudiantil**. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V. SILVA JUNIOR, C. A. (orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. Editora da UNESP, São Paulo. 1996.

SCHWARTZ, Yves. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte. **Trabalho e Educação**, n. 7, p. 38- 46, jul./dez., 2000a.

SCHWARTZ, Yves. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Tradução J. Brito e M. Athayde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.2, n.1, p. 33 – 55, 2004a.

SCHWARTZ, Yves. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOKAZAKI, Izumi (Org.). **Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber**. Campinas / SP: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editorada UFMT,2008.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Educação e Realidade. Porto Alegre. **Educação e Realidade**, v.35, n.1, p. 35-48, 2010.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19 - 45, 2011.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth inteaching educational. **Educational Researcher**, vol. 15, no 2. p. 4-14, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 21. Ed. São Paulo: Corte, 1997.

SILVA, Alda Karolina, et al. Apropriações da Instrução ao Sósia na análise da atividade de trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 21, no 4, p. 446-455. Natal outubro a dezembro de 2016.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº4, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice. Se o professorado universitário fosse uma profissão. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana, Bahia: UEFS, 2009.

TELLO, Ana María Sagrario. **Trabajo docente y políticas institucionales en la universidad nacional de rio cuarto, argentina, 2011-2015**. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

THERRIEN, Jacques. “Trabalho e saber: a interação no contexto da pós-modernidade”. In: Markert, Wener (org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas: Papirus, p.53-70, 1996.

VYGOTSKI, Lev. **La signification historique de la crise en psychologie**. Tradução de Barras & Barbieris. Paris: Delachaux & Niestlé. 1999.

ZANOTTO, Normelio. **Correspondência e redação técnica**. Caixas do Sul, EDUCS, 2002.

TEACHING KNOWLEDGE AND THE RE-APPROPRIATION OF THE PROCESSES INVOLVED IN THE CONTEXT OF A UNIVERSITY IN ARGENTINA.

***Abstract:** The focus of the research reported here is the knowledge that teachers may generate in the context of university teaching work and the possibilities of re-appropriation of the processes involved, by revealing the sense attributed to their work by two professors teachers at a National University in Argentina. From the studies that discuss teaching knowledge, in particular, the contributions of Tardif, Lessard and Lahaye (1991), Gauthier (1998), Shulman (1989), Therrien (1996), Saviani (1996), Selma Garrido Pimenta (1999) and, at the university level, through the studies of Cunha (2007, 2014) and Tardif (2009), a dialogue is established with the perspective offered by Ergology. In this way, we approach teacher's knowledge at the university in the micro level of the activity considering work as a place of generation of knowledge as well as of circulation of values, and not just economic values (SCHWARTZ; 2004a). Memorials and Instruction to Sósia (double) are used as methodological instruments for the construction of narratives about the work that these teachers do. The analysis of the empirical data focuses on work as a living space and recognizes the subjects of the teaching work not only as mere performers of pre-determined tasks and / or functions. In this way, we recover the collective nature of work as a condition for teachers' generation of knowledge, thus bringing into discussion their possibility as subjects for the re-appropriation of the processes involved.*

Keywords: *Ergology. Teachers. Knowledge. University Teaching.*

O TRABALHO DO ARTISTA: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0406

VOSS, Gisele Cristina¹ - giselevoss@utfpr.edu.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Via do Conhecimento, Km 1
CEP 85503-390 - Pato Branco - Paraná - Brasil

PELOSO, Franciele Clara² - clara@utfpr.edu.br
Via do Conhecimento, Km 1
CEP 85503-390 - Pato Branco - Paraná - Brasil

***Resumo:** As relações de produção e trabalho refletem as transformações geradas pela implantação e intensificação do capitalismo monopolista. A valorização do mercado sobre processos cujo resultados sejam cumulativos, privilegia as áreas da ciência e tecnologia em detrimento de conhecimentos distintos. Compreende-se que o trabalho do artista se configura como um fazer distinto ao da industrialização e automação. Nesse sentido, esse artigo objetiva refletir sobre as possibilidades de ação do artista, através do seu trabalho no contexto social atual, a partir da perspectiva decolonial. Trata-se de um ensaio teórico. Os principais apontamentos trazidos por este estudo fazem menção às especificidades do trabalho artístico, que impactam nas escolhas possíveis de ação do sujeito artista, afetam como são vistos perante a sociedade e como se relacionam com ela. Indica, ainda, a arte como uma das possíveis práxis de re-existência para o enfrentamento das relações desiguais produzidas pelas colonialidades do poder, ser e saber no contexto social atual.*

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional UTFPR; Pós graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional; Bacharel em Psicologia pela Universidade Positivo.

² Professora do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional e do Departamento de Ciências Humanas da UTFPR; Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.

Palavras-chave: Trabalho. Artista. Decolonialidade. Desenvolvimento. Re-existência.

1 INTRODUÇÃO

Esse ensaio teórico objetiva refletir sobre as possibilidades de ação do artista, através do seu trabalho no contexto social atual, a partir da perspectiva decolonial³. É parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulada: “Dos lugares no mundo: histórias de vida feitas à mão”, desenvolvida junto a linha de Educação e Desenvolvimento do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pato Branco.

Dentre os interesses de estudos decoloniais, o tema do desenvolvimento tem sido recorrente, com análises a partir de outras epistemes e lugares. Esses estudos produzem análises sobre as trajetórias que conceberam o desenvolvimento, seu papel de manutenção das relações de poder moderno/colonial, nas relações de trabalho e as consequências que foram sendo percebidas/sentidas sobre os países e sujeitos latino-americanos. Esta perspectiva propõe o resgate e a valorização de formas distintas de conhecimento e ação, alternativas ao modo de viver ainda subjugado ao pensamento hegemônico dominante.

Nas relações de trabalho, cada área de atuação profissional ocupa seu espaço distinto, lugares que são afetados e definidos por um conjunto de fatores. Dentre eles, pode-se elencar as especificidades da profissão, a visão da sociedade sobre ela, a história de sua formação, o sistema em que está inserido, entre outros. O trabalho do artista também é atravessado por estes fatores, e a criatividade inerente a este fazer, permite que atue em uma multiplicidade de lugares e áreas de atuação, de acordo com as escolhas que faz o sujeito artista.

Considera-se este espaço de ação inserido no contexto social, tendo em vista as consequências das transformações das relações entre produção e o trabalho a partir do século

³ Os termos decolonialidade/decolonial também são encontrados na literatura com o “s”: descolonialidade/descolonial. A opção por não usá-lo é justificada por Catherine Walsh (2013), quando indica que o prefixo “des” pode ser tomado como um desfazer ou desarmar o que é colonial - o passar de um estado ao outro - e, ao optar pelo decolonial, intenciona-se colocar em evidência que “não há um estado nulo de colonialidade, senão posturas, posicionamentos, horizontes e projeto de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e influenciar.” (WALSH, 2013, p. 25, trad. da autora)

XX, com a implantação e intensificação do capitalismo monopolista pós-segunda guerra mundial. Um período onde intensifica-se um direcionamento do processo criativo para a ciência e tecnologia que geram resultados cumulativos por natureza, ocupando um lugar privilegiado na civilização industrial (FURTADO, 1978). Esta valorização da acumulação de capital, reconhecida nos principais projetos de desenvolvimento, não se dá de forma neutra na América Latina, sendo parte de uma longa história de exploração, inferiorização do povo e visibilização negativa de saberes “não-científicos” (WALSH, 2005; ACHINTE, 2017).

As contribuições do sujeito artista, pelas especificidades ligadas ao seu trabalho, são reconhecidas dentre as possíveis práxis de resistência a esse sistema moderno colonial, em um sentido de construção crítica e criativa perante a realidade, o ato criador também pode ser visto como ato político. O artista, ao re-criar a realidade, transformando-a pelo seu olhar, dificilmente sai ileso de seu exercício de ação (que vai além da contemplação), e conseqüentemente, seu entorno sociocultural também é afetado (ALBÁN ACHINTE, (2006) 2017). O sujeito faz parte do mundo e ao sentir e reagir dentro da cultura vigente da sociedade em que vive, também a sua ação reflete na construção da mesma, sendo um agente transformador com o mundo (FREIRE, 1987). Soma-se a isso o fato de muitas ações artísticas se configurarem como uma ação de registro, marcando as raízes de um povo por mediações simbólicas, ao produzirem obras que contém em si memórias de um tempo (BOSI, 1992).

Para refletir sobre o trabalho do artista por uma perspectiva decolonial, este artigo está organizado da seguinte maneira: num primeiro momento apresentamos contribuições de autores das ciências sociais e humanas sobre o tema do desenvolvimento, das relações sociais de trabalho e de produção, bem como da constituição do sujeito neste contexto. Em seguida, é apresentada a perspectiva teórica da decolonialidade e como seus pressupostos embasam uma análise própria sobre o tema de desenvolvimento, do trabalho, das relações de poder e das possibilidades de enfrentamento, a partir da América Latina. Delineado este contexto, é apresentada a perspectiva das “práxis de re-existência”, a reflexão sobre o papel da arte, do sujeito artista e seu trabalho neste processo de transformação na/da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO E TRABALHO: LEITURAS INICIAIS

O tema do desenvolvimento tem sido amplamente discutido por diferentes áreas das ciências sociais e ciências humanas, tornando-o um conceito amplo e multifacetado a ser estudado. Tem, em sua multiplicidade, uma vasta gama de adjetivações, como por exemplo: desenvolvimento sustentável, etnodesenvolvimento, desenvolvimento humano, desenvolvimento local, entre outras. É um fenômeno que tem seus efeitos e participação em diversos setores populacionais, sendo promovido por diferentes níveis, “desde cima” e “desde fora”, por especialistas, técnicos e classes políticas, e “desde baixo” e “desde dentro”, por setores subalternizados: ambos movidos pela ânsia de “ser desenvolvido” (RESTREPO, 2017).

Mesmo dentre tantas variações e ampliações do tema, os conceitos ligados ao desenvolvimento econômico predominam, por seu impacto na organização do mundo moderno dentro dos moldes capitalistas. Desde as ideias de progresso, que tiveram seu auge no século XIX, aos projetos desenvolvimentistas do século XX, o crescimento econômico foi o parâmetro do que as nações e suas populações almejam atingir (HEIDEMANN, 2009).

Na base do crescimento econômico e nos processos de progresso e desenvolvimento global, diferentes fases de revoluções técnico-científicas ocorreram, impactando também nas relações sociais de trabalho e de produção em cada período. Desta forma, foram direcionando os investimentos e, também, definindo as áreas que mereceram maior destaque na contribuição para o desenvolver dos países. Reconhece-se avanços e transformações pelas revoluções técnico-científicas identificadas a partir do século XVIII, conforme características apresentadas no QUADRO 1:

Quadro 1: Características das revoluções científicas e tecnológicas da modernidade

QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS DA MODERNIDADE		
Primeira Revolução Científica e Tecnológica (início na segunda metade do século XVII)	Segunda Revolução Científica e Tecnológica (início na segunda metade do século XIX)	Terceira Revolução Científica e Tecnológica (início na segunda metade do século XX)
<ul style="list-style-type: none"> - Nasce na Inglaterra, vinculada ao processo de Industrialização, substituindo a produção artesanal pela fabril; - Evolução da tecnologia aplicada à produção de mercadorias, utilização do ferro como matéria-prima, invenção do tear e substituição da força humana pela energia e máquinas a vapor; - Fiscalização e controle de tempo sobre os trabalhadores; - Amplia a divisão do trabalho, surge trabalho assalariado e proletariado; - O trabalho subordina-se formal e concretamente ao capital; - Demanda qualificação simples, trabalhador perde o saber mais global sobre o trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aço, energia elétrica, petróleo, indústria química, meios de transporte e de comunicação; - Sistema de produção em massa e ampliação do trabalho assalariado; - Administração científica do trabalho: racionalização do trabalho para aumento de produção, eliminação dos desperdícios, controle dos tempos e dos movimentos dos trabalhadores nas linhas de montagem; - Fragmentação, hierarquização, individualização e especialização de tarefas; - Intensifica divisão do trabalho e promove sua padronização e desqualificação; - Escolas técnicas e operário-padrão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Microeletrônica, cibernética, microbiologia, biotecnologia, informática, robótica, fibras ópticas e outras tecnologias; - Acelera e aperfeiçoa os meios de transporte e as comunicações (revolução informacional); - Aumenta a velocidade e de continuidade do processo tecnológico, da centralização do capital, da organização do processo de trabalho e da qualificação dos trabalhadores; - Ciência e tecnologia como matérias-primas; - Controle automático e robotizado da produção; - Gestão e organização do trabalho mais flexíveis e globais; - Favorece a criação de uma economia baseada no acesso a serviços, informações, bens intangíveis, etc.
<ul style="list-style-type: none"> - Quadro resumo baseado em “Quadro 1 – Revoluções científicas e tecnológicas da modernidade (do século XVIII ao início do século XXI)” (LIBÂNEO, 2012, p. 71 a 73) 		

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 71 a 73. Adaptação própria das autoras.

Observa-se no Quadro 1 as amplas modificações na produção, no trabalho, na exploração das matérias-primas e na aceleração da velocidade dos processos, através das revoluções da técnica e da ciência, muitas delas ainda em curso. A ciência e a tecnologia influenciam, então, no direcionamento dos investimentos financeiros, definem também os processos de formação do trabalhador, assim como a valorização ou desvalorização de diferentes áreas de produção e de habilidades humanas. É possível identificar que, na primeira revolução científica e tecnológica, a mudança principal se deu pela industrialização. O trabalho passou a ter um funcionamento distinto de ação do trabalhador, anteriormente em sua maioria rural, sendo reduzido a somente uma das fases do processo. Enquanto como agricultor o trabalhador se responsabilizava do começo ao fim da produção rural, como industriário passou a conhecer somente uma das partes, e a receber um salário fixo (diferentemente da variação quando dependia exclusivamente da colheita), e também substituindo o trabalho artesanal pelo fabril (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

No segundo período indicado no Quadro 1, a partir da segunda metade do século XIX, a divisão do trabalho foi intensificada, “*pari passu*” com a adoção de novas tecnologias para exploração de outras matérias-primas, resultando em hierarquização e especialização de tarefas. O trabalhador, neste período, foi incentivado a se padronizar cada vez mais, surgindo

então escolas industriais e profissionalizantes, para a formação técnica do operário-padrão. Aqueles que detinham o conhecimento das tecnologias, e o capital, foram assumindo as posições mais altas na hierarquia e no acúmulo de riquezas. E na terceira revolução, a partir da segunda metade do século XX, observa-se uma aceleração nos meios de comunicação e transporte, acarretado pelo desenvolvimento de tecnologias aplicadas, que alavancaram o alcance global do capitalismo e da divisão de trabalho e produção entre nações. Com uma gestão global do trabalho e da produção, criou-se mais flexibilidade, mas, no entanto, reduziu-se as vagas de emprego ao serem substituídas pela automação e robotização, gerando, com isso, novas formas de desemprego estrutural (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012; BRUNO, 2011).

Nas três fases apresentadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é notório que o sujeito que tenha tido a arte como profissão, gradativamente foi se distanciando do que estava sendo valorizado. De acordo com o quadro 1, podemos observar que no primeiro período, ocorreu uma intensa substituição do trabalho artesanal pelo fabril, neste contexto, o trabalho do artista é afetado, quando incluído como manual, artesanal e com ritmo diferente do instaurado nas fábricas. Na segunda fase, a padronização dos produtos e formação do operário-padrão, distancia mais uma vez o trabalho do artista do mercado de trabalho em ascensão, onde seus produtos – na maioria dos casos - não correspondem a uma padronização de um trabalho em massa. Esta relação dissonante ocorre também no terceiro período, em que se intensifica a automação e robotização, visando acelerar o ritmo e globalizar a produção. O artista, principalmente aqueles que trabalham manualmente na elaboração de peças únicas, em que se exige um tempo diferente de criação e produção, segue à parte destas transformações globais. Há um conjunto de especificidades deste trabalho que conferem às mais distintas formas de expressão artística, como a música, teatro, pintura, literatura, estarem e não estarem “dentro das instituições sociais, na medida em que vivem, ao mesmo tempo, tempos diversos e não raro conflitantes, como o tempo corporal da sensibilidade e da imaginação e o tempo social da divisão do trabalho (BOSI, 1992, p. 343). O tempo da sensibilidade e da imaginação não foram os únicos afetados pelas transformações.

Como pode ser observado, as ações e revoluções na indústria e no serviço, baseadas no acúmulo de riquezas, justificaram, em muitos casos, a exploração ilimitada de matéria prima e de mão-de-obra, alteração no processo de produção, especialização de tarefas e valorização de conhecimentos específicos, constituindo uma cultura sobre o trabalho e as relações sociais

construídas na lógica do capital. Porém, “permanecem terreno inexplorado da teoria do desenvolvimento as razões pelas quais uma sociedade favorece neste ou naquele momento de sua história, a criação de técnica e não de valores.” (FURTADO, 1980, p. 10).

À medida que o alcance das ações em nome do crescimento econômico foram tomando proporções globais, surgiram críticas à algumas consequências dos projetos de desenvolvimento, à medida que impactos negativos foram sentidos e denunciados por movimentos sociais. Tais movimentos ocorreram de forma mais intensa nas décadas de 1960 e 1970, quando, no sistema mundo capitalista moderno colonial passam a ter relevância outros protagonistas, em escala mundial, ao se manifestarem contra a ordem constituída, tanto no capitalismo quanto no socialismo (PORTO-GONÇALVES, 2016). As consequências do desenvolvimento global, e de alguns limites excedidos, também são sentidas nas relações de trabalho e produção. Mesmo que o projeto de desenvolvimento econômico seja imposto com uma lógica única do pensamento moderno universal, para todo o globo, as consequências são vivenciadas de maneira distinta, de acordo com as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada região.

Historicamente, os projetos desenvolvimentistas da maioria dos países latino-americanos, seguiram a busca por soluções transplantadas, sem a adequar ao seu meio, e às características de suas populações. Observa-se assim em muitos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, o desânimo e a reprodução de atitudes de inferioridade, em consequência do aumento de relações de exploração, dominação e opressão dos países mais desenvolvidos sobre eles (FREIRE, 1967). O desenvolvimento é entendido neste contexto, como um dispositivo que além de constituir a maneira como se pensa o mundo, também afeta como são constituídos os sujeitos. (RESTREPO, 2015)

O desenvolvimento econômico, como um dos dispositivos que agem na constituição da subjetividade, e tendo uma base única de conhecimento: o conhecimento ocidental moderno, produz desqualificação e marginalização de outros conhecimentos que não os ocidentais modernos (ESCOBAR, 2007), afetando as formas de pensar do sujeito e sua maneira de se relacionar no mundo. Abre-se então um questionamento, a partir de autores latino-americanos, sobre o tema do desenvolvimento, na construção de uma base teórica que amplie a compreensão sobre as relações sociais, de trabalho e constituição das subjetividades, dentro deste sistema capitalista moderno.

Dentre as produções contemporâneas desta perspectiva, ampliaremos o tema de desenvolvimento no próximo tópico deste artigo, a partir de pressupostos da decolonialidade.

Estas outras leituras do desenvolvimento e sua historicidade, embasam uma busca de alternativas de compreensão sobre as relações de trabalho, dentro das dinâmicas de poder moderno colonial. Com esta base de entendimento decolonial, é apresentada a perspectiva das “práxis de re-existência”, e nela a arte e as possibilidades de refletir sobre o sujeito artista e o trabalho artístico neste contexto.

3 DECOLONIALIDADE: OUTRAS LEITURAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

A perspectiva decolonial vem se apresentando como uma opção epistêmica, teórica, ética e política, de se pensar (e intervir), como uma alternativa aos pensamentos totalizantes impostos pela modernidade. Propõe-se como uma opção a mais para ler a realidade e não como uma via única a substituir o paradigma dominante, se desprendendo, assim, de qualquer projeto totalitário e universal, característico da racionalidade hegemônica (MIGNOLO, 2008). Assume a coexistência de diferentes epistemes e formas de produzir, descrita como uma *“novedosa perspectiva del pensar crítico cuya base descansa en la relación modernidad/colonialid y los patrones del poder que esta relación ha construido. Pero también es evidenciar la importancia de la especificidad de la historia y lugar.”* (WALSH, 2005, p. 16).

Partindo das especificidades da história e do lugar, o pensamento decolonial tem como principais referências autores de países que foram colônias europeias, em sua maioria pertencentes às nações do sul global, da América Latina, África e Ásia. De uma origem historicamente subalternizada, a base do estudo sobre as relações da modernidade/colonialidade leva a evidenciar padrões de poder que se mantiveram, mesmo após os processos formais de independência do colonialismo nos países latinos, africanos e asiáticos (WALSH, 2005). A colonialidade se mantém por uma estrutura de poder, que se reinventa e se re-elabora, através de formas de exploração, discursos e discriminações sociais

criados pela mesma matriz do pensamento colonial, e que são assumidas como fenômenos naturais, de significação a-histórica, e não como parte da história do poder (QUIJANO, 1992).

Para a análise da realidade histórica e social, a partir dos pressupostos decoloniais, é preciso reconhecer como se articula o atual padrão de poder mundial. Quijano (2002) apresenta quatro pontos em que o poder tem se articulado nas sociedades hoje: 1) a colonialidade do poder através da classificação social pela ideia de raça; 2) o capitalismo e sua exploração social pautada em um padrão universal; 3) o Estado como autoridade coletiva tendo como sua variante hegemônica o moderno Estado-nação; e 4) o eurocentrismo com seu controle da subjetividade/intersubjetividade e no modo de produzir conhecimento de forma hegemônica (QUIJANO, 2002). O conjunto destes itens representa a articulação do poder no mundo moderno/colonial, e estão na base de muitos estudos e ações da decolonialidade, o que justifica sua abrangência epistêmica, teórica, ética e política.

A colonialidade do poder é identificada nas relações baseadas no critério de raça, para justificar a distribuição desigual de direitos de ser, pensar e existir, constituindo “a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder” (QUIJANO, 2002, p. 4). O capitalismo se configura também a partir desta distribuição e classificação, concentrando em si todas as formas de cultura, produção de conhecimento e subjetividade, com uma ligação à divisão do trabalho, seu controle ou exploração (WALSH, 2005). A divisão e controle do trabalho se deram desde as primeiras formas da escravidão e servidão na colônia, também pela pequena produção mercantil independente e, com o tempo, na forma de reciprocidade e salário. Em prol da produção para o mercado mundial, o controle do trabalho se dá pelo capital na exploração e mercantilização da força de trabalho (QUIJANO, 2002).

Constrói-se uma estrutura de domínio que, no entanto, não se resume somente ao trabalho e produção mercantil, mas também sobre a subjetividade e o saber. Isso se dá pelo pensamento hegemônico ocidental que eleva a perspectiva eurocêntrica de conhecimento em detrimento das outras formas de produção de conhecimento que não sejam europeias, brancas e “científicas”: a colonialidade do saber (WALSH, 2005).

Desde os primeiros agentes coloniais, e a ascensão do pensamento científico moderno, foi imposta uma racionalidade com base dicotômica, indicando a superioridade de uma categoria sobre a outra, como por exemplo nos binarismos: mente/corpo, homem/natureza, civilização/bárbaros, branco/negro, razão/emoção (WALSH, 2013). Desta forma, a natureza é submetida à exploração ilimitada; os saberes locais, de raças e povos não brancos e não europeus, são desclassificados; o gênero feminino é inferiorizado institucionalmente; o trabalho manual desvalorizado perante o mental, apresentando as outras formas de dominação: a colonialidade do ser e da natureza (PORTO-GONÇALVES, 2016). As colonialidades do saber, do ser e da natureza afetam diretamente os sujeitos de áreas de conhecimento que não são incluídas nas ciências da natureza, como as artes, letras, ciências humanas e sociais.

Na arte é possível observar um movimento de universalização do que poderia ser considerado arte dentro da racionalidade moderna, sendo valorizado somente o que fosse produzido de acordo com os países desenvolvidos europeus e norte-americanos. A América Latina se converteu em um receptáculo dessas tendências e discursos. As possibilidades de conceber uma arte latino-americana - pelas suas especificidades locais - foram impedidas de ser vistas e reconhecidas no seu universo próprio de produção e criação (ALBÁN ACHINTE, 2017).

O conhecimento científico, ao ser postulado como único produtor válido de verdades sobre a natureza e sobre a vida humana, invisibiliza e silencia as outras epistemes e os sujeitos que as produzem (WALSH, 2005). Dentro desta matriz de poder moderno/colonial, os processos de inferiorização não somente invisibilizam e silenciam sujeitos e epistemes distintos dos ocidentais, como também constroem uma visibilização negativa. Reconhecida na estigmatização, minorização, discriminação pela raça, marginalização pela adjetivação e na classificação social eurocêntrica das sociedades em inferiores e superiores (ALBÁN ACHINTE, 2017). Tal visibilização negativa é sentida nas categorizações do tipo de arte produzida, nas quais são mensuradas dentro da lógica moderno-colonial, usando da nomenclatura para indicar diferenciação de “nível” daqueles que trabalham com a arte: alguns são considerados “artistas” (de cultura erudita, belas artes...) e os outros como “folclóricos”, “primitivos”, “populares”, “artesanais” por questões de simplicidade, ou de preconceito de raça, cor, descendência e religião (BOSI, 1992).

Busca-se então, pelos pressupostos teóricos da decolonialidade, caminhos para a descolonização do poder, saber e ser, considerando a multiplicidade de epistemes que o

patrimônio da humanidade comporta, para a superação do impedimento que o eurocentrismo impõe sobre o compreender o mundo a partir do “mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias” (PORTO - GONÇALVES, 2005, P. 3). Dentre os interesses de estudos decoloniais, o tema do desenvolvimento é analisado a partir de outras epistemes e lugares, buscando subsídios para conhecer os processos históricos de novos ângulos. Desta forma, confronta o desenvolvimento da forma que é posto, tornando esta opção vital para as sociedades dependentes resgatarem sua autonomia e a valorização de sua cultura (FALS BORDA, 2007). O desenvolvimento é, então, compreendido como parte do projeto civilizatório moderno-ocidental eurocêntrico (ALBÁN ACHINTE & ROSERO, 2016), com a produção e o desenvolvimento seguindo o modelo capitalista e de expansão dos países dominantes (ALBÁN ACHINTE, 2005).

Este modelo capitalista de desenvolvimento vem promovendo a manutenção de lógicas iniciadas na colonização, porém em outros formatos e com novas nomenclaturas. Ao descrever o processo brasileiro de expansão, Alfredo Bosi (1992) compara as consequências dos períodos das marchas colonizadoras com as frentes de produção da atualidade:

A barbarização ecológica e populacional acompanhou as marchas colonizadoras entre nós, tanto na zona canavieira quanto no sertão bandeirante; daí as queimadas, a morte ou a pregação dos nativos. Diz Gilberto Freyre, insuspeito no caso porque apologista da colonização portuguesa no Brasil e no Mundo: “O açúcar eliminou o índio”. Hoje poderíamos dizer: o gado expulsa o posseiro, a soja, o sitiante; a cana, o morador. O projeto expansionista dos anos 70 e 80 foi e continua sendo uma reatualização em nada menos cruenta do que foram as incursões militares e econômicas dos tempos coloniais (BOSI, 1992, p. 22).

Culturalmente enraizada, a lógica da exploração, exclusão e negação do povo e do direito local de cada nação, com foco em concentrar as riquezas nas elites (externas e internas), manteve os países latino-americanos em posições subalternizadas, mesmo com os investimentos na ampliação da capacidade produtiva, industrial e urbana inspirados nos países da Europa e da América do Norte. O desenvolvimento gera assim um espaço discursivo de manutenção das diferenças e imposições de inferioridade, impedindo que outros discursos, alternativos aos modelos apresentados, fossem criados e reconhecidos (ESCOBAR, 2007).

Uma das bases da crítica ao desenvolvimento, não se refere a identificar o que não funcionou e sugerir no que deveria melhorar, e sim produzir uma historicização do seu surgimento, para evidenciar como somos produzidos pelo discurso do desenvolvimento. Política e analiticamente, a estratégia está em “interromper a naturalização com a que geralmente somos pensados a partir do desenvolvimento, evidenciando as narrativas e práticas a partir das quais

se desdobrou toda uma orientação dos outros e de si em nome do desenvolvimento. (RESTREPO, 2017, p. 212). A partir de 1960 os questionamentos, críticas e buscas de soluções para as consequências negativas sobre a natureza e sociedade, vinculadas aos efeitos do capitalismo e seu desenvolvimento tecnológico, apontaram uma crise no sistema. Dentre algumas das opções para a superação desta crise produtiva, e para a “*garantía de su permanencia, puede ser posible mediante el recurso a esas lógicas “otras” de producción, que tanto ha combatido y descalificado en su propuesta desarrollista*” (ALBÁN ACHINTE & ROSERO, 2016, p. 29). Os autores supracitados se referem às lógicas “outras”, a outras epistemes, a conhecimentos negados ou desvalorizados no processo de expansão do colonialismo eurocêntrico e do capitalismo. Opções para o desenvolvimento, ao desenvolvimento, ou para outros desenvolvimentos, na busca de soluções e condições de sobrevivência de todos dentro do projeto civilizatório moderno-ocidental eurocêntrico.

Após esta contextualização da perspectiva decolonial, e seus pressupostos sobre o desenvolvimento, na sequência é apresentada uma das propostas de ação e prática decolonial, e a participação possível do trabalho do artista neste processo.

3.1 Práxis de re-existência, a arte e o sujeito artista

Uma das estratégias para o pensar dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, nas lentes decoloniais, foi buscar re-conhecer, resgatar e aprender

prácticas e metodologías - las pedagogías - de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo - decolonialmente - a pesar del poder colonial. (WALSH, 2013, p. 25).

O conceito de pedagogia descrito é concebido como prática reflexiva do sentido de ser humano, e defende que a escola e o sistema educacional não são os únicos lugares para se educar, aprender e formar, reconhecendo como espaços de educação as comunidades, as memórias coletivas e expressões artístico-culturais (ALBÁN ACHINTE, 2013).

Inicialmente tendo seu lócus de ação e investigação nas ações e memórias de resistência e sobrevivência de povos originários - indígenas e afrodescendentes - os estudos têm ampliado sua abrangência de reflexão, fornecendo subsídios para a construção de novas formas de superação da colonialidade do ser e do saber que produz o não-ser⁴ e o sentimento de não-

⁴ “*En cuanto otro incondicionado, exterior, el otro como otro consiste en un no-ser.*” (DUSSEL, 1996, p. 61 apud ALBÁN ACHINTE, 2017, p.15)

existência⁵. Adolfo Albán Achinte propõe a categoria de re-existência, que em sua produção acadêmica apresenta combinado a categorias correlacionadas: pedagogias de re-existência (2013, 2017), práxis de re-existência e estéticas⁶ de re-existência(2017). Segundo o autor

Propongo la categoría de re-existencia entendida esta como los dispositivos que grupos humanos implementam como estrategia de visibilización y de interpelación a las prácticas de racialización, exclusión y marginalización en procura de re-definir y re-significar la vida en condiciones de dignidad y autodeterminación, enfrentando la biopolítica que controla, domina y mercantiliza a los sujetos y la naturaleza (ALBÁN ACHINTE, 2017, p. 20).

Estas estratégias e práticas criativas de re-existência apontam a necessidade de avançar além do que vem sendo imposto na racionalidade hegemônica e sua universalização de um só conhecimento, de uma só forma de aprender e pensar, de uma só religião, língua e cor, de uma forma de trabalhar, de um só modo de ser “adequado” às normas modernas. É necessário apoiar a construção de sujeitos capazes de reconhecer a colonialidade que subestima e minimiza as formas de ser, de conhecer e de saber não ocidentais (ALBÁN ACHINTE, 2017). A práxis decolonial de re-existência objetiva incentivar e apoiar a construção deste sujeito capacitado perante a realidade e suas relações produzidas no sistema moderno/colonial, com a proposição de práticas e discursos próprios e mobilizadores, conforme descrito na Figura 1:

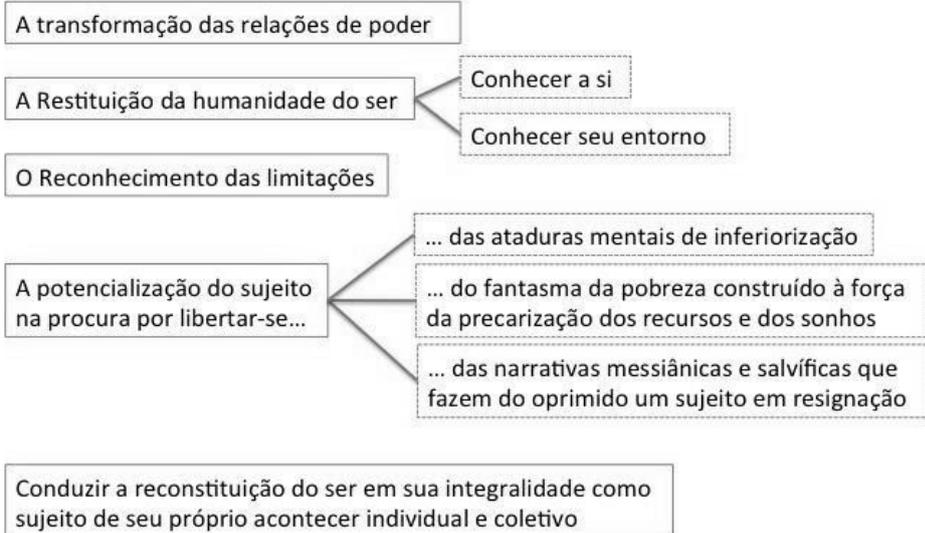
Figura 1: Práxis decolonial de re-existência

⁵ “Fannon (1974) ha planteado que el sujeto colonizado tiene un “Sentimiento de no existencia” y ese sentimiento es el resultado de lo que denomina “imposibilidad ontológico de lo sujeto colonizado (...)” (ALBÁN ACHINTE, 2017, p.16)

⁶ A estética é concebida pelo autor como “además de la manifestación de lo bello, como la capacidad creativa y expresiva de individuos y colectivos humanos que construyen regímenes de representación.” (ALBÁN ACHINTE, 2017, 29.)

PRÁXIS DECOLONIAL DE RE-EXISTÊNCIA:

(ALBÁN ACHINTE, 2017, P. 22)
 UM FAZER LIBERTÁRIO QUE PROPÕE:



Fonte: Própria autora - com base em Albán Achinte, 2017, p. 22.

Partindo da concepção de práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52), as proposições da práxis decolonial de re-existência exigem uma postura do sujeito perante seu lugar no mundo. Característica presente na busca pela “restituição da humanidade do ser”, onde as ferramentas estão no conhecimento de si e de seu entorno, ou seja, perceber-se, criticamente sobre si e suas relações no mundo. O reconhecimento das limitações também é necessário, pois a partir da noção do que oprime, do que impede o sujeito de ser em sua integralidade, constrói-se a necessidade de promover a transformação das relações de poder, objetivando a libertação. Para que no reconhecimento do limite que a realidade opressora impõe, o sujeito tenha “o motor de sua ação libertadora” (FREIRE, 2019, p. 48). Desatar as relações de inferiorização, da pobreza e da resignação depende de o sujeito também tomar conhecimento de sua potência (ALBÁN ACHINTE, 2017).

A re-existência se faz necessária para o enfrentamento da manifestação da colonialidade do ser no cotidiano, nas dinâmicas e “armadilhas” envoltas na promessa moderna de estabilidade, sucesso e segurança: a ilusão de um mundo feliz, racional, sem contradições e previsível. Tais imposições fazem parte da narrativa colonizadora das existências - colonialidade do ser - inclusive no sistema educativo que visa acomodar os preceitos de estabilidade da modernidade, ensinando os passos para construir uma vida ideal, planejada e sem oscilações,

desconsiderando a instabilidade e contradições naturais do ser e estar no mundo. No entanto, ao mesmo tempo em que se é educado para sentir a segurança na certeza, na razão, o medo cresce ao sentir as incertezas da vida real, de não alcançar o emprego estável, o sucesso profissional, a família idealizada, muito dinheiro e a saúde emocional equilibrada. O cotidiano do ser, que compõem a vida regida pela ilusão da estabilidade moderna e os medos criados por ela e seu sistema (ALBÁN ACHINTE, 2017).

As pedagogias e estéticas de re-existência buscam exemplos de teoria combinadas com ação, que ainda resistem fora da norma, e funcionam no incerto e no contraditório, tão combatidos pelo pensamento moderno/colonial contemporâneo. Ações decoloniais que vem como uma das vias para o intercâmbio de significações e experiências, uma nova comunicação intercultural em prol da descolonização epistemológica (QUIJANO, 1992)

Dentre as práticas que são destacadas neste caminho da re-existência está a arte, que possui a especificidade do ato criativo, o que em muitos casos provoca o enfrentamento do que está posto e dos fatores que tornam a existência miserável para uma grande parte da sociedade contemporânea. Em meio às lógicas culturais hegemônicas - envoltas de narrativas de cegueira social, indiferenças e imobilidades - algumas características da arte como a criatividade, a potencialidade da construção simbólica e a sensibilidade, nutrem a possibilidade da submersão dos sujeitos dessas "profundezas sociais", o que vem ao encontro com a proposta do criar e do construir decolonial (ALBÁN ACHINTE, 2017).

Considerar a potência da arte para a decolonialidade, e as características do trabalho artístico vistos em sua sensibilidade para a crítica e transformação, demonstra que, de certa forma, o lugar da arte e, conseqüentemente, do(a) artista, não seja de encaixe fácil no sistema do mundo moderno/colonial. Faz parte do rol dos conhecimentos que não são tão valorizados, quando a contribuição ofertada deste tipo de trabalho não representa a mesma velocidade de técnicas e tecnologias exaltadas na lógica do capital (BOSI, 1992).

Conhecimento esse que convive com uma sociedade industrial que dobrou o tempo ao seu ritmo, subjugando os ritmos temporais naturais do sujeito, sendo substituído pelo “tempo da mercadoria na consciência humana, esmagando o tempo da amizade, o familiar, o religioso” (BOSI, 2003, p. 53). Os registros das memórias, das vivências, o resgate dos tempos vividos em meio a esta vertigem mercantil, são formas de tocar a essência, o que fica. As histórias são vividas de forma única, porém o individual delas vai sendo tomados pelo tempo social, assim

como a percepção pessoal, abrangida pela coletiva, que “dela tira sua substância singular e a estereotipa num caminho sem volta. Só os artistas podem remontar a trajetória e recompor o contorno borrado das imagens, devolvendo-nos sua nitidez.” (BOSI, 2003, p.53) Um trabalho lento de recomposição, que inclui a contemplação a sensibilidade de buscar nas partes a expressão de um todo, se fundamentando no presente de sua época, cultura ou pátria (DUSSEL, 1997).

Este fazer diverso que ocorre em outros tempos, dentro e fora das instituições, inclui o artista, através do seu trabalho, como parte das pedagogias, práxis e estéticas de re-existência da visão decolonial, contribuindo na criação de possibilidades de novos lugares e lógicas “outras” para o ser e estar no mundo. De construir um espaço de vida distinto, “fora da norma” moderna, estável e racional, e que luta para viver de forma “*digna innegociable con el sistema, en donde el ser adquiere rostro, cuerpo, subjetividad y se descoisifica, humanizándose a sí mismo y en relación con su colectividad.*” (ALBÁN ACHINTE, 2017, P. 18).

Isto posto, reflete-se sobre as possibilidades que o artista pode ocupar dentro do sistema, através do seu trabalho, no qual ainda se reconhecem alguns traços formadores da cultura moderna que “conferem à ciência, às artes e à filosofia um caráter de resistência, **ou a possibilidade de resistência**, às pressões *estruturais* dominantes em cada contexto.” (BOSI, 1992, p.17, grifo nosso). Sendo uma possibilidade, não se refere a todos os tipos de produções artísticas, (não se pode generalizar tudo como exemplos de práxis de resistência), pois há muitos que produzem para atender demandas do capitalismo global visando somente o lucro, ou para atender as tendências da mídia de massa ou para fins meramente estéticos, sem ocupar um lugar de crítica ou de criação artística de reflexão permanente.

Albán Achinte (2017) considera a arte além da produção de objetos artísticos, a descrevendo como um permanente ato de reflexão em torno das desigualdades sociais, dilatando os cenários de discussão em torno das violências e autoritarismo do sistema moderno-colonial. Nesse sentido, o lugar do artista; pode promover distintas interpretações sobre sua ação perante a sociedade. E para isso também é preciso refletir que lugar ocupa, e como este lugar é interpretado pelos outros à sua volta. Como um trabalho de comunicação constante, a responsabilidade social do artista como comunicador social, está também vinculado ao público a que se destina. Com responsabilidade sobre seu trabalho, e sobre a mensagem que

constrói, o artista tem condições de especular e produzir obras sobre relações e temas que não são possíveis noutras áreas do conhecimento (CAMINTZER, 2011).

Infelizmente, nem sempre este lugar de comunicador social é reconhecido, e o artista é constantemente reduzido à um produtor de “objetos de arte”, de mercadorias feitas para compradores de um público homogêneo, controlado por modas globalizadas e de necessidades artificiais. Dentro deste contexto, o lugar de trabalho de alguns artistas passa a incluir a necessidade de superação e resistência à homogeneização de um “público universal” produzida pela globalização. Pois esta homogeneização influencia nos trabalhos artísticos, e na exclusão do mercado e dos meios de comunicação, principalmente das produções de artistas locais ou de propostas distintas do que a mídia impõe como únicas. Desta forma, aos artistas que tem interesse de construir e contribuir com sua própria cultura, uma das saídas está no envolvimento de sua arte nas estruturas políticas e sociais, aplicando a mesma criatividade usada em seu trabalho (CAMNITZER, 2006). O ato de re-criação da realidade, na transformação que o olhar do artista produz, afeta o seu entorno e a si (ALBÁN ACHINTE, (2006) 2017), aproximando a construção criativa e crítica do ato criador a um ato político e de registro das memórias de um tempo (BOSI, 1992).

Frente ao exposto, podemos afirmar que cabe ao sujeito artista utilizar a inteligência, as técnicas que domina e a sensibilidade para realizar seu trabalho, como alguém que habita e está presente no mundo percebido, uma presença ativa. O ato criador e suas especificidades vinculadas ao sujeito artista, como a sensibilidade, inteligência, contemplação, possibilidade de crítica, lhes conferem um lugar na sociedade e com potência de práxis transformadora.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta trama de descrições e reflexões sobre as possibilidades de ação do artista e seu trabalho, a partir de uma abordagem decolonial, se faz possível construir um olhar contextualizado deste sujeito na sociedade moderno colonial. Reconhecendo seu valor como uma das possíveis práxis de re-existência para o enfrentamento das relações desiguais produzidas pelas colonialidades do poder, ser e saber no contexto social atual.

O artista, segundo as contribuições dos autores latino americanos (ALBÁN ACHINTE, 2017; BOSI, 1992; CAMNITZER, 2006) presentes neste ensaio teórico, tem em seu trabalho características que se alinham a estas propostas de re-existência – caso seja sua escolha de atuação -, sendo um espaço para realizar e apoiar transformações que vem tomando corpo principalmente a partir dos anos 1960. Mesmo com alguns avanços no enfrentamento ao sistema moderno colonial, reconhece-se que o trabalho do artista ainda é afetado pelas transformações nas relações de trabalho dos últimos séculos, que seguiram uma matriz de poder que amplia a exploração, divisão social e visibilização negativa de sujeitos e epistemes distintos dos ocidentais.

Dentre algumas das características do trabalho artístico, uma das que apresenta grande incompatibilidade com a corrida mercantil do capital, é o tempo. A constatação de que são necessários outros tempos, como os da sensibilidade, imaginação, corporalidade e contemplação, colocam o artista ao mesmo tempo dentro e fora das instituições sociais. Esta e outras diferenças impactam nas escolhas possíveis de ação do sujeito artista, afetam como são vistos perante a sociedade e como se relacionam com ela. Como foi exposto pela maioria dos autores citados neste ensaio, há a possibilidade do trabalho artístico agir como um ato político, de reflexão constante, promovendo uma construção criativa e crítica em sociedade, além do registro das memórias de um tempo.

Encerramos esse texto afirmando que conhecer estas características do trabalho artístico contribui, também, para se refletir sobre outras formas de relacionar-se com o mundo e a sociedade, não somente para o artista, mas também para os demais sujeitos que compõe nosso contexto social atual latino americano, onde a resistência ainda se faz necessária.

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. *El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades en tensión*. In: WALSH, Catherine. (org) **Pensamiento Crítico Y Matriz (De)Colonial: Reflexiones Latinoamericanas**. ISBN: 9978-22-514-5 Equador: Ediciones Abya Yala, v., p.39 - 69, 2005.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. *Pedagogías de la re-existencia: Artistas indígenas y afrocolombianos*. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo; ROSERO, José R. *Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y reexistencia. Nomadas*, Colombia, n. 45, p. 2741, 2016. Disponível em:
<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. *Prácticas creativas de re-existencia: más allá del arte... el mundo de lo sensible*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. ANPEd 16 n.48 set./dez. 2011. p. 545-562, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300002. Acesso em 20 fev. 2019

CAMNITZER, Luis. Arte contemporânea colonial. In FERREIRA, Gloria; COTRIM, Cecilia. **Escritos de artistas: anos 60/70** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CAMNITZER, Luis. **O artista, o cientista e o mágico**. Mediação artística. Revista Humboldt Digital, 156, *Goethe Institut*, Dez. 2011. Disponível em:
<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622845.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação (1965-1991)**. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y desconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana, Venezuela: 2007.

FALS BORDA, Orlando. Prólogo. In ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y desconstrucción del desarrollo*. Fundación Editorial El Perro y la Rana, Venezuela: 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, Celso. **Criatividade e dependência na civilização industrial**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1978.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco G;SALM, José F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: EdUnB, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; e TOSCHI, Mirza Seabra; **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Novas reflexões sobre a ideia de América Latina**: a direita, a esquerda e a opção descolonial. Cad. CRH, Salvador, v. 21, n. 53, p. 237-250, Ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792008000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 fev. 2020.

QUIJANO, Aníbal. "*Colonialidad y Modernidad-razionalidad*". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Marília, Ano 17, n.37, pp 4-28, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso em 15 fev. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Dilemas dos movimentos emancipatórios contemporâneos: dos fatos e das versões (teorias). **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, [S.l.], n. 237, p. 225-253, out. 2016. ISSN 2447-861X. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/242/205>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RESTREPO, Eduardo. In: *Panel Inaugural. I Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana*: "Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros". *Centro de Educación para el Desarrollo*. UNIMINUTO: Bogotá, 30 set. 2015. 2h02m56s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OOmXgauVyX8>. Acesso em: 30 jan. 2020.

RESTREPO, Eduardo. **Pensar o fim do desenvolvimento sem a certezas de extremas outridades**. Revista Língua & Literatura. Frederico Westphalen, v. 19, n. 33. jan/jun 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2951>. Acesso em: 26 jan. 2020.

WALSH, Catherine. (org) **Pensamiento Crítico Y Matriz (De)Colonial: Reflexiones Latinoamericanas**. Equador: Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniais: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ARTIST WORK: AN APPROACH FROM "DECOLONIALITY" POINT OF VIEW.

