



TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

IX SITRE

**SIMPÓSIO INTERNACIONAL, TRABALHO, RELAÇÕES DE
TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE**

ANTÔNIO TOMASI

IVO DE JESUS RAMOS

LUCIANO RODRIGUES COSTA

ROSA ELISA M. BARONE

ORGANIZADORES

TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

ANTÔNIO TOMASI

IVO DE JESUS RAMOS

LUCIANO RODRIGUES COSTA

ROSA ELISA M. BARONE

ORGANIZADORES



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simpósio Internacional, trabalho, relações de
trabalho, educação e identidade (9. : 2022 :
Belo Horizonte, MG)

IX Simpósio internacional trabalho, relações de
trabalho, educação e identidade [livro eletrônico] :
diálogo e reflexão sobre o atual estágio das
pesquisas em trabalho e educação, em âmbito
nacional e internacional / organização Antônio
Tomasi...[et al.]. -- 1. ed. -- Belo Horizonte, MG :
Jadesing, 2022.

PDF.

Outros organizadores : Ivo de Jesus Ramos, Luciano
Rodrigues Costa, Rosa Elisa M. Barone.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88826-04-1

1. Educação 2. Educação de Jovens e Adultos
3. Políticas públicas de educação 4. Professores -
Formação 5. Relações de trabalho 6. Sindicatos
I. Tomasi, Antônio. II. Ramos, Ivo de Jesus.
III. Costa, Luciano Rodrigues. IV. Barone, Rosa
Elisa M.

22-114531

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

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

Editoração: Jadesign - MEI
43.452.257/0001-97

IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL TRABALHO, RELAÇÕES DE TRABALHO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE

DIÁLOGO E REFLEXÃO SOBRE O ATUAL ESTÁGIO DAS
PESQUISAS EM TRABALHO E EDUCAÇÃO, EM ÂMBITO
NACIONAL E INTERNACIONAL

Belo Horizonte, 2022

AGRADECIMENTOS

Às / aos colegas, professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores que participaram das conferências, minicursos e mesas redondas, quer nos debates quer com a sistematização de suas apresentações em textos, os quais possibilitaram a organização deste e-book, nosso reconhecimento.

Amália de A. Cunha, Andrea Pujol, Antonio Aravena, Arlindo da Silva Lourenço, Bela Feldman-Bianco, Carlos Roberto Jamil Cury, Christian Laval, Clemente Ganz Lúcio, Daisy Moreira Cunha, Domingos Leite Lima Filho, Douglas Mansur, Gloria Hernández, Hervé Breton, Jeffery Hermanson, Leda Scheide, Lucília Machado, Márcia de Paula Leite, Marco Aurélio Santana, Maria Elizabeth Antunes Lima, María Eugenia Letelier Gálvez, Mariângela Graciano, Marie-Claude Bernard, Maurício Monteiro, Sandra Terezinha Urbanetz, Yumi Garcia dos Santos.

Às / aos colegas professoras e professores, mestres e doutores, que com o trabalho de organização do IX Simpósio Internacional, Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade tornaram possível este e-book, a nossa gratidão.

Bruna do Nascimento Magalhães; Cláudia Leão de Carvalho Costa; Corina Alves Farinha; Elizabeth Maria Pinto; Leonardo Loureiro de Carvalho; Luciana Aparecida Cunha Soares; Lucília Regina Machado; Maria Bárbara de Campos; Mislene Aparecida Gonçalves Rosa; Neusa Maria da Silva; Renata Giordane Silva Diniz; Rosangela Aparecida Maciel de Freitas; Thalita Araújo Santos; Thiago Eduardo Freitas Bicalho; Valéria Luciene do Nascimento.

Sumário

■ APRESENTAÇÃO

■ SITUAÇÃO BIOGRÁFICA E MUNDOS DA VIDA NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Méthodologie – Apprendre au travail: dynamiques expérientielles et régimes narratifs

Hervé Breton

Escrever para ser: a auto-socioanálise como ferramenta para objetivar o mundo

Maria Amália de A. Cunha

■ FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Notas sobre formação de professores e construção de identidades profissionais

Lucília Regina de Souza Machado

Políticas de formação docente no Brasil: concepções em disputa

Leda Scheibe

Formação docente: a contribuição de Paulo Freire no contexto da educação profissional técnica e tecnológica

Sandra Terezinha Urbanetz

■ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) y la formación en y para el trabajo

María Eugenia Letelier Gálvez

La formación para el trabajo en EPJA. Una experiencia de incidencia y transformación en el estado de México

Gloria Hernández

Educação de jovens e adultos e mundos da escola e do trabalho: elementos para discussão das articulações possíveis

Domingos Leite Lima Filho

 A QUESTÃO SINDICAL E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DE TRABALHO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Desafios sindicais diante das mudanças no mundo do trabalho

Clemente Ganz Lúcio

Estratégias sindicais em tempos de neoliberalismo e pandemia no Brasil

Marco Aurélio Santana

Perspectiva de um organizador sindical sobre o movimento trabalhista mexicano

Jeffery Hermanson

 CLÍNICAS DO TRABALHO

Ações de transformação na perspectiva da Clínica da Atividade

Maria Elizabeth Antunes Lima

APRESENTAÇÃO

O IX SITRE - Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade, integra a história de eventos bienais que ao longo de sua trajetória contaram com a participação de professores/pesquisadores e pós-graduandos de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, com a apresentação de seus trabalhos de pesquisa, contribuíram para o intercâmbio científico e acadêmico e, certamente, para a internacionalização das instituições envolvidas. Neste ano de 2022, as atividades ocorreram no período de 23 a 27 de maio e, mais uma vez, em ambiente virtual.

O IX SITRE reúne neste e-book* os artigos dos professores/pesquisadores membros das seis Mesas Redondas. Desde já os nossos agradecimentos aos colegas pela participação no evento que, com as pesquisas e reflexões por eles desenvolvidas, debatidas e aqui registradas, emprestam ao IX SITRE o seu prestígio nacional e internacional, conferindo e confirmando o elevado nível do encontro.

Os 32 Grupos de Trabalho – GTs, sob a coordenação voluntária e dedicada de algumas dezenas de colegas, recobrem em grande medida as várias temáticas pertinentes às áreas do trabalho, da educação e da identidade e suas relações.

As conferências de abertura e de encerramento, ministradas pelo Prof. Dr. Christian Laval (Université Paris-Ouest Nanterre – França) e pelo Prof. Dr. Jamil Cury (IEAT/UFMG – Brasil) molduram as seis Mesas Redondas, cujos temas e membros apresentamos a seguir, salientando que nem todos os colegas puderam contribuir com artigos neste e-book.

A Mesa Redonda intitulada **Situação biográfica e mundos da vida na educação e no trabalho**, com a participação da Prof^a. Dr^a. Yumi Garcia dos Santos (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil), da Prof^a. Dr^a. Maria Amália Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil), do Prof. Dr. Hervé Breton (Université de Tours, França) e

* Os textos para o e-book foram publicados no formato enviado pelos autores.

da Prof^a. Dr^a. Marie-Claude Bernard (Université Laval, Canadá) teve como propósito discutir a noção de “situação biográfica” e, ao mesmo tempo, refletir sobre as abordagens ancoradas na sociologia, na fenomenologia e a pesquisa biográfica no contexto da educação e trabalho.

Formação de professores: fundamentos, políticas e construção de identidades, tema da Mesa Redonda constituída pela Prof^a. Dr^a. Lucília Machado (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil), Prof^a. Dr^a. Sandra Terezinha Urbanetz (Instituto Federal do Paraná – IFPR, Brasil) e Prof^a. Dr^a. Leda Sheibe (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) destacou a relevância da relação entre formação de professores e processos de constituição de identidades docentes.

O debate sobre as relações entre **Educação de jovens e adultos e Educação Profissional: articulações possíveis**, a partir de diferentes contextos da América Latina, contou com a participação Prof^a. Dr^a. Glória Hernández (Instituto Superior de Ciências da Educação do Estado do México), do Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR, Brasil) e da Prof^a. Dr^a. Maria Eugênia Letelier (Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación, Chile).

Para a discussão sobre os desafios e as estratégias que sindicatos têm experimentado no mundo do trabalho contemporâneo, os debates da Mesa **A questão sindical e as novas configurações de trabalho: desafios e estratégias do mundo contemporâneo** tiveram a participação da Prof^a. Dr^a. Marcia de Paula Leite (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Brasil), do Pesquisador. Jeffery Hermanson (International Union League – Ásia, América Latina e Oriente Médio – México), Prof. Dr. Antônio Aravena (Universidad Diego Portales, Chile. Presidente da Associação Latino Americana de Estudos do Trabalho – ALAST), do Prof. e pesquisador Clemente Ganz Lúcio (Fórum das Centrais Sindicais, Brasil) e do Prof. Dr. Marco Aurélio Santana (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil).

Em outra Mesa Redonda, **Clínicas do trabalho**, as Prof^a. Dr^a. Daisy Moreira Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil), Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Antunes – (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasil), Prof^a. Dr^a. Andrea Pujol (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), destacaram a pertinência desses espaços, sobretudo como estratégia para os cuidados da saúde no contexto laboral.

A discussão sobre as migrações contemporâneas explicitam não apenas os aspectos identitários, culturais e éticos, mas, também, as dificuldades para o debate teórico. Essas questões foram tratadas na Mesa Redonda **Trabalho, educação e migrações** e contou com a participação do Prof. Dr. Douglas Mansur (Universidade Federal Fluminense – UFF, Brasil), e da Prof^a. Dr^a. Bela Feldman-Bianco (Universidade Paulista de Campinas – Unicamp, Brasil).

Como no e-book anterior, ao tratar da educação, do trabalho, das suas relações e das construções das identidades profissionais, os colegas expõem contradições incontornáveis e mesmo elucidativas, pelo menos em parte, da realidade, e não apenas brasileira, no que diz respeito aos objetos de estudo da comunidade acadêmica internacional, destacados neste simpósio a cada dois anos, desde 2006.

Dentre as contradições, os textos nos permitem desvelar a que expõe grande parte dos trabalhadores excluídos pela globalização, que concentrou riqueza nas mãos de poucos e aumentou o desemprego e a fome de milhões que, no afã de se oporem ao “sistema”, acabam por reforçar o contingente dos que se veem representados politicamente pelos avessos à democracia, colocando no poder governantes deste espectro político.

Os recentes acontecimentos mundiais sugerem uma nova ordem econômica internacional, que, sem dúvida, implicará particularmente a vida, o trabalho, a educação e a produção do conhecimento e será, certamente, objeto das futuras reflexões e debates dos próximos SITRES.

Fiquemos, por enquanto, no momento atual cuja realidade, por força da pandemia COVID-19, mas, muito especialmente também por força de intervenções políticas e econômicas desconectadas dos interesses da sociedade e de ideologias afrontosas aos valores éticos e morais universais mais caros à humanidade, tem sido uma ameaça constante ao conjunto dos trabalhadores, dentre eles, destacadamente, os educadores, muito frequentemente cerceados no exercício profissional.

No plano das ações concretas que se reportam ao trabalho de organização do IX SITRE, manter o evento, assim como editar o e-book, tem sido uma tarefa especialmente desafiadora. De uma parte, o abandono e o descrédito a que foram relegadas nos últimos anos, no país, a educação e a ciência pelas autoridades que deveriam, por exigência dos altos postos por elas ocupados na estrutura governamental, delas cuidar; de outra parte, o isolamento social a

que a equipe organizadora, assim como ocorrido com o conjunto das sociedades humanas teve que se submeter por força da pandemia. Juntas, elas constituíram um obstáculo enorme, quase intransponível, para a organização do evento. Ao sentir da equipe organizadora do evento, não obstante toda a tecnologia de comunicação disponível, a comunidade acadêmica e científica se mostrava dispersa num espaço rarefeito, acessado por vias artificiais e medido por estranha unidade temporal. Um espaço sofridamente atingível.

Ainda que a pandemia, exposta, incessante e destacadamente pela mídia, no plano das práticas e das pesquisas médicas e farmacológicas e seus avanços na busca da prevenção, do tratamento, da imunização das pessoas e da cura da doença, tenha atraído o debate público nos planos médicos e da saúde, ela não foi menos importante no plano das relações humanas, sociais e políticas, cujas pesquisas se encontram em andamento em todo mundo e virão a luz no tempo próprio destes campos de investigação e de conhecimento. Trabalhos neste sentido já se mostraram presentes no VIII SITRE e, agora, no IX SITRE e, certamente se mostrarão nos próximos eventos.

Como feridas abertas, a pandemia expôs as desigualdades sociais e todas as mazelas da nossa civilização. A Idade Média, com toda a escuridão que portou este período da civilização humana, bateu as nossas portas, em pleno século XXI, nos ameaçando com a negação da ciência e de valores éticos e morais construídos às duras penas pela humanidade ao longo de séculos de lutas. As trevas se lançaram sobre a luz.

É preciso resistir. Assim entendem os colegas que nos honram e a quem somos muito gratos, nos autorizando a publicar seus textos neste e-book. Assim entendem todos os que participam do SITRE.

A ciência resiste. A comunidade científica resiste. Resistem educadores e jovens estudantes. Resistem todos os que, abrigados pela luz, fazem florescer a primavera.

Boa leitura a todas e a todos.

Antônio Tomasi

Ivo de Jesus Ramos

Luciano Rodrigues Costa

Rosa Elisa M. Barone

SITUAÇÃO BIOGRÁFICA E MUNDOS DA VIDA NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Méthodologie – Apprendre au travail: dynamiques expérientielles et régimes narratifs¹

Hervé Breton

Université de Tours – França.

E-mail: herve.breton@univ-tours.fr

La théorie de l'apprentissage proposée dans ce chapitre croise trois processus – intégration, acquisition, constitution – et cherche à penser les apports des régimes narratifs pour en rendre compte. Comment en effet appréhender dans le cadre de la narration du vécu ces processus d'apprentissage dont le mode d'existence varie en fonction du point de vue à partir duquel ils sont exprimés: point de vue du sujet, point de vue du collectif de travail, point de vue de la situation elle-même. Si différents régimes narratifs se trouvent associés à l'une de ces dynamiques, comment penser dès lors la logique de composition d'un texte permettant de formaliser les savoirs acquis en situation de travail en vue de leur reconnaissance et de leur potentielle validation? La réflexion conduite dans ce texte comprend deux parties. Dans la première, les processus d'intégration, d'acquisition et de constitution qui fondent la théorie de l'apprentissage que nous présentons sont définis et examinés de manière séparée. Dans la seconde partie, chacune de ces dynamiques est rapprochée d'une forme de narration du vécu singulière. Par cette approche, nous interrogeons les dimensions contributives des régimes narratifs (BRETON, 2020) au travail de formalisation des savoirs expérientiels. Notre proposition consiste donc à caractériser les dynamiques d'apprentissage en situation de travail en pensant la contribution de différents régimes narratifs, qui oscillent entre description phénoménologique et narration biographique.

L'apprentissage d'une pratique: perspectives expérientielles

Expérientiellement, lorsque j'apprends à faire quelque chose, la conséquence qui se donne est un élargissement des capacités

1 Cet article a été publié dans un chapitre d'ouvrage: Breton, H. (dir.). (2021). *Méthodologie – Apprendre au travail: dynamiques expérientielles et régimes narratifs*. Dans H. Breton (dir.), *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage. Recherche-action-formation au Campus des métiers* (p. 49-62). Paris: Téraèdre.

d'action: je peux faire plus, plus longtemps, avec moins d'effort. Cependant, les ressources constituées qui rendent possible ce changement de régime d'activités restent inaperçues: «Savoir, c'est ou bien avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage (khrêsis), ou bien avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main». (RODRIGO, 2004: p.18) Pour appréhender le savoir tacite qui s'acquiert au cours de l'action, il convient donc de forger une méthode. L'une d'entre elles vient d'être mobilisée au cours de l'exemple de la situation de jonglage avec quilles : celle de la description phénoménologique, soit la mise en mots détaillée du vécu associé à l'apprentissage d'une activité. La description phénoménologique est l'un des régimes narratifs (BRETON, 2020) qui permettent d'appréhender concrètement les processus d'apprentissage par l'action.

Le processus d'intégration et d'acquisition des savoirs expérientiels

Les processus d'intégration d'une pratique sont silencieux et imperceptibles. Une partie d'entre eux peuvent être exprimés à partir de deux paramètres: la restitution d'une temporalité (succession des phases d'absorption puis de déprise de l'esprit au cours de l'activité) et l'identification de processus de transformation qualitative des manières de faire (variation dans les manières de procéder). Dans les situations de travail, ces paramètres sont difficiles à identifier pour les raisons suivantes: le travail consiste à mobiliser des activités parfois de natures différentes de manière simultanée. Il s'ensuit des processus de collusion, de contamination ou de synergie entre les activités qui s'intègrent dans un style. (CLOT, 2014) L'examen temporalisé de la dynamique d'intégration des gestes et des modes de raisonnement qui contribuent à l'acquisition d'une aisance, d'une confiance, d'une pertinence en situation professionnelle s'en trouve complexifié.

Régimes narratifs, processus d'apprentissage et mise au jour des savoirs expérientiels

Si la caractéristique de l'intégration est d'être processuelle, celle de l'acquisition est de comporter un caractère potentiel, et celle de la constitution est d'être irréversible. Pour rendre compte de ces processus, différentes formes de narration sont possibles. L'hypothèse faite pour cette étude est que chacune de ces dynamiques convoque un mode de narration spécifique. C'est ce qui est présenté dans le tableau ci-après, qui différencie selon les dynamiques d'intégration, d'acquisition et de constitution trois régimes narratifs. (BRETON, 2020)

	Description phénoménologique	Narration biographique	Expression dialogique
Dynamique d'intégration	☒		
Dynamique d'acquisition	☒	☒	
Dynamique de constitution		☒	☒

Tableau 1 – Dynamiques d'apprentissage et régimes narratifs

Ce qui est interrogé par ce tableau c'est la puissance d'un régime narratif à faire passer au langage un ou plusieurs des processus d'apprentissage précédemment décrits. J'ai cherché à fonder une théorie des régimes narratifs dans plusieurs articles en mobilisant deux notions: celle des régimes cinétiques des textes, cela en référence aux travaux de Baudouin (2010) et de Genette (2007), et celle des effets de puissance des récits. Selon cette théorie, les effets du récit sur les processus de passage de l'expérience au langage et d'objectivation des phénomènes expérientiels vécus varient selon les modes narratifs priorités par le ou les narrateurs. Toujours selon cette théorie, les modes narratifs varient selon la vitesse cinétique de l'expression, que celle-ci s'opère dans le cadre de discours oraux ou de textes rédigés. Cette attention portée à la vitesse du temps narré dans les récits nous a conduits à étudier les types formalisés par Adam (2015): le type narratif, le type descriptif, le type dialogal, le type explicatif, le type argumentatif. Parmi ces cinq types formalisés par Adam, seuls les trois premiers prennent pour sol l'expérience vécue:

- le *type descriptif* permet d'appréhender l'expérience à partir de ses différentes composantes phénoménologiques, sensibles et expérientielles. Il ouvre ainsi droit à des formes de caractérisation de la connaissance fondées sur les processus d'intégration et de synthèse, du fait de la mise en mots détaillée, granulaire et aspectuelle du vécu qu'il permet;

- le *type narratif* permet d'exprimer l'expérience selon une perspective longitudinale et continue. Il ouvre la possibilité d'appréhender la continuité de phénomènes, ce qui permet de comprendre les modes de constitution des connaissances expérientielles au fil du temps;

- le *type dialogique* permet d'exprimer l'expérience vécue à partir de la mise en dialogue sur les situations vécues. Cette forme d'expression dialogique permet la circulation des points de vue au sein des collectifs

de travail sur les processus de constitution des savoirs individuels et collectifs dans les situations de travail.

Décrire les processus d'intégration: vécu du corps et compréhension en acte

Ce que permet la description phénoménologique, et plus particulièrement la pratique de la description microphénoménologique (DEPRAZ, 2020), c'est la mise en mots des dimensions incorporées et sensibles de l'expérience. Inspiré des travaux de Pierre Vermersch (1994 & 2012), et prolongé par Claire Petitmengin à partir des théories sur les «couches de vécu» (2010), ce régime permet de décrire à partir de vécus singuliers l'agir en situation de manière granulaire, à l'échelle des microprocessus. Ces dimensions sont présentes dans l'exemple proposé celle de la pratique du jonglage. Elles peuvent être décrites à l'échelle des gestes et des actes: saisie des quilles, angle de poignées, force du lancer. Une seconde dimension peut également être mise en mot: il s'agit des sensations corporelles et des perceptions diffuses. Peuvent alors être examinés: le poids ressenti de la quille, la force perçue comme nécessaire au moment de la saisie, la perception de vitesse associée à la rotation et à la chute des quilles...

Ainsi, si je remobilise une nouvelle fois l'exemple du jongleur, celui-ci est immergé dans l'action. Il ne peut alors porter sa réflexion sur chacun de ses actes et gestes. Ceux-ci ne peuvent d'ailleurs pas non plus être listés, appréhendés et décrits, que ce soit dans le présent vivant ou même dans l'après-coup de l'action. Chaque lancer comporte en effet une somme infinie de microréglages qui sont pourtant réalisés ensemble au cours de l'activité. Le professionnel au travail se trouve dans la même situation: il engage l'activité, s'y trouve immergé à mesure que ses actes initient ou contribuent à produire une dynamique, puis s'ajuste en fonction des conséquences générées et des circonstances rencontrées. Pour décrire l'agir, une stratégie consiste alors à réduire l'empan du vécu narré, ce qui offre la possibilité d'intensifier le niveau de détail. Ainsi, si je décris la première minute durant laquelle j'ai commencé à jongler aujourd'hui et que je m'octroie trente minutes pour le faire, je crée les conditions d'une mise en mots détaillée d'un segment d'action. La technique mobilisée peut alors être décrite de la manière suivante: je maintiens le périmètre de la description en contenant l'étendue temporelle du vécu de référence et j'étends le temps alloué pour la mise en mots: il en résulte une intensification du niveau de détail de la description de l'agir et, ainsi, de la mise au jour des savoirs et ressources mobilisés au cours de l'activité.

Potentiellement, ce sont les aspects sensorimoteurs, perceptifs et sensibles qui acquièrent un droit d'existence dans les récits de pratique en situation de travail. Par cette voie, et grâce à ce régime narratif, des savoirs peuvent être appréhendés: perceptions corporelles, capacités de synchronisation, vision de la situation, compréhension préréflexive des dynamiques...

Narrer le travail: historiciser les apprentissages au gré des situations de travail

Si la description phénoménologique permet de faire passer au langage les processus d'intégration qui résultent de l'émergence d'une compréhension incarnée dans le vécu sensible, à l'interface du corps, de la matière et des ambiances perçues, la narration biographique oriente vers des récits temporalisés. Ce régime narratif se déploie selon une dynamique de configuration qui procède, selon le terme proposé par Ricoeur (1983), d'une mise en intrigue. Ainsi, alors que la description phénoménologique du vécu s'édifie à partir de la saisie d'un vécu singulier, la narration biographique lorsqu'elle porte sur le vécu au travail se configure à partir du régulier (Chauviré, 2002), soit par la mise en ordre temporel d'événements marquants reliés ensuite logiquement. La dynamique narrative procède donc, à l'échelle biographique, du constat de la succession des faits et d'une traduction logique de la dynamique ainsi constituée. Resituée dans les situations de travail, la narration biographique permet d'objectiver les transformations graduelles des manières d'agir au gré des successions de travail. Elle apparaît donc propice à l'objectivation et l'examen des processus d'acquisition dont la caractéristique est de produire de manière graduelle et silencieuse des transformations des manières d'agir, de penser et d'intervenir dans les situations de travail. Par la narration biographique, c'est donc la possibilité d'une historicisation des processus d'acquisition des savoirs et des ressources qui est offerte : repérage des moments de transformation de la pratique, évolution des procédés, maîtrise des gestes, compréhension des dynamiques situées... Ainsi, si la description ouvre la possibilité d'une appréhension des différents aspects de la dynamique d'apprentissage (dimension sensible, incorporée, cognitive, relationnelle) en recentrant l'attention sur un moment spécifié, la narration biographique permet de les ressaisir dans une dynamique : régularité, continuité, enchaînement... En cela, l'approche biographique apparaît propice pour comprendre les dynamiques de développement professionnel et de professionnalisation.

Dialoguer sur le travail: penser collectivement les modes de donation des situations de travail

Deux régimes narratifs ont déjà été associés à deux dynamiques d'apprentissage: la dynamique d'intégration, dont la mise en mots est subordonnée à un travail de type microphénoménologique; la dynamique d'acquisition, qui a été associée au régime de la narration biographique. Reste alors à penser la dynamique de constitution, que nous avons définie comme la transformation des modes de donation de la situation à l'échelle individuelle et collective. Narrer la manière dont une situation de travail se donne à vivre suppose d'appréhender de manière dynamique, par le dialogue, les réalités vécues par les professionnels dans leur quotidien professionnel. Le régime narratif de type dialogique rend alors possibles l'expression collective et la circulation des points de vue (BRETON, 2019) sur la situation de travail, sur les dynamiques de coopération qui en résultent. Cette circulation des points de vue dans le cadre de récits collectifs constitue un mode d'objectivation des savoirs fondé sur la co-interprétation du vécu au travail. (BRETON & MOREIRA CUNHA, 2019) Ces récits collectifs rendent ainsi possible de penser les dynamiques collectives qui participent des processus de codonation des situations vécues au travail: expérience et perception des ambiances, de confiance ou de défiance, des sentiments d'appartenance, de prise de sens au sein des collectifs de travail. Ces formes de narration dialogique ouvrent la possibilité de mettre en mots et d'historiciser l'émergence des sentiments d'appartenance au collectif (KAUFMAN & TROM, 2011), de familiarisation avec le milieu de travail, de constitution d'un genre (CLOT, 2014), de l'intégration des règles de métier. (CRU, 2014)

Synthèse: réciprocité des points de vue et complémentarité des régimes narratifs

Nous avons cherché dans ce texte à différencier de manière aspectuelle différentes dynamiques qui concourent aux apprentissages en situation de travail. Il est cependant possible de considérer que ces dynamiques caractérisent trois aspects d'un même phénomène: celui des apprentissages expérientiels en situation de travail. Cette proposition a pour effet de désigner l'apprentissage expérientiel comme un phénomène qui, pour être compris, doit être appréhendé selon différents points de vue: en première personne, soit du point de vue du sujet, dans son rapport au corps et au milieu; en deuxième personne, soit d'un point de vue relationnel, à partir de ce qui peut être constaté collectivement dans les situations de travail; en troisième personne, soit

du point de vue de la situation et de ses modes de donation, qui sont dynamiques et évolutifs.

Narrer le travail suppose, selon cette perspective, d'appréhender dans des textes ou des discours ces dynamiques à partir de l'expression du vécu du point de vue du sujet, du point de vue des collectifs de travail, du point de vue de la situation telle qu'elle évolue objectivement dans la durée. La narration du vécu peut alors être pensée à partir de ses modes de composition et de synthèse, dont le tableau ci-après formalise les différents paramètres.

	Régime descriptif : paradigme phénoménologique	Régime narratif : paradigme herméneutique	Régime dialogique : paradigme biographique
Dynamique d'intégration	Vécu singulier Expression en première personne		
Dynamique d'acquisition		Vécu régulier Expression en première/deuxième personne	
Dynamique de constitution			Vécu collectif Approche herméneutique Expression en première/ deuxième/ troisième personne

Tableau 2 – Circulation des points de vue et des régimes narratifs pour penser les apprentissages au travail

Les savoirs et connaissances acquis en milieu de travail étant des objets sociaux, leur mode d'existence au travers des récits de pratiques et d'expériences suppose un travail narratif fondé dans sa composition sur la circulation des points de vue. Ainsi, en pensant les apprentissages du point de vue du sujet, du collectif et de la situation, les récits du vécu au travail rendent possibles l'expression des savoirs incorporés, l'appréhension des ressources générées dans l'agir à l'échelle individuelle et collective, la compréhension des processus de transformation des modes de donation des situations de travail dans lesquelles les acteurs évoluent et agissent.

Références:

ADAM, Jean-Michel. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Armand Colin, 2015.

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

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

BILLETER, Jean-François. **Leçons sur Tchouang-Tseu**. Paris: Allia, 2015.

BRETON, Hervé. Réciprocité des points de vue et réflexivité collective en VAE: quel paradigme pour la validation des savoirs expérientiels? **Revue Formation et Profession**, Québec (Canada), n°27 (2), 19-31, 2019.

BRETON, Hervé. & MOREIRA CUNHA, D. L'enquête sur les savoirs au travail: entre activité narrative et processus dialogiques. **Revista da FAEBA**, UNEB, n.56, p.56-70, 2019

BRETON, Hervé. L'enquête narrative, entre détails et durée. **Éducation permanente**, 2020/1, 222, 173-180, 2019.

CHAUVIRÉ, Christiane. Dispositions ou capacités. Dans: C.Chauviré & A.Ogien (org.). **La régularité** Paris: Éditions de l'EHESS, 2002, p.25-48.

CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2014.

CRU, Damien. **Le risque et la règle**. Toulouse: Érès, 2014.

DEPRAZ, Natalie. De la narration dans l'entretien microphénoménologique. **Éducation permanente**, 22, 33-42, 2020.

GENETTE, Gérard. **Discours du récit**. Paris: Éditions du Seuil, 2007.

JOBERT, Guy. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. Dans: P.Carré & P.Caspar (dirs). **Traité des sciences techniques et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 2011, p.357-381.

KAUFMAN, Laurence. Trom, Danny. Qu'est-ce qu'un collectif? Du commun à la politique. **Raisons pratiques**, 20, 9-24, 2011.

MERLEAU-PONTY Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1976.

PETITMENGIN, Claire. L'énation comme expérience vécue. **Intellectica**, 2006/1, 43, 85-92, 2006.

PETITMENGIN, Claire. La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue. **Alter**, 18, 165-182, 2010.

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

RODRIGO, Pierre. La dynamique de l'Hexis chez Aristote. **Alter**, 12, 11-25, 2004

ROMANO, Claude. L'équivoque de l'habitude. **Revue germanique internationale**. 12, 187-204, 2011.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Paris: ESF, 1994.

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

Escrever para ser: a auto-socioanálise como ferramenta para objetivar o mundo

Maria Amália de A. Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil.

E-mail: amalia.fae@gmail.com

O Brasil é um país conhecido pelas marcas da desigualdade social e a educação talvez seja o lugar onde essas marcas se operam de modo mais visível. A expansão do Ensino Básico – uma conquista importante e relativamente recente-, ao mesmo tempo em que aumentou o acesso das classes mais pobres à escolarização, transportou a barreira originária da desigualdade para os níveis mais elevados de educação. (PEREIRA, 2021, p. 41)

Neste artigo, pretendo me debruçar sobre o seletivo grupo de jovens que conseguiu romper as inúmeras barreiras (de classe, origem, raça/etnia e gênero) que impedem uma trajetória de mobilidade social ascendente. Os jovens universitários para quem se endereça esta análise está representado por aqueles que ultrapassaram a barreira da transição do ensino médio para o ensino superior.

