

# TRABALHO & EDUCAÇÃO

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação

Faculdade de Educação / UFMG

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-087X



# Trabalho & Educação

**Universidade Federal de Minas Gerais**

Prof. Jaime Arturo Ramirez (Reitor) e Prof.ª Sandra Regina Goulart (Vice-Reitora)

**Faculdade de Educação**

Prof.ª Juliane Corrêa (Diretora) e Prof. João Valdir Alves de Souza (Vice-Diretor)

**NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO – NETE**

Geraldo Márcio dos Santos e Charles Moreira Cunha (Coordenação Colegiada)

**Redação e Administração | NETE/FaE/UFMG**

Toda correspondência deverá ser endereçada à Comissão Editorial /All correspondence should be sent to Editorial Staff / Toute correspondance doit être adressée au Comité Editeur

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte

Minas Gerais – Brasil – Cep: 31270-901

<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>

[revista.nete@fae.ufmg.br](mailto:revista.nete@fae.ufmg.br)

**Editoração:** Andrea Estanislau e Renata Oliveira | **Revisão:** Ana Gini

**Montagem da Capa:** Ailton Vitor Guimarães | **Foto da Capa:** Dea Vieira

Solicita-se permuta – Exchange issues – On demande échange

**Indexado por / Indexed by / indexée dans**

**BBE** – Bibliografia Brasileira de Educação / CIBEC/INEP / MEC (<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>)

**DIADORIM/IBICT** – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br>)

**SEER/IBICT** – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (<http://seer.ibict.br>)

**SUMÁRIOS.ORG** – Sumários de Revistas Brasileiras (<http://www.sumarios.org>)

**EZB** – ElektronischeZeitschriftenbibliothek / Alemanha (<http://ezb.uni-regensburg.de>)

**IRESIE** – Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación / Universidad Nacional Autónoma de México ([http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd\\_iresie/](http://www.iisue.unam.mx/seccion/bd_iresie/))

**LATINDEX (UNAM)** – Sistema Regional de Información em Linha para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, Espanha y Portugal (<http://www.latindex.unam.mx>)

**OEI** – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<http://www.oei.es/br35.htm>)

**Ficha Catalográfica**

Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação - n.0 (1996). Belo Horizonte: FaE/UFMG, v.26,  
n.3, set./dez.2017.

Quadrimestral

ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X

Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE/UFMG

Disponível também em: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>.

1. Educação -- Periódicos. 2. Trabalho -- Aspectos sociais. 3. Ensino profissional.

I. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD - 370.05

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG.

# TRABALHO & EDUCAÇÃO



**Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação | FaE | UFMG**

**Trabalho & Educação | Belo Horizonte | v. 26 | n. 3 | 196 p. | set/dez. 2017**

**ISSN 1516-9537 | e-ISSN 2238-037X**

# Trabalho & Educação

## Editores

Ailton Vitor Guimarães (CEFET-MG) – Editor  
Daisy Moreira Cunha (UFMG) – Editora Adjunta  
Fernando Selmar Fidalgo (UFMG) – Editor Adjunto

## Comissão Editorial

Jonilson Costa Correia (UFMA)  
Natália Valadares Lima (CEFET-MG)  
Neusa Maria Silva (CEFET-MG)  
Yara Elizabeth Alves (UFMG)