***Abstract:** The relationships of the production and the work reflect the transformations generated by the introduction and enhancement of monopolist capitalism. The market valorization of process which results are cumulative, privilege the science and technology areas in place of different knowledge. It's comprehended that the artist work has a different way of make compared with the industrial and automatic way. In this direction, this article aims to reflect about the artist action possibilities thorough it's work in the actual social context, from the decolonial perspective. It's a theoretical assay. The main notices that this study bring mention the artist work specifications that have impact in the possibly choices of the action of the artist as a subject, do affect how they are seen by the society and how they are related with it. Indicate, yet, the art as one of possible praxis of re-existence to face the unequal relationships produced by the "coloniality" of the power, being and knowledge in the actual social context.*

***Keywords:** Work Artist. "Decoloniality". Development. "Re-existence".*

O TRABALHO COMO RECURSO PARA O ENFRENTAMENTO DO ENVELHECIMENTO

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0407

SOUZA, Janair Machado¹ – janairufrgs@yahoo.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-Edu)
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar, Centro Histórico
CEP 90046-900 - Porto Alegre – RS - Brasil

DOLL, Johannes² – johannes.doll@ufrgs.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-Edu)
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar, Centro Histórico
CEP 90046-900 - Porto Alegre – RS - Brasil

***Resumo:** Este artigo teve como objetivo investigar a relação entre os sentidos conferidos ao trabalho e o processo de envelhecimento, para adultos maduros que atuam como corretores de imóveis, na cidade de Porto Alegre/RS. Para atender esse objetivo foi necessário mapear da trajetória de trabalho, identificar os sentidos atribuídos ao trabalho e buscar compreender a relação do trabalho com o processo do envelhecimento. Nesse sentido, realizou-se um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, com quatro adultos maduros entre 53 e 64 anos de idade, que atuam como corretores de imóveis na cidade de Porto Alegre/RS. A base teórico metodológica utilizada foi fundamentada nos conceitos de sentido do trabalho de Morin (2001), Morin et al. (2007), Antunes (2009), além da perspectiva ontológica do trabalho de Marx (2008, 1996) e Lukács (1981). Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foram produzidos os dados para a constituição do corpus da análise do conteúdo (BARDIN, 1977). Concluiu-se que trabalho é utilizado como um recurso para o enfrentamento dos eventos decorrentes do processo de envelhecimento, como adaptação à inatividade, ao esvaziamento de papéis sociais, o preenchimento do tempo livre, prevenção da depressão e da solidão. Conclui-se ainda que diante da dificuldade de*

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS; Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS.

² Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; Doutor em Educação pela Universidade Koblenz-Landau.; Pós-doutorado pela Universidade de Heidelberg.

enfrentarem o próprio processo de envelhecimento, a esfera do trabalho se configura como um lugar onde o envelhecimento não fica aparente.

Palavras-chave: *Sentidos do trabalho. Aposentadoria. Envelhecimento. Corretores de imóveis.*

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um dos fenômenos mais significativos da atualidade, podendo ser considerado umas das principais preocupações deste século. Isso porque traz conseqüências de inúmeras ordens, desde as questões que dizem respeito à saúde, à previdência, ao trabalho, tornando-se uma preocupação para governos, estudiosos e sociedade civil. No Brasil essa questão toma contornos específicos, já que o envelhecimento por aqui ocorre de forma acelerada, diferentemente do que foi visto nos países desenvolvidos, com um sistema de garantias sociais cada vez mais precário. Somado a isso, no plano político, o novo regime fiscal de gastos públicos, que limita do teto de gastos, reformas como a da previdência, a trabalhista e a nova lei da terceirização trazem uma série de prejuízos a população em geral, impactando de forma dramática os trabalhadores mais velhos.

Esse contexto aponta para uma tensão no mundo do trabalho, onde se observa a efetiva redução do frágil sistema de proteção social, que dificultará ou até mesmo inviabilizará o acesso à previdência. Isso implicará a necessidade de que uma grande parte da população permaneça em atividades de trabalho remuneradas ao longo da velhice, embora hoje em dia, seja comum que pessoas mais velhas sigam trabalhando, mesmo após a aposentadoria. Por outro lado, existe um movimento do mercado de trabalho que limita informalmente a permanência do trabalhador pela idade. Esses trabalhadores, não raro, são empurrados para trabalhos precários e acabam encontrando alternativas que possibilitem a sua permanência em atividades de trabalho remuneradas, como a atividade de corretor de imóveis.

Algumas teorias sociológicas do envelhecimento vêm tentando explicar o comportamento das pessoas mais velhas e da própria sociedade, face ao processo de envelhecimento, bem como as características e os movimentos dos seus papéis sociais, inclusive no campo do trabalho. A teoria da atividade (LEMON, BENGTONSON E PETERSON, 1972) se refere à perspectiva da manutenção e/ou substituição das atividades iniciadas na meia idade, à importância da imagem social da velhice na sociedade e à satisfação de vida ligada às atividades. Nesse aspecto é importante entender quais os sentidos conferidos ao trabalho pelas pessoas mais

velhas. A definição aqui utilizada considera um trabalho com sentido, aquele que realiza, satisfaz e estimula o sujeito para a execução de suas tarefas (TOLFO e PICCININI, 2007).

Partindo desses delineamentos, o objetivo desse artigo foi investigar a relação entre os sentidos conferidos ao trabalho e o processo de envelhecimento, para adultos maduros que atuam como corretores de imóveis. Para atender a este objetivo, buscou-se contemplar as questões relacionadas aos objetivos específicos, que consistia em mapear da trajetória de trabalho, identificar os sentidos atribuídos ao trabalho e compreender a relação do trabalho com o processo do envelhecimento.

Nesse sentido, realizou-se um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, com quatro adultos maduros entre 53 e 64 anos de idade, que atuam como corretores de imóveis em uma empresa imobiliária de médio porte na cidade de Porto Alegre/RS. A base teórico metodológica foi fundamentada a partir da proposta de discussão do conceito de sentidos do trabalho de Morin (2001), Tolfo e Piccinini (2007) e Antunes (2009) e da perspectiva ontológica do trabalho de Marx, (2008, 1996) e Lukács, (1981). Para tanto, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foram produzidos os dados para a constituição do corpus para a análise do conteúdo (BARDIN, 1977).

Para responder ao objetivo, o artigo será dividido em seis seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda e terceira seção serão apresentados os referenciais teóricos que dão suporte às discussões sobre os temas do trabalho e envelhecimento. Na quarta seção será abordado o método utilizado na investigação. A quinta seção traz a discussão dos resultados e por fim, a sexta seção finaliza com as considerações finais.

2 OS SENTIDOS DO TRABALHO

O trabalho possui grande importância na vida das pessoas, tanto na dimensão individual quanto na social. É um meio de produção das condições materiais de vida, de provisão da subsistência, ao mesmo tempo em que é capaz de criar sentidos existenciais (MARX, 1996) e contribuir na construção da identidade e da subjetividade dos indivíduos.

Desde a perspectiva ontológica, o trabalho é a categoria fundante do ser social, o modelo de toda a práxis, de qualquer conduta social ativa. Somente o trabalho tem como sua essência ontológica, um caráter claramente intermediário: é uma interrelação entre a humanidade e a

natureza, que transforma o humano em ser social e possui um caráter de formação e da constituição de suas relações sociais (MARX, 2008; LUKÁCS, 1981).

Uma das principais características do trabalho humano é a posição teleológica do trabalho (MARX, 2008; LUKÁCS, 1981), através da qual os homens e mulheres elaboram e planejam mentalmente seu trabalho antes de transformá-lo em realidade. É essencialmente nessa característica que o humano se diferencia do animal. Esse ato de pôr consciente pressupõe um conhecimento concreto capaz de determinar um processo em todas as suas fases, suas finalidades e meios. Esse aspecto é uma manifestação intrínseca de liberdade, através do qual o ser social é capaz de exercer sua subjetividade, autonomia e dar sentido e significado ao seu trabalho (LUKÁCS, 1981).

Se por um lado, o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social (ANTUNES, 2007, p.125), por outro, na sociedade capitalista, é degradado e aviltado, tornando-se estranhado. Marx (2008) define trabalho estranhado como uma atividade imposta, exterior, forçada e compulsória, que é a condição de manutenção da existência da humanidade. A realização no e pelo trabalho, que deveria se constituir na finalidade básica do ser social, se converte em meio de subsistência (ANTUNES, 2007). O trabalho não produz somente mercadorias, ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, tão mais barata quanto as mercadorias que é capaz de produzir (MARX, 2008), num processo de reificação³.

Mesmo diante do caráter alienante do trabalho, pesquisas realizadas demonstram que a maioria das pessoas, mesmo com condições suficientes para viver confortavelmente o restante das suas vidas, optaria por continuar trabalhando (MORIN, 2001). O trabalho, além de ser importante do ponto de vista material, como fonte de sustento, pode representar uma forma de vinculação social, de estabelecer relacionamentos, se sentir como parte integrante de um grupo ou da sociedade, de ter uma ocupação e de ter um objetivo na vida (TOLFO e PICCININI, 2007).

³ Reificação: É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades, relações e ações de coisas produzidas pelo homem, que se tornaram independentes (e que são imaginadas como originalmente independentes) do homem e governam sua vida. Significa igualmente a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um caso “especial” de ALIENAÇÃO, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista. Fonte: Dicionário do Pensamento Marxista. Org. Antônio Monteiro Guimarães. Zahar: Rio de Janeiro, 2012.

Para entender o conceito dos sentidos atribuídos ao trabalho é fundamental estabelecer uma distinção entre o conceito de significado e de sentido do trabalho, já que na perspectiva de Tolfo e Piccinini (2007), ambos são tratados como sinônimos em diversas pesquisas acadêmicas. Por isso definem o significado do trabalho como o entendimento social do que seja trabalho, e o sentido como representativo de uma dimensão mais pessoal (TOLFO e PICCININI, 2007).

Os estudos que deram origem ao conceito são atribuídos a dois psicólogos, Hakman e Oldhan (1975 apud TOLFO e PICCININI, 2007), que relacionaram a qualidade de vida no trabalho ao sentido atribuído ao trabalho. Para os autores, um trabalho que tem sentido é importante, útil e legítimo para aquele que o realiza e se constitui a partir de três características fundamentais: i) variedade de tarefas, que possibilita o uso de diferentes competências, de maneira que o trabalhador se identifique com a execução; ii) trabalho não alienante, que permita ao trabalhador compreender todo o processo, desde a concepção a finalização, com autonomia, liberdade e independência para determinar a forma de realizar suas tarefa; e iii) o retorno sobre o desempenho de suas atividades, para que o indivíduo possa corrigir sua performance (TOLFO e PICCININI, 2007).

Um estudo realizado por Morin (2001) com estudantes de administração da França e do Quebec, aponta cinco motivos para os sujeitos atribuírem sentido ao trabalho: i) realizar-se e atualizar suas competências; ii) adquirir segurança e desenvolver autonomia; iii) relacionar-se com os outros e estar vinculado a grupos; iv) contribuir com a sociedade; v) ter um sentido na vida, ou seja, manter-se ocupado. O mesmo estudo, agora com administradores de nível médio e superior da França e Quebec, destacou seis características principais de um trabalho que faz sentido: i) ser feito de maneira eficiente e levar a algo; ii) ser satisfatório e prazeroso em sua realização, dando oportunidade de responder a desafios e usar seu potencial com autonomia; iii) ser moralmente aceitável e socialmente responsável; iv) propiciar experiências de relações humanas satisfatórias; v) garantir segurança, associado a noção de emprego e de receber um salário que permita a sobrevivência e atenda às necessidades básicas; e vi) manter as pessoas ocupadas, ao passo que ajuda a nortear o sentido e ocupação do tempo das pessoas, evitando o vazio e a ansiedade (MORIN, 2001).

Para Morin (2001), o sentido do trabalho é uma estrutura afetiva formada por três componentes: i) o significado, que são as representações que o sujeito tem de sua atividade e o valor que lhes atribui; ii) a orientação, que é a sua inclinação para o trabalho, o que ele

busca e o que guia suas ações; e iii) a coerência, que é o equilíbrio que espera da sua relação com o trabalho. Para Oliveira et al (2004), um trabalho com sentido compreende: i) significado do trabalho para o sujeito; ii) o valor que o sujeito atribui ao trabalho; iii) valores éticos individuais; e iv) o motivo pelo qual trabalha. Esses fatores são influenciados pelos meios social e cultural no qual o sujeito está inserido. Por fim, um trabalho que faz sentido é aquele que realiza, satisfaz e estimula o sujeito para a execução de suas tarefas (TOLFO e PICCININI, 2007).

Em outras pesquisa com jovens executivos brasileiros, Morin et al (2007) identificaram que os sentidos do trabalho envolvem i) permitir a sobrevivência; ii) a satisfação pessoal, ou seja, o prazer em exercer sua atividade; iii) autonomia como possibilidade de fazer escolhas, de tomar decisões e se responsabilizar por elas; iv) oportunidade de aprendizagem como um recurso importante para avançar nas escalas hierárquicas; v) identificação com a organização; e vi) status relativo à posição, aos benefícios dos quais usufrui ou ao tipo de trabalho que o indivíduo realiza. Portanto, para Morin et al (2007), um trabalho que tem sentido deve garantir a sobrevivência, ser prazeroso, proporcionar a aprendizagem, promover a autonomia e trazer o reconhecimento.

A partir da perspectiva sociológica, para Antunes (2009) uma vida sem sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora dele. Segundo o autor, não é possível compatibilizar o trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com satisfação, realização e sentimento de pertença, que trazem sentido para a vida dos indivíduos. Para que a vida seja dotada de sentido, é necessário que o indivíduo encontre na esfera do trabalho o primeiro momento de realização. Se o trabalho for autodeterminado, autônomo e livre, será também dotado de sentido ao possibilitar ao sujeito o uso do tempo livre, tempo esse necessário ao ser social para se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo, por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música e do ócio. (ANTUNES, 2009). Por isso, o direito ao tempo livre e à sua fruição para a emancipação enquanto ser social se constitui em um pressuposto para que trabalho tenha sentido.

3 TRABALHO, ENVEHECIMENTO E APOSENTADORIA

O envelhecimento acelerado da população brasileira é consequência da rápida transição demográfica (CAMARANO, 2014). Isso implicará numa redução do número de trabalhadores responsáveis pelo sustento da população de inativos. Esse fenômeno ocorre num contexto no qual mundo do trabalho passa por uma grande mudança, com ampliação do universo do não-trabalho, o mundo do desemprego. Uma grande parte da força humana mundial disponível para o ato laborativo está exercendo trabalhos parciais, precários, temporários ou já vivenciam a realidade do desemprego estrutural (ANTUNES, 2005, p. 12). Dessa forma, a inserção (ou reinserção) de pessoas mais velhas no mercado de trabalho se dá em condições desfavoráveis em comparação aos jovens, porém as disputas e as exigências são maiores. A oferta de emprego é baixa, os postos de trabalho são menos qualificados, os vínculos empregatícios mais frágeis, além dos baixos valores de remuneração (KRELING, 2016).

Uma pesquisa realizada por Kreling (2016) na Região Metropolitana de Porto Alegre mostrou que a inserção dos velhos no mercado de trabalho é significativa em atividades mais precárias, como os serviços domésticos para as mulheres e o trabalho autônomo para ambos os sexos, sendo a metade deles aposentados e/ou recebe pensionistas. A autora avalia que esta participação pode estar relacionada a dois aspectos: à necessidade do velho aumentar sua renda para poder contribuir no orçamento familiar e ao aumento da expectativa de vida, que, aliada à melhora nas condições de saúde, possibilita às pessoas com 60 anos, o exercício de uma atividade econômica, com relativa facilidade.

Se por um lado alguns trabalhadores mais velhos possuem plenas capacidades físicas e cognitivas, além do desejo de continuarem ativos (TAVARES, 2015), por outro lado muitos aposentados precisam trabalhar para complementar a renda familiar, por não conseguirem suprir suas necessidades básicas com os baixos valores pagos pela aposentadoria (CAMARANO, 2014). Essa situação se agrava quando os velhos continuam sendo os principais provedores da família, muitas vezes como os únicos, tendo sua renda comprometida (MUNIZ E BARROS, 2014).

Por isso, a aposentadoria não significa necessariamente a saída do mercado de trabalho, já que no Brasil a legislação permite a volta do aposentado para a atividade econômica, sem nenhuma penalidade (CAMARANO, 2014). Por volta dos 50 anos, uma parcela significativa da população já está fazendo a transição da atividade para a inatividade. Essa mudança

costuma ser gradual, o que dificulta estabelecer um divisor de águas. Nesse sentido, um número crescente de aposentados prefere continuar trabalhando (FRANÇA, 2009).

Nesse sentido, a experiência contemporânea trouxe uma dissociação da aposentadoria à velhice, como consequência da ampliação do trabalho assalariado para as classes médias e outras profissões. Ao incluir setores com níveis mais altos de consumo, a aposentadoria deixou de ser uma forma de assegurar a velhice apenas dos mais pobres e de uma fase de recolhimento e descanso, para tornar-se um período de atividades e lazer (FONTOURA et. al, 2015). E com a mudança das condições também muda a imagem da aposentadoria: agora vista como um tempo liberado das obrigações laborais, que deve ser aproveitado (DEBERT, 2004).

Em uma pesquisa sobre a visão do trabalho para pessoas maduras que estavam aposentadas, Chrisostomo e Macedo (2011) identificaram que os principais motivos para permanecerem no trabalho não eram de ordem financeira ou pela gratificação do trabalho em si, mas pela dificuldade de convivência com a família. E ainda que o trabalho represente cidadania, dignidade, força e valorização pessoal, também cumpre a função de preencher a vida, como uma ocupação contra o vazio existencial, ocasionada pela diminuição dos contatos sociais (CHRISOSTOMO e MACEDO, 2011).

Enquanto para algumas pessoas o trabalho pode ser visto como uma atividade desgastante, para alguns idosos é a realização da própria vida. A mudança da atividade para inatividade, sem motivações objetivas, reconhecimento e ainda com uma diminuição no padrão de vida, traz perdas de status e financeira ao indivíduo. Os indivíduos que não trabalham sentem-se inúteis e fora dos padrões sociais da sociedade moderna (LIMA e HELAL, 2013).

Bitencourt et al (2011) realizaram um estudo sobre as mudanças no sentido do trabalho no momento da aposentadoria. As autoras observaram que, mesmo recebendo um valor de benefício adequado ao seu padrão de vida, o trabalho possui grande importância no cotidiano da maioria dos entrevistados. Isso os levou a buscar outras atividades para preencher o tempo livre, antes destinado ao trabalho remunerado, pois a dificuldade de parar é muito grande.

4 MÉTODO

Este artigo deriva da pesquisa de mestrado *Os Sentidos Do Trabalho e o Envelhecimento: um estudo de caso com adultos maduros que atuam como corretores de imóveis*, realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS). Configura-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, do tipo estudo de caso (GIL, 1999), com o objetivo de investigar a relação entre os sentidos conferidos ao trabalho e o processo de envelhecimento, para adultos maduros que atuam como corretores de imóveis.

4.1 Participantes

Em 2017 foram realizadas quatro entrevistas em profundidade com corretores de imóveis, três homens e uma mulher, com idade acima de 50 anos, na cidade de Porto Alegre/RS. A delimitação da idade se fundamenta na perspectiva de Neri (2005) de que o envelhecimento é um processo natural e universal, cujos efeitos são socialmente entendidos como marcadores do início da velhice, e que iniciam por volta dos 50 anos. Os participantes foram selecionados por conveniência, através da técnica bola de neve (VINUTO, 2014), a partir da indicação de um informante-chave, que atua no mercado imobiliário.

4.2 Considerações éticas da pesquisa

A ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural. De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e CNS nº 510/16, a ética aplicada à pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. A pesquisa realizada em 2016 em teve aprovação do Comitê de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS e do Comitê de Ética desta mesma universidade. Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos, etapas e utilização da pesquisa em linguagem clara e acessível, de acordo com sua cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia. Os quatro entrevistados aceitaram participar voluntariamente do estudo, autorizando o registro em áudio, transcrição das entrevistas e a divulgação dos resultados, desde que fosse garantido o anonimato. Para a preservar a identidade dos participantes, foram criados nomes fictícios. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), através do qual estava assegurada a garantia de anonimato e de sigilo sobre os dados produzidos.

4.3 Instrumento

Os dados foram produzidos através de quatro entrevistas em profundidade, a partir de um roteiro semiestruturado, realizadas entre os meses de janeiro e março de 2017. O roteiro era composto por doze perguntas abertas, por meio das quais se buscou contemplar as questões relacionadas aos objetivos: mapear da trajetória de trabalho; identificar os sentidos atribuídos ao trabalho; compreender a relação do trabalho com o processo do envelhecimento. O roteiro foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A duração das entrevistas variou entre 41 e 63 minutos.

4.4 Análise

O método utilizado foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Foram observadas na constituição do corpus as regras de exaustividade, de pertinência e de homogeneidade. Quanto à regra de representatividade, o corpus representa apenas o conjunto de dados obtidos a partir do inquérito realizado com esses sujeitos entrevistados. O procedimento utilizado para a análise foi o de categorização, no qual se buscou classificar as falas por diferenciação para em seguida reagrupá-las pelo critério semântico, ou seja, por temas comuns.

5 RESULTADOS

5.1 Trabalho como recurso para a transição para a inatividade

Embora o tema da aposentadoria não tenha sido abordado diretamente, em todas as entrevistas este assunto foi mencionado. Isso se deu, por um lado, porque os participantes tinham idades acima de 50 anos, por outro, porque a aposentadoria é um contraponto do trabalho. Do total dos quatro entrevistados, dois deles já estavam aposentados e os outros dois estavam na expectativa desse evento.

Todos os entrevistados iniciaram a atividade de corretor de imóveis como uma segunda profissão. Para os dois entrevistados aposentados, a busca deste trabalho funcionou como uma espécie de adaptação à inatividade. Ambos, ao aposentar-se, buscaram retornar à vida profissional, pois não conseguiram se adaptar à nova rotina sem atividade regular.

França (1999) lembra que, em alguns casos, parece óbvio que a aposentadoria seja uma forma de libertação das obrigações laborais, que muitas vezes podem ser desagradáveis ou insatisfatórias. Por isso, gera uma expectativa de experimentar uma vida livre de rotinas ou de

viver o prazer e o lazer adiados. No entanto, como não são férias prolongadas, o esvaziamento do tempo traz o questionamento sobre o que fazer para preenchê-lo. Esse sentimento de vazio é resultado do processo de estranhamento e reificação⁴ a que estão submetidos os trabalhadores no sistema capitalista. Isso revela que “o ‘prestígio’ ocupado pelo trabalho foi por eles internalizado através do longo processo de educação para a vida produtiva e, conseqüentemente, é por eles próprios reproduzido” (HADDAD, 1986, p. 48).

Da atividade de estar dentro de um círculo porque, pô, ficar fazendo o quê em casa? Eu não tenho... Olhar televisão ou ficar zanzando de loja em loja? Não gosto, não me satisfaz, não me realiza, não me diz nada, sabe? (Clarice, 61 anos)

[...] Na realidade, na realidade eu fiquei, fiquei um tempinho parado, sim, um ano, acho que um ano e pouco. Mas eu não, meu, meu, meu... como é que eu vou dizer, eu não consigo ficar parado, (tenho que) ficar fazendo alguma coisa sempre. (Gabriel, 63 anos)

O trabalho aparece então como uma atividade para preencher o tempo que se esvazia após a aposentadoria. Segundo a teoria da atividade, para ter um envelhecimento bem sucedido, as pessoas devem tentar manter as atividades de meia idade pelo maior tempo possível. Nesse sentido, as pessoas mais ativas são mais satisfeitas e se ajustam melhores do que aquelas que são passivas. Outra premissa considera a possibilidade de substituir a perda de papéis no processo de envelhecimento por novos papéis, para assim manter seu lugar na sociedade. Portanto, um dos sentidos do trabalho para os sujeitos que se aposentaram é manter-se ocupados para preencher o tempo vazio.

5.2 Trabalho como recurso para o enfrentamento da perda de papéis

Como atualmente, a aposentadoria pode ocorrer numa fase precoce da vida, quando os indivíduos ainda dispõem de força e vitalidade, é cada vez mais comum encontrar trabalhadores maduros já aposentados. Por isso, tratar de trabalho da idade adulta madura implica em falar sobre a aposentadoria. Se por um lado, aposentar-se é o objetivo final da carreira de trabalho, por outro, ao deparar-se com esse momento, muitos sujeitos podem sentir um vazio e um sentimento de obsolescência. Com isso demonstram que, para serem aceitos e respeitados, é necessário serem úteis e produtivos.

O afastamento do trabalho provocado pela aposentadoria talvez seja a perda mais importante da vida social das pessoas (FRANÇA, 1999; DEBERT, 2004). Sendo a esfera do trabalho

⁴ Vide nota de rodapé anterior.

uma das mais importantes na sociedade capitalista industrial, deixar o trabalho certamente representa uma diminuição considerável do convívio e do estabelecimento de relações sociais.

Além disso, geralmente nessa fase, outros eventos importantes também ocorrem, quase que ao mesmo tempo. A saída dos filhos de casa, a conhecida síndrome do ninho vazio, a perda dos pais, ou de parentes próximos são alguns exemplos. O indivíduo começa um processo de perda de papéis sociais, que vai reduzindo cada vez mais o seu espaço de atuação social e relacional.

Não que eu não goste de um teatro, vou ao teatro, vou ao teatro sozinha. Agora já comprei uns 4 ingressos (risos). Vou sozinha todas as vezes, não tem problema vou ver um filme, gosto de assistir filme no cinema não em casa e... Mas só isso não vai preencher meu tempo, não vai preencher a minha necessidade desse convívio com as pessoas, diário. (Clarice, 61 anos)

Algumas pessoas poderiam parar de trabalhar, mas entendem que não se envolver com atividades laborais pode acarretar problemas de saúde e diminuição da qualidade de vida (NERI, 2009). Continuar no mercado de trabalho, nesse sentido, pode trazer benefícios como a participação social, evitando problemas como depressão, alcoolismo e até suicídio, (CAMARANO, 2014). O relato de Clarice evidencia essa preocupação, e o trabalho ocupa esse espaço como uma atividade para fugir da depressão.

[...] porque eu não poderia ficar em casa. Eu acho que eu ficaria muito assim... Eu não tenho negócio de depressão essas coisas eu não tenho, mas eu preciso duma atividade para me manter fora disso, sabe? (Clarice, 61 anos)

Nesse sentido, o trabalho, como uma das esferas mais estruturantes da vida social, deixa um vazio, que acumulado a outros “vazios” (grifo da autora), pode causar um impacto profundo na vida dos sujeitos. Por isso, o trabalho pode representar uma atividade importante nessa fase como recurso para enfrentamento da perda de papéis, que são inevitáveis na medida em que envelhecemos.

5.3 Satisfação pessoal: a afirmação da subjetividade como antídoto ao trabalho estranhado

A satisfação pessoal apareceu como a principal resposta dos entrevistados quando foram perguntados diretamente sobre o que é um trabalho com sentido. Para esses sujeitos, um trabalho que traga satisfação pessoal deve ser feito com prazer, ser estimulante, permitir o exercício da subjetividade e da autonomia, proporcionar aprendizagem e o auto-reconhecimento.

A necessidade de expressar sua subjetividade, possibilitando que o sujeito se reconheça no resultado do seu trabalho, é o principal elemento da satisfação pessoal. Uma das principais características do trabalho humano é a posição teleológica do trabalho, através da qual o homem elabora e planeja mentalmente seu trabalho, com objetivo de estabelecer fins, não sendo, portanto, resultado de mera causalidade. Este componente criativo é que permite o sujeito conceber em sua consciência um objetivo e pensar nos meios para atingir esse fim. Essa é a expressão da humanidade do trabalho, a sua dimensão ontológica (LUKÁCS, 1981), justamente a que distingue o homem enquanto ser social (MARX, 1996).

Dessa forma, alguns entrevistados ressaltaram que o trabalho, do ponto de vista do prazer, está relacionado à satisfação do desejo de imprimir no trabalho sua subjetividade e se reconhecer no resultado. Esse elemento demonstra o grau de estranhamento do trabalho na sociedade capitalista, ao ponto do sujeito aventar a possibilidade de sentir prazer e satisfação na atividade laboral após o livrar-se na necessidade de subsistência, retomando a importância dimensão ontológica. Gabriel, que é formado em arquitetura, mas nunca exerceu sua profissão, encontrou uma forma de realizar seu potencial de arquiteto, auxiliando seus clientes com orientações e sugestões de reformas nos imóveis.

E poder ajudar no sentido de poder mexer num imóvel usado, ah isso aqui dá, não, pode, dar sugestões dentro de um... fazer uma reforminha e tal, uma decoração. (Gabriel, 63 anos)

Nesse sentido, a satisfação pessoal constitui um dos elementos que compõe o sentido do trabalho para estes sujeitos. Essas vivências de prazer se manifestam no sentimento de realização em fazer algo do qual se gosta e que leve em conta seus desejos e valores pessoais, na possibilidade de exercer autonomia, de expressar sua identidade e personalidade, de modo que se reconheçam no resultado do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise evidenciam que o trabalho é utilizado como um recurso para o enfrentamento dos eventos decorrentes do processo de envelhecimento, auxiliando no processo de transição de uma vida mais ativa para uma vida com menos nível de atividade. Ao mesmo tempo em que funciona como uma adaptação à inatividade, também aparece como uma possibilidade de preencher o tempo que se esvazia, após a aposentadoria.

Portanto, o principal sentido do trabalho para os sujeitos aposentados é possibilitar a transição suave e gradual da vida ativa para a uma vida com um menor nível de atividade. Essa transição é necessária em razão do alto grau de reificação pelo qual estão submetidos os trabalhadores no sistema capitalista. A necessidade de permanecer em atividade revela um sentimento de utilidade/inutilidade internalizado pelos sujeitos, através do processo de educação para a vida produtiva.

A busca de satisfação pessoal é a afirmação da necessidade desses sujeitos em se sentirem úteis, de expressar sua subjetividade, possibilitando que se reconheçam no resultado do seu trabalho e assim consigam se desvincular do trabalho estranhado. A preocupação em evitar a depressão ou as doenças também reforça essa dificuldade em lidar com o ócio e o tempo livre. Como o trabalho é uma das esferas mais estruturantes da vida social, a falta dele deixa um vazio, que acumulado a outros “vazios” pode causar um impacto profundo e negativo na vida dos sujeitos.

Nos resultados dessa pesquisa, os sujeitos aposentados buscam no trabalho a oportunidade de convívio e a participação social em resposta a esse esvaziamento dos papéis sociais. Também entendem que o trabalho pode ser uma atividade que previne problemas comuns do envelhecimento como a depressão e a solidão. Outra questão é a oportunidade de se realizar e se satisfazer num trabalho do qual não dependam para sobreviver, embora nenhum deles sinta-se plenamente realizado no trabalho como corretores de imóveis.

Não ter uma atividade laborativa passa uma imagem negativa do envelhecimento, de inutilidade ou de dependência, decorrentes da diminuição dos papéis sociais, característicos dessa fase. O trabalho, nesse sentido, pode ocupar um espaço na vida dos sujeitos, como uma estratégia de não enfrentamento do processo de envelhecimento. As partir disso é possível inferir que talvez exista uma dificuldade desses indivíduos de enfrentarem o próprio processo de envelhecimento, e que a esfera do trabalho possa ser esse lugar onde o envelhecimento não fica aparente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho.** 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e Sua Concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2.ed., rev. e amp. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BITENCOURT, Betina Magalhães et al. Para Além do Tempo de Emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v.13, n.31, p. 30-57, setembro/dezembro de 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/21758077.2011v13n31p30/20840>. Acesso em: 03 jun. 2016.

CAMARANO, Ana Amélia (Organizadora). **Novo regime demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** – Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

CHRISOSTOMO, Alessandra Cássia Ribeiro e MACEDO, Rosa. O Trabalho Segundo a Visão de um Grupo de Aposentados. **Revista Kairós Gerontologia** 14(1), p. 149-161. ISSN 2176-901X. São Paulo: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/6933/5025>. Acesso em: 22 mar. 2016.

DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice:** Socialização e Processos de Reprivatização da Velhice. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2004.

DOLL, Johannes, et al. Atividade, Desengajamento, Modernização: teorias sociológicas clássicas sobre o envelhecimento. **Estudos Interdisciplinares sobre o envelhecimento**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-33, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4977>. Acesso em: 28 abr. 2016.

FONTOURA, Daniele dos Santos; DOLL, Johannes; OLIVEIRA, Saulo Neves. O Desafio de Aposentar-se no Mundo Contemporâneo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 53-79, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 28 abr. 2016.

FRANÇA, Lúcia Helena F.P. **Preparação para a aposentadoria: desafios a enfrentar.** In: Veras, Renato (Org.). Terceira idade: alternativas para uma sociedade em transição. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UNATI; 1999. p. 11-34.

FRANÇA, Lúcia Helena F.P. Influências sociais nas atitudes dos 'Top' executivos em face da aposentadoria: um estudo transcultural. **Revista de administração contemporânea.** Curitiba, v. 13, n. 1, Jan/Mar, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. HADDAD, E. G. M. **A ideologia da velhice.** São Paulo: Cortez, 1986.

KRELING, Norma Hermínia. Envelhecimento e inserção do idoso no mercado de trabalho, na Região Metropolitana de Porto Alegre. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 141- 154, 2016.

LEMON, Bruce; BENGTON, Vern; PETERSON, James. **An Exploration of the Activity Theory of Aging**: activity types and life satisfaction among in-movers to a retirement community. *Journal of Gerontology*, Washington, DC, v. 27, n. 4, p. 511-523, 1972.

LIMA, Thales Batista de; HELAL, Diogo Henrique. Trabalho Na Terceira Idade: Uma Revisão Sistemática Da Literatura Brasileira Entre 2008 E 2012. **Gestão E Sociedade**. Belo Horizonte, v. 7, n. 18, p. 369-394, Setembro/Dezembro 2013.

LUKÁCS, György. **Para a ontologia do ser social**. O trabalho. Tradução do Prof. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Editori Riuniti, 1981. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica Da Economia Política. Volume I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Crítica Da Economia Política. Volume I. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MORIN, Estelle M. **Os Sentidos do Trabalho**. Tradução: Angelo Soares. *Revista de Administração de Empresas/FGV/EAESP*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, Jul/Set. 2001.

MORIN, Estelle. TONELLI, Maria José, PLIOPAS, Ana Luisa Vieira. **O trabalho e seus sentidos**. *Revista Psicologia e Sociedade/UFRGS*, Porto Alegre, v. 19, p. 47-56, Edição Especial, 2007.

MUNIZ, Tatiana da Silva; BARROS, Albani. O Trabalhador idoso no mercado de trabalho do capitalismo contemporâneo. **Cadernos de Graduação Ciências humanas e sociais**. Maceió, v. 2, n.1, p. 103-116, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/1079>. Acesso em 23 mar. 2016.

NERI, Aguinaldo Aparecido. **O Envelhecimento no Universo do Trabalho: Desafios e Oportunidades Depois dos 50 Anos**. In: Barros, Juarez Correia Júnior (Org.). *Empreendedorismo, Trabalho e Qualidade de Vida na Terceira Idade* 1. ed. - São Paulo: Editora Edicon, 2009.

NERI, Anita Liberalesso. **Palavras-chave em Gerontologia**. 2ª ed. Campinas: Editora Alínea, 2005.

OLIVEIRA, S. R., PICCININI, V. C., FONTOURA, D. S., & Schweig, C. Buscando o sentido do trabalho. In: XXVIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, Porto Alegre, 2004. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-grt-2734.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

TAVARES, Márcia Fernandes. **Trabalho e Longevidade:** como o novo regime demográfico vai mudar a gestão de pessoas e a organização do trabalho. 1 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2015.

TOLFO, Suzana da Rosa e PICCININI, Valmíria. **Sentidos e Significados do Trabalho:** Explorando Conceitos, Variáveis e Estudos Empíricos Brasileiros. Psicologia & Sociedade; Porto Alegre, v. 19, p. 38-46, Edição Especial 1, 2007.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto.** Revista Temáticas; IFCH Unicamp, Campinas, 22, (44): p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em:
<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637>. Acesso em: 12 mai. 2017.

WORK AS A RESOURCE TO FACE AGING

***Abstract:** This paper aims to research the relationship between the meanings of work and aging process, in the mature adults' view who operate as real state agentes in the city of Porto Alegre, RS, Brazil. To achieve this aim has been mapped their work experience, identify the meanings of work and understand the relationship between work and the aging process. A qualitative case study was run with four mature adults for 53-64 year olds working as real state agent in the city of Porto Alegre, RS, Brazil. The theoretical and methodological basis used was based on the concepts of meanings of work by Morin (2001), Morin et al. (2007), Antunes (2009), and work's perspective ontologic by Marx (2008, 1996) and Lukács (1981). The data was generated from semi-structured interviews for the constitution of the content analysis corpus (BARDIN, 1977). The research results show that work is used as a resource for coping with events resulting from the aging process, such as adapting to inactivity, emptying social roles, filling free time, preventing depression and loneliness. It is concluded that, due to the difficulty of the subjects to face the aging process itself, the work sphere represents a place where aging is not apparent.*

***Keywords:** Meanings of Work. Retirement, Aging. Real State Agent.*

TRABAJAR COMO RECURSO PARA ENFRENTAR EL ENVEJECIMIENTO

Resumen: *Este artículo tuvo como objetivo investigar la relación entre los significados dados al trabajo y el proceso de envejecimiento, para personas adultas maduras frente al proceso de envejecimiento, que actúan como agentes de la propiedad inmobiliaria, en la ciudad de Porto Alegre / RS. Para cumplir con este objetivo, fue necesario mapear la trayectoria del trabajo, identificar los significados atribuidos al trabajo y tratar de comprender la relación entre el trabajo y el proceso de envejecimiento. En este sentido, se realizó un estudio cualitativo, del tipo de estudio de caso, con cuatro adultos maduros entre 53 y 64 años, que actúan como agentes de la propiedad inmobiliaria en la ciudad de Porto Alegre / RS. La base teórica y metodológica utilizada se basó en los conceptos de significado del trabajo de Morin (2001), Morin et al. (2007), Antunes (2009), además de la perspectiva ontológica del trabajo de Marx (2008, 1996) y Lukács (1981). Para esto, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, a partir de las cuales se produjeron datos para la constitución del corpus de análisis de contenido (BARDIN, 1977). Se concluyó que el trabajo se utiliza como recurso para hacer frente a los eventos resultantes del proceso de envejecimiento, como adaptarse a la inactividad, la falta de roles sociales, ocupar tiempo libre, prevenir la depresión y la soledad. También se concluye que en vista de la dificultad de enfrentar el proceso de envejecimiento en sí, la esfera del trabajo se configura como un lugar donde el envejecimiento no es aparente.*

Palabras clave: *Sentidos del Trabajo. Jubilación. Envejecimiento. Agentes de la Propiedad Inmobiliaria.*

SABERES E VALORES NA ATIVIDADE DE ABATIMENTO DE CHOCO: DIÁLOGOS ENTRE PSICANÁLISE E ERGOLOGIA

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0408

Santos, Luciana Gelape¹ – lugelape@uol.com.br

FaE - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Rua Professor Magalhães Drumond, 157 – Santo Antônio
30350-000 - Belo Horizonte – MG - Brasil

Gomes Júnior, Admardo Bonifácio² – admardo.jr@gmail.com

CEFET-MG, Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
Av. Amazonas, 7675 - Nova Gameleira,
30510-000 - Belo Horizonte – MG - Brasil

Resumo: Neste trabalho serão relatadas algumas reflexões teóricas sobre uma intervenção junto aos trabalhadores de uma mina subterrânea, realizada logo após um acidente que vitimou fatalmente um dos trabalhadores. O objetivo foi contribuir com a elaboração simbólica do ocorrido. Para tanto, partimos do pressuposto que um acidente de trabalho é sempre um lamentável infortúnio que, em alguma medida, pode desestabilizar o cotidiano de uma organização e de seus trabalhadores, e também proporcionar novos aprendizados. Tais ocorridos requerem sempre o cuidado de se ofertar aos sujeitos envolvidos espaços de fala que possibilitem o luto, a simbolização e a coletivização de saberes e valores na lida com os riscos do trabalho. Pautado por estas premissas realizamos quatro encontros de conversações com três coletivos, encorajando os trabalhadores a falar livremente não só sobre o ocorrido, mas também sobre os riscos e as saídas desenvolvidas no cotidiano da atividade. A escolha das conversações como metodologia decorre de nossa reflexão teórica a partir da articulação entre a psicanálise e a démarche ergológica. Os encontros com os trabalhadores seguiram uma orientação lógica no uso do tempo: um instante de ver, um tempo de compreender e um momento de concluir. Nosso trabalho permitiu acolher algo das crenças, controvérsias e saberes investidos dos trabalhadores, trazendo-os ao diálogo com os saberes acadêmicos. Acreditamos que tais ações puderam contribuir com a troca de

¹ Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Mestre em Administração, graduada em Psicologia, pós-graduada em Consultoria Organizacional e em Consultoria Interna de Treinamento e Desenvolvimento.

² Doutor em Educação pela UFMG e em Filosofia pela Aix-Marseille Université, graduado em Psicologia, pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas e mestre em Psicologia Social, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutorado na FaE/UFMG na linha de pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana.

experiências e o desenvolvimento de atividades mais seguras e conscientes por parte dos trabalhadores da mina, fortalecendo o espaço da singularidade na dimensão do coletivo.

Palavras-chave: *Atividade. Ergologia. Psicanálise. Saberes. Valores.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve e apresenta uma reflexão teórica sobre a experiência dos autores junto a equipe de trabalhadores de uma mina subterrânea – a única do mundo a extrair um determinado tipo de mineral – após o primeiro acidente fatal na empresa, no ano em que completou 70 anos de sua fundação.

A demanda da direção da empresa visava, inicialmente, oferecer um espaço de acolhida aos trabalhadores, ajudando-os a lidar com os sentimentos advindos da perda do colega, o retorno ao trabalho e as atividades no interior da mina. Com esse objetivo, foi ofertado às equipes um espaço no qual as pessoas foram encorajadas a falar livremente não só sobre o ocorrido, mas também sobre os riscos e as estratégias desenvolvidas no cotidiano da atividade.

A intervenção, feita por meio de conversações, foi realizada com trabalhadores envolvidos direta ou indiretamente, com a tarefa de abatimento de choco considerada a atividade que mais mata em minas subterrâneas no mundo. Acreditando nas múltiplas possibilidades dos usos das conversações em coletivos de trabalho buscamos acolher a demanda da direção de oferta de um espaço de fala aos trabalhadores. Com a orientação teórica da psicanálise e da ergologia, proporcionou-se aos trabalhadores um espaço e um tempo de escuta atenta às várias dimensões da atividade no trabalho que exercem incluindo, neste momento, a atividade de trabalho do luto no espaço laboral. Foram acolhidos os afetos, as crenças, os saberes e valores, manifestos no coletivo entorno do acidente, da morte, dos riscos, temores e satisfações do trabalho.

2 DA DEMANDA À CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Trata-se de uma empresa do setor de mineração fundada em 1947, em um pequeno município de Minas Gerais, responsável pela maior produção brasileira de um tipo específico de rocha metamórfica rara e com alto valor de mercado. Conta com cerca de 120 trabalhadores diretos e tem possibilidade de abastecimento do produto no mercado pelos próximos 50 anos. Com uma capacidade total de produção de 80 mil toneladas do produto/ano, abastece indústrias como a de cerâmica, papel e celulose, tintas, borracha, plásticos, detergente em pó, entre outras.

É uma das pioneiras na lavra, beneficiamento e comercialização da rocha e detentora da concessão de importantes jazidas na região onde está instalada. A diretoria relata o orgulho de deter a primeira mina subterrânea do mineral existente no mundo, o que tem exigido o desenvolvimento de tecnologias inovadoras e todo um cuidado com o projeto e construção da lavra. A empresa dispõe de modernas técnicas de pesquisa mineral e geoprocessamento bastante informatizado, conseguindo avaliar as reservas e principais características da rocha desde a jazida até as etapas finais de extração e classificação de matérias-primas.

No entanto, no início de outubro de 2017, por uma inesperada característica do solo adentrado na mina subterrânea, uma rocha de mais de uma tonelada se desprende do teto atingindo um dos trabalhadores, que faleceu algumas horas depois, a caminho do hospital. O trabalhador tinha 31 anos de idade, trabalhava há sete na mina subterrânea, e era tido como experiente no tipo de operação que o vitimou, qual seja, a de derrubar rochas instáveis, ou abater chocos.

O trabalho de abatimento de chocos consiste em derrubar fragmentos de rochas fraturadas nos tetos e laterais das galerias das minas subterrâneas, que têm potencial de cair. Esta é conhecidamente a tarefa mais perigosa e árdua, tida como a operação que mais mata em minas subterrâneas no mundo. Para derrubar o choco o trabalhador precisa golpear com uma barra metálica as rochas, que não se encontram firmemente aderidas ao maciço rochoso, até derrubá-las. O nome “choco” vem do barulho oco que faz quando se bate com a barra metálica em um fragmento de rocha com forte potencial de queda. A origem dos ‘chocos’ podem ser, tanto as movimentações naturais do maciço rochoso, quanto aquelas provocadas por detonações e movimentações de máquinas e equipamentos em geral (FARIA, 2008).

A demanda que nos foi dirigida consistiu em realizar uma intervenção junto aos trabalhadores que lidam direta ou indiretamente com o trabalho da mina subterrânea depois do acidente ocorrido que infelizmente vitimou fatalmente um trabalhador. O intuito era contribuir, tanto com o coletivo quanto individualmente, para a elaboração do acontecido.

Para a construção da nossa proposta de intervenção foram necessárias algumas conversas com diretores, leitura de documentos e notícias para coleta de informações sobre a empresa e o ocorrido. Partimos do pressuposto que um acidente de trabalho é sempre um lamentável infortúnio que, com maior ou menor frequência, pode desestabilizar o cotidiano de uma organização, mas também proporcionar novos aprendizados. Quando envolve a perda de uma vida humana as consequências sobre o coletivo dos trabalhadores são imprevisíveis e requer o cuidado de se ofertar aos sujeitos envolvidos espaços de fala que possibilitem o luto, a simbolização e a coletivização de estratégias e saberes na lida com os riscos do trabalho.

Foi pautado por estas premissas que propusemos uma intervenção junto a dois coletivos (manhã e tarde) de trabalhadores da mina subterrânea e um coletivo de lideranças. Realizamos quatro encontros, por quatro semanas seguidas, com cada um dos três coletivos de trabalhadores, de aproximadamente 1h cada. A proposta consistiu em encontros de conversações nos quais os trabalhadores foram encorajados a falar livremente não só sobre o ocorrido, mas também sobre os riscos e as estratégias desenvolvidas no cotidiano da atividade. Nas conversações a expectativa era de podermos acolher as angústias, medos, crenças, controvérsias e saberes tácitos dos trabalhadores trazendo-os ao diálogo não apenas com nossos saberes acadêmicos, mas também sob a escuta orientada por nossa experiência com a psicanálise. Nossa aposta era que estas ações poderiam contribuir com a troca de experiências, abertura para a diversidade das formas de se vivenciar a proximidade da morte e o desenvolvimento de atividades mais seguras e conscientes por parte dos trabalhadores que lidam com a mina subterrânea.