Trata-se de jovens que ingressaram em uma Universidade Pública Federal e que passam por um imenso desafio, qual seja, afiliar-se ou aculturar-se diante de um novo universo social instituído, que implica o conhecimento de outras categorias de pensamento, bem como o domínio de novos códigos exigidos pelo letramento acadêmico, assim como um domínio da praticidade das regras, uma vez que na Universidade, as regras não são mais as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente aprendidas pelos novos estudantes. (COULON, 2017, p. 1239)

Este processo de aprendizagem, auto-evidente para alguns e misterioso para a maioria, requer um trabalho de explicitação das rotinas da vida universitária, do conhecimento de novos códigos, das novas regras e, para tanto, uma disposição para transformar a necessidade em virtude.

Mesmo com a implementação de políticas cujo compromisso é garantir o acesso de jovens historicamente excluídos do processo de longevidade escolar, a chegada ao ensino superior não pode ser entendida como o acesso ao saber, o qual continua sendo desigualmente distribuído. Os jovens que têm chegado à Universidade são, em sua maioria, aqueles que não dominam determinados saberes prévios cobrados

pelas Instituições e que costumam ser responsabilizados pelo fracasso, uma vez que estão entre os mais suscetíveis ao abandono e à evasão na Universidade.

Se há alguns anos era imperativo garantir o acesso desta população às Universidades, hodiernamente devemos pensar em estratégias e ações que contribuam para a sua permanência.

Após anos de experiência lecionando a disciplina sociologia da educação para os cursos de licenciatura na UFMG e, inspirada pela leitura de dois livros em particular : A Condição de Estudante de Alain Coulon e Pays de Malheur!, de Stephane Beaud, penso como é possível colocar em prática, de modo mais eficiente, a vontade de (...) transmitir aos alunos provenientes da massificação, as "chaves do sistema" e, portanto, de implementar uma pedagogia racional. (BOURDIEU, & PASSERON, 1964, *apud* Kapko e Lemêtre, 2020, p.148)

Uma vez inscritos em um processo de afiliação institucional-ser estudante universitário - por meio de quais dispositivos os jovens universitários podem refletir sobre sua 'situação biográfica' na Universidade e sua formação como professores?

Várias pesquisas (PORTES, 2007; VIANA, 2007) que têm se debruçado sobre o tema da longevidade escolar, analisando 'destinos improváveis', chamam a atenção para o acometimento de um sentimento frequente de 'não lugar', da sensação que os jovens manifestam de sentir-se um peixe fora d'água, dentro d'água (VIANA, 2007), bem como a difícil transição que marca o processo de afiliação a uma dinâmica institucional cujos códigos e valores se encontram culturalmente distantes do mundo natal de muitos jovens que chegam à Universidade Pública.

Restaurar a capacidade narrativa de jovens estudantes cujo capital biográfico os coloca em uma situação de desvantagem na Universidade constitui o objeto heurístico deste trabalho: reconectar os alunos às suas experiências, criar mecanismos capazes de levá-los à reflexão de sua situação biográfica e formá-los como professores/as reflexivos.

A forma de objetivar este exercício se deu através da proposição da escrita de um diário como instrumento de auto-socioanálise. O processo não é simples, pois o aluno se apropria desta tarefa ao longo

do semestre, tomado por sentimentos difusos como o estranhamento, o medo, o desafio de falar a respeito de si, até chegar no reconhecimento acerca da importância deste exercício para formalizar o passado, refletir sobre o presente e prospectar o futuro.

"Diário de afiliação" é, pois, o nome dado ao exercício de reflexão que os alunos devem elaborar como parte do processo avaliativo, em que aspectos da sua trajetória biográfica (escolar, sobretudo) e sua experiência na Universidade são evocadas. Designa um trabalho de autorreflexão instigado pela escrita de sua trajetória escolar e de sua experiência inicial na universidade. Este trabalho é a última etapa de um processo que tem início com as primeiras discussões a respeito da relação entre biografia e sociedade e os processos de socialização que moldam as experiências dos indivíduos.

Seguindo um pouco os passos de Alain Coulon (2008), trabalhamos o meio social de origem, a trajetória escolar, a escolha da universidade, o aprendizado na universidade, a relação com o tempo, entre outros.

Assim, através de uma escrita metódica e intensiva, todo aluno da licenciatura é convidado a desnaturalizar a sua trajetória, convertendo o mundo natural e evidente em que foram socializados, em um mundo enigmático e problemático. O exercício de auto-socioanálise permite, pois, desconstruir as noções do senso comum para transformá-las em senso sociológico.

Centrada na noção de "socialização", a proposta de construção de um dispositivo de socionálise aborda as diferentes dimensões deste processo e apresenta aos alunos, por meio de referências e textos variados, a desconstrução sociológica do senso comum. O corpus aqui analisado compreende a seleção de alguns diários, redigidos entre os anos de 2019 a 2021, cujo número de páginas variou de 4 a 60.

Esse não é o que eu chamaria de diário e sim um caderno de desabafo. Ao revisitar memórias sobre minha trajetória na universidade, tanta coisa mudou, tanto eu fui e continuo sendo, mas hoje em especial, sempre naquele momento pré-finalizando o semestre, me pego naquela ansiedade que aflige o peito e tudo que eu tenho é vontade de chorar e desistir. (Marina- Ciências Biológicas)

Ainda que a escrita reflita a produção de efeitos não objetivos, pela impossibilidade de mensuração, seus efeitos marginais e concretos revelam que partir da experiência dos alunos para se chegar à formalização de seu lugar na Universidade e também do nosso papel como professores é parte do processo do 'conhecimento poderoso' aludido por Michael Young. (2007)

O Diário como dispositivo de auto-socioanálise

O desmemoriado tem bom relacionamento com a inventividade

Tece por retalhos

Cria nos vazios

Assim, ele mesmo não cai no esquecimento

*O inconsciente, por sua vez, vagando golpeia o erro ou o trauma es-
piralando a vida na forma de pistas*

Enquanto isso, você crê que se faz gente

*Quando já não há substância no corpo e, não há provas que haja,
existe apenas a própria experiência*

Ela te conhece mais do que você a conhece

De tanto pensar

Querendo existir

Ou desaparecendo

Talvez seja o ponto final sua única certeza

*Consequência maior disso é que, sem ritualística alguma, define-se o
local de findar o movimento.*

(Paula- estudante de letras)

É a leitura de textos prévios que oferece um arcabouço conceitual e dilemático para que os alunos iniciem o trabalho de auto-socioanálise. O curso se estabelece, sobretudo, a partir de uma coleção de textos que ilustram as várias maneiras de se pensar a relação entre a abordagem biográfica e os processos de socialização que marcam as experiências individuais e está estruturado em três grandes temas: os processos de

socialização de acordo com as origens sociais e familiares dos alunos; a relação com a escola e a trajetória escolar a partir da vivência na Universidade.

Diário de Afiliação ou de Aflição?

Por que é importante entender a si mesmo para entender o mundo? O relato, a narrativa e as histórias de vida podem ser considerados projetos de “antropoformação” ou seja, como um projeto de formação do homem. Partimos aqui de uma questão primordial: é possível viver sem estar configurado em uma história, sob a forma de um relato, os acontecimentos que nos acomete ao longo de nossa existência? Para Delory-Momberger, a própria condição humana é uma condição biográfica:

(...) nós não paramos de nos biografar, quer dizer, de inscrever nossas experiências em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, nossos comportamentos, nossas ações, conforme uma lógica de configuração narrativa. Esta atividade de biografização poderia ser definida como uma dimensão do pensar e agir humano. (2021)

Segundo Breton (2020), temporalidade e relato de si são duas dimensões da atividade biográfica. Fazem parte da característica comum da experiência humana, onde o tempo figura como um elemento fundamental. O sentido do tempo e da experiência se reintegra em uma trama narrativa.

Construir um relato da sua vida é, em efeito, configurar a experiência vivida sob a forma de uma experiência que pode ser recontada, escrita ou oral, a partir de acontecimentos passados cujos sentidos e ligações se encontram colocados em exame novamente. (BRETON, 2020, p. 45)

Espero que, com o tempo, eu consiga ver a imagem completa, a paisagem inteira, e entender, pelo menos, qual é o meu papel dentro de tudo isso.
(Ana Terra- estudante de Letras)

O que significa afiliar-se?

Coulon (2008) retrabalha este conceito a partir da etnometodologia, que é a corrente da sociologia americana, desenvolvida a partir da década de 1960. A etnometodologia se caracteriza como uma inovação na concepção teórica dos fenômenos sociais. Analisa os métodos, os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes operações que realizam em suas vidas cotidianas. Não deixa de ser uma espécie de raciocínio sociológico prático, ou seja, o estudo do que as pessoas sabem sobre o que elas fazem e sobre as consequências de suas ações.

Para investigar o processo de afiliação, Coulon inspira-se em Van Gennep (2013), para quem os rituais faziam parte da dinâmica da vida. Assim, é importante entender os ritos de iniciação que marcam a passagem de um estatuto social a outro, identificando três momentos:

Fase da separação/estranhamento: o iniciado é separado fisicamente do antigo grupo a que pertencia:

Por fim, agradeço muito pela oportunidade de cursar essa disciplina tão rica. E obrigada pela atenção a esse conjunto de páginas que mostram o mesmo fluxo de consciência de uma estudante de Letras perdida. *(Ana Terra - estudante de letras)*

Fase de ambiguidade/aprendizagem: o iniciado vive dolorosamente a ruptura com o passado e a inexistência de um porvir. É o momento de aprender:

A experiência de escrita desse diário, ou talvez melhor dizendo, desse relato, foi muito desafiadora, pois é trabalhoso ter que pensar em toda minha trajetória e tentar racionalizar tudo que aconteceu. Mas ao mesmo tempo esse exercício me ajudou a ver o quanto cada etapa do meu processo de afiliação à universidade foi relevante para que eu chegasse ao ponto que me encontro agora. *(Adriana - estudante de letras)*

Fase de agregação/afiliação: quando o iniciado renuncia a seu antigo grupo de pertencimento e seus valores para passar ao novo grupo: ele se tornou estudante.

Por fim, entendo que essa forma de se entender enquanto professor e estudante da UFMG é uma forma concretizada do processo de afiliação. Ou seja, de todo esse caminho que tenho andado desde a entrada na universidade, dessas novas formas de se entender e se auto identificar, tudo isso faz parte do sucesso do processo de afiliação que estou vivenciando. Na verdade, creio que esse processo se realizará muitas outras vezes na minha vida, mas nunca como está sendo, da forma especial e enriquecedora como tenho sentido, inclusive, por experiências como essa, a de relatar sobre a minha existência e as minhas experiências, principalmente, da forma como tenho feito: todas às sextas-feiras após as suas aulas. Muito obrigado! (*Gustavo- estudante de letras*)

A afiliação constrói um habitus de estudante que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns, com a mesma maneira de categorizar o mundo.

Desta forma, o aluno poderá construir um 'diário de afiliação' de maneira livre, com entradas datadas sistemáticas ou irregulares, narrando os acontecimentos marcantes da sua vida e que se relacionam ou podem se relacionar com a disciplina, como por exemplo, sua biografia, sua trajetória escolar pregressa, os processos de escolarização vivenciados no decurso da vida, a escolha da profissão, etc.

O dispositivo de auto-socioanálise, por meio da escrita de um diário, parece cumprir a função de libertar os alunos de uma leitura naturalizante da sua própria trajetória, bem como desconstruir as representações da meritocracia escolar. O desafio é fazer com que compreendam que as possíveis dificuldades que eles encontram ao ingressar na universidade ou que encontraram anteriormente não decorrem de características estritamente individuais, mas de um contexto histórico e social e provisões adquiridas durante a socialização. A auto-socioanálise assim realizada deveria, portanto, levá-los a concluir que "não nascemos estudantes". (KAPKO e LEMÊTRE, 2020, p.149 e 150)

Continue a nadar!

A prática reflexiva da escrita também colabora para a inserção dos alunos em uma nova cultura da vida universitária, em que são cobrados insistentemente determinados saberes prévios, como o letramento acadêmico, fonte de sofrimento e angústia para muitos.

Segundo Kapko e Lamêtre (2020), a iniciação em um novo mundo, muitas vezes distantes do seu mundo natal, leva os alunos a compreender, pouco a pouco, (...) que esses pré-requisitos estão localizados socialmente e que o relacionamento deles com a leitura resulta de sua socialização anterior.

Ao tomar a auto-socioanálise como uma abordagem que consiste em tomar-se a si próprio como um objeto e distinguir uma trajetória, conferindo-lhe uma dimensão coletiva, apostamos no postulado da reflexividade como dimensão libertadora e restaurativa, que acredita que um melhor conhecimento de si e de seu lugar no mundo social é uma força que transforma:

É preciso começar. Sim, e todo começo exige a urgência da primeira palavra, a que veio antes da luz, para ancorar o desenrolar de uma escrita. Me sinto provocada pelo convite do diário de afiliação, ao mesmo tempo apreensiva com como vou fazer do texto um registro das experiências que se tornaram memórias. A escrita marcada pela subjetividade, traço indissociável do diário de afiliação, me intimida na mesma medida que me convoca a repensar os acontecimentos da vida que me trouxeram até aqui, a revisitar memórias, cheiros... a aprender a escrever Eu. *(Luara- estudante de letras)*

Seus efeitos, traduzidos por meio da escritura dos diários, podem reverberar no relacionamento dos alunos com o mundo, mas sobretudo, na forma de relacionamento consigo mesmos, adotando uma postura mais generosa com seu passado e maior lucidez sobre o seu percurso, tanto no presente, quanto no futuro.

Ainda com Audre Lorde, entendi minha escrita como instrumento empoderador, e com Carl Rogers, vi na escuta a possibilidade de propiciar a construção de autoestima e conhecimentos positivos sobre si. E, o que é a sala de aula se não um local para a escuta, a fala e a escrita? E, acredito eu, todas elas são caminhos para o rompimento de silêncios. Porque o aluno que fala sobre o que conhece já transforma o conhecimento pela linguagem, da mesma forma o professor que escuta contribui positivamente para as muitas reconstruções da identidade que a criança e o adolescente passam durante o período escolar da

educação básica. Esse aluno munido de fala e das abordagens pedagógicas daquele professor pode, então, escrever. *(Paula-estudante de letras)*

Continue a nadar!

Quando criança, ao aprender a falar, dizem que repetimos. Começamos por pequenos grunhidos de aquecer e alongar as cordas vocais, até as primeiras sílabas cambaleantes que caem em pé como a chuva e formam palavras gotejantes. Em certo momento nos vemos, por fim, em um rio de palavras. Nem tudo faz sentido. Embora, tudo se pareça com espelho d'água. Onde me vejo e lembro: todos já nascemos sabendo nadar! *(Paula-estudante de letras)*

A escrita biográfica e autobiográfica, presentes no exercício da escrita diarística, se encontra no centro da reflexão sobre os processos de socialização. Estas ferramentas permitem, pois, pensar nos fenômenos sociais por meio da reconstrução fina e precisa das disposições de um indivíduo e, desta forma, analisar o social sob a forma individual.

Considerações finais

A experiência com o dispositivo pedagógico do Diário como instrumento de auto-socioanálise tem revelado a importância da escuta ativa, da prática compartilhada em sala de aula de uma auto-análise assistida, que não somente convida mas que encoraja o estudante a passar por um trabalho de explicitação, frequentemente doloroso e gratificante, anunciado com uma extraordinária intensidade expressiva de experiências e de reflexões há muito tempo guardadas e reprimidas, como nos lembra Bourdieu acerca da riqueza da socionálise. (BOURDIEU, 1991)

A escrita do diário não deixa de ser uma peça do mosaico científico que constitui as histórias de vida e os estudos biográficos, segundo segundo Howard Becker (1993, p.101). A atitude reflexiva, analítica, produz mediações simbólicas na relação consigo mesmo e com o mundo. Para Bourdieu, essa mediação é possível por meio de uma apropriação reflexiva do saber das ciências sociais que permite descobrir o social no coração do particular; o impessoal escondido no mais íntimo, o universal no interior do mais profundo particular. (BOURDIEU, 1991)

Referências:

BECKER, Howard. **A história de vida e o mosaico científico**. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

BOURDIEU, Pierre. Introduction à la socioanalyse. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 90, décembre 1991. La souffrance. pp. 3-5. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1991_num_90_1_2991

BRETON, Hervé. "Investigação narrativa: entre detalhes e duração". **Revista Educação**, Pesquisa e Inclusão. Disponível em: https://revista.ufr.br/rep/article/view/e20201/pdf_1

COULON, Alain. **A Condição de Estudante** - A entrada na vida universitária. EDUFBA, Salvador, 2008, 216 p.

COULON, Alain. **O ofício do estudante**: a entrada na vida universitária. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n.4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP-4Tb/?format=pdf&lang=pt>

KAKPO, Séverine; LEMÊTRE, Claire. Auto-socioanálise: uma ferramenta a serviço da democratização da universidade? Retorno crítico sobre uma experiência pedagógica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 144-164, jan./abr. 2020. Título original L'auto-socioanalyse: un outil au service de la démocratisation universitaire? Retour critique sur une expérience pédagogique. Tradução: Fernando Coelho.

LETOURNEUX, Frédérique; MENGNEAU, Juliette; MESCLON, Anna; VÉRON, Daniel. Pensar um sucesso alternativo na universidade –Reclassificar experiências de professores e de estudantes com base na auto-socioanálise. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 45, p.233-259, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723821452020233>

PEREIRA, Daniella de Almeida. **"Fazendo o Impossível"**: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – Promestre – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, 142 f., 2021.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família &**

escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Editora Vozes: Petrópolis, 2013.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

YOUNG, Michael. **«Para quem servem as escolas?»** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS, POLÍTICAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Notas sobre formação de professores e construção de identidades profissionais

Lucília Regina de Souza Machado

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil.

E-mail: lsmachado@uai.com.br

Introdução

Com este texto, produzido com base em anotações de pesquisa bibliográfica, tem-se o objetivo de oferecer elementos à discussão necessária da relação entre formação de professores e processos de constituição de identidades docentes.

A partir da recuperação de um conjunto de perguntas e dúvidas a respeito dessa matéria, fez-se um apanhado de alguns conceitos sobre identidade e identidade profissional para, então, prosseguir na análise de questões atinentes aos espaços e tempos da construção da identidade docente, nem sempre isentos de tensões e contradições, mas fundamentais para a reflexão e as proposições acerca da formação de professores.

Formação de professores e construção de identidades profissionais

Não é incomum encontrar nas discussões sobre formação de docentes perguntas que remetem à problemática da construção de identidades profissionais, mais especificamente o que se entende por ser professor. Questiona-se, por exemplo, se é suficiente dizer que professor é o profissional que, por dominar determinado conteúdo, está suficientemente aparelhado para ensinar, ministrar aulas e orientar alunos.

Para Nóvoa (1991), constituir-se como professor requer três processos diferentes, mas complementares: o aprendizado profissional, o exercício do ativismo docente e o desenvolvimento pessoal. Cada um deles envolveria a experiência pessoal, as situações e condições contextuais e as políticas públicas pertinentes.

Da associação e combinação desses elementos diversos, verifica-se o surgimento de um conjunto de perguntas a respeito da formação

da identidade profissional dos professores, das características dessa identidade, sobre as formas mediante as quais ela é representada e como é constituída.

Uma querela emblemática a esse respeito refere-se à atuação de bacharéis e tecnólogos como docentes sem que tenham formação pedagógica. Questiona-se se, nessas condições, eles querem realmente pertencer à categoria profissional dos professores ou como eles se sentem, se veem e se fazem como professores.

Sabe-se que ter realizado uma pós-graduação sem qualquer relação com pedagogia ou didática é suficiente, conforme dispositivos legais, para que bacharéis e tecnólogos, mediante critérios adscritos, sejam aceitos para atuar na docência. Mas, insiste-se em perguntar se a litude desse assentimento seria suficiente para que eles se apercebessem como pertencentes à categoria docente e se seria incontroverso considerá-los como tal.

A obscuridade em que se reveste esse dilema acaba arrastando outras questões. Indaga-se, por exemplo, como eles, bacharéis e tecnólogos, convivem e se relacionam com seus diferentes vínculos profissionais, sobre os aprendizados que essa duplicidade lhes oportuniza, sobre as especificidades da constituição da sua identidade docente ou como ocorreria a reconstrução dos seus perfis profissionais originais para atender as necessidades do exercício da profissão de professor.

E, ao se falar de formação de professores, para qual modelo de docência formar? Haveria algum ideário identitário de professor que deveria fundamentar e orientar cursos de licenciatura ou de formação continuada? Se sim, qual seria esse arquétipo? Se não, como formar professores sem essa referência? Ao formular um projeto pedagógico de formação inicial ou continuada de professores, o que escrever no perfil profissional a ser originado? Para qual concepção de docência? Para quais formas de proceder? Para qual identidade profissional?

Dessas questões sobrevém uma dúvida importante: seria possível ensinar a identificação de uma pessoa com a profissão docente, fomentar sua identidade profissional? A favor da resposta negativa citam-se inúmeros exemplos de graduados, mesmo por cursos de licenciatura, que não apresentam interesse em prosseguir na profissão. Em reação oposta, especula-se ser isso possível ao se mostrar a importância do reconhecimento pessoal considerando-se a grandeza do trabalho na educação, a história de representantes memoráveis da profissão, experiências profissionais docentes exitosas, o aprendizado

continuado oportunizado pelo exercício da profissão, o pendor de cada para o exercício da atividade docente, a necessidade de mudar a realidade educacional do país, dentre outras justificativas.

Portanto, a reflexão e o debate sobre a relação entre a formação e a constituição da identidade profissional do professor se mostra, com efeito, pertinentes e necessários para que se possa apreender o panorama das ideias e orientações difundidas sobre o que é ser e o agir como professor.

Cenário complexo por conta das rápidas e profundas mudanças sociais pelas quais vêm passando as sociedades, os mundos do trabalho e as escolas. Processos acompanhados por contradições e, também, por demandas e exigências educacionais, especialmente quanto à profissão docente e à atuação, perfil e valias a serem atribuídas aos professores.

Tais transformações advindas de transições tecnológicas e organizacionais têm trazido maior insegurança no trabalho, a individualização de carreiras, precarizações e diminuição da proteção social, fenômenos que afetam os processos de constituição das identidades profissionais de todos os trabalhadores, dentre eles, de modo específico, a dos professores. Ressalte-se, que para a maior parte das pessoas, a identidade profissional é um ingrediente fundamental de sua identidade individual.

Portanto, é importante discutir essas repercussões nos processos de formação docente e nas possibilidades do desenvolvimento profissional dos professores, especialmente o que tem sido prescrito e as reações, umas favoráveis e outras não, às identidades docentes eleitas oficialmente como modelos.

Logo, o que cabe e o que se mostra conveniente fazer no âmbito da formação dos professores diante desse cenário considerando a existência efetiva do influxo da identidade profissional docente, seja ela prescrita ou não, no modo como os professores atuam? Segundo Lawn (2001, p. 119), "... a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais, como o currículo nacional, design da escola ou organização das turmas."

De forma correlata, pode-se dizer da sua interferência das questões referidas à identidade docente nas condições de trabalho, nas políticas públicas e programas de formação, nos contextos de formação inicial e continuada, nas práticas pedagógicas, no trabalho cooperativo e nas modalidades de ensino-aprendizagem.

Os conceitos de identidade e de identidade profissional

A construção de identidades viria da necessidade de demarcar diferenças ou peculiaridades pessoais, mas, também, de estabelecer elementos comuns a um grupo e por ele compartilhados. Esses dois conceitos, identidade e identidade profissional, apresentam, porém, nuances variadas, são polissêmicos.

Para Dubar (1991, 1998), a identidade resulta de múltiplos processos de socialização do indivíduo decorrentes das suas interações referidas a diversas instituições e dos sentidos por ele atribuídos às suas experiências concretas. O autor (2006) diz ainda que ela seria fruto de identificações circunstanciais da pessoa em que se verificam assimilações, adaptações e reconhecimento, mas sem que isso leve a estados constantes, idênticos. Esse processo de socialização realiza-se, então, na construção do que Dubar chama de interlocução entre a identidade para si e a identidade para o outro. Significa dizer que o que as pessoas falam de alguém confere a ele uma dada identidade, mas essa também é o que essa pessoa toma como imagem de si, como se reconhece.

Erikson (1976) também se refere a essa simultaneidade de processos decorrente da comparação feita pelo indivíduo entre o que ele reflete sobre si mesmo e o que ele observa na visão que os outros tem sobre ele. Assim, o processo identitário do indivíduo seria multifacetado, concatenado com as diferentes relações vividas por ele, dentre as quais as que se verificam no seio da família e no trabalho, em diferentes contextos históricos, da sua posição de classe, da sua visão político-ideológica, das oportunidades que desfruta para se afirmar na sociedade.

As identidades profissionais integram, portanto, um contexto variado e complexo de relações identitárias. Para Dubar (2006, p. 85), elas, as profissionais, são as "[...] maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego". De forma convergente, Nóvoa (1992) diz que elas correspondem à maneira de ser e estar numa dada profissão, procedimentos para os quais concorrem e se articulam investimentos no desenvolvimento de três ordens: a pessoal, a profissional e a institucional.

Para Vala (1997), as identidades profissionais resultam da percepção do indivíduo a respeito do seu papel como membro de um grupo ou categoria profissional considerando a realidade social em que se

encontra. Isso implica um trabalho de autoconhecimento como em todos os casos de construção identitária. Por meio da autognose e reflexões, o indivíduo atribui sentido à sua atividade e toma consciência de si mesmo como profissional.

Em quaisquer dessas definições e circunstâncias, cumpre dizer que não há neutralidade no processo da constituição identitária. Assim acontece também com os professores, pois ela carrega valores, orientações, emoções, interesses, visões de mundo, capacidades e disposições para se ajustar e se adaptar a determinadas e diversas situações e contextos sociais e profissionais.

E isso é válido dizer tanto para a dimensão pessoal quanto para a dimensão coletiva das identidades profissionais. (BRZEZINSKI, 2002) A primeira, própria do indivíduo, é constituída pela sua história de vida a partir de um processo biográfico singular, original e intransferível, das suas vivências na família, na escola e no trabalho e, nesse sentido, é sempre realizada socialmente.

Já a formação das identidades profissionais coletivas, as referências significativas são as vinculadas aos processos de organização e ação dos trabalhadores na busca do reconhecimento e valorização profissional. Deriva, assim, das interações e do compartilhamento de interesses, estratégias e táticas movidas em determinados contextos institucionais em defesa de características do perfil profissional do grupo. Segundo Lawn (2001, p. 120), “[...] devido à natureza do processo produtivo das escolas (como, provavelmente, de outras formas de serviço público), a ênfase tem recaído na identidade colectiva do trabalhador”.

Assim, os processos pessoais e coletivos, embora mutuamente intrincados, têm suas especificidades e seus próprios encadeamentos, tanto que compor e pertencer a um determinado grupo social ou profissional não leva, necessariamente, ao sentimento de dele fazer parte. É o que Adesky (2005) adverte.

O sentimento de pertencimento a uma categoria profissional é uma experiência singular que pressupõe compreender distinções internas a esse coletivo, dele em relação a outros e os vínculos requeridos para com ele estabelecer filiação. Isso significa aperceber-se como integrante de um conjunto com o qual passa-se a ter identificação e compromisso.

Espaços e tempos da construção da identidade profissional

Essa construção não possui um estado permanente, porquanto resulta de procedimentos de identificação dos trabalhadores com modos de ser e estar na profissão ou com atribuições lhes destinadas na atividade de trabalho, que não dependem de um espaço específico ou um tempo histórico definido.

Trata-se de um processo contínuo, que se desenvolve em conexão com suas vivências de diferentes situações concernentes à atividade de trabalho, das relações sociais e das trocas de experiências e conhecimentos. Segundo Barbier,

A conotação essencialista da identidade está muitas vezes ligada a uma conotação determinista: se as identidades são objeto de processos de identificação, assumem então um estatuto explicativo. É a identidade que explicaria as atividades, e não as identidades que seriam construídas a partir das atividades. (tradução livre)¹

Por ser processo em construção e dinâmico, a percepção a que o trabalhador chega num dado momento sobre sua identidade profissional pode levá-lo a fazer reconstruções na sua atividade de trabalho. Isso significa entender a identidade profissional como um contínuo, uma construção feita de forma intrincada e não linear até porque nela podem ocorrer descontinuidades e rupturas.

Trata-se, portanto, de um processo complexo, no qual não faltam questionamentos, crises e diferentes estratégias para superá-las. No caso do professor, ele pode enfrentá-las, por exemplo, por meio de mudanças nas suas práticas pedagógicas, da entrega à formação contínua, do seu envolvimento com o trabalho coletivo e colaborativo dentre outras possibilidades.

A construção da identidade profissional é um processo a respeito do qual não há como dizer sobre quando se encerra, pois envolve a pessoa, sua condição de ser ativo e os diferentes contextos em que vive e se constitui nas relações sociais e com o meio sociocultural.

1 “La connotation essentialiste de l'identité est souvent en lien avec une connotation déterministe: si les identités sont l'objet des démarches d'identification, elles prennent alors un statut explicatif. C'est l'identité qui expliquerait les activités, et non les identités qui seraient construites à partir des activités”. (BARBIER, 2017, p. 117)

No caso do professor, a identificação que prenuncia a formação da identidade profissional pode ter início ainda na infância por inspiração de professores considerados modelos. Pode ser estimulada quando de sua formação profissional inicial ou nas oportunidades encontradas para exercitar a atividade docente, tal como ocorre durante os estágios. O exercício efetivo da profissão traz, porém, elementos adicionais a esse processo, assim como as trocas de experiências com seus pares. As reuniões e encontros no local de trabalho ou a chamado da categoria profissional trazem oportunidades para elucubrações e novos discernimentos, assim como pode acontecer nos espaços da formação continuada e ao longo de toda a carreira docente.

Portanto, são diversas as mediações da construção da identidade profissional do professor porquanto entrelaçada com a constituição das suas outras identidades relacionadas à sua vida familiar e social, todas não livres de tensões e contradições.

Com proeminência pode-se destacar o contexto sociopolítico e as experiências coletivas nas quais o professor se acha envolvido, inclusive as caracterizadas por conflitos e greves motivados pela busca de conquistas remuneratórias ou pelo questionamento ao modo como se faz a gestão do trabalho docente.

Nesse caso, é a adesão pessoal, a expressão individual da solidariedade que está em jogo, em nome de valores comuns. Identidades profissionais amadurecidas, mas também aprendizes do modo como esses enfrentamentos e confrontos se expressam.

As imagens, crenças e valores idealizados sobre a docência e a profissão e como as concepções, aspirações e expectativas sobre o que um professor deve saber e fazer surgem à tona e conferem significado social a essas lutas. O que está em jogo é o estatuto atribuído à atividade docente e a quem a exerce. As imagens, crenças e valores construídos pelo professor a partir de suas experiências pessoais se entrecruzam com os advindos da sua participação nas ações coletivas.

Tais experiências e vivências também perfilam o modo de ser e estar na profissão, pois com elas se descobrem novos conhecimentos, sentimentos e emoções para além daqueles formalizados teoricamente e dos advindos das teorias tidas como grandes novidades.