Nossos encontros seguiram a seguinte orientação lógica no uso do tempo: um instante de ver, um tempo de compreender e um momento de concluir. O primeiro encontro com cada coletivo foi dedicado ao instante de ver, ou seja, nele priorizamos escutar o que os trabalhadores traziam espontaneamente sobre o trabalho na mina subterrânea e o acidente ocorrido. Procuramos não direcionar a conversa, não colocar questões, nem mesmo fazer grandes comentários sobre o que traziam. Nosso intuito neste momento era mobilizar os afetos em torno do ocorrido para entendermos a qualidade dos recursos que cada um e o

coletivo apresentavam na lida com o evento (traumático?) e a continuidade do trabalho. O segundo encontro, uma semana depois do primeiro, foi dedicado ao tempo de compreender. De posse dos depoimentos colhidos nos três grupos do primeiro dia, realizamos um encontro mais dialogado (e por isso mesmo menos angustiante). Pudemos retornar e destacar junto ao coletivo como cada sujeito estava lidando tanto com o luto quanto com a continuidade das tarefas, ressaltando aspectos positivos e diversificados das formas encontradas. Já na terceira semana, tempo ainda de compreender, apresentamos para a discussão nos coletivos aquilo que colhemos dos dois primeiros dias, encorajando-os no diálogo a trazer novas contribuições e críticas. O momento de concluir aconteceu em nosso quarto e último encontro com cada coletivo, no qual apresentamos para a discussão o nosso relatório final a ser apresentado à direção da empresa (ainda aberto a novas contribuições e considerações), mas buscando concluir sobre o que os encontros possibilitaram colher e elaborar para ser levado à diretoria.

Todos os encontros foram gravados, com o consentimento dos trabalhadores e com a ciência de que seriam de uso restrito dos interventores. De posse das gravações, a cada semana e como forma de nos prepararmos para o próximo encontro, fomos destacando das falas aquelas que traziam novos sentidos, sempre na tentativa de ampliar a representação, o debate e a compreensão sobre o trabalho e o acidente ocorrido. Desta multiplicidade de falas pudemos organizar em núcleos de sentido algumas afirmações produzidas e validadas pelos três coletivos para o retorno aos trabalhadores e a diretoria.

2.1 O que recolhemos do que se produziu das conversações para retornar aos coletivos e à diretoria

As conversas nos permitiram perceber que há, de forma geral, uma grande satisfação dos funcionários da empresa em poder exercer, neste espaço coletivo de trabalho, sua profissão. As condições de trabalho oferecidas pela empresa parecem bastante condizentes com as expectativas que seus trabalhadores têm para a boa realização das atividades laborais. Também nos pareceram positivas as formas de organização do trabalho empregadas pelos gestores. Foram poucas as queixas, e pontos controversos, relativos a este quesito.

As relações socioprofissionais se destacaram como ponto alto da gestão da empresa. Os trabalhadores apresentaram sentimentos de amizade, familiaridade, confiança, não só em relação aos pares (colegas de trabalho), mas também em relação à hierarquia (supervisores, chefes, etc.).

Vê-se com clareza que está sendo construída na empresa uma consistente, forte, e coerente cultura de segurança. Pudemos perceber que as políticas e práticas de segurança encontram uma positiva ressonância no discurso dos trabalhadores. Eles localizam, tanto na atual direção como na equipe hierárquica, uma constante preocupação com a segurança em todos os setores da empresa e principalmente na mina subterrânea. Salientamos dois pontos fortes do trabalho com os coletivos que se destacaram nas conversações, quais sejam, a importância dos espaços de diálogo e as vicissitudes do sentimento de segurança.

Os trabalhadores reconhecem e valorizam os espaços de diálogo presentes na empresa. Há espaços efetivos para se falar de segurança, risco e acidentes de trabalho, tanto institucionais (como os Diálogos Diários de Segurança - DDS, a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA, entre outros) quanto informais (facilitado pela qualidade das relações socioprofissionais). Tais espaços contribuem muito com o fortalecimento e a efetividade das políticas e práticas de segurança. Durante as conversações pudemos enfatizar alguns aspectos que emergiram nos encontros e que demonstram a importância de tais espaços de diálogo que permitem tratar de diversos assuntos que perpassam a atividade de trabalho.

Pudemos então concluir junto aos trabalhadores, sempre trazendo a própria fala deles como exemplo, sobre os espaços de diálogo:

- 1- São momentos de poder falar e ouvir do que, às vezes, poderia ser mais fácil esquecer, ou deixar para lá. Certos assuntos, como o risco eminente de acidente, ou mesmo lembrar-se dos acidentes ocorridos podem provocar ansiedade e temor, mas é pela fala que estes afetos encontram sua melhor expressão.
- 2- Poder falar de si e das situações e poder ouvir o outro permite compreender que cada um tem uma forma de lidar com as situações diversas; que a diversidade das formas de lidar com as situações remete à história e a experiência de cada um; e que qualquer mudança e ou aprendizado deve ter como ponto de partida a singularidade da experiência de cada um que compõe o coletivo de trabalho.

Por enquanto ainda dói. O que aconteceu poderia ter acontecido com qualquer um. Busco ocupar meu tempo, mas nada que eu faça tira isso da minha cabeça. Escuto a voz dele pedindo: - Me tira daqui, está doendo. Por que que não deu tempo?

- 3- Poder falar e ouvir ajuda a recolher dos ocorridos alguma possibilidade de aprendizagem.

Esperar que o acontecido possa trazer para nós mais responsabilidade uns com os outros, não só nós que estamos no dia a dia, mas os demais que estão de fora.

- 4- Poder falar em contextos diferentes produz efeitos diferentes. Falar com aqueles que vivenciam e conhecem o trabalho daquela mina subterrânea produz certos efeitos diferentes de falar com os trabalhadores que lidam apenas com o trabalho na superfície, ou da mina a céu aberto.
- 5- Na repetição do DDS devemos buscar sempre trazer o que é renovado na vivência da experiência diária.
- 6- No fundo devemos sempre nos perguntar: “o que mais podemos fazer pela segurança?”

Pudemos também concluir das falas que surgiram no coletivo o que nomeamos como “sentimento de segurança”. Assim como os aspectos objetivos da segurança, que toda a tecnologia utilizada pela empresa oferece, os aspectos subjetivos da segurança são igualmente importantes. Estes aspectos dizem respeito ao “sentimento de segurança”. Há na cultura de segurança da empresa um efetivo sentimento de segurança que pôde ser localizado em dimensões como:

- 1- Ter atenção, respeito e rigor, contando sempre com a imprevisibilidade do risco, é agir com segurança – o sentimento de segurança paradoxalmente deve sempre conter uma desconfiança da segurança.

O risco... em primeiro lugar se não tiver o risco, você vai trabalhar mais relaxado. Você estando sempre com o pensamento no risco, você vai fazer suas atividades sempre com segurança e sempre lembrando que: por mais segurança que você tenha, o risco está sempre em primeiro lugar; por mais que você esteja seguro, você está correndo risco.

- 2- O coletivo dá segurança – a boa qualidade das relações socioprofissionais desenvolvida pelos trabalhadores nesta empresa gera e nutre o sentimento de estar seguro entre amigos e colegas.

A segurança melhorou demais, muito, mas foi muito mesmo. A gente passa isso para eles, eles aprenderam isso, a gente aprende isso com eles.

- 3- A segurança dá segurança – a consciência de que as tecnologias de segurança estão sendo bem utilizadas contribui com o sentimento de segurança.

Não consegue zero risco; na hora que você passa para resumir, a gente estava fazendo tudo certo; não que foi um alívio, mas estava tudo correto. Já aprendemos no passado, e continuamos aprendendo (única mina subterrânea do mundo).

- 4- Dar segurança à comunidade retorna como sentimento de segurança – vários relatos mostraram que tanto as ações institucionais quanto pequenos esclarecimentos que os trabalhadores fornecem à comunidade, da cidade onde a empresa está localizada, fortalecem o sentimento de segurança no trabalho exercido, sobretudo na mina subterrânea.

É interessante o relacionamento que a empresa tem com a comunidade. A gente até imaginava que a repercussão seria grande; teve comentários, mas não foram maldosos. Acompanhamos pelas redes sociais...isso nos mostra que a empresa é aquilo que ela fala.

- 5- Valorizar o conhecimento tácito, as trocas de saberes, as experiências que cada um desenvolve no trabalho aumenta a segurança – o trabalho da mina subterrânea é riquíssimo em saberes desenvolvidos na experiência, transmitidos no contato um a um, saberes artesanais, como na arte de abater os choccos. São saberes tácitos, que frequentemente não podem ser colocados em palavras. Saberes que envolvem os sentidos de maneira surpreendente: a visão, a audição, o tato, o olfato. Saberes que precisam ser valorizados objetiva e subjetivamente. O sentido do trabalho da mina deve ser recoberto pelo valor deste trabalho.

A mina é risco 4, a pessoa tem que estar ciente disso (eu tô) é igual policial que saísse pra rua, civil militar; você sabe que saiu, não sabe se volta; claro que tem os procedimentos a seguir., as normas de segurança... você segue...unir mais, em relação a procedimento, não fazer nada fora ... aprendi com os mais experientes, exemplos de outras empresas que tiveram várias mortes; não é que isso é normal, ninguém quer perder vida humana, mas o importante é ficar focado, atento... aconteceu, aconteceu. Agora é reunir força e retomar.

- 6- Há outras ações da empresa que podem contribuir com o sentimento de segurança - ex.: plano de saúde para os que trabalham na mina; melhor valorização e equidade salarial.

2.1 O que propusemos como ações para a empresa

Que mantivessem políticas e práticas de atenção contínua aos “espaços de diálogo” e ao “sentimento de segurança”. Um foco especial pode ser dado aos Diálogos Diários de Segurança - DDS, buscando trazer sempre para esse espaço algo novo, renovado a partir da experiência de trabalho, daquilo que cada um vivencia e/ou vivenciou, sempre articulando com as possibilidades de como fazer a segurança estar presente. Reforçar e incentivar a autonomia dada aos supervisores para as adaptações necessárias às características peculiares a cada setor, a partir dos temas sugeridos pelos técnicos de segurança. Surge, em um dos grupos, a sugestão de que o tema do DDS seja comunicado aos trabalhadores no dia anterior, para que eles possam trazer, no dia seguinte, situações do seu cotidiano afetas ao tema

proposto. Dessa forma, reforça-se o diálogo e atribui sentido aos saberes dos trabalhadores. Destacamos a importância de se registrar aquilo que os trabalhadores trazem ao DDS, de suas experiências adquiridas no cotidiano do trabalho. A SIPAT também pode ser pensada como um espaço de diálogo, na qual, os trabalhadores podem compartilhar experiências e saberes sobre o trabalho, mesclado com ações formais de treinamento.

Sugerimos também que poderia ser bastante produtivo propiciar espaços para que os trabalhadores da empresa se encontrem com outros, de outras minas subterrâneas, para troca de ideias e experiências sobre o trabalho. Além destas trocas com experiências exteriores, seria também importante a criação de momentos institucionais para a interação entre os diversos setores, com maior ênfase ao conhecimento das atividades desenvolvidas na mina subterrânea. Tais ações ajudariam a conter e recobrir simbolicamente certas fantasias, imagens distorcidas da realidade da mina e do trabalho que lá se faz. Neste mesmo sentido é também importante a aproximação da empresa das famílias dos trabalhadores, visando desmistificar o trabalho na mina.

Apontamos também para a possibilidade de realização de um diagnóstico ampliado a toda a empresa de como os trabalhadores têm vivenciado cada contexto de trabalho: condições de trabalho, organização do trabalho e relações socioprofissionais. Além disso, indicamos para a necessidade de realização de um estudo de Cargos e Salários visando a otimização e a equidade interna e externa da remuneração ofertada, programas de incentivos, benefícios e serviços sociais.

3 O ESPAÇO E O TEMPO DAS CONVERSAÇÕES

Freud em seu texto sobre a transitoriedade de 1915 nos fala sobre o que acontece com o valor que atribuímos aos objetos de nosso afeto frente a escassez do tempo representada pela morte. A presença da morte revoluciona os valores que atribuímos à vida e ao mundo dos objetos dos nossos afetos. Estar diante da morte impõe uma perda, uma introdução do real onde a fantasia parecia fazer tudo ser possível. O mito individual de cada um sobre sua eternidade, necessário à continuidade da vida, é abalado pela imposição real da finitude do tempo. O que o reconstituirá é o trabalho do luto, e:

O luto, como sabemos, por mais doloroso que possa ser, chega a um fim espontâneo. Quando renunciou a tudo que foi perdido, então consumiu-se a si próprio, e nossa

libido fica mais uma vez livre (enquanto ainda formos jovens e ativos) para substituir os objetos perdidos por novos igualmente, ou ainda mais, preciosos (Freud, 1915/1976:348).

Na intervenção relatada acima, sabíamos que pelo menos dois trabalhos estavam em jogo: o trabalho da mina e o do luto. O trabalho de luto deveria receber seu tempo e seu lugar para a continuidade do trabalho na mina. Toda a condução dada pela direção da empresa ao infortúnio estava orientada a respeitar o tempo e o espaço do trabalho de luto. Aos trabalhadores foi permitido só retornar às operações na mina se e quando se sentissem bem para isso. O ritmo da produtividade foi deixado a cargo dos trabalhadores. Atendimentos individuais de psicologia foram ofertados a todos que o desejassem.

Nosso desafio era de criar um espaço coletivo em um tempo delimitado onde pudéssemos fazer circular a palavra dos trabalhadores de forma a contribuir com o trabalho do luto e ao mesmo tempo compreender a qualidade das elaborações trazidas.

Apresentamos a seguir as sustentações teóricas que serviram de baliza para a condução das conversações.

3.1 Do coletivo e suas espacialidades

O conceito de coletivo, tal como proposto por Oury (2009), traz importantes contribuições acerca da prática com a psicanálise em instituições. Tal conceito busca contribuir com o desenvolvimento de espaços que acolham o paradoxo de neles se preservar a dimensão singular do sujeito para além dos efeitos de grupo. Como nos afirma Oury (2009:20) “a lógica do Coletivo não é uma lógica de simples discursividade, não é uma lógica da serialidade, nem mesmo uma lógica de simples ‘gestalt’, mas uma lógica que respeita uma quase infinidade de fatores para cada um”. Fruto da experiência desenvolvida em La Borde, a noção de coletivo funciona como instrumento contra a exclusão do sujeito. Sua lógica é buscar articular, no compartilhamento de um mesmo espaço, formas de interlocuções possíveis que implique cada integrante com sua fala de forma a dar lugar à diversidade.

A partir da proposta de Oury (2009), podemos pensar em como visar nos coletivos de trabalho o trabalhador como sujeito que transcende as configurações funcionais que se espera dele no contexto laboral. Sempre numa perspectiva que abra espaço para uma forma de se fazer clínica no trabalho que vá além daquelas que visam prioritariamente denunciar o adoecimento do trabalhador e suas determinações. Uma clínica que não vise a homogeneização das respostas dos indivíduos, mesmo que em nome da denúncia de possíveis causas de um

suposto desfuncionamento. Isso porque acreditamos necessário nos perguntarmos até que ponto tais formas de se fazer clínica no trabalho não partem de *a priori* que acabam por estandardizar as possibilidades de respostas dos indivíduos? Na medida em que localizam fatos em si (por exemplo, uma patologia identificável, um desfuncionamento) subsumindo-se assim a fala do sujeito e sua implicação com o fato e com a saída possível dele.

Oury (2009) nos auxilia na teorização de outro modo de fazer clínica, bem diferente do que se fez sob certas orientações da psicologia do trabalho. Uma clínica orientada pela oferta da possibilidade de emergência do sujeito, abrindo um espaço diferente do lugar de objeto que as pessoas ocupam com tanta frequência no contexto institucional. E o faz sob a orientação lacaniana das coordenadas de sustentação do discurso do analista.

Segundo Lacan (1969-70/2007) o discurso do analista é aquele que se dirige ao sujeito. Não há dúvida que existe uma oposição entre o discurso do analista e o da gestão. Enquanto este visa a alienação aos significantes do Outro, o discurso do analista leva em conta exatamente esta alienação para provocar uma separação, separação que se dá pela abertura para novos sentidos. Oury (2009) afirma que, sob a lógica do Coletivo, devemos destacar a necessidade da existência da diversidade, da heterogeneidade de coisas, o que ele designa de “acazos objetivos”. É a partir do encontro com tais acazos que cada sujeito poderá se ressituar em sua posição fantasmática na organização.

O trabalho do analista no Coletivo é de favorecer passagens de um discurso a outro, para que se saia de um discurso fechado, de um discurso coisificante, apresentado como um discurso da realidade, indiscutível, em que nada mais há a se dizer. O que se destaca são exatamente as possibilidades das passagens, de um lugar a outro, de uma pessoa a outra: “no fim das contas, é ter acesso a esta distinguibilidade que é posta em prática” (OURY, 2009, p. 27). Passagens que possibilitam não a aplicação de um saber, mas a sua produção. Um saber produzido sem o caráter especulativo, pois gerado a partir de uma experiência em que o sujeito está necessariamente implicado. É exatamente esta possibilidade da produção de um saber que indica as condições de possibilidades dessa prática clínica. Nesse sentido, o foco sempre será a emergência do sujeito, de tal forma que ele nunca seja reduzido a qualquer tipo de qualificação. Contrariamente a toda lógica da gestão tecnocrática dos saberes no trabalho, as intervenções clínicas nesses Coletivos abrem possibilidades de dar lugar ao que resta subjacente, às emergências da vida, do desejo de cada um.

A posição ocupada pelo clínico de orientação lacaniana no trabalho com os Coletivos não se confunde com seu lugar de sujeito. Sua oferta é como analista, sustentando o desejo do analista, da emergência possível a partir da suposição de saber dirigida a ele no coletivo, de algo do desejo dos presentes. Para além da demanda ou das necessidades surgidas no Coletivo. A orientação é o resgate da dimensão do desejo implicado na ação laboral para uma promoção do reposicionamento do sujeito diante das questões suscitadas pelo trabalho, implicando-o em suas queixas e abrindo a possibilidade de produção de um saber sobre seu desejo que lhe seja próprio.

Se há transmissão de algo aqui ela é da ordem das palavras que cada um recolhe contingentemente para lidar com o vazio que sustenta e dá forma ao desejo. Novas palavras emergindo em oposição ao dito estabelecido. Uma transmissão que abre a via do singular, da heterogeneidade (como diria Oury) e que em coletivos de trabalho parecem nos colocar de forma única frente e frente às profissões impossíveis que Freud nos falava: governar, educar e psicanalisar. Não há governo do trabalho, educação para o trabalho, nem psicanálise em coletivos de trabalho. O que há são diferentes formas de se propor o impossível e o que cada um faz com isso quando governo, educação e psicanálise são propostos.

3.2 Da lógica do tempo

As recentes experiências da psicanálise de orientação lacaniana têm demonstrado que podemos identificar três tempos do trabalho em coletivos. Num primeiro tempo, o coletivo permite uma contenção e uma demarcação das questões que agrupam seus integrantes. Isso pelo compartilhamento e pela identificação aos demais. É o tempo para se criar certa consistência grupal, que dá imaginariamente uma concretude ao problema do sujeito ao incluir sua questão em um coletivo. Num segundo tempo é preciso abrir espaço à singularidade das saídas inventivas. Aqui, a questão de cada um é acolhida como um modo particular de cada sujeito conectar-se ao coletivo. Isso de tal forma a permitir um trabalho de elaboração e produção de um saber em torno disso que resiste ao saber para o sujeito. O terceiro tempo é o da conclusão. E esta pode não passar de uma simples aproximação da questão de cada um com o cerne da atividade que o coloca em posição de buscar continuamente um saber.

Lacan inicia já em 1945, no artigo intitulado “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”, sua tarefa de situar a lógica a qual os coletivos se submetem. Lacan vai afirmar

que há um tempo de ver, um tempo de elaborar e um tempo de concluir, numa lógica que envolve um percurso que é sempre solitário, mas não sem os outros:

Basta fazer aparecer no tempo lógico dos outros a menor disparidade para que se evidencie o quanto a verdade depende, para todos, do rigor de cada um, e até mesmo que a verdade, sendo atingida apenas por uns, pode gerar, senão confirmar, o erro nos outros. E também que se, nessa corrida para a verdade, é apenas sozinho, não sendo todos, que se atinge o verdadeiro, ninguém o atinge, no entanto, a não ser através dos outros. (Lacan, 1998:211-212).

Segundo Tarrab (2011), a lógica coletiva inaugurada por Lacan deve ser contraposta àquela da psicologia das massas de Freud. Na perspectiva introduzida por Lacan, o laço coletivo encontra uma “variante numa lógica coletiva que se situa com respeito à falta no Outro, com respeito ao furo no saber” diferentemente do laço que se situa com respeito a um Ideal que satura a falta.

Para Freud há dois vetores nas identificações grupais, um vertical – do líder e seus membros, sustentado pela identificação a um ideal – outro horizontal – dos membros entre si, sustentado por uma identificação grupal. O que Lacan faz é subverter, tanto a posição do líder no grupo quanto a posição de seus membros, já que a função do ‘mais-um’ passa a ser exatamente a de não sustentar um ideal universal no grupal. Numa situação paradoxal cabe ao clínico enlaçar o grupo e marcar uma separação entre seus membros.

O que a experiência relatada nos demonstra é que num primeiro tempo o grupo serve a uma contenção e demarcação do sofrimento pelo compartilhamento e identificação com os demais. Cria-se aí certa consistência grupal que a princípio empresta imaginariamente concretude para o problema do sujeito ao incluir sua queixa em um coletivo. Mas, num segundo tempo é à singularidade que se precisa abrir espaço. Aqui, o sintoma, se acolhido como modo particular do sujeito conectar-se na cena coletiva, pode permitir uma abertura a um trabalho de elaboração. O que se elabora é um saber em torno disso que resiste ao saber. O tempo da elaboração é o que precede qualquer conclusão. E esta, pode não passar de um uso mais útil do próprio sintoma no âmbito coletivo.

3.3 Das conversações realizadas

O termo conversação não é novo nas ciências humanas e frequentemente é tomado como sinônimo de uma conversa que se estabelece com o intuito de intervenção e/ou coleta de dados em uma investigação. São exatamente os efeitos imaginários próprios das identificações, que permitem a constituição do grupo, que o clínico se propõe a tensionar. Ele o faz estando vigilante às diferenças de cada participante que possam favorecer a sustentação da singularidade de cada um durante os encontros. Esta é a principal orientação de trabalho.

Na presente intervenção podemos demarcar algumas de suas especificidades: no funcionamento e dinâmica dos coletivos; nas formas de interação entre os integrantes; e no papel dos interventores. Estas são algumas das coordenadas simbólicas que localizamos na experiência realizada como possibilidade de uso da ergologia e da psicanálise em um coletivo.

Esta proposta de trabalho em coletivos, que tem principalmente na psicanálise sua inspiração e sustentação teórica, não é pautada pelos universais do grupo, mas pela particularidade de cada um que ali se encontra. É a singularidade que deve ser destacada nas intervenções “clínicas” feitas no coletivo. O clínico aqui deve fazer com que cada um volte o foco para sua tarefa e se responsabilize por seu produto, ambos sempre únicos. Ele cuida da dinâmica do coletivo, mas sem se deixar servir de ideal para seus integrantes, o que o diferencia radicalmente de um líder. Ele procura deixar aparecer no lugar do ideal, uma falta, uma questão, um desconforto intelectual. Ele não apresenta um saber pronto, o que acaba por provocar a elaboração de um saber singular (SANTIAGO, 2009).

O que é preservado da dimensão do coletivo, ou seja, o que é ‘para todos’, é apenas a proposta de que cada um deve apresentar um produto singular. “É exatamente no movimento de se evitar que a falta de saber seja preenchida por um ideal coletivo que o clínico, ao contrário do líder, permite ao sujeito se servir da falta como ponto de partida para uma criação não segregadora” (GOMES JÚNIOR, 2013, p.153).

Se por um lado, a orientação de trabalho nestas conversações sobre a atividade visa a singularização do saber que com elas se produz, por outro, é este saber singularizado que retorna sobre o patrimônio de saberes comuns partilhados pelo coletivo como um valor. É exatamente no âmbito destas contradições entre a normatividade e a singularidade que um saber novo pode se produzir.

Na intervenção que relatamos tais conversações funcionaram como debates coletivizados, utilizados pelo coletivo, não como possibilidade de produção de uma enunciação única, mas

de enunciações singulares coletivizadas. Esta proposta, por si mesma já produz efeito de saber. Isso porque as questões e produções de cada integrante quando coletivizadas ajudam os outros, podendo abrir possibilidades para perspectivas inéditas.

A expectativa era que as falas produzidas em torno de temas e questões trazidos pelos participantes quando coletivizadas permitissem que eles se deixassem ensinar pelas experiências e práticas um do outro. Com isso pretendeu-se produzir a queda de “ideais” sobre aquilo que cada um sabe, assim como abalos de certezas e identificações, buscando fazer emergir os usos de cada corpo-si no relato das dramáticas de suas atividades de trabalho. A orientação clínica foi de estar sempre na escuta daquilo que havia de inédito, de singular, de inventivo, nas soluções encontradas aos problemas e impasses de cada um.

O exercício consistiu em conduzir o coletivo de forma a que cada um pudesse se permitir ser tocado pelas palavras do outro sobre os impasses do trabalho e sobretudo do trabalho de luto. De forma que as palavras permitissem transformar os impasses em questões, estas em objetivos de pesquisas internalizadas e finalmente na construção do que se tem a dizer: uma comunicação onde o sujeito enuncia algo de si e da atividade de trabalho.

O que se buscou foi a singularidade do sentido daquilo que se dizia sobre aquilo que se faz. Singularidade que aponta para aquilo que se faz para além da norma, do universal, da regularidade, do consenso das ideias compartilhadas que não conduzem ao particular, nem ao detalhe das invenções singulares. Nenhum saber aqui foi imposto aos integrantes. A intervenção foi feita com sujeitos, e não sobre eles, já que é pressuposto um saber no corpo-si que, partilhado, permite aprender com o outro.

4. DA ERGOLOGIA, SABERES E VALORES

Toma-se como ponto de partida a noção de atividade humana, composta de saberes constituídos e de saberes investidos, que demonstram a historicidade das situações de trabalho, numa constante renormalização das normas antecedentes que expressam uma mobilização em dramáticas dos usos do corpo-si. Expressão que comporta a potência de um conceito:

O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a atividade é efetivamente conduzida por alguém em carne e osso, – ela inscreve-se

em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta actividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc..... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a atividade – pode assim ser designado corpo-si ou corpo-pessoa. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008, p. 24)³.

Se trabalhar é sempre fazer uso do corpo-si, evocando a indissociabilidade de corpo e alma, já podemos apontar alguns questionamentos sobre os saberes na atividade de abatimento de choco: de onde provêm os saberes de tais trabalhadores? Dos saberes ditos formais? Dos usos do corpo no trabalho?

Outra importante contribuição da ergologia, refere-se ao fato de que a atividade supõe um debate de normas e valores. A atividade não é mera execução ou repetição de algo prescrito, ao contrário, o trabalhador engajado em sua realização, arbitra, hierarquiza, faz escolhas, ou seja, engendra um debate de normas (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). As ações envolvidas na atividade implicam em valores, por exemplo, de segurança, bem comum, cuidado com os colegas, entre outros. O debate diz respeito a todas essas escolhas inerentes à execução da atividade.

Não é possível fazer viver esse debate sem algumas dramáticas, posto que, determinadas situações, colocam em jogo valores, por vezes, contraditórios ou até mesmo, conflitantes, visto que as situações de trabalho sempre supõem arbitragens, reflexões, discernimentos, engajamento, ou seja, o que a ergologia reconhece como “dramas do uso de si” (CUNHA, 2007, p. 10).

A dimensão dramática não tem o sentido comum de fatalidade ou drama, mas nada pode ser automático, ou involuntário (SCHWARTZ, 2011, p. 133). Compreendendo que nas situações de trabalho há a evocação do uso de si e suas dramáticas, pode-se pensar no vínculo entre competências e os valores mobilizados na atividade. A partir do paradoxo da necessidade de se determinar as competências necessárias ao trabalho e, por outro lado, o reconhecimento da labilidade das situações em que ele ocorre, local das “dramáticas” dos usos de si e de encontros, Schwartz (1998) identifica seis “ingredientes da competência” que se situam em níveis ou escopos diferentes.

³ Original em Português de Portugal.

O primeiro ingrediente diz respeito “a saberes identificáveis e anteriormente armazenados”. Busca antecipar as sequências do trabalho baseado em regras, normas ou protocolo. Para aprender sobre este primeiro ingrediente da competência o sujeito deve, aparentemente, ‘esquecer’ sua experiência. O autor ressalta que a determinação desse ingrediente em cada caso particular e sua apropriação pelos trabalhadores devem ser ajustados à sua própria definição, o que ainda acontece de forma clássica (SCHWARTZ, 1998).

O segundo ingrediente se situa num polo oposto ao anterior, uma vez que “toda atividade de trabalho, por um lado analisável como um seguimento de um protocolo de experimentação, era sempre também, em parte, experiência ou encontro” (SCHWARTZ, 1998). O autor enumera uma “característica universal de todo processo ergológico: não existe situação de atividade que não seja afetada pela infiltração do histórico no protocolo”. E conclui que toda situação de trabalho

(...) é uma combinação parcialmente inédita de normas antecedentes (manuais, regras, prescrições, protocolos, diretrizes, etc) e materiais, objetos técnicos, entidades coletivas, cada qual com sua história própria (...) constituindo uma situação nunca idêntica a outra qualquer, produz e reproduz história de modo incessante (SCHWARTZ, 1998).

Neste ingrediente se situa a habilidade de escolher, decidir, levando em conta a conjuntura, o contexto do trabalho sempre variável.

O terceiro ingrediente “pode ser definido como capacidade e propensão variáveis para ‘estabelecer uma dialética’ ou uma consonância entre os dois primeiros” (SCHWARTZ, 1998). Ao estabelecer esta dialética deve ficar claro que apenas os ingredientes 1 e 2 não bastam, é preciso que a atividade humana tenha significado, tenha valor para o trabalhador. E para isso será necessário um “recentramento”, ou seja, um “uso de si por si” neste permanente “debate de normas” e consequentes “renormalizações” em um meio de trabalho.

No quarto ingrediente Schwartz (1998) propõe pensar no debate de normas como algo dinâmico e aderente à atividade, tem relação com o meio de trabalho e, ainda, como a competência pode se manifestar por meio inclusive de um “uso dilatado de si mesmo”, ou seja, um trabalhador poderia se surpreender com sua própria capacidade de trabalho. Inversamente, poderia se sentir “preso, bloqueado” em sua relação com o meio.

O quinto ingrediente trata das relações com o saber e as possibilidades coletivas de aprendizado, onde a “noção de equipe” tornou-se uma entidade funcional necessária e valorizada.

O sexto ingrediente diz respeito à capacidade de criar sinergia, que é a capacidade coletiva de trabalhar junto, da cooperação mútua, para além das predisposições individuais. A equipe tem um papel muito importante na formulação deste ingrediente considerando que passa a existir uma conduta, por assim dizer, “um pensar coletivo” que perpassa a equipe na “construção sinérgica”. (SCHWARTZ,1998).

5 EM TEMPO DE CONCLUIR

São muitas as possibilidades dos usos das conversações em coletivos de trabalho. As conversações neste coletivo de trabalhadores, sob a orientação da psicanálise e uma compreensão ergológica do trabalho como atividade, realizadas em um momento bastante singular e difícil de elaboração do luto da perda de um colega, nos permitiram primeiramente, acolher a demanda da direção de oferta de um espaço de fala aos trabalhadores. Segundo, ofertar aos trabalhadores um espaço e um tempo de escuta atenta às várias dimensões da atividade no trabalho que exercem incluindo, neste momento, a atividade de trabalho do luto no espaço laboral. Terceiro, acolher os afetos, as crenças, os saberes e valores, manifestos no coletivo entorno do acidente, da morte, dos riscos, temores e satisfações do trabalho. Quarto, retornar aos próprios trabalhadores e à direção o que no coletivo se produziu.

Acreditamos que a potência das palavras produzidas pelo coletivo, contidas nestas quase doze horas de conversa (que nos restam gravadas) ainda reservam muitas possibilidades de leitura, exploração, teorização. Uma delas é a riqueza dos saberes absolutamente artesanais, corpóreos e impregnados de significações, simbolismos, imaginário e beleza que compõem o trabalho de abater choccos. Nele a potência de todos os sentidos entra em atividade para derrubar as pedras e manter a vida. O cheiro da rocha que pode cair, seu barulho choco que o nomeia, as diferenças da vibração da lança quando batida da rocha, o equilíbrio entre a força das mãos e a precisão da direção prevista no olhar. O gosto do trabalho bem feito.

O que mais nos tocou do que ouvimos do trabalho que vitimou o mineiro que abatia choco foi o orgulho que seus colegas têm do saber que a atividade exige. Um saber cuja transmissão se

faz um a um, nas profundezas da terra e sempre frente a frente com a possibilidade da morte. Um saber que não se certifica, pois é um saber artesanal, que só após anos de observações, ensaios e acompanhamento, por fim é suposto no outro. Um saber que sustenta um ideal, que é admirado pelos pares, que comporta o domínio de finas habilidades repletas de beleza, uma beleza rara que poucos veem, poucos sabem reconhecer. Nas conversações pudemos demonstrar nossa admiração frente a tamanha beleza.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, D. M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, Rio de Janeiro: ANPED, 2007
- FARIA, Mário Parreiras de (2008) **Fatores intervenientes na segurança do trabalho de abatimento mecanizado de rochas instáveis em uma mina subterrânea de ouro**. Dissertação: Universidade Federal de Minas Gerais.
- FREUD, Sigmund (1915/1976) **Sobre a transitoriedade**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.345-348.
- GOMES JÚNIOR, A. B. (2013) **O uso de si e o saber fazer com o sintoma no trabalho**. Tese em cotutela: Aix Marseille Université & Universidade Federal de Minas Gerais.
- LACAN, J. (1945/1998) O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. p. 197-213. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1969-1970/2007) **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- OURY, J. (2009) **O coletivo**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild.
- SANTIAGO, Ana Lydia (2009) **Psicanálise aplicada ao campo da educação: intervenção e desinserção social na escola**. In: SANTOS, Tania Coelho (Org.). **Inovações no ensino e na psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 66-82.
- SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: Bendassolli, P. & Soboll, L. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho** (pp. 132-166). São Paulo: Editora Atlas, 2011.
- SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, ano XIX, n.65, p.101-139, dez/98.
- SCHWARTZ, Y & DURRIVE, L. (Orgs) (2010). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. 2 ed. Niterói: Editora da UFF, 2010.
- TARRAB, Maurício (2011) **No cartel se pode obter um camelo**. Disponível em: http://www.ebp.org.br/carteis/pdf_carteis/02_Tarrab_No_cartel_se_pode_obter_um_camelo.pdf. Acessado em 07 mar.2011.

KNOWLEDGE AND VALUES IN “ABATIMENTO DE CHOCO”⁴ ACTIVITY: DIALOGUES BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND ERGOLOGY

***Abstract:** In this work, some theoretical reflections on intervention with the workers of an underground mine, carried out right after an accident that fatally killed one of the workers. The objective was to contribute to the symbolic elaboration of what happened. For that, we assume that an accident at work is always a regrettable misfortune that, to some extent, can destabilize the daily life of an organization and its workers, and also provide a new learning experience. Such occurrences always require care to offer the subjects involved freedom of speech that enable mourning, symbolization and collectivization of knowledge and values when dealing with the risks of work. Based on these premises, we held four meetings of conversations with three groups, encouraging workers to speak freely not only about what happened but also about the risks and solutions developed in the daily activity. The choice of conversations as a methodology stems from our theoretical reflection based on the articulation between psychoanalysis and ergological démarche. The meetings with the workers followed a logical orientation in the use of time: an instant to see, a time to understand and a time to conclude. Our work has allowed us to welcome some of the workers' beliefs, controversies and knowledge, bringing them into dialogue with academic knowledge. We believe that such actions could contribute to the exchange of experiences and the development of safer and more conscious activities related to the mineworkers, strengthening the space of singularity in the collective dimension.*

***Keywords:** Activity. Ergology. Psychoanalysis. Knowledge. Values.*

⁴ Não foi encontrada expressão correspondente no inglês.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DE ESCRITA REFLEXIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0409

LOSEKANN, Maristela Vargas – losekann@terra.com.br

Grupo Hospitalar Conceição

Endereço: Av. Francisco Trein, 326

CEP: 91350-200 – Porto Alegre – RS – Brasil

KLUG, Daniel – prof.daniel.klug@gmail.com

Faculdade de Ciências da Saúde do Grupo Hospitalar Conceição

Endereço: Av. Francisco Trein, 323

CEP: 91350-200 – Porto Alegre – RS - Brasil

Resumo: *Neste artigo, analisaremos de que forma o componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi inserido na formação do profissional técnico em enfermagem de um curso público e na modalidade subsequente ao ensino médio. O componente curricular TCC é obrigatório nesta instituição e está inserido dentro da carga horária total de 1.600 horas divididas em 4 semestres. Esta produção escrita tem como objetivo relacionar experiências de aprendizagem práticas e teóricas que ocorrem ao longo da formação. O TCC é visto como uma forma de valorizar o que o aluno viveu em seus momentos de estágio, momentos de apropriação reflexiva da própria experiência pelo estagiário, bem como de colocar a pesquisa no currículo da formação técnica de nível médio. A escolha do tema é livre para os discentes e deve contemplar um evento significativo, o que ele trouxe de novo para o aprendizado, por que foi importante na formação, por que tem que ser feito dessa maneira, ou seja, contemplar toda a riqueza da experiência. O relato da experiência deve ser complementado com um referencial teórico, cujos autores forneçam sustentação ao que foi apresentado. O objetivo é desenvolver a capacidade de síntese, reflexão e crítica em relação a determinado tema pertinente à enfermagem. A elaboração do trabalho é processual e utiliza-se dos registros armazenados ao longo do curso. O trabalho de conclusão é uma oportunidade de desenvolver aspectos da liberdade na formação de caráter profissional e de nível técnico.*

Palavras-chave: Escrita reflexiva. Formação técnica profissional. Enfermagem.

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde – CETPS/ Escola GHC está localizado em uma instituição pública de saúde – o Grupo Hospitalar Conceição (GHC)¹ – vinculada ao Ministério da Saúde e reconhecida como uma das referências no atendimento à população do estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Este centro educacional oferece desde 2011 o Curso Técnico em Enfermagem na modalidade subsequente ao ensino médio e seu currículo é orientado pelos ciclos de vida com a inserção do estágio curricular supervisionado (ECS) em todos os quatro semestres do curso.

Além do destaque dado ao ECS ao longo desta formação técnica, existe, também, a proposta de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos discentes, um pré-requisito parcial para a conclusão do curso. Essa produção, orientada pelos professores, relata as observações e experiências dos discentes durante as vivências obrigatórias e visa descrevê-las em toda a sua dimensão, desde o planejamento até as conclusões e recomendações. Além disso, por ter um caráter científico segue normas técnicas para sua elaboração (BRASIL, 2018, p. 6). A elaboração do relato de experiência inicia no estágio do primeiro semestre e apoia-se nos registros realizados pelos estudantes em diário de campo ao longo do curso.

Entendemos que esse processo reflexivo realizado pelos discentes através da escrita, ao trazer as experiências do ECS que envolvem o profissional técnico em enfermagem, proporciona um aprendizado significativo sobre o trabalho que o técnico em enfermagem realiza em diferentes serviços de saúde. Neste artigo, analisaremos a forma como o componente curricular TCC foi inserido na formação do profissional técnico em enfermagem em uma escola pública do sul do país.

¹ O Hospital Nossa Senhora da Conceição SA (HNSC) constitui-se em Sociedade de Economia Mista sob a forma de Sociedade Anônima de Capital Fechado. O HNSC, junto com os Hospitais Cristo Redentor, Fêmina e Criança Conceição (sem personalidade jurídica própria e subordinada ao HNSC), formam o denominado Grupo Hospitalar Conceição. O Decreto nº 99.244, de 10/05/1990, artigo 146, vinculou os três hospitais do GHC ao Ministério da Saúde, que se responsabiliza por repasses para as despesas de pessoal e encargos sociais dessas entidades – o que as enquadra na definição de Empresas Estatais Dependentes do artigo 2º, inciso II, e artigo 4º da Portaria STN/MF nº 589, de 27/12/2001. (BRASIL, 2015)

2 O CENÁRIO DA ESCOLA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO FORMATIVO

O processo de apropriação do cenário da escola e a análise da inserção do componente curricular TCC no currículo do curso técnico em enfermagem deu-se através de pesquisa documental, realizada através de fontes primárias e secundárias. Agregamos à isso, entrevistas com duas gestoras que atuavam na escola no momento da sua constituição e que participaram ativamente da criação da escola, do curso e do planejamento curricular.

As entrevistas foram realizadas em 2018, durante a pesquisa de doutorado intitulada *Atividade de trabalho docente na educação profissional entre normas e renormalizações: o estágio supervisionado e a formação de técnicos em enfermagem* (2018). Em consonância com os preceitos éticos apresentados na Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que no artigo VII define que pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes, esta pesquisa foi submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovada e está registrado sob o número do CAAE 66604817.9.3001.5530.

O GHC, local que sedia a escola, funciona dentro de um conjunto de Estabelecimentos Assistenciais de Saúde (EAS), denominação que foi dada pelo Ministério da Saúde a qualquer edificação destinada à prestação de assistência à saúde da população, que implique acesso de usuários, em regime de internação, ou não, qualquer que seja o seu nível de complexidade (BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1994).

O GHC oferece serviços variados e com níveis de complexidade diversos. Atualmente, conta com quatro hospitais - Hospital Fêmeina, Hospital Cristo Redentor, Hospital Nossa Senhora da Conceição e Hospital da Criança Conceição - e uma Unidade de Pronto-atendimento (UPA Moacyr Scliar). Apesar da denominação Grupo Hospitalar, ele não se restringe a esse tipo de assistência, pois dispõe de 12 Unidades de Saúde Comunitária (SSC), cujo foco é a Atenção Primária à Saúde. Nas unidades, 39 equipes de saúde da família atuam em territórios

localizados em vilas e bairros da Zona Norte e Nordeste do município de Porto Alegre². Além disso, o grupo possui 3 Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e um Consultório na Rua (BRASIL. GHC, UNIDADES DO GHC, 2017).

Na formação para o Sistema Único de Saúde (SUS), o SSC do GHC destaca-se, sendo reconhecido, desde a década de 80, principalmente através dos Programas de Residência, como um centro de formação na área da atenção primária. Nesse serviço, desenvolvem-se o Programa de Residência Médica em Medicina de Família e Comunidade (PRMMFC do SSC), em atividade ininterrupta desde 1980, e o Programa de Residência Integrada em Saúde, com ênfase em Saúde da Família e Comunidade (RIS/SFC do SSC), desde 2004, para profissionais das áreas de psicologia, odontologia, enfermagem e serviço social e, a partir de 2007, para as áreas de farmácia e nutrição. Além disso, recebe dezenas de estagiários de universidades do Estado e de outros locais do País. Destacamos essas questões, pois o SSC³ contribui, sobremaneira, para a inserção do GHC no cenário educacional nacional e influencia os currículos dos cursos e das formações oferecidas pelo CETEPS – Escola GHC.

A diversidade de serviços que estão à disposição dos discentes atende o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o estágio curricular supervisionado e entendemos que é um qualificador para as atividades práticas do curso. Conforme a Matriz Curricular, o ECS acontece desde o primeiro semestre da formação profissional de nível médio e possui sua carga horária dividida em 4 semestres que relacionam experiências de aprendizagem práticas e teóricas ao longo de toda formação. Os temas centrados nas práticas curativas, preventivas e com foco na doença são propostos e colocados em debate nos encontros entre os docentes e discentes, o que demonstra, entre outros aspectos, a compreensão do modelo assistencial e de formação proposto no PPC (2010).

² A divisão das unidades por territórios – a territorialização - acontece nos serviços de atenção primária à saúde no SUS para garantir que o trabalho das equipes seja dirigido para populações de territórios definidos. A equipe deve assumir a responsabilidade sanitária dessa população, sempre levando em consideração a dinamicidade existente no território em que vivem. (BRASIL, 2012, p.19)

³ Cabe salientar que o destaque dado para a APS, no GHC, teve repercussões nacionais, pois o Ministério da Saúde baseou-se no SSC do GHC para montar a Estratégia de Saúde da Família no Brasil e o primeiro projeto de Estratégia de Saúde da Família, na década de 90, foi escrito por profissionais dessas unidades (BRASIL. GHC, Saúde Comunitária, 2017).

Realizados em diferentes campos de prática, os ECS contemplam diferentes áreas assistenciais da enfermagem o que diversifica a análise crítica do trabalho da enfermagem por meio das experiências dos discentes e registrada em diário de campo. O ECS é um lugar de práticas que pode ser visto como uma dupla esfera de elaboração de saberes, tanto na realização da tarefa como na observação da tarefa sendo realizada por outro profissional. Também pode ser visto como o encontro do conhecimento formal com os saberes práticos.

A aproximação da escrita do TCC com a ergologia e o real do trabalho se dá no debate que se instaura entre os conhecimentos acadêmicos que o discente vem colocar em prática no estágio com o que ele vê sendo realizado no trabalho do técnico em enfermagem. Dessa forma, a escrita do TCC, ao partir das práticas e saberes apreendidos através do fazer e da observação, pode ser uma forma de proporcionar aos discentes e docentes os “meios que nós nos damos para agir e transformar nossas situações de trabalho e de vida” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 20)

2.1 A pesquisa como princípio pedagógico

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, não exigem a confecção de TCC para o Curso Técnico em Enfermagem. No entanto, assumem “a pesquisa como princípio pedagógico”. Essa Resolução (BRASIL, 2012), no Capítulo II, Item IV, aponta a relevância da articulação da educação básica com a educação profissional, em uma perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2012, p. 2). Baseado nisso, o TCC tem se mostrado de grande significado para a formação, sendo que está em consonância com o que é proposto no Capítulo II, Item VIII, dessa diretriz:

contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL. Resolução nº 6, 2012, p. 2)

Portanto, a inserção da proposta de elaboração do TCC atende ao que propõem as Diretrizes porque, de acordo com o Art. 21, da mesma resolução,

A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente (...) (BRASIL, 2012, p. 6).