Esses são espaços e tempos da construção das identidades profissionais docentes que dão significados à docência saturados de necessidades sociais, dos desafios aos quais o professor precisa responder na

realização da sua atividade, de questões éticas as quais deve enfrentar, de interações com seus pares e com as instituições envolvidas.

São significados também ditados pelas interações com seus alunos, entremeadas de conhecimento e de afetos, com as famílias e comunidade em face das suas responsabilidades de ensinar e educar e das perspectivas de seu desenvolvimento profissional. Em síntese, conforme Tardif,

Se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p. 108)

Esses elementos emocionais, relacionais e simbólicos são de gratificação, mas também abrangem situações constrangedoras e até tormentosas decorrentes das relações e condições de trabalho: a precarização dos contratos, da remuneração e dos benefícios, a rotatividade forçada pelas demissões etc.

É quando entram em cena as complicações provenientes das mudanças tecnológicas e organizacionais e nas políticas de gestão do trabalho docente interessadas em medir desempenhos, produtividade e rendimento dos professores no trabalho e, na maior parte das vezes, limitadoras das possibilidades de realização da profissionalização.

A elas se associam as políticas curriculares, as prescrições sobre quem é o bom professor e sobre como ele deve agir, as estratégias governamentais de usar esses discursos para induzir e controlar mudanças na educação. Segundo Lawn,

Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral

acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. (LAWN, 2001, p. 118)

Observa, porém, Lawn (2001), que o enredo e método utilizados para fazer imperar determinado modelo de identidade docente sofre sucessivas revisões, especialmente quando a ladainha corrente não se mostra suficientemente resolutiva para controlar os professores no sentido de operar as mudanças educacionais de interesse da política prevalente. A esse respeito, o autor relata o que se sucedeu na Inglaterra:

[...] o método de produção destas identidades transferiu-se do nível nacional (dos discursos oficiais) para o nível organizacional da escola (dos discursos de trabalho fabricados). O novo aspecto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais. Coincidentemente, este é o novo aspecto do trabalho importado das práticas empresariais e das companhias privadas, para as escolas inglesas. (LAWN, 2001, p. 129)

Com isso, o engendramento da identidade pelo professor passou a ser orientado pela lógica corporativa da distinção competitiva, surgindo daí, segundo Lawn (2001, p. 129), [...] “os ‘caçadores’ de bolsas, os especialistas em escolas com insucesso, os empreendedores, os peritos comunitários [...]”. Em essência, perfis docentes pouco diferentes entre si porquanto assemelhados por esse processo prescritor.

Tais ditames se valem do recurso discricionário especificador de competências docentes esperáveis, em descompasso com os princípios da diversidade cultural e da liberdade de ensinar e de aprender e em alinhamento com as determinações curriculares centralizadoras.

Considerações finais

Pelo visto, a distinção dos professores com respeito à sua identidade profissional abrange, mas também extrapola sua esfera de atuação, se é na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, na educação profissional, no ensino superior ou na pós-graduação. Se é na modalidade presencial ou a distância.

As diferenças na gestão do trabalho docente são fatores de peso. Por exemplo, o regime de trabalho, a forma de contratação, o nível salarial, a carga horária de sala de aula, a sobrecarga de trabalho, a burocratização dos procedimentos, a infraestrutura precária das escolas, os cortes orçamentários, a heterogeneidade dos alunos etc.

Por outro lado, não apenas os professores do ensino superior ou da pós-graduação correspondem à imagem descrita por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 104): “[...] sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”.

De forma convergente com as autoras, Zabalza lembra que “A docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional” e que “[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico [...] do que como docentes universitários” (ZABALZA, 2004, p. 107).

São questões importantes, mas há ainda a acrescentar no crisol das diferenças entre professores as procedentes da cultura escolar. Por exemplo, entre docentes de escolas públicas e privadas, de escolas da cidade ou do campo, de escolas frequentadas por filhos da burguesia ou de pais trabalhadores. Agreguem-se a tais diferenciações as derivadas das classificações hierárquicas das disciplinas escolares.

Ou seja, os docentes não vivem os mesmos constrangimentos à construção da sua identidade profissional, pois eles os experimentam em graus e modos variados. Portanto, é importante ouvi-los sobre aquilo que constitui sua atividade real e sua identidade profissional. Em especial, cotejando discursos prescritivos. Isso é importante para o desenvolvimento dos programas de formação docente. Para a memória pedagógica também. E para arejar e avigorar a gestão coletiva do trabalho escolar.

Ao comunicar o que efetivamente faz, suas experiências e vivências, o professor certamente se valerá de palavras e símbolos fundamentais

para a organização de suas ideias e, com isso, dar coerência e sentido pessoal à sua identidade profissional e ao como ele a articula com suas outras imagens pessoais referidas aos diferentes espaços de sua vida.

A autoidentidade expressa a percepção do professor sobre sua individualidade, mas também como ele espera que possa ser reconhecido pelos outros: alunos, colegas, gestores, pais e comunidade.

É importante, portanto, levar em conta as especificidades idiossincráticas de professores sem, contudo, desprezar as situações e condições estruturais e conjunturais comuns a todos, tais como as consequências deletérias do trabalho humano alastradas mundialmente pelo neoliberalismo e pelas políticas educacionais que as acompanham e as reproduzem.

Referências:

BARBIER, Jean-Marie. **Vocabulaire d'analyse des activités**. Penser les conceptualisations ordinaires. Paris: PUF, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 7-19.

ADESKY, Jacques D'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e antirracismos no Brasil. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2005

DUBAR, Claude. **La socialisation**. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin, 1991.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, 1998, p. 13-30.

DUBAR, Claude. **Crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Editora Afrontamento, 2006.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1976

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul/dez 2001, p. 117-130.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, 1991, p.109-139.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 1997, p. 5-14.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALA, Jorge. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, v. XXXII, n. 140, 1997, p. 7-29.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Políticas de formação docente no Brasil: concepções em disputa

Leda Scheibe

Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

E-mail: lscheibe@uol.com.br

Resumo: O texto apresenta reflexões sobre as novas políticas de formação docente no Brasil, e o aprofundamento de uma concepção educacional voltada para a consolidação do neoliberalismo como lógica dominante do capitalismo global. Formuladas por membros representantes do campo empresarial que compõem o Conselho Nacional de Educação – CNE, e sancionadas pelo atual governo, as novas diretrizes têm seus pressupostos assentados em um projeto educacional que compõe aquilo que o capital deseja para sua expansão e superação da crise em que se encontra. São focalizadas as resoluções 02/2019 e 01/2020 cujas propostas se colocam em disputa em relação à Resolução 02/2015, agora revogada. Conclui-se pela defesa da concepção de formação amplamente discutida pelas instituições de ensino superior e entidades nacionais, presente na Resolução 02/2015, segundo a qual professores/as são profissionais para os/as quais uma formação teórica aprimorada é essencial, em oposição a concepções formativas de cunho, sobretudo técnico ou instrumental. Claros referenciais desalienantes, científicos, políticos e morais, são necessários para que os cursos que formam docentes possam contribuir efetivamente para a constituição de uma profissionalidade crítica.

Introdução

A formação de professores para a educação básica no Brasil tem estado sempre em discussão, e pretendemos neste artigo evidenciar a complexidade do processo de negociação na realização das regulamentações sobre o tema nas últimas décadas. Há disputas e, portanto, negociações, sobre o lugar da formação, seu conteúdo, sobre o próprio campo do ensino básico, e, claro, sobre tudo que diz respeito à cidadania - e à democracia - no país. (TROMBETA e LUCE, 2022) As políticas governamentais atuais para esta formação, contudo, visam claramente uma homogeneização voltada para uma sociedade do mercado, o que traz um impacto deletério para o currículo e o modelo de formação, suscitando significativos processos de resistência.

Embora tenhamos nas últimas décadas sido confrontados com um perfil docente que tem sido desenhado particularmente pelos organismos internacionais, como o de um técnico/prático encarregado de dar conta no seu trabalho de um currículo padronizado, detalhado em competências e habilidades, também não deixaram de estar presentes, em alguns momentos mais, e noutros menos, as resistências articuladas pelos movimentos dos educadores voltados para a luta por uma educação transformadora da situação social de desigualdade que assola o nosso país.

Assim, mesmo se levarmos em conta a identificação que Cunha, Marcondes e Leite (2015) realizam, de que os três grandes movimentos presentes na busca do perfil docente no país nas últimas décadas poderia ser o do professor “técnico do magistério”, no período da ditadura militar; o “trabalhador da educação” durante os períodos de redemocratização; e o do “profissional prático” no contexto das reformas neoliberais, não podemos deixar de acrescentar a presença da luta que tem estado presente, em cada um desses períodos, por uma educação libertadora e de busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No interior deste cenário, vamos destacar, de forma breve, as reformas educacionais vinculadas à formação docente para a Educação Básica introduzidas no Brasil na parte final dos anos 1990, portanto, após o momento da busca pela redemocratização do país, com uma nova Constituição Nacional – 1988 e consequente aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996.

As regulamentações articuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso -FHC - se caracterizaram essencialmente enquanto propostas curriculares centralizadas e padronizadas, com a influência que então se destacava, do desenvolvimento global do neoliberalismo nos países desenvolvidos e mandatários da economia ocidental. Assim, papel importante teve a implantação no país do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), focado nos resultados da aprendizagem e num currículo nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), divulgados em 1997, pelo então governo FHC. Derivou-se daí a reforma do currículo para a formação dos professores para a qual foram criadas novas normativas publicadas no final daquela década e início dos anos 2000, tais como a Resolução CNE/CP nº 04/1997, de orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação; o Parecer CNE/CP nº 119/1999, de Referenciais Curriculares para a Formação de Professores e orientações para a criação dos institutos superiores de educação; o Parecer

CNE/CP nº 09/2001; e a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (TROMBETTA e LUCE, 2022) Tais normas tinham como fundamento um conhecimento prático, delineado por diretrizes internacionais de manutenção do sistema capitalista global, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Durante os governos posteriores aos mandatos de FHC, com a eleição de Lula da Silva e Dilma Rousseff, mais à esquerda, entre os anos de 2003 e 2016, foi possível modificar parte destas políticas de cunho gerencialista e de dominação internacional, com a elaboração de novas diretrizes curriculares para a formação docente, o que já ocorreu com a Resolução CNE/CP n. 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e, a seguir com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que revogou a Resolução CNE/CP n. 01/2002 e definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), assim como para a formação continuada. (SCHEIBE, 2021)

Esta resolução derivou de um intenso trabalho coletivo, envolvendo instituições de ensino superior do país, e contou com o apoio de entidades científicas do campo educacional, tais como a Anfope, Anpae, Anped, ForumDir, entre outras. Segundo Bazzo e Scheibe (2019), esta normatização "... resultou de uma bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema" (p.671). Sua implementação obrigatória, todavia, passou por uma quase injustificável protelação, possivelmente pelos reveses das condições políticas pelas quais então já passava o país e que levaram ao Golpe de 2016: seus princípios fundamentais já eram sentidos como incompatíveis com as orientações pretendidas pela vertente que preparava o Golpe de 2016.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 teve como orientação a "base comum nacional" - BCN, instrumento criado pelos educadores vinculados à Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (ANFOPE, 2018). Sua concepção foi elaborada historicamente, para romper com a ideia de currículo mínimo predominante na organização dos cursos de graduação. A BCN, ao tomar como alicerce a definição de eixos norteadores para a organização do percurso de formação curricular, partindo da práxis docente, e, portanto do respeito às necessidades do país e de suas peculiaridades regionais, tornou-

-se também instrumento que, ao lado de oferecer condições para uma formação unitária dos professores para o país, passou a servir como um instrumento de resistência e de luta contra a degradação da profissão do magistério voltada para uma função predominantemente submissa aos preceitos do mercado. Segundo Aguiar e Dourado (2019) esta resolução, que tem base em fundamentos histórico-críticos, compreende a necessidade de permitir às instituições de ensino superior compor o seu projeto político pedagógico de formação, respeitando a autonomia universitária e uma visão democrática e científica do trabalho docente voltado para o desenvolvimento de uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Esses avanços foram anulados pela política de formação docente, explicitada no governo atual nas Resoluções CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, BNC-Formação (BRASIL, 2019), e na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), a BNC-Formação Continuada, que revoga Res.02/2015. (BRASIL, 2015)

Além de terem sido aprovadas de forma aligeirada e com fraca participação da comunidade educacional, as novas resoluções precisam ser visualizadas como um componente do projeto de (des)nação que vem sendo instaurado pelo golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, suas disputas sociais, econômicas, políticas e ideológicas.

Segundo Miranda (2020), este golpe vinha sendo preparado com a finalidade precípua de retomar de forma mais efetiva a agenda neoliberal no país, que, no entendimento dos grupos empresariais nacionais, estaria fragilizada nos governos do PT, pelas suas políticas de cunho social. A autora destaca o balanço programático apresentado no documento "Uma ponte para o futuro" (PMDB, 2015), realizado pelas forças privatistas empresariais contrárias ao governo petista e que buscavam o poder, preocupadas com as próximas eleições. Encontra-se explicitada neste documento a necessidade de subtrair da Constituição Federal Brasileira de 1988, determinações na direção de atenuar o modelo exploratório do Capital. O Estado, para ser funcional, diz o programa, deve "distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade". (PMDB, 2015, p. 4)

Este documento formalizou o conjunto de restrições que foram impostas ao governo Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional para implementação de seus programas, culminando com a imposição de seu impeachment, sem comprovação de justificativa legal. A agenda pretendida foi então abraçada pelo presidente Temer, elevado ao cargo de governante, representante da ideologia neoliberal no país e responsável pelas primeiras mudanças ocorridas, tais como a Emenda Constitucional nº 95, do Teto dos Gastos Públicos (BRASIL, 2016) que instituiu um *novo regime fiscal*, no sentido de limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro pelo período de 20 anos.

A educação foi e tem sido então uma das áreas mais atingidas por esta EC, especialmente pela total inviabilização do seu Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2014) Os dirigentes do Ministério da Educação - MEC e os membros que compõem o atual Conselho Nacional de Educação - CNE, são agora totalmente alinhados com as políticas neoliberais. Também o Fórum Nacional da Educação - FNE, criado durante o governo petista como um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, uma histórica reivindicação da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação - Conae de 2010, sofreu interferência na sua composição para ser mais alinhado à ideologia do golpe. Tal ação do novo governo levou a comunidade educacional progressista à criação de um fórum paralelo ao FNE, denominado de Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, atualmente responsável pela organização da Conferência Nacional Popular de Educação- CONAPE, evento que se realiza a cada quatro anos.

Cabe ressaltar como uma das medidas mais impactantes do presidente Temer para a política curricular no campo da educação foi, em 2017, sancionar a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica- BNCC da EB (BRASIL, 2017), legislação curricular que passou a ter papel central na implementação da agenda global a ser efetivada no campo educacional pelo novo governo. A BNCC da EB foi programada para ser o carro chefe das demais reformas curriculares que se seguiram, destinadas ao controle do conhecimento escolar buscado pelo governo golpista, em atendimento à agenda global capitalista. Seguiu-se, em 2018, pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, a aprovação da Base Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC do EM (BRASIL, 2018), no interior de uma reforma altamente polemizada pelas entidades científicas do campo educacional e mesmo por grande parte das instituições de formação.

Determina-se com esta reforma, um currículo esvaziado, com redução de carga horária e inserção de assuntos que visam formar uma juventude empreendedora. Na defesa do enfrentamento aos antigos dilemas vivenciados no cenário do Ensino Médio e anunciando um ensino mais atraente e que respeitaria as escolhas dos alunos, o denominado “Novo Ensino Médio” foi lançado, sob um forte respaldo midiático. Oportuniza sérios questionamentos ao reiterar a velha dualidade da educação brasileira, fragilizando ainda mais a escola pública com a fragmentação do conhecimento e o apelo pelas competências. Desresponsabiliza o Estado em relação à oferta educacional, incentivando e adotando parcerias com o setor privado na gestão educacional e oferta dos itinerários formativos, principalmente no que diz respeito ao itinerário de formação técnica profissional, que reafirma uma tendência neoliberal de formação de mão de obra, além de uma aparente fragilidade na proposta de organização curricular. Ainda, o sentido da expansão da permanência do estudante na escola fica restrito ao tempo, e não a uma formação integral.

Segundo Scheibe (2020), a lógica empresarial privatista, vinculada à agenda global capitalista, tornou-se agora condutora hegemônica do projeto governamental para a educação. Articulada no País pelos movimentos Todos Pela Educação e outros lobbies de fundações, institutos e entidades interessadas no mercado educacional bilionário, seja pela ampliação da escolarização privada, e mais ainda pelo acesso às verbas públicas para materiais e serviços da educação básica pública, de mãos dadas com o atual projeto econômico governamental.

As políticas curriculares nacionais passaram a determinar uma standardização na educação básica, por meio de padrões de qualidade, avaliações nacionais e internacionais, com metas estabelecidas pelos organismos multilaterais. Ampliou-se também e tende a ser ampliada mais ainda, a privatização tanto das escolas como nas escolas públicas, a qual acontece de múltiplas formas, segundo Peroni e Scheibe (2017), também na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações, entre outras.

O ideal de uma escolarização capitalista visa um controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, de acordo com o perfil que este modo de produção requer. Desta forma, o CNE aprovou também, no mês de maio de 2021, o texto da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, avançando assim em sua política de desenvolvimento de lideranças, para buscar coerência em suas políticas de formação, seleção e apoio aos diretores. Pretende-se a coerên-

cia do trabalho dos diretores com a formação docente agora exigida. A matriz desta base fundamenta-se nas orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – para a organização dos sistemas educacionais, e ignora as experiências e mesmo especificidades da gestão educacional brasileira. Nitidamente, incorpora a visão do mundo corporativo empresarial e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática, princípio constitucional. Focaliza competências e atribuições do/a diretor/a, negligenciando os esforços efetivados no sentido de uma concepção ampla, em que a gestão não se restrinja ao/à gestor/a.

A BNC - Formação, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, cabe lembrar, ainda não teve a sua implementação, dado o movimento nacional pela sua prorrogação. Sua implementação foi protelada até dezembro de 2022. Também, foi sustada a discussão, no CNE, da elaboração de outra resolução, que, segundo Helena Freitas (2020), pretenderia alterar, de forma igualmente monocrática, as DCNs do curso de Pedagogia, que estão ainda sob a regulamentação da Resolução CNE/CP nº1/2006. (BRASIL, 2006) O CNE, de acordo com o que já está previsto na Resolução 02/2019, pretende nova regulamentação para o curso, com a finalidade de transformá-lo em bacharelado, separando-o dos cursos de formação de profissionais da educação básica – licenciaturas, e impondo para a formação docente voltada para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, licenciaturas específicas.

Concluindo:

As resoluções que focalizam as DCNs discutidas e aprovadas pelo atual CNE partem das determinações da agenda global, que pretende na sua essência, um/a professor/a formado/a para atender à padronização informada pela BNCC da EB, de um currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações de grupos empresariais, interessados em formar um/a trabalhador/a que lhes seja submisso/a. Pretendem claramente retornar a um currículo que se aproxima do que poderíamos chamar de currículo mínimo, muito distante de uma base curricular capaz de propiciar o desenvolvimento da autonomia e criticidade docente. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019)

Cabe ressaltar que é necessário compreender e valorizar a disputa política e pedagógica que está sendo realizada no campo da formação de professores/as. Gramsci (1968) nos seus escritos nos faz compreen-

der que o nosso papel é o de intelectuais na produção e reprodução da vida social. Segundo esse autor, privilegiado pela sua consciência social, professores/as são profissionais para os/as quais uma formação teórica aprimorada é essencial, em oposição a concepções formativas de cunho sobretudo técnico ou instrumental. Professores/as que atuam como intelectuais têm condições de ajudar os/as estudantes a adquirir, além de um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, um potencial para a sua transformação, no sentido de uma progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1988) Claros referenciais desalienantes, científicos, políticos e morais, são necessários para que os cursos que formam docentes possam contribuir efetivamente para a constituição de uma profissionalidade crítica.

Referências:

AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes. **BNCC e formação de professores:** concepções, tensões, atores e estratégias. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o Futuro...** retrocessos na atual política de formação docente. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, edição extra, Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, edição 241, seção 1, Brasília, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, edição 242, seção 1, Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, edição 208, seção 1, Brasília, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP4/2021** - Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília: MEC, 2021.

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. Formação da identidade do professor no cenário das políticas locais de centralização curricular: lim. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 683-710, out./dez. 2015.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Leticia; TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia**: mais mercado. Universidade à esquerda: jornal independente e socialista. **Universidade à esquerda**: jornal socialista e independente, [online], Seção Debate, 14 de novembro de 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE revisa DCNs da Pedagogia sem ouvir as faculdades de educação e entidades da área**. Formação de professores – Blog da Helena, 12 de novembro de 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O neoliberalismo como ofensiva neo-conservadora à educação brasileira. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1-15, já./abr. 2020.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. **Privatização da e na educação**: projetos societários em disputa. Retratos da Escola. Brasília, v.12, n.22, p.387-392, jul/dez. 2018.

PMDB. **Uma ponte para o futuro. Brasília**. Fundação Ulysses Guimarães: Brasília, 2015.

SCHEIBE, Leda. **Formação de Professores**: políticas em construção, concepções em disputa. *In*, PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Luiz Fernandes Dourado, Organizador, (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020, p.282-295. E-book, Formato PDF, 435 páginas ISBN: 978-65-87561-05-9

Formação docente: a contribuição de Paulo Freire no contexto da educação profissional técnica e tecnológica

Sandra Terezinha Urbanetz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Brasil.

E-mail: sandra.urbanetz@ifpr.edu.br

Introdução

Uma das grandes contribuições de Paulo Freire diz respeito a importância da apropriação do conhecimento que possibilite a constituição e a libertação dos sujeitos através da apropriação dos conteúdos necessários socialmente em toda e qualquer instância educativa. E para educação profissional técnica e tecnológica (EPT) não é diferente. Assim, cabe destacar que Paulo Freire apresenta os pressupostos teóricos necessários para o desenvolvimento da EPT em direção à uma formação sólida, consistente e crítica.

Paulo Freire nos diz que é preciso descobrir qual é a sua perspectiva ideológica, se ela é inclusiva ou não, se o seu trabalho pedagógico faz um trabalho de inclusão ou se faz um trabalho de exclusão, pois a partir disso é possível compreender a real função docente dentro de uma instituição de ensino. A partir disso, definimos qual é o nosso papel, nosso objetivo, o que nós podemos e o que nós devemos fazer nas nossas atividades profissionais.

Claro está que nossa atividade pedagógica sempre vai ser inclusiva ou excludente, pois vamos trabalhar numa perspectiva de acolhimento dos sujeitos que chegam dentro da nossa instituição, ou vamos trabalhar numa perspectiva de seleção, afirmando simplesmente: *“só podem vir os melhores”* ou, *“final do meu curso somente os melhores dos melhores estarão formados”*. É preciso, ainda mais em tempos tão obscuros, termos a clareza sobre qual perspectiva estamos atuando, posto que a ação educativa cotidiana impacta profundamente nos sujeitos envolvidos.

Com a compreensão de que todos os sujeitos que atuam numa instituição de ensino, são sujeitos educadores, vamos nos deter especificamente nos docentes.

Ação Educativa Cotidiana

Pressupondo que todos os sujeitos educadores necessitam ter clareza da função social educativa que possuem, faz-se urgente a clareza para que se façam escolhas conscientes.

Para o docente, faz-se necessário a consciência dessa escolha desde o momento do planejamento de ensino. Muitas vezes considerada apenas uma atividade burocrática, o planejamento do ensino já demonstra o pressuposto filosófico, epistêmico e também ético do professor, posto que ele pode ser um planejamento que prevê a inclusão ou ele é um planejamento que simplesmente não se incomoda com isso.

Planejar significa antecipar a ação a ser desenvolvida, indicar os objetivos a serem alcançados e quais caminhos precisam ser percorridos, nunca de forma rígida, mas com uma direção clara. Fazer um plano de ensino significa a realização de um processo educativo intencional, uma das funções primordiais da escola, e isso também está lá em Paulo Freire, pois se nos educamos em qualquer instância da sociedade, é na escola que isso se faz de forma intencional. E esse processo intencional precisa abranger não só os conteúdos e conhecimentos básicos, mas também a ética e a clareza do papel social de cada profissional.

Atualmente, na EPT, uma questão que tem sido muito discutida é a fragmentação dos currículos de formação tanto no nível médio quanto no nível superior, e esse é um dos grandes desafios que a EPT enfrenta, por conta do uso ideológico que se faz do avanço e do aprofundamento da ciência e da tecnologia. Ideologicamente somos levados a acreditar que nos cursos de formação técnica e tecnológica é preciso dominar cada vez mais de forma fragmentada.

Na ânsia de garantirmos acesso ao conhecimento de cada especificidade, para tentarmos trabalhar com os nossos estudantes aqueles conhecimentos que julgamos importantíssimos fragmentamos o currículo, e com isso, muitas vezes perdemos a compreensão do todo, simplesmente trabalhando pedacinhos isolados que não conseguem se articular para fazer sentido na mente, no coração e na formação integral desse nosso estudante, que vai sair um técnico ou um tecnólogo em alguma coisa.

Ao questionarmos o que estamos oferecendo para nossos estudantes, vamos ao encontro das discussões freireanas, na perspectiva da inclusão, porque, ao acompanharmos o processo educativo, com a preocupação em saber se nosso estudante está realmente se apropriando

ou não desse conhecimento estamos numa perspectiva inclusiva de educação.

Cabe então o questionamento fundamental que o docente precisa fazer

“em que a minha disciplina contribui para a formação deste sujeito que vai ser um profissional” e “o quanto minhas ações (e é preciso frisar, ações, não discursos) contribuem na formação de profissionais éticos, responsáveis, críticos e conscientes do papel social que possuem”.

Com essa clareza, conseguimos automaticamente compreender e justificar a importância de cada uma das disciplinas desenvolvidas no curso e conseguimos lutar contra essa forma de organização social onde a ciência, o estudo, a escola já não tem mais importância, pois lembrando mais uma vez Paulo Freire, estudar, conhecer, assim como amar, mais do que nunca é revolucionário!

O conhecimento nos dá a capacidade de abrir horizontes, de compreender outros espaços, de pensar novas perspectivas, mas o estudar que indica tudo isso não é o estudar do decorar simplesmente, não é o estudar de memorizar para depois reproduzir numa prova. Esse é o estudar que exige a memorização sim, porque ela faz parte do processo de aprendizagem, mas é o estudar que para além da memorização, inclui a interpretação, a inter-relação e a problematização.

Ou seja, como é que este conhecimento resolve um problema da realidade, não especificamente da minha realidade, porque pode ser que na minha realidade imediata esse problema ainda não apareceu, mas acontece que você também tem o direito de saber de outras realidades, de outros contextos, ampliando o conhecimento que tenho da complexidade que é a vida humana neste planeta.

Claro que o caminho de um processo educativo inclusivo se inicia com o conhecimento da realidade do estudante para então, mediados pelos conteúdos, ampliar e expandir essa realidade. Para os estudantes que chegam nos cursos técnicos ou superiores, que não sabem interpretar ou escrever seus próprios textos, que não sabem cálculos básicos ou resolução de problemas, é preciso um apoio extra e coletivo. Nós precisamos olhar para a realidade desse nosso estudante e planejar uma ação educativa que atenda a essa realidade garantindo que esse estudante possa realmente se apropriar dos conteúdos e do conhecimento necessário para sua formação.

Essa ação educativa não pode ser isolada, e aqui, mais uma vez, o

nosso grande Paulo Freire nos ensina a urgência e a necessidade do trabalho coletivo. Não é possível pensar um trabalho que se efetive sem ser um trabalho previamente planejado, um trabalho construído coletivamente e que, se for possível, seja construído também com os estudantes. Um plano de ensino, articulado a um planejamento de curso, onde os envolvidos possuem as condições necessárias para a construção coletiva de um trabalho, com certeza é uma receita de sucesso!

Nessa perspectiva, Araujo e Frigotto (2015) tecem algumas considerações sobre a construção de uma prática pedagógica que trabalhe dentro da perspectiva do conceito do ensino médio integrado que é um conceito da educação profissional técnica e tecnológica e que está intimamente vinculado aos preceitos que defendemos. Os autores apontam a necessidade do trabalho coletivo e a construção da autonomia pela auto-organização dos estudantes.

Os autores indicam que uma possível didática para a educação profissional deve pressupor:

O compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades. A ideia de práxis como referência às ações formativas. Que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional. A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa. A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada. A ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social. (ARAUJO E FRIGOTTO, 2015, p. 71 e 72)

Isso porque,

Se, por um lado, o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização; por outro lado, as pedagogias liberais, em geral, não ofereceram possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores, que lhes permitam compreender a totalidade social. (ARAUJO E FRIGOTTO, 2015, p. 66)

Ainda em batalha junto a uma pandemia, vemos cada dia mais os desafios se multiplicando e a realidade exige que a mediação com os conteúdos escolares aconteça sob as bases do conhecimento científico-

fico, o que também exige um conhecimento prévio da realidade de estudantes e docentes. Nesse tempo de isolamento, vimos professores espantados ao descobrirem que seus estudantes, que usam o celular em sala quase o tempo todo, não possuem pacotes de dados e acesso à rede internet, assim como, descobrimos colegas professores que moram em regiões, mesmo nos grandes centros urbanos, com dificuldades de sinal, com desconhecimento no uso das tecnologias digitais e todos, enfrentando problemas dos mais diversos, desde os mais graves, com doenças, até os corriqueiros do cotidiano de uma dinâmica de vida transformada.

Essa realidade impactou em muitas das formas como se organizaram as atividades pedagógicas nos cursos de educação profissional e um dos aspectos mais importantes, e que talvez só a longo prazo, sabermos os resultados, é o que diz respeito ao processo de aprendizagem. Afinal, o que nossos estudantes conseguiram aprender, e mais, o que é, e como se dá o processo de aprendizagem? Para os docentes a primeira pergunta que se impõe é: *"tenho consciência de como eu aprendo?"*

Isso porque, ao termos consciência de como o processo acontece conosco, temos mais chance de entender como acontece no outro. E assim, o docente poderá auxiliar seus estudantes nesse processo que Saviani (1989) tão bem explica que é a transição do senso comum para a consciência filosófica, que implica o conhecimento científico.

Nesse processo, cabe lembrar a necessidade de uma reflexão pautada na realidade e no conhecimento científico, muito diferente das propostas que defendem a reflexão da prática pela prática, esvaziada de conteúdo, bem como, as propostas conteudistas esvaziadas de significado, desconectadas da realidade. A vinculação entre teoria e prática, como expressão máxima das possibilidades de realização humana, ou seja, uma reflexão fundamentada provocada pela realidade concreta que a ela retorna, com uma síntese reelaborada ou resignificada.

E no âmbito da discussão das metodologias e dos recursos metodológicos, cabe a discussão sobre o quanto estes recursos auxiliam o processo de aprendizagem desde que não sejam esvaziadas de seu propósito e finalidade. Vale destacar então que, qualquer recurso tecnológico só tem sentido a partir do objetivo que se quer atingir e da adequação ao conteúdo a ser trabalhado, sejam eles, slides, jogos, ou

uma exposição oral.