Outro documento que coloca em destaque a pesquisa na formação do Curso Técnico em Enfermagem é o PPPC (Projeto Político Pedagógico do Curso), pois registra como um dos seus objetivos específicos “realizar a integração entre o ensino, a pesquisa e a prática profissional”. Não se pode esquecer também que a EPSJV (Escola Politécnica Joaquim Venâncio), que influenciou a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Planos dos Cursos Técnicos, trabalha com a noção de pesquisa como princípio educativo e a pesquisa como integrante da educação, na perspectiva da formação humana. De acordo com a EPSJV, a ideia de pesquisa como princípio educativo nasce do:

(...) reconhecimento de que essa relação entre educação e produção de conhecimento científico pode ser útil tanto aos projetos de dominação quanto aos de emancipação. Ao contrário de ser uma demonstração da neutralidade da ciência e da prática educativa, isso significa que, como princípio educativo, a pesquisa é uma ação do pensamento (sensível e racional) inserida na totalidade social e cuja construção do sentido, emancipatório ou de dominação, está revelado. (...) compreende a investigação como prática de criação, de desejo de conhecer, realizar descoberta e, através de uma prática intencional, possibilitar ao homem ir a busca da essência do que se apresenta como aparência imutável, ou seja, de despertar ou recuperar o poder de elucidação e transformação humana (BRASIL. FIOCRUZ. EPSJV. 2018).

No CETEPS, o TCC é visto como uma forma de valorizar o que o aluno viveu em seus momentos de estágio, momentos de apropriação reflexiva da própria experiência pelo estagiário, bem como de colocar a pesquisa no currículo da formação técnica de nível médio. Para isso, deve abordar temas considerados relevantes na área profissional em que acontece a formação e que estejam inseridos no contexto do SUS, sendo que essa produção é uma forma de empoderamento como aponta a gestora 1:

(...) não importa se é o técnico, ou o aperfeiçoamento, ou o curso de higienização, tem que ter uma produção, tem que... tem que fomentar né, é deles... e isso, o que que eu sentia, tu deve sentir a mesma coisa, deixa as pessoas... como é que eu vou dizer... que dá um... um poder, empodera esse trabalhador, que ele é capaz, sofreu só, um monte mas ele produziu, ele consegue concretizar no TCC a trajetória dele né... (GESTORA 1)

A ideia do TCC surgiu, ainda, na elaboração da proposta do curso, como pode-se os ver no depoimento de uma gestora 2 envolvida na implantação do curso:

A gente defendia...meio que foi...consenso que esse processo da prática...deveria estar junto, não separar a prática do teórico, teórico e prático; tem que estar sempre junto. E a produção científica e a inovação tecnológica assim sempre junto, então, teoria, prática, produção e inovação... e TCC que viria nesse...sempre junto, que daí entra na produção... (...) E isso tu não pode dissociar, não tem os pensantes e os executantes (...)... tu tem que romper com isso então, cotidiano do trabalho, a teoria, a prática, a produção científica, que seria o TCC, e a... e a inovação tecnológica tem que estar junto, isso tem que estar junto (...) (GESTORA 2)

Inserido de forma transversal no currículo, o TCC faz parte da Unidade Temática Metodologia da Pesquisa, que pertence ao eixo Caminhos da Pesquisa (BRASIL. GHC, PPC, 2010). Concebido para ser realizado ao longo dos quatro semestres do curso, o objetivo do TCC é articular os aprendizados teóricos com os práticos que são trabalhados durante o percurso formativo. Deseja, ainda, aproximar as discentes de produções científicas sobre o tema escolhido, identificando que conhecimentos são esses que circulam na área da saúde e qual a concepção de ciência que é a dominante⁴.

2.2 Característica do Trabalho de Conclusão de Curso

Desde a primeira turma, o TCC é considerado um diferencial pelas discentes dentro da formação técnica do GHC⁵, pois foi pensando em uma formação que contempla uma prática reflexiva. Partindo do pressuposto de que a vivência gera um aprendizado, para a sua confecção, a discente deve escolher uma situação vivenciada durante um dos estágios e realizar uma reflexão teórico-conceitual em cima de uma questão relativa ao cotidiano de trabalho da enfermagem.

A descrição da vivência deve ser concisa, clara e organizada, permitindo a compreensão das etapas do trabalho ao leitor leigo. É recomendável fazer uma análise pessoal das atividades desenvolvidas baseada nos conhecimentos vivenciados e nos Diários de Campo ou nos Relatórios de Práticas, sempre relacionando com o que foi visto em sala de aula. (BRASIL, 2018, p. 20)

A escolha do tema do TCC é livre para a discente e deve contemplar como foi o evento, o que trouxe de novo para o aprendizado do curso, por que foi importante, por que tem que ser feito dessa maneira, ou seja, contemplar toda a riqueza da experiência. O trabalho deve ser complementado com um referencial teórico, cujos autores forneçam sustentação ao que foi apresentado. O objetivo é desenvolver a capacidade de síntese, reflexão e crítica em relação a determinado tema pertinente à enfermagem. Da mesma forma, o poder de argumentação e a proposição de ideias devem estar permeados pelo referencial teórico. Portanto, além da aproximação do vivenciado com uma discussão teórica, o relato no TCC deve ser consistente do ponto de vista teórico-metodológico (BRASIL. GHC. PPC, 2010).

⁴ A ementa da unidade temática Metodologia da Pesquisa traz como referência o livro *O desafio do Conhecimento* de Maria Cecília de Souza Minayo.

⁵ Todos os PPCs dos cursos técnicos ofertados pela Escola GHC tem em sua matriz curricular a proposta de elaboração de um TCC tendo por base o ECS.

Tal rememoração reflexiva, propiciada pelo TCC, do que foi realizado ou observado durante o estágio e registrado no diário de campo pode resultar, posteriormente, na reorientação da própria ação profissional do discente, em estágios subsequentes ou, futuramente, no espaço efetivo de trabalho (MELO, GONÇALVES, SILVA, 2013). Isso porque, nos relatos de estágio, por meio do trabalho com a linguagem, a discente descreve, conta, expõe, destaca, seleciona, comenta, compara e avalia (FIAD, SILVA, 2009).

Através da escrita, são vivenciados os dramas próprios de um fazer intelectual de outro tipo, que requer habilidades diferentes daquelas exigidas na prática profissional. Aqui, a dimensão intelectual acontece diretamente associada à atividade de trabalho no seu acontecer. O TCC, pelo que vejo em sua proposta, segue os moldes de uma escrita reflexiva profissional. Uma escrita produzida na fronteira das esferas acadêmica e escolar, que traz marcas de gêneros acadêmicos, com propósito de possibilitar a expressão mais espontânea e subjetiva da discente, diante das situações experienciadas nos estágios supervisionados (MELO, GONÇALVES, SILVA, 2013). Na atividade intelectual de escrita reflexiva, escrever sobre o estágio e suas práticas, sobre o que foi vivido no mundo do trabalho, momentos em que se realiza o cuidado ao usuário, o estudante produz um aprendizado por meio do trabalho realizado, olha para o que fez e reflete, ou observado, olha o trabalho dos outros profissionais e reflete.

Essa escrita reflexiva deve ser realizada a partir de “um relato de experiência que deverá ser feito com base no diário de campo” (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata out. 2014), ou seja, uma produção individual que tenha como matéria-prima as anotações e os registros realizados no diário de campo pelas alunas ao longo dos ECS do curso. Portanto, a base para a construção da escrita - uma ou mais vivências do estágio curricular que tenham sido significativas para a discente dentre as inúmeras que viveu - deve estar registrada no diário de campo. Para sua produção, pode ser utilizada uma prática que foi realizada ou observada, um evento recorrente, um caso de um usuário acompanhado ou uma situação de trabalho durante o estágio.

Para orientar a escrita que deve seguir as normas técnicas, as docentes do curso, junto com a bibliotecária responsável pela CETEPS – Escola GHC, elaboraram um Manual de Orientação. O manual contém informações sobre o tipo de produção que deve ser realizada, as normas de formatação e de apresentação, a estrutura do trabalho, ou seja, as questões metodológicas e de formatação para elaboração do TCC.

A elaboração do trabalho é processual e utiliza-se dos registros armazenados ao longo do curso, sendo que a escola fornece, às alunas, orientações para a elaboração do diário de campo já no primeiro semestre, bem como as primeiras orientações sobre a confecção do TCC. O trabalho inicia-se através de atividades que envolvem leitura e resenhas de artigos, escrita sobre temas da área da saúde relacionados com as Unidade Temáticas, bem como a realização de oficinas, com as discentes, na unidade temática de Metodologia da Pesquisa.

Em relação ao uso do diário, que inicia no estágio do primeiro semestre, são realizadas oficinas que orientam a confecção e os objetivos deste e para trabalhar as formas de registrar as observações, as impressões diante de um fato e as questões éticas envolvidas. Da mesma forma, é preciso “retomar com as docentes de estágio o roteiro de diário de campo em atividades de formação docente (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata julho/2015).

O destaque dado à confecção do diário justifica-se, pois:

O diário de campo tem o relato das experiências e as percepções dos alunos perante as situações. (...) [diários de campo] são instrumentos de aprendizagem transversal no curso, pois suscitam a produção textual e o relato de experiência que será desenvolvido no TCC, além de exercitar a escrita técnica necessária para o desenvolvimento de anotações de enfermagem e discute/analisa conceitos e técnicas com base em referências e aulas ministradas. (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC. Ata julho 2015)

O diário de campo consiste em um caderno em que o discente faz registros sobre os momentos de atuação nas diferentes unidades e serviços de saúde. “É obrigatório e parte integrante da avaliação de estágio” (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata out. 2014), e, na ficha de avaliação, um dos itens trata e avalia a forma como o discente faz uso desse instrumento e diz: “Os Registros em Diário de Campo contemplam notas de observação, notas teóricas e notas pessoais, conforme orientação para o eixo” (BRASIL. GHC. Escola GHC, Avaliação de Estágios).

O momento em que será avaliado o diário de campo e quando será o retorno fica a critério de cada docente e deve ser pactuado no primeiro dia de estágio e acontecer até o último dia (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata julho/2015).

Portanto, após o término de cada etapa do estágio curricular, a supervisora deve fazer considerações sobre os registros realizados, identificando pontos que devem ser qualificados. Cada docente decide, junto às discentes, como será feita a entrega do diário, mas:

Resgata-se que é importante que o diário de campo tenha informações relevantes para o TCC. E o docente tem que dar devolutiva referente ao diário durante o estágio

e não só no final da avaliação. (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata abril/2016).

(...) recebem o feedback de alguns professores sobre os seus diários. (...) pede que cada docente contribua nesse aspecto do feedback ao aluno, atentando para a presença de notas citadas no instrumento de avaliação de estágio (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata jul./2015).

O caderno que contém as anotações pode ser visto como uma memória “viva” do estágio e da evolução da discente no curso. No entanto, para que ele cumpra seus objetivos, existem alguns cuidados que precisam ser observados:

Retoma-se a orientação de que os alunos não devem colocar o nome do paciente ou dos profissionais [no Diário de Campo] envolvidos nas vivências, respeitando a ética e o sigilo. Também não é necessário que o diário contenha a prescrição médica ou a descrição de cada procedimento realizado como se fosse anotação de enfermagem, porque não é um prontuário [do paciente]. Os registros devem ser qualificados à medida que corre o curso, ou seja, o grau de exigência, a qualidade da escrita e os termos técnicos aumentam com o desenvolvimento do curso. Esses registros serão usados para a construção do TCC (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata jul./2015).

No final do quarto semestre, logo depois que são apresentados os temas escolhidos para o TCC, para cada uma das discentes, é designada um professor orientador. Os docentes que possuem carga horária compartilhada destacam que esse processo de orientação e avaliação do TCC é um trabalho que exige "tempo para leitura e avaliação qualificada". Da mesma forma, a escrita do relato de experiência, ao exigir um formato padronizado, obriga as discentes a manter contato com as tecnologias, proporcionando outras formas de aprendizado:

Os docentes falam que muitos alunos não sabem utilizar o computador, que tem dificuldade na hora de fazer o TCC. [x] fala que é importante que o aluno aprenda durante o curso a utilizar o computador, a inclusão digital fazendo parte da formação profissional como recomendado pelo MEC (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata abril/2016).

Após a conclusão do trabalho e ciência da versão final do trabalho o professor orientador indica ao discente que o trabalho está apto para entrega da produção escrita. Atualmente, o TCC tem sido realizado com maior ênfase no quarto semestre. Ele deve ser apresentado para a turma em data prevista no cronograma. A exposição oral compõe a avaliação juntamente com a produção escrita. Até 2014, a banca de avaliação final era composta pelo orientador e mais um avaliador. Desde então, a Escola determinou que as bancas passassem a ter dois avaliadores, além do orientador, justificando que “é importante ter dois avaliadores para oportunizar um debate” (BRASIL. Ministério da Saúde. GHC, Ata abril/2016).

O Curso Técnico em Enfermagem foi construído visando à integração do ensino teórico com a prática diária e à aquisição de experiências nas diversas áreas de atuação do profissional. Assim, o TCC é assumido como um produto que sintetiza algumas das reflexões realizadas pelos discentes sobre as experiências vivenciadas ao longo dos estágios. Os TCCs não fizeram parte do corpus da pesquisa por questões de viabilidade. No entanto, saliento que, por suas características, colocam, em evidência, modos de fazer, renormalizações e reações das discentes diante do trabalho real. O discente, de acordo com Shwartz e Durrive (2016, p. 213), ao registrar a experiência não produz um relato neutro e unicamente descritivo, ele coloca em evidência o olhar desse aprendiz. Trata-se do retorno da atividade, carregado de aderências locais, de debates locais de normas sustentadas por valores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de conclusão é uma oportunidade para o discente desenvolver o caráter profissional e técnico da sua formação. As cenas escolhidas pelos estudantes são próprias das ações do trabalho profissional da enfermagem, por vezes a observação é realizada com a dissociação entre o observador e o que ele observa. Mas, devido às dramáticas próprias do mundo do trabalho, fica exposto o uso de si pelo estudante na tentativa de compreender e refletir os fenômenos por eles observados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Gerência de Ensino e Pesquisa. Manual para elaboração de relatório técnico-científico / Izabel Alves Merlo, Luciane Berto Benedetti, Marta Helena Buzati Fert – 2. ed. - Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2018. 66 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde. Secretaria Acadêmica. **Ata** da Reunião do Curso Técnico em Enfermagem realizada no dia 9 de novembro de 2016. Porto Alegre, Livro 1, p.57-59.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde. Secretaria Acadêmica. **Ata** da Reunião do Curso Técnico em Enfermagem realizada no dia 6 de abril de 2016. Porto Alegre, Livro 1, p.41-45.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde. Secretaria Acadêmica. **Ata da Reunião do Curso Técnico em Enfermagem** realizada no dia 1 de outubro de 2014. Porto Alegre, Livro 1, p.12-15.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Centro de Educação Tecnológica e Pesquisa em Saúde. Secretaria Acadêmica. **Ata da Reunião do Curso Técnico em Enfermagem** realizada no dia 3 de julho de 2015. Porto Alegre, Livro 1, p.26-29.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem**. Porto Alegre, 2010, 58 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Hospital Nossa Senhora da Conceição S.A. **Relatório de Gestão 2014**. Porto Alegre, maio de 2015, 221 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. **Plano Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem**. Porto Alegre, 2016, 58 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação-Geral de Normas. **Normas para projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde**. Série: Saúde & Tecnologia. Brasília, 1994. 136 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Grupo Hospitalar Conceição. **Memorando nº 83**. Alterações no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem, 04 out. 2016.

BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. Escola Politécnica Joaquim Venâncio - EPSJV. **A pesquisa como princípio educativo**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/pesquisa-como-principio-educativo>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. Escola Politécnica Joaquim Venâncio - EPSJV. **Quem somos**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/escola/quem-somos>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá: EDUEM, v. 31, 2009. p.123-131. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/3600/3600>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MELO, Lívia Chaves de Melo; GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013. p. 95-119. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n1/a07v8n1>. Acesso em: 13 jun. 2018.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE Louis. (Orgs.). **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. revista e ampliada. Niterói: Ed UFF, 2010.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE Louis. (Orgs.). **Trabalho e Ergologia II**: diálogos sobre a atividade humana. Belo Horizonte: Ed. Fabrefactum, 2016.



A AUTOCONFRONTAÇÃO COMO MECANISMO PARA DESPERTAR E PRESERVAR O CONHECIMENTO TÁCITO NAS ORGANIZAÇÕES

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0410

CÂMARA, Mauro Araújo – mauro.camara@gmail.com

Fundação João Pinheiro

Alameda das Acácias, 70 – São Luís

31.275-150 – Belo Horizonte – MG – Brasil

***Resumo:** Na sociedade atual, grande ênfase tem sido dada à gestão da informação e do conhecimento, fortemente amparada pelo uso intensivo das tecnologias da informação e comunicação. Porém, entende-se que a capacidade das organizações em criar vantagem competitiva está diretamente relacionada ao conhecimento desenvolvido pela experiência prática de seus colaboradores: o conhecimento tácito. Este artigo tem o objetivo de apresentar um estudo de caso que utilizou a técnica de autoconfrontação como mecanismo de promover o despertar para esse conhecimento como forma de preservá-lo na organização. Guiada pelos fundamentos da Grounded Theory, do curso da ação e da percepção, a pesquisa buscou identificar habilidades tácitas envolvidas na tarefa de calcular o PIB trimestral em Minas Gerais. O trabalho empírico foi realizado em uma instituição de pesquisa e ensino do governo estadual, procurando estimular os servidores envolvidos a reconhecer tais habilidades e compreender por que a tarefa não poderia ser realizada de forma automatizada. Após o acompanhamento e análise da atividade em curso, conclui-se que a técnica de autoconfrontação pode despertar a consciência dos indivíduos sobre o seu próprio conhecimento tácito, e ainda, de forma focalizada, desenvolver capacitações que incentivem o desenvolvimento das habilidades requeridas pela tarefa. Este mecanismo poderia ser implementado de forma sistemática como instrumento de preservação do conhecimento construído ao longo do tempo.*

***Palavras-chave:** Autoconfrontação. Conhecimento tácito. Gestão do conhecimento. Expertise. Retenção de conhecimento.*

1 INTRODUÇÃO

Um grande avanço tecnológico, principalmente baseado em tecnologias de informação e comunicação (TIC), foi absorvido e implementado nas organizações públicas e privadas, não apenas no Brasil como em todo o mundo, a partir da década de 1980. Esta mudança organizacional transformou a maneira como as empresas realizam seus negócios, organizam e se utilizam de suas informações, e administram o seu capital intelectual, na perspectiva de geração de riqueza e aumento da produtividade.

A revolução tecnológica promovida pelo uso intensivo de computadores, pela redução dos custos de armazenamento, pelo aumento na velocidade de transmissão de dados e o aprimoramento no desenvolvimento de novas linguagens de programação e criação de *softwares* foi caracterizada por Lastres e Ferraz (1999) como o paradigma tecno-econômico das tecnologias de informação e comunicação (TIC), o qual desencadeou um verdadeiro tsunami informacional na sociedade.

A necessidade das organizações em criar vantagem competitiva no mercado globalizado tem provocado, de forma permanente, a busca de novos conhecimentos desenvolvidos pelo grupo de atores em seu processo produtivo. Autores como Choo (1998), Davenport e Prusak (1998), Stewart (1998), Edvinsson e Malone (1998), Leonard-Barton (1998) destacam a importância do conhecimento como recurso estratégico para as empresas, como forma de sobreviver e prosperar. A gestão do conhecimento (GC) vem se consolidando como prática essencial, nesse novo cenário, na gestão da informação e dos ativos intangíveis (patentes, marcas, propriedade intelectual, conhecimento) (STEWART, 1998) das organizações.

Percebe-se, porém, que existe uma lacuna no campo da GC. Por meio de estudos bibliográficos, observou-se que existe uma grande ênfase no tratamento do conhecimento formalizado, estruturado e reificado, uma vez que diversos modelos de gestão apontam para um conhecimento acessível e disponibilizado pelas TIC, em detrimento do conhecimento prático, internalizado pela experiência profissional, tácito.

Este artigo busca destacar a importância do conhecimento tácito, ou, o que poderia ser referido como *expertise*, uma vez que, é por meio deste tipo de conhecimento que as organizações adquirem capacidade de produzir de forma diferenciada dos concorrentes e preservar o seu diferencial produtivo. Para melhor compreender essa importância, é apresentado um estudo de caso em que foi utilizada a autoconfrontação como mecanismo para

identificar conhecimentos tácitos envolvidos na realização da tarefa de cálculo do PIB trimestral, em Minas Gerais.

A investigação foi realizada em uma instituição pública de pesquisa e ensino do governo do Estado. A justificativa se baseia no fato de, à época, a organização possuir elevado número de servidores em condições de se aposentar. Por meio da técnica de autoconfrontação foi possível identificar habilidades tácitas que, se bem orientadas, podem auxiliar no processo de desenvolvimento de novos colaboradores, no intuito de preservar um conhecimento valioso para a organização.

2 CONHECIMENTO TÁCITO

A terminologia “conhecimento tácito” foi cunhada por Michel Polanyi (1958) para se referir ao conhecimento que é construído por meio de experiências. O termo tem sido sistematicamente utilizado por autores no campo da Ciência da Informação (GRANT, 2007). Polanyi (1958) descreve o conhecimento tácito como algo pessoal, uma habilidade, ou destreza, para se fazer algo ou solucionar um problema, a qual é baseada, em parte, na própria experiência e aprendizado. Haldin-Herrgard (2004) acrescenta que a principal característica do conhecimento tácito é a dificuldade de sua verbalização, e isso leva ao uso de alguns conceitos, ou epítomes (termo usado para resumir ou sintetizar algo), para referir a um saber intangível.

Alguns destes epítomes vêm sendo aplicados na linguagem diária, inclusive na acadêmica, de forma a facilitar a compreensão do termo. A depender do contexto, esses termos podem ser empregados com diferentes definições. Por exemplo: um conhecimento sem razão consciente é dito “Intuição”; um conhecimento associado a habilidades físicas, cognitivas e de coordenação é chamado de “Perfil” (*skill*); para a compreensão instantânea de um conhecimento é usado “*Insight*”. A habilidade de saber fazer algo é entendida como “*Know-how*”. A “Crença” (*belief*) é entendida como uma compreensão própria do mundo (opinião). Os “modelos mentais” são como estruturas cognitivas formadas pela abstração da experiência. E a habilidade pessoal de aplicar componentes de inteligência nas atividades é chamada de “inteligência prática” (HALDIN-HERRGARD, 2004; CÂMARA, 2017).

Na perspectiva sociológica (INGOLD, 2000; WITTGENSTEIN, 1999), o conhecimento tácito se desenvolve pela prática, mas é socialmente construído, dentro de uma “forma de vida”. Da

mesma forma, Choo (2003) destaca que o conhecimento tácito é utilizado pelos integrantes da organização para desempenhar suas tarefas. Como é difícil de ser verbalizado, ele é externalizado por meio das habilidades pessoais com base na ação. O autor afirma que o conhecimento tácito “é vital para a organização porque as empresas podem aprender e inovar” (CHOO, 2003, p.189) e elas devem estimular, de algum modo, o conhecimento tácito de seus membros.

Fazendo referência a Polanyi (1958), quando ele afirma que “nós sabemos mais do que podemos dizer” (POLANYI, 1958, p.4), Ribeiro (2013) observa que esse saber é um tipo de conhecimento (tácito) que é “desenvolvido pelos seres humanos por meio das experiências vivenciadas ao longo da vida e que é difícil, e por vezes, impossível de ser transmitido por meio de manuais ou instruções” (RIBEIRO, 2013, p.338).

Cook e Brown (1999, p.381) expõem outra forma de compreender a natureza do conhecimento quando afirmam a existência de duas correntes. Uma é a “epistemologia da posse”, que trata o conhecimento como algo que as pessoas possuem. Essa corrente tende a dar maior importância ao conhecimento explícito (reificado). A outra corrente, a “epistemologia da prática”, em que o “saber como ação” é o foco principal, o conhecimento é entendido como sendo propriedade de um grupo social. “Ele é constituído em uma “forma de vida”, em referência ao estudo de Wittgenstein” (RIBEIRO, 2013, p.338).

De maneira similar à epistemologia da prática, Ribeiro (2013) afirma que o conhecimento

é socialmente acordado, modificado e transmitido; ele requer “imersão” para ser desenvolvido; ele tem “fronteiras” que definem quem está dentro e quem está fora, quem é um membro e quem não é, quem foi socializado dentro dele e quem não foi. O conhecimento é também governado por regras, datado e situado: perceber, ver e fazer as coisas “da mesma maneira” (Wittgenstein, 1976, p. 84) ou “apropriadamente” é o resultado de um acordo social – seja ele tácito ou não – que muda com as circunstâncias e com o tempo (RIBEIRO, 2013, p.338).

A abordagem é baseada no trabalho de Wittgenstein (1999) no qual o autor afirma que “a essência do conhecimento tácito está na habilidade de participar por completo em uma “forma de vida””, o que Collins (2007) chamou de “conhecimento tácito coletivo”. O conhecimento tácito coletivo está relacionado a habilidades que se desenvolvem a partir do entendimento de contextos sociais, o que permite ao indivíduo agir com base no que é considerado um “modo adequado” de agir naquela comunidade.

Além deste tipo de conhecimento tácito, Ribeiro (2013) apresenta outros dois tipos. Um é usado para caracterizar habilidades físicas e sensoriais do indivíduo, identificado como “conhecimento tácito somático”. O exemplo clássico dado pelo autor são as habilidades desenvolvidas pelo ser humano para ser capaz de andar de bicicleta (RIBEIRO, 2013, p.339).

O segundo é o “conhecimento tácito contingencial”, que significa tipos de conhecimento que estão “embutidos nas práticas de uma forma de vida, mas que são, em princípio, passíveis de codificação” (Ribeiro, 2007, p.66). Esse conhecimento tácito consiste em um conjunto de casos que podem ser diferenciados uns dos outros de acordo com o seu nível de tacitidade, isto é, de acordo com o quão cientes estão os membros da coletividade sobre possuí-los. Como exemplo, o autor cita o de pessoas que não se dão conta do seu conhecimento, mas são reconhecidas por fazerem algo que funciona (RIBEIRO, 2013, p.9).

3 AUTOCONFRONTAÇÃO

A temática central deste trabalho está voltada para a autoconfrontação, método adotado por meio de entrevistas recursivas para identificar formas do agir do indivíduo em atividade. Para melhor compreensão do caso a ser apresentado, é importante descrever o processo que levou ao uso desta técnica.

Conforme mencionado anteriormente, a instituição que foi utilizada como objeto de pesquisa apresentava um grande número de servidores em condições de se aposentar. Considerando a importância do conhecimento prático, da experiência desses profissionais, a pesquisa procurava encontrar maneiras de identificar as habilidades tácitas desses servidores de forma a, minimamente, preservá-las na organização após a saída deles. Percebeu-se que a *Grounded Theory* (GLASER; STRAUSS, 1967), poderia viabilizar o caminho para alcançar o objetivo.

A *Grounded Theory* (GT) “é um método geral de análise comparativa [...] e um conjunto de procedimentos capazes de gerar, sistematicamente, uma teoria fundada nos dados (GLASER; STRAUSS, 1967). Para Tarozzi (2011), a GT “pode ser considerada ambas as coisas: seja um olhar teórico sobre o recolhimento e a análise de dados, “um método geral”, e “um conjunto de procedimentos” e de instrumentos concretos para recolher e analisar dados” (TAROZZI, 2011, p.18).

Charmaz (2009) esclarece que os métodos utilizados na GT são como um conjunto de práticas e diretrizes flexíveis que fazem emergir elementos que indicam os próximos passos e permitem a expansão e ampliação da perspectiva do pesquisador sobre “a vida” estudada. Por meio dos métodos, o pesquisador deve “ver” o mundo da forma como os participantes da investigação o fazem, a partir de uma perspectiva pessoal. “Embora não possamos pretender a reprodução das suas perspectivas, podemos tentar entrar em seus ambientes e em circunstâncias o máximo possível” para compreender a visão do participante (CHARMAZ, 2009, p.31). Partindo dos fundamentos da GT, a etapa que daria maior consistência à coleta de dados implicava em um mergulho na atividade dos profissionais.

3.1 Análise da atividade

Buscando identificar como as tarefas são realizadas pelos profissionais, a dinâmica adotada foi a análise da atividade. Grosso modo, para se compreender determinada tarefa, bastaria observar as instruções, regras e procedimentos prescritos para entender a sua lógica. Porém, o que se pretendia era compreender como é feita a tarefa e, para isso, é necessário um mergulho no trabalho real.

Daniellou, Laville e Teiger (1989) afirmam que o que diferencia o trabalho prescrito e o trabalho real é a distância entre o que é demandado pela organização aos trabalhadores e o que de fato é realizado quando o trabalhador se depara com a realidade do ambiente do trabalho. O trabalho prescrito é “a maneira como o trabalho deve ser executado: o modo de utilizar as ferramentas e as máquinas, o tempo concedido para cada operação, os modos operatórios e as regras” (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989, p.7), que no contexto do artigo será identificado por “tarefa”. Porém, segundo os autores, esse trabalho prescrito nunca é exatamente igual ao trabalho real, que é “o que é executado pelo trabalhador” (DANIELLOU; LAVILLE; TEIGER, 1989, p. 7), que aqui será tratado por “atividade”.

A distinção se dá partindo do pressuposto que “há muito mais na atividade que na tarefa prescrita, ou seja, que para se conhecer efetivamente uma atividade é preciso observar a atividade real dos atores em situações reais de trabalho” (ANTIPOFF, 2014, p.33). O prescrito é apenas parte do que se deve analisar, pois engloba apenas as prescrições, os objetivos, as normas e os procedimentos. A atividade é “o que é realizado pelos trabalhadores em situação, no curso da ação, de forma situada e contingente às particularidades da situação imediata” (ANTIPOFF, 2014, p.33).

No mesmo sentido, Trinquet (2010) afirma que “trabalhar jamais é, simplesmente, aplicar, mas se adaptar sempre às variabilidades organizacionais, materiais, ambientais e humanas, em tempo real” (TRINQUET, 2010, p.107). O autor reforça que compreender apenas o saber formal (“saber constituído”) não é suficiente para entender o trabalho em si. Isso apenas explica o trabalho tal como é previsto, antes de sua realização. O “saber constituído” “é tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos *softwares*, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino, etc.” (TRINQUET, 2010, p.101).

Já o "saber investido" consiste naquele adquirido em todas as atividades e/ou experiências, “remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda atividade de trabalho. E esta experiência é *investida* nesta situação única e histórica” (TRINQUET, 2010, p.101). Assim, analisar a atividade de um trabalhador exige, do pesquisador, um movimento de inserção no universo daquele, buscando entender como o executante lida com os problemas que surgem, como cria alternativas de solução, como interpreta os fatos, como percebe o contexto. Na perspectiva de Charmaz (2009)

Essa abordagem determina que devemos testar as nossas suposições em relação às esferas de vida que estudamos, e não reproduzir inconscientemente essas suposições. Ela pretende descobrir aquilo que os nossos participantes de pesquisa não declaram por considerarem óbvio, assim como o que eles dizem e fazem. À medida que tentamos ver o mundo deles por meio dos seus próprios olhos, oferecemos aos participantes o nosso respeito e a compreensão com toda a habilidade possível, embora possamos não concordar com eles. Tentamos compreender, mas não necessariamente adotamos ou reproduzimos as suas opiniões como se fossem nossas; em vez disso, nós as interpretamos. Tentamos estudar, mas não podemos saber o que de fato se passa na cabeça das pessoas (CHARMAZ, 2009, p. 37).

A autora destaca, ainda, que as concepções do pesquisador, como um ser que carrega toda a sua carga histórica de vida, podem influenciar na interpretação dos dados coletados na observação. As suas “suposições profundamente arraigadas e as preferências ideológicas” podem dificultar a identificação do olhar do observado (CHARMAZ, 2009, p. 37).

Isso se justifica porque

você não pode pressupor o que está na mente de alguém, particularmente se ele ou ela não lhe disserem. Se as pessoas contarem a você o que elas “pensam”, lembre-se que elas fornecem relatos ordenados que refletem um determinado contexto social, um período, um lugar, uma biografia e um determinado público. Os objetivos não declarados dos participantes para relatar a você aquilo que eles “pensam” podem ser mais significativos do que as opiniões manifestadas por eles (CHARMAZ, 2009, p. 101).

Para o desenvolvimento da análise da atividade, os autores (THEUREAU, 2014; CHARMAZ, 2009) sugerem que se faça uma autoconfrontação inicial, solicitando ao analisado que

descreva ou narre a sua atividade em um determinado instante, de forma objetiva, no período da observação da atividade. E, posteriormente, partir para uma análise reflexiva, abordando momentos distintos da atividade. No primeiro momento, o objetivo é fazer com que o indivíduo apresente as suas ações de forma natural e, em um segundo momento, aprofunde nas questões que o levaram a agir daquela forma.

No caso específico desta pesquisa, as gravações de áudio, realizadas durante o acompanhamento da atividade, foram utilizadas como subsídios para a realização da autoconfrontação com os participantes. Conforme recomenda Charmaz (2009), as gravações foram transcritas e, a partir desses registros, foi realizada a codificação, estabelecendo categorias que emergiram dos dados. Segundo a autora, “codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados” (CHARMAZ, 2009, p.69).

A codificação é o elemento que gera a estrutura necessária para a análise, permitindo sua compreensão. A codificação (categorização) procura utilizar, sempre que possível, a linguagem própria dos participantes, de tal forma que se possa manter os dados mais próximo do olhar deles mesmos, sem, contudo, torná-la técnica ou contextualizada em demasia, a ponto de não ser possível compreendê-la.

A partir da estruturação das categorias identificadas, foram analisadas novamente todas as falas dos servidores participantes da análise da atividade, agora com o foco em elementos que pudessem sinalizar para a presença de habilidades tácitas utilizadas na realização da tarefa. Essa etapa será detalhada no próximo tópico.

4 ESTUDO DE CASO

A organização selecionada para a pesquisa empírica é uma instituição pública de pesquisa e ensino do governo de Minas Gerais. Tendo iniciado as suas atividades em 1969, em Belo Horizonte, a sua finalidade é “realizar estudos, elaborar projetos de pesquisa aplicada, prestar suporte técnico às instituições públicas e privadas, formar e capacitar recursos humanos, bem como coordenar o sistema estadual de estatística”. Compete ainda à instituição a “prestação de suporte técnico, institucional e de conhecimento para a formulação e a avaliação de políticas públicas e programas de desenvolvimento nas diversas áreas de atuação governamental” (MINAS GERAIS, 2011, p.1).

A organização desenvolve trabalhos de análise conjuntural e pesquisas em políticas públicas nas áreas de comércio exterior, finanças públicas, economia regional, cadeias produtivas, demografia, saúde, habitação, ciência e tecnologia, segurança pública e demais segmentos das políticas econômicas e sociais. Além dessas, a instituição desenvolve atividades de ensino superior em Administração Pública e é responsável pela formação de estudantes que ingressam na carreira de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG), que irão atuar nos órgãos da administração direta e indireta do poder executivo estadual.

À época da pesquisa (2016), a organização possuía 112 servidores pertencentes à carreira de pesquisa em ciência e tecnologia, sendo que alguns deles atuavam também como professores da escola de governo. Esta atuação se dá por meio de demandas específicas, de acordo com a formação acadêmica e *expertise* de cada um, em complemento à formação dos futuros gestores públicos.

4.1 Cálculo do PIB

Dentre as diversas pesquisas e projetos desenvolvidos pelas diretorias (de estatísticas e informação e a de estudos em políticas públicas), foi selecionado para análise a elaboração do cálculo do Produto Interno Bruto trimestral (PIB trimestral) de Minas Gerais, na perspectiva de se identificar habilidades tácitas dos servidores envolvidos. A escolha se deu pelos seguintes fatores: obrigatoriedade (a instituição é legalmente obrigada a produzir tal informação para o poder executivo); longevidade (esta tarefa é realizada desde 1970); criticidade (possui equipe reduzida); relevância (a importância do produto por ser a referência para ações do governo e todos os setores da economia), além de possuir metodologia própria.

De forma sintética, o PIB é um indicador que representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região, durante um determinado período de tempo. O cálculo do PIB nacional e dos Estados implica na reunião de uma série de dados, provenientes de diferentes fontes, incluindo as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de pesquisas sistemáticas relacionadas ao sistema produtivo do país e a arrecadação de impostos. Atualmente, ele é realizado levando em consideração as informações provenientes de três grandes grupos de atividade econômica: Agropecuária, Indústria e Serviços, e suas subdivisões.

No caso do PIB trimestral de Minas Gerais (realizado a partir de metodologia desenvolvida na própria organização pesquisada), ele contempla o cálculo de indicadores antecedentes de volume da economia, os quais permitem a análise conjuntural da economia mineira com detalhamento da variação real do produto agregado nos principais grupos de atividades econômicas.

Ao adentrar no cotidiano da tarefa de calcular o PIB trimestral, foi possível identificar que, para se chegar ao resultado final, a tarefa exigia seis etapas, descritas de forma macro: i) Coleta de dados e atualização das 18 bases de dados; ii) Realização do cálculo por segmento da economia; iii) Consolidação dos índices de variação; iv) Divulgação da taxa trimestral, acumulado no ano e trimestre em relação ao trimestre anterior; v) Ajuste sazonal; vi) Elaboração de relatórios, gráficos, tabelas e divulgação.

Após a coleta dos dados e a sua inserção em planilhas eletrônicas, os cálculos definidos na metodologia são realizados automaticamente pelo fato de as fórmulas já estarem previamente inseridas nas planilhas, considerando as ponderações do peso de cada produto e de cada setor da economia. Observando a dinâmica do trabalho prescrito do cálculo do PIB trimestral surgiu o questionamento: considerando que a tarefa possui metodologia própria, é executada de forma rotineira, utiliza ferramentas de *software* e computação, não seria possível realizá-la de forma automatizada? Que habilidades são exigidas dos profissionais para a sua realização?

4.2 Habilidades tácitas do cálculo

O acompanhamento da tarefa de calcular o PIB trimestral ocorreu de forma alternada com cada um dos dois integrantes desta tarefa. Vale esclarecer que a realização do cálculo é feita da seguinte forma: os dois servidores responsáveis realizam, individualmente, todas as etapas prescritas para calcular o índice de variação da economia no trimestre. Ao final desse período (aproximadamente de oito dias), os servidores conferem, um com o outro, os resultados. Se estiverem iguais, eles procedem para as etapas seguintes. No caso de haver diferença, eles iniciam a conferência das etapas anteriores até identificar o motivo da diferença.

A análise da atividade foi realizada por meio de observação participativa, e interruptiva, isto é, sempre que necessário eram feitos questionamentos para esclarecer os procedimentos adotados, buscando, porém, não interferir no andamento dos trabalhos. Além disso, a análise procurou seguir um pressuposto essencial da *Grounded Theory* que é colher e analisar os dados de forma simultânea, ao longo do processo da pesquisa. A observação da atividade

ocorreu em todas as etapas, exceto na elaboração do relatório final, em função da dinâmica desta fase ser mais individualizada.

Coleta de dados

As atividades de atualização das bases, por meio de coleta de dados, eram realizadas em intervalos de duas a três horas ininterruptas, sendo suspensas para um descanso ou realização de outra tarefa. Durante a execução, o participante narrou as suas ações. Por vezes, a narrativa se dava seguida de um detalhamento conceitual, explicando o porquê daquela ação ou retornando a passos anteriores, fazendo ligação entre as etapas. Em outros momentos, o participante seguia os procedimentos já previstos, sem muitas explicações, simplesmente narrando a sequência ou nome das bases ou produtos que estavam sendo coletados naquele momento.

Essa etapa de acompanhamento e observação da atividade foi de grande importância para a compreensão dos aspectos tácitos da tarefa na perspectiva de tentar compreender qual era o entendimento que o observado tinha sobre o que ele estava fazendo. Na primeira etapa do acompanhamento, o participante tenta mostrar que as ações de coletar os dados são bem estruturadas, com sequência definida, quando ele manifesta:

Esse trabalho [de atualizar as bases de dados] aqui é muito mecânico, né. Podia dar uma informatizada, quando avançar mais o sistema de contas. O software deve facilitar, ao invés de ficar só nessa planilha aqui. E [da forma como é hoje] a chance de erro é grande também. (Participante 93) (Grifo do autor).

E complementa:

Esse trabalho de atualizar a base de dados, um estagiário poderia fazer, né. Mas você tem que estar fazendo também porque como é que você vai saber que ele pegou tudo direitinho... como a responsabilidade é alta... você calcula um número muito... [sem completar a frase]. (Participante 93) (Grifo do autor).

O participante faz referência ao processo “muito mecânico”, dizendo que esta etapa da tarefa poderia ser substituída por uma informatização (realizada por computador). O participante P93 explica que, como existe uma sequência de ações determinadas de consultar uma base (selecionar o dado que se deseja e inserir na planilha) a tarefa poderia ser automatizada por um programa de computador

Porém, logo em seguida, ao detalhar um pouco mais sobre a sua própria visão, P93 apresenta elementos que divergem da afirmativa anterior:

Qualquer pessoa pode fazer? Pode. Depois que ela conseguiu ter experiência mais ou menos com a fórmula, um pouco de conhecimento de estatística, saber rodar o ajuste sazonal e um pouco de economia, aí eu acho que fica tranquilo para fazer (Participante 93) (Grifo do autor).

Neste momento, P93 contradiz a própria fala anterior ao afirmar, literalmente, que a execução da tarefa não está restrita em seguir procedimentos formalizados da metodologia. Ela exige muito mais do que isto como, por exemplo, “ter experiência com a fórmula”, “um pouco de conhecimento de estatística”, “saber rodar o ajuste sazonal e um pouco de economia”. E conclui com a afirmativa: “aí eu acho que fica tranquilo para fazer”. Certamente que, reunindo todas as habilidades citadas, “qualquer pessoa” terá condições de realizar a atividade. O que estava sendo investigado era exatamente o como “qualquer pessoa” alcançaria tais habilidades.

Ainda dentro da etapa de coleta de dados, o relato apresenta uma situação que vai exigir do servidor outras habilidades para lidar com a variabilidade da tarefa quando o participante precisa tratar a estrutura dos dados:

Então, eu tenho que atualizar dezoito bases de dados. A gente tem uma aqui que vai mudar, eu já sei que vai mudar. Essa pesquisa da PME [Pesquisa Mensal do Emprego], ela deixou de existir. Aí a gente vai substituir ela por outra pesquisa. Esse é um dos problemas do sistema: antes existia uma informação, ela não vai existir mais. A partir de fevereiro ela deixou de existir e agora vai ter que substituir por PNAD [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio]. Então a gente vai ter que substituir (Participante 34) (Grifo do autor).

A fala do servidor mostra que, apesar de possuir uma metodologia já estruturada, a tarefa está sujeita a variações não previstas. O fato de “ter que substituir uma base de dados” não estar descrito na metodologia. E mesmo que estivesse, não seria suficiente para solucionar a situação, uma vez que não é possível prever, ou descrever, qual ou quando uma base de dados será substituída, dentro dos procedimentos metodológicos. Esse fato reforça a proposição de Wittgenstein (1999) quando afirma que “as regras não contêm as regras para a sua própria aplicação” (WITTGENSTEIN, 1999, p.93).

Para que essa substituição de base de dados ocorra é necessário que o participante busque por fontes alternativas de dados. Mas não se trata de simplesmente substituir a base de dados. Ela precisa ser testada, comparada e verificada quanto à adequação para alcançar equivalência na realização do cálculo. E estas ações exigem do executor o envolvimento com as atividades do próprio cálculo. O participante explica que a pessoa deve ter um entendimento mínimo de como fazer essa verificação. Seria o mesmo que dizer: à medida que a pessoa se insere na

atividade e começa a compreender a dinâmica, a linguagem, o significado dos números, ela vai percebendo, internamente, o “sentido dos dados”.

Cálculo e consolidação dos dados

Dentro da etapa de cálculo e consolidação dos dados para encontrar o índice de variação do PIB trimestral foram surgindo outras situações que salientaram as habilidades tácitas da tarefa. A maneira de “lidar com os dados” identificados nos cálculos durante a sua realização indica comportamento próprio de quem “pertence” a esta “forma de vida”. Isto pode ser observado quando os participantes declaram algo que eles percebem, mas não conseguem expressar como essa percepção se desenvolveu. Um exemplo vem da declaração do participante P34:

Uma vez que a gente usa o Excel, se a gente percebeu que algum dado não está condizente, adequado, a gente como pesquisador tem a percepção: opa, esse número está fora do padrão... será que o IBGE gerou o número da pesquisa certo? Será que eu não preciso fazer uma pequena calibragem no meu modelo para que eu possa gerar o resultado final? Então a gente consegue ter essa percepção e fazer ajustes necessários (Participante P34) (Grifo do autor).

O participante P34 usa uma expressão que traduz muito bem o pertencimento a uma “forma de vida” quando ele atesta: “se a gente percebeu que algum dado não está condizente, adequado”. Apenas as pessoas que estão inseridas no contexto (aculturadas) ou que participam das atividades que tratam os dados é que terão habilidades suficientemente desenvolvidas para interpretar dados condizentes ou adequados. Para estas pessoas, os dados “saltam aos olhos” do indivíduo dentro da cena perceptual e dá a ele a capacidade de identificar e julgar o que é mais significativo e relevante naquele contexto.

Para o participante P34, esta percepção vai se desenvolvendo à medida que ele se insere na área em que atua. “Quanto mais tempo a pessoa está trabalhando com aqueles dados, maior será a experiência que ela tem em identificar alguma coisa errada” (Participante P34). Em seu entendimento, ao mesmo tempo em que a experiência se desenvolve com a prática, a percepção também vai se desenvolvendo.

A citação remete à ideia de figura/fundo, da teoria Gestalt, ou à referência de Gatewood (1985) de que o novato lida com um “mapa bruto de informações” e que após observar a ação de experientes e de se familiarizar com a execução da atividade em si, o novato começa a perceber uma “matriz incompreensível” de pequenas tarefas (GATEWOOD, 1985, p.215).

O mesmo participante, apesar de fazer referência à formação acadêmica (saber constituído) como suporte para o desenvolvimento da *expertise*, ele também aponta a percepção como resultado da experiência prática:

Para maior experiência, você precisa, nesse sentido, de formação acadêmica. É muito importante a formação acadêmica. Acho até que o [P81] já comentou que novos membros do PIB necessariamente deverão ser economistas. Porque, às vezes, a pessoa não é economista, ela gera o número, mas ela não sabe dizer se o número é bom ou se o número é ruim. Ela sendo economista, como ela está acompanhando várias coisas ao mesmo tempo – notícias de publicação, de artigos – ela consegue ter essa percepção da qualidade do que está gerando. E na hora de escrever os relatórios, a gente vai explicar a razão do número (Participante P34) (Grifo do autor).

O participante P34 faz referência ao fato de uma pessoa que não é economista não conseguir interpretar se o número é bom ou ruim. O que ele está dizendo é que esta pessoa “não pertence” ao mundo da economia. Porém, isto não significa que um economista vá conseguir interpretar o número. Certamente que pode facilitar o processo de “sincronização” dele com o contexto do cálculo do PIB, mas a capacidade de interpretar o número está mais relacionada com o “saber investido”, pelo engajamento do indivíduo na atividade. O participante P34 entende que “acompanhando” as notícias, a pessoa envolvida com o tema será capaz de “perceber a qualidade do número” que está sendo gerado.