Faz-se necessário esclarecer o que é uma educação profissional técnica e tecnológica que não sirva apenas para formar o nosso técnico apertador de parafuso, mas um sujeito, um profissional que compreenda toda a ciência que está por trás deste apertar o parafuso, que compreenda toda a sua responsabilidade social enquanto técnico apertador de parafuso e mais, que compreenda o quanto ele, enquanto apertador de parafuso, é um trabalhador explorado. E ainda, o quanto, muitas vezes de explorado ele passa a ser o explorador.

Mais uma vez Paulo Freire nos alerta que quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é se transformar em opressor. Isso implica talvez em um dos grandes equívocos educacionais, pois esquecemos de ensinar e de aprender que não precisamos nos tornar opressores, se lutarmos na construção de uma outra forma de organização social.

É preciso relembrar que os sujeitos ao se libertarem podem lutar pela libertação de todos os seres humanos, de todos os homens, de todas as mulheres, de todos os seres que vivem na face dessa terra. Porque só é possível esta liberdade quando essa liberdade é de todos.

Considerações

A busca por uma aprendizagem que seja significativa aos sujeitos exige, no dizer de Paulo Freire, um processo de amorosidade, que apresenta aos docentes o desafio de permanecer no rigor científico e acadêmico ao mesmo tempo em que busca a compreensão das diversas realidades que estão sob sua responsabilidade.

Ao lembrarmos que Darcy Ribeiro já nos alertou que a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto, percebemos o tamanho da luta a ser empreendida. A responsabilidade de nossas ações docentes não se resume apenas às informações que repassamos aos nossos estudantes e aos nossos colegas.

Assim, um dos desafios da formação docente diz respeito ao enfrentamento da condição atual de desvalorização não só da escola, mas do conhecimento científico, num movimento negacionista que parece ter dominado a sociedade. Com isso, para além das discussões acerca das estratégias pedagógicas, há também a necessidade de discutirmos a formação docente a partir dos pressupostos científicos da área.

E a redescoberta de nossas potencialidades enquanto instituições educativas, que possibilitam a formação de jovens, adultos e idosos para a compreensão dos preceitos científicos que embasam o conhecimento escolar necessário à formação técnica de qualidade socialmente referenciada, ou seja, uma formação sólida e consistente, que compreenda o contexto social mais amplo e sua interdependência.

Ao pensarmos ainda sobre a formação docente, cabe lembrar também, os desafios cotidianos a serem vencidos. Desde as condições concretas para o desenvolvimento do trabalho até o significado das relações interpessoais que são estabelecidas nas instituições de ensino. É preciso uma superação urgente dos preconceitos que nos envolvem dentro dessas relações, para então, "ao baixarmos as armas" poderemos estabelecer relações autênticas, de solidariedade e companheirismo na construção de um trabalho coletivo, que tem um único objetivo: o aprendizado e o desenvolvimento do estudante.

Cada vez mais é necessário que os docentes se apropriem dos planos institucionais e de curso, para que conheçam as instituições e os cursos onde atuam e assim poderem ter clareza do objetivo de seu trabalho. Isso é uma forma de compreensão da totalidade que é uma instituição e um curso e essa visão proporciona ao docente a possibilidade de compreensão da fragmentação a que está continuamente submetido.

Conscientes de que a escola não muda a sociedade, mas sim é parte dela, temos a clareza de que não é possível a superação da fragmentação, mas, no mínimo a conscientização dessa fragmentação pode iniciar um processo de busca da superação desse modelo de sociedade capitalista onde o fragmento da mercadoria é a norma vigente.

E o instrumento fundamental nessa direção, com certeza, é o diálogo. Ação essencialmente humana, cada vez mais difícil de ser estabelecida em todas as instâncias sociais. Sem diálogo, não conseguiremos avançar! Cabe então, na formação docente, recuperarmos nossa capacidade de dialogar, e esse é mais um dos ensinamentos de Paulo Freire.

Para dialogar, é preciso conhecer e se dar a conhecer, então, a formação docente precisa proporcionar momentos de conhecimento entre os pares, onde cada um possa apresentar sua disciplina, mas não só, possa também, expor o que desejar de si mesmo. Só assim é possível uma aproximação entre os pares de maneira efetiva, pois a constru-

ção coletiva de um projeto educacional exige o compartilhamento de sonhos, expectativas e frustrações.

Esse compartilhamento pode ser realizado de maneira intencional, organizada pela instituição que esteja comprometida com essa perspectiva, com a clareza de que a lógica dominante é a lógica da fragmentação não da integração!

Assim é possível voltar a pensar em projetos educativos que indiquem a possibilidade de superação das dificuldades enfrentadas na atualidade. Cabe lembrar que a construção de um projeto educativo emancipatório, que outrora parecia mais próximo, agora precisa ser retomado, a fim de renovarmos nossa esperança em um mundo mais digno para todos os seres que aqui habitam.

A luta pela superação da passividade cognitiva, que se contenta com o que está pronto, rápido e superficial, é também a luta pela humanização dos sujeitos, alienados, cada dia mais pelo modo de vida reinante. A vida capitalista, que transforma seres vivos e todas as suas relações em mercadoria, exige dos sujeitos educadores, uma luta gigante. Uma luta contra certificados vazios de significado e de conteúdo, uma luta contra a permanente expropriação, contra a perene alienação da

ideologia dominante. Ou seja, uma verdadeira luta contra a corrente!

Referências:

ARAUJO, R. M. DE L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

■ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) y la formación en y para el trabajo.

María Eugenia Letelier Gálvez

Universidad Metropolitana de Ciencias de La Educación, Santiago, Chile

E-mail: queniletelier@gmail.com

Introducción

Las articulaciones posibles entre Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y la formación en y para el trabajo, constituyen un eje central que atraviesa de manera transversal y universal la historia, el debate teórico y las políticas de la EPJA. En una perspectiva más amplia, el tema subyacente, es la configuración de la articulación entre sistema educativo y el mercado de trabajo en tanto fenómeno cruzado por dinámicas, actores y dispositivos que actúan en contextos diversos, complejos y cambiantes.

En las últimas décadas las posibles articulaciones entre sistema educativo y mercado de trabajo han adquirido una especial complejidad. Desde fines de los años '80 la imposición de una nueva racionalidad de la producción orientada por las ideas de flexibilidad, tercerización y desregulación de las relaciones laborales, han impactado produciendo nuevas segmentaciones que modifican la manera de inserción en el mercado de trabajo. El aumento del trabajo informal y la precarización del empleo, son expresión de nuevas heterogeneidades que derivan en un aumento de la desigualdad. Son estas condiciones estructurales las que al inicio de la pandemia se evidencian en el drástico aumento del desempleo y la gran vulnerabilidad laboral, la prolongación del ciclo pandémico, actúa produciendo nuevas exclusiones en el mercado de trabajo y nuevas desigualdades educativas, como efecto del cierre masivo de la actividad presencial y de la inequidad en el acceso a las tecnologías.

Los debates recientes en torno a las articulaciones de la EPJA y la formación en y para el trabajo se han centrado, fundamentalmente, a nivel de trayectoria formativa en tanto proceso pedagógico y de gestión curricular destinado a facilitar el tránsito entre niveles y ofertas educa-

tivas diversas; en esta articulación y desde el modelo de competencias adquieren especial relevancia la flexibilización de la oferta educativa y las políticas de reconocimiento, validación y certificación de aprendizajes.

El complejo escenario actual muestra la importancia de repensar a la EPJA desde una visión ampliada basada en la educación como un derecho humano fundamental que se da a lo largo de toda la vida, orientada hacia el bien común y sustentada en principios de justicia social y valores compartidos. Desde esta visión las articulaciones posibles entre educación y trabajo, requieren de políticas que contribuyan a superar las múltiples exclusiones vivenciadas cotidianamente, las que influyen poderosamente en la motivación de las personas y colectivos para iniciar y/o continuar trayectorias formativas. Se requiere también el reconocimiento de las personas jóvenes y adultas como sujetos epistémicos de derecho, capaces de construir y participar en la producción de conocimientos.

La Educación con personas jóvenes y adultas y la formación en y para el trabajo: una mirada desde la perspectiva internacional

Las articulaciones entre EPJA y la formación en y para el trabajo, tienen como referencias principales las Conferencias Internacionales de Educación con Personas Jóvenes y Adultas (CONFINTEA); Declaraciones y Recomendaciones de la UNESCO; así como en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En el año 2022, se realizará en Marruecos la CONFINTEA VII. En la fase preparatoria de esta Conferencia, el documento final de la región de América Latina y el Caribe (ALC) destaca temas claves y prioridades para la política y práctica de la EPJA; entre las cuales se señala:

un marco renovado de la EPJA debe asumir el aprendizaje como un continuo a lo largo de la vida, ofrecer diversas trayectorias formativas, incluyendo emprendimientos en oficio, formación técnica y continuidad en estudios superiores. Reforzar la formación ciudadana y el desarrollo del pensamiento crítico, dando valor a experiencias comunitarias solidarias y sostenibles. (UNESCO: 2021, p.6)

El documento releva el papel trascendental de las y los educadores de EPJA, resaltando la preocupación por las condiciones de trabajo, así como la importancia de la formación inicial y desarrollo profesional, en tanto espacio de intercambio colaborativo claves para garantizar

el derecho a una educación de calidad; “ligado a ello emerge como condición para todos los sujetos de EPJA, el acceso a las TIC y conexiones virtuales”. (UNESCO: 2021, p. 6)

En esta propuesta de la región a la CONFINTEA VII, es interesante observar los aspectos señalados; por un lado, las articulaciones con y para el trabajo incluyen los oficios, la formación técnica y superior relacionándola con la formación ciudadana y otorgándole valor a las experiencias comunitarias; por otro, se incluye en esta articulación a docentes en tanto sujetos de aprendizaje, reconociendo su aporte y sus derechos.

Esta visión tiene conexiones con las propuestas surgidas durante la primera CONFINTEA realizada luego de la Segunda Guerra Mundial, el año 1949 en Elsinore (Dinamarca) que asume la noción de educación fundamental como derecho para la justicia social y el entendimiento entre naciones. La educación fundamental, se concibe como un sustento para todos los aspectos de la vida de las personas entre las cuales el trabajo, la contribución a la paz y justicia social son componentes esenciales.

Durante las décadas del 60 y 70 la conceptualización e institucionalidad de la EPJA se orientó, principalmente, por las ideas desarrollistas en esa época emerge el concepto de educación funcional, que asocia la educación con la “función” que la persona adulta debe desempeñar en la sociedad.

La educación funcional recibe mayores impulsos por las tendencias desarrollistas y de creciente industrialización que exigen la adecuación de la mano de obra a las exigencias de los procesos productivos. De este modo la educación se inserta en un marco más amplio en que predomina el factor económico del desarrollo (...) La educación funcional se va delineando como una pedagogía de la mano de obra productiva. (Infante, 1983, p.40)

La perspectiva conceptual y política de educación funcional, fue objeto de múltiples críticas; especialmente en América Latina y el Caribe, el pensamiento de Paulo Freire y la educación liberadora destacan las tendencias “integradoras” y “funcionales” que pretenden adaptar a los individuos al marco de modernización e insertarlos en un determinado nivel de producción.

En este contexto se sitúa uno de los informes más relevantes sobre la EPJA, resultado de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nairobi en 1976. El informe avanza en la conceptualización de la EPJA "como un factor que provoca el cambio social" resaltando que a través de la EPJA

las personas desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e interdependiente. (UNESCO: 1976)

En la CONFINTEA IV realizada en 1985 en París, se anuncian nuevas funciones que la EPJA debe desempeñar asociada a la cualificación profesional como instrumento capaz de dar respuesta a los cambios y necesidades demandadas por el mercado de trabajo. En la definición de las finalidades de la formación ocupacional se señala

[] debe responder a los cambios del mercado laboral, acompañar las transformaciones tecnológicas, sobre todo relacionadas con la introducción de nuevas tecnologías, incrementar las competencias profesionales, facilitar las reconversiones y garantizar una mayor movilidad profesional y geográfica, en un periodo de modificación de la estructura de la fuerza laboral que, en numerosos países, es origen del paro forzoso. (UNESCO, 1985, p.13)

Doce años después, la CONFINTEA V, celebrada en Hamburgo en 1997, destaca las nuevas transformaciones sociales y económicas relacionándolas con las demandas hacia la EPJA

se están produciendo profundos cambios tanto en el plano mundial como en el local, los que se hacen patentes en la mundialización de los sistemas económicos, el rápido avance de la ciencia y la tecnología, la estructura por edad y la movilidad de la población y la aparición de una sociedad fundada en la información y el conocimiento. (UNESCO, 1997, p.27)

La declaración de la CONFITEA V representó un salto cualitativo en los conceptos y perspectivas sobre la EPJA al transitar desde la noción de aprendizaje permanente, hacia “el aprendizaje a lo largo de la vida como principio rector que incluye y reconoce aprendizajes que van más allá del ámbito formal.” (UNESCO, 1997)

Doce años después, en 2009, la CONFITEA VI realizada en Brasil, dio un mayor énfasis al Aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV) e introdujo la categoría de aprendizaje y educación de adultos (AEA), como un elemento articulador de los procesos que se dan desde el ámbito de las políticas y el de la experiencia de los sujetos individuales y colectivos.

En esta última Conferencia, al igual que las dos anteriores, se analizan las condiciones en que actúa la EPJA en relación a las transformaciones del contexto.

Nos hallamos ante cambios estructurales de los mercados de producción y de trabajo, inseguridades y ansiedades cada vez mayores en la vida cotidiana, dificultades para llegar a un entendimiento mutuo y, ahora, además, una crisis económica y financiera mundial que se va agravando. Al mismo tiempo, la mundialización y la economía fundada en el conocimiento nos obligan a actualizar y adaptar nuestras destrezas y competencias a entornos laborales, formas de organización social y canales de comunicación nuevos [...] El aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos. (UNESCO, 2009 p. 35)

Seis años más tarde, alertas sobre la crisis profunda a escala planetaria llevaron a la aprobación por parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU ODS, 2015). La Agenda 2030 como programa universal para erradicar la pobreza contiene 17 objetivos, el objetivo 4 está referido a educación “Garantizar una educación de calidad inclusiva, equitativa, y fomentar las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015). En los ODS se alude de manera indirecta a la EPJA, no obstante como se ha señalado en las diversas conferencias internacionales la EPJA tiene un potencial para el logro del conjunto de los ODS. Una mirada ampliada de derechos permite visibilizar que la EPJA tiene fuertes y múltiples vínculos con los demás ODS “en lo que respecta a cohesión social, salud y bienestar, desarrollo de las comunidades, empleo y protección medioambiental.” (UNESCO 2015b, p. 10) Es dable afirmar que la EPJA es transversal dado su carácter habilitador de otros derechos y por encontrarse inscrita en los procesos formativos y de prácticas en los ODS.

Condiciones estructurales y efectos de la pandemia

América Latina es una región de múltiples riquezas atrapada en una desigualdad extrema y persistente, agravada por los efectos de la pandemia. El último informe Regional de Desarrollo Humano, denominado Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento (PNUD, 2021) distingue a América Latina como una de las regiones más desiguales y de crecimiento más lento del mundo y visibiliza como una causa fundamental la concentración del poder político en unos pocos “que lo utilizan para capturar las instituciones reguladoras del Estado a fin de extraer rentas del resto de la población, permitiendo que las empresas prevalezcan por su posición de monopolio y no por la innovación tecnológica.” (PNUD, 2021, p. 86)

La pandemia encuentra a América Latina con una situación de gran vulnerabilidad en el empleo. Según datos de la Organización Internacional del Trabajo, en 2019 el 53% de la población económicamente activa se encontraba en situación de informalidad, para el mismo período se registraban 26 millones de latinoamericanos sin empleo. (OIT, 2019, p.7)

La desigualdad educativa es uno de los factores que subyacen en esta “trampa”. Si bien las dos últimas décadas se registran progresos en la escolarización general de la población, al comparar por quintiles de ingreso, el logro de aprendizajes y la calidad educativa muestran drásticas desigualdades. Simultáneamente, la desigualdad educativa se continúa reproduciendo debido a la segregación territorial de los diferentes entornos socioeconómicos.

Las encrucijadas asociadas a la articulación entre educación y trabajo son más profundas, la pandemia nos asombra en un mundo que está tomando conciencia de la necesidad de cambios radicales como condición para preservar la existencia en el planeta. Se puede decir que estamos ante un cambio de Era de la Humanidad, no hay un futuro previsible, estamos en tránsito.

Los paradigmas actuales, en tanto referentes globales para la comprensión de los fenómenos y procesos, han mostrado su agotamiento. Desde antes de la pandemia y más aún ahora, la noción de “crisis civilizatoria” tiene pleno sentido, se trata de una crisis multidimensional que afecta todos los ámbitos de la vida, al modelo de producción y consumo, a la seguridad alimentaria y salud, afecta al ecosistema amenazando la continuidad de la vida en el planeta “es la crisis terminal del patrón civilizatorio de la modernidad occidental capitalista.” (CLACSO: 2020)

Un estudio reciente “La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en ALC en contexto de pandemia” (CLADE: 2021) destaca aspectos que permiten situar a la EPJA en el escenario actual. Se señalan aspectos que el ciclo pandémico ha evidenciado en todo el sistema y que se expresan con mayor profundidad en EPJA relacionados con la precariedad laboral, la falta de acceso a conexiones y aparatos digitales que condicionan la participación y continuidad educativa.

De acuerdo al estudio, resultan claves la flexibilidad de la oferta educativa, metodologías participativas, aprendizajes nucleares seleccionados como imprescindibles abordados desde un enfoque interdisciplinar, la incorporación de nuevas maneras de enseñar y evaluar. Se resalta especialmente el papel central e irremplazable de las y los educadores:

[] quienes desplegaron múltiples estrategias incluido el contacto con los participantes a través de visitas a las casas o de medios tecnológicos, permitiendo la continuidad educativa y el apoyo socioemocional. Se revaloriza la radio como medio de comunicación y aprendizaje, emerge el uso de podcast para trabajar con y desde la oralidad. Simultáneamente, la adaptación forzosa a la virtualidad, generó procesos de aprendizaje que permitieron descubrir capacidades y reforzar la autoestima y la identidad de educadores y educadores. Estos procesos ponen de relieve la necesidad de reconocer a las y los docentes como sujetos de derecho. (CLADE, 2021, p. 66)

[] en pandemia se perciben con claridad el agotamiento y límites de un modelo. Se evidencia la importancia del aprendizaje intergeneracional e intercultural. Los nuevos espacios y tiempos de aprendizaje desafían a encontrar nuevos significados y valor a la educación. La pandemia resignifica el contexto desafiando al sistema a repensar la oferta educativa en donde el apelativo de ‘formal’ lo distancia y encapsula como un sistema cerrado, al margen de lo que ocurre en los contextos y en la vida de las personas [] el aprendizaje intergeneracional, el reconocimiento y valorización de ese espacio de encuentro es también una manera de valorizar a las personas jóvenes y adultas como sujetos de derechos y como productoras de conocimiento y hacedoras de cultura. (CLADE, 2021, p. 91)

Esta aproximación al impacto de la pandemia y las raíces profundas de sus causas, evidencia la necesidad de renovar la perspectiva analítica sobre las articulaciones posibles entre aprendizaje y educación con personas jóvenes y adultas y la formación en y para el trabajo.

Reflexiones finales

Las potenciales articulaciones entre EPJA y la formación en y para el trabajo, están fuertemente asociadas a los contextos históricos y modelos de desarrollo.

En el siglo pasado, luego de la Segunda Guerra Mundial, el vínculo estuvo centrado en la necesidad de contribuir desde una educación fundamental a la formación integral de las personas y a la construcción de sociedades más justas que permitieran avanzar en el entendimiento entre naciones y fortalecer una cultura de la paz. Posteriormente, como resultado de los procesos de industrialización se puso el acento en la educación funcional; funcional a las necesidades de generar mano de obra productiva calificada para el desarrollo social y económico. A partir del 2000, la perspectiva dominante se basó en el modelo de competencias. En las recomendaciones y balances internacionales¹ el foco se puso en los procesos pedagógicos y de gestión curricular a través de la definición de perfiles de egreso. Los marcos de cualificaciones, levantados con metodologías y procedimientos homogéneos en la mayoría de los países de la región, buscaron asociar competencias requeridas por oficios y profesiones con los diferentes niveles del sistema educativo. El reconocimiento y validación de los aprendizajes forman parte clave de un sistema de educación permanente capaz de facilitar la movilidad educativa y la trayectoria formativa.

Las condiciones previas de la región, acentuadas por el ciclo pandémico, muestran los límites de estas potenciales articulaciones. La fuerte contracción del mercado de trabajo, la precariedad del empleo, la informalidad y subempleo junto al aumento de las desigualdades de acceso y permanencia en los sistemas educativos, son condiciones estructurales que interpelan tanto la perspectiva analítica como la

¹ Entre estas: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida (2015-2021), GRALE 3 (UIL-UNESCO, 2016); Recomendaciones Ministros de Educación reunión de Buenos Aires (2017)

factibilidad de la implementación de modelos basados en marcos de cualificaciones homogéneos.

La pandemia abre una oportunidad para repensar la educación desde principios éticos en donde las personas se reconozcan con humildad y respeto como seres humanos que requieren de la cooperación y el trabajo colectivo. Es también una oportunidad para transitar hacia perspectivas diferentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados por algunas nociones claves de transversalidad y transdisciplinariedad en tanto enfoques y principios capaces de otorgar nuevas perspectivas a los contextos de aprendizaje y a la organización del sistema educativo.

El aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas, tiene el desafío de construir un nuevo posicionamiento para la EPJA fundamentado en dos perspectivas: la educación es un derecho humano fundamental que se da a lo largo de la vida; y, el reconocimiento de las personas jóvenes y adultas como sujetos epistémicos de derecho, capaces de participar en la producción de conocimientos.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación con personas jóvenes y adultas tiene un carácter habilitador y relacional, pues potencia la adquisición de otros derechos, al apoyar las condiciones que hacen posible su ejercicio. El aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas tienen un papel que cumplir en relación con el derecho al trabajo que demanda credenciales actitudes, capacidades y herramientas para participar de manera digna en los procesos de producción y mejora en la calidad de vida.

Asumir el aporte de los sujetos de la EPJA a la configuración del conocimiento implica reconocer otras formas de construir políticas y vínculos pedagógicos, implica legitimar a los sujetos que participan en los procesos, sus prácticas. Este posicionamiento desafía otro modo de relación que no sea para las personas jóvenes y adultas sino con las personas para promover la participación que aporte al diseño y puesta en práctica de políticas educativas y del vínculo pedagógico construido como un encuentro. (Berlanga, 2020) Implica mirar a las personas como sujetos epistémicos de derecho que a lo largo de sus vidas configuran formas de comprensión, conocimientos con sentido social y procesos pedagógicos en los que son reconocidos y participan con elementos propios y en ambientes dignos y amorosos.

Referencias:

BERLANGA, B. (2020). Consideraciones y propuestas sobre la formación de educadores/as en educación para personas adultas. Recuperado de <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/wp-content/uploads/2020/10/>

CLACSO (2020) **Crisis civilizatoria**: impactos sobre la salud y la vida. Recuperado en <https://www.clacso.org/crisis-civilizatoria-impactos-sobre-la-salud-y-la-vida/>

CLACSO (2021) La situación de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. **Panorama descriptivo analítico**. Recuperado en https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf

INFANTE, M. Isabel (1983) **Educación comunicación y lenguaje**. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México. DF

OREALC-UNESCO (2021) **Documento final**: Consultas subregionales de América Latina y el Caribe: camino a la Séptima Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380238>

Organización de las Naciones Unidas (2015) **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. Recuperado de <http://www.un.org/sustainable-development/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

PNUD (2021). **Informe regional de desarrollo humano 2021 atrapados**: alta desigualdad y bajo crecimiento. Recuperado de https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/regional-human-developmentreport-2021.htm

UNESCO (1976) **Conferencia General de la UNESCO**. Recuperado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_spa

UNESCO (1985) **IV Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos**. Recuperado en <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/conferencia-internacional-confintea>

UNESCO (1997). La Educación de Las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro (CONFITEA V).

V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, Hamburgo, 14-18 de julio de 1997. Recuperado en <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>

UNESCO/UIIL (2010). **Marco de Acción de Belém**. Recuperado de [https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000187789](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789)

La formación para el trabajo en EPJA. Una experiencia de incidencia y transformación en el estado de México

Gloria Hernández

Instituto Superior de Ciências da Educação do Estado do México – México.

E-mail: gloriadf_2004@yahoo.com.mx

El texto surge de un proyecto de articulación de una institución de posgrado y espacios de la administración educativa encargados de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y la Formación para el Trabajo (FPT). El proyecto se denomina "Renovación de la Formación para el Trabajo" y fue desarrollado en el año 2019; en la actualidad, y derivado del proyecto, se desarrolla un curso de extensión académica con veinte docentes de FPT.

Se exponen las líneas de renovación desarrolladas en coordinación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (IS-CEEM) que es una institución de posgrado, logrando con ello sinergias entre la investigación y las instancias de la EPJA. Se pretende compartir tanto la experiencia de trabajo conjunto, como el contenido de las acciones que derivaron del proyecto; en conjunto, intentan contribuir a la mejora en la condición de vida de las personas menos favorecidas en el estado de México.

Es relevante destacar que el proyecto fue construido por un equipo amplio en el que además de especialistas se encuentran las personas participantes en la FPT, sus voces, perspectivas y esperanzas nutren de manera significativa el proyecto y con ellas nacen muchas de las ideas aquí propuestas.

A fin de exponer la experiencia el texto estructura por cinco apartados: el surgimiento del proyecto; perspectiva de la FPT; la FPT en las políticas del estado de México; las líneas y acciones construidas; y las conclusiones.

El surgimiento del proyecto

El proyecto de Renovación de la Formación Para el Trabajo (FPT), solicitado por el gobierno del estado de México en el 2019, se inscribe en el marco de una política educativa que tiene como fundamento garantizar el derecho a una educación para todas (os) a lo largo de la

vida. A nivel internacional la UNESCO, impulsa este derecho a través de la Agenda 2030, en donde se exponen los principios necesarios para mejorar las condiciones sociales, económicas, culturales y ambientales para el fortalecimiento de una vida digna.

En México el derecho a la educación se encuentra sustentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, expresamente en el artículo tercero, y es retomado en el Plan de Desarrollo del Estado de México (2017-2023), en el artículo 4.4, en el que se destaca la importancia de aumentar el número de personas jóvenes y adultas que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder a un empleo; ello se vincula con el propósito fundamental de la FPT, que es contribuir a que las personas de 15 años y más desarrollen o fortalezcan sus competencias laborales para acceder a un empleo o autoemplearse.

La Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Educación Inclusiva y Fortalecimiento Educativo y la Subdirección de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos, promovió el fortalecimiento de la FPT en el marco de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) mediante el desarrollo del Proyecto de Renovación, el cual tiene como una de sus etapas principales, el diagnóstico, entendido como un proceso gradual que tiene como propósito dar cuenta del estado actual de la FPT e identificar las necesidades así como definir ámbitos, líneas y estrategias para su fortalecimiento.

Se propuso un diagnóstico inclusivo y participativo, en el que el diálogo con los responsables de la gestión, el diseño curricular y el desarrollo propiamente de los cursos apoyara con la identificación de las necesidades y diera sugerencias desde su amplia experiencia de las posibles líneas de acción para su mejora. Asimismo, los posibles empleadores constituyeron una pieza clave en el desarrollo del diagnóstico pues posibilitaron visibilizar cuáles son las necesidades del mercado laboral y la importancia de establecer vínculos con el sector productivo.

Las tecnologías de la investigación fueron el desarrollo de ocho grupos focales, entrevistas a directivos, docentes y estudiantes de la FPT y a posibles empleadores y una encuesta en línea. Cada una de dichas tecnologías permitió recuperar información relevante sobre los ejes que orientaron el diagnóstico, a saber, el derecho a la educación en articulación con el derecho a un trabajo decente.

Perspectiva de la FPT

Hablar de la formación para el trabajo a partir del ángulo de la pobreza y de los derechos abre un espacio para reconocer la desigualdad y desventajas acumuladas entre grupos como jóvenes, mujeres, rurales, indígenas, adultos mayores. Asimismo, permite colocar el sentido de la desigualdad en torno no sólo a las personas, sino a las diferencias regionales, en una geopolítica de los derechos. Como consecuencia de la atención a estos aspectos, permite hacer visible las posibilidades de la formación para el trabajo para incidir en la disminución de la pobreza.

Asimismo, la formación para el trabajo se construye desde la perspectiva de derechos sociales y humanos que demandan reconocer a las personas en su condición de sujetos de derecho; implica también valorar las relaciones intrínsecas entre el derecho a una educación digna y el derecho a un trabajo decente. Una educación digna es aquella que permite el desarrollo de la persona en entornos que reconocen su experiencia y provee de ambientes, relaciones y herramientas para construir otras de mayor alcance. El trabajo decente, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es el “conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos” y el atributo decente es “la convergencia de cuatro objetivos: los derechos en el trabajo, las oportunidades de empleo, la protección social y el diálogo social. (OIT, 2019)

Como lo señala el PDEM, una perspectiva a destacar es el “ciclo de vida” que contempla el encuentro intergeneracional e intercultural ligado a las enseñanzas y aprendizajes de actividades productivas de personas jóvenes y adultas en condición de desigualdad.

Importa también recuperar la experiencia acumulada de Organizaciones de la sociedad Civil (OSCs) que aportan en el ámbito de la gestión de la FPT, la pedagogía y los fines sociales desde la perspectiva de la economía solidaria. Esta mirada concibe a la economía como medio de desarrollo al servicio del ser humano con modelos equitativos y sostenibles que “permitan una distribución más equilibrada, el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad”. (La Piragua, 2011, p. 3)

De esta manera se colocan en diálogo, la experiencia acumulada, el trabajo decente, la economía solidaria y la educación para la vida y el trabajo.

La FPT en las políticas del estado de México

La FPT está constituida por un conjunto de acciones educativas que promueven la construcción de habilidades técnicas, actitudes y valores que hacen posible la participación de manera digna en los procesos laborales, sociales y culturales de las personas en el marco de un trabajo decente como lo señalan la OIT y el objetivo 8 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En el marco de políticas públicas es relevante destacar que el Plan de Desarrollo del Estado de México (PDEM) 2017-2023 se propone en el pilar social, objetivo 1.3 "Garantizar una educación incluyente, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida".

De manera particular en la estrategia 1.3.6 señala "Disminuir el rezago educativo en hombres y mujeres de 15 años y más y promover competencias para el trabajo" cuyas líneas de acción son: Atender a la población de 15 años o más en rezago educativo, con servicios de alfabetización, educación primaria, secundaria y misiones culturales; fortalecer la formación para el trabajo de personas de 15 años y más. (GEM, 2017, p. 75)

Como se señala en el PDEM, las propuestas se alinean con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la agenda 2030, de manera particular con el Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, el objetivo 4.4 Aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. Asimismo, de manera directa se vinculan con el Objetivo 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos, y de manera particular con el objetivo 8.6. Reducir la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni capacitación. De igual modo, el PDEM señala en sus estrategias 5.1.6 en "[...] diseñar e instrumentar programas para mejorar la economía de los hogares..." e "Instrumentar programas de capacitación a madres solteras y jefas de familia para el autoempleo" beneficiando con ello a poblaciones específicas como es el caso de las mujeres.

Con el propósito de cumplir este mandato se hace necesaria la renovación de la FPT en el contexto de la EPJA a la luz de las condiciones sociales, las transformaciones en el mundo del trabajo, los altos índices

de pobreza, pero también por los compromisos que México suscribe en acuerdos internacionales y sobre todo por las potencialidades que la FPT tiene para el bienestar social, familiar y comunitario.

En su base legal la FPT es parte constitutiva de la EPJA cuyo sentido se describe en el país en la Ley General de Educación, recientemente aprobada,

Capítulo IX denominado De la educación para personas adultas, que señala

Artículo 70. La educación para personas adultas será considerada una educación a lo largo de la vida y está destinada a la población de quince años o más que no haya cursado o concluido la primaria y secundaria; además de fomentar su inclusión a la educación media superior y superior. Se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la participación y la solidaridad social. (CDHCU, 30, septiembre, 2019)

Por su parte la Ley de Educación del Estado de México en el Artículo 115, señala:

La educación para los adultos está dirigida a las personas de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria, o secundaria y considera la alfabetización, la educación primaria, secundaria y media superior. Asimismo, comprende la capacitación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. (GEM, 2011, p. 83)

En relación con la formación para el trabajo, dicha Ley en el Artículo 117 establece que:

La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe, desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados. (GEM, 2011, p. 84)

Necesidades y líneas de acción en FPT

A partir de los diálogos y la información recabada, se definieron cuatro ámbitos: Gestión, Formación docente, Reestructuración curricular y Vínculo con los sectores productivos, rezago escolar y trabajo para construir empleo. En cada uno de ellos se ubicaron necesidades, pero también posibles estrategias y líneas de acción para su fortalecimiento.

En el ámbito de la Gestión se visibilizó que hay un fuerte compromiso de las docentes que atienden la FPT, desarrollan estrategias de gestión y difusión locales y diversificadas. Es importante compartir estas experiencias y apoyarlas desde el nivel central

Las principales necesidades en este ámbito están relacionadas con la disponibilidad de un espacio que reúna las condiciones necesarias para atender de manera digna a la población de 15 años y más que acuden a los cursos, así como contar con el equipo y materiales adecuados y apoyo a la difusión de los cursos.

La estrategia se centra en Potenciar las plazas docentes y los espacios escolares a través de la renovación y diversificación de los cursos. Las líneas de acción plantean el desarrollo de la gestión en cuatro niveles: interinstitucional, intrainstitucional, intersectorial y comunitaria.

En el ámbito de Formación docente, se distinguen como prioridades que requieren atención, la configuración de los Consejos Técnicos Escolares que favorezcan la formación profesional y técnica a partir de la estructuración de un trayecto formativo y la recuperación de experiencias exitosas de otras instituciones que brinden FPT y las que derivan de las OSCs.

La estrategia que se propone en este ámbito es *Dinamizar los Consejos Técnicos Escolares, para coadyuvar en el fortalecimiento y renovación de la FPT en vínculo con el MEVyt²*. Las líneas de acción incluyen el desarrollo de cursos con énfasis en la especialización técnica y pedagógica y la apertura a una formación en diálogo con otras instituciones, sectores y las OSC.

2 Modelo de Educación para la vida y el Trabajo.

En el ámbito de la Reestructuración curricular, es fundamental construir programas con perspectiva pedagógica y de formación técnica actualizada que articule las especialidades técnicas, las necesidades y características de las personas en el marco de la educación a lo largo de la vida y el trabajo y las condiciones de desarrollo de los cursos.

La estrategia para este ámbito es Fortalecer la reestructuración de los cursos 2018. Las líneas de acción parten del reconocimiento del esfuerzo por actualizar los programas de los cursos de FPT durante el 2018 promovidos por la SEAJA, no obstante, es imprescindible continuar con la reestructuración a fin de transitar hacia un sistema modular, recuperando la perspectiva del MEVyT, en relación con la flexibilidad en el desarrollo de los contenidos.

Otra de las líneas de acción es valorar la pertinencia de un enfoque común para todos los programas de la FPT, y la relevancia de situar particularidades acordes a cada especialidad técnica y condiciones de las regiones.

Para la reestructuración de los programas de los cursos de FPT se considera imprescindible la participación de los docentes a través de la conformación de academias por especialidad técnica, así como la configuración de comunidades educativas con representación de diversas especialidades técnicas. Asimismo, dicha reestructuración tiene como una arista más el vínculo con los sectores productivos para redefinir las competencias laborales y construir los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes.

En el ámbito Vínculo con los sectores productivos, rezago escolar y trabajo para construir empleo, se identifican como necesidades, la recuperación no solo de las demandas del mercado laboral sino de las condiciones de empleabilidad, especialmente, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores inherentes al trabajo; la incorporación de temas ligados a la administración y gestión de un negocio, así como elementos que contribuyan en el fortalecimiento de la economía doméstica.

La estrategia en para este ámbito es Establecer vínculos con los sectores productivos a fin de incentivar condiciones de empleabilidad, autoempleo y economía doméstica. Las líneas de acción son: constituir relaciones intersectoriales, vínculos con los sectores productivos y promover encuentros entre estudiantes y docentes de las diferentes especialidades técnicas con la intención de generar proyectos productivos.

Otra línea de acción es la recuperación de la experiencia de las Organizaciones de la Sociedad Civil, principalmente lo relativo a la formación de una comunidad productiva, el manejo de los recursos con la perspectiva de la sustentabilidad y las economías solidarias.

De estas líneas, se avanzó en la reestructuración participativa de los trece cursos³ de FPT y en la construcción de un espacio en articulación con el ISCEEM, para la formación de veinte docentes inicialmente⁴.

Conclusiones

El proyecto muestra la posibilidad de articular esfuerzos, si bien hay tensiones diversas, centralmente provenientes de las perspectivas que entiendo como posicionamientos que dan horizonte de sentido a las acciones que se emprenden. Este diálogo reconoce las diferentes dimensiones, nacional y local en las que se cruzan diversas posibilidades de acción, pero ambas son necesarias.

Los tiempos para concretar acciones son diversos y no siempre atienden las necesidades de las personas en la FPT. Los tiempos de la toma de decisiones más marcados por las políticas y sus proyectos corren por otros senderos con otras miradas no siempre coincidentes con la premura del vivir cotidiano que enfrentan las personas en el día a día; no obstante, es posible realizar acciones que han llegado más tarde, por ejemplo, la reestructuración curricular de los cursos que se hizo un año después, o la creación colectiva de un espacio de formación como el que tenemos ahora que ocurre dos años más tarde y en condiciones de pandemia, con otros desafíos no vistos en la elaboración del diagnóstico.

La FPT no tiene una definición única, sus discursos, sujetos y prácticas han variado en la historia de la EPJA en México de acuerdo con los proyectos político pedagógicos de cada gobierno y también con base en los propios programas y sujetos de la EPJA. De ese modo, se tensan sus propósitos y procesos si vienen del gobierno nacional, de los gobiernos

3 Los cursos son: Corte y Confección; Alta Costura; Cocina, Repostería y Decorado; Secretaría Ejecutiva y Computación 1 y 2 Bordados a mano; Bordado a máquina; Carpintería 1 y 2; Cultura de Belleza; Estilista profesional; Florería y Manualidades; Tejido de gancho y agujas.

4 A fin de dar a conocer la magnitud del impacto de FPT en el estado de México, para el ciclo escolar 2018-2019, 844 docentes. (Subdirección de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos, 2019).

locales, la sociedad civil o de la iniciativa privada. Ello se debe a la madeja en que se inserta la EPJA en las políticas nacionales en las que coinciden, sin articulación, acciones de EPJA, incluso sin ser reconocidas como tales, dado su carácter remedial y compensatorio que solo liga acciones de EPJA si se relacionan con la conclusión de la educación obligatoria de manera tardía y con menores condiciones, lo que le otorga un sentido particular.

Subyace también en la definición y acciones de FPT el impacto de la marginalidad de la EPJA en las políticas educativas nacionales y es posible encontrar en el campo una tensión: por un lado, las personas valoran los cursos de FPT, pero hay una especie de aceptación de la precariedad que afecta la dificultad para pensar una mirada diferente y acciones más dignas que se merecen en tanto sujetos de derecho a la educación digna y al trabajo decente.

La formación para el trabajo en el contexto de la EPJA demanda otras definiciones en el marco de la educación a lo largo de la vida que exigen renovar conceptos, políticas y prácticas que permitan un fortalecimiento de este ámbito de la EPJA, pero sobre todo la mejora en las condiciones de vida de las personas, las comunidades, las familias y la sociedad.

Referencias:

CDHCU. (2019). **Ley General de Educación**. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

GEM. (2011). **Ley de Educación del Estado de México**. Obtenido de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/ley/vig/leyvig180.pdf>

GEM. «Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023.» 2017. <http://edomex.gob.mx/sites/edomex.gob.mx/files/files/PDEM20172023.pdf> (último acceso: 1 de febrero de 2019).

La Piragua (2011) Economía solidaria. **Revista latinoamericana y caribeña de educación y política**. No. 36. Diciembre, 2011. Perú, CEAAL.

OIT. «¿Qué es el trabajo decente?» 2015. https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_LIM_653_SP/lang-es/index.htm (último acceso: 2 de febrero de 2019).

ONU. «Objetivos de desarrollo sostenible.» 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (último acceso: 2 de febrero de 2019).

Educação de jovens e adultos e mundos da escola e do trabalho: elementos para discussão das articulações possíveis

Domingos Leite Lima Filho

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Email: domingos@utfpr.edu.br

Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Elaborar uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos e os mundos da escola e do trabalho deve consistir essencialmente na tentativa de identificar as relações que se estabelecem entre a escolarização básica e profissional e as possibilidades e limites destas em contribuir para o acesso, permanência e mobilidade dos jovens e adultos trabalhadores na educação escolar e no mundo do trabalho.

No que diz respeito à educação brasileira, esta é, no entanto, uma questão em que persiste grande indefinição, ainda que a discussão sobre as finalidades e formas de articulação entre a educação básica, sobretudo a praticada nas escolas de Ensino Médio, e a formação profissional, destinadas aos jovens e adultos, seja um dos temas que mais tenha recebido atenção dos estudiosos e dos legisladores da educação nas sucessivas reformas educacionais empreendidas desde os anos de 1970. (GARCIA e LIMA FILHO, 2004) Contudo, é importante também reconhecer que a experiência nacional é escassa, quando busca-se políticas públicas relativas à integração entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional que tenham universalidade, perenidade e continuidade ao longo dos anos. Ao contrário, o que vemos na história é a predominância de programas focais, de duração e alcance limitado e que trazem a descontinuidade como marcas características da ação governamental. Poucas são as iniciativas que buscaram encarar tal problemática de maneira mais ampla e permanente, sendo uma delas, quase que como exceção à regra geral, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em 2006. Porém, desde sua proposição, o PROEJA sofreu restrições e entraves para sua ampla implementação e a partir do ano de 2011 teve sua execução e importância deslocadas por outro programa governamental, o Programa Nacional de Acesso

ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC). Na sequência, o curso da política educacional foi profundamente alterado em função da conjuntura política que resultou, em 2016, no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e na ascensão do governo golpista de Temer. Por fim, no contexto de regressão social que se abateu sobre o país após as eleições presidenciais de 2018, a atual oferta do PROEJA é quase residual.

Sobre a relação trabalho, educação profissional e EJA

De início, seria importante estabelecer que um processo educacional ou formativo que tenha por objeto o propósito específico de profissionalização ou educação profissional só deveria iniciar-se após concluída a etapa de escolarização básica. Esta é, em geral, a situação verificada em países que universalizaram este nível educacional.

Porém, a posição de que não deveria haver uma formação específica, para profissões ou ramos específicos do trabalho, antes que concluída a etapa de escolarização básica, não é o mesmo que dizer que a educação básica não deva ter vínculos ou articuladores, ou, se quisermos, princípios, que considerem a categoria trabalho como referencial para a concepção e organização do processo educativo. Isto é importante na medida em que pensemos uma sociedade efetivamente democrática e, se nos propomos a construí-la, um ponto de partida, no que tange à educação, deve ser a perspectiva de superação das dualidades dos sistemas educacionais, como é o caso do Brasil, onde historicamente tivemos (e temos ainda) uma educação básica acadêmica, livresca, científica ou humanista, no sentido clássico, enfim, propedêutica para o prosseguimento dos estudos em nível superior; ao lado desta, uma educação específica para o trabalho, baseada, sobretudo, na formação prática, para o fazer, técnica ou tecnicista, sem aprofundamento em conteúdos científicos, sociais e ético-políticos.

Uma concepção educacional que encaminha para a superação desta dualidade é a concepção de escola unitária que considera a educação como um processo de formação integral do ser humano mediante o qual é possível percorrer um processo de elevação cultural, isto é, intelectual e moral, no sentido defendido por Gramsci (1989), ou seja, um processo de construção teórica e prática de uma concepção de mundo, em suas dimensões política, econômica e social, necessário ao alcance da plena situação de ser, estar e agir no mundo, na condição de sujeitos livres e que por sua ação consciente e coletiva constroem o mundo em que vivem e a si mesmos.

Ao pensarmos a educação, tendo em conta estes referentes, consideramos que a construção e transmissão de conhecimentos, ou seja, o processo educativo, tem como princípio o trabalho e a cultura enquanto dimensões da sociabilidade, dimensões indissociáveis de produção material e intelectual da vida. Nestes referentes, comparecem de forma articulada a ciência, a técnica e a tecnologia, transversalmente mediadas pelas relações sociais em suas dimensões políticas, econômicas e éticas. Assim concebida, como processo de formação do ser humano e que se encaminhe na direção da superação da divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre formação profissional e formação geral, a educação deve incorporar o conceito de politécnica (SAVIANI, 1989), ou seja, a educação deve ser tecnológica, no sentido de propiciar aos educandos o pleno domínio dos princípios e fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam os processos produtivos modernos, oferecendo-lhes uma formação integral.

Nesse sentido, a relação entre educação básica e mundo do trabalho é concebida como processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política. Um processo que considera a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações sócio-econômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considera a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, a educação em sua relação com o mundo do trabalho, seja básica, profissional ou tecnológica, não pode ser reduzida à mera formação para profissões ou para determinados práticas e trabalhos específicos, senão processo de formação integral do ser humano, cidadão e trabalhador, direito social inalienável e base de autodeterminação do sujeito no contexto dos complexos processos produtivos que caracterizam as sociedades contemporâneas.

No entanto, devemos ter claro que entre a perspectiva conceitual de uma escolarização básica universalizada e não dual, que tenha como referência o trabalho e a cultura como base da produção material e intelectual, seguida de processos de profissionalização, seja na educação superior ou técnica/tecnológica de nível médio, entre esta perspectiva e horizonte e as condições sócio-históricas e estruturais que vivemos na sociedade brasileira se coloca uma dura situação social de desigualdade que impediu e impede que milhões de brasileiros, hoje jovens e adultos trabalhadores, frequentem ou concluam sua escolarização básica na idade correspondente, e igualmente está impedindo que milhões de jovens oriundos das camadas populares e filhos de tra-

balhadores ingressem e concluam a sua escolarização básica, empurrados que são, como assim foram os primeiros, à buscar as condições necessárias para o seu sustento e de suas famílias no mundo do trabalho, permeado por incertezas, instabilidades, inseguranças e riscos, no qual degradação e exclusão são constantes. Esta condição os empurra ao mundo do trabalho antes mesmo de concluída a primeira etapa da escola básica (ensino fundamental). Esta necessidade premente, inadiável nas circunstâncias sociais encontradas, dificulta sua permanência na escola, ou mais gravemente empurra igualmente para fora dela aqueles que de alguma forma nela conseguiram ingressar. Esta situação é descrita por Dermeval Saviani como a “realidade rebelde” da sociedade brasileira marcada pela profunda desigualdade social.

Alguns números gritantes dessa “realidade rebelde”, ou dessa sociedade desigualitária e excludente que se retroalimenta da exclusão permanente e cotidiana (OLIVEIRA, 2003) já são bastante conhecidos: dados de 2020 revelam que cerca de 70 milhões de brasileiros jovens e adultos ainda não haviam concluído. Não obstante a magnitude destes números que demonstram cabalmente a gravidade social da problemática, verifica-se que as matrículas da EJA vêm ao longo dos dois últimos decênios sofrendo drástica redução. Segundo dados dos censos escolares do INEP, sistematizados por PINTO (2021), entre 2007 e 2019 as matrículas de EJA no ensino fundamental caíram praticamente pela metade, enquanto as matrículas de EJA no ensino médio, no mesmo período, também caíram em 20%. No que se refere à presença da educação profissional na EJA, o pesquisador destaca:

[...] quando se compara a participação da EJA (ensino fundamental e médio) integrada à formação profissional no total de matrículas de EJA, constata-se a sua insignificância. Ela saiu de uma participação de 0,2% do total (10 mil matrículas) em 2007, atingindo um máximo de participação, em 2012, com 2,8% do total (109 mil matrículas), caindo para 1,6% (53 mil matrículas) em 2019. (PINTO, 2021, p. 8)

Sabemos ainda que tal situação de defasagem e exclusão escolar se agrava à medida que os anos de idade avançam e à medida que, olhando mais de perto estes dados, os estratificamos para observar a situação de baixa renda, de mulheres, negros, indígenas, moradores de zonas rurais e de periferias urbanas; quando mais de um desses fatores ocorre simultaneamente, o que é comum, a exclusão e a defasagem se acentuam.

Empurrados para fora da escola, estes jovens e adultos irão se defrontar com o mundo do trabalho em condições duríssimas; a não conclusão da escolarização básica é não só fator de exclusão da escola, mas condicionante de uma exclusão no mundo do trabalho. Quando estes jovens e adultos atingidos socialmente pela negação do direito à educação escolar e formação profissional se defrontam com a necessidade de sobrevivência imediata e inadiável, enfrentam a dura realidade do desemprego, do subemprego, da informalidade, isto é, quando conseguem inserir-se no mundo do trabalho é, sobretudo, em postos de trabalho em que as condições são as mais precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade. É o trabalho simples e alienante, no sentido da desqualificação completa e da total destituição do sentido humanizador, contrário, portanto, à perspectiva ontológica do trabalho como ação humana criativa e socialmente criadora do ser.

Daí que a volta à escola, pela via da EJA, é um caminho duro e difícil, ao qual os jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas. Isto é o que têm revelado inúmeras pesquisas nas quais alunos da EJA revelam a essencialidade e positividade da EJA tendo em vista sua inserção, manutenção e mobilidade no mundo do trabalho. Revelam ainda que a volta aos estudos pela via da EJA é um passo fundamental para o prosseguimento dos estudos na educação básica, no nível profissional técnico ou superior. É o que pode ser constatado nas falas a seguir de alunos e alunas de um CEEBJA, ensino médio, da cidade de Curitiba:

[] está contribuindo e muito, pois cada matéria que concluo, fica mais próximo de alcançar o meu tão sonhado objetivo que é como já falei fazer técnico de enfermagem. E só posso fazer quando concluir o Ensino Médio. (respondente nº. 28, *apud* SILVA, p. 180, 2005)

[] agora eu sei que nunca é tarde para fazer o que sempre sonhei, terminar meus estudos e concluir uma universidade. (respondente nº. 15, *apud* SILVA, p. 180, 2005)

Nessa mesma direção, a importância da elevação dos níveis de escolaridade e da continuidade dos estudos como requisito central para o ingresso, permanência e mobilidade no mundo do trabalho é também destacada pelos alunos e alunas da EJA, primeiro ciclo do ensino fundamental:

Creio numa melhora muito boa... pretendo continuá pelo menos até o 2º. Grau... Porque a gente tendo istudo é bem mais fácil. Hoje em dia, sem istudo a gente não é ninguém... nenhuma firma qué... e num interessa se a gente sabe fazê o serviço. Eles tem umas desculpa assim, né? Antigamente, quando a gente era novo num pegava porque num tinha experiência, depois, a gente fica veio eles também num pega porque é veio i agora inventaro outra: num pega quem num istudô. ("Noel", 41 anos, *apud* HIDALGO, p. 137, 2007)

O curso que eu quero fazê é um curso profissionalizante, mais tem que tê da 4ª. série em diante para podê fazê. Não adianta você sabê fazê o serviço se você não tem escolaridade. A maioria dos serviços pede estudo e curso de computador pra recepcionista, pra porteiro, pra cozinheira, até pra cozinhá. Eles não dão serviço pra quem não estudo. Algum serviço, a gente sabe, né... se não soube pelo menos lê não tem como pegá. ("Maria", 38 anos, *apud* HIDALGO, p. 138, 2007)

Em ambos os estudos citados constata-se fortemente a importância que os alunos e alunas da EJA dão à sua escolarização e a confiança e esperança que depositam nesse percurso como uma questão central para "a conquista de um trabalho ou melhoria no emprego em que estão". (SILVA, 2005, p. 180) No entanto, percebe-se também que

[] se por um lado, os alunos depositam na educação a esperança de mudar sua condição sócio-econômica quando estabelecem uma relação direta entre estudo, qualificação, trabalho, emprego. Por outro lado, percebem que as experiências adquiridas no cotidiano de trabalho e mesmo de vida são descartadas pelo mercado de trabalho que exige níveis mais elevados de escolarização mesmo para funções tidas como simples. (HIDALGO, p. 138, 2007)

Por outro lado, vale destacar a importância que os estudantes trabalhadores dão à formação técnico-profissional, inclusive como base para sua autoestima e seu desempenho e autonomia no mundo do trabalho. É o caso do Estudante-Ed4, trabalhador da construção civil, que havia concluído o ensino fundamental aos 14 anos e somente re-

tornou à escola com 33 anos de idade, como aluno do Curso Técnico de Edificações PROEJA, da Rede Estadual do Paraná. Neste longo período de 19 anos fora da escola exerceu atividades de servente de pedreiro (autônomo), camelô, balconista em panificadora, panfleteiro, jornalista, pintor, pedreiro, mestre de obra e agora nos diz:

[] Eu queria saber mais da parte de, não sei assim... é técnica, né. Queria aprender mais de técnica, mais desenho, cálculo, devido aqui, por exemplo é... eu queria... se for calcular uma obra, uma viga, um pilar... eu queria saber calcular sem ter que perguntar pra um engenheiro né? (Estudante-ED4, 33 anos, *apud* DAL MORO, 2012, p. 87)

Egressos do PROEJA também revelam que o aprendizado geral e técnico adquirido no curso propicia condições de consciência social, empoderamento pessoal e coletivo e respeito entre os pares, como pode ser observado neste depoimento de Antônia, jovem pescadora artesanal, egressa do Curso Técnico em Pesca PROEJA na modalidade a distância, da cidade de Surubim, Mato Grosso do Sul:

Então, esses dias um pescador mais velho veio perguntar pra gente:

“- Vocês são técnicas em pesca?”

“- Sim, respondi.””

“- É que preciso de sua opinião.”

Fiquei pensando, “nossa, um pescador experiente como ele, o que será que tenho prá ensinar ou dizer.

Aí ele perguntou se podíamos ajudar com os peixes dele que estavam doentes. Ele tinha um tanque com criação e não tava dando a ração direito, jogava tudo, aí os peixes estavam doentes e alguns morrendo. Ensinei como se faz e falei pra ele tomar cuidado para os peixes não fugirem do tanque com a cheia pra não causar desequilíbrio no rio. Ele ficou muito agradecido e eu pensei: “- Que legal, pude ajudar um pescador experiente com as coisas que aprendi no curso. (ANTÔNIA, *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 134)

Em outro trecho do depoimento sobre suas conversas com os pescadores, Antônia complementa:

E eles vêm me procurar depois para saber mais, explico e chamo pras reuniões da colônia. Nossa colônia é forte. Nós fizemos um protesto, nos mobilizamos, porque o prefeito queria proibir a pesca aqui, fechamos a ponte e a pesca não foi proibida. Gosto de ajudar as pessoas e agora posso fazer isto, estou feliz. (ANTÔNIA, *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 157)

Esta é a dura realidade da EJA que temos que enfrentar. Enfrentá-la significa viver os desafios do presente, dialeticamente atuar na contradição, buscar nos interstícios e no tensionamento das relações de poder e das políticas públicas possibilidades de construção de um caminho de travessia.

Porém, tal como o sertão mundo descrito por Guimarães Rosa (1963), a EJA é, por sua vez, um mundo, lugar de múltiplas singularidades, de símbolos, significados e valores diversos, originais, cheios de contrastes, de saberes, fazeres e modos de vida distintos. Meter-se neste caminho e atravessá-lo é dispor-se ao novo, ao incerto, ao 'mundo perigoso', desprender-se dos lugares fixos de início e término das trajetórias educacionais e, metaforicamente, vislumbrar no claro-escuro da vida e das possibilidades de vida dos personagens e realidades que cruzamos ao caminhar:

Eu atravesso as coisas e no meio da travessia não vejo; só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada [...] então eu carecia de uma realidade do real, sem divago; Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 1963)

Nesta travessia teremos avanços e recuos; no entanto, não haverá caminho novo se não nos dispusermos a sair da fortaleza segura dos marcos conceituais a priori que supostamente nos garantem puros e imaculados, porém inertes; atuar na contradição é se dispor a empreender ações estratégicas e táticas, conviver com o inesperado, aprender com os erros e acertos do percurso e, para isso, é necessário ousar!

Para alunos e alunas da EJA, ousadia é poder pensar uma nova concepção de trabalho e nela inserir-se em condições de dignidade, dispondo-se a mudar hoje e a construir a mudança para o futuro, tal como nos revelam os depoimentos a seguir:

Sabe por que já tem mudança? Eu antigamente só pensava em limpeza e agora eu já penso em fazê cursos, né? Eu já penso em outras coisas, mais lá na frente. Essa diferença apareceu primeiro no meu pensamento que começou a mudá. Depois nas coisa do dia-a-dia porque a gente ficamais segura quando vai fazer alguma coisa como preencher uma ficha, né escreve alguma coisa... Então a letra melhoro a leitura nem se fala... Sabe agora que eu já leio bem... já penso em fazê um curso técnico e daí... é que as coisa vão melhorar mais porque a gente não pode ficar só nesse mundinho de faxina, faxina. A gente pode fazer outros tipo de serviço também. (Maria Aparecida, 38 anos, *apud* HIDALGO, p. 160, grifos no original)

Retomei a estudar para não ficar para trás, procurando o melhor para mim. O certificado do 2º. Grau, mais as coisas que estão me ensinando aqui, vão me ajudar para que futuramente eu esteja apto a promoções no trabalho, ou a arrumar uma função com salário melhor. (respondente nº. 15, *apud* SILVA, p. 180, p. 2005)

Ousar é enfrentar o desafio de construir políticas públicas para a educação de jovens e adultos que possam efetivamente contribuir para a transformação dessas expectativas e esperanças dos alunos e alunas da EJA em realidade, é reconhecer as possibilidades da ação concreta em direção à utopia frente aos limites que as conjunturas adversas se nos impõem.

No caso específico ousar é pensar e agir para construir a relação entre escolarização básica e mundo do trabalho na perspectiva daqueles que vivem de seu trabalho. Nesse sentido, conceber uma inserção no mundo do trabalho que não seja reduzida meramente ao mercado. Portanto, do ponto de vista da escolarização básica, a perspectiva do trabalho não se reduz a emprego, ao assalariamento, à empregabilidade. O trabalho é, antes de tudo, atividade humana, definidora da espécie, do gênero humano; o trabalho revela a capacidade criativa do ser social que por sua ação coletiva e socializadora, em (co)operação, em (co)laboração, imprime sua marca no mundo que encontra, constrói e transforma o mundo e a si mesmo.

Colocada esta perspectiva a partir da qual orientamos nossa concepção da relação trabalho - educação, consideramos que a experiência

do PROEJA, ainda que não realizada de maneira mais efetiva e sujeita às oscilações e retrocessos mais recentes da conjuntura política brasileira, aproxima-se de tal concepção. Dessa forma, é oportuno resgatar sucintamente a concepção do PROEJA, suas diretrizes e princípios, visando identificar possibilidades e limites para que se cumpra efetivamente o seu enunciado, ou seja, constituir-se efetivamente como uma política pública que promova a elevação de escolaridade integrada à educação profissional, com capacidade e qualidade de atendimento estendida à imensa população de jovens e adultos do país.

A dupla condição do PROEJA e seus desafios políticos e pedagógicos: política de inserção e política de integração

A edição do Decreto 5.154, em julho de 2004, revogou o Decreto 2.208/97 e restituiu ao cenário educacional brasileiro a possibilidade legal da oferta integrada entre Educação Profissional e educação geral no âmbito do Ensino Médio. No entanto, este movimento foi marcado por disputas de distintas concepções e propostas da comunidade educacional, dos diversos segmentos da sociedade civil e do Estado brasileiro acerca das finalidades e da organização da educação básica e profissional destinada aos adolescentes, jovens e adultos. Nessa disputa, colocou-se a possibilidade de construção de políticas públicas de integração que trazem a concepção de processos educacionais e formativos em que os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005) constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade.

Foi no bojo desses movimentos que o Governo Federal, por meio do Decreto 5.478/05, instituiu o PROEJA - Programa de integração da Educação Profissional técnica ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, anunciando a decisão governamental em atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional técnica de nível médio, que contemple a elevação da escolaridade com a profissionalização para um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.⁵

5 A própria gestão desse programa foi também marcada por contraditórios e o seu redesenho foi traduzido pela edição do Decreto 5.840/06, revogando o decreto anterior e redefinindo a amplitude administrativa para a esfera federal, estadual e mu-

Visando o enfrentamento do quadro de exclusão social e educacional a proposição do PROEJA afirmava a necessidade da “concomitância de ações de curto, médio e longo prazos, para atender ao horizonte constitucional da universalização do acesso à educação básica até o nível médio” (BRASIL.MEC, 2007, p. 31). Nesse sentido, o PROEJA foi concebido com a dupla condição de Política de Inserção e Política de Integração, assim nomeadas: “políticas de inserção [são] as ações imediatas, que não podem esperar, devido à dívida histórica do Estado brasileiro com a sociedade, e como políticas de integração as que se projetam para o médio e longo prazos, restituindo o pensar prospectivo, com visão de futuro e de incorporação do direito para as gerações vindouras (BRASIL.MEC, 2007, p. 32). É necessário destacar, contudo, que as políticas de inserção devem estar articuladas às políticas de integração e estas últimas articuladas entre si nas diversas áreas, seja no campo da educação, da ciência e tecnologia, do trabalho, emprego e renda, da cultura, do meio-ambiente etc, de modo a compor um projeto de nação na perspectiva de construção de uma sociedade democrática.