Outra referência a essa habilidade veio do participante P93, quando relata:

Se você não tiver com outra pessoa fazendo [o cálculo] ... vamos supor que era só eu, não tem outra [pessoa], eu ia fazer e essa parte crítica eu acho que é fundamental do trabalho... às vezes você encontra alguma coisa absurda, aí você vai ver se você cometeu erro (Participante P93) (Grifo do autor).

Quando autoconfrontado sobre o que seria “alguma coisa absurda”, o participante P93 tenta explicar:

Quando eu falo assim, o absurdo é, por exemplo, você calculou um número, você ainda não sabe se ele está bom ou não. Você não sabe se ele [o índice] é bom.

Aí você começa a ver notícias, vamos supor, produção de leite. Se a produção está crescendo, aí você começa a ver notícias: o leite está caindo... está caindo no município tal... caindo... aí você vai na fonte lá, está caindo...

Está esquisito, é nesse sentido que tá esquisito. Aí você vai na sua base: é, peguei [o dado] errado. Não peguei leite, peguei ovos aqui e aí está crescendo, peguei o número errado (Participante P93) (Grifo do autor).

P93 reforça a importância da percepção quando manifesta que identificou algum cálculo que está diferenciado de um comportamento “normal” do número em função de um contexto que lhe é familiar, um número que “foge” da tendência esperada em função da situação

constituída no ambiente econômico daquele momento. A cena perceptual apresenta a ele possibilidades de ação, oriundas de sua experiência, o que não aconteceria com um novato. Acrescenta, ainda, à percepção, a habilidade de ter segurança com o índice encontrado. Ele “não sabe se ele está bom ou não” porque ainda não chegou ao final do cálculo para contextualizar o índice, mas “sabe” que “está esquisito”. Questionado, em autoconfrontação, como ele percebe que “está esquisito. Eu vou lá conferir a base”, P93 descreve:

Primeiro assim, tem uma coisa também: grandes variações eu já sempre desconfio. Se tiver uma variação... aí você vai me perguntar: o que é “grandes variações”? Não sei... [risos] não sei responder, mas quando eu identifico que tem uma variação muito atípica no segmento da economia mineira, que tem um peso alto, significativo... aí eu corro atrás mesmo de informações (Participante P93) (Grifo do autor).

Esta manifestação de P93 é um exemplo típico de uma ação fruto da consciência pré-reflexiva (THEUREAU, 2010). O participante não consegue responder o que são “grandes variações”, mas ele sabe que elas existem e por isso ele “desconfia” e “corre atrás”. Entende-se que é esta habilidade que possibilita a atuação do *expert* naquele contexto, uma vez que não é possível identificar nos procedimentos da metodologia do cálculo (trabalho prescrito) alguma orientação do tipo “identificar coisa absurda” ou “esquisita”. O executante se torna capaz de agir adequadamente pela “sincronização” que se estabeleceu entre ele e o contexto trabalhado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar formas de preservar as habilidades tácitas necessárias para realizar as tarefas da organização, esta pesquisa buscou encontrar mecanismos que pudessem ser utilizados de forma sistemática. Seguindo os fundamentos da *Grounded Theory*, foi realizada uma imersão na tarefa de cálculo do PIB trimestral de Minas Gerais.

Por meio da observação da atividade, a qual foi gravada em áudio, e posteriormente transcrita, foi possível identificar aspectos tácitos intrínsecos à realização da tarefa. Essa análise responde ao questionamento de por que tal tarefa não pode ser realizada de forma automatizada.

Essa conclusão se deve ao uso da técnica de autoconfrontação. Questionados, de forma recursiva, os servidores que foram observados durante a execução da atividade realizaram, sem perceber, um exercício de reflexão sobre o seu próprio trabalho. De acordo com o nível

de experiência dos participantes do cálculo do PIB trimestral, cada um dos servidores realizava a atividade de forma diferente, e em tempos diferentes.

A cada momento em que eram questionados, por meio da autoconfrontação, sobre o por que tal ação foi tomada, ou o que foi visto de diferente que chamou a sua atenção sobre algum dado encontrado, o servidor realizava uma análise ou tentava explicar para si mesmo a ação. O fato é que, por ser tácito, muitas ações não eram explicadas. Elas simplesmente eram realizadas, uma vez que o grau de envolvimento com a atividade era tão grande que os dados “inadequados” saltavam aos olhos do servidor.

Ao tentar explicar as ações, o observado utilizava termos que suscitavam novos questionamentos, até chegar ao ponto de não encontrar formas ou expressões que pudessem explicar “como” ele sabia, ou percebia o sentido dos fatos. Neste momento, o observado reagia com surpresa ao perceber que ele sabia sem saber exatamente como. Ele afirmava que agia de forma espontânea, sem parar para pensar antes de agir.

Essa forma de agir “sem pensar” é o que Theureau (2010) chamou, no curso da ação, de consciência pré-reflexiva. Ela ocorre quando o indivíduo vivencia uma forma de vida na qual age e reage “sem pensar”. Ele não necessita raciocinar para agir, uma vez que a habilidade tácita dá a ele a capacidade de atuar, de responder àquela situação.

Este exercício foi extremamente relevante para o processo de reflexão das próprias ações, chegando ao ponto de um dos participantes declarar, após ser autoconfrontado sobre a possibilidade de um estagiário poder realizar a coleta dos dados, que “acho que isso pode dar diferença. Agora que estou pensando aqui... [...] eu acho que eu já estou pensando de forma diferente” (Participante P93).

Entende-se que, a partir dessa reflexão com o uso da autoconfrontação, pode desencadear um processo de conscientização de habilidades tácitas envolvidas na execução da tarefa. Dessa forma, ao tentar elaborar uma capacitação para novatos, ou pessoas menos experientes na tarefa, é possível produzir uma capacitação focalizada nos elementos tácitos da atividade identificados pelo próprio observado, e não apenas por meio de conhecimentos reificados.

Dessa forma, mesmo que se concretize o processo de saída dos servidores por meio da aposentadoria, novas capacitações poderiam ser estruturadas utilizando da conscientização desenvolvida pelo processo de autoconfrontação.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, R. B. F. **Competência prática, cognição e matemática na atividade de trabalhadores pouco escolarizados da construção civil**. 2014. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG. 2014

CÂMARA, M. A. **Gestão do conhecimento tácito**: Um estudo de caso em uma organização pública de pesquisa e ensino em Minas Gerais. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017

CHARMAZ, K. **A construção da Teoria Fundamentada**: Guia Prático para Análise Qualitativa. Porto Alegre: ArtMed. 2009.

CHOO, C. W. **The Knowing Organization**. Oxford: Oxford University Press. 1998.

CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Ed. Senac. 2003.

COLLINS, H. Bicycling on the moon: Collective tacit knowledge and somatic-limit tacit knowledge. **Organization Studies**, 28(2), 257-262. 2007.

COOK, S. D. N.; BROWN, J. S. Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. **Organization Science**, 10(4), 381-400. 1999.

DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Ficção e realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. n. 68, vol. 17 – outubro, novembro, dezembro. 1989.

DAVENPORT, T., PRUSAK, L. **Conhecimento Empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus. 1998.

EDVINSSON, L.; MALONE, M. S. **Capital Intelectual**: descobrindo o valor real de sua empresa pela identificação de seus valores internos. São Paulo: Makron Books. 1998.

GATEWOOD, J. B. Actions speak louder than words. In: DOUGHERTY, J. (Ed.) **Directions in cognitive anthropology**. Urbana, IL: University of Illinois Press. 1985.

GLASER, B.; STRAUSS, A. L. **The discovery of Grounded Theory**: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine de Gruyter. 1967.

GRANT, K. A. Tacit Knowledge Revisited – We Can Still Learn from Polanyi. In: **The Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 5, Issue 2, pp 173–180. 2007. Disponível em: <http://www.ejkm.com>. Acesso em: 21 jun. 2015.

HALDIN-HERRGÅRD, T. Diving under the surface of tacit knowledge. Conference proceedings. **5th European Conference on Organisational Knowledge, Learning and Capability**. April 2004. Innsbruck, Austria. 2004.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill.** Londres: Routledge. 2000.

LASTRES, H. M. M.; FERRAZ, J. C. Economia da Informação, do Conhecimento e do Aprendizado, In: **Informação e Globalização na Era do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Campus. 1999.

LEONARD-BARTON, D. **Nascentes do saber: criando e sustentando as fontes de inovação.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. 1998.

MINAS GERAIS. **Diário do Executivo. Anexo** – Publicação de 04 Ago. 2011. P. 1. 2011. Disponível em: http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=5399&comp=&ano=1969&aba=js_textoOriginal. Acesso em: 15 Jun. 2015.

POLANYI, M. **Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy.** University of Chicago Press, Chicago. 1958.

RIBEIRO, R. **Knowledge transfer.** (Tese de doutorado). School of Social Sciences, Cardiff University. 2007.

RIBEIRO, R. Tacit Knowledge Management. **Phenom. Cogn. Sci.** 12:337–366 DOI 10.1007/s11097-011-9251-x. 2013.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011.

THEUREAU, J. **O curso da ação: método elementar.** Ensaio de antropologia enativa e ergonomia de concepção. Belo Horizonte: Editora Fabrefactum. 2014.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR** On-line, número especial, p.93-113. 2010.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** Ed. Nova Cultural: São Paulo. 1999.

THE SELF-CONFRONTATION AS A MECHANISM FOR AWAKENING AND PRESERVING TACIT KNOWLEDGE INTO ORGANIZATIONS

***Abstract:** Nowadays, a great emphasis has been given to the information and knowledge management in the society, strongly based in the information and communication technologies. However, it's known that the capacity to create competitive advantage is directly related to the knowledge created by employees' experiences: tacit knowledge. This article aims to present a case study that used the self-confrontation technique as mechanism to promote the awakening of this kind of knowledge as a way to preserve it into organizations. Based on the fundamentals of Grounded Theory, course of action and perception, this research tried to identify tacit abilities involved in the quarterly GDP calculation in Minas Gerais. The empirical job was realized into a public research and teaching organization, stimulating the public servants to recognize these abilities, and understand why this task cannot be performed in automated mode. After accompanying and analyze the activity in course, it was concluded that the self-confrontation can awaking the individual's consciousness about its own tacit knowledge, and also, in a focalized way, to develop training that stimulates the development of required abilities for the task. This mechanism could be systematically implemented as a preservation of tacit knowledge tool.*

***Keywords:** Self-confrontation. Tacit knowledge. Knowledge management. Expertise. Knowledge retention.*

O COMPLEXO DO TRABALHO E A FORMAÇÃO DO SER SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE O CARÁTER ONTOLÓGICO DO TRABALHO

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0411

ASSIS, Neusa Pereira – neusapassis@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

GOMIDE, Uyara de Salles – uyara.salles@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

BARBOSA, Renan Senra – renan.cong@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação
Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

***Resumo** O presente artigo reflete sobre a categoria trabalho enquanto um complexo de complexos, privilegiando sua dimensão ontológica no desenvolvimento do ser social. Com vistas à compreensão desta categoria central no pensamento de Marx, nos debruçamos sobre a obra de seu estudioso e intérprete, György Lukács. Neste artigo iremos nos ater à análise do capítulo um do livro Para Uma Ontologia do Ser Social II, intitulado “O Trabalho”, num esforço, ainda tímido, de realizar uma leitura imanente do texto, ou seja, uma leitura que exige um rigoroso respeito ao que foi escrito pelo autor, através da tematização de sua própria obra. Nesta direção reflexiva, apresentaremos, a partir das lentes de Lukács, o complexo do trabalho.*

***Palavras-chave:** Ontologia . Ser Social. Trabalho.*

1 INTRODUÇÃO

Segundo Lukács, “não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela práxis real da vida social” (LUKÁCS, 2013, p. 119). O presente artigo é fruto de reflexões ainda iniciais, provocadas pelo estudo de obras de Karl Marx e pelo contato com o pensamento crítico do filósofo húngaro György Lukács, e traz considerações acerca da categoria trabalho, privilegiando sua dimensão ontológica e seu papel central na formação do ser social.

Karl Marx é um dos intelectuais mais referendados na História Contemporânea. Todavia, toda o reconhecimento não lhe garantiu uma correta compreensão, sendo mais comum do que se pensa, leituras apressadas e, porque não dizer, equivocadas, de sua obra e pensamento, o que, segundo Chasin (2009), compromete a verdadeira compreensão de sua obra.

O que fazer então? Como fugir das diversas armadilhas que as interpretações nos colocam? A resposta parece ter sido encontrada pelo grande pensador do século XX, György Lukács, ao lançar mão do método da chamada leitura imanente, para ler os escritos de Marx, em especial, *Os Manuscritos de 1844* (2004). Ao fazê-lo, Lukács (2013) como um arqueólogo, encontra ali, algo ainda não visto: uma nova ontologia: a ontologia do ser social. Tal “descoberta” põe por terra diversas abordagens que se reivindicam marxistas, de caráter lógico-gnosiológico-idealista; e possibilita uma mudança de rota na compreensão dos problemas de realidade assim como do pensamento de Marx e, sendo esta talvez sua maior contribuição, dá ao pensamento marxiano, o retorno à sua essência.

Lukács nos apresenta esta ontologia de novo tipo, em duas obras de peso: *Para Uma Ontologia do Ser Social Vol. I* e *Ontologia do Ser Social Vol. II*. Tendo em vista os limites de um artigo e a densidade do pensamento Lukacsiano, elegemos como objeto de nossa leitura, o capítulo 1 da obra *Para Uma Ontologia do Ser Social II* (2018), intitulado “O Trabalho”. Tal capítulo é decisivo para a compreensão desta ontologia. Inspirados pela forma analítica pela qual Lukács buscou compreender as obras de Marx, nossa intenção é apresentar o complexo do trabalho e o trabalho enquanto complexo através de uma leitura objetiva acerca de seu texto.

Embora a leitura imanente do referido capítulo de Lukács seja nosso caminho metodológico, foi preciso recorrer a outros autores, tais como Karl Marx (2013) e Chasin (2009), para educar

o nosso olhar para a realização deste tipo de leitura, específica e fiel ao que o autor de fato propõe.

Nesse sentido, objetiva-se apresentar inicialmente a dimensão ontológica do trabalho abordada pela teoria marxiana, a partir do pensamento de Karl Marx sob o prisma de György Lukács. Pretende-se, portanto, apresentar o trabalho enquanto um complexo de complexos, no qual a dimensão ontológica precisa ser resgatada para um melhor entendimento dessa categoria no interior do capitalismo. Esperamos com esta iniciativa contribuir com as reflexões acerca da categoria trabalho, em especial com aquelas que se ocupam do resgate e reconhecimento de sua dimensão ontológica.

2 O MATRIZAMENTO ONTOLÓGICO EM MARX: ALGUNS APONTAMENTOS

A interpretação economicista do pensamento de Karl Marx desenvolvido em uma robusta produção teórica, gerou (e ainda gera) preconceitos e até aversão em relação a este importante pensador e “dissabores” dentro do próprio marxismo, gerando sua corrente mais conhecida, o marxismo vulgar, fruto de leituras apressadas e pouco respeitadas da obra de Marx. O resultado prático no campo das pesquisas é o afastamento ou mesmo abandono da abordagem marxiana sob o argumento de que é ultrapassada ou engessada num economicismo. Deve-se a Lukács não só a recuperação como a apresentação da teoria marxiana matrizada na ontologia do ser social.

Lukács aponta a partir leitura e análise imanente dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844 (MARX, 2004), obra de marxiana de grande importância, aquilo que muitos não tinham percebido: a centralidade ontológica do pensamento de Marx que tem no ser social seu ponto de partida (Lukács, 2009). Ao fazê-lo Lukács cria uma cisão e gera desconfiâncias dentro do próprio marxismo. Segundo Guido Oldrini (2013) “*a Ontologia constitui uma “virada” para o próprio Lukács, quando confrontada com suas posições marxistas juvenis*” (OLDRINI, 2013, p.10). Para Lukács,

Do ponto de vista metodológico, é preciso observar desde o início que Marx separa dois complexos: o ser social, que existe independentemente do fato ser mais ou menos conhecido, e o método de sua apreensão ideal mais adequada possível. A prioridade do ontológico com relação ao mero conhecimento, portanto, não se refere apenas ao ser em geral; toda objetividade é, em sua estrutura e dinâmica concretas,

em seu ser-propriadamente-assim, da maior importância do ponto de vista ontológico. E essa é a posição filosófica de Marx desde os tempos dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos. (LUKÁCS, 2009, p.303)

A importância do esforço de leitura de Lukács para o próprio marxismo e para a compreensão do mundo atual é reconhecida por importantes pesquisadores do campo, como José Paulo Neto, sendo fundamental para iluminar questões da nossa época. Com Lukács, aprendemos que Marx aponta o trabalho como elemento fundante do ser social. É pelo trabalho que os seres humanos se constituem e se põe no mundo. Somente o trabalho humano apresenta um pôr teleológico, ou seja, uma finalidade, que o diferencia do trabalho realizado pelos animais. Pelo trabalho, os seres humanos modificam a natureza ao mesmo tempo em que também são modificados. Lukács afirma que:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social, suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto já acontecido. **Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre seres humanos (sociedade) e natureza (...)** (LUKÁCS, 2013, grifo nosso)

O ser social em Marx, é um “complexo de complexos” que não podem ser entendido de maneira abstrata, descontextualizada de sua relação com a sociedade. É o próprio Marx que afirma que “minha própria existência é a atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade e com consciência de mim como ser social. (MARX, 2010, p.107). Ele aconselha: “Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração do indivíduo. O indivíduo é o ser social” (MARX, 2010, p.107). Os indivíduos são seres sociais não apenas pelo fato de viverem em sociedade, mas antes de tudo, porque é em sociedade que tem o seu ser, que produzem a vida e a si, de tal modo que é na sociedade que as individualidades se efetivam.

A ontologia marxiana estabelece a natureza social dos seres humanos, sendo a sociabilidade um elemento constituinte do humano e reconhece o seu caráter histórico. Diferenciando de outras ontologias, como a de Platão que possui um caráter teleológico, a ontologia do ser social possui um caráter histórico materialista. Além de apresentar a primazia do trabalho, demonstra as bases materiais que constitui o ser social. Tal ontologia, como bem esclarece Lukács, está diretamente relacionada com a práxis cotidiana, de tal maneira que “(...) o

conhecimento da especificidade do ser social consiste em entender o papel da práxis em seu sentido objetivo e subjetivo” (LUKÁCS, 2018, p.28).

2.1 A dimensão ontológica do trabalho

Conforme apresenta a análise marxiana o trabalho é condição de existência dos seres humanos independentemente de todas as formas sociais, pois é a eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre seres humanos e natureza e, portanto, mediação da vida humana. É essencialmente uma inter-relação entre seres humanos (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho, entre outros), como orgânica. Antes de tudo, assinala a transição, nos seres humanos que trabalham, do ser meramente biológico ao ser social. Esta transformação pode ser compreendida também enquanto salto ontológico, definido pelo tempo, e que diferencia o trabalho essencialmente instintivo do trabalho mercadoria. (MARX, 2011).

É pela análise do trabalho que se inicia a exposição das categorias específicas do ser social como a linguagem, a cooperação e a própria divisão do trabalho. E é assim que se pode pensar o surgimento de novas relações da consciência com a realidade de modo que nenhuma categoria pode ser compreendida isoladamente. Pois bem, o ser social resulta do complexo do trabalho que é um processo ou um movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação conduz a patamares mais complexos nos quais novas contradições impulsionam outras superações no mundo.

Para se apropriar da própria matéria e torná-la útil, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade (braços e pernas, cabeça e mãos). Agindo sobre a natureza externa, modifica por meio desse movimento, sua própria natureza. (MARX, 2011, pg.326)

No trabalho estão contidas todas as determinações que constituem a essência do novo ser social, no entanto, apesar de o trabalho ser o fenômeno originário, concomitante a ele também emerge a sociabilidade, a divisão do trabalho, bem como a linguagem, não numa sucessão temporal clara e identificável, mas de maneira simultânea. O salto, que constitui a transição do macaco aos seres humanos, tem caráter ontológico pois trata da ruptura com a continuidade do desenvolvimento de um nível de ser a outro, não sendo, portanto, o nascimento de uma outra forma de ser.

O trabalho considerado por Lukács, referendado na compreensão de Marx, apenas se refere àquele desenvolvido pelo ser social, pois este, de maneira diferente do trabalho realizado

pelos animais possui como marca o seu caráter teleológico. Nas palavras do autor “a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: “todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins” (LUKÁCS, 2013, pg. 48). Desta maneira, o pôr teleológico se restringe apenas ao trabalho e não pode ser entendido enquanto categoria cosmológica universal como foi compreendido por Aristóteles e Hegel.

Para Marx (2011) o trabalho diz respeito unicamente aos seres humanos, inexistindo qualquer teleologia fora do trabalho, fora da práxis humana. Os seres humanos realizam ao mesmo tempo seu objetivo, determinante para definição dos meios para realização de sua atividade, ao qual subordina sua vontade e seu corpo. Qualquer trabalho seria impossível se não fosse precedido de tal pôr, que acaba por determinar o processo em todas as suas etapas. Para o sucesso ou fracasso de determinado pôr de fim se faz essencial a apropriada compreensão dos meios pelos quais será possível transpor causalidades naturais em causalidades postas. “Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios.” (MARX, 2011, pg. 328)

O que diferencia as fases do desenvolvimento econômico não é a finalidade do que se produz mas com quais meios de trabalho e sobre quais condições sociais se trabalha. A medida que os seres humanos se afastam das barreiras naturais por meio do trabalho, o momento social passa a ser cada vez mais determinante na caracterização do metabolismo da sociedade com a natureza. Com o desenvolvimento do processo de trabalho, este passa a demandar instrumentos mais elaborados para sua objetivação.

Tal descrição do trabalho, conforme apresentado até aqui, embora ainda incompleta, busca indicar que surge com ele, na ontologia do ser social, uma categoria qualitativamente nova com relação às formas precedentes do ser, tanto orgânico quanto inorgânico. Tal novidade consiste na realização do pôr teleológico como o resultado adequado de uma ideação e desejo. Deste modo, é precisamente a teoria marxiana, segundo a qual o trabalho é a única forma existente de um ente teleologicamente produzido, que vai fundar, pela primeira vez, a dita peculiaridade do ser social.

O trabalho se revela aqui então como o veículo para a autocriação dos seres humanos enquanto seres sociais, como veremos adiante. Ainda como ser biológico ele é um produto do desenvolvimento da natureza. Mas com a sua auto realização na natureza, que vai implicar

também nele mesmo um afastamento das barreiras naturais, sem jamais obter um desaparecimento completo dessas barreiras, este ser vai ingressar num novo ser auto fundado: o ser social.

2.2 O trabalho como modelo de práxis social

Conforme nos elucidava Lukács, o trabalho é categoria fundante dos seres humanos, elemento prioritário - mas não exclusivo - do processo de humanização do homem. Traz em seu bojo, um pôr teleológico, ou seja, uma finalidade, um objetivo, pensado antes de sua concretização.

Este pôr teleológico é determinante na diferenciação entre o trabalho humano e aquele realizado pelos animais. Neste sentido, o autor avalia ser correto julgar o trabalho como modelo, não de uma, mas de toda práxis social e relembra ao leitor que por hora, está se referindo ao trabalho enquanto produtor de objetos úteis apenas, ou seja, em seu sentido original e, portanto, mais restrito.

Enquanto mecanismo de produção de objetos úteis, o trabalho é o mediador entre a ação humana e a natureza. Ou ainda, ele é meio, é o processo pelo qual os seres humanos transformam a natureza em objetos com valores de uso, o que implica necessariamente um pôr teleológico. Todavia, sem perder de vista esta dimensão originária do trabalho, o autor apresenta a complexificação do trabalho na medida que, sob formas mais desenvolvidas de práxis social, este age sobre outros homens com o objetivo de uma mediação para a produção de valores de uso. Assim, o pôr teleológico passa a ser a tentativa de levar uma outra pessoa ou grupo de pessoas a concretizar este pôr. Ou seja, torná-lo concreto, realizado. Nesta dinâmica, o trabalho torna-se social, pois depende da cooperação de outros para sua concretização. Trata-se de uma segunda forma de pôr teleológico, depositado na ação de terceiros.

Para exemplificar seu raciocínio, o autor traz à tona uma cena de caça no Paleolítico, primeira fase da pré-história, período onde o convívio com animais ferozes se dava cotidianamente e caçar era um dos meios de sobrevivência. As condições materiais de existência daquele período exigiram que o trabalho se tornasse social. A cooperação era imprescindível para o sucesso da caça e os pores teleológicos adquirem um caráter secundário em relação ao trabalho imediato. Este pôr secundário, não é mais algo puramente natural, mas sim a consciência do grupo; daqueles que participaram da caça.

Os pores teleológicos secundários estariam muito mais próximos da práxis social que o trabalho em seu sentido originário, não só porque implica uma sociabilidade, mas, antes de tudo, por ser o trabalho a base real de toda e qualquer práxis social, assim como o trabalho em seu sentido original deve, necessariamente, desenvolver formas mais complexas de trabalho.

Sendo o próprio ser social um complexo constituído de outros complexos, como a linguagem e o pensamento, por exemplo, estes só podem ser entendidos ontologicamente, sabendo-se que a existência de um momento predominante e da centralidade do trabalho, não implica numa hierarquia. O que se verifica são interações. Uma vez que a consciência se origina a partir do trabalho, é por meio deste e para este que atua na sua autorreprodução, sendo imprescindível para o desenvolvimento do trabalho. A base material da ontologia do ser social não elimina a consciência, mas a subordina às condições reais, às condições materiais de existência.

Marx avança e se diferencia do velho materialismo, como o apresentado por Feuerbach, na medida em que traz a dimensão histórica de todo processo de formação humana. Para Marx, a problemática teoria-prática deve ser solucionada voltando-se à práxis. Em sua manifestação material evidenciar-se-ia determinações ontológicas. É pelo trabalho que a práxis social se realiza. Vale lembrar que o trabalho em sua dinâmica, à medida em que o homem transforma a natureza através do trabalho, também é transformado por este. Eis aí, seu caráter dialético, pelo qual se dá toda práxis social. Vê-se que, em Marx, a teoria deriva da prática, das condições materiais de existência.

Tomando o trabalho como elemento central da formação humana, como o único que mantém uma permanência ao longo do tempo (independente da época histórica, o ser humano realiza trabalho), Marx elabora uma nova ontologia, a ontologia do ser social, à qual Lukács considera como a verdadeira ontologia. A distinção com as elaborações de Kant, Hegel e qualquer outra defesa idealista é abissal. Mas não é só: Marx também se distancia e supera o velho materialismo. A partir da ontologia do ser social,

(...) a encarnação adequada desse ser-para-si da sociabilidade desdobrada, que chegou a si mesma, é o próprio homem. Não o ídolo abstrato do homem isolado, em geral, que nunca e em nenhum lugar existiu, mas ao contrário, o homem em sua concreta práxis social, o homem que com suas ações e nas suas ações encarna e faz realidade o gênero humano. (LUKÁCS, 2013, p.114)

Longe de uma visão economicista acerca de Marx, Lukács aponta, a partir deste, que em todo ato de trabalho humano, seja em seu sentido originário, seja em seu sentido social, há uma intencionalidade, dando à esfera econômica uma constituição ontológica conectada à práxis humana. A práxis social, construída pelo trabalho, é o estopim de todos os problemas humanos.

Ainda em relação ao trabalho como práxis social, Lukács esclarece que é pela reprodução que o ser social se preserva ao longo do processo histórico, como também é pelo trabalho que se constrói este processo, não como os homens desejam, mas em consonância com as condições materiais dadas.

2.3 Trabalho, consciência e liberdade

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio. (MARX, 2011, pg. 330)

Intrínseca ao trabalho nasce a relação entre sujeito e objeto. Tal relação pressupõe um determinado distanciamento da realidade, característico à posição teleológica, e acaba por

criar uma ferramenta fundamental para a apreensão conceitual do objeto: a linguagem¹. Neste sentido, o autor destaca a maneira pela qual o ser social utiliza a linguagem para se referir a objetos concretos que existem de maneira independente ao sujeito, o que torna possível a compreensão do objeto e seu domínio por parte do homem.

Ao mesmo tempo que o trabalho transforma a natureza, este também transforma quem o realiza, o ser social. Por meio da práxis, o ser social passa a exercer domínio sobre seu próprio corpo, aos hábitos e instintos, de maneira que o trabalho exige deste um comportamento diverso da condição animal mais primitiva.

De maneira concomitante ao despertar do ser social por meio do trabalho se dá o desenvolvimento da consciência humana. Esta, apesar de exercer função dirigente e possuir uma autonomia relativa perante ao ser, é ontologicamente subordinada ao processo de reprodução do corpo biológico. Tal controle sobre a consciência que imprime finalidades ao homem e seu corpo pode ser observado ao longo da história da humanidade. No entanto, sua gênese é propriamente o trabalho.

Por meio do afastamento da “barreira natural” provocada pelo trabalho, o desenvolvimento da consciência cria “pores socialmente relevantes” que na vida concreta pode levar a questionar a base ontológica da existência do ser social. A partir da diferenciação incessante da sociedade, através do trabalho, ou seja, da teleologização da vida cotidiana, o ser social passa a imprimir um sentido à vida, à sua existência, às suas ações. Tal categoria inexiste na natureza “vida, nascimento, morte estão, enquanto fenômenos da vida natural, livres de sentido, não são nem significativos nem insignificantes.” (LUKÁCS, 2013, p.133).

O caráter fundamentalmente ontológico do trabalho para o desabrochar do ser social implica em um fator vital de transformação do humano na história: a liberdade. Diferentemente de sua concepção no sentido jurídico, está imbricada diretamente com o desenvolvimento histórico social em questão.

¹ A linguagem da qual Lukács (2013) se refere não é a mesma dos animais, pois estes apenas a utilizam como forma de reação ao meio e às necessidades mais imediatas.

Longe de empregar métodos de cunho lógico-gnosiológico o autor nos propõe a compreensão da liberdade por meio de seu fator fundante (o trabalho). Esta, é a vontade de transformação da realidade, impossibilitando qualquer exercício da liberdade que esteja afastada da condição de existência real, embora passe pelo delineamento do pensamento. Portanto, o sujeito põe as alternativas de acordo com as necessidades e o conhecimento que este tem acerca do objeto, ou seja, é ela a decisão entre diferentes possibilidades concretas para realização de determinado poros de fins. Desta maneira, a satisfação de necessidades são resultados de decisões conscientes, não se limitando apenas às necessidades biológicas.

(...) quanto maior for o conhecimento das cadeias causais que operam em cada caso, tanto mais adequadamente elas poderão ser transformadas em cadeias causais postas, tanto maior será o domínio que o sujeito exerce sobre elas, ou seja, a liberdade que aqui ele pode alcançar. (LUKÁCS, 2013, p. 140)

Portanto, o homem que realiza o trabalho é resultado de um desenvolvimento anterior, de maneira que o devir do ser social decorre em parte das condições naturais encontradas, como também de todo o conhecimento adquirido socialmente ao longo da história.

Lukács, ao tratar do tema da liberdade, tece uma profunda crítica acerca da concepção idealista, que iguala a necessidade como determinação, levando a uma generalização (i)racionalista acerca deste conceito e, conseqüentemente, ao desconhecimento sobre o caráter ontológico da liberdade associado ao trabalho. O autor ressalta que o trabalho está voltado para a realidade, sendo necessário o prévio conhecimento sobre as condições reais existentes, de modo que a realidade possa ser convertida em práxis. O autor também ressalta a inexistência da capacidade teleológica da natureza, sendo esta uma propriedade desenvolvida ao longo do salto ontológico do ser social, resultando em uma condição essencial para a liberdade.

O autor nos chama a atenção para o fato de que se em tempos remotos a precariedade do trabalho bem como do saber impedia a acertada compreensão sobre a fundamentação ontológica do ser, na contemporaneidade é justamente o amplo desenvolvimento da consciência, que acaba por generalizar o saber como fundamento ontológico da “universalidade prática em si”. (LUKÁCS, 2013, p. 149).

Portanto, com o afastamento do trabalho de suas barreiras naturais, o pôr teleológico passa a ter como intento não somente o processo de objetivação, mas também a indução de outros homens a execução deste trabalho: o modo como estes se comportam, sentem e etc.

Aqui devemos nos contentar em constatar o fato de que a manipulação tem suas raízes, materialmente, no desenvolvimento das forças produtivas, idealmente, nas novas formas da necessidade religiosa; essa manipulação não se limita meramente à refutação de uma ontologia real, mas também atua de forma prática contra o desenvolvimento puramente científico. (LUKÁCS, 2013, p. 149)

Ou seja, o trabalho como pôr teleológico passa a receber influências cada vez mais sociais. Neste sentido, Lukács refuta Engels ao declarar que “não se pode afirmar sem mais nem menos que a manipulação do conhecimento – ao contrário dos magos etc. – não tenha conhecimento de causa” (LUKÁCS, 2013, p. 149) a questão é justamente perceber para que direção se orienta tal conhecimento de causa.

O acontecer da vida social coloca em movimento uma série de consequências que agem de maneira independente conforme uma legalidade natural imanente da vida. No entanto, quando o ser social passa a fazer suas escolhas, conscientemente passa a interferir neste processo. Neste momento se funda um novo tipo de liberdade, que não se restringe ao trabalho em si, como também supera as condições materiais postas. O momento dominante não é mais a transformação da natureza, mas dos homens!

Lukács (2013) ressalta que ao longo do processo de desenvolvimento social as decisões subjetivas nas alternativas ganham crescente importância. Pois o processo objetivo em si, passa a exigir tarefas que apenas podem ser realizadas com o emprego de decisões subjetivas cada vez mais preponderantes. Tais decisões estão atreladas a um conjunto de valores que promovem a objetividade social enquanto desenvolvimento objetivo do gênero humano.

Torna-se necessário reafirmar aqui a importância que o trabalho promove no homem que o realiza. O trabalho é a raiz pela qual se desenvolve todas as habilidades do ser enquanto social. Ele é a fonte que transforma incessantemente o gênero humano! O controle sobre si, através da consciência pelo corpo, é o próprio ato de liberdade. Sendo a liberdade o próprio resultado da transformação do homem através do trabalho, o autor define o trabalho como modelo de toda liberdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização filosófica desenvolvida por Lukács significou um salto tanto de análise e compreensão do pensamento de Marx, bem como no entendimento das estruturas da vida cotidiana dos seres humanos, considerando a emancipação política, a emancipação humana e o problema da liberdade.

O trabalho enquanto categoria fundante do ser social, tem como característica inerente um pôr teleológico, ou seja, a capacidade de pensar um objetivo antes de sua realização. Tal qualidade nos aponta para a reinvenção incessante do próprio homem enquanto ser que vive em sociedade, corroborando sua capacidade de controle sobre a matéria, a partir do desenvolvimento de sua consciência como produto das mediações estabelecidas pela práxis social.

O afastamento da barreira natural promovido pelo trabalho proporciona a este seu caráter complexo e acaba por colocar em evidência o momento subjetivo das escolhas de determinados pores de fins vinculados a valores estabelecidos socialmente. De maneira semelhante, o pôr teleológico passa a induzir outros homens para a realização da objetivação propriamente dita.

Por fim, o autor define o trabalho como modelo de toda liberdade, visto que este é o fator fundamental para o devir do homem enquanto ser social. O controle de si, por meio do domínio sobre o corpo, é a própria liberdade.

A ontologia marxiana do ser social, elucidada por Lukács, toma o ser em sua forma concreta, nos possibilitando apreender a individualidade e suas formas particulares de individuação. Tal ontologia tem o trabalho como centralidade no processo de transição do ser orgânico ao ser social. É pelo trabalho que os seres humanos se põem no mundo e se humanizam, transformando-o e sendo transformado por este. A partir de Marx, Lukács aponta o trabalho como fenômeno originário (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Realizar a leitura imanente do capítulo “O trabalho” de Lukács (2013) nos possibilitou enxergar através de suas lentes a perspectiva de Marx sobre do complexo do trabalho. Tal olhar nos conduziu a uma aproximação efetiva acerca de sua obra, a partir da compreensão do tema através dos elementos que o próprio autor desenvolve, precavendo-nos dos desvios frequentes cometidos por uma consulta excessiva de interpretações sobre o pensamento de Marx.

REFERÊNCIAS

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009. Elementos para uma teoria marxista da subjetividade/ Paulo Silveira e Bernard Doray, organizadores. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989. -(Enciclopédia aberta da psique ;4)

JUNIOR, H. P. S.; TRIGINELL, D. H. **Trabalho, política, formação e emancipação humana em Marx e Lukács**. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8641638>. Acesso em: 19 de abr. 2018.

JUNIOR, H. P. **As origens do ser social: a questão do método**. In: Trabalho & Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação- n.0 (1996). Belo Horizonte: FAE/UFMG, v.24, n.1. jan/abr.2015

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social, 1**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social, 2**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, K. 1818-1883. **Manuscritos econômicos e filosóficos/ Karl Marx; tradução, 2004.**

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro 1. Editora Boitempo. 2011.

THE COMPLEX OF LABOR AND THE FORMATION OF SOCIAL BEING: AN ANALYSIS ON THE ONTOLOGICAL CHARACTER OF LABOR – SITRE 2020

***Abstract:** This article reflects on the category labor as a complex of complexes, privileging its ontological dimension in the development of the social being. With a view to understanding this central category in Marx's thought, we turn to the work of his scholar and interpreter, György Lukács. In this article we will focus on the analysis of chapter one called “The Labor”, of the book *For an Ontology of the Social Being II* (2013). In an effort, yet shy, to make an immanent reading of the text, such as, a reading that requires a strict respect to what was written by the author, through the schematization of his own work. In this reflexive direction, we will present, from the lens of Lukács, the complex of the labor.*

***Keywords:** Ontology. Social being. Labor.*

**“COMO POSSO AJUDAR?” O SERVIDOR PÚBLICO ENTRE O MERCADO E A
POLITÉIA. ANÁLISE FÍLMICA DA SÉRIE *NEW AMSTERDAM* À LUZ DE
CONCEITOS ERGOLÓGICOS**

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0412

FONSECA, Renata Kelly Alves¹ – rerpalves@gmail.com
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
Av. Amazonas, 7675, Nova Gameleira
CEP 30510-000 – Belo Horizonte – MG – Brasil

ASSIS, Lilian Bambirra de² – lilianbassis@hotmail.com

RIBEIRO, Livia Maria de Pádua³ – livia.padua2014@gmail.com

***Resumo:** Este artigo objetiva discutir, a partir da análise fílmica de cenas da primeira temporada da série *New Amsterdam*, os debates de normas e as dramáticas dos usos de si no serviço público, à luz dos conceitos ergológicos. Os movimentos de reforma da administração pública e a introdução dos modelos gerenciais da iniciativa privada no serviço público implicaram na transformação do Estado de Bem-Estar Social e na mudança da estratégia de atuação governamental no que diz respeito à alocação de recursos e à condução das políticas públicas (PAES DE PAULA, 2005, 2010). As mudanças provocadas estão intimamente relacionadas com os valores que norteiam as sociedades ditas capitalistas, mas não ocorrem de forma tranquila – embora sejam parte do processo histórico, tendo em vista a tensão entre valores dimensionáveis e sem dimensão (SCHWARTZ et. al., 2010b). Para o servidor público, que atua tanto como gestor quanto como prestador de serviços, resta o papel de agente na construção da história, assumindo a gestão, o lugar de decisor em relação a quais valores devem predominar na sua atividade de trabalho. As cenas analisadas, à luz da discussão teórica, apontam para a aplicabilidade do espaço tripolar, proposto por Schwartz et. al. (2010b), ao estudo dos conflitos vivenciados por servidores públicos no contexto de valores globais e orientados mais para ajustes fiscais e austeridade do que para o bem comum.*

¹ Aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET-MG.

² Doutora em Administração pela UFMG. Professora e chefe do departamento de Ciências Sociais Aplicadas do CEFET-MG.

³ Doutora em Administração pela UFLA. Professora do departamento de Ciências Sociais Aplicadas do CEFET-MG.

Palavras-chave: Gestão Pública. Espaço Tripolar. Debate de normas. Usos de si. Análise Fílmica.

1 INTRODUÇÃO

A crise do Estado de Bem-Estar Social, deflagrada a partir da década de 1970, deu origem a movimentos de reformas da Administração Pública, e atribuiu maior relevância à necessidade de racionalizar recursos e estabelecer prioridades na elaboração e na execução das políticas públicas. Para tanto, lançou-se mão de ferramentas e valores da iniciativa privada (PAES DE PAULA, 2010). A partir daí passa-se a adotar o termo Gestão Pública, para referir-se não só à estrutura estatal e à legislação que a rege, mas também às técnicas de administração do setor privado que foram incorporadas às organizações públicas (ABRÚCIO, 2014; METCALFE, 2009; ECHEBARRÍA e MENDOZA, 2009). Acentua-se, assim, o conflito entre valores de mercado e de bem comum para o setor público. Isso expõe os servidores, no exercício de sua atividade de trabalho, a situações em que sofrem maior pressão para assumirem papel de agentes no processo de escolha quanto a quais valores irão predominar no seu agir técnico-político (SCHWARTZ et. al., 2010b).

Uma abordagem teórica possível para compreensão da emergência e desenvolvimento desse conflito é a ergologia. Definida por Schwartz et. al. (2010a, p. 37) como “um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”, essa abordagem propõe a realização de estudos do trabalho a partir da atividade, ou seja, da perspectiva de quem o executa. Isso porque entre a prescrição do trabalho, chamada por Schwartz de normas antecedentes, e a sua execução, há uma distância que faz com que trabalhar seja impossível sem a presença de re-singularizações e re-significações dos espaços e das normas de trabalho (SCHWARTZ et. al., 2010b). Para discutir os conceitos ergológicos no contexto do serviço público utilizou-se a metodologia da análise fílmica, tendo como objeto de análise a série *New Amsterdam*, que retrata os desafios enfrentados pelo diretor médico do mais antigo hospital público dos Estados Unidos para praticar medicina para quem precisa e transformar a instituição, diante da escassez de recursos e das constantes pressões para assumir os valores de mercado na sua administração. Por isso, coloca-se como questão orientadora do estudo: Como os conceitos ergológicos do espaço tripolar apontam os debates de normas e as dramáticas dos usos de si no serviço público? Objetiva-se, assim, discutir, a partir da análise fílmica de cenas da primeira temporada da

série, os debates de normas e as dramáticas dos usos de si no serviço público, à luz dos conceitos ergológicos.

O trabalho justifica-se pelo contexto sociopolítico e econômico atual, com a emergência de uma onda de governos simpatizantes da corrente liberal, que tendem para o polo dos valores do mercado, em detrimento dos valores do bem comum. Esses governos dão seguimento às reformas iniciadas na década de 1990, promovendo novas mudanças de estrutura organizacional e ajustes orçamentários, bem como reformas nas legislações que garantem direitos sociais, como aqueles referentes às relações trabalhistas (Lei n. 13.467/2017) e à previdência social (Emenda Constitucional 103/2019). Além disso, assiste-se a decisões no sentido de reduzir a alocação de recursos em áreas consideradas prioritárias, como saúde e educação, o que altera o planejamento e a execução das políticas públicas – a PEC 95/2016, por exemplo. Contribuir para a compreensão do papel do servidor em meio à essa construção histórica, considerando-o como sujeito, agente no processo e dotado de poder de decisão, é relevante para o entendimento do motivo de as intenções da alta gestão, em certos momentos, serem frustradas em meio à implementação das estratégias.

2 REFENCIAL TEÓRICO

2.1 A Análise Fílmica nos estudos organizacionais

Aumont (1999, apud PENAFRIA, 2009) afirma que analisar um filme é decompô-lo, com o objetivo de identificar componentes e elementos que possibilitem sua interpretação de forma correlacionada. Vanoye e Goliot-Lété (2008), defendem que não existe uma metodologia consensualmente estabelecida para se proceder à análise fílmica, mas ela é comumente feita seguindo-se duas etapas. Primeiro decompõe-se o filme, descrevendo-o, e depois faz-se a relação entre os elementos decompostos – a interpretação. Nesse exercício, pode-se optar por trabalhar com recortes de cenas ou com todo o conteúdo. Quanto às etapas apresentadas pelos autores, a decomposição consiste em extrair do filme “elementos distintos do próprio filme” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 15), provocando um distanciamento entre o pesquisador e a obra. Então, na segunda fase, faz-se sua interpretação, procurando tecer relações entre os elementos extraídos na primeira fase. Desse processo surge um significado que não se assemelha ao todo inicial (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008). “É uma “criação” totalmente assumida pelo analista, é uma espécie de ficção, enquanto a realização continua sendo uma realidade. O analista traz algo ao filme; por sua atividade, à sua maneira, faz com

que o filme exista” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 15). A possibilidade dessa criação, porém, não dá ao pesquisador permissão para recompor os elementos de forma a elaborar um filme diferente daquele que foi objeto da análise. Impõem-se limites à interpretação (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008).

Para que a análise adquira validade e relevância é necessário que o analista assuma postura diferente de um espectador que assiste a obra por simples entretenimento. Na posição de “espectador-analista” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 18), o pesquisador, deve desejar, antes de tudo, compreender o filme para elaborar um discurso sobre ele (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008). Porém, embora os autores afirmem haver uma analogia “muito relativa, mas nem por isso menos poderosa, entre a imagem fílmica e o mundo” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 18), pode-se perguntar sobre a utilidade dessa metodologia, especialmente para os estudos organizacionais. Afinal, “a meta do cinema não é provocar emoções? Não é, antes de mais nada, um prazer, um espetáculo? Não pertenceria, bem mais do que a literatura, e [...] ao universo do lazer [...]?” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2008, p. 12). Oltramari et. al. (2018) respondem afirmando que, dentre as produções cinematográficas, “há também o cinema que tem a intenção de realizar a crítica, como forma de reflexão sobre possibilidades outras de representação da realidade” (p. 958). Aqui pode-se incluir as organizações.

Embora ainda pouco utilizada nos estudos organizacionais (Scherdien et. al., 2018), a análise fílmica é aplicável para trazer, a partir da decomposição de um filme ou episódio de série, reflexões sobre a realidade social e seus impactos no ambiente das organizações, à luz de teorias orientadoras. Isso é possível e coerente partindo-se do entendimento de que o cinema, como uma arte, constitui-se em uma forma de compreender o mundo (MORIN, 2003, apud CARMO et al., 2018), ou seja, não está alheia ao contexto social de sua produção. Freitas e Leite (2015), em estudo sobre a análise fílmica aplicada à análise do discurso organizacional, apontam para o papel de metáforas discursivas que os filmes podem assumir. “Trata-se de um modo diverso de ver uma coisa, uma expressão linguística particular ou ornamentos de linguagem que operam permitindo insights sobre a compreensão da vida organizacional” (p. 92). Matos et al. (2018) e Carmo et al. (2018), em seus trabalhos, apontam possibilidades de provocar reflexões sobre os modelos gerenciais, a forma como se considera o sujeito no ambiente organizacional, e os impactos dos valores de mercado na valoração que se faz do

trabalhador enquanto pessoa inserida em um mundo em que predominam a competição, o mérito e o desempenho.