A concepção e oferta pública da educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens adultos constituía, assim, ao mesmo tempo um desafio político e pedagógico para os que pensam a possibilidade de construção de um projeto de nação justa e democrática que tenha no horizonte a universalização da educação e formação integral ao conjunto da sociedade. Se, por um lado, o PROEJA pretendia tornar-se um instrumento de resgate da cidadania mediante a reinserção no sistema escolar brasileiro de jovens e adultos, possibilitando-lhes o acesso à educação básica e a formação profissional integrada (BRASIL.MEC, 2007), por outro, se tratava de construir elementos teóricos e metodológicos para um nível e modalidade educacional para o qual ainda não havia acúmulo suficiente, demandando, portanto, a realização de um esforço político aliado ao desenvolvimento de pesquisas, buscando-se a produção e sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento e consolidação de novas práticas de ensino-aprendizagem que pudessem, efetivamente, resga-

nicipal e para toda a educação básica, passando a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

tar a proposição do mero campo das boas intenções que historicamente tem permeado a educação nacional e torná-la uma realidade concreta na política educacional brasileira.

Para o enfrentamento do desafio político seria necessário que a integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos fosse concebida, assumida e materializada como política pública, rompendo a tradicional concepção de programa ou campanha educacional ou de qualificação. Ali se colocava, em oposição ao caráter pontual, fragmentário, compensatório e de ausência de padrão de qualidade que, em geral, tem sido a marca de muitas ações e programas, a caracterização necessária para que o PROEJA viesse a construir-se como política pública: perenidade, recursos materiais e humanos para a universalidade e qualidade da oferta e garantia de condições aos educandos para a permanência e conclusão do percurso educacional. Tratava-se, portanto, da investigação das condições concretas enfrentadas por sujeitos concretos que demandavam políticas educacionais para a educação básica e profissional orientadas à garantia dos seus direitos de jovens e adultos trabalhadores, excluídos por inúmeras razões do processo educacional escolar. No caso, investigar a realidade e garantir as condições necessárias para a construção do PROEJA como política educacional vinculada à emancipação e não atalho de “inclusão excludente”. (KUENZER, 2006)

No que se refere aos desafios pedagógicos, há que se considerar o aspecto inovador da integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Mesmo considerando a experiência histórica do ensino profissionalizante nas escolas técnicas no Brasil, sobretudo na rede federal e algumas redes estaduais, devemos considerar que a integração que se tinha em perspectiva de construção seria qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e o do aligeiramento do Decreto 2.208/97. Nesse sentido, os desafios pedagógicos, teóricos e metodológicos consistiam em estabelecer princípios e diretrizes concernentes aos desafios políticos e pedagógicos envolvidos e conceber e implantar currículos integrados, visando a formação integral, nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia, cultura e tempo, esta última dimensão considerando em especial o público jovem e adulto, para o qual tempos e espaços escolares devem ser concebidos levando em consideração suas especificidades e características próprias.

Considerações finais e algumas questões para o debate

Nos dias atuais, passados década e meia de sua proposição, vemos que o PROEJA, apesar de suas poucas conquistas em termos quantitativos, contribui para o avanço conceitual e qualitativo da proposta de integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, na perspectiva da formação humana integral. Nesse sentido, é uma proposta viva, em realização.

Alguns desafios seguem presentes. Dentre eles, discutir a reconfiguração do currículo a partir da perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo exige, em primeiro lugar, refletir sobre a forma como os currículos escolares são organizados. A lógica que historicamente tem orientado a configuração dos currículos e, logo, os tempos e espaços escolares, não é a lógica do trabalho enquanto experiência concreta de totalidade, onde são mobilizados integradamente - pode-se dizer, de modo interdisciplinar - conhecimentos, saberes, arte e tecnologia em processos reflexivos de (co)operação e (co)laboração. Não é esta a tradição que encontramos na lógica formal assumida pela escola; pelo contrário aí tem lugar a lógica da fragmentação, da hierarquização, da divisão de conhecimentos em lócus particulares (disciplinas e áreas), a lógica da organização da ciência. Diríamos que a lógica dos currículos escolares não decorre de demanda epistemológica própria dos diversos conhecimentos, mas de demandas organizativas e disciplinares da escola formal e da ciência.

Aqui temos que fazer algumas ponderações, pois estamos em um terreno ao mesmo tempo pleno de grandes possibilidades criadoras, mas também cheio de armadilhas que podem nos remeter a reducionismos. A primeira ponderação é a de considerar o trabalho em sua perspectiva criadora, ontológica, não o trabalho alienado e degradado, pois, se formos por este lado, obviamente, desembocaremos em um currículo preso aos objetivos imediatos do mercado, alienante e degradante. A segunda é que considerar as dimensões concretas do trabalho não significa reduzir os conteúdos ao imediato do posto de trabalho e da tarefa, mas buscar localizar e entendê-los no contexto das relações sócio-históricas em que se realiza. Logo, ao contrário de circunscrever os conteúdos ao imediatismo, ao fenomenológico, significa verificar que saberes, práticas, conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, ético-políticos e crítico-reflexivos são mobilizados e requeridos pelos trabalhadores para a plenitude de sua subjetividade e de sua ação como sujeitos sociais. Por fim a terceira ponderação: a interpretação do currículo enquanto totalidade do trabalho é uma pers-

pectiva efetivamente distinta da disciplinaridade. No entanto, não podemos desconsiderar as condições reais desta travessia e, nesse caso, uma delas é lembrar que um dos protagonistas principais dessa ação somos nós professores. E como somos formados? Somos formados na lógica da disciplinaridade da ciência, do conhecimento sistematizado e compartimentalizado. Esta última ponderação, particularmente, remete à necessidade de repensar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, da EJA e da educação profissional na qual coloca-se a questão: Até que ponto estamos dispostos a romper com o espaço seguro e sob controle da disciplinaridade? Até que limites isto seria possível, especialmente na educação de jovens e adultos trabalhadores? Como conviver com as duas lógicas, ou seja, como encontrar mediadores necessários entre a disciplinaridade e a totalidade?

Nesse sentido, se queremos pensar uma política pública que efetivamente pretenda realizar a tarefa necessária, ou seja, a universalização da oferta com qualidade socialmente referenciada, tal política pública deve contemplar dimensões estruturantes, como, por exemplo, a formação dos profissionais. Neste caso, duas questões se nos apresentam: Dada a especificidade da EJA, como têm atuado as instituições de educação superior, especialmente a universidade pública, para a formação inicial de profissionais que atuarão nesta área? E ainda, Considerando as possibilidades e necessidades da formação em serviço, e da formação em equipe, pensando ainda na perspectiva da totalidade, quais as condições existentes e necessárias de tempos e espaços nas escolas e como as redes públicas de educação têm atuado na formação continuada dos profissionais que atuam na EJA?

Para concluir é importante fazermos uma reflexão sobre os impactos da EJA e os resultados que se apresentam no que toca à relação dos alunos egressos com o mundo do trabalho. Nesse sentido, é fundamental a realização/continuidade de pesquisas tendo em vista abordar em profundidade a questão a seguir: O que dizem, a partir de sua própria perspectiva e experiência, os alunos e egressos da EJA sobre os impactos para a sua inserção, permanência e mobilidade no mundo do trabalho?

São estas algumas das questões que, de nosso ponto de vista, se colocam como preliminares para a discussão da concepção da política pública para a educação de jovens e adultos, “um universo de contradições, expectativas, frustrações e sonhos de uma vida melhor, e que,

portanto necessita de um cuidado especial por parte de governantes, intelectuais e da sociedade" (SILVA, 2005, p. 193). Enfrentar este mundo tão rico e cheio de possibilidades constitui, efetivamente, um desafio que deve se colocar como prioridade de um projeto de nação democrática e comprometida com a superação das desigualdades sociais. No caso da educação de jovens e adultos, é imprescindível que a política pública tenha por objetivos a garantia da oferta qualificada e das condições de permanência, a construção de currículos plenos de significados e a formação de educadores comprometidos com a qualidade social, a democracia e a formação humana integral, livre e criadora.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos** – PROEJA – Documento base, Brasília, 2007.

DAL MORO, Guilherme André. **Do trabalho para a escola**: olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola. Mestrado [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2012.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo, Cortez, 2005.

GARCIA, N.; LIMA FILHO, D. **Politecnia ou educação tecnológica**: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambú. Anais... Caxambu: [s.n.], 2004. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

HIDALGO, Sivonei Karpinski. **A educação de jovens e adultos no município de Curitiba sob a ótica de gênero e tecnologia**. Mestrado [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2007.

KUENZER, A. **Educação Profissional nos anos 2000**: a dimensão subordinada das políticas de inclusão, Revista Educação e Sociedade, n. 96 (outubro/2006), CEDES, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à Razão Dualista**: o ornitorrinco. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. **Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entende-se incluídas” pela política pública do Proeja?**. Doutorado [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade - PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o Fundeb. FINEDUCA – **Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 14, 2021, p. 1-20.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1963.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Daniela Fernanda Ferreira. **A relação entre o aprendizado e o mundo do trabalho na concepção dos estudantes de ensino médio do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos do Município e Pinhais – PR**. Mestrado [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade – PPGTE/UTFPR, Curitiba, 2005.

A QUESTÃO SINDICAL E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DE TRABALHO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Desafios sindicais diante das mudanças no mundo do trabalho

Clemente Ganz Lúcio

Assessor do Fórum das Centrais Sindicais e consultor sindical.

E-mail: ganzlucio@uol.com.br

O propósito desse artigo é apresentar diretrizes para a necessária reestruturação do movimento sindical brasileiro, para que seja capaz de promover respostas coetâneas e conseqüentes frente às múltiplas transformações disruptivas no mundo do trabalho e aos ataques que o sindicalismo vem sofrendo.

Mudanças disruptivas no mundo do trabalho e estratégia sindical

O desenvolvimento tecnológico das máquinas e robôs, a inovação sem precedentes em termos de comunicação, energia e transporte, a inteligência artificial, a computação na nuvem, os novos materiais, entre inúmeras outras transformações, têm impactos profundos nas profissões, nos postos de trabalho, na formação profissional, nas habilidades e nos projetos pessoais de vida no trabalho. As empresas também reorganizam suas estratégias de negócio, sua distribuição locacional, terceirizam e reorganizam as cadeias produtivas de fornecedores diretos e indiretos. As mudanças no sistema produtivo produzem transformações disruptivas de padrões e paradigmas em todos os setores da economia com impactos multidimensionais sobre o mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo há reestruturações institucionais como a reforma da legislação laboral e do sistema de relações de trabalho. O objetivo tem sido o de reduzir o custo do trabalho; criar a máxima flexibilidade de alocação da mão de obra, com as mais diversas formas de contrato e ajustes da jornada; reduzir ao máximo a rigidez para demitir com o menor custo, sem acumular passivos trabalhistas; restringir as negociações, inibir contratos ou convenções gerais em favor de acordos locais realizados com representações laborais controladas; e quebrar os sindicatos.

Diante dessa dinâmica emerge o desafio da reestruturação do sistema sindical e de relações de trabalho para responder a essas transformações. A seguir são apresentadas diretrizes que fazem parte dos debates sindicais sobre processos de reorganização sindical.

Fundamentos para a reestruturação sindical

A concepção de uma reestruturação do sistema de representação sindical, fundado no regime de liberdade sindical segundo os preceitos da Convenção Coletiva no. 87 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, deve se estruturar a partir da autonomia dos trabalhadores para organizarem o novo sistema sindical e de relações de trabalho. Uma resposta organizativa que considere a cultura sindical brasileira e a sua eficácia para a disputa regulatória e distributiva, deve estimular a unidade e favorecer a maior agregação sindical, desestimular a pulverização e fragmentação, ampliar a representatividade do sistema sindical brasileiro para atuar em negociações coletivas em todos os níveis e abrangências.

Autonomia para empregadores e trabalhadores instituírem, regularem e manterem a estrutura sindical e o sistema de negociação coletiva, suas regras de funcionamento, a forma de organização sindical e sua sustentação, os critérios e método de aferição da representatividade, a negociação e seus instrumentos de celebração de compromissos e de solução de conflitos para trabalhadores do setor privado e do setor público.

A organização sindical

Com a autonomia de trabalhadores e empregadores frente ao Estado para se organizarem sindicalmente e estabelecerem as regras do sistema de negociação, as entidades sindicais adquirem personalidade jurídica com o registro civil, sem mais necessidade da autorização do Estado.

Os sindicatos devem ser a base para a organização do sistema, suas estruturas de agregação ou de representação no local de trabalho serão livremente criadas, tendo por referência o setor ou ramo de atividade econômica e não serão inferiores ao município.

A contribuição dos sócios às entidades sindicais será definida nos seus estatutos e recolhida em folha de pagamento. Já a contribuição negocial (ou contribuição solidária do não sócio) será definida em assembleia e devida por todos os abrangidos pelo instrumento coletivo (sócios e não sócios), observados os limites a serem fixados.

Representatividade

A representatividade será aferida periodicamente, observando-se a razão entre o número de sócios efetivamente contribuintes em relação ao total de trabalhadores ativos no âmbito de representação (sócios e não-sócios do sindicato). A entidade mais representativa (ou as mais representativas a partir de uma linha de corte) terá o direito de representação do total de trabalhadores ativos no âmbito da negociação / base de representação.

A entidade sindical mais representativa poderá obter a exclusividade de representação, ou a exclusividade para o exercício sindical, se os trabalhadores abrangidos pela negociação assim deliberarem por maioria em consulta estruturada (plebiscito ou outros meios). A exclusividade terá limite temporal e poderá ser renovada.

Negociação coletiva

As entidades sindicais passarão a integrar o sistema de negociação coletiva se atingirem o percentual mínimo de representatividade.

Os acordos e convenções, celebrados em negociação por entidades sindicais representativas, depois de aprovados pela maioria dos trabalhadores, atingirão todos os abrangidos no âmbito de representação, independente de filiação sindical.

Quando houver mais de uma entidade representativa no âmbito de representação, a mesa de negociação será única e com a representação unitária de todas as entidades que atingirem a representatividade, sob a coordenação da entidade sindical mais representativa.

Será necessário desenvolver sistema de mediação e arbitragem privada e/ou pública, sem poder normativo.

Regulação

Será criada entidade nacional de regulação da estrutura sindical e do sistema de negociação coletiva, que terá representação bipartite e paritária e será constituída por um Conselho composto por duas câmaras: de trabalhadores e de empregadores, com atribuições específicas.

Cabe ao ente de regulação: aferir a representatividade (definir método de aferição); estabelecer normas específicas para o sistema de relações sindicais e de negociação coletiva funcionarem; regulamentar de maneira complementar o custeio sindical; criar câmaras de solução de conflitos que envolvam disputas intersindicais; criar procedimentos para verificar e coibir práticas antissindicais, bem como definir forma de financiamento da entidade nacional de regulação (x% da receita oriunda dos trabalhadores e empregadores).

Servidores Públicos

O fundamento geral que deve orientar as relações laborais no setor público é a Convenção 151 da OIT que trata direito de negociação coletiva para os servidores públicos. Neste caso deve-se considerar como referência o Projeto de Lei 397/2015, de autoria do Senador Antônio Anastasia, que "estabelece normas gerais para a negociação coletiva na administração pública direta, nas autarquias e nas fundações públicas dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios"¹.

Papel do Estado

Manter o Conselho Nacional do Trabalho como órgão tripartite de diálogo social para tratar das questões do mundo do trabalho que sejam demandadas por qualquer das partes.

A Justiça do Trabalho deve atuar realizando mediação e arbitragem, individual ou coletiva, sempre que demandada pelas partes interessadas. Cabe ao Estado promover políticas públicas de emprego, trabalho e renda, de proteção social, laboral e previdenciária. Essas diretrizes deverão compor um projeto que requererá mudança na legislação e um plano de transição com duração razoável para que a atual estrutura e organização possa processar e promover as mudanças indicadas.

¹ Esse projeto foi aprovado pelo Congresso em 2018 e vetado na íntegra pelo Presidente Temer.

Diretrizes para um processo autônomo de mudança sindical

Indicam-se a seguir um conjunto de diretrizes organizativas que podem compor estratégias de mudança na perspectiva de uma profunda reorganização do sistema sindical brasileiro.

A renovação sindical

O primeiro aspecto de uma estratégia de reestruturação sindical é a promoção de um amplo processo de renovação de quadros e ativistas, com a máxima incorporação possível da juventude na vida sindical.

Um movimento capaz de colocar paradigmas alternativos aos dominantes será desafiado a realizar um esforço inovador. Esse movimento emergirá se aqueles que vivem e produzem o novo mundo econômico com o seu trabalho, decidirem mudar a trajetória em curso. Os jovens já presentes e aqueles que se integrarão à força de trabalho nas próximas décadas serão sujeitos centrais para enfrentar as desafiadoras e decisivas mudanças e lutas que serão travadas. É o mundo futuro e o futuro do mundo, que a juventude pode prospectar como seu, que está e estará em disputa. São as condições de trabalho precárias que dominam o seu mundo que precisam ser radicalmente alteradas. São esses jovens trabalhadores que deverão formular a agenda com as propostas e as formas das lutas futuras para enfrentar as questões, os problemas e os desafios que, desde já, estão postos.

O sindicato renovado é uma estrutura que se moderniza a partir da compreensão do que desejam os trabalhadores e de como querem realizar suas lutas e formalizar sua solidariedade e cooperação. A estrutura deve mudar para ser a ferramenta e o instrumento de organização e de luta dos trabalhadores nesse novo contexto, considerando as múltiplas formas de inserção ocupacional e de contratação.

O movimento

A dinâmica a partir da qual se desenvolvem e se organizam as lutas sindicais deve conter a intencionalidade de colocar os trabalhadores em movimento. A estrutura deve ser considerada como um instrumento a serviço da promoção do movimento e da organização das lutas. Por isso, a reestruturação sindical deve criar as condições organizativas para colocar em movimento os trabalhadores presentes nos novos contextos ocupacionais para realizarem suas lutas sociais.

É a partir da necessidade e condição de se colocar em movimento que as pessoas desenvolvem a consciência sobre as realidades, sobre o que são os conflitos sociais e suas origens, descobrem valores que devem presidir outro projeto de sociedade e os caminhos para as mudanças sociais. Ao se colocam em movimento, debatendo, fazendo greves ou paralisações, protestando, investindo na formação e na organização, enfrentando adversidades, resistências e oposição, os trabalhadores vão se dando conta sobre a complexidade da realidade e dos desafios que se colocam para os processos de disputas.

Reestruturar o sindicalismo a partir do movimento é dar prevalência às lutas e a partir delas repensar as formas de organização, de estruturação dos recursos e de formação sindical dos ativistas. Pensar a partir do movimento é organizar uma gestão flexível e ágil, capaz de uma leitura sofisticada da realidade em tempo real para instruir escolhas estratégicas adequadas. Significa investir na produção de uma inteligência que planeja as lutas no contexto da interação com o outro, sejam adversários ou inimigos. Pensar a partir do movimento é desenvolver um estado de atenção, cuidado com a interação, observação sobre o outro, ambiente de confiança na diferença, tolerância com os tempos e as formas de engajamento, é observar a oportunidade do acaso, do inédito e saber tratar com o imprevisível.

Representar a todos

A atual estrutura sindical não é capaz de produzir proteção sindical para todos os trabalhadores presentes no mundo do trabalho e isso precisa mudar.

Para além dos trabalhadores assalariados clássicos com registro em carteira de trabalho e os servidores públicos, que mesmo estando sindicalmente protegidos já enfrentam crescente processo de fragilização dessa proteção, há também o assalariamento ilegal sem registro em carteira de trabalho, o trabalhador autônomo ou por conta própria, os trabalhadores mediados por aplicativos, os trabalhadores domésticos, entre outros, que compõem a heterogeneidade da estrutura ocupacional. Novas formas de contratação – trabalho intermitente, tempo parcial, temporário, prazo determinado, autônomo exclusivo, “uberizados”, terceirizados, “pejotas”, jornadas de trabalho parciais com múltiplos empregos por trabalhador, rotatividade, fim de ocupação e profissões, entre outros aspectos, são questões que tornam a dinâmica do mundo do trabalho ainda mais complexa. Com raras exceções, esses trabalhadores não contam com proteção sindical formal, real e efetiva.

Nesse novo mundo do trabalho os trabalhadores terão ao longo da vida muitas inserções ocupacionais, em múltiplas formas de contratação, suas habilidades e profissões sofrerão mudanças radicais, o que requer desenhar um sindicalismo que rompa com os limites das categorias profissionais.

As tecnologias permitem ampliar as ocupações no setor de serviços, bem como a inserção ocupacional dos membros da família transforma os cuidados com crianças, doentes e idosos em um serviço econômico que se expande. As pessoas ocupadas circulam sem um local fixo de trabalho e muitas vezes têm mais de um emprego ou ocupação, inseridos através do teletrabalho, do home office, entre outros.

O sindicalismo está desafiado a se reestruturar para ser o movimento de todos os trabalhadores inseridos nessa diversidade ocupacional. Isso implicará em construir uma agenda múltipla de demandas e de lutas, bem como imaginar novas formas de organização, elaborar propostas de solução para problemas que são inéditos para a agenda sindical clássica de assalariados e de servidores públicos.

Para esse novo mundo do trabalho e para o desafio de representar a todos, as categorias vão perdendo sentido e precisam ser superadas do ponto de vista organizativo. Assim como a condição de assalariado contratado por um patrão empregador não é mais a condição para ser um trabalhador sindicalizado.

A agregação

O desafio de representar a todos deve conduzir a um movimento estruturante de agregação sindical intencionalmente direcionado para uma presença organizativa em todo o território, desde os sindicatos locais, articulados em rede por Federações/Confederações, e reunidos em Centrais Sindicais.

A agregação em uma estrutura unitária visa superar a fragmentação de categorias que hoje desagregam a organização e a representação. A agregação requererá um movimento pactuado politicamente de articulação sindical, visando novas formas de cooperação efetiva que caminham para processos de fusão progressivos. Ser em menor número de entidades e unitário, para ser mais forte.

É fundamental construir o processo de agregação como uma resultante das demandas das bases dos trabalhadores, o que exige recolocar a centralidade da solidariedade e cooperação como estruturantes do

movimento sindical, bem como a exigência de formas organizativas coetâneas com os desafios que estão postos a partir do olhar do ramo ou setor de atividade econômica.

O local de trabalho e de moradia

Desenvolver a organização sindical para estar presente nos locais de trabalho continuará a ser um desafio do sindicalismo. A depender do âmbito das negociações e das formas de tratar dos conflitos, a organização sindical no local de trabalho pode ganhar protagonismo sindical relevante, assim como a constituição de redes sindicais por empresas, no caso das grandes empresas nacionais e internacionais.

As questões associadas à saúde do trabalhador ganharão muito destaque e podem ser um assunto que leve os sindicatos a uma presença mais assídua nos locais de trabalho, por exemplo.

O uso do APP Sindicato, pode ser um meio de colocar em tempo real o local de trabalho conectado com uma central sindical de atendimento, por exemplo. Portanto, há novas maneiras de chegar ao local de trabalho.

Entretanto o local de trabalho pode ser difuso ou inexistente. Hoje parte crescente da força de trabalho já não possui um local fixo ou conhecido de trabalho. Muitos circulam sem parar, outros têm uma inserção individual em unidades familiares ou em prédios/condomínios residenciais ou comerciais, outros trabalham a partir de casa ou a partir de qualquer lugar mediado pelo aparelho celular, etc.

Por isso, o local de moradia volta a ser um referencial estratégico de contato organizativo dos trabalhadores, assim como as condições de vida e moradia interferirão diretamente nas condições de trabalho.

Grande parte da agenda de proteção social desses trabalhadores será produto de políticas públicas de seguridade, previdência, saúde, educação, transporte, etc.

O sindicalismo do futuro se ocupará tanto das condições de vida como das condições de trabalho e terá uma articulação ou integração muito forte com os movimentos populares e sociais nos bairros.

Diante disso, uma proposta ousada é organizar a presença sindical nos bairros de forma a permitir que os trabalhadores tenham uma unidade/centro sindical de referência. Essa presença pode ser a máxima agregação – unidade sindical de todos os trabalhadores.

A proteção sindical expandida

A proteção sindical, em parte, continuará derivada de convenções e de acordos coletivos produzidos por meio de negociações coletivas. Será preciso definir quais entidades serão representativas para os âmbitos de negociação, que poderão ser nacionais, setoriais e locais, todos articulados e integrados.

Mas a proteção sindical também deverá ser produzida na mediação com o Estado (municípios, estados e União), constituindo formas de gerar proteção laboral e social para os trabalhadores inseridos em outras formas de ocupação. Seguro de vida e saúde diante de acidentes de trabalho, afastamento por doença e maternidade, aposentadoria, formação profissional, orientação para a gestão da atividade econômica, crédito, seguro de vida, financiamento, gestão dos recursos de trabalho autônomo, serviços de apoio, etc.

Sindicatos: serviços e atendimento

A prestação de serviços é uma das atividades para atender a diversidade de demandas dos trabalhadores, para as quais o sindicato pode constituir formas efetivas e custos adequados.

Em vários países a prestação de serviço realizada pelos sindicatos é uma forma de se ter adesão dos trabalhadores ao sindicato e um meio de complementar seu financiamento.

Mas há um conjunto de serviços diferenciados: o sindicato é uma oportunidade de conexão permanente, uma oportunidade de encontro.

Apesar de estarem conectadas em tempo real, com tudo e todos, muitas pessoas vivem sozinhas e isoladas, sem convívio social, com dificuldades de estabelecer e sustentar relacionamentos. O sindicato organizado no bairro e no local de trabalho deve pensar e se colocar como espaço de encontro e de construção de uma sociabilidade fundada nos valores que lastreiam a vida coletiva, como a solidariedade e a cooperação.

Comunicação

Uma dimensão fundamental da reestruturação é o desenvolvimento de um projeto ousado de comunicação sindical com os trabalhadores e a sociedade, concebido a partir das oportunidades que as novas

tecnologias oferecem, conexão em tempo real sem cabeamento, integrando dados, som e imagem. TV, rádio e jornal podem ser produzidos e potencializados. A integração da rede sindical de comunicação com as demais redes pode ser promovida. A produção de conteúdo de qualidade, com segurança e credibilidade é um ativo que ganhará cada vez mais valor em um mundo que expande a mentira intencionalmente produzida e distribuída em massa.

A reestruturação do sindicalismo do futuro inclui um projeto estratégico, ousado e inovador de comunicação como, por exemplo, um Consórcio Sindical de Comunicação, formado pela Rede Sindical de Comunicação que fosse detentora de serviço de TV e rádio, cruzando conexões nas redes sociais, assim como uma Agência Sindical de Notícias especializada em mundo do trabalho, para colocar as questões do trabalho na pauta dos meios de comunicação, promovendo a articulação do coletivo de jornalistas sindicais para trabalhar de forma cooperada e integrada.

Por fim,

Essas diretrizes, entre tantas outras, indicam o longo e urgente caminho que o movimento sindical brasileiro precisa perseguir. Esse caminho será trilhado se houver um pacto sindical pela mudança e reestruturação, que a todos envolva e que convide para uma atuação conjunta e voluntária, com o objetivo de colocar o movimento sindical como protagonista da sociedade do futuro, justa, solidária, igualitária e ambientalmente sustentável.

Estratégias sindicais em tempos de neoliberalismo e pandemia no Brasil

Marco Aurélio Santana

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

E-mail: marcosilvasantana@gmail.com

Mundo em transformação, sindicatos em transformação

O mundo do trabalho contemporâneo tem sido marcado pelo que se convencionou chamar de Uberização. Ela é um modo de mobilização e controle da força de trabalho apoiado na espoliação radical dos direitos trabalhistas. Isso se dá através da “plataformização” do trabalho, a submissão de trabalhadores e trabalhadoras ao despotismo da “nuvem algorítmica” monopolizada pelas chamadas startups que são capitalizadas por fundos de investimentos de risco. Resumidamente, é um modelo de exploração do trabalho que se serve de tecnologias digitais para espoliar direitos trabalhistas. (SANTANA, BRAGA, 2020) Dado o sucesso que conquistou operando neste formato, a empresa Uber – como ocorrera com a Ford e a Toyota – acabou por fornecer seu nome ao modelo, apesar dele incluir variadas possibilidades e experiências.

Este tipo de capitalismo de plataforma tem modificado as formas de ser do mundo do trabalho, se expandido para os mais variados setores, ainda que com clara concentração nos serviços e comércio, produzido profundos impactos nos processos, relações e regulações do trabalho, ampliando a informalidade e o trabalho desprotegido, na formação e perfis da classe trabalhadora, e produzindo obstáculos à sua organização e mobilização etc. (ANTUNES, 2020)

No caso brasileiro o avanço deste tipo de regime ocorre em um período que testemunha o que seria o esgotamento de políticas empreendidas no início da década de 2000, indicando a abertura de um outro cenário, no qual, a partir do processo do chamado *impeachment*, que destituiu a presidente Dilma Rousseff em 2016, dando início ao governo de Michel Temer, pautas mais regressivas quanto ao mundo do trabalho foram recolocadas de forma intensificada na mesa, em que foram revisadas políticas de proteção ao trabalho, não se tinha um quadro de emprego como antes, o desemprego assumiu patamares

elevados etc. Junte-se a isso uma forte componente de crise política e econômica. Assim, foram anos em que os sindicatos e o movimento sindical vão experimentar conjunturas diferentes, tendo de responder às mesmas com todas as possibilidades ao seu dispor.

Esse cenário é marcado por um processo vertiginoso de desmanche do polo protetivo do trabalho realizado pela reforma trabalhista do governo de Michel Temer (GALVÃO et al., 2017) e que foi coroado pelo neoliberalismo autoritário do governo Jair Bolsonaro com sua reforma da previdência. De lá até aqui os interesses capitalistas, em um processo que acompanhava uma dinâmica global reativa à crise iniciada em 2008, conseguiu implantar políticas regressivas na área do trabalho que atingem duramente o sistema de regulação protetiva, tanto em termos trabalhistas quanto previdenciários. Nos dois casos as mudanças serviram para aprofundar a mercantilização do trabalho.

Alardeadas como produtoras de emprego, o que, por óbvio, não eram, as mudanças da chamada reforma trabalhista e da lei da terceirização, incensadas pelo discurso do empreendedorismo, garantiam ainda mais espaço em vias largas para o avanço da precarização e da informalidade. Junte-se a isso números astronômicos de desemprego para termos uma ideia do contexto explosivo em que já nos encontrávamos. Quando a pandemia do COVID-19 bateu à porta do país, em 2020, o quadro para a classe trabalhadora brasileira já era bastante dramático.

Assim, diante de um cenário fortemente alterado de ações, identidades e expectativas, seria interessante indagar que formas de organização os sindicatos têm desenvolvido? Que orientações têm seguido? Que formas de luta e mobilização têm empreendido? Que agendas e pautas têm apresentado? Que articulações têm mantido com os movimentos sociais? Como têm mantido sua importância frente aos seus representados que tanto se reconfiguraram?

As perguntas, orientadoras do presente ensaio, servem para perscrutar como um dos atores que servem, há mais de século, entre outras coisas, de canal de organização e condução de conflitividade na sociedade brasileira, está lidando com um país bastante mudado, que dista muito de períodos anteriores que serviram para determinados processos de formação de classe, bem como de correlatos tipos de sindicatos e formas de ação sindical.