Em relação à discussão de aspectos das estruturas sociais brasileiras, Scherdien et. al. (2018) afirmam que “o objetivo de se empreender a análise filmica é de, por meio de uma obra cinematográfica, contribuir para compreensão do momento sócio-histórico do país, promovendo a aproximação e o diálogo entre os campos de Relações de trabalho e Cinema” (p. 132-133). Por meio da análise de *Que Horas Ela Volta?* Gomes et. al. (2015), por sua vez, lançam mão de *O Alto da Compadecida e Saneamento Básico* para discutir a presença do jeitinho brasileiro na cultura do país. No que diz respeito à atuação das instâncias da administração pública, o trabalho de Miranda et. al. (2018) analisa as relações de poder e seu impacto sobre os sujeitos para acesso a serviços do Estado, a partir da produção *Eu, Daniel Blake*.

2.2 A atividade de trabalho sob a perspectiva ergológica – as dramáticas dos usos de si e os debates de normas

Para a ergologia a noção de trabalho abrange não apenas a atividade remunerada, regulada por um sistema de normas de mercado, e sim extrapola para todo o agir humano, quer seja no trabalho doméstico, na vida estudantil, no lazer, ou nas demais atividades que se exerce e nos diversos papéis que o ser humano assume na vida (SCHWARTZ, 2004). A esse ser complexo e multifacetado Schwartz et. al. (2010a) chamam de “corpo-si, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (p. 44). Para os autores, o corpo-si é responsável por racionalizar, ou sopesar, todos os aspectos envolvidos na atividade a ser desempenhada, mas o faz sem desconsiderar, ou desligar, seu lado inconsciente. É nesse contexto que o “sujeito da atividade [...] faz a gestão da distância” (Schwartz et. al., 2010^a, p. 44) entre as normas pré-definidas para esse exercício e a execução do trabalho a ser efetivamente feito.

A distância à qual se referem Schwartz et. al. (2010a) advêm do fato de que a atividade de trabalho consiste em constante “negociação de normas. Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias” (p. 31). Assim, “cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos recompor, em parte o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda” (p. 31). Sem essa recomposição seria

impossível a realização do trabalho. Portanto, entende-se a atividade como o conflito entre diferentes racionalidades que se colocam para um corpo-si, e que acabam por provocar transformação no ambiente de trabalho e nas normas antecedentes colocadas para sua execução. Atividade é, então, “sempre um “fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma”” (SCHWARTZ et. al., 2010a, p. 35). Mas só é possível compreender isso a partir do entendimento de que trabalhar não é apenas colocar o intelecto, a força física, a memória e todas as dimensões do ser à disposição de outro, mas também se trata de um uso de si por si.

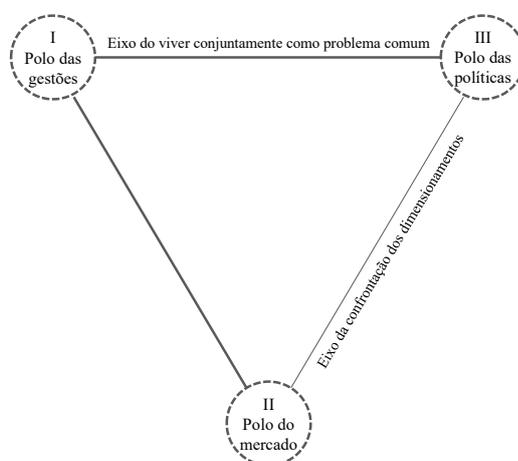
Aí está o centro de emergência do debate, pois se houvesse apenas a simples aceitação das normas antecedentes, definidas por sujeitos cuja função é pensar o trabalho e não executá-lo, toda atividade seria desenvolvida mecanicamente, sem reflexão, sem o despertar tanto consciente quanto inconsciente para aquilo que poderia e deveria ser diferente, para que, em resumo, trabalhar seja possível. Por essa perspectiva, pode-se afirmar que a atividade de trabalho envolve um processo decisório (SCHWARTZ et. al., 2010a), que diz respeito ao que Schwartz (2004) chama de “microgestões inteligentes da situação” (p. 37), relacionadas “às tomadas de referências sintéticas, ao tratamento das variabilidades, à hierarquização dos gestos e dos atos, às construções de trocas com a vizinhança humana” (p. 37). Processo no qual as escolhas são feitas no contexto de negociação entre o uso que o sujeito faz de si e o uso que ele permite ser feito de si por aqueles que demandam seu trabalho. Constitui-se, então, uma relação dialética, em que se deve levar em conta, na atividade de trabalho, o que é importante e valorizado para o executante da ação e, ao mesmo tempo, para a sociedade (SCHWARTZ et. al., 2010b) – não significando aqui que se trate da busca do melhor para todos. Fato em que reside grande parte do debate de normas enfrentado pelos servidores públicos. “Considera-se, portanto, que o estudo da atividade, na concepção ergológica “[...]se interessa por todos os ‘usos de si’, transcendendo todos os limites sociais, temporais, institucionais; apta, por aí, a pensar as circulações e reinvestimentos entre estes” (SCHWARTZ, 2004, p. 40).

O autor acrescenta que, por se tratar de uma análise das “relações sociais de produção” (p. 40), deixa-se expostas as “formas de antagonismos e processos contraditórios que se geram no seio delas” (SCHWARTZ, 2004, p. 40). Por que, então, já que existe para o trabalhador esse conflito inerente ao exercício de sua atividade, este não o soluciona sempre escolhendo o caminho que comunga com suas aspirações e valores pessoais? Schwartz et. al. (2010b) respondem apresentando os conceitos de sociedade mercantil e sociedade de direito. A primeira refere-se à presença do mercado e sua capacidade de determinação das relações de trabalho por meio dos contratos, e a segunda diz respeito às leis que regulam as relações entre os seres humanos e estabelecem os valores sociais. A sociedade de direito está baseada nas instituições, em códigos, como a constituição, e os valores democráticos. O fato é que não existem sociedades puramente mercantis, nem puramente de direito. Essas tipologias convivem em todas as sociedades. É certo que podem haver variações no peso conferido a cada uma delas entre as nações, mas elas não se anulam (SCHWARTZ et. al., 2010b).

Com a predominância do sistema capitalista nos modelos produtivos mundiais, é razoável compreender que os valores do mercado desempenham papel mais relevante na sociedade, permeando todas as áreas da vida dos sujeitos, não apenas o aspecto profissional. Entretanto, por mais que os valores do mercado tendam a se impor, são mais sujeitos a mudanças que os valores do bem comum. A isso Schwartz et. al. (2010b) chamam de temporalidades-valor diferentes, pois os valores da sociedade de direito referem-se a questões éticas e morais, que são, por essência, menos voláteis que as leis de mercado. Um fator que torna a relação entre essas tipologias mais complexa é a afirmação dos autores de que ela é, também, complementar, pois num mundo que funciona sob a lógica do capital é preciso valorar aquilo que não tem valor monetário definido. “E tais valores, em sua origem, não são dimensionáveis. O problema, efetivamente, é que a vida nos obriga a introduzir na história esses valores sem dimensão” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 249). Aqui, mais uma vez, torna-se evidente a validade desse estudo e a atualidade do debate para o serviço público, uma vez que os recursos são limitados, e a existência do fator político torna mais necessário e complexo o processo de elaboração do orçamento.

Uma vez clarificado o motivo pelo qual os valores de mercado – dimensionáveis (SCHWARTZ et. al., 2010b) – não podem e nem devem ser ignorados pelos sujeitos, é importante entender como se dá a gestão desse embate e da relação entre as duas tipologias de sociedades. É quando se apresenta o espaço tripolar – um esquema que “gera toda uma série de dialéticas, de tensões, etc. Isso ocorre porque existe a atividade, caracterizada como “dramáticas do uso de si” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 263). Portanto, compreender a construção histórica da sociedade, para a ergologia, é considerar que a dialética entre os valores dimensionáveis (mercantis) e não-dimensionáveis (de direito, ou políticos) é mediada, ou gerida, pela atividade humana, ou seja, pelos usos de si. É a presença do humano, daquele que executa a atividade e faz a consideração, a avaliação e hierarquização desses valores, que traz sentido para o debate e permite que a história avance (SCHWARTZ et. al., 2010b). Afinal, para quem, em função de quem haveria o debate até aqui descrito? O espaço tripolar constitui-se, assim, nos polos mercantil, político e das gestões humanas, ou usos de si, como representado de maneira simplificada na Figura 1.

Figura 1 – O Espaço Tripolar



Fonte: adaptado de Schwartz et. al. (2010b).

O polo I, designado polo das gestões, é onde se localiza a atividade de trabalho e onde se materializam os debates de normas – as normas antecedentes colocadas pelos outros dois polos e as transformações propostas para tornar a atividade possível, chamadas por Schwartz et. al (2010b, p. 254) de “re-singularizações, re-centramentos, considerando essa espécie de dialética permanente do impossível e do invivível, que se trava no nível desse polo”. Aqui se lida com as normas antecedentes fortes localizadas nos polos do mercado (II) e político (III), sempre em relação dialética (SCHWARTZ et. al., 2010b).

No polo II estão os valores dimensionáveis, quantificáveis, sujeitos à volatilidade do mercado, e no polo III localizam-se os valores sem dimensão, do bem comum, de temporalidade mais durável. A tensão entre esses dois polos ocorre com o polo político (politéia) querendo forçar o mercado a se comportar com base em valores éticos e que visam ao interesse coletivo, enquanto o polo do mercado (mercantil) se queixa da regulação imposta pelas legislações que pretendem garantir direitos, tolhendo sua capacidade de atuação no mercado globalizado. Se, de um lado, o polo mercantil exerce força sobre a politéia e provoca mudanças, como flexibilizações legais e menor regulação, as pressões políticas também agem sobre o mercado, enquanto este último procura se beneficiar da força do primeiro para alcance de seus interesses (SCHWARTZ et. al., 2010b). Na gestão dessas forças – já que está a todo tempo sujeita elas – está o polo I que, a partir dos usos que o sujeito faz de si mesmo e permite que seja feito de si, revela-se como o agente que faz predominar um grupo de valores ou outro, exercendo pressões para que mudanças sejam feitas.

“Eu, enquanto cidadão, reivindico que minha vida seja vivível, em compatibilidade com o que me seja demandado no contexto da subordinação jurídica, ou da encomenda mercantil no polo II. Não recuso, em absoluto, ou não necessariamente, essa demanda mercantil, mas quero apenas que ela seja compatível com meu estatuto de cidadão. Se ela não for diretamente compatível com esse eixo I-II [...] demando ao Estado que cumpra seu papel. Uma vez que ele não o faça, se o Estado não me permitir assegurar minha vida e meu papel de cidadão, deixo de acreditar nele ou então passo a votar contra essa maioria parlamentar que está criando essas leis” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 257).

Por isso os autores argumentam que, ao compreender a construção histórica a partir do espaço tripolar, não é possível identificar o ponto de partida das mudanças. Ele pode iniciar-se em qualquer dos polos, e mobiliza todos os três para que a transformação emergja. “É uma maneira dentre outras de compreender as tensões permanentes em que não há início, nem fim, em que tudo isso funciona em conjunto” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 256). Em resumo, a ergologia compreende a atividade de trabalho como a força motriz para as transformações do mundo, para a mudança da história em nível macro a partir das microgestões que se fazem das tensões destacadas no espaço tripolar, em constante movimento, um “desenvolvimento progressivo” que faz “prevalecer a testagem de novas normas” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 263).

2.2 Entre o mercado e a politéia – o lugar do servidor público

Rezende (2008) identifica nos movimentos de reforma da administração pública ocorridos nos anos 1990 três eixos norteadores – (i) reconfiguração dos arranjos institucionais que geram valor público, (ii) aumento da capacidade de gestão e (iii) foco no desempenho público. Isso

redundou na redução dos gastos com a administração, buscando o restabelecimento do equilíbrio orçamentário; com redução do quadro de servidores; privatização de funções públicas e adoção de princípios neoliberais para a política econômica, levando a um retorno do Estado a suas funções clássicas – garantia de segurança e do direito à propriedade (PAES DE PAULA, 2010). Na contramão desse movimento, dentre outras despesas, assiste-se ao crescimento do número de servidores públicos – entre 1986 e 2017 houve elevação de 123% no quantitativo global de servidores no Brasil⁴, o que pode ser explicado pelo aumento da demanda por serviços públicos. Em face dessa realidade, Schwartz (2004) argumenta que a racionalização orçamentária e as tentativas de superação das crises fiscais delimitam “mais de perto o problema da mensuração dos meios e recursos investidos nesses campos de atividade” (SCHWARTZ, 2004, p. 34).

Nesse contexto, Abrúcio (2014) afirma que há um embate entre a lógica fiscal, que preza pelo controle dos *inputs* dos processos, e a lógica gerencial, que, ao buscar a eficiência e a efetividade, concentra-se no controle dos resultados, ou seja, dos *outputs*. Revela-se, então, o conflito entre o que Guerreiro-Ramos (1989, apud BRULON et. al., 2013), denomina de racionalidade instrumental e racionalidade substantiva, sendo que a primeira apresenta mais afinidade com os conceitos de eficiência e eficácia das ações governamentais, enquanto a segunda se aproxima mais da sua efetividade e relevância. Ou seja, enquanto eficiência e eficácia referem-se aos resultados quantificáveis, medidos por indicadores econômicos, como metas físicas e financeiras, efetividade e relevância estão preocupados em mensurar o impacto e a importância das políticas para os beneficiários. Assim, os dois últimos conceitos estão voltados para aspectos éticos, sociais e substantivos da atuação do poder público (BRULON et. al., 2013). Esse conflito pode ser entendido pelo esquema do espaço tripolar (SCHWARTZ et. al., 2010), pois refere-se a um embate de valores de mercado e valores do bem comum – mensuráveis e sem mensuração, gerido e impactado pelos servidores públicos que atuam como gestores e executores das políticas públicas.

O conflito ocorre porque a racionalidade instrumental tende a assumir maior peso nas escolhas de governo (BRULON et. al., 2013), desde o planejamento das políticas até a priorização do atendimento dos beneficiários. A partir daí a alocação de recursos passa a se pautar mais pela economia que pela necessidade de disponibilização de um dado serviço. Torna-se ainda mais necessário, assim, “gerir esses recursos com um mínimo de desperdício e

⁴ Relatório TRÊS DÉCADAS DE EVOLUÇÃO DO FUNCIONALISMO PÚBLICO NO BRASIL (1986 - 2017): ATLAS DO ESTADO BRASILEIRO. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasestado/download/154/tres-decadas-de-funcionalismo-brasileiro-1986-2017>.

é então preciso que as pessoas “se apliquem”. E essa é, em parte, a questão dos serviços públicos, mesmo se isso assume formas muito diferentes de acordo com os Estados” (SCHWARTZ et. al., 2010, p. 254). Assim, as decisões acerca da alocação de recursos passam a ser pautadas mais fortemente pela razão quantidade de atendimentos/recursos empregados, deixando minorias e grupos com menor capacidade de negociação descobertos. Nesse ambiente é que está inserido o servidor público, um trabalhador que se encontra na posição de decisor sobre “como fazer a arbitragem entre tais valores” (SCHWARTZ et. al., 2010, p. 249).

Resta para esse sujeito a responsabilidade de atribuir maior ou menor peso a cada um (SCHWARTZ et. al., 2010). Entretanto, como também já foi destacado, ele não faz essa escolha pautado apenas pelas suas preferências. A hierarquização dos valores tem como pano de fundo “uma exigência social, levando em conta a maneira como as outras partes envolvidas negociam, elas mesmas, as relações de compatibilidades e de incompatibilidades parciais entre o conteúdo possível dessas noções (SCHWARTZ, 2004, p. 50). Isso acaba por colocar o servidor público – assim como todo trabalhador – em uma situação de uso de si por si, e de si pelos outros. Um debate de normas que redunde em re-singularizações e re-significações da sua atividade de trabalho, como se verifica pela análise feita.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se define como qualitativo, de abordagem hermenêutico-fenomenológica (SAMPAIO, 2001), e se utiliza das técnicas da análise de conteúdo para sistematização e interpretação dos dados, uma vez que consistiu em tomar os episódios como relatos, levando-se em conta apenas a sua temática (PENAFRIA, 2009). Especialmente no contexto de estudos organizacionais, a pesquisa qualitativa é adequada para a “compreensão de como o mundo é vivido pelas pessoas, com vistas ao esclarecimento de aspectos referentes à natureza da experiência vivida” (LEITE; GARDINI, 2016, p. 5). Sampaio (2001) acrescenta que “quanto mais próximos dos fenômenos culturais humanos, mais singulares se tornam os fenômenos em Administração e, portanto, mais importante é a compreensão das unidades” (SAMPAIO, 2001, p. 19). Como este estudo trata da atividade humana nas organizações, considerou-se pertinente o emprego dessa abordagem metodológica para a realização da análise fílmica proposta.

A operacionalização do trabalho consistiu em assistir-se aos 22 episódios da temporada, buscando identificar, à luz da abordagem teórica, os aspectos pertinentes mais recorrentemente retratados, chegando-se a três categorias de análise – “Vamos voltar a ser médicos de novo” – redescobrimo a atividade de trabalho; “Os pacientes antes ou o emprego primeiro?” – entre o mercado e a política; e Quebre as regras, cure o sistema – emergência das renormalizações. A partir das categorias, buscou-se as cenas que melhor retratavam os aspectos da teoria discutida para, como propõe a análise filmica, decompor seus elementos e interpretá-los sob o olhar das autoras e da abordagem ergológica. Os resultados obtidos são apresentados na sessão seguinte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Apresentação da Série

A série *New Amsterdam* é uma produção norte americana da rede de televisão NBC, e baseia-se nas situações reais vivenciadas pelo médico Eric Manheimer nos 15 anos em que foi diretor médico do maior hospital público dos Estados Unidos – Bellevue, em Nova York. Os relatos fazem parte do seu livro, *Twelve Patients: Life and Death at Bellevue Hospital*. Manheimer enfrentou o desafio de ser o gestor da instituição enquanto lutou contra um câncer de garganta, optando por ser tratado no próprio hospital. Sua história é vivida na série pelo Dr. Max Goodwin, interpretado pelo ator Ryan Eggold. Na adaptação para TV, o médico é convidado a assumir o hospital New Amsterdam, que trocou de diretores 5 vezes em 5 anos. A oportunidade de gerir o New Amsterdam chega para o Dr. Max no momento em que, além do câncer, seu casamento está em crise por causa de seu perfil intenso no exercício da medicina. Para completar, sua esposa está passando por uma gestação de risco.

Max justifica ter aceito o emprego afirmando que o New Amsterdam é o seu Everest, e que ele já tinha escalado o K2 – segunda maior montanha do mundo, quando gerenciou uma clínica em Chinatown. Max também confessa aos médicos, na sua reunião de apresentação como diretor, que ele e sua irmã Luna nasceram naquele hospital, e ela morreu ali 8 anos depois. Portanto, o posto representa para ele um desafio profissional e pessoal. Assim, sente-se confiante o bastante para entrar na aposta proposta por um dos funcionários da limpeza do hospital, de que ele não ficaria por muito tempo no cargo. O homem latino conversava com outros funcionários, que também falavam espanhol, e não sabia que o médico que os ouvia era

o novo diretor, e que falava sua língua. Assim começa a história do Dr. Goodwin no hospital, onde, nos seus primeiros momentos, já deixa clara sua principal preocupação: “Como posso ajudar?”. A série destaca-se entre os dramas médicos por retratar o dia-a-dia de um hospital público e retratar as dificuldades e escassez de recursos para atender uma população que não tem cobertura de planos de saúde, em um país onde a assistência à saúde não é universalizada. A seguir é apresentada a análise das cenas selecionadas de 4 episódios, à luz da teoria discutida.

4.2 “Vamos voltar a ser médicos de novo” – Redescobrimo a atividade de trabalho

Max chega ao hospital e encontra um ambiente de descrença no Sistema e desmotivação da equipe médica, com situações em que os sujeitos estão mais preocupados em elevar seu faturamento com procedimentos desnecessários do que em exercer a medicina. O Dr. Goodwin começa, então, suas atividades chocando os médicos com os quais tem contato logo no primeiro episódio. Ao conhecer a Dra. Hellen Sharpe, chefe da oncologia, fica evidente o contraste entre o posicionamento dos dois. Enquanto a Dra. Sharpe considera sua principal atividade dar entrevistas e palestras pelo país para arrecadar recursos para o hospital, Max entende que a atividade precípua do médico é estar no hospital e tratar seus pacientes. Isso fica evidente não só pelo diálogo, quando ela pergunta porquê ele está com roupa de cirurgia, mas também pela diferença nos trajes dos dois. A resposta de Max à pergunta é simples, mas carregada de sentido: “Porquê eu sou médico”. A perspectiva ergológica considera que o trabalho é melhor compreendido quando analisado pela perspectiva de quem o executa, ou seja, do trabalhador (SCHWARTZ et. al., 2010a). Assim apreende-se a essência da atividade de trabalho, para além daquilo que é prescrito, quer seja por normas explícitas ou exemplos que ensinam como fazer o trabalho. Ao usar o uniforme de trabalho e destacar que, apesar das demais atribuições, ele era médico, o Dr. Goodwin estava transmitindo a mensagem de que a atividade essencial de todos os médicos naquele hospital, era exercer a medicina. Ele estava demonstrando, pelo exemplo, que era necessário restaurar o sentido do trabalho ali.

A Dra. Sharpe entende o recado e decide ser mais atuante com os pacientes. A mudança de atitude tem impacto na humanização da médica que, ao atender uma mulher com aspecto bem debilitado em seu consultório no segundo episódio, precisa se retirar da sala para se recompor, antes de continuar a consulta. A câmera acompanha o olhar da médica sobre a paciente.

Cabelos ralos e finos, lábios secos, pele ressecada, olhos fundos, unhas por fazer. A cena é chocante para um médico que esqueceu como é clinicar. Nesse momento, o inconsciente da médica sobrepõe-se ao consciente e ela não consegue atuar de maneira totalmente racional diante do caso. O corpo-si é convocado (SCHWARTZ et. al., 2010a). Esse contato com a realidade leva a médica a buscar maneiras de tornar o seu trabalho possível. E ela o faz se aproximando dos pacientes. No fim do episódio Hellen Sharpe vai até a sala de tratamento com um vidro de esmalte e começa a pintar as unhas da sua paciente, trazendo cor para a vida de ambas. Um exemplo de transformação do trabalho promovido pelo exercício da atividade: “fazer de outra forma”, “trabalhar de outra forma” (SCHWARTZ et. al., 2010a, p. 35), para dar conta da realidade que se lhe apresenta.

Ainda no primeiro episódio, Max convoca uma reunião com todos os médicos e faz seu discurso inaugural, no qual já demite todos os médicos cardiologistas, alegando que “Qualquer departamento que coloque o faturamento acima dos cuidados, não importa o quanto ganhem pra esse hospital, vai ser desmontado. E isso é sério!”. Diante dos olhares assustados e reações físicas desconfiadas dos que permanecem no auditório – braços cruzados e sobranceiras soerguidas, o diretor reforça a necessidade de redescobrir a medicina no New Amsterdam: “Trabalho pra vocês pra que trabalhem pros pacientes... em que posso ajudar?”. Coloca-se aqui um importante questionamento: para que trabalhar? A motivação que o novo diretor pretende resgatar nos médicos é aquela que vai além do aspecto monetário – recebimento de salário. Os polos mercantil e político – valores do mercado e valores do bem comum – são aqui colocados em interação, mediados e geridos pela atividade (SCHWARTZ et. al., 2010b).

4.3 “Os pacientes antes ou o emprego primeiro?” – entre o mercado e a politéia

Por se tratar de um hospital público, que não representa prioridade para um governo pautado na lógica de provisão de bens pelo mercado, arrecadar recursos, gastar o mínimo possível e aproveitar oportunidades para o exercício da corrupção parecem ser palavras de ordem. Porém os doutores Goodwin e Reynolds, chefe do recém-criado departamento de cirurgia cardíaca, enfrentam o debate entre os valores de mercado e do bem comum no seu dia-a-dia de trabalho. Após demitir todos os cardiologistas no primeiro episódio, Max vai ao consultório do Dr. Reynolds e o questiona sobre o fato de não seguir a mesma conduta dos seus colegas, realizando cirurgias desnecessárias, expondo os pacientes a complicações pós-operatórias, como infecções. A resposta de Reynolds é que, apesar de amar realizar cirurgias, sabia que

seus pacientes não precisavam dos procedimentos. “E existem outras formas de ajudar as pessoas além de abri-las”. Mesmo sabendo que a avaliação dos seus resultados – número de procedimentos realizados – poderia comprometer seu emprego e ainda lhe garantiria um retorno financeiro menor, Reynolds fez a escolha pelo predomínio do polo político no exercício de sua atividade, quando se analisa sua postura no contexto do espaço tripolar (SCHWARTZ et. al., 2010b).

Outro exemplo de conflito possível para os servidores oferecido pela série está no sexto episódio da temporada, que retrata o evento beneficente anual para arrecadação de fundos para o hospital. Max é a estrela do evento, pois sua fama já percorreu a cidade de Nova York, e os filantropos querem conhece-lo. Porém, sua indisposição para comparecer ao evento é nítida, quando ele se coloca frente ao espelho para amarrar a gravata do smoking. Após o que parece ser uma tentativa frustrada de realizar a tarefa, o pró-reitor da universidade à qual o New Amsterdam está vinculado entra no escritório do diretor e o ajuda, enquanto discursa sobre como ele deve se comportar com os doadores durante o evento.

Enquanto, na perspectiva do pró-reitor, Max deve ser bajulador e contar histórias tocantes e de sucesso do hospital para conseguir alcançar a meta de doações, o médico, que justificou a dificuldade em ajustar a gravata pelo fato de que “Eu sou o tipo de cara que prefere jalecos e tênis”, afirma que a fórmula proposta pelo pró-reitor não é o seu “lance”. “Eu prefiro falar dos pacientes”. Após ameaça-lo de demissão caso não consiga alcançar o objetivo de arrecadações da noite, o pró-reitor aconselha Max a lançar mão dos recursos que puder para fazer da noite um sucesso. Aqui evidencia-se a pressão dos valores mensuráveis sobre o que não se pode mensurar – os cuidados com a saúde da população. Para que os atendimentos no hospital sejam possíveis, há a necessidade de atribuir aos serviços prestados ali um valor, ou seja, elaborar um orçamento e buscar recursos para executá-lo. É “impossível dar realidade a esses valores sem lhes atribuir uma dimensão, sem lhes alocar recursos” (SCHWARTZ et. al., 2010b, p. 249).

Ademais, Max se vê confrontado, assim como Reynolds, com a possibilidade de não se manter no emprego caso não alcance as expectativas da alta gestão. No entanto, diante do conflito entre ser médico apesar das suas demais atribuições e ser estritamente um gestor, o Dr. Goodwin vai ao evento, mas não se distancia do que acontece na área de atendimentos do hospital. Mesmo estando trajado a rigor, em um salão contíguo ao hospital, mas que em nada lembra o cotidiano do lugar, o diretor médico abandona várias vezes o evento para auxiliar

seus médicos nos casos da emergência e da ala prisional que atende os detentos da Penitenciária Rikers. O médico diretor – é mais assim que Max se reconhece do que o contrário – corre pelos corredores de cores pálidas com mais emoção do que desfila pelo salão iluminado e de cores vivas, com pinturas artísticas. Enquanto a intenção é criar um ambiente diverso do hospital, Max faz o elo entre a realidade pálida do ambiente hospitalar e o evento nas poucas iniciativas de conversa e discurso que faz, tentando falar sobre os pacientes. Ao contrário de seguir o conselho para ser bajulador e charmoso, o Dr. Goodwing fala de maneira informal e demonstra pouca preocupação em saber quanto cada pessoa do salão tem em conta, para dar a eles atenção proporcional aos recursos que podem doar. Para sua sorte, a nova fórmula adotada por Max revela-se eficaz e seu estilo não-ortodoxo, chamado por um dos doadores de radical, acaba conquistando-os. A meta de doações é batida e vidas são salvas.

Ao analisar esse fato, pode-se inferir que a proposta do pró-reitor de que o Dr. Goodwin se comportasse de determinada forma era contrária ao seu próprio objetivo, tendo em vista sua afirmação de que a estrela da noite era o novo diretor. Ou seja, as pessoas estavam ali para conhecer Max Goodwin e seu estilo, não aquele utilizado pelos diretores que já haviam passado por ali. Ao optar por fazer o uso de si por si e colocar suas concepções à frente do padrão pré-definido para o comportamento do diretor médico, Goodwin deu aos presentes o que buscavam, e tornou seu trabalho possível – (re)singularizou-o e (re)significou-o (SCHWARTZ et. al., 2010b). Além disso, demonstrou pautar-se pelo que Brulon et. al. (2013) chamam de racionalidade subjetiva, ao demonstrar maior preocupação com os aspectos de impacto do seu trabalho sobre os beneficiários do que com as mensurações quantitativas. Sobre essas renormalizações identificadas na série é que trata o próximo tópico.

4.4 Quebre as regras, cure o sistema – emergência das renormalizações

Diversas vezes os personagens da série se referem ao Sistema como algo que se impõe e os impede de realizar seu trabalho como deveria ser, de acordo com sua percepção. Ou seja, há nos médicos o entendimento de que as normas explícitas e implícitas a eles colocadas como padrão a ser seguido representam um entrave ao exercício da sua atividade. E elas são de ordem econômica, na maioria das vezes. Portanto, a eles, como trabalhadores, aplica-se a realidade do espaço tripolar (SCHWARTZ et. al., 2010b), e sua atuação nesse esquema demonstra as aberturas para mudanças. No primeiro episódio ocorrem duas situações que exemplificam esse movimento. Na reunião inicial com os médicos, Max afirma: “Todo mundo pensa que o sistema é grande demais pra ser mudado, mas olha só, nós somos o

sistema. E nós precisamos mudar”. Ao pensar assim, o médico corrobora com a proposta de Schwartz et. al. (2010b), quando afirmam que as construções históricas, as transformações, podem partir de qualquer um dos três polos do espaço tripolar, porém mobiliza e impacta todos eles. Outro momento do episódio que remete à necessidade de renormalização é o final da conversa de Max com Reynolds, quando o readmite e o promove a chefe do departamento de cirurgia cardíaca:

Reynolds: “Você sabe que o sistema inteiro é corrupto, não sabe? Eles não vão deixar você vir aqui e sair ajudando as pessoas.”

Max: “Então, vamos ajudar todas elas antes que notem a gente.”

A proposta de Max é agir sobre o Sistema, por fora do Sistema. Esse Sistema pode ser entendido como o a estrutura legal, política e econômica à qual o hospital está sujeito, ou seja, os polos do mercado e político. Quando o Dr. Goodwin propõe ajudar as pessoas antes que eles sejam notados, está sugerindo que as tensões sejam reorientadas, partindo do polo das gestões para o polo do mercado, a fim de dar abertura para que os pacientes possam ser atendidos conforme a necessidade de cada um, mesmo que implique em menor faturamento ou maior custo. Uma transformação, renormalização, a partir do polo das gestões (SCHWARTZ et. al., 2010b), reforçando o discurso inicial do médico diretor. As renormalizações realmente acontecem, e podem ser vistas no episódio 13, quando Max autoriza Reynolds a fazer uma cirurgia exploratória apenas para buscar um diagnóstico em uma paciente, e no episódio 21, quando Max decide fazer propaganda do atendimento gratuito oferecido pelo hospital para a população da cidade de Nova York.

Sofrendo as consequências da quimioterapia agressiva, o diretor conhece um morador de rua que chega ao hospital com uma ferida infeccionada na perna. Questionado sobre porque não procurou o hospital antes, o rapaz responde que não tem plano de saúde, e que ao chegar ao balcão do hospital sem um cartão de seguro saúde, as pessoas são tratadas como invisíveis. Consciente de que o New Amsterdam é um hospital público, que é mantido pelo governo, mesmo que minimamente, para atender a todos que ali chegam, Max mobiliza os funcionários do hospital para fazerem o cadastro de todos os pacientes internados naquele dia em algum plano de saúde. No entanto, esbarra no fato de que o formulário e os planos foram pensados para quem tem endereço fixo, telefone de contato e número de seguro social. Os pacientes que ele procura alcançar não se enquadram nesse modelo. Assim, decide criar um plano específico

do hospital, para o qual essas informações não são necessárias, já que não serão geradas cobranças pelos atendimentos, e a maioria deles não têm pessoas para as quais ligar em situações de emergência. Cartões de plano de saúde são impressos para distribuição nas ruas. Mas antes de o plano ser executado a nova pró-reitora confronta o médico e declara:

“Se todo mundo nessa cidade souber que pode entrar aqui sem plano, o sistema todo vai desmoronar.”

“O hospital público só sobrevive porque muita gente não sabe que pode usar o serviço. Se todo mundo começar a vir aqui quando estiver doente, este hospital vai ficar sem dinheiro.”

“Está tentando criar um atendimento hospitalar financiado pelo governo?”

Max expõe seu ponto de vista, e a razão para a renormalização proposta, afirmando que o Sistema irá ganhar – deixar de gastar – se mais pessoas forem atendidas no hospital, sendo ajudadas antes que seu problema de saúde piore e demande procedimentos de custo mais elevado. Os pacientes seriam atendidos, e o Sistema passaria a atuar de forma preventiva, fazendo cumprir o slogan que se vê no hall do hospital: “Saúde e cura”. Promoção da saúde, em primeiro lugar, e buscar tratar quando eventualmente a doença ou uma fatalidade se manifestar. Uma inversão na forma de se lidar com os complexos problemas da Gestão Pública.

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo consistiu em discutir, a partir da análise fílmica da série *New Amsterdam*, os conceitos ergológicos aplicados às situações de debates de normas vivenciadas pelos servidores públicos. A análise das cenas selecionadas aponta para a pertinência da aplicação dos conceitos e a validade do espaço tripolar como abordagem para interpretação dos conflitos impostos aos trabalhadores na posição de gestores e agentes públicos. A apropriação dos conceitos de usos de si, valores dimensionáveis e não dimensionáveis, debate de normas e valores de mercado e de bem comum, convergem para o esquema do espaço tripolar elaborado por Schwartz et. al. (2010b). A partir da análise das tensões entre os polos do mercado, político e das gestões, que faz a arbitragem entre os dois primeiros, evocam-se os demais conceitos para sua compreensão e descrição. Essa convergência fica evidente na análise feita, pois, as categorias propostas acabam por remeterem umas às outras.

A análise também demonstrou a pertinência do argumento para o artigo. Ao retratar a realidade de um hospital público nos Estados Unidos – uma nação que não considera a saúde como um direito universal na elaboração de suas políticas públicas – tem-se um bom exemplo da maneira como o conflito entre valores dimensionáveis e valores sem dimensão se confrontam no contexto de governos orientados pelo modelo capitalista. Confirmando a concepção ergológica de sociedades mercantis e sociedades de direito. Também se destacou a tendência a pautar as avaliações de desempenho das políticas públicas pela racionalidade instrumental, em detrimento da valorização de aspectos sociais e éticos defendidos pela racionalidade subjetiva (BRULON et. al., 2013). Por fim, destaca-se a aplicabilidade da abordagem ergológica à análise fílmica nos estudos organizacionais, tendo em vista que se trata de uma perspectiva que analisa as construções sociais e sua dinâmica a partir da atuação dos sujeitos em suas atividades produtivas, dentro das mais diversas organizações da sociedade, incluindo as do setor público.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da Administração Pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-RPEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 173-199.

BRULON, V. et. al. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 1, p. 01-34, 2013.

CARMO, L. J. O. et. al. Reflexões sobre o instrumentalismo da gestão: análise fílmica de Gattaca. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5 n. 14, p. 1165-1217, 2018.

ECHEBARRÍA, K.; MENDOZA, X. La Especificidad de la Gestión Pública: El Concepto de Management Público. In: LOSADA I MARRODÁN, Carlos (Ed.). **¿De burócratas a gerentes?** Las ciencias de la gestión aplicadas a la administración del Estado. Washington, D.C.: BID, p. 15-46, 1999.

FREITAS, A. D. G. de; LEITE, N. R. P. Linguagem fílmica: uma metáfora de comunicação para a análise dos discursos nas organizações. **Revista de Administração**, v. 50, n. 1, p. 89-104, 2015.

GOMES, D. C. et. al. Faces da cultura e do jeitinho brasileiro: uma análise dos filmes o auto da compadecida e saneamento básico. **HOLOS**, v. 6, p. 502-519, 2015.

LEITE, N. R. P. & GARDINI, A. P. S. As diferenças individuais e o discurso pedagógico, à luz de cinco filmes. **Anais dos XIX Seminários em Administração FEA/USP**, São Paulo, 2016.

METCALFE, L. A gestão pública: da imitação à inovação. LOSADA I MARRODAN, Carlos (org.). **Nova Gestão Pública e o desafio das técnicas gerenciais**. Vitória: ESESP, 2009. p 47-68.

MIRANDA, U. L., et. al. Nós, Daniel Blake: uma análise dos dispositivos de dominação e controle. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5 n. 14, p. 1265-1313, 2018.

OLTRAMARI, A. P., et. al. “Uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”: o cinema e suas possibilidades na formação em Administração. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5 n. 14, p. 954-988, 2018.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública**. São Paulo: FGV, 2010.

PENAFRIA, M. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). In: **VI Congresso SOPCOM**, Lisboa, 2009. Anais eletrônicos. Lisboa, SOPCOM, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

REZENDE, F. da C. O ajuste gerencial e seus limites: a falha sequencial em perspectiva comparada. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 16, n. supl., p.127-143, ago. 2008.

SAMPAIO, J. R. A pesquisa qualitativa entre a fenomenologia e o empirismo formal. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 16-24, 2001.

SCHERDIEN, C., et. al. Relações de trabalho e cinema: uma análise do filme “Que horas ela volta?”. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v.5 n. 12, p. 130-197, 2018.

SCHWARTZ, Y, et. al. Trabalho e Ergologia. In: Schwartz, Y; Durrive, L. **Trabalho e Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Eduff, 2010a. p. 26-46.

SCHWARTZ, Y, et. al. O Homem, o mercado e a cidade. In: SCHWARZ, Y.; DURRIVE, L (Org.). **Trabalho e Ergologia**. Conversas sobre a atividade humana. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Eduff, 2010b. p. 247-273.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p. 35-55, 2004.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise filmica**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

“HOW CAN I HELP?” THE PUBLIC SERVER BETWEEN ANALYSIS OF THE NEW AMSTERDAM SERIES IN THE LIGHT OF ERGOLOGICAL CONCEPTS

***Abstract:** The objective of this study is to discuss, by the film analysis of scenes from the first season of the New Amsterdam series, the norms debates and the dramatics uses of self in the public service, from of the ergological concepts of work activity, uses of self, norms debates and three-pole space. The reforms of the public administration and the introduction of managerial models of the private sector in the public service implied the transformation of the Social Welfare State and the change in the government's action strategy with regard to the allocation of resources and the conduct of policies (PAES DE PAULA, 2005, 2010). This changes are closely related to the values that guide so-called capitalist societies, but they do not occur smoothly - although they are part of the historical process, in view of the tension between scalable and no scalable values (SCHWARTZ et. al., 2010). Assing for the public servant, who acts both as a manager and as a service provider, the role of agent in the construction of history remains, assuming management, the place of decision maker in relation to which values should predominate in their work activity. The analyzed scenes, from of the theoretical discussion, point to the applicability of the three-pole space, proposed by Schwartz et. al. (2010b), to the study of conflicts experienced by public servants in the context of global values and oriented more towards fiscal adjustments and austerity than towards the very common.*

***Keywords:** Public Management. Three-Polar Space. Norms Debates. Uses of Self. Film Analysis*



Apresentação Oral

TRABALHO EDUCATIVO: O ACOLHIMENTO EM SITUAÇÃO DE RUA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0413

SANTOS, Renato Farias dos – renatofspoa@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS / Faculdade de Educação – FACED / Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU
Av. Paulo Gama s/nº, PRÉDIO 12.201 7º andar
CEP 90.046-900 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

FISCHER, Maria Clara Bueno – mariaclara@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS / Faculdade de Educação – FACED / Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU
Av. Paulo Gama s/nº, PRÉDIO 12.201 7º andar
CEP 90.046-900 – Porto Alegre – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: *Este artigo tem como base a pesquisa realizada, pelo autor, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que resultou na dissertação: **O acolhimento da população em situação de rua:** a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA. Ele traz, reflexões, incluindo novas leituras realizadas, após o término deste trabalho e do início da nova etapa da vida acadêmica deste autor, que ingressou no doutorado, no PPGEDU da FACED/UFRGS, na Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer no ano de 2019. O artigo apresenta um estudo de caso sobre uma escola que, desde 1995, tem como prioridade o atendimento à população em situação de rua, procurando analisar as práticas pedagógicas da escola e principalmente no Núcleo de Trabalho Educativo — NTE, projeto de integralização, que vincula o Trabalho e a Educação, através de oficinas de cerâmica e papel artesanal. A partir da análise das pesquisas bibliográfica e documental, da observação participante e da realização de entrevistas com estudantes e professores, procuro entender o significado e o papel do acolhimento, como elemento que favorece a permanência e sucesso na escola e a construção de projetos de vida e trabalho.*

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação e Trabalho. Situação de Rua. Acolhimento.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa que realizei, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Porto Alegre (EPA), tendo seu enfoque no Núcleo de Trabalho Educativo (NTE). Procuo apresentar a experiência desta escola, no atendimento à população em situação de rua e vulnerabilidade social e no contexto do trabalho e da educação.

Esta escola foi criada em 1995, com o objetivo de garantir o direito à educação a crianças e adolescente em situação de rua. A partir de 2009, com ampliação dos serviços de abordagem na rua de crianças e adolescentes (Projeto Ação Rua) e a consequente diminuição de crianças na rua, a EPA passa a atuar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), priorizando a população em situação de rua e vulnerabilidade social. Além desta escola também é conhecida a Escola de Meninos e Meninas do Parque (SOUZA, 2014), localizada em Brasília¹, que também é referência para o atendimento deste segmento populacional.

Neste artigo irei desenvolver uma síntese do trabalho realizado que teve como objetivo “Analisar a concepção e prática de acolhimento da EPA à população em situação de rua, expressa no Núcleo de Trabalho Educativo da escola” para isso irei discorrer sobre o público da EJA e suas características; apresentarei dados sobre a população em situação de rua, evidenciando-a como sujeito da EJA e farei uma síntese da história e trabalho da escola EPA e do NTE. Num segundo momento, trarei elementos sobre o conceito do acolhimento, buscando entender seu significado na assistência social, saúde, educação e na prática pedagógica da EPA. Por fim, incluindo as observações e as entrevistas realizadas, procurarei entender como o acolhimento se expressa na prática da EPA e do NTE e que implicações tem na vida dos estudantes, na sua permanência, sucesso na escola e na criação de novas perspectivas de vida e trabalho.

¹ Para conhecer melhor veja a matéria com informações sobre a Escola de Meninos e Meninas do Parque em Brasília: < <https://www.youtube.com/watch?v=5SutUsUmGPg> > Acesso em 30 mai. 2017.

2 UM LONGO CAMINHO

Entre os anos de 2015 e 2017 desenvolvi uma pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado: “O acolhimento da população em situação de rua: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA” onde foi realizado um estudo de caso sobre a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Porto Alegre, conhecida como EPA, com ênfase em um projeto, que se desenvolve no turno inverso das aulas regulares e que vincula o trabalho e a educação: o Núcleo de Trabalho Educativo (NTE).

A pesquisa foi realizada no meu próprio local de trabalho, onde exercia as funções inicialmente de Coordenador Pedagógico e no último ano de Diretor.

Esta pesquisa situa-se no campo trabalho e educação. A questão que a orientou foi “Como a perspectiva político-pedagógica de acolhimento da População em Situação de Rua da EPA se expressa na atuação do Núcleo de Trabalho Educativo (NTE) desta escola?” (SANTOS, 2018, p. 14) desta procurei conhecer as principais diretrizes, orientações pedagógicas e elementos político-conceituais do acolhimento, buscando, por fim caracterizá-lo na prática política e pedagógica da EPA e do NTE, ao longo de sua história.

Iniciei o trabalho de forma exploratória, através de revisão bibliográfica, buscando teses, dissertações e artigos sobre a escola. Realizei, também, uma pesquisa documental, analisando os documentos legais que deram origem a escola, os projetos políticos e pedagógicos, regimentos, reportagens e outros. Realizei, também uma observação participante, onde acompanhei oficinas e eventos relacionados ao NTE e entrevistei cinco estudantes, buscando conhecer suas experiências escolares anteriores, suas experiências de trabalho e de formação para o trabalho. Procurei entender a razão de seu retorno à escola, o que significa a sua permanência na EPA e no Núcleo de Trabalho Educativo para o seu que fazer diário e para seus projetos de vida. Também perguntei sobre a importância das formações e práticas de economia solidária que ocorrem no NTE. Posteriormente, passei a uma etapa descritiva, onde analisei as entrevistas realizadas com estudantes do projeto e com professores, efetuei a triangulação entre as informações obtidas, realizando aproximações entre a praxis observada ou relatada e o conteúdo teórico correlato.

3 SUJEITOS DA EJA

Ao iniciar com a pergunta “quem são os sujeitos da EJA?”, recorri a publicações como o Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (BRASIL, 2008), publicado pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação² e a Avaliação Diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos, o Anuário Brasileira da Educação Básica. (BRASIL, 2012), entre outros estudos. Desta análise puderam ser tiradas a seguintes conclusões:

1. Tem ocorrido crescimento da “juvenilização” na EJA, acesso de jovens que buscam alternativas de trabalho e sobrevivência, mas que, na maior parte, se encontram sem trabalho e sem alternativa de ocupação, muitos com histórico de fracasso escolar.
2. O número de idosos tem aumentado nos últimos anos.
3. O número de mulheres na EJA tem aumentado sendo atualmente maioria.
4. A maioria dos estudantes autodeclara-se pretos e pardos, seguidos de brancos, indígenas e amarelos e moram na periferia das cidades.
5. Embora seja visível a presença de pessoas com deficiência são muito poucas as informações sobre isso.
6. A média etária dos anos iniciais é maior do que a dos finais, indicando que há falta de continuidade e que a maioria dos estudantes dos anos finais vem da escola regular pela defasagem de idade e não das séries iniciais.
7. A maioria dos estudantes da EJA são moradores da periferia.

Os dados obtidos sobre a EPA, através dos registros de matrícula acompanham as constatações nacionais, diferenciam-se pela característica de a maioria estar em situação de rua e pelo número maior de homens do que de mulheres, provavelmente por estes serem maioria na rua. Quanto a raça e etnia, média da faixa etária maior nos anos iniciais e presença de idosos os dados se assemelham aos nacionais.

² A partir de 2011 a SECAD passa a se chamar SECADI, acrescentando o eixo Inclusão e através do Decreto 9.465, publicado no Diário Oficial da União publicado em 02 de janeiro de 2019 (Governo Bolsonaro), é alterada a estrutura e função da SECADI, passando a se chamar Secretaria de Modalidades Especializada em Educação (SEMESP) e sendo criada a Secretaria de Alfabetização (SEALF)

4 POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA

A população da cidade de Porto Alegre, conforme o último censo do IBGE, era 1.409.351 habitantes³, sendo que 25,6% desta população apresentava renda per capita de até meio salário mínimo. Conforme a página do Observa POA, site de informações “georreferenciadas” sobre a cidade⁴, mantido pela prefeitura de Porto Alegre, em 2016, o indicador de desemprego era de 9,2 %, podendo estar bem acima, num contexto nacional, onde o desemprego chegou a 12,3% em 2018, caindo, em 2019, para 11,9%, enquanto registra-se o espantoso índice de 41,1% de trabalhadores na informalidade⁵.

Na cidade de Porto Alegre a Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) já realizou diversas pesquisas sobre este segmento populacional, apresentando a seguinte evolução⁶: Em 1995 (FASC e PUCRS): 222 pessoas em situação de rua; em 2007 (FASC e UFRGS/LABORS): 1203; em 2011 (FASC – Cadastro Censitário): 1347 e em 2016 (FASC e UFRGS/IFCS): 2115.

Os números do último cadastro realizado, já sofriam críticas do Movimento Nacional de Moradores de Rua desde sua publicização⁷ e a própria prefeitura no Plano Municipal de Superação à Situação de Rua (PMPA, 2018, p.8) já aponta um público estimado de 4000 pessoas (as planilhas de abordagem da FASC registram 5000 pessoas, conforme o mesmo documento). A situação de Porto Alegre parece refletir o contexto nacional, basta verificar recente reportagem da Revista Exame⁸, que aponta o aumento de 53% da população em situação de rua em São Paulo, chegando a 24 mil pessoas.

³ Em 2019, a população estimada é de 1.483.771 habitantes, conforme o IBGE. Ver: IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>

⁴ Disponível em: http://www.observapoa.com.br/default.php?p_secao=3

⁵ Ver Agência de Notícia IBGE <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26741-desemprego-cai-para-11-9-na-media-de-2019-informalidade-e-a-maior-em-4-anos>

⁶ Ver DORNELES, 2012, p. 43 - 44 e SANTOS, GEHLEN e SCHUCH, 2017, p. 26)

⁷ A população em situação de rua é 3 vezes maior do que apresentado pela Fasc, diz movimento. **Sul 21**, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.sul21.com.br/jornal/populacao-em-situacao-de-rua-e-3-vezes-maior-do-que-apresentado-pela-fasc-diz-movimento/>. Acesso em: 30 mai. 2017.

⁸ Reportagem de 31 de jan. de 2020 disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/populacao-de-rua-em-sp-aumenta-53-em-4-anos-e-chega-a-24-mil-pessoas/> fbclid=IwAR3G0oQ8LhP1RgijHsA_x14D33AYIFB8v_V1AZTHB-eOfMfcd124bLXIR8EM acesso em 06 de jan. de 2020.

No Brasil a Agência Senado, no especial Cidadania⁹ publicado em 28/03/2019, intitulado “Invisível nas estatísticas, população de rua demanda políticas públicas integradas”, assinado por Cíntia Sasse e Nelson de Oliveira, afirma

Num país como o Brasil, abatido por crises econômicas e políticas públicas frágeis, com 12 milhões de desempregados e 54,8 milhões de cidadãos dispondo de R\$ 406 ou menos mensais, a impressão que se tem é que a chamada população em situação de rua só vem aumentando (SASSE e OLIVEIRA, 2019)

Apesar disso, não há nenhuma previsão de que o recenseamento do IBGE, a ser realizado em 2020, venha a incluir esta população.

A ampla maioria da população em situação de rua afirma exercer atividades de trabalho socialmente reconhecidas, sejam reciclagem, jardinagem, lavação e cuidado de carros etc., e muitos afirmam ter formação profissional, mas quase todos se encontram fora do mercado formal (SCHUCH, GEHLEN e SANTOS, 2017, p, 30 e 31)

A última pesquisa realizada em Porto Alegre, revela a dificuldade do acesso à educação desta população sendo que mais da metade dos entrevistados não haviam sequer concluído o ensino fundamental caracterizando-se como público potencial da EJA.

5 A EPA

Na primeira metade dos anos noventa, o Brasil vivia um momento, onde as lutas populares por democracia e direitos, buscavam se afirmar. Terminado o período da ditadura que tinha governado o país desde 1964, é eleita uma Assembleia Constituinte que promulga em 1988 a constituição do novo regime democrático. Em 1990 é instituído por lei o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e proposta a criação dos Conselhos dos Direitos das Crianças e Adolescente, no País, Estados e Municípios e dos Conselhos Tutelares em cada Município. Outras leis como a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), de 1993, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996, são promulgadas. Neste contexto, Porto Alegre foi a primeira capital a eleger seu Conselho de Direitos das Crianças e Adolescente e seu Conselho Tutelar, sendo Porto Alegre a primeira capital a elegê-los.

Na sequência dos avanços democráticos, no ano de 1994, enquanto o País estava sob governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, em Porto Alegre, transcorria a segunda gestão da

⁹ Ver agência Senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/especial-cidadania-populacao-em-situacao-de-rua>

Administração Popular¹⁰, que tinha como prefeito Tarso Genro e iniciava-se a implantação de um projeto educacional que pretendia garantir a qualidade de ensino e a gestão democrática das escolas, através do planejamento participativo, da eleição dos diretores e dos Conselhos Escolares. No mesmo ano integraram-se ao “Jovem Cidadão”, dez professores vinculados ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) passaram a compor uma equipe com os Educadores Sociais de Rua da FESC¹¹, realizando abordagens e desenvolvendo atividades com as crianças e adolescente, então denominadas “meninos e meninas de rua” de Porto Alegre vindo a constituir a proposta política e pedagógica da, então chamada, “Escola Aberta do Centro”.

Criada e denominada “Escola Municipal de 1º Grau Porto Alegre” através do Decreto Municipal 11257 de 12 de maio de 1995, a EPA, como passa a ser conhecida por decisão dos próprios estudantes, tem seu prédio inaugurado em 30 de agosto do mesmo ano. Em 14 de dezembro o Conselho Municipal de Educação aprova, através do Parecer 023/95 seu funcionamento, como uma experiência pedagógica, na modalidade “Escola Aberta”, tendo como objetivo o atendimento de “meninos e meninas sem vínculo familiar ou com vínculo familiar fragilizado” integrando-se ao Projeto Escola Cidadã, que englobava as escolas de Porto Alegre, numa proposta de democratização da educação e educação para a cidadania, baseada no referencial teórico de Paulo Freire.

A EPA procura adequar a sua prática pedagógica à realidade de vida das crianças e adolescente, constrói seus temas geradores em processos dialógicos, neste novo espaço, vai se constituindo como lugar de “acolhimento, organização e socialização dos saberes” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE, 2000, p. 4)

Em 1999 são criados os principais diferenciais da escola, o Núcleo de Trabalho Educativo que funcionou nos primeiros anos com oficinas de Cerâmica, Papel Artesanal e Jardinagem e o Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento (SAIA), que passa a reorientar a atuação dos serviços de orientação e supervisão incluindo também outros professores, passando a ser o responsável por acolher os estudantes nos ingressos e retornos, por acompanhá-los, tanto nos assuntos referentes a vida escolar, como pessoais

¹⁰ A Administração Popular foi uma “modalidade de gestão local, baseada na participação direta da população na elaboração do orçamento público, especialmente na escolha das prioridades dos investimentos municipais” (FEDOZZI, 1998) Assim foram conhecidas as quatro administrações das Frentes de Partidos, que sob a liderança do Partido dos Trabalhadores, administraram a cidade de Porto Alegre de 1989 a 2004 (GONÇALVES, 2013).

¹¹ Fundação de Educação Social e Comunitária, órgão da prefeitura de Porto Alegre responsável pela política de assistência social, em 2000, seu nome é modificado para Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC).

(encaminhamentos da saúde, da assistência social, na obtenção de documentações etc.). O SAIA também era o responsável pela interlocução (reuniões, estudos de caso, participação em redes) com as entidades parceiras da assistência social, saúde e outras. Em 2005 a EPA amplia suas estruturas, com oficina específica para o papel artesanal, construção de novos banheiros com chuveiros e lavanderia. Em 2009, com a diminuição das crianças nas rua, após a implantação do projeto Ação Rua da FASC, que passa a realizar a abordagem de crianças e adolescentes em todas as regiões da cidade, com maior número de equipes, a EPA, altera a sua modalidade, para Educação de Jovens e Adultos, passando a atender estudantes a partir dos 15 anos de idade, nos dois turnos, como Escola de Ensino Fundamental completa.

Em 14 de novembro de 2014, a Direção e presidência do Conselho Escolar são comunicados, pela secretária de educação, em reunião na SMED, da decisão unilateral de fechamento da escola na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para uma possível implantação de escola infantil neste local e que os estudantes ao final do ano seriam transferidos para outra escola. Diante disso foram realizadas reuniões com a comunidade escolar, para orientar as decisões do Conselho. Decidindo por não aceitar a decisão de fechamento, a comunidade escolar passa para o enfrentamento, buscando as Comissões de Educação e Direitos Humanos da Câmara Municipal, a Promotoria de Direitos Humanos, o Conselho de Educação, a Associação dos Trabalhadores da Educação (ATEMPA) e as Defensorias Públicas da União e do Estado. Foram realizadas várias reuniões, desde comissões criadas na Câmara à realização de uma audiência pública, a comunidade escolar compareceu a assembleias do Orçamento Participativo, denunciando a ação do governo e exigindo a manutenção e investimentos na EPA, foram realizadas também manifestações em frente a SMED e a Prefeitura Municipal com apoio do Movimento Nacional dos Moradores de Rua (MNMR) e outros parceiros; realizados abaixo assinados físicos e virtuais, e ocorreram diversas manifestações em apoio a manutenção da escola. Por fim, tendo a prefeitura se mantido intransigente quanto ao seu objetivo, foi aberto um processo judicial¹² pela Defensorias da União e Estado que garantiu em decisão cautelar que a prefeitura não pudesse fechar a escola, nem transferir compulsoriamente os estudantes e posteriormente em 1ª e 2ª instâncias foi garantida a manutenção da escola como EJA voltada prioritariamente a população em situação de rua.

Durante este período onde ocorreu a luta pela continuidade da escola, foram ampliadas as parcerias da escola, as reuniões do MNMR, passaram a ser realizadas na escola por um longo

¹² Proc. 1.15.0023846-6 (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIOGRANDE DO SUL, 2015). A decisão em primeira instância ocorreu em 21/02/2019 e a apelação da prefeitura em segunda instância, foi negada em 28/11/2019.

período, as reuniões do Jornal Boca de Rua também passaram a ser realizadas no galpão da escola, foram realizadas parcerias com universidades, extensões da UFRGS, Projeto Teko Porã (oficinas de jardinagem, formações, exposição “Do barro Fez-se a Vida”), Universidade na Rua (oficinas de filosofia na rua, sabonetes, saúde, oficinas de fotografia - a Cara da Rua, diversos estágios da UFRGS e da Unissinos, residências em Saúde Mental para atuar junto ao SAIA, projeto de Economia Solidária para a População de Rua Ecosol PopRua (SENAES/CAMP), confecção de livros de poesia (Palavra da Rua) e oficinas de xilogravura (Gente de Palavra), entre outras que provavelmente faltam citar. Ressalto ainda o prêmio obtido “Líderes e Vencedores” (Assembleia Legislativa e Federasul, 2014), a indicação entre 25 instituições públicas do Brasil para o Prêmio Darcy Ribeiro em 2017, e participações da direção em palestras e discussões sobre políticas públicas em Brasília e São Carlos/SP. Enfim a escola cresce e alcança visibilidade e reconhecimento, frente a tentativa do seu fechamento.

6 O NTE

A partir do ano de 1997, foi incentivada a participação dos estudantes nas oficinas Fazer Arte e Fazer Papel dá Trabalho na Usina do Gasômetro, buscando sua participação em atividades alternativas. Uma professora da EPA aprendeu a técnica de fazer papel artesanal, para posteriormente trabalhar com os alunos, tendo realizado oficinas também com outros professores e funcionários. No ano de 1999, a EPA propôs no Orçamento Participativo Escolar a alocação de recursos num projeto de oficinas de Trabalho Educativo com o objetivo de oferecer aos estudantes alternativas de vinculação ao mundo do trabalho, com oficinas de Jardinagem, Cerâmica e Papel Artesanal. Em parceria com a FASC, muitos dos estudantes que trabalhavam como produtores do NTE, recebiam a Bolsa Jovem Cidadão, que tinha como objetivo criar condições para a saída da rua este programa se estendeu até 2011, 2012. Na jardinagem também ocorreram convênios que previam bolsas para os estudantes. Em 2005, a EPA conseguiu construir uma sala com mezanino para o papel artesanal, qualificando o espaço com diversos equipamentos. A partir de 2019, com a EPA passando a atender na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, admitem-se de adultos, idosos e estudantes de inclusão.

De 2015 à 2017 os estudantes do NTE participaram do projeto Ecosol PopRua, da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) desenvolvido pelo Centro de Assessoria Multi

Profissional (CAMP) com formação e assessoria em economia solidária para a população em situação de rua. Atualmente pela diminuição de carga horária e de professores para esta área só estão em funcionamento as oficinas de Cerâmica e de Papel Artesanal.

7 O ACOLHIMENTO

A EPA foi criada para atender crianças e adolescentes em situação de rua, sem vínculos familiares ou com vínculos muito fragilizadas, excluídas da convivência familiar e comunitárias e sem acesso à educação. Assim surge a EPA, que expressa essa missão em seu regimento

A EPA constitui-se num espaço de acolhimento e socialização dos saberes, não pretendendo ser um local de “recolhimento” de crianças e adolescentes que estão nas ruas, mas sim de atuação político-pedagógica questionadora das políticas sociais, garantindo o acesso e permanência dos alunos e alunas nas escolas da Rede Pública, permitindo que a Escola cumpra o seu papel de escola travessia¹³, (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE, 2000, p. 4)

O acolhimento é citado 23 vezes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EPA nos mais diversos sentidos, a porta de entrada na escola é o Serviço de Acolhimento Integração e Acompanhamento, a Diretriz socioantropológica apontada no PPP, afirma ter no diálogo o princípio do acolhimento. A palavra também define momentos, como o acolhimento inicial, o acolhimento diferenciado, turmas de acolhimento. Mas o que é o acolhimento?

Em primeiro lugar busquei entender o acolhimento nas políticas relacionada como o Estatuto da Criança e do Adolescente e na política de Assistência Social. No ECA ele é citado 49 vezes, mas sempre como medida protetiva garantidora de direito, acompanhada de “institucional” ou “familiar”, no sentido de espaço de moradia, permanência, viver.

Nos anos 90 a política da Assistência Social iniciou sua estruturação em Porto Alegre, a partir da promulgação da LOAS (Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993), nesta época surgiram vários equipamentos de abrigagem ou de permanência temporária que utilizavam esta palavra no seu nome: “Casa de Acolhimento”, “Acolhimento Noturno”, o acolhimento inicial para crianças em situação de rua, como era chamado o Lar Dom Bosco que realizava atendimento socioeducativo em meio aberto, caracterizando-se assim como equipamentos de proteção e garantia de direitos. Trazendo a dissertação de Pizzato sobre a abordagem de rua da FASC,

¹³ A EPA era considerada uma escola travessia pois era de Ensino Fundamental incompleto, devendo acolher crianças e adolescentes em situação de rua e após encaminhá-las a outras escolas da rede.

ela afirma que “o serviço de assistência social é desenvolvido por meio do acolhimento e do vínculo” (Idem, p. 91), que “a concepção do trabalho [social] é de acolhimento e de construção de vínculos com o usuário” (Ibidem, p. 97).

Já na saúde é onde mais encontramos presente a discussão do acolhimento. O Caderno de Atenção Básica da Saúde afirma:

Nesse sentido, poderíamos dizer, genericamente, que o acolhimento é uma prática presente em todas as relações de cuidado, nos encontros reais entre trabalhadores da saúde e usuários, nos atos de receber e escutar as pessoas, podendo acontecer de formas variadas (“há acolhimentos e acolhimentos”). (BRASIL, 2010, p. 19)

O acolhimento é relacionado com o cuidar, com encontro, com receber e escutar as pessoas, pontos essenciais a garantia do direito a saúde, e poderia dizer, a qualquer outro direito.

O acolhimento é apontado como diretriz do Plano Nacional de Humanização, segundo Chupel e Míoto

O acolhimento tem sido estudado no âmbito da saúde por autores que o definem como sendo responsável pela reorganização dos serviços de saúde, pela garantia de acesso e pela criação de vínculos. É tratado em meio à discussão da integralidade da atenção e da humanização das relações entre profissionais de saúde e usuários (CHUPEL e MIOTTO, 2010, p. 37)

Na página da Biblioteca Virtual da Saúde do Ministério da Saúde¹⁴, está clara a importância do acolhimento, ele está vinculado à “postura ética”, “escuta do usuário”, “protagonismo”, “responsabilização pela resolução”, “ativação de redes de compartilhamento de saberes” sendo definido como “um compromisso de resposta às necessidades dos cidadãos que procuram os serviços de saúde” (BRASIL, 2008).

Outro nome que nos traz a importância do acolhimento na saúde é Moisés Romanini; que, em sua Tese de Doutorado que relata o acolhimento a usuário de drogas em espaços da Rede de Atenção Psicossocial de Porto Alegre, nos aponta:

o acolhimento como uma diretriz ética, estética e política da Política Nacional de Humanização (PNH) do Sistema Único de Saúde (SUS), concebendo-o como um acolhimento-dialogado, que acontece na trajetória do sujeito dentro dos serviços, e não apenas no momento de sua entrada nos mesmos. (ROMANINI, 2016, p. 20)

O autor aponta três dimensões distintas quanto ao acesso, ao cuidado e ao processo de trabalho:

¹⁴ Acesso em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html>

O acolhimento como mecanismo de ampliação e facilitação do acesso, o acolhimento como postura e tecnologia de cuidado, e o acolhimento como dispositivo de (re)organização dos processos de trabalho em equipe são tomadas como dimensões constitutivas desta diretriz ética, estética e política. (ROMANINI, 2016, p. 57)

Na educação há pouca teorização sobre o conceito de acolhimento. Das poucas referências encontradas, destaco Libâneo (2012) que atribui à Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) e outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial o início da discussão do acolhimento na educação. Conforme o autor, ela propunha superar as disparidades educacionais e evitar qualquer tipo de discriminação ao acesso de grupos excluídos. Com a dificuldade de a escola tradicional atingir este objetivo, deveria ser proposta uma escola diferenciada, que desse conta das necessidades básicas de aprendizagem e que ao mesmo tempo pudesse dar conta deste objetivo, promovendo o desenvolvimento humano, a integração social e superando as diferenças individuais e sociais. Esta escola, enfatizando atividades socioeducativas privilegiaria o acolhimento em detrimento do conhecimento, fazendo com que aos estudantes das classes populares fosse oferecida uma educação de qualidade menor do que para as classes privilegiadas, não os preparando para exercer seu protagonismo e participação com reconhecimento social e econômico na sociedade.

Libâneo aponta a possibilidade de construção de uma escola diferente, que garanta o acesso aos “saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares” (2012, p. 25) e o aprendizado dos conteúdos básicos possibilitando, a todos os estudantes, condições de exercer seu protagonismo e ter acesso a todos os espaços sociais. Esta escola deveria ser, ao mesmo tempo, acolhedora possibilitando superar diferenças e diversidades identitárias e culturais, assim a “escola do acolhimento” não seria colocada em oposição, ao contrário se aproximaria da “escola do conhecimento”.

Por fim, ressalto Azevedo e Reis (2012, p. 331 – 332), que definem o cuidado e o acolhimento como práticas inclusivas, de perspectiva dialógica e participativa, que favorecem a “democratização do acesso à educação e ao conhecimento”. Os autores apontam o acolhimento e o cuidado como “indispensáveis ao envolvimento [dos estudantes] com os processos de ensino e de aprendizagem” principalmente em situações de vulnerabilidade. (AZEVEDO e REIS, 2012, p. 330 e 331).

A EPA é um importante espaço para refletir sobre como se expressa o acolhimento na prática pedagógica. No seu PPP a escola é definida como “um espaço de acolhimento, organização e socialização de saberes, que atende para além da escolarização formal” (ESCOLA

MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE, 2014, p. 3), afirmar que “acolher é permitir a inclusão, não é só uma questão metodológica, é uma dinâmica a permear todos os tempos e espaços escolares, tendo como protagonistas educadores comprometidos e envolvidos com uma prática educativa dialógica” (p. 31). A escola desde sua criação buscou acolher aquele que não tinha mais lugar na família, na comunidade, na escola, nas políticas públicas. A escola assume o papel de:

ser espaço de acolhimento, sem preconceito nem discriminação, buscando construir uma proposta educativa adequada a este público, procurando transformar sua estrutura e o seu fazer pedagógico (SANTOS, 2018, p. 63).

Em 1997, a EPA denunciou a existência de 113 estudantes em total abandono por parte das políticas públicas, excetuando-se a escola. Esta denúncia levada a uma reunião intersecretarias da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, levou à execução de um plano de acompanhamento que se desenvolveu por vários anos, envolvendo vários outros atores. A EPA afirma na praxis as palavras de Freire “não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir às forças cegas e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos” (FREIRE, 1996, p. 113)

Este papel de denunciador, de mobilizador das lutas sociais, continua presente na história da EPA, com sua participação nas redes, fóruns, conselhos, onde tem sido propositora, muitas vezes assumindo papel de coordenação destes espaços.

Entre os documentos pesquisados na escola, encontra-se o texto: “Acolhimento: um contexto a ser discutido”, de Maria Aparecida Cândido, ex-professora da EPA e uma das responsáveis pela elaboração da proposta do SAIA, este texto traz um pouco da concepção do acolhimento na EPA:

Na escola que acolhe, os professores precisam ter como compromisso estar sempre disponíveis para observar e escutar tanto as linguagens orais quanto corporais trazidas pelos estudantes, buscando conhecer suas histórias de vida (todas as dimensões “possíveis” em que estão inseridos e envolvidos), a fim de elaborarem planejamentos significativos para sala de aula, que incidam na vida dos estudantes. (CANDIDO, 2006, p.1).

O acolhimento é relacionado à disponibilidade para a observação, para a escuta, para o conhecimento das histórias de vida, que se tornam temas significativos visando orientar o planejamento pedagógico.

8 AS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas com cinco estudantes do NTE e três professoras. O grupo de estudante era diversificado, contemplando diferentes raças ou etnias, gênero, idade, anos iniciais e finais entre outras. As entrevistas foram realizadas dentro da escola, gravadas com a autorização dos participantes, preenchendo todos os requisitos éticos necessários.

As perguntas realizadas foram assim divididas: as suas experiências escolares antes da EPA, a razão do ingresso na EPA e como tem sido esta experiência, a razão do ingresso no NTE e o que isso tem representado para eles, as suas experiências no mundo do trabalho, anteriores, atuais e perspectivas futuras e, o significado do que tem aprendido sobre economia solidária no NTE.

As entrevistas com os professores tinham como objetivo conhecer a sua visão sobre os mesmos assuntos, o primeiro grupo de perguntas tentava entender, na opinião dos professores, por que os estudantes buscavam o NTE e a importância do NTE nas suas vidas. No segundo grupo de perguntas foi sobre a relação do NTE com a escola, com seu projeto político e pedagógico, com a aprendizagem, como se estabelecia a relação entre trabalho e educação e, por fim, o terceiro grupo de perguntas foi sobre o impacto do NTE nos projetos de vida dos alunos, que possibilidades se abrem em relação ao trabalho e também o papel do aprendizado e vivência em economia solidária.

As razões da vinda para a EPA iniciavam no aprender a ler, escrever e fazer contas ao concluir o ensino fundamental e ter um diploma que pudesse ajudar a ter um emprego, a esperança roubada num outro momento da vida, continuava presente. Outras motivações apareceram, como ter um lugar para tomar banho, ou até mesmo o fato de ser bem tratado ali por professores e funcionários. As experiências que relataram de outras escolas por onde passaram, falavam das dificuldades de aprendizado e de um abandono precoce da escola que hoje veem como razão de seus problemas, voltam a estudar para “ser alguém melhor”, “melhorar a cabeça”, “ser alguém na vida”.

Quando perguntei sobre a diferença entre a EPA e as outras escolas por onde tinham passado um estudante afirmou: “Eu estudei até os dez anos sem nada aprender”, depois referindo-se a EPA disse “Eu abri mais a minha mente, antes de eu entrar na escola eu não dava atenção... a escola me ensina várias coisas, vários projetos... Nas outras eu não tive isso”.

Outro estudante disse “acho que acolhe melhor nós, né? Nos tratam com maior atenção... Aqui já tem um afeto melhor com a gente...O que me faz tirar da rua é o EPA e o trabalho do NTE, se não, esta hora, estava numa praça me drogando, bebendo, me alcoolizando”.

Quando perguntados sobre a razão de terem entrado no NTE e o que isto significou em suas vidas e para o seu desempenho escolar, várias respostas me chamaram a atenção: “Eu queria me ocupar”, “Pra aliviar a cabeça, pra me desestressar”, “Para aprender alguma coisa na vida”, “Ah, os trabalhos, agora estou fazendo um monte de trabalhos diferentes, que eu nunca fiz na minha vida”, “sempre tive curiosidade de estar por dentro, de aprender a fazer”, “Mais um dinheirinho que sai, que ajuda a gente na rua” São diversas as motivações, desde o papel terapêutico que o NTE tem para muitos, como a autorrealização pela produção de um objeto utilitário, pela possibilidade de exercitar potencial artístico, como é o caso de muitos, de poder executar um trabalho vivo, criativo e também por ser um complemento da renda.

Na fala dos professores comprova-se a importância da escola e do NTE como: “um lugar onde se pode trabalhar coisas relacionadas ao trabalho de uma maneira prazerosa”, “é um espaço de construção e também reconstrução deste ser trabalhador”, o caráter terapêutico também é ressaltado ele teria aparecido mesmo sem ter sido pensado na ideia inicial do núcleo “Além de ter aquela questão que a gente queria, que resgata como trabalhador, tem aquela questão que a gente não previa, de espaço terapêutico”. Uma professora relata falas dos estudantes que deixam clara a importância do acolhimento na EPA e no NTE: “ ‘A EPA é minha casa’ eles todos ressaltam isso ‘aqui eu me sinto em casa, aqui eu me sinto bem’ o NTE é o espaço que é mais casa ainda ”. Por outro lado, o NTE tem um importante papel de resgate da autoestima, uma professora lembra que um aluno disse que “o NTE é o espaço da escola que a gente é vista por toda a sociedade”, “tudo o que faz o trabalho educativo produz cidadania”.

As falas dos estudantes e professores, enfatizam as relações afetivas: “Nós interagimos entre nós e temos mais amizade um com o outro...É bom ter afetividade”, “O que a gente faz ali, estimula para a gente estudar. Ao mesmo tempo está se passando para o outro”, “Primeiro lugar, amizade e companheirismo, em segundo ser uma pessoa boa, pelo trabalho que faz”.

Quanto as perguntas sobre a experiência de trabalho e de participação em algum tipo de formação para o trabalho, todos relataram trabalhos anteriores, e várias experiências como jovem aprendiz e alguns cursos profissionalizantes etc. Enfatizam a importância destes momentos, mas se queixam de “falta de continuidade”, “uma reviravolta na sua vida”, falam

também do aprendizado em situação de trabalho, aprender profissões enquanto trabalham, alguns inclusive no trabalho formal, onde perderam os empregos por vários motivos: separação, uso de drogas, bebidas, vícios.

Quando perguntei sobre sonhos e projetos, muitas ideias apareceram, desde montar um barzinho, escrever um livro, voltar para a cidade de origem com o diploma para pegar um emprego. As professoras entendem, conforme suas respostas, que o NTE contribui para a reinserção dos estudantes no mundo do trabalho com isso ele estaria atingindo o seu primeiro objetivo, conforme o PPP: “estimular a auto-organização dos estudantes, desenvolvendo o senso de responsabilidade, cooperação e autoria através de projetos.

As falas dos estudantes e professores, as observações sobre seu trabalho nas oficinas, o seu comportamento orgulhoso, cheio de autoestima observado nas exposições e feiras deixam clara a importância deste projeto.

As últimas perguntas foram sobre a economia solidária. Nem todos os estudantes participavam, alguns preferiam executar seus trabalhos de forma mais individual. Mesmo os que participavam tinham dificuldade de definir o seu significado, ficando em expressões como um ajudar o outro, ser solidário, mas alguns foram mais objetivos nas suas definições: “É tipo uma corrente, mas se quebrar o elo...” ou “economia solidária é um grupo que se une para fazer um trabalho que gera renda para todo mundo “É a participação. Tá ali trabalhando, no intuito de ganhar um dinheiro e ajudar todos que estão no NTE, porque é um dinheiro que vai ser dividido”. De formas diversas eles, aos poucos, vão trazendo conceitos básicos da economia solidária, a solidariedade, a participação, a responsabilidade coletiva, a autogestão, o saber que uma outra economia é possível sem a exploração do capital. Os professores falam das dificuldades para alguns, das limitações da economia solidária, como alternativa de vida, para os estudantes, principalmente pela dependência da escola e pela dificuldade de continuidade após concluírem o ensino fundamental e saírem da escola.

É visível a importância que o NTE tem para a vida dos estudantes, na organização, na possibilidade de sair por mais tempo das ruas, afastando-se das drogas como muitos falam, pela possibilidade de reaproximação com o mundo do trabalho, numa outra perspectiva, de trabalho criativo, não alienado. Enfim é possível falar de muitas coisas ainda, o aumento da autoestima, a solidariedade, as novas perspectivas de vida, o ganho com as vendas, mas é importante pensar qual é a verdadeira potência do NTE (SANTOS, 2018, p. 64)

Há muitas questões a serem discutidas sobre o NTE, em que medida ele favorece a possibilidade de reinserção no mundo do trabalho? Quanto ele colabora para aprendizagem

escolar? Qual a possibilidade de constituir um grupo de economia solidária que seja uma alternativa viável para atender as necessidades básicas dos estudantes? O que fazer com os estudantes após concluírem o ensino fundamental?

9 CONCLUSÃO

Ao final desta reflexão, me vejo no início de uma caminhada. Falamos, ao longo deste texto, de uma escola que a 34 anos foi criada com o objetivo de acolher aqueles que haviam perdido o seu lugar, crianças e adolescentes que tinham os seus vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados, que não eram acolhidos nas suas famílias, nas suas comunidades e nem pelas políticas públicas que como todo o ser humano tem direito.

Mas será que esta humanidade existia no seu viver? Freire afirma que:

humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1979, p. 30)

Ao assumir esta tarefa, de acolher como estudantes aqueles que tinham sido roubados de sua humanidade, a EPA tomava para si a responsabilidade de acolher o compromisso com a vocação de humanização, com a “vocação de ser mais” (Idem).

A prática pedagógica da EPA, tem o acolhimento como diretriz e este inicia nos registros da sua história de vida, que são feitos desde o ingresso, acompanhamentos de saúde e assistência social e continua no olhar e ouvir atento dos professores que orientam a prática pedagógica a partir da realidade dos estudantes. Ele está na prática da escola que se transforma, que altera sua estrutura física e organizacional para atender às necessidades específicas dos alunos.

O NTE possibilita aos estudantes a aproximação do mundo do trabalho, aproximando o trabalho e a educação. É um espaço de autoria, de trabalho não alienado, criativo, transformador, espaço de organização e de troca de saberes. É espaço de acolhimento, tanto daquele que desenvolve suas técnicas com habilidade, vindo a conseguir alguma renda com seu trabalho, que auxilia na satisfação de suas necessidades, como daquele que se beneficia do

seu caráter terapêutico. As oficinas acolhem as histórias de vida e trabalho, os saberes esquecidos no tempo, acolhem a esperança do retorno ao trabalho, estimula a autoestima que vem do fazer bem, do ser valorizado, da autoria, da criatividade que não sabiam mais ter. A EPA e o NTE acolhem o humano, o “ser mais”, oculto na negação da humanidade.

Conforme Freire somos “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja homens e mulheres há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p.94). Acolher é esta crença nos homens e mulheres de todas as raças, orientações sexuais, crença nos jovens, adultos, idosos que chegam ao portão da escola com o desejo de aprender, mas certamente com muito para ensinar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. O Cuidado e o Acolhimento na Escola Cidadã. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas: Universidade de Campinas, UNICAMP. Livro 3, p. 330 – 341. 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0098s.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019**. Rio de Janeiro: Agência de notícias IBGE, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 12 de fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional: Desafio Para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em 25 jan. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Avaliação Diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**. Anuário Brasileiro da Educação Básica. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. 2012. Disponível em: https://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/.../anuario_educacao_basica.pdf. Acesso em 25 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento**. Brasília: Biblioteca Virtual em Saúde 2008. Acesso em 24 de janeiro de 2016. Disponível em <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/dicas/167acolhimento.html>. Acesso em: Acesso em 25 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento à demanda espontânea**. Cadernos de Atenção Básica, n. 28, Volume I. 1ª edição. Brasília: Departamento de Atenção Básica. 2011. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/miolo_CAP_28.pdf.

Acesso em: 03 dez. 2017.

CÂNDIDO, M. A. **Acolhimento**: Um contexto a ser discutido. **Arquivo da Emef Porto Alegre**, CD-ROM, Porto Alegre, 2006.

CHUPEL, Cláudia Priscila; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Acolhimento e Serviço Social**: contribuição para a discussões das ações profissionais no campo da saúde. *In*: Revista Serviço Social & Saúde. UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, Dez. 2010

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Sócio-educação**: Estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006. Disponível em http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Socioeducacao.pdf. Acesso em 14 de fev 2020.

DORNELLES, Aline Espíndola; OBST, Júlia; SILVA, Marta Borba. **A rua em movimento**: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre. Belo Horizonte: Didática Editora do Brasil. 2012.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE. **Projeto Político Pedagógico, 2014**. Porto Alegre: 2014

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PORTO ALEGRE. **Regimento escolar 2000**. Porto Alegre: 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42.^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v.38, n.1, p. 13 – 28, 2012.

PIZZATO, Rejane Margarete Scherolt. **“No olho da rua”**: o serviço de atendimento social de rua em Porto Alegre – abordagem social de rua na sociedade contemporânea. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social. PUCRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5083/1/000437605Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Observa POA. **Indicadores**: trabalho e renda. Porto Alegre, 2020. Disponível em http://portoalegremanalise.procempa.com.br/?regiao=1_9_0. Acesso em: 10 de fev. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Plano municipal de superação à situação de rua. Porto Alegre, 2018. Disponível em http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2019/09/Projeto_Moradia_Primeiro-Plano-Municipal-de-Supera%C3%A7%C3%A3o-Da-Situa%C3%A7%C3%A3o-de-Rua.pdf, Acesso em: 11 de fev. 2020.

ROMANINI, Moises. **Narrativas do desassossego**: do re-en-colhimento às práticas de acolhimento aos usuários de drogas na Rede de Atenção Psicossocial de Porto Alegre/RS.

Porto Alegre: UFRGS, 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Renato Farias dos. **O acolhimento da população em situação de rua: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA.** Porto Alegre: UFRGS, 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2018.

SASSE, Cíntia; OLIVEIRA, Nelson. Invisível nas estatísticas, população de rua demanda políticas públicas integradas. **Especial Cidadania da Agência de Notícias Senado**, Brasília, ed. 669, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/especial-cidadania-populacao-em-situacao-de-rua> Acesso em: 10 fev 2020.

SCHUNCH, Patrícia; GEHLEN, Ivaldo; SANTOS, Simone Rita. **População de Rua: políticas públicas práticas e vivências.** Porto Alegre: Editora Cirkula, 2017.

EDUCATIONAL WORK: THE EMBRACEMENT AT HOMELESS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

***Abstract:** This article is based on the research carried out by the author to obtain a Master's degree in Education, at the Faculdade de Educação of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, which resulted in the dissertation: : O acolhimento da população em situação de rua: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA. It brings new reflections, from readings and reflections made after the end of this work and the beginning*

of the new stage of the academic life of this author, who enrolled on doctorate in Education program of FAGED / UFRGS, in the Research Line of Work, Education and Social Movements, under the guidance of Prof^a Dra^a Maria Clara Bueno Fischer in 2019. The article presents a case study about a school that, since 1995, focused on serving homeless population, seeking to analyze pedagogical practices from the school and mainly at the Núcleo de Trabalho Educativo (Educational Work Center) — NTE, an integration project that links Work and Education through ceramic and handcrafted paper workshops. Based on the analysis of bibliographic and documentary research, participant observation and interviews with students and teachers, I try to understand the meaning and role of embracement, as an element that favors permanence and success at school, at the same time that it favors construction of life and work projects.

Keywords: *Youth and Adult Education. Education and Work. Homeless people. Embracement.*

INTEGRAÇÃO DE SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

doi: 10.47930/1980-685X.2020.0414

SILVA, Valdileia Carvalho da¹ valdileia.silva@cameta.ufpa.br
Universidade Federal do Pará
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação
68.400-000 – Cametá – Pará – Brasil

MARTINS, Egídio² egidio@ufpa.br
Faculdade de Educação
68.400-000-Cametá-Pará-Brasil

RODRIGUES, Doriedson do Socorro³ doriedson@ufpa.br
Faculdade de Linguagem
68.400-000-Cametá-Pará-Brasil

***Resumo:** O artigo analisa a formação de professores, especificamente os egressos do PARFOR, na perspectiva dos saberes investidos e desinvestidos nas atividades de trabalho. Pautamo-nos pela abordagem qualitativa, apoiados no materialismo histórico-dialético. A coleta de dados seguiu as orientações da entrevista semiestruturada e analisada, base das análises de conteúdo. Os resultados evidenciaram que a formação de professores se materializa nas atividades de trabalho escolar, numa integração dialética entre saberes investidos e desinvestidos. Conclui-se que a formação de professores, na perspectiva da integração de saberes, ajuda a analisar criticamente a realidade escolar, ao mesmo tempo em que possibilita materializar metodologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com as transformações sociais.*

¹Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Colaboradora do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA.

²Doutor em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação-GEPTE/UFPA. Docente da UFPA-Campus Universitário do Tocantins- Cametá/Pará.

³Dr. Em educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

Palavras-chave: Formação. Professor. Integração. Saberes.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de resultado de pesquisa sobre integração de saberes, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação, da Universidade Federal do Pará, a qual analisa a formação de professores da educação básica, especificamente os egressos do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) no município de Cametá (PA), na perspectiva da integração de saberes investidos e desinvestidos nas atividades de trabalho. Os saberes investidos são produzidos nas atividades de trabalho, construído historicamente pelos trabalhadores ao longo do processo histórico; já o saber desinvestido é materializado nos espaços acadêmicos, seguindo-se formulação rigorosa, pautada metodologicamente nos moldes científicos (TRIQUET, 2010).

A luta pela formação inicial de professores é uma política pública necessária e urgente no contexto da sociedade atual. É evidente que a educação, por si só, não é capaz de conter os problemas sociais, porém contribuirá na reflexão para fortalecer o reconhecimento das condições básicas das relações humanas. A escola tem papel fundamental na formação de sujeitos comprometidos com uma nova sociedade, pautada na valorização e respeito do ser humano.

Dourado (2007) compreende que o papel da escola seria o de favorecer o fortalecimento da identidade humana na coletividade, no acompanhamento do ser social, nas ações educativas dos sujeitos, na formação integral humana — um processo articulado com a organização escolar e a formação de professores, principalmente daqueles que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Compreender a formação de professores como produto de integração de saberes nas atividades de trabalho possibilita construir proposta metodológica comprometida com a formação dos educandos, articulada com o contexto socioeconômico, político e formativo dos sujeitos mais interessados no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando formação de homens e mulheres capazes de analisar a sociedade a partir do contexto vigente.

Ao mesmo tempo, o professor constrói postura política que se contrapõe aos saberes instituídos pelo sistema de educação, contrapõe-se a uma ideologia que requer direcionar os saberes escolares para os princípios das normas do modo de produção dominante, direcionando as práticas pedagógicas para uma concepção técnica, centrada no conteúdo, desvinculado da realidade dos alunos.

O presente estudo se articula com abordagem da ergologia, que por sua vez “busca compreender como as pessoas vivem as ‘dramáticas’ de uso de si em um mundo repleto de normas mais ou menos estáveis, ambíguas e anônimas, às vezes em desaderência⁴ no tocante ao agir humano” (ECHTERNACHT; VERÍSSIMO, 2015, p. 1). *Dramática* significa que a história é um processo dialético, construído pela ação de homens e mulheres a partir do trabalho. “Dramática quer dizer que nunca vai deixar de acontecer alguma coisa, porque ocorrerão sempre esses debates, e ninguém vai poder escapar deles” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 37).

Para direcionar as análises do objeto proposto, seguimos o questionamento: como os professores da educação básica, egressos do PARFOR materializam formação nas atividades de trabalho integrado entre saberes investidos e desinvestidos? Com base nesse questionamento, objetiva-se demonstrar que a formação de professores é produto da integração de saberes desenvolvidos nas atividades de trabalho numa relação dialética, rumo às transformações do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

O texto está dividido em quatro seções. Inicialmente, apresentaremos o percurso da pesquisa, relatando o método e a abordagem de pesquisa do estudo. Destacaremos ainda os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise dos dados. No segundo momento, enfatizaremos os achados do estudo, demonstrando a integração de saberes investidos e desinvestidos às experiências dos professores pesquisados.

No terceiro momento analisaremos os achados da pesquisa, demonstrando os desafios da formação de professores nas atividades de trabalho. Demonstraremos ainda a formação de professores para além dos saberes no trabalho, reconhecendo que esses profissionais

⁴Pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho – e abrigar, assim, o prestígio de um saber especialista, é, de qualquer modo, *mecanizar* a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual; é desconhecer seu afrontamento permanente aos desafios da aderência, os quais são sempre debates mais ou menos legítimos com as normas (SCHWARTZ, 2009, p. 267-268).

desenvolvem atividades que repercutem para além do espaço escolar. Por fim, as considerações finais, onde faremos uma síntese do estudo pesquisado.

2. O PERCURSO DA PESQUISA

Apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético, por compreendermos que esse método possibilita analisar os fenômenos pesquisados na perspectiva da transformação social, numa relação contextualizada. Pesquisar com base no materialismo “tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto significa dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (FRIGOTTO, 1989, p. 73).

Ao analisar a formação de professores egressos do PARFOR na perspectiva dos saberes investidos e desinvestidos, faz-se necessário considerar o contexto histórico desses sujeitos, para compreender suas atividades materializadas nos diversos espaços formativos, como a família, a escola, os movimentos sociais, entre outros.

Apoiamo-nos ainda na abordagem qualitativa, de modo que esta permite analisar o fenômeno da pesquisa numa abordagem ampla, considerando o contexto socioeconômico, político e formativo dos professores pesquisados. “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZOTTI, 1991, p. 79).

Como instrumento de coleta de dados, apoiamo-nos nas análises documentais, por serem registros históricos de uma determinada realidade, representando um contexto histórico do fenômeno pesquisado.

O documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse sentido, analisamos os documentos legais que regem o PARFOR, entre eles o projeto político pedagógico do curso, o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Para Cellard

(2008), o documento é o único testemunho de atividade, do passado e do presente, que ajuda o pesquisador a desenvolver sua pesquisa. Valer-nos-emos ainda das entrevistas semiestruturadas, que permitem dialogar diretamente com os professores sobre as atividades de trabalho, facilitando analisar o contexto histórico da formação dos professores pesquisados.

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2002, p. 65).

Para analisar os dados, utilizamos análise do conteúdo, de modo que esta permitiu buscar, nas experiências de trabalho, elementos que nos possibilitaram rever inferências para encontrar possíveis resultados. Para Bardin (2012, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo emprega técnica para analisar cada texto, verificando o núcleo do assunto que sirva de base para a investigação.

Os lócus desta investigação são três instituições escolares no município de Cametá, no estado do Pará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimunda da Silva Barros, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré e Escola Municipal de Ensino Fundamental Delclécio Filgueira da Ponte. As duas primeiras escolas localizam-se na sede do município; a última localiza-se na zona rural.

Os sujeitos da pesquisa foram professores egressos do PARFOR das turmas 2011.1 e 2011.2. A seleção dos entrevistados justifica-se por anos de experiência, pois são professores com mais de 10 anos de trabalho docente na educação básica, com idade entre 40 e 55 anos, com experiência de sala de aula desde o jardim ao nono ano do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA).

A amostra é então constituída a partir de critérios de diversificação em função das variáveis que, por hipótese, são estratégicas, para obter exemplos da maior diversidade possível das atitudes a respeito do tema em estudo. Por variáveis estratégicas, entendemos aquelas que, em função de reflexões teóricas e dos estudos anteriores, pode-se estimar como sendo as que desempenham o papel mais importante no campo do problema estudado (THIOLLENT, 1982 p. 199).

Os entrevistados serão identificados com as quatro letras iniciais do alfabeto, ficando, portanto, Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, que nas citações diretas e

indiretas são indicados por PA, PB, PC e PD, respectivamente, facilitando-se assim a identificação dos entrevistados ao longo do texto.

3. INTEGRAÇÃO DE SABERES INVESTIDOS E DESINVESTIDOS NAS EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES

Para tratar de saberes investidos e desinvestidos na experiência da formação de professores da educação básica, faz-se necessário considerar a compreensão da categoria *trabalho*, visto que a vida se produz pelo trabalho, numa engenhosa e dolorosa forma de caráter enigmático.

Em todas as sociedades, quaisquer que sejam os lugares ou as épocas, os homens e as mulheres trabalham, ou seja, envolvem seus corpos em uma atividade socialmente programada que visa a produzir os meios materiais de suas existências”. E, ao mesmo tempo, porque “todo o mundo não partilha a mesma concepção do trabalho (SCHWARTZ, 2011, p. 20).

A formação docente se materializa nas experiências do trabalho, numa relação de integração de saberes entre o vivido-experenciado no cotidiano de sua existência, com o vivido-experenciado como estudante, professor, pesquisador. A experiência é produzida nas ações de refletir, agir de homens e mulheres sobre os acontecimentos do mundo. “Refletir sobre *experiência* é problematizar a relação entre o sujeito e os condicionantes que o limitam e que, ao mesmo tempo, o estimulam a ser e a estar no mundo – ou com o mundo” (FISCHER; FRANZOI, 2018, p. 208).

Nas relações de trabalho na escola, os professores produzem saberes. “Saberes ditos investidos, em aderência⁵ a situação de trabalho e de vida concretos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2015, p. 52). Esses saberes não foram escritos em nenhum lugar, nem formalizados pelos processos educativos institucionais. Foram investidos nas experiências dos professores, construindo consciência, luta por melhores condições de existência e de trabalho no espaço escolar.

Vim de uma família humilde, mãe professora e pai feirante. Desde pequena vivo nesse círculo de familiares professores, tios e tias, ensinando e acompanhando crianças; vivia assistindo à correria da minha mãe, hoje não é diferente. Fui

⁵O pólo dos saberes investidos na atividade: refere-se à experiência prática e, permanentemente, recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos saberes constituídos [...]. É por essa razão que o classificamos em aderência com a atividade estudada, como já foi referido. Aí é que reside o seu interesse e o que os tornam indispensáveis (TINQUET, 2010, p. 104).

crescendo, vendo a minha mãe na correria de professora e gostando da profissão dela, comecei a gostar a partir disso (PC).