As reformas, a pandemia e a classe trabalhadora

A reforma trabalhista de 2017 trazia, em uma de suas claras intenções, o ataque direto aos sindicatos. (VÉRAS de OLIVEIRA et al., 2019) Estava claro em sua concepção que os sindicatos precisavam ser abatidos, deixando caminho livre para a implantação da completa destituição de direitos que se visava. E, de fato, o impacto foi duríssimo.

Olhando-se os setores profissionais de forma geral, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de trabalhadores/as associados/as aos sindicatos cai sensivelmente, após a reforma, em 2018 e 2019. Mesmo no setor público, dado o temor com as perdas com a reforma da previdência, foi grande o número de aposentadorias, desligando uma geração com mais proximidade com os sindicatos. Por outro lado, com o fim da obrigatoriedade da contribuição sindical, que passou a ser opcional com a reforma trabalhista, de forma vertiginosa, sem nenhum processo de transição, as entidades tiveram perda enorme de sustentação financeira.

Esta perda variou por setores e categorias, entre os servidores públicos, por exemplo, se manteve certa estabilidade comparativamente; mas, na média, em outros setores, chegou-se até cerca de 80% de perda de arrecadação, atingindo em cheio estruturas e dinâmicas da vida sindical no país. Dá para imaginar o estrago. De um só golpe se alterava todo o ambiente de regulação do trabalho, precarizando-o ao limite, e retirava de suas forças sociais um dispositivo central com o qual pudessem resistir ao novo contexto.

Como em muitos outros momentos, os sindicatos estão, aos poucos, apesar de combalidos, reagindo. Várias experiências têm sido postas em prática. Uma ação importante tem sido a busca de ampliar as filiações, com campanhas continuadas, dotando as entidades de novos/as filiados/as, de maior base de representação e de novo influxo de recursos que possam sustentar as atividades sindicais.

Associado a isso, muitos setores têm conseguido recursos pela via da contribuição negocial, vinculada à negociação coletiva e aprovada em assembleias das categorias. Assim, ainda que em um processo em construção, os sindicatos estão se adaptando e sobrevivendo. É indispensável que assim seja. Com todas as possíveis críticas, justas ou injustas, que se possa fazer aos sindicatos, os números estão aí e comprovam que onde se tem representação sindical se tem maior proteção. A história da exploração capitalista mostra como foi sempre melhor para a classe trabalhadora ter sindicatos que a represente do que não

tê-los. O capital sabe disso, por isso quer bani-los constantemente do cenário. Até aqui, sem sucesso.

Está claro que todos esses processos que atravessam o mundo do trabalho produzem um ambiente novo e desfavorável no qual os sindicatos precisam operar. Isso já ocorreu em outras situações históricas. O capitalismo é um sistema de crises e condenado a arranjar e desarranjar constantemente suas bases. Aí se alteram os marcos da exploração, da acumulação, do trabalho e da classe trabalhadora, bem como do cenário no qual se trava a luta entre capital e trabalho. A tecnologia sempre jogou papel destacado neste quadro. Ela nada tem de neutra. É construída socialmente e, no caso da sociedade capitalista, atua fortemente na lógica do capital. Atualmente, com as plataformas digitais, se dá o mesmo.

No neoliberalismo contemporâneo os processos de individualização tem sido intensificados ao extremo, sobretudo pelos processos de virtualização da vida. Ele parte do discurso da liberdade e da autonomia, e se ancora, na prática, em processos de controle cada vez mais individualizantes e individualizados. Isso atua fortemente e em direção contrária à ética coletiva de base dos sindicatos, lhes colocando diante de muitas dificuldades. Em um primeiro momento, e por algum tempo, todas as mudanças no mundo do trabalho produziram novas exigências organizativas e mobilizatórias à classe trabalhadora. E, em quase todos esses momentos, surgiram discursos sobre o fim do trabalho, fim do emprego, fim dos sindicatos, e os sindicatos continuaram se mantendo como instrumentos indispensáveis na luta contra a exploração capitalista. Os mesmos sindicatos? Não. Ao longo da história, os sindicatos foram muito diferentes nos diferentes períodos do desenvolvimento do capitalismo.

As mudanças no capitalismo impuseram mudanças nas formas de ser da classe trabalhadora, bem como em seus modos de se organizar e agir. Em outros momentos uma classe trabalhadora fragmentada, sob condições de vida e trabalho bastante precárias conseguiu construir organizações e agenciamentos coletivos. Por mais difíceis que se apresentem, as mudanças recentes não têm se mostrado totalmente intransponíveis ainda. A mobilização de variados setores, do que seria esse novo e inóspito mundo do trabalho, tem demonstrado uma experiência rica e diversa que pode apontar caminhos futuros nesse sentido. De todo modo, nessas articulações, os sindicatos são inescapáveis. E eles, por seu turno, precisam ver nas mesmas um campo indispensável de possibilidades.

Estratégias sindicais na pandemia

Como em todos os países, a pandemia produziu duros impactos na sociedade brasileira. Como sabemos, com números tragicamente superlativos graças ao negacionismo do presidente e seus apoiadores. Na verdade, o vírus encontrou um campo social muito favorável no Brasil seja por conta de sermos um país historicamente com uma desigualdade social absurda, seja pela intensificação, desde 2016, de políticas regressivas em termos sociais e laborais, que produziram como resultado um mercado de trabalho marcado pelo desemprego e pela informalidade, com generalização de precarização e intermitência. Sem proteção social, o quadro obviamente foi agravado. (OLIVEIRA, POCHMANN, 2020) Produziu-se um ambiente mais do que favorável para o avanço destrutivo do vírus. A visão ilusória de que na pandemia “estamos todos no mesmo barco” e de que ela é “democrática” em seus impactos, foi desmascarada rapidamente quando todos os números passaram a mostrar que a sua tragédia tem classe, raça, gênero e etnia. Foram os já vulnerabilizados socialmente os mais atingidos.

E o governo, ainda que falasse em “proteção ao emprego”, se preocupou mais com a proteção das empresas do que com a da classe trabalhadora. Mesmo as pequenas empresas, com têm forte impactos no emprego, foram marginalizadas em termos de proteção. Para a classe trabalhadora, no geral, sobrou para alguns setores, aceitar a suspensão de contratos e as reduções de jornada e salários, para outros terem de ir para a rua buscar seu sustento correndo o risco da contaminação e da morte, para outros/as ainda depender do auxílio emergencial, que o governo, na origem, sequer ia dar e que reeditou em valores ultrajantes. Nada sobre taxar as grandes fortunas, que, aliás, cresceram durante a pandemia. O pagamento da crise social e sanitária caiu, como sempre, nas costas calejadas da classe trabalhadora.

Os sindicatos tiveram de lidar com esse quadro. Muitos fatores pesaram sobre as entidades sindicais. No geral, só para ficar em um exemplo que ilustra um determinado período, as necessárias políticas de isolamento social dificultaram a circulação de sindicalistas na frequência em locais de trabalho e no contato com suas bases. Mas, apesar dos impactos, os sindicatos estiveram, como sempre, presentes em outros níveis, desenvolvendo ações importantes. (PESSANHA, RODRIGUES, 2020; CAMPOS, 2020a, 2020b e 2020c; FRAMIL FILHO, MELLO e SILVA, 2020 e SANTANA, 2021) Eles mantiveram o seu papel regular em termos de negociação coletiva. Isso não parou. Assim como as reuniões e assembleias que tiveram de migrar para o ambiente virtual. Eles,

quando foi possível, atuaram nos tais acordos de redução de jornada e salário, e onde deu, lograram reduzir a barbárie desprotetiva em muitos setores. Além disso, apesar de alguma redução em números, as greves foram instrumentos importantes também tanto para manter direitos quanto no sentido de buscar proteção sanitária no trabalho em contexto de pandemia. (DIEESE a, 2021; DIEESE b, 2021) Ressalte-se, por fim, não apenas a participação em ações solidárias; mas, também a presença sensível deles nas manifestações contra o governo que, em dado momento, ganharam as ruas do país.

A pandemia serviu para as empresas, entre outras coisas, como um laboratório de testes. Já se sabia que muitas das práticas testadas, ultrapassariam o período da pandemia. Isso estava explícito no discurso de vários setores empresariais. Esses processos remotos, que, digamos, não chegaram a se generalizar como pensado, ficando restritos a certos setores, ainda que compreensíveis no contexto, garantiram proteção sanitária e prometiam maior autonomia, redução de gastos, economia de tempo de deslocamento etc. Contudo, na prática, só para mencionar alguns problemas, trouxeram fragmentação e corrosão de coletivos de trabalhadores/as, longas jornadas e grande sobrecarga de trabalho, total obscurecimento dos limites entre espaço da casa e espaço de trabalho – que impactaram sobretudo às mulheres –, isolamento laboral e perda de sociabilidade, externalização e repasse de múltiplos gastos do trabalho aos/trabalhadores/as, impactando suas economias. (SANTANA, 2020)

Tudo isso com resultados bastante negativos em termos de saúde física e mental. Basta ver o aumento de denúncias junto ao Ministério Público do Trabalho (MPT). Por óbvio, isso trouxe muitos problemas para a cobertura que os sindicatos poderiam ter dado ao conjunto de trabalhadores/as que foram obrigados/as a esta forma de trabalho. Como, por exemplo, vistoriar condições de trabalho dentro da casa das pessoas? Essa forma de trabalho continuará de maneira híbrida, combinada ao retorno das atividades presenciais, ao fim da pandemia, como forma de transição, mas pode vir a ser perenizada, e poderá ainda ser ampliada, dependendo dos cálculos das empresas, para setores ainda mais amplos da força de trabalho.

Se os processos geralmente conhecidos como remotos têm regulação legal, o formato híbrido, não. Isso abre a brecha da insegurança jurídica e de questionamentos, mas não quer dizer que não se lançará mão desta prática, a qual, aliás, já vem sendo implantada. Um conjunto de problemas tocarão à classe trabalhadora e seus representantes. Ape-

nas para ficar em um deles, as questões relativas à jornada de trabalho que agora combinaria presencial e remoto, bem como a mensuração e remuneração de horas extras estarão claramente na ordem do dia.

Movimento sindical no mundo digital

Dois pontos sobre os quais chamei atenção servem de base para essa reflexão. O primeiro, diz respeito ao fato de que os sindicatos não foram organizados sempre da mesma forma ao longo da história. Eles, durante o longo período fordista, nos países do capitalismo central e até em sua periferia, consagraram um certo modelo, que acompanhava as bases do sistema de produção. Isso não nos deve fazer esquecer vários outros momentos e experiências. Assim como a classe trabalhadora viveu momentos de formação e perfis muito diferentes ao longo da história. O segundo, diz respeito ao fato de que, sempre nestes momentos de mudança, ressurgem regularmente, seja em setores do capital seja até mesmo em setores que os combatem, as posições que indicam a “morte” dos sindicatos.

Não se trata de desconsiderar tendências, que podem ser lidas de diversas formas, a questão aqui é relativizar algumas visões, que reaparecem recorrentemente em alguns cenários, principalmente em momentos de mudança, que indicam o fim quase iminente dos sindicatos ou que eles já seriam como entes sem importância. Desde os anos 1990, quando do que seria a primeira onda de neoliberalismo no país, onde floresceram também essas ideias, já se vão longos trinta anos.

Muitas dessas tendências acabaram sendo ralentadas ou estancadas, algumas até alteradas, por outros fatores como, por exemplo, por mudanças de cunho político mais amplo. Se foram reforçadas por certos governos, não necessariamente o foram, da mesma maneira e/ou na mesma intensidade, por outros. A economia é importante, mas a política também tem seu lugar no cenário. Desta forma, não há porque, olhando-se a experiência histórica e o que vem acontecendo atualmente, negar a possibilidade de os sindicatos, diante do presente quadro, alterarem estruturas, formas e dinâmicas de organização e ação. E isso não se dará no vácuo, terá de se haver com tradições, culturas, práticas e formas de ser que lhe caracterizaram até aqui e, em um processo que não se faz sem alguma tensão, articulá-las com as demandas do novo tempo.

Isso significa ter uma análise clara do capitalismo contemporâneo, cuja velha exploração se reveste de novas roupagens digitais, e do perfil atual da classe trabalhadora e as demandas daí decorrentes.

Como já tem ficado claro em várias experiências que possivelmente tenderão a se espalhar também, não poderá abrir mão do uso das redes sociais e plataformas de comunicação, não apenas de forma instrumental e simples para circulação unidirecional de informação, importante, mas não suficiente, e buscar incorporá-la sempre mais, de forma interativa, em via de mão dupla, também como dispositivo de organização e participação.

Algumas experiências de mobilização antes e durante a pandemia têm demonstrado as possibilidades efetivas de formas de organização e ação coletiva digital. (PESSANHA, RODRIGUES, 2020; CAMPOS, 2020a, 2020b e 2020c; FRAMIL FILHO, MELLO e SILVA, 2020) Na mesma direção desenvolver formas de organização que transcendam os espaços das empresas e se articulem, por exemplo, com outros territórios, como os locais de moradia, em termos materiais e virtuais, através do que mencionamos anteriormente, mas também pela via de construções de coalizões com os mais variados grupos, coletivos, frentes de mobilização e movimentos através de pautas comuns e intersecções. Nesse sentido, se torna central também a atenção ao enorme contingente da classe trabalhadora que está desempregada e/ou na informalidade. Os sindicatos sempre tiveram limitações na organização desses setores, bem como de ações e articulações nos territórios, e poderiam buscar formas de alterar isso hoje.

Em termos do que seriam as possibilidades estratégicas, há um caminho de mão dupla. Como os sindicatos se aproximarão dos novos perfis de classe trabalhadora que vai emergindo, mas também como essa nova classe trabalhadora se aproximará dos sindicatos. Há dificuldades nas duas vias, mas têm havido possibilidades também. Há encontros e desencontros. As tendências atuais vão indicando que a precarização cada vez mais intensa da vida e do trabalho, vão fazendo refluir a eficácia do discurso de liberdade, autonomia, empreendedorismo etc. diante da corrosão cada vez mais sensível da vida material de grandes contingentes que, por um conjunto variado de motivos, aceitaram e dirigiram suas vidas por este tipo de guia e se embrenharam em modos de vida e trabalho que ao invés da terra prometida do “empreendedor/a de si” chegaram às terras áridas da “precarização de si”. A busca de sindicalização por trabalhadores/as de empresas digitais do Vale do Silício, que sempre apareceu como uma espécie de tábula rasa para este tipo de agenciamento coletivo, é indicativo disso.

Em termos de aproximação dos sindicatos com essa nova classe trabalhadora, precisam ganhar espaço a incorporação de novas pautas e demandas, a combinação entre formas de organização horizontais e outras mais verticais, entre ações espontâneas e outras mais vertebreadas, com a necessidade de forte assento no trabalho de base e em formas mais democráticas e amplas de debate e deliberação, e, nos dias de hoje, indispensavelmente a articulação entre ação no mundo real e ação no mundo digital, o uso intenso de aplicativos de mensagem e das redes sociais, com produção de conteúdo representativo, inclusivo, atrativo e dinâmico, tanto no sentido organizativo quanto no de agitação e propaganda. Tudo isso pode lhes fornecer características interessantes, agregando perspectivas que, isoladas, já têm sido experimentadas.

Digamos que esse processo de surgimento de novas forças organizadas independentes do sindicato e/ou de outros modelos de atuação se dá de forma constante ao longo da história. As possibilidades de organização e mobilização em termos de repertórios de ação coletiva (MCADAM, TARROW e TILLY, 2009) da classe trabalhadora, sempre foi muito maior e ultrapassou os sindicatos. Em alguns momentos, por seu peso e importância, os sindicatos acabaram sobrepujando outras formas de organização. Em outros, auxiliaram para que elas também florescessem. Em outros, ainda, precisaram da ajuda e solidariedade delas.

Nada há, de antemão, que indique que a classe trabalhadora não possa lançar mão das diversas formas possíveis para sua organização e ação. O importante é que se produza uma sinergia positiva. A questão é, diante dos ataques do neoliberalismo contemporâneo a variados grupos sociais tendo suas vidas e trabalho precarizados, como construir pautas e programas comuns de ação e organização, sejam temporários ou mais estáveis no tempo, que possam fazer frente ao estado de coisas que esses grupos estão experimentando? Será interessante avaliar em termos de passos futuros, de quais formas organizativas a classe trabalhadora lançará mão efetivamente.

Os movimentos que vêm ocorrendo, por vezes distantes e à revelia das estruturas sindicais convencionais, podem seguir com as mesmas características apresentadas até aqui. Por outro lado, também podem se aproximar, buscando interlocução com formas tradicionais de organização, e produzindo uma tensão criativa entre eles.

(MCADAM, TARROW e TILLY, 2009) Já existem diversos sindicatos, coletivos e associações representando a classe trabalhadora, muitos moldados em termos de um mundo do trabalho que hoje já está bem modificado, e no qual têm e terão de lidar e se mover. Eles, em seus setores progressistas, têm uma longa e importante trajetória de conquista e garantia de direitos para a classe trabalhadora. Não há porque, e nem como, prescindir deles.

Há perdas e ganhos nessas escolhas na direção de mudanças de cultura e estrutura. Precisamos escapar às visões polarizadas e limitantes, que veem oposição excludente entre sindicatos e outros formatos de organização que vêm surgindo no mundo do trabalho. Mais rico e produtivo seria pensar nas possíveis sinergias e potências das relações entre eles. Em termos de mobilização, teremos de ver como eles buscarão incorporar sempre mais trabalhadores/as em suas movimentações, bem como de que modo outros setores e categorias podem se associar nessa luta contra a precarização do trabalho e da vida.

Referências:

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização**, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020.

CAMPOS, Anderson. **Sindicalismo no contexto de pandemia no Brasil: primeiras impressões**. CESIT – IE/Unicamp, 2020a. Disponível em: <https://www.cesit.net.br/sindicalismo-no-contexto-de-pandemia-no-brasil-primeiras-impressoes/>. Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

CAMPOS, Anderson. Trabalho de base em tempos de confinamento físico. **Fundação Perseu Abramo**, 2020b. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2020/03/23/trabalho-de-base-em-tempos-de--confinamento-fisico/>. Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

CAMPOS, Anderson. **Sindicalismo na pandemia**: em busca de legitimidade e protagonismo. In: A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia / organização Dalila Andrade Oliveira, Marcio Pochmann. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020c, p.55-82.

CAMPOS, Anderson.; GALVÃO, Andréia.; LEMOS, Patrícia; e TRÓPIA, Patrícia. **Ação sindical de trabalhadores em serviços essenciais na pandemia de covid-19 no Brasil**. In. KREIN, José Dari. et al (orgs.) O Trabalho pós reforma trabalhista de 2017. CESIT: Campinas, 2021.

DIEESE. **Boletim Emprego em Pauta**, N. 18, 2021 a.

DIEESE. **Balanço das Greves de 2020**, Estudos & Pesquisas, N. 99, 2021 b.

FRAMIL FILHO, Ricardo e MELLO e SILVA, Leonardo. **Trabalho, sindicatos e proteção social na pandemia de 2020**: notas sobre o caso brasileiro. *Ciências Sociais*, Unisinos, 56(2):177-188, maio/agosto 2020.

GALVÃO, Andréia; CASTRO, Bárbara; KREIN, José D.; TEIXEIRA, Marilane O. **Dossiê reforma trabalhista**. Campinas, Cesit/ie/Unicamp, 2017. Disponível em <http://www.cesit.net.br/dossie-reforma-trabalhista/> . Acesso em: 07 de julho de 2018.

McADAM, Douglas.; TARROW, Scott.; TILLY, Charles. Para mapear o confronto político. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 76, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A.; POCHMANN, Márcio (Orgs.). **A Devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

PESSANHA, Elina; RODRIGUES, Maria C.. **No olho do furacão**: A ação sindical possível em tempos de Covid-19 - o caso Sinttel Rio. *Revista Dilemas*. Rio de Janeiro: IFCS-UFRJ, v. 1, Pp. 1-6, 2020.

SANTANA, Marco A.; BRAGA, Ruy. **#BrequeDosApps**: enfrentando o uberismo. 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/07/25/brequedosapps-enfrentando-o-uberismo/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SANTANA, Marco A. Classe trabalhadora, precarização e revolta no Brasil da Pandemia, **Revista Em Pauta** – Teoria social e contemporaneidade, Rio de Janeiro: UERJ, n. 48, v. 19, Pp. 70 – 91, 2021.

VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto; GALVÃO, Andréia; CAMPOS, Anderson. Reforma Trabalhista: impactos imediatos sobre os sindicatos e primeiras reações. Cadernos do CEAS: **Revista Crítica de Humanidades**. Salvador, n.248, set/dez, p. 668-689, 2019.

Perspectiva de um organizador sindical sobre o movimento trabalhista mexicano

Jeffery Hermanson

AFL-CIO e International Union League – México

E-mail: jeffery.hermanson@gmail.com

É amplamente aceito o fato de que o movimento trabalhista mexicano de hoje pode ser caracterizado pela preponderância de "sindicatos de proteção" corruptos que controlam "contratos de proteção" assinados com empregadores pelas costas dos trabalhadores, com o objetivo de manter os custos dos empregadores baixos, impedir a representação genuína dos trabalhadores e enriquecer os líderes sindicais. É claro que esta descrição se aplica a uma forma extrema do regime mexicano de relações de trabalho, mas este extremo é muito prevalente: observadores experientes e respeitados, incluindo o Secretário do Trabalho mexicano, afirmam que até 85% dos contratos no México são contratos de proteção.

Esta situação extrema é resultado da degeneração e corrupção do regime de relações trabalhistas corporativistas que foi um pilar da "ditadura perfeita" do México, na qual o PRI governou um Estado unipartidário, apoiado (e apoiando) grandes sindicatos industriais e confederações sindicais, bem como organizações camponesas nacionais e organizações de empresas de pequeno e grande porte. Desde o final da década de 1930, as indústrias nacionalizadas - petróleo, comunicações, ferrovias - e políticas econômicas de "substituição de importação" alcançaram um rápido crescimento econômico, mais rápido do que qualquer outro país latino-americano no período de 1935 a 1982. Durante grande parte desse período, o sistema corporativista recompensou os trabalhadores organizados no Confederación de Trabajadores de México (CTM) e outros sindicatos "oficiais" com salários crescentes e muitos benefícios sociais, camponeses organizados beneficiados por insumos subsidiados e apoios na forma de preços de garantia, e aos empregadores de mercados protegidos, em troca do apoio político do PRI. Enquanto isso, trabalhadores desorganizados e camponeses sofreram pobreza na economia informal e na miséria rural.

A extrema desigualdade e a pobreza em amplos setores das classes trabalhadoras urbanas e rurais levaram ao aumento das tensões políticas e a uma série de crises econômicas e políticas, desde o brutal massacre de manifestantes em Tlatelolco em 1968, agitação rural, movimentos de guerrilha armada e greves sindicais independentes em 1970. A incapacidade desse modelo econômico de sustentar o crescimento econômico devido à estagnação da demanda interna e a necessidade de tomar empréstimos pesados para manter a estabilidade social levou à desvalorização do peso em 1976 e à crise da dívida de 1982. As crises políticas foram recebidas com uma repressão brutal, enquanto as crises econômicas também foram recebidas com medidas autoritárias, incluindo "pactos" e "tetos salariais" (*topes salariales*) destinados a conter os salários. Em 1988, a disputada eleição de Carlos Salinas de Gortari marcou a virada definitiva para a política social autoritária e a economia neoliberal, e o fim dos privilégios relativos dos trabalhadores organizados.

O modelo neoliberal, baseado na privatização do patrimônio público e na colocação de empresas estatais remanescentes à mercê dos mercados abertos, teve o impacto imediato e dramático no setor mais privilegiado da classe trabalhadora organizada: os trabalhadores do petróleo, cujo poderoso e rico líder, Joaquín Hernández Galícia, "*la quina*", se opôs às políticas de privatização. Semanas depois que Salinas foi inaugurado, ele enviou o Exército mexicano para assaltar a casa de Hernández Galícia e prendê-lo no que é conhecido como "*el quinazo*", demonstrando o poder de Salinas e sua vontade de usá-la impiedosamente. Isso enviou uma mensagem aos poderosos líderes sindicais dos outros sindicatos industriais nacionais e às confederações nacionais de que é melhor que eles dessem apoio inquestionário ao novo regime neoliberal.

Ficou claro que, enquanto os líderes sindicais continuariam a ser uma elite privilegiada, seus membros sindicais veriam seus salários perderem seu poder de compra através de limites salariais abaixo da taxa de inflação e do uso do poder executivo para reprimir greves. Os dirigentes sindicais da CTM e outros sindicatos "oficiais" assinaram uma série de pactos de estabilização econômica e adotaram a linha de política econômica do governo de que os salários tinham que ser mantidos baixos para atrair investimentos estrangeiros. Os líderes trabalhistas mantiveram seu acesso ao poder, seus assentos no Congresso, seu controle das relações trabalhistas através de seus assentos nos conselhos tripartidários que se pronunciam sobre todos os aspectos das disputas trabalhistas e do registro sindical. Mas os tetos salariais, a pri-

vatização das empresas estatais e a abertura de mercados fechados significaram um rápido declínio no padrão de vida dos trabalhadores à medida que seus sindicatos perderam sua capacidade de negociar para manter, muito menos aumentar os salários reais.

O regime de relações de trabalho foi transformado a partir de um instrumento de controle estatal e patronal que recompensava um setor estreito de trabalhadores organizados a um instrumento de controle sem quaisquer recompensas. O regime trabalhista tornou-se uma estrutura decadente e cada vez mais corrupta mantida pelo poder combinado do capital e do Estado. Qualquer tentativa de enfrentar essa corrupção foi brutalmente reprimida pelos líderes sindicais com o conluio dos empregadores e, muitas vezes, do Estado. Os dirigentes sindicais se voltaram cada vez mais para os contratos de proteção como a principal forma de relações trabalhistas; uma vez que estavam constrangidos por barganhar ganhos para seus membros, mesmo que quisessem, agora viam uma aliança mais clara e corrupta com o capital como sua melhor opção.

O advento do North American Free Trade Agreement (NAFTA)² em 1994 só exacerbou e acelerou a descida do México ao desastre social, levando milhões para fora da economia rural e para os bairros mais pobres das cidades a trabalhar na economia informal, ou ao norte dos EUA como trabalhadores indocumentados, que ironicamente se tornaram a fonte mais importante de dólares do México através de suas remessas. O declínio constante dos salários e o crescimento da pobreza e da desigualdade finalmente levaram o PRI a perder a presidência para Vicente Fox do PAN em 2000, mas logo se tornou evidente que o governo Fox era mais do mesmo, impondo os mesmos tetos salariais, declarando greves ilegais, continuando a venda de bens públicos e a destruição das empresas estatais restantes, olhando para o outro lado como empregadores e sindicatos corruptos enriqueceram-se às custas dos trabalhadores.

Havia alguma esperança de que um novo agrupamento nacional de sindicatos independentes liderados pelos sindicatos telefonistas, uni-

2 NAFTA (North American Free Trade Agreement / Acordo de livre-comércio da América do Norte) é um acordo assinado em 1994 entre Estados Unidos, Canadá e México, com intenção a redução das barreiras econômicas e alfandegárias entre esses países.

versitários e de seguridade social, a União Nacional dos Trabalhadores (UNT) reavivasse o movimento trabalhista, mas isso também provou ser uma falsa esperança, já que os sindicatos da UNT não estabeleceram uma infraestrutura viável e permaneceram uma coalizão frouxa com cada sindicato em busca de seus próprios objetivos e interesses, unindo-se apenas com o propósito de posicionamento político comum. O maior desenvolvimento positivo desse período foi o crescimento de um movimento de reforma do direito do trabalho, focado na votação secreta nas eleições de representação sindical e na eliminação dos conselhos trabalhistas tripartites corruptos.

Este período também viu o crescente engajamento dos sindicalistas americanos e mexicanos em ações binacionais para promover a reforma do direito do trabalho e a solidariedade trabalhista internacional. A American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations (AFL-CIO), que há muito mantinha uma relação com o CTM, sofreu uma mudança na liderança em 1995 que levou a uma virada na política internacional, e em 1997 os institutos de "Trabalho Livre" do período da Guerra Fria foram abolidos e o Centro de Solidariedade foi criado.

O Centro de Solidariedade imediatamente assinou um acordo com a Union Nacional de Trabajadores (UNT) e começou a trabalhar com sindicatos independentes no México, apoiando o sindicato independente da VoksWagen depois que sua greve foi declarada ilegal pela administração fox em 2000, e apoiando a campanha de organização bem-sucedida de um sindicato independente na maquiladora coreana Kukdong em 2001. Talvez essa mudança na política da AFL-CIO tenha sido um resultado positivo do NAFTA, que fez com que alguns sindicatos dos EUA levassem os sindicatos mexicanos mais a sério, não apenas como concorrência desleal por empregos, mas como potenciais aliados contra inimigos corporativos comuns.

Ao descrever os amplos contornos do movimento sindical mexicano, a tendência dominante dos sindicatos corporativistas e sua degeneração em sindicatos de proteção corruptos, não devemos ignorar a história da insurgência sindical, das tendências anarquistas, comunistas e sociais-democratas que fazem parte do movimento trabalhista mexicano desde as primeiras rebeliões operárias que deram origem à revolução mexicana. Essas tendências têm desempenhado um papel de liderança na criação do movimento operário mexicano e em muitas conjunturas críticas, por exemplo, no aumento em massa do movimento no período de 1935 - 1940 que deu origem aos grandes sindicatos industriais nacionais e ao CTM, nas décadas de 1950 insurgências de-

mocráticas no sindicato dos trabalhadores elétricos e no sindicato dos trabalhadores ferroviários, e na década de 1970 movimentos sindicais radicais independentes da Unidad Obrera Independiente (UOI), MAP, Frente Auténtico del Trabajo (FAT), Linea Proletaria, que deram origem ao sindicato independente VW e viram amargas greves no cinturão industrial ao redor da Cidade do México, e movimentos democráticos dissidentes em “Los Mineros-Os Minheiros”, no sindicato dos professores e outros. A tradição da dissidência, da rebelião das bases e sindicalismo militante e democrático tem sido uma fonte constante de pressão sobre o movimento trabalhista corporativista, e continua a ser uma fonte de esperança hoje.

Como a era neoliberal tem visto a degeneração e a decadência dos sindicatos corporativistas em sindicatos de proteção corruptos que servem seus mestres corporativos, e o declínio contínuo dos padrões de vida dos trabalhadores, o poder e o controle dos atuais líderes do movimento trabalhista mexicano estão cada vez mais minados. Com a vitória de Andres Manuel Lopez Obrador e seu Partido Morena em 2018, a reforma trabalhista de 1º de maio de 2019, e a implementação do capítulo trabalhista do United States-Mexico-Canada Agreement (USMCA), o palco é montado para um aumento da organização sindical independente em uma escala que lembra a onda de organização em massa do período 1935-1940. A nova lei trabalhista substitui os corruptos conselhos trabalhistas tripartites que eram instrumentos de corporativismo por tribunais trabalhistas independentes no âmbito do Judiciário. Requer votação secreta para “legitimar” ou rejeitar todos os contratos existentes; votos secretos nas eleições de representação sindical e eleições de liderança sindical. A lei é dada força adicional pelo compromisso do México com o acordo comercial United States-Mexico-Canada Agreement (USMCA) que substitui o NAFTA, que contém um capítulo trabalhista com um Mecanismo de Resposta Rápida que permite reclamações de qualquer sindicato mexicano ou norte-americano ou trabalhador se as leis trabalhistas do México forem violadas em qualquer empresa que exporte bens ou serviços para os EUA.

Essas mudanças legais e institucionais visam transformar - “democratizar” - o movimento trabalhista mexicano e incentivar um aumento dos salários reais, metas que têm sido repetidamente articuladas pelo presidente do México, Andrés Manuel Lopez Obrador, e por sua secretária do Trabalho, Luisa Maria Alcalde Lujan. É claro que as mudanças legais e institucionais não provocam, por si só, uma profunda mudança social quando há interesses poderosos de pessoas e grupos poderosos

em jogo, como no movimento trabalhista mexicano. Os líderes sindicais corporativista e seus aliados no governo e nos negócios não desapareceram e é improvável que desistam de seu poder sem lutar. For a transformação por atacado do regime de relações de trabalho corrupto e antidemocrático a ser realizado, deve haver uma força social que possa aproveitar as mudanças legais e institucionais e realizar a transformação na prática no mundo real.

Uma importante luta para realizar a transformação do sistema de relações de trabalho no México está ocorrendo neste momento, como escrevo estas linhas, na fábrica de 6.500 trabalhadores da General Motors em Silao, Guanajuato. Esta luta é um teste extremamente importante da nova lei trabalhista e do mecanismo de reclamação de Resposta Rápida do USMCA, que até agora parece estar passando no teste. Também mostra o que pode ser feito, o que deve ser feito, se os trabalhadores mexicanos e seus aliados devem cumprir com sucesso a promessa das mudanças legais e institucionais e alcançar um sistema democrático de relações de trabalho que responda às suas necessidades. Nesta luta, one dos mais poderosos líderes sindicais corporativistas, o senador PRI Tereso Medina, seu poderoso sindicato da indústria automobilística "Miguel Trujillo Lopez", e a gigante corporativa americana General Motors, estão sendo desafiados pelos trabalhadores e seus apoiadores na fábrica de Silao.

Este desafio mostra como a nova legislação trabalhista e as disposições trabalhistas do USMCA podem ser usadas para permitir mudanças reais - se houver trabalhadores conscientes e organizados, apoiados por aliados nacionais e internacionais, prontos e dispostos a assumir os poderosos interesses que até agora determinaram o destino dos trabalhadores. Em uma votação inédita e histórica sobre o contrato do CTM "Miguel Trujillo Lopez" na GM Silao, os trabalhadores rejeitaram o contrato, e o contrato foi rescindido. Foram suspensas duas tentativas para conseguir esse resultado, já que a primeira votação, em abril de 2021, foi suspensa quando as urnas do primeiro dia de votação, armazenadas no escritório do CTM durante a noite, foram arrombadas e cédulas destruídas. Uma contagem não oficial mostrou que a CTM estava perdendo a votação por 45-55%.

O Representante comercial dos EUA, responsável por fazer valer os termos do USMCA, apresentou uma queixa de Resposta Rápida, não esperando que um sindicato ou trabalhador reclame, e o Secretário do Trabalho mexicano concordou com um plano de remediação que viu uma segunda votação, desta vez com observadores da Organização

Internacional do Trabalho (OIT) e do Instituto Nacional Eleitoral mexicano, que resultou na rejeição do contrato da CTM em 18 de agosto de 2021 por um voto de 45 a 55%. O contrato foi oficialmente terminado em 3 de novembro de 2021 e, em 10 de dezembro, um novo sindicato independente liderado pelos trabalhadores da GM Silao, o Sindicato Nacional Independente dos Trabalhadores da Indústria Automobilística (SINTTIA) entrou com um pedido de certificado de status representativo que lhes daria o direito de representar os trabalhadores da GM Silao e negociar um novo contrato com a GM.

A rejeição do contrato da CTM e o surgimento de um novo sindicato independente foi resultado de pelo menos dois anos de organização subterrânea por trabalhadores dissidentes da GM, assessorados pela organização de direitos trabalhistas Centro de Pesquisa e Consulta Sindical (CILAS). Alguns dos trabalhadores dissidentes foram demitidos por seu ativismo, mas continuaram organizando, formando uma organização, Generando Movimiento, que se tornou a voz pública do movimento. Dentro da fábrica, trabalhadores ativos silenciosamente e pacientemente organizaram uma rede secreta de apoiadores, até que com a ajuda de advogados da CILAS eles foram capazes de formar seu sindicato, SINTTIA.

Haverá agora uma eleição para ver se o sindicato independente ganhará o direito de representar os trabalhadores. O CTM de Tereso Medina, o sindicato "Miguel Lopez Trujillo", não está contestando a eleição, mas o CTM criou outros dois sindicatos para disputar o contrato. Um deles é um sindicato da CTM de Guanajuato que até recentemente representava o transporte de material de construção, e em setembro mudou seus estatutos para incluir trabalhadores automobilísticos. Essa união parece não ter muito apoio na fábrica, por causa do nível de desgosto com a CTM. O outro sindicato, que se autodenomina "*la Coalicion*", afirma ser independente e ser composto por "trabalhadores ativos puros", mas na verdade é controlado por um funcionário da CTM de Guadalajara, Jalisco, que é secretário-geral deste sindicato e de três sindicatos da CTM registrados em Jalisco. O secretário-geral está longe de ser visto, mas os materiais de campanha lisos e apresentações profissionais nas redes sociais mostram o toque de um aparato de campanha profissional bem equipado. O tema da campanha de "*la Coalicion*" é a preservação do emprego, alegando que a união independente SINTTIA é a ferramenta dos sindicatos americanos e ca-

nadenses que estão buscando levar os empregos da GM de volta para os EUA e Canadá.

A CTM também está usando táticas de campanha mais “tradicionais”. Poucos dias antes da eleição, os ônibus da CTM levaram 200 manifestantes ao portão da fábrica, onde carregavam cartazes e entoavam slogans, atacando os sindicatos dos EUA e do Canadá por “interferência estrangeira” e por ameaçarem tirar os empregos dos trabalhadores mexicanos. Embora estivesse claro que se tratava de uma manifestação da CTM, e os manifestantes não eram trabalhadores ativos, mas diziam ser de uma organização de “tropas de choque” do PRI, Antorcha Campesina, conhecida por táticas violentas em campanhas políticas, os manifestantes também gritavam slogans de apoio à “la Coalición”. Há relatos de compra de votos da CTM e de apoiadores do CTM visitando as casas dos partidários da SINTTIA, incluindo o Secretário Geral da SINTTIA, e ameaçando suas famílias.

Há um quarto sindicato na cédula, este liderado por um político do Partido de Ação Nacional (PAN) da Cidade do México, supostamente independente, mas disse estar ligado ao CROC, outro sindicato corporativista. Este sindicato parece ter pouco apoio, e estar na campanha para confundir os trabalhadores e lançar acusações infundadas contra a SINTTIA.

De acordo com a legislação trabalhista, para um segundo ou terceiro sindicato ir às urnas quando um sindicato pedir uma certidão de representação, eles devem apresentar as assinaturas de 30% da força de trabalho no prazo de dez dias após o primeiro sindicato apresentar suas assinaturas e pedir status de representante. No caso desses três sindicatos que estão agora nas urnas contra a SINTTIA, surge a questão, como eles conseguiram 2.000 assinaturas quando nunca foram vistos em Silao antes?

A eleição será realizada nos dias 1 e 2 de fevereiro, e logo saberemos o resultado. Prevalecerá a união independente SINTTIA, apesar da simulação e táticas de campanha do CTM?

Esse aumento histórico do descontentamento dos trabalhadores mostra que alguns trabalhadores comprometidos, pacientemente e silenciosamente organizando seus companheiros dentro do local de trabalho, continuando a se organizar mesmo depois de terem sido demitidos, buscando apoio de aliados do movimento trabalhista independente, conscientizando, construindo redes de apoio, podem desafiar o sistema de opressão que manteve os trabalhadores mexicanos submetidos

por décadas. Se a SINTTIA ganhar ou perder esta próxima votação, os trabalhadores da GM Silao já estão mostrando aos trabalhadores mexicanos e seus aliados o caminho.

Das 5h00 do dia 1º de fevereiro às 22h00 do dia 2 de fevereiro, foi realizada uma eleição na montadora da GM em Silao, Guanajuato, para determinar qual sindicato representaria os 6.300 trabalhadores. Como mencionado acima, quatro sindicatos estavam nas urnas: 1) SINTTIA (Sindicato Trabalhadores Independentes da Indústria Automotiva), um sindicato independente formado por trabalhadores da fábrica da GM Silao após a rejeição do contrato de proteção controlada pelo sindicato CTM de Tereso Medina; 2) o Sindicato dos Trabalhadores da Indústria Automotiva e Metalúrgica na República Mexicana (também conhecido como Coalizão), uma união que alegou ser independente, mas na realidade é controlado por um funcionário da CTM do estado de Jalisco; 3) Sindicato Nacional dos Trabalhadores e Empregados da Indústria de Autotransportes, Construção, da Indústria Automotiva, Autopeças, Similares e Afins da República Mexicana, C.T.M., o sindicato Guanajuato CTM; e 4) o Sindicato Nacional dos Trabalhadores das Indústrias, Comércio e Serviços em Geral "Carrillo Puerto", um sindicato sediado na cidade do México e liderado por um deputado federal aliado da CROC, o segundo maior sindicato corporativista do país.

A votação foi conduzida pelo Centro Federal de Conciliação e Registro do Trabalho, com mais de 100 observadores do Instituto Nacional Eleitoral (INE), da Comissão Nacional de Direitos Humanos (CNDH) e alguns "observadores externos" que solicitaram e receberam credenciamento do Centro Federal. Embora muitas irregularidades tenham sido observadas, tais como, funcionários da CTM andando pela fábrica em campanha e dezenas de trabalhadores tentando votar duas vezes, de forma geral, a eleição decorreu calma e ordenadamente e 88% dos eleitores aptos efetivamente votaram. No entanto, quando os votos foram contados, os resultados foram uma surpresa para a maioria dos observadores, embora talvez não tanto para os trabalhadores.

O sindicato independente SINTTIA superou todas as expectativas com 76% de todos os votos, 4.192 votos, enquanto o rival mais próximo, a Coalizão, obteve 932 votos, o sindicato Guanajuato CTM, 247 votos e o sindicato "Carrillo Puerto", apenas 18 votos. O resultado da votação fez com que os simpatizantes do SINTTIA comemorassem em voz alta, cantando "Sim, sim, SINTTIA" com os punhos no ar. Os líderes da Coalizão

aceitaram o resultado da eleição, embora insinuando que havia uma “mão negra” por trás do resultado e a interferência de algum sindicato estrangeiro. Já a CTM de Guanajuato considerou improvável uma contestação legal do resultado por causa da esmagadora margem de vitória.

Este é realmente um grande evento na história do movimento trabalhista mexicano, demonstrando que sob a aparente “paz trabalhista” promovida pelos sindicatos corporativistas e pelos empregadores, há um descontentamento maciço dos trabalhadores, limitado apenas pelo medo e pela repressão.

Esse trabalhador descontente, é claro, pode ser organizado e ter suas insatisfações direcionadas para uma atividade política. E quando algo acontece para quebrar o medo - como a rejeição do contrato da CTM no GM Silao, em agosto passado - ou para criar esperança - como a criação do sindicato independente SINTTIA - o descontentamento massivo dos trabalhadores pode superar os obstáculos e eles deverão resistir. A reforma da lei trabalhista e o capítulo da lei trabalhista do USMCA provaram ser úteis para pressionar pela proteção dos direitos dos trabalhadores e para estabelecer condições favoráveis para uma eleição com uma real representação. Isso faz parte do ambiente atual.

Mas, o mais importante foi a paciente organização clandestina dos trabalhadores que ocorreu na GM Silao ao longo de dois anos, com apoio externo de demitidos e uma organização de direitos dos trabalhadores, a CILAS. Essa experiência merece ser estudada, para que esforços semelhantes possam ser encorajados e apoiados. Se fizermos uso adequado do espaço criado por mudanças legais e institucionais, bem como desse exemplo de organização, luta e vitória para inspirar e ensinar trabalhadores em outros locais de trabalho, o descontentamento maciço pode gerar uma onda de luta e varrer contratos e sindicatos de proteção que mantêm os trabalhadores mexicanos oprimidos há décadas.



Ações de transformação na perspectiva da Clínica da Atividade

Maria Elizabeth Antunes Lima

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Centro Universitário Novos Horizontes - Belo Horizonte (MG) – Brasil

E-mail: antuneslima15@gmail.com

Introdução

A Clínica da Atividade (CA) é definida por Yves Clot, seu teórico mais importante, como uma metodologia de ação voltada para provocar mudanças no trabalho. Ele a descreve como uma clínica que se propõe a desenvolver meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo, atribuindo-lhe uma dupla filiação: a ergonomia francófona e a psicopatologia do trabalho. Nesse sentido, a intervenção proposta nesse contexto, deve ser entendida como uma esforço visando propor formas de ação voltadas para o desenvolvimento do poder de agir dos indivíduos sobre seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre eles próprios. (CLOT, 2010, 2014, 2017) Seu foco consiste em encontrar, junto com os trabalhadores envolvidos no processo de transformação, os recursos psicológicos e sociais necessários para realizarem um trabalho de qualidade, preservando ao mesmo tempo, sua saúde. O que se tenta alcançar são as formas potenciais de ação até então desconhecidas pelos próprios sujeitos, de modo a permitir que descubram o prazer de realizar um trabalho bem-feito, sendo esta a chave para o alcance da saúde nos contextos laborais. (CLOT, 2014, 2021)

1. Concepção de saúde

Para entender a proposta de transformação do trabalho que vem sendo desenvolvida pela CA, torna-se essencial compreender o conceito de saúde que adota. Ao invés de aderir à visão usual de saúde como ausência de doença, seus teóricos vêm desenvolvendo uma concepção bem mais complexa sobre o tema. Assim, tomando por base autores como Winnicot (1975,1989), Vigotski (1994,2004) e Canguilhem (1984,2002), trazem uma reflexão cujo ponto de chegada é a constatação da existência de uma estreita relação entre saúde e poder de agir.

De Winnicott (1989), por exemplo, retiram a ideia de que o indivíduo saudável não está isento de medos, conflitos, dúvidas ou frustrações, pois o essencial para a saúde é que cada um se sinta «vivendo sua própria vida», sendo responsável por seus atos e capaz de se atribuir o mérito de um sucesso ou a responsabilidade por um fracasso. Só assim pode-se alcançar a «independência ou autonomia». (WINNICOTT, 1989, p.30) Do pensamento de Canguilhem (2002) é extraída a ideia de que existe uma relação estreita entre saúde, capacidade de assumir responsabilidade pelos nossos atos e de portar coisas à existência, criando, entre elas, relações que não surgiriam sem nossa intervenção.

Como afirma Clot (2013), tomando por base os teóricos acima, mas também os resultados de suas pesquisas, “quando as coisas começam a ter relações entre elas, de modo totalmente independente de nós, ficamos (...) limitados à mera sobrevivência”, sendo que nos contextos laborais, tal situação torna nosso trabalho, “(...) indefensável aos nossos próprios olhos”, uma vez que, “(...) não somos nada adaptados a viver em um contexto já dado” e sim voltados “(...) para fabricar contextos para neles vivermos” (CLOT, 2013, p.5). Se nos encontramos impossibilitados de fazer isso, completa ele, passamos a não viver, mas simplesmente sobreviver, submetendo-nos às exigências impostas pelo ambiente profissional, sem sequer nos reconhecer naquilo que fazemos. Sua conclusão é a de que, tal contexto pode levar à perda da saúde antes mesmo da emergência de uma doença propriamente dita, sendo por esse motivo seu argumento de “(...) que a luta contra as ‘doenças do trabalho’ consiste menos em suprimir as doenças e mais em cuidar da saúde (...)” (CLOT, 2013, p. 5)

De forma resumida, esse cuidado com a saúde, por meio da intervenção em CA, já se inicia quando se retira os trabalhadores da posição de meros espectadores dos acontecimentos para torná-los protagonistas e atores dos processos de mudança. O que se tenta é, essencialmente, estabelecer um vínculo entre saúde e poder de agir, permitindo que aqueles que trabalham se tornem responsáveis pelos seus atos e vejam sentido no que fazem.

2. A intervenção na Clínica da Atividade

Intervir no âmbito da CA consiste, de forma sucinta, em apoiar os trabalhadores no cuidado com o trabalho e, conseqüentemente, no cuidado com a própria saúde. Trata-se de oferecer-lhes as condições para se reconhecerem naquilo que realizam, mais do que em serem reconhecidos socialmente por suas ações. Para Clot (2021), a qualida-

de é um demanda forte de toda a sociedade e uma clínica que tenha por propósito agir sobre as atividades profissionais, deve contribuir para regenerar um tipo de profissionalismo que seja propício à saúde, isto é, que obtenha um reconhecimento social, mas que permita, sobretudo, ao indivíduo se reconhecer em algo que lhe ofereça um mínimo de orgulho.

Mas como o próprio autor constata, não existe uma predisposição natural nas pessoas para realizar um trabalho bem feito. Por isso, a CA traz consigo um propósito inovador: o de estabelecer uma controvérsia profissional em torno dos critérios do trabalho de qualidade. Em outras palavras, promover um «debate de escolas» como condição para o fortalecimento de um coletivo de trabalho. A ideia é a de que tal debate poderá resultar em uma «(...) maior responsabilidade pelo ato profissional, culminando na possibilidade de se tornar autoridade no seu trabalho, o que é algo propício à saúde mental». (CLOT, 2017. p.19) Apesar de admitir que a controvérsia social em torno do trabalho bem feito não é uma prática comum nas organizações - o que poderia representar um impedimento para sua proposta -, Clot (2017) afirma que a experiência de intervenções realizadas na âmbito da CA, tem revelado o contrário.

O cerne dessa intervenção consiste, portanto, em lidar com a inibição dialógica tão presente nas organizações em geral, estimulando, por meio de recursos metodológicos que vem desenvolvendo, a criação profissional coletiva, já que considera que o profissionalismo, para sobreviver, necessita de um diálogo que envolva discordâncias e compromissos. O ponto de partida é, geralmente, a constatação de que o diálogo profissional encontra-se paralisado, o que pode tomar conta do ofício, fragilizar a atividade de cada um e até mesmo a organização, já que as energias se dissipam e os recursos se desperdiçam. A premissa fundamental é a de que «a inteligência e o engajamento subjetivo e coletivo só se aguçam por meio da escuta e da deliberação» (CLOT, 2017, p.20), sendo a qualidade do trabalho algo sempre passível de discussão. Por isso, o ponto de partida consiste em estabelecer a controvérsia profissional, em primeiro lugar, entre aqueles que conhecem o ofício e, em seguida, entre eles e a hierarquia.

Desde seus primeiros contatos com as descobertas da ergonomia francófona, a psicologia do trabalho passou a apoiar suas análises das atividades na distinção feita por essa disciplina entre o trabalho prescrito (a tarefa a ser realizada) e o trabalho real, que consiste naquilo que os trabalhadores realmente fazem para responder à tarefa. Dessa forma,

constatou, na sua prática, que, em um plano essencialmente psicológico, trabalhar exige uma arbitragem constante entre as diversas possibilidades de ação, em busca de "(...) um compromisso dinâmico entre o sentido e a eficiência da ação, ou um compromisso entre o que ele deveria fazer e o que parece inútil tentar". (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.131)

Ao analisar essas arbitragens e as tensões que elas envolvem, os teóricos da CA decidiram propor uma nova distinção entre a atividade realizada, isto é, o que efetivamente faz o profissional e é observável pelo seu resultado e o real da atividade que remete às possibilidades não realizadas, ou seja, "ao que o profissional não faz, ao que ele tenta fazer sem conseguir, ao que renuncia a fazer, ao que ele pensa que faria se as condições fossem favoráveis, ou mesmo, ao que ele faz eventualmente para evitar responder ao que se esperava dele". (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.132) Segundo eles, essa dimensão da atividade, embora não seja observável, não é menos atuante no plano psicológico, podendo pesar fortemente tanto na vida no trabalho quanto na vida extratrabalho: "(...) para além das ocupações do profissional, ele concerne às suas preocupações, suas tentativas, suas intuições e, às vezes, o sentimento do trabalho inacabado". (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.132) Consideram, portanto, que a visão do ofício não pode se reduzir ao que é observável, já que a realização de um bom trabalho envolve sempre eficiência conjugada com o sentido da ação. Esses dois objetivos estão em constante tensão e podem entrar em contradição, sendo por esse motivo que a CA se interessa, de forma particular, pela relação entre o real da atividade e a atividade realizada, pois ela envolve, tanto as questões relativas à saúde quanto aquelas que concernem à eficácia profissional. (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011; CLOT, 2021)

É nesse sentido que o ofício se torna central nas ações de transformação promovidas pela CA, tanto no plano metodológico quanto no plano do objeto da comanda. Ele é visto como um instrumento genérico que liga o trabalho ao objeto da atividade, mas também aos outros indivíduos presentes na organização. A intervenção deve considerar todas as possibilidades de desenvolvimento: «(...) o ofício como instrumento, o objeto da atividade, seus destinatários e os próprios sujeitos» (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.132). Ele é definido "como uma arquitetura entre quatro instâncias em tensão, sendo ao mesmo tempo pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal", instâncias estruturalmente ligadas e em constante tensão. É da fluidez de suas relações que "(...) dependem as questões de saúde e de eficácia no trabalho (...)." (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.134).

Por dimensão impessoal entende-se a forma pela qual o trabalho é concebido, envolvendo as prescrições e a organização das tarefas. Como o exercício do ofício sempre exige diálogos e trocas entre os profissionais, ele deve ser percebido também como interpessoal. No âmbito da intervenção em CA, o clínico conta com essa segunda dimensão, a fim de colocar as outras em movimento. Ela atuaria como uma espécie de "alavanca" na manutenção do desenvolvimento de uma outra instância, a transpessoal, isto é, aquela que diz respeito "(...) à história coletiva que une esses profissionais entre si, mas também com seus predecessores históricos e com os jovens que virão depois". Essa terceira dimensão, também designada "gênero profissional", contém a memória técnica e de todos os contextos atravessados pelo ofício, contribuindo para torná-lo historicamente factível. (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.134)

Finalmente, a quarta dimensão é a pessoal, sendo definida como estando sempre em tensão com as outras, já que o indivíduo deve encarnar seu ofício como uma atividade singular. Do ponto de vista da CA, "cada uma dessas instâncias deve fazer sua parte para que o conflito entre elas continue criativo". sendo que, se a instância transpessoal estiver necrosada, pode ocorrer um mal-estar generalizado no trabalho, acarretando problemas nas outras instâncias e, portanto, afetando a vida psicológica no trabalho. Por outro lado, se essa instância preserva sua vitalidade, pode se tornar um "instrumento psicológico e técnico" no sentido vigotskiano do termo, fomentando o desenvolvimento das outras dimensões. (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.134)

Mas é importante ressaltar também que a proposta aqui não é a de priorizar o bem-estar psicológico dos profissionais em detrimento da eficácia do trabalho. A CA percebe essa questão como um falso dilema, pois, para ela "(...) o bem-estar psicológico deve ser buscado naquilo que permite ao sujeito organizar e realizar sua atividade, isto é, naquilo que lhe permite arbitrar eficazmente as situações delicadas" sendo, portanto, dependente do "bem-fazer." (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.134)

É por esse motivo que volta suas ações de transformação para a identificação das vias para se realizar o bom trabalho, apesar dos obstáculos presentes nas situações, ou seja, «o poder de agir no trabalho» é posto como a «pedra angular da saúde e da eficácia». (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p. 134; Clot, 2010) Para isso, todo o esforço consiste em tornar o ofício vivo por meio de um trabalho contínuo de reorganização das formas de fazer e promovendo o avanço do diálogo profissional.

2.1 A ação é a essência do método

Quando se trata da intervenção no âmbito da CA, a ação é sempre posta em evidência, sendo importante se levar em conta as escolhas metodológicas por serem os recursos por excelência dos quais o clínico se apropria para tentar agir sobre o trabalho e transformá-lo. É importante ressaltar, no entanto, que não se trata de descrever o método como uma ferramenta acabada ou um modelo pronto para ser utilizado, mas sim de entendê-lo como inacabado e sempre sujeito a novos obstáculos que necessitam ser enfrentados durante a ação, gerando outras questões teóricas a serem interrogadas. (CLOT, 2006, 2010; KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011)

Assim, de forma realista, seus teóricos admitem que nenhuma intervenção se desenvolve como o previsto, sendo que “os eventos inesperados, os obstáculos, os remanejamentos contribuem para aclarar as situações” que se encontram no cerne da proposta metodológica que vem sendo desenvolvida, e somente no enfrentamento desses obstáculos é que se pode “(...) instruir a questão das vias possíveis de desenvolvimento do ofício.” (KOSTULSKI, CLOT, LITIM e PLATEAU, 2011, p.130)

Cabe ressaltar ainda que, ao desenvolver sua proposta de intervenção, a CA busca seus pressupostos teóricos e epistemológicos, sobretudo, no pensamento vigotskiano, que concebe a psicologia, essencialmente, como uma ciência do desenvolvimento humano, entendendo-a mais como um meio de ação do que um meio de conhecimento. Foi ao transpor essa perspectiva para seu campo de atuação que Clot (2010) passou a construir quadros metodológicos suscetíveis de permitir aos trabalhadores desenvolver seu ofício, tornando-o um recurso renovado para pensar e agir.

2.2 Etapas do processo de intervenção

De modo geral, a intervenção em CA contém três etapas principais. Ela se inicia por uma comanda apresentada pela direção de uma organização, por seu setor de saúde ou segurança e que servirá de ponto de partida para a organização da instância dialógica na qual será instituído o conflito sobre a qualidade do trabalho. Antes de se iniciar o campo propriamente dito, deve ser assegurado o engajamento dos representantes desses setores por meio do trabalho da demanda. (Zitoun, Clot, 2021) Em seguida, algumas situações ordinárias de trabalho serão analisadas pelos coletivos de profissionais da primeira linha (ou

do chão de fábrica), isto é, aqueles que são conhecedores do ofício. Esta fase, que é a mais longa da intervenção, tem por base o engajamento desses profissionais da base no trabalho coletivo em torno das atividades a serem transformadas. Nesse momento, a demanda desses profissionais se torna a questão mais importante, uma vez que ela se refere de alguma forma, à sua saúde. Por isso, é realizado um trabalho coletivo envolvendo a controvérsia sobre o trabalho bem-feito. Com a finalidade de desenvolver a função psicológica do coletivo e criar um contexto favorável à emergência de novas possibilidades de pensar e de agir (CLOT, 2008, 2017), coloca-se em prática os métodos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito da CA, sendo normalmente adotadas as auto confrontações (simples e cruzada) e a instrução ao sócia. Finalmente, os resultados produzidos a partir das controvérsias são organizados, preferencialmente em forma de vídeos que serão objetos de outros diálogos, com o coletivo ampliado de trabalhadores e com a direção, setor de saúde e/ou o sindicato. A intervenção que tinha por objetivo o desenvolvimento transpessoal do ofício, agora passa a buscar seu desenvolvimento impessoal. (CLOT, 2017)

Um alerta feito comumente é o de que essas fases da ação não ocorrem de forma linear, podendo se superpor. Seja como for, diz Clot (2017, p.21), "(...) o conjunto da intervenção é concebido como um desenvolvimento transpessoal da função do coletivo: função psicológica como recurso para que cada profissional personalize ainda mais sua própria atividade; função social como recurso para que a organização transforme o registro impessoal do métier".

Conclusão

Quando a intervenção em CA dava ainda seus primeiros passos, Clot (2006) já admitia que os métodos que começava a colocar em prática apresentavam "resultados sobremodo estimulantes". Desde aquele momento, sua convicção era a de que a análise do trabalho praticada no âmbito dessa corrente, "é uma 'psicologia plena', uma psicologia do desenvolvimento da ação". (CLOT, 2006, p.127)

Revelando sua concordância com a tradição da psicologia do trabalho do seu país (OUVRIER-BONAZ, WEILL-FASSINA, 2013), ele sempre ressalta a importância de que a análise proposta pela clínica da atividade seja praticada no ambiente no qual as pessoas trabalham, passam por pro-

vações e encontram soluções para enfrentá-las. Assim, seu objeto “são as condições de vida habitual num ‘meio natural’” onde se encontram as “habilidades anônimas, representações do senso comum, análises da razão prática e subjetiva daqueles que trabalham.” (CLOT, 2006, p. 127)

Portanto, o que a clínica da atividade propõe é a criação, juntamente com os trabalhadores, “de um ambiente duradouro de análise e de ação” por meio “de uma metodologia de coanálise, reconcebida” (Clot, 2006, p.129) em cada situação específica, acreditando que, ao se cuidar do ofício em todas as suas instâncias (impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal), cada um ficará responsável por sua preservação, sendo este o melhor caminho para se cuidar da saúde nos contextos de trabalho.

Referências:

- CANGUILHEM, G. (1984) **Le normal et le pathologique**. Paris: PUF
- CANGUILHEM, G. (2002) **Écrits sur la médecine**. Paris: Seuil
- CLOT, Y (2006) **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes
- CLOT, Y (2010) **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum
- CLOT, Y (2014) **Clínica da Atividade**. In Zawieja, P. e Guarneri F. Dictionnaires des risques psychosociaux. Paris: Éd. Seuil.
- CLOT, Y (2017) Clínica da Atividade. In **Revista Horizontes**, V.35, N.3, p18-22, set-dez 2017
- CLOT, Y (2021) Le travail "ni fait ni à faire": um risque pour la santé publique em France. **Revista Horizontes** (USF) vol. 39 n.1
- KOSTULSKI, K. Clot, Y, Litim, M., Plateau, S (2011). **L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité**: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. Revue Activités, V.8 N.1.
- OUVRIER-BONAZ, R. & Weill-Fassina (2013) A. Suzanne Pacaud - de la psychotechnique à l'ergonomie. **L'analyse du travail en question**. Paris: Octarès
- WINNICOTT, D.W. (1975) **Jeu et réalité. L'espace potentiel**. Paris: Gallimard.
- WINNICOTT, D. W. (1989). **O conceito de indivíduo saudável**. In **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes (originalmente publicado em 1971)
- VYGOTSKI, L. (1994) **Défectologie et déficience mentale**. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- VYGOTSKI, L. (2004) **Psychologie concrète de l'homme**. In: **M. Brossard, Vygotski**: lectures et perspectives de recherche en education. Villeneuve d'Ascq: Septentrion

ISBN: 978-65-88826-04-1

CDL



9 786588 826041

REALIZAÇÃO

appos



UF *m* **G**

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

UFV

Universidade Federal de Viçosa

APOIO



PARCERIA