A formação do professor materializa-se muito antes de efetivar-se a profissão, de estar numa sala de aula; é uma construção que se inter-relaciona com diversos contextos sociais, como a família, os movimentos sociais, entre outros. É uma decisão construída ao longo do processo histórico, que envolve trabalho, experiência e afetividade. É nessa angústia, consciência e luta de ser professor, que os saberes vão produzindo-se.

A experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá a cor à cultura, aos valores e ao pensamento; é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e pela prática que a produção é mantida. A razão dessas omissões se tornará clara quando examinarmos a outra expulsão, a expulsão da agência humana (THOMPSON, 1981, p. 112).

A experiência é formativa, pois proporciona consciência social, constrói valores, organiza o pensamento. A experiência construída pelos professores é um processo dialético; ao mesmo tempo em que se ensina, também se é ensinado, é um aprendizado constante. Schwartz (2010) afirma que a experiência só será formativa se os sujeitos se envolverem em sociedade, se se propuserem a ser ensinados, se agirem frente às dramáticas *do uso de si⁶ por si e pelos outros*, se produzirem os meios de sua própria subsistência.

Os saberes investidos no *corpo-si* dos professores pesquisados impulsionaram preparação para enfrentar o mundo ao redor de si e do trabalho. Para Trinquet (2010), o saber envolvido no *corpo si*, demonstra envolvimento com o corpo e com a alma, uma íntegra total do trabalhador. É nesse sentido que os pesquisados constroem subjetividade como elemento de inserir-se no mundo, de construir pensamentos próprios, fortalecendo posicionamento diante das relações sociais, principalmente com o trabalho.

Antes de ser professor eu era uma pessoa anônima, fui músico, ainda sou, às vezes ajudava meu pai na pesca, morávamos no interior e trabalhava na pesca, na lavoura do açaí. Com muita dificuldade começamos a estudar na cidade, depois que não teve mais como estudar no interior, pois tinha apenas a 5ª série; tivemos que mudar para a cidade, matriculei no supletivo, aonde completei meu ensino fundamental, depois entrei na Escola de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz. Naquela época ainda era feito um teste de seleção, não tinha vaga para todos, era feito uma seleção para cursar o magistério, como, por exemplo, hoje o vestibular que seleciona para entrar na universidade. Nesse tempo, poucas pessoas passavam para poder cursar o ensino médio; graças a Deus passei na primeira vez que fiz a seleção (PD).

⁶ A evolução do trabalho corresponde a uma capacidade especificamente humana, que o filósofo francês Yves Schwartz – o principal precursor da abordagem ergológica – chama de *uso de si* e que outros intitulam *auto-organização* ou *poder de agir* (TINQUET, 2010, p. 97).

Construir subjetividade é inserir-se nas relações sociais, construir valores, posicionamentos, crenças etc.; é lançar-se ao mundo das relações humanas, aprendendo regras, condutas e a agir frente às normas antecedentes, compartilhando saberes culturais, políticos, econômicos e sociais. Os professores entrevistados constroem personalidades, identidades como profissionais da educação, nas relações com seus trabalhos, nas experiências construídas historicamente.

Toda memória individual é também social e que são as experiências vividas, no interior de uma sociedade e nos grupos de pertencimento mais próximos, que moldam tanto o caráter social quanto o interativo da memória coletiva. Para Halbwachs (2006), as experiências vividas são as que mais duram na memória e são mantidas e recuperadas, mesmo na sua modificação, de acordo com os interesses dos indivíduos referenciados pelos grupos sociais (MAGALHÃES, 2018, p. 77).

O saber investido se integra sobre os saberes desinvestidos nas experiências dos professores, possibilitando formação humana, integrando seu *corpo-si* na relação da profissão: “Os saberes profissionais seriam, então, a expressão da relação entre experiência e ciência nas situações de trabalho” (RAMOS, 2018, p. 146). Os professores aqui pesquisados compreendem as dificuldades de ser um profissional da educação; porém, na resistência da luta cotidiana, demonstram persistência, vencendo os desafios de ser professor.

Foi um desafio muito grande, primeiro porque o meu curso de magistério da Osvaldina considero que não foi muito bom, por vários aspectos; na época na escola faltava muito a energia, estudávamos à noite, numa semana, geralmente dois dias não tinha aula por conta da energia, estava em racionamento nos bairros da cidade, por conta disso considero que foi precária de conteúdo a minha formação. Mesmo assim não desisti, acreditei que era possível. E fui. Hoje sou professor e penso nisso para ajudar meus alunos (PD).

Não se forma professor de uma hora para outra; ele forma-se nas dificuldades, nas esperanças e desesperanças, nos desafios da realidade cotidiana, no movimento histórico. As dificuldades, nas experiências de trabalho, Schwartz (2011) chama *dramáticas*, uma realidade presente nas relações de trabalho, inserida pela lógica do sistema. Uma das alternativas de superação é a renormatização no espaço de trabalho, desenvolvendo instrumentos renovadores capazes de ultrapassar as normas postas pelo sistema da educação.

Como já foi mencionado, a experiência é formativa, produz saberes investidos na aderência: “Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p. 60). A formação de professores se materializa na comunicação, na partilha do diálogo com seus

pares, nas relações sociais. É um sacrifício que requer anúncio e denúncia das escolhas da assistência.

Os corpos humanos se fazem também pelas relações entre a memória coletiva e a individual e, por conseguinte, integram quadros sociais de ideias e valores, perenes e transformados sobre espaços e tempos construídos socialmente (CUNHA; CUNHA, 2015, p. 116).

A formação de professores materializa-se nas experiências históricas acumuladas, produto da socialização coletiva com seus pares; nessas relações produzem-se saberes investidos na aderência integrados aos saberes desinvestidos na desaderência da escola. Nessa integração os docentes desenvolvem consciência da necessidade de emancipar-se das normatizações inseridas no interior da escola básica.

A formação do professor é influenciada pela política econômica do modo de produção dominante, e, nessa perspectiva, a ideologia da classe detentora do poder material se apropria dessas políticas para manter e ampliar os saberes de professores articulados às estruturas destes do modo de produção: “O capital se mantém e cresce amparado na sua estrutura de dominação da força de trabalho na obtenção do lucro e conseqüente acumulação. Baseia-se no trabalho vivo e no trabalho morto” (LAUDARES, 2006, p. 103). As normas, as regras do sistema vigente contribuem para aprisionar a formação de professores à lógica dos princípios do capital.

Eu disse que Marx tornou visíveis as "regras" do capital. [...] Dessa maneira, ele pôde formular o conceito de um "modo" capitalista de produção, tanto como circuito do capital quanto como um modo de auto-reprodução, pelo qual o capital reproduzia as relações produtiva que permitiam sua própria reprodução. Esse modo de produção pôde então ser conceitualizado como uma estrutura integral, na qual todas as relações devem ser tomadas, erroneamente como um conjunto, e na qual cada regra tem sua definição dentro dessa totalidade (THOMPSON, 1981, p. 171).

A formação de professores não está isenta das influências das normas do sistema vigente, daí os desafios de formação de professores na perspectiva da emancipação, pois os princípios ideológicos do capital interferem nos diversos espaços da produção do saber no trabalho, entre eles a escola. O currículo escolar é uma disputa de classe, de modo que a classe que detém o poder material requer manter e ampliar suas ideologias na produção dos saberes escolares. Por outro lado, há um movimento, que inclui um conjunto de trabalhadores da educação comprometido com uma formação para além dos princípios instituídos pelo sistema.

Ao contrário da opinião de certos praticantes teóricos, nenhum trabalhador conhecido pelos historiadores permitiu jamais que a mais-valia lhe fosse arrancada do couro sem encontrar uma maneira de reagir (há muitas maneiras de "fazer cera"); e paradoxalmente, por sua reação, as tendências foram desviadas e as "formas de desenvolvimento" se processaram de maneiras inesperadas (THOMPSON, 1981, p. 171).

A formação do professor encontra-se inserida num processo dialético, ao mesmo tempo em que é influenciada pela ideologia de um modelo de produção que se pauta na técnica, na manutenção do sistema, e reage rumo à transformação, compreendendo a necessidade de construir formação de professores na perspectiva da contraposição hegemônica.

No decreto do PARFOR, destaca-se que a formação do professor da educação básica deve ampliar os saberes já construídos: “XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2009, p. 2). São princípios que revelam a necessidade de uma sociedade que considere a cultura, a política, a dimensão humana numa relação articulada com a formação de professor.

Em outras palavras, a atividade está em tensão entre o que está previsto pelos procedimentos, graças, de um lado, ao pensado em desaderência e, de outro, “à infidelidade do meio” (Canguilhem, 1999), às surpresas dos acontecimentos, ao “desafio da aderência” (Schwartz, 2009). Onde se fala de subjetividade, eu proporia a noção de ‘*corpo-si*’ (DURRIVE, 2011, p. 52).

“O trabalho do professor é um trabalho difícil, porque as coisas para o ser humano, quando são impostas, se torna difíceis, fica difícil cumprir todas as ordens da gestão escolar, do coordenador pedagógico e ainda atender o currículo que é fornecido a nós” (PA). Nessa experiência dramática os professores formam-se, constroem saberes críticos no e do próprio trabalho, reconhecem a necessidade de conquistar a autonomia como profissionais da educação: “A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma tensão entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação” (DURRIVE, 2011, p. 52).

Os professores, ao cumprirem suas atividades, cumprem também horários, currículo, avaliação e outras atividades que fazem *uso de si*, envolvendo suas capacidades intelectuais, afetivas, psicomotoras, inteligência que aprenderam sobre normas e a contestação dessas normas na desaderência, bem como utilizam sua capacidade intelectual para confrontar as normas e reelaborá-las de acordo com sua concepção.

Vejo a escola, de modo geral, como quem quer o bem do aprendizado dos alunos. Antes de ter o entendimento mais amplo, entendia que cada pessoa devia saber o que fazer: tu és adulto, tu sabes o que fazer; eu não via aquele outro lado, entendo que a pessoa se tornou adulto num ambiente ruim, por isso é mal-humorada e vem criar problema com todos na escola. Quando vejo algum problema, tento resolver sem criar outros problemas (PC).

A postura da professora no contexto da escola, representada na fala citada, demonstra responsabilidade de construir saberes junto com seus alunos numa concepção de valores humanos, do respeito, da compreensão das dificuldades socioeconômicas e políticas de seus alunos. Nessas experiências, os professores vão efetivando formação, numa relação de saberes investidos e desinvestidos nas atividades cotidianas do trabalho.

Foi no curso de Pedagogia que aprendemos mecanismos de como produzir e manusear a prática do meu trabalho. A gente melhorou muito, tanto profissional quanto humana de nosso trabalho. Depois que entramos na faculdade, aprendemos teoria, era muita prática que tínhamos antes da graduação. Após o curso, aprendemos as fases do desenvolvimento da criança, temos mais facilidade de aplicação das técnicas da aprendizagem em nosso trabalho (PD).

O curso de pedagogia do PARFOR oportunizou a integração dos saberes investidos e desinvestidos, corroborando para o desenvolvimento profissional, econômico, político e formativo dos professores entrevistados. O curso proporcionou aos sujeitos da pesquisa outra concepção de vida, outros saberes no cotidiano da escola. Estudando os entrevistados, verificou-se que ampliaram seus conhecimentos, aprenderam a inter-relacionar-se com as pessoas, compreenderam as dramáticas que o mundo oferece.

Marx e Engels colocaram foco na própria produção da vida material, no modo como os homens produzem a sua vida material, em suas relações de produção e suas forças produtivas, pois são estas que condicionam a vida social. Para pensarem e para se expressarem, os homens precisam estar vivos; e para viverem, precisam produzir a sua própria existência. Para entender o modo como os homens produziam sua existência, apontavam para a necessidade de se ter premissas que expressassem as relações dos indivíduos reais, de suas ações e de suas condições materiais de existência, perfeitamente verificáveis por vias empíricas (pela experiência) (LOMBARDI, 2018, p. 45).

Os saberes investidos-desinvestidos, como produto da experiência da formação de professores, são condições reais de vivência, de luta, de saberes. São saberes oriundos da aderência e da desaderência, que constroem o *corpo-si* dos professores no processo histórico de sua formação.

[...] as ideias constituem a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, do modo como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina o mundo do pensamento (LOMBARDI, 2018, p. 46).

Os professores, ao mesmo tempo em que produzem saberes, investem em sua atividade profissional, propiciam novos caminhos *do uso si de si mesmos*; logo, identificam-se profissionalmente nas relações sociais, na socialização de saberes no contexto da escola.

Hoje compreendo as coisas, analiso que minha vida era rica, aprendi vivendo, acho que foi rica porque participava dos eventos que as escolas mais próximas de casa faziam em tempos festivos, por exemplo: festa de São João, dia dos Pais, das Crianças, das Mães; e às vezes eu jogava bingos para ajudar a escola, participava também do encontro de jovem nas igrejas católicas, viajava com eles para as comunidades, para as vilas e às vezes para outras cidades (PA).

É nesse movimento cotidiano, de contribuição, de atividade, solidariedade, que a profissão de professor é construída. São saberes materializados nas relações históricas das experiências de professores. Para Schwartz (2010), a experiência só é formadora quando possibilita aos sujeitos encarar os encontros da vida e fazer escolhas continuamente *do uso de si mesmos*: “O trabalho profissional não é resultado apenas da posse do conhecimento formal que fundamenta e delimita a profissão; porém, tampouco se constitui num conjunto de automatismos gerados e consolidados na experiência de trabalho” (RAMOS, 2018, p. 147).

Os professores que se pautam numa perspectiva crítica analisam as drásticas consequências promovidas pelas ideologias de uma classe detentora do poder material; ao mesmo tempo, contribuem como intelectuais orgânicos na organização dos diversos movimentos sociais em prol da escola pública, principalmente a escola básica.

Que todos os membros de um partido político devam ser considerados como intelectuais, eis uma afirmação que se pode prestar à ironia e à caricatura; contudo, se pensarmos bem, veremos que nada é mais exato. Dever-se-á fazer uma distinção de graus; um partido poderá ter uma maior ou menor composição do grau mais alto ou do mais baixo, mas não é isto que importa: importa, sim, a função, que é diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual (GRAMSCI, 1988, p. 15).

Na organização do partido político integram-se saberes investidos e desinvestidos, formando-se uma das alternativas de luta contra as estruturas do poder dominante, em prol da classe trabalhadora, uma atitude política capaz de direcionar a luta dos professores para a melhoria das condições de trabalho no espaço escolar.

Eu sempre fui muito ligada aos movimentos sociais, sempre participei do sindicato, embora nunca tenha sido associada; mas, por ser filha de agricultores, participei desses movimentos ligados ao sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, participava da igreja católica, APAAC, na época tinha muita formação por ela; também a questão da Pastoral da Criança, que foi bastante trabalhado no governo de 2002, foram programas voltados para a zona rural, para atender às mazelas da zona rural. Sou filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), e por conta disso muitas vezes

somos mal compreendidos pela sociedade e acabamos sofrendo certas perseguições (PB).

Os movimentos sociais organizados — sejam de partidos políticos, movimentos religiosos, juvenis, estudantis etc. — são espaços de formação. Assim, os professores são sujeitos da própria aprendizagem, de uma formação construída na experiência da vida em aderência, e mobilizam relações que se articulam aos saberes investidos e desinvestidos nos trabalhos que desenvolvem no contexto da escola básica.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALÉM DOS SABERES NO TRABALHO

Os professores pesquisados, após concluírem o curso de Pedagogia pelo PARFOR, revelaram que ampliaram seus saberes sobre o processo metodológico de ensino-aprendizagem para desenvolver com seus alunos em sala de aulas da educação básica. Trata-se de um desafio de suma importância para o trabalho de professor, de modo que são saberes pautados no compromisso e responsabilidade pela transformação de si mesmo, da escola e dos alunos.

Viver e trabalhar faz parte da experiência de viver, é ir ao encontro do presente, que Yves Schwartz chama de “aderência”. Quem decide fazer algo deve enfrentar as provocações do momento presente. De acordo com a situação, o meio em que vive. Propõe resistências ou oferece apoios. A atividade humana aparece, assim, como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma atenção entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação (DURRIVE, 2011, p. 52).

A luta dos professores por uma formação comprometida com a transformação dos saberes escolares demonstra postura política, práxis educativa, de profissionais críticos e, ao mesmo tempo, construtores de saberes para além dos currículos estabelecidos por uma lógica que defende a manutenção e ampliação de uma ideologia que favorece as estruturas dos saberes vinculados ao modo de produção dominante.

Um educador conscientizado procura uma forma de desmascarar a ideologia dominante e de criar em seus alunos uma atitude crítica. Em síntese, um educador que alimenta sua ação com a necessidade de formar um determinado tipo de homem e de sociedade fará de sua profissão uma práxis política explícita e consciente (GUTIÉRREZ, 1988, p. 45).

A formação política do professor não está restrita aos espaços de saberes desinvestidos, mas também abrange os espaços de saberes investidos, ou seja, as relações sociais, como a própria

família, a escola, os partidos políticos, entre outros. É nesses espaços pedagógicos que o professor acumula saberes sobre a realidade do seu entorno, constrói concepção de mundo, identidade como profissional da educação comprometido com as transformações sociais.

A formação de professor é um processo histórico, materializado nas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Para Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. A formação de professor não é algo estático, linear, mas é conflituosa, efetivada nas relações de contradição da sociedade.

Sou filha de agricultores. Desde muito cedo, tive que me deslocar de minha localidade para dar continuidade aos meus estudos; estudei até a 4ª série no campo, depois passei a morar na cidade, para continuar os estudos. Desde cedo, já sabia que queria ser professora — sonho que realizei mais tarde, com ajuda de meus familiares e das pessoas que me orientavam (PB).

Nessa mobilização de saberes investidos e desinvestidos, os professores vão-se identificando como sujeitos intelectuais da história, comprometidos com a melhoria de condição de existência, e ao mesmo tempo preocupados com a realidade da educação. Por outro lado, assumem postura política, compreendendo a necessidade de contribuir com melhores condições no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. “Nossa *formação/educação* cotidiana se faz em processos complexos de contatos de saberes e com os sujeitos que os criam e recriam, permanentemente” (ALVES, 2002, p. 17).

A experiência no trabalho de professor é um dos espaços de formação, é uma referência de construção de identidade profissional, acúmulo não somente de saberes, mas de consciência, de reconhecimento da necessidade de continuar lutando em prol das mudanças no contexto da escola. A produção de saberes no trabalho não se efetiva na atividade isolada, mas nas ações coletivas dos professores, nas relações de diálogos, dos sonhos de um espaço melhor de trabalho.

Os saberes do trabalho e sobre a vida em sociedade são mediados pelos saberes de diversos protagonistas dos movimentos populares. São saberes que se tecem no cotidiano de luta política e ao, mesmo tempo, de sobrevivência; são saberes técnico-políticos que ora se confrontam, ora se complementam. Como construção histórico-social, os saberes se constroem na coletividade (portanto, não podem ser propriedade privada de um grupo ou classe social) (TIRIBA, 2009, p. 9).

Na escola os professores aprendem a dialogar com diversos sujeitos. Gramsci (1988, p. 9) afirma que “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. Compreende que a experiência é um dos caminhos que forma os intelectuais orgânicos”, sujeitos que compreendem o processo de ensino-aprendizagem como ato político, como espaço de formação dialética, entre professor-aluno e entre professores e outros sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1988, p. 6-7).

Os professores egressos do PARFOR revelam posicionamento de responsabilidade consigo mesmos e com a realidade da educação básica, uma postura construída com seus pares, com seus instrumentos de trabalho, com suas relações efetivas com aqueles que compõem a escola. São produções de saberes investidos e desinvestidos materializados nas relações de trabalho, que proporcionam concepções de sociedade, de educação para além do espaço escolar, contribuindo para o questionamento das ideologias do capital.

Mas toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros. Ora, nossa tese, mas este nosso é coletivo, é que todo este conjunto de normas, de saberes, de concentrados de história passada, não pode, em caso algum, determinar por si só o que vai se passar na atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

A formação de professores egressos do PARFOR materializa-se na integração de saberes investidos e desinvestidos no contexto das relações de trabalho. É uma formação que ultrapassa a dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando analisar criticamente as ideologias do modo de produção dominante, de modo que essa postura se insere nos saberes escolares por meio das práticas pedagógicas, dos currículos escolares, entre outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos de analisar a formação de professores da educação básica, egressos do PARFOR, na perspectiva da integração dos saberes investidos e desinvestidos nas atividades de trabalho. A compreensão dessa integração possibilita reconhecer as práticas pedagógicas do professor como instrumentos de transformação do processo de ensino-aprendizagem; ao mesmo tempo, reforça as análises críticas da inserção dos princípios do modo de produção dominantes nos saberes escolares.

O professor, antes mesmo de exercer sua profissão, já construiu um conjunto de saberes ao longo de sua existência. São experiências acumuladas que contribuem para a construção da identidade profissional, um processo dialético fundamental para o crescimento intelectual do professor como sujeito comprometido com as transformações sociais, principalmente nos espaços escolares.

São essas experiências que se integram aos saberes desinvestidos, produzidos nos espaços acadêmicos do curso de Pedagogia, que os professores vão construindo novos saberes. A formação de professores é um movimento dialético que integra os acúmulos culturais, relacionados com os conhecimentos sistematizados, que interferem na ressignificação das atividades dos professores no cotidiano da escola.

A formação de professor é um desafio, pois suas experiências são materializadas nas dificuldades cotidianas, enfrentando a dura realidade do contexto familiar, dos movimentos sociais e das atividades de trabalho. É também um instrumento de luta para superar os desafios encontrados nas relações de trabalho, contrapondo-se às ideologias de um sistema de produção que impulsiona o fortalecimento dos princípios mercadológicos no contexto dos saberes escolares.

É nas atividades de trabalho que se dá a atuação do professor, num espaço que requer direcionar as normas, as regras e as condutas do professor nos moldes da produção dominante, um modelo de produzir que visa à acumulação de excedente, em prol de uma minoria, para manter e ampliar seus privilégios culturais, seu modo de viver; uma concepção de sociedade que se fundamenta na desigualdade social, na exclusão dos mais necessitados, impede o acesso e a permanência dos educandos humildes nos espaços escolares, alegando que esses sujeitos não possuem os elementos básicos para participar da escola, e por isso, de uma forma ou de outra, são excluídos da sala de aula.

É contra essas normas instituídas que atua o professor comprometido com uma nova sociedade. Para isso, sua formação como profissional da educação necessita possibilitar o reconhecimento da realidade vigente, para contribuir nas transformações dos saberes escolares. A formação de professor que integra saberes investidos e desinvestidos tem mais possibilidade de analisar criticamente o contexto social da escola e avançar nas propostas de melhoria.

Portanto, a formação de professores se materializa na integração dos saberes investidos e desinvestidos, um movimento dialético materializado ao longo do processo histórico. É nas atividades de trabalho que o professor amplia sua identidade profissional, como sujeito crítico da realidade vigente, rumo às transformações do processo de ensino-aprendizagem, comprometido com a inclusão e formação do professor-aluno como sujeito de mudança.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professores. In: MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes; VICTORIO FILHO, Aldo. **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 2012.
- BRASIL, Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, Daisy Moreira; CUNHA, Charles Moreira. Por entre corpos e memórias que habitam a docência. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 18, n. 26, dez. 2015. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/691>. Acesso em: 21 mar. 2019.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462011000400003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 dez. 2019.

ECHTERNACHT, Eliza; VERÍSSIMO, Mariana. Cheminement et perspectives de l'ergologie au Brésil. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **L'activité en Dialogues: entretiens sur l'activité humaine (II)**. Toulouse: Octarès Éditions, 2015.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRONZOI, Naira Lisboa. Experiência e Saberes do Trabalho: jogo de luz e sombras. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: dilemas na educação do trabalhador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

LAUDARES, João Bosco. As relações de trabalho numa sociedade capitalista: a sociedade tecnizada e capitalista. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, n. 2, p. 99-107, 1. sem. 2006.

LOMBARDI, Carlos. A experiência na concepção materialista dialética da história. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Experiência, memória, aprendizagem social e política. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha;

TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando, 2018.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, v. 12, n. 1, jan./fev. 2003. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7361>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? Trad. Daisy Moreira Cunha. Rev. Gilberto Icle. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030>. Acesso em: 25 dez. 2017.

SCHWARTZ, Yves. Intervenção, experiência e produção de saberes. Trad. Cristian Vieira. Rev. técn. Edna Maria Goulart Joazeiro. **Revista Serviço Social & Saúde**, Campinas, v. X, n. 12, dez. 2011.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana**. Trad. Marlene Machado Zica Vianna. Belo horizonte: Fabrefactum, 2015.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Com textos metodológicos de Pierre BOURDIEU, Liliane KANDEL, Guy MICHELAT, Jacques MAÎTRE, Raniero PANZIERI e Dario LANZARDO. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia. Saberes do trabalho associado. A autogestão no contexto do movimento popular de 25 de Abril, em Portugal. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27; JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, 8, 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <http://www.academica.org/000-062/1400>. Acesso em: 11 jul. 2018.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf. Acesso em: 19 mar. 2017.

INTEGRATION OF WISDOM INVESTED AND DISINVESTED IN THE PROFESSOR FORMATION

***Abstract:** This article analyze the professor formation, specifically the egress of PARFOR, in the perspective of wisdom invested and disinvested in the activities of work. We base ourselves on the qualitative approach, sustained by historical-dialectical materialism. The data collection was guidelines in the semi-structured interviews and analysed, based on content analysis. The results evidence that teacher formation is taking place in the work school activities, in a dialectical integration between wisdom invested and disinvested. It concluded the professor formation, in the perspective of integration wisdom, helps to critically analyze school reality, at the same time enabling innovative methodologies to be implemented in the process of teaching and learning of learners, contributing to the formation of subjects committed to social transformations.*

***Keywords:** Formation. Professor. Integration. Wisdom.*

NARRATIVAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS: TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES¹

SILVA, Ariadne Cristiane Fantoni² – arifantoni@yahoo.com.br
Faculdade de Educação, UFMG.
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha,
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

EITERER, Carmem Lúcia³ – eiterercarmem@gmail.com
Faculdade de Educação, UFMG.
Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha,
31270-901 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

SILVA, Maria Cristina da⁴ – maria.cristina@uemg.br
Faculdade de Educação, UEMG.
Endereço: Rua Paraíba, 29 – Santa Efigênia,
30130-140 – Belo Horizonte – Minas Gerais - Brasil

Resumo: *Este trabalho resulta de um recorte de pesquisa em desenvolvimento vinculada ao Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) na linha de pesquisa Didática e Docência (UFMG/FaE). O objetivo é conhecer a trajetória profissional de professoras aposentadas das séries iniciais do Ensino Fundamental, que ingressaram na década de 1980, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Tal investigação pretende compreender, a partir das narrativas (auto)biográficas como interpretam e significam a própria trajetória profissional. Neste estudo, entende-se que as professoras aposentadas ao narrarem as histórias de sua trajetória profissional, fornecem indícios sobre como constituíram a profissionalidade docente. Essas narrativas foram coletadas por meio das entrevistas gravadas durante os encontros individuais com as participantes. De natureza qualitativa, a pesquisa reconhece o professor como protagonista, detentor de saberes e construtor de sua profissionalidade. Entre os autores em que apoiamo-nos encontramos*

¹ Pesquisa em desenvolvimento vinculada ao Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da linha de Didática e Docência (UFMG/FaE) sob a orientação da Profa. Dra. Carmem Lúcia Eiterer. Parecer com aprovação do CoEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – nº3.613.289, 01/10/2019.

² Mestranda do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) – Linha Didática e Docência (FaE/UFMG). Integra o grupo de pesquisa Didaktikè (FaE/UFMG).

³ Doutora em Educação, Professora Titular em Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerai (FaE/UFMG). Integra o grupo de pesquisa Didatikè (FaE/UFMG) e a linha Didática e Docência no Programa de Mestrado Profissional - Promestre (FaE-UFMG) onde orienta estudos em temas relativos à Didática.

⁴ Doutora em Educação, Professora Titular de História da Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Integra o grupo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos/ NEPEJA, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas de linguagem / NEPEL ambos da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Bruner (1991), Benjamin (1994), Nóvoa (1995, 2017), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Souza (2014), Passeggi e Souza (2017), Sacristán (1995), Roldão (2005, 2007), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), Gauthier et al. (2013) e Shulman (2014).

Palavras-chave: *Trajetória profissional docente. Profissionalidade docente. Professoras aposentadas. Pesquisa (auto)biográfica. Narrativas (auto)biográficas.*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta parte de investigação que buscou compreender como as professoras aposentadas interpretam e significam a própria trajetória profissional. As participantes ingressaram na docência em 1980 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), a partir da análise de suas narrativas (auto)biográficas, reconhecemos que essas trajetórias foram marcadas por diferentes experiências no exercício da docência. Nessa perspectiva, adotamos o conceito de profissionalidade de Sacristán (1995, p.65) para compreendemos nesta trajetória docente “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Essa profissionalidade é processual, isto é, construída ao longo da trajetória profissional. Dessa forma, no contexto de uma história de vida e de trajetória profissional (TARDIF; LESSARD, 2007), o professor vai estruturando sua prática pedagógica, adquirindo no contexto de trabalho um repertório de experiências profissionais que vão se constituindo e se consolidando em saberes docentes (TARDIF, 2002).

Entendemos que a trajetória pessoal e a trajetória profissional docente estão intrinsecamente ligadas, como evidencia Nóvoa (1995, p.15): “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. As experiências acumuladas ao longo do exercício profissional modificam também o ser e o estar do sujeito, sua identidade e constituem a sua profissionalidade. De forma análoga, Tardif e Raymond (2000) relacionaram a profissão docente, o tempo profissional com o tempo da vida. Nesta perspectiva, a identidade do professor não é fixa, “o que ele é e o que faz” (TARDIF, 2002, p. 81) se fundamentam em sua trajetória profissional. Ela se constrói ao longo do exercício profissional. O professor vai se tornando professor, sendo professor “*com o passar do tempo*” (TARDIF, 2002, p.57, grifo do autor). Partimos do pressuposto de que as professoras aposentadas ao narrarem suas trajetórias profissionais revelam o processo de construção da profissionalidade docente. Assumimos, assim, a acepção do professor como protagonista, detentor e produtor de saberes, e construtor

de sua profissionalidade (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2007). Neste trabalho encontra-se alguns resultados de análise das narrativas (auto)biográficas das professoras aposentadas de como elas compreendem a própria trajetória profissional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partimos do princípio de que a profissionalidade docente relaciona-se com a trajetória profissional, o trabalho, as experiências, os saberes e a identidade. Ela se constitui e é legitimada pelo saber profissional específico da docência (ROLDÃO, 2005; 2007). O professor é um profissional de ensino capaz de “*ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém*” (ROLDÃO, 2005, p.118, grifo da autora). Ele é agente do processo de ensino e aprendizagem, responsável por mobilizar os saberes profissionais adquiridos na formação (inicial e continuada), reelaborando-os e construindo outros saberes enquanto ensina, na relação e mediação entre o conhecimento e o sujeito-aluno.

Adotamos a tipologia dos saberes docentes definida por Tardif (2002, p.33), sendo os saberes: “disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Como salienta o autor, o saber docente é plural e se originam de diferentes “fontes sociais de aquisição” (TARDIF, 2002, p.63). Estas fontes se referem à origem desses saberes docentes que podem variar de acordo com o momento da história de vida e da trajetória profissional. Nas narrativas (auto)biográficas das professoras aposentadas, identificamos que os saberes são provenientes da família, da cultura escolar, da formação profissional inicial e continuada, dos programas curriculares, dos materiais didáticos, na relação com os colegas de trabalho, com os alunos e da própria experiência em sala de aula.

Trabalhamos com o entendimento da docência como um trabalho cognitivo que envolve conhecer e estudar o currículo escolar, fazer escolhas, planejar os conteúdos e organizar a sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 2013), transformar o conteúdo curricular tornando-o compreensível e aprendido pelo aluno (SHULMAN, 2014, ROLDÃO, 2007), construir conhecimentos sobre o processo de ensino a partir de conhecimentos científicos e pedagógicos, investigar os conhecimentos prévios do aluno, utilizar diferentes materiais e estratégias para se alcançar os objetivos propostos adaptando-os a diferentes contextos.

A docência também é um trabalho interativo como destacam os autores Tardif e Lessard (2007) e Nóvoa (2017). Para os autores, o trabalho docente é um trabalho *sobre e com* os seres humanos, porque “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p.1127). O ensino é uma atividade de interação social, responsável pela socialização dos conhecimentos e pela aprendizagem e formação das gerações.

2.1 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo tem o seu arcabouço teórico-metodológico fundamentado na pesquisa (auto)biográfica como um campo epistemológico de investigação científica. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa interpretativa, reconhecemos o potencial das narrativas (auto)biográficas como fonte e metodologia (BRUNER, 1991; BOLÍVAR, 2002; RICOEUR, 2010; SOUZA, 2014; PASSEGGI; SOUZA, 2017).

Nas narrativas (auto)biográficas o narrador ao expor sua história busca em meio ao seu repertório de memórias suas experiências de vida e profissional. Durante esse processo, o narrador seleciona, (re)interpreta, (re)significa e (re)organiza as experiências compondo uma narrativa. Essa capacidade humana de compartilhar experiências (BENJAMIN, 1994) se dá porque recorremos ao “modo narrativo do pensamento” (BRUNER, 1991) e construímos uma “intriga narrativa” (RICOEUR, 2010). Como Souza (2007) esclarece “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2007, p. 69).

Nesse sentido, tomamos como referência à dimensão da interpretação narrativa apontada por Paul Ricoeur (2010) para justificar a escolha pela narrativa (auto)biográfica como o caminho para compreendermos as trajetórias profissionais das professoras aposentadas. Em consonância com esta abordagem, consideramos essas narrativas como um “texto” a ser interpretado.

Partindo de Bolívar (2002) e Ricoeur (2010), entendemos que a partir da narrativa do sujeito, o pesquisador tem o papel de configurar os dados narrativos e compor um texto como resultado do processo de elaboração, reescrita, interpretação e indagações dos dados narrativos. O objetivo é proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer e compreender as

narrativas a partir de como foram trazidas a tona pelos narradores, mas, transformando-as em outro texto inteligível.

Coleta de dados

Foram convidadas a participar da pesquisa cinco professoras aposentadas que ingressaram na década de 1980 na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio de concurso público, e se conheceram no exercício da profissão. Utilizamos os pressupostos sobre a entrevista narrativa, introduzidos por Schütze (2014). Os encontros individuais com as participantes aconteceram durante o segundo semestre de 2019. As narrativas (auto)biográficas foram gravadas de acordo com a autorização das mesmas. Elaboramos um roteiro para estas entrevistas com algumas questões geradoras cujo objetivo era garantir o fio condutor das narrativas (auto)biográficas. Essas narrativas oportunizam um espaço para a revelação de experiências formadoras da profissionalidade docente. Após essa coleta de entrevistas, efetuou-se a transcrição das gravações.

Evidenciamos nosso compromisso ético com a pesquisa, a partir do momento que reconhecemos as professoras participantes como autoras de suas narrativas sobre a trajetória profissional docente. Portanto, essa estratégia metodológica busca pela credibilidade, autenticidade, validade, consenso e coerência nas narrativas.

Tratamento dos dados

A análise das narrativas (auto)biográficas aconteceu orientada pela acepção dos três tempos da “análise compreensiva-interpretativa” desenvolvida por Souza (2014, p.43): *Tempo I: Pré-análise; Tempo II: Leitura Temática; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva*. Na “Pré-análise”, acontecem as leituras e releituras das narrativas para se chegar a um perfil biográfico de cada sujeito e também a do grupo. A partir do cruzamento da leitura das narrativas, realizamos a “Leitura Temática” que permitiu identificar “unidades temáticas” presentes nas narrativas. E por último, visamos identificar e interpretar as regularidades e irregularidades, convergências e divergências, e subjetividades nas narrativas. Como resultado desse percurso metodológico, identificamos algumas unidades temáticas das narrativas: razões pela escolha da profissão docente, formação profissional inicial e continuada, experiências profissionais.

Após esta análise, elaboramos uma “tessitura da intriga” (RICOEUR, 2010) a partir da construção de uma lógica interpretativa das narrativas, elaborando outro texto narrativo e

biográfico de cada professora. O objetivo desta organização para a pesquisa é garantir ao leitor uma leitura coerente, sequencial e temporal, respeitando a autenticidade das narrativas das professoras.

Apresentação e discussão dos resultados

Entre as análises que construímos, as narrativas apontaram para questões relacionadas com as razões pela escolha da profissão docente. As professoras revelaram a influência de familiares, a facilidade de inserção no mercado de trabalho, as condições de conciliar trabalho e família, a possibilidade de dar continuidade aos estudos entre os fatores que influenciaram na decisão. O curso de magistério era a formação inicial necessária e exigida para o exercício da profissão. Esta busca por uma formação profissional e específica significou o início da profissionalização docente.

Eu vou ter que arranjar alguma coisa que eu trabalhe meio horário... Aí eu pensei logo no magistério. [...] e o único trabalho pra mulher que eu sei que é meio horário, que dá para conciliar a família e o trabalho é o magistério... E o jeito era fazer alguma coisa nessa área. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Jardineira, em 24/08/2019).

Meu pai tinha a mentalidade assim: ser professora era muito bom, porque você virava professora já começava a trabalhar e você podia fazer faculdade. Ele tinha essa visão! Papai tinha essa visão assim, de que ele precisava dar um... caminho... um começo. E o começo pro papai é ser professora porque além de ser mulher, era a forma de você ter um trabalho. Você conseguia entrar na escola sem ser formada. Aí você podia pagar a faculdade! [...] Fui levada ao magistério porque o papai acreditava no magistério. [...] A minha irmã mais velha já tinha feito magistério (Trecho da narrativa (auto)biográfica Orquídea, em 31/08/2019).

Porque na época eu fui pro Colégio X né. E no Colégio X era muito pré-vestibular. Aí eu fazia no Colégio X de manhã e magistério (ênfase) no outro horário. Por quê? Mamãe falava assim: "Você tem que ter uma profissão! Lá no Colégio X você não vai ter profissão. Você tem que ser professora. Tem que fazer!" Eu fui assim, meio... Porque eu já tinha uma relação legal com meus irmãos... com o ensino, e isso de certa forma interferia... Eu falei: "Então gente, pode ser". E eu gostei! (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Flor de Liz, em 02/09/2019).

Aí quando cheguei no Ensino Médio, que eu decidi que eu queria ser professora. Realmente eu queria ser professora. Aí eu fiz o magistério, e já no 2º no 3º ano de magistério eu comecei a procurar escola pra trabalhar... Eram as escolinhas particulares. Isso em 80. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Rosinha, em 03/09/2019).

Eu estudei no GT* até a 7ª série, e depois eu fui pra outro colégio porque justamente eu queria fazer magistério. Olha pra você ver! Eu já queria fazer magistério! Por quê? Entre um curso técnico, que na minha época tinha curso técnico. Ou curso técnico ou magistério: eu preferi ir para o magistério. Eu quis o magistério! E também porque a minha irmã mais velha já tinha feito magistério, isso tudo vai ajudando... (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Margarida, em 05/09/2019).

As professoras relataram a falta de experiência quando chegaram às escolas e assumiram suas primeiras turmas. Ao narrarem o processo de tornar-se professora no início do exercício profissional, elas evidenciaram o “saber experiencial” (TARDIF, 2002), enfatizando o “saber-fazer” no cotidiano como o elemento chave para aprenderem o “saber-ensinar”. Nesse sentido e recorrendo aos autores Tardif e Lessard (2007, p.172) “os conhecimentos práticos dos professores são conhecimentos do trabalho”, pois correspondem aos saberes construídos na experiência da profissão, nas práticas em sala de aula e nas relações com os colegas de trabalho que contribuíram para a construção da própria profissionalidade docente.

No início você chega lá muito inexperiente... Você é jogada numa sala de aula com 30, 25 meninos, sem tá preparada. Agora também eu não sei se tem preparo fora da prática. Eu acho que é por aí mesmo. Você tem que cair na sala de aula pra você dar conta. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Orquídea, em 31/08/2019).

Os alunos eram maiores do que eu! Aí assim, eu não sabia como eu ia fazer! Eu cheguei lá e pronto: vai pra sala de aula. E pronto! Apresentou a supervisora, orientadora e pronto! E vai pra sala! E a gente tinha que se virar! Então tinha muita coisa que eu não sabia. Eu ficava: “Como eu faço? Eu tenho que dar conta dessa turma!” [...] “Como que eu vou fazer?” [...] “Como é que eu faço isso?” Aí eu fui aprendendo, vendo como é que funcionava as coisas, fazendo... Como é que eu ia fazer com os alunos. (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Rosinha, em 03/09/2019).

E eu fui me identificando com esse saber pedagógico da escola. E eu fui aprendendo isso... Fui encontrando pessoas que me ajudaram nessa formação, Eu acho que fui me formando no caminho... [...] E eu fui aprendendo isso... E essas professoras que eu encontrei é que me ajudaram! É porque eu não sabia nada disso! Se fazendo... É, fui me formando mesmo e me identificando, e criando a minha identificação mesmo! (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Margarida, em 07/09/2019).

Algumas professoras assinalaram também a relevância da formação continuada oferecida pela Prefeitura de Belo Horizonte para o desenvolvimento profissional docente. Essa questão aproxima-se do que propõe Nóvoa (1995) quando afirma a importância de uma formação continuada acontecer “por dentro da profissão”. Os espaços oferecidos para partilhar experiências ou discutir temas relevantes e significativos, entre os pares, são considerados terreno fértil para emergir conhecimentos produzidos na prática docente. Desta forma, os congressos, cursos, palestras e seminários são dispositivos que promovem espaços de reflexão individual e coletiva, fortalecem a profissionalidade docente, evidenciando os saberes docentes e o protagonismo do professor.

A seguir, a professora salienta a importância da formação continuada para a prática docente. Ela afirma que teve a oportunidade de “aprender a trabalhar” trabalhando e defende essas formações continuadas no contexto do trabalho para todas as professoras.

A prefeitura investia muito em formação. Na prefeitura a gente tinha mais formação! Tinha o CAPE (*Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação*) que dava formação. Tinha pessoas que vinham de lá para ver como a gente estava trabalhando... Havia uma cobrança também. Na prefeitura eu tive uma experiência melhor de aprendizagem, de aprender a trabalhar. Mais estímulo, a gente teve oportunidade, mais cursos: tinha mais formação! [...] Cada balanço que ia dar na educação, cada mudança havia investimento pelo menos na minha visão, eu vejo assim: cada implementação, cada mudança tinha uma formação. A escola é isso! E tem que ser assim! Tem que ter essa parceria, não pode ir alguém só lá na escola pra saber o que tá sendo trabalhado não. Tem que tá havendo uma formação constante, o professor precisa disso. Pra sua prática! (Trecho da narrativa (auto)biográfica da Orquídea, em 31/08/2019).

De acordo com Nóvoa (2017), pensar em um *continuum* profissional é reconhecer o professor como sujeito ativo, crítico e reflexivo em sua própria prática ao longo de sua trajetória profissional, fortalecendo a sua profissionalidade e a identidade docente. É imprescindível reconhecer a profissionalidade docente como baseada em um corpo de conhecimentos científicos e específicos. Esta definição da especificidade da formação profissional docente, inicial e continuada, fortalecerá a profissão docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender as percepções e os significados que as professoras aposentadas atribuíram a diferentes momentos de suas trajetórias profissionais e pessoais na docência, em que as “fontes sociais de aquisição” (TARDIF, 2002) estiveram envolvidas na composição dos saberes docentes. Conseguimos identificar nas narrativas das professoras aposentadas estas fontes que se referem à origem de seus saberes docentes. Elas foram adquirindo os saberes provenientes da família, da cultura escolar, da formação profissional inicial e continuada, dos programas curriculares, de outros materiais didáticos, na relação com os colegas de trabalho e da própria experiência em sala de aula. O seu saber docente, portanto é plural, social, temporal, existencial e complexo. Nessa perspectiva, de acordo com Tardif e Lessard (2007) levamos em consideração que o trabalho docente é cognitivo e interativo. Ensinar requer do professor a mobilização dos saberes existentes no contexto de interações com os alunos e a construção de outros saberes a partir de suas experiências na profissão.

Os excertos das narrativas (auto)biográficas das professoras aposentadas expostos neste trabalho representam uma amostra de etapas significativas das trajetórias profissionais docentes. Reconhecemos o potencial destas narrativas como fontes de conhecimento sobre a profissionalidade docente, construída ao longo da trajetória profissional, constituída de

experiências e saberes que alicerçam a profissão. As professoras revelaram fatos relativos ao início do processo de profissionalização da docência, o desenvolvimento da profissionalidade docente e a construção da identidade profissional. Entendemos que as experiências profissionais adquiridas ao longo do tempo na profissão refletiriam no modo de pensar, ser e estar professoras, logo, em sua relação com o trabalho.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre a literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p.197-221.

BOLÍVAR, Antonio. De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Eletrónica de Investigación Educativa**. Vol.4, nº1, 2002, p.1-26. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, 18(1), 1991, p.1-21. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/cs01cc>. Acesso em: 18 mai.2019.

GAUTHIER, Clermont *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o fazer docente: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, out./dez, 2017, p.1106-1133. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2(1), 2017, p.6-26. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>. Acesso em: 06 out. 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa** (tomo I). Tradução Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, p. 105-126,2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php>. Acesso em: 06 out.2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. p. 94-103, 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 06 out.2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. Trad. Luiz Marcos Sander. **Civitas**, Porto Alegre, v.14, n.12, maio-ago. 2014, p.e11-e52. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/17117/11469>. Acesso em: 06 out.2019.

SHULMAN, Lee S. Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, dez.2014, p.196-229. Disponível em: <https://www2.uepg.br//programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/SHULMANN-sobre-ENSINO.pdf>. Acesso em: 06 out.2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 06 out.2019.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, dezembro/2000, p.209-249. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 mai.2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NARRATIVES OF RETIRED TEACHERS: TRAJECTORIES, EXPERIENCES AND KNOWLEDGE

***Abstract:** This project is the result of a search clipping in development linked to the Professional Master's Education and Teaching (Promestre) in the research line Didactics and Teaching (UFMG/FaE). The objective is to know the professional trajectory of retired teachers of the initial grades of elementary school, who joined the Municipal Education Network of Belo Horizonte in the 1980s. Such research aims to understand, from the (auto)biographical narratives as they interpret and signify their own professional trajectory. In this study, it is understood that retired teachers when narrating the stories of their professional trajectory, provide clues about how they constituted teaching professionalism. These narratives were collected through the interviews recorded during the individual meetings with the participants. Of qualitative nature, the research recognizes the teacher as protagonist, holder of knowledge and builder of his professionalism. Among the authors we support are Bruner (1991), Benjamin (1994), Nóvoa (1995, 2017), Bolívar (2002), Ricoeur (2010), Souza (2014), Passeggi and Souza (2017), Sacristán (1995), Roldão (2005, 2007), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2007), Gauthier et al. (2013) and Shulman (2014).*

***Keywords:** Teaching professional trajectory. Teaching professionalism. Retired teachers. (Auto)biographical research. (Auto)biographical narratives.*