## Comitê Consultivo

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)	José Geraldo Pedrosa (CEFET-MG)
Adriana Duarte (UFMG)	Josep Maria Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona)
Andrea Pujol (Universidad Nacional de Córdoba)	Lucília Regina de Souza Machado (UNA)
Antônia Vitória Soares Aranha (UFMG)	Magda Neves (UFMG / PUC Minas)
Bruno Maggi (Università degli Studi di Milano e di Bologna)	Manuel Ferraz Lourenzo (Universidad de La Laguna   Espanha)
Carmen Cavaco (Universidade de Lisboa)	Maria Ciavatta Franco (UFF)
Carmen Moraes (USP)	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas)
Celso João Ferretti (FCC)	Maria Rita Neto Sales Oliveira (CEFET-MG)
Danièle Linhart (Université Paris Nanterre)	Marise Ramos (UERJ)
Dominique Lhuillier (CNAM   Paris)	Mauro Del Pino (UFPeI)
François Vatin (Université Paris Nanterre)	Miguel González Arroyo (UFMG)
Gaudêncio Frigotto (UERJ)	Miguel Vedda (Universidad de Buenos Aires)
Giovani Semeraro (UFF)	Oder José dos Santos (UFMG)
Hormindo Pereira de Sousa Júnior (UFMG)	Pablo Gentili (CLACSO)
Jeanette Friedrich (Université de Genève)	Patrick Mayen (AGROSUP   Dijon)
João Antônio de Paula (UFMG)	Ronaldo Araújo (UFPA)
João dos Reis da Silva Junior (UFSCar)	Vanessa Barros (UFMG)
José Alberto Correia (Universidade do Porto)	Yves Schwartz (Aix-Marseille Université)

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>
<b>ARTIGOS</b>	
<b>MOVIMENTO OPERÁRIO ITALIANO, IVAR ODDONE E A INSTRUÇÃO AO SÓSIA</b> <i>Italian Workers Movement, Ivar Oddone and the Instruction to the Double</i> Maristela de Souza Pereira	<b>13</b>
<b>COMO RECUPERAR O SABER PROFISSIONAL</b> <i>How to recover the professional expertise</i> Ivar Oddone, Alessandra Re	<b>29</b>
<b>LA POLITICA NEOLIBERAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: MÁS ALLÁ DE MANIOBRAS MILITARES, UNOS ACUERDOS BIPARTIDISTAS</b> <i>The neoliberal policy on education in Colombia: beyond military maneuvers, bipartisan agreements</i> Diego Fernando Bolaños	<b>35</b>
<b>CLÍNICAS DO TRABALHO: ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE INSTITUCIONAL AO PROBLEMA CLÍNICO DO TRABALHO</b> <i>Work Clinics: approaches and contributions of the Institutional Analysis to the clinical problem of work</i> Maria Elizabeth Barros, Fernanda Spanier Amador	<b>55</b>
<b>QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: PROFISSIONAIS E PESQUISADOR EM POSIÇÃO EXOTÓPICA</b> <i>Theoretical-methodological framework of self-confrontation: professionals and researchers in exotopic position</i> Elisandra Maria Magalhães, Rozania Maria Alves de Moraes, João Batista Costa Gonçalves	<b>71</b>
<b>A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE TRABALHADORES METALÚRGICOS</b> <i>Knowledge production of metallurgic workers</i> Ivan Livindo de Senna Corrêa, Maria Clara Bueno Fischer	<b>87</b>
<b>VALE DO JEQUITINHONHA: MIGRAÇÕES TEMPORÁRIAS E SUPEREXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO</b> <i>Jequitinhonha Valley: temporary migrations and overexploration of the workforce</i> Cristiane Luíza Sabino de Souza, Renata Couto Moreira	<b>109</b>
<b>TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI</b> <i>Career and professional activities of egresses of the postgraduate programs of the Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys</i> Virgínia Geralda Batista, Maria Nailde Martins Ramalho	<b>129</b>

<b>TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL: ENTRE A ESCOLA E O CANTEIRO DE OBRA</b>	<b>147</b>
<i>Construction workers: between the school and the construction site</i>	
<i>Adriana do Carmo Silva Rocha Couto, Antônio de Pádua Nunes Tomasi</i>	
<b>OS USOS DE SI E O DEBATE DE NORMAS DOS TRABALHADORES DE UMA INDÚSTRIA METAL-MECÂNICA</b>	<b>167</b>
<i>The self use and the debate of norms of workers from a Metal-Mechanic Industry</i>	
<i>Letícia Aparecida da Silva, Luiz Felipe Silva, Davidson Passos Mendes</i>	
<b>RESUMOS</b>	
<b>DO “TRABALHO SUJO” À BELA OBRA: O QUE É TRIAR MATERIAIS REICLÁVEIS?</b>	<b>181</b>
<b>UM ESTUDO EM PSICOSSOCIOLOGIA DO TRABALHO</b>	
<i>Du “sale boulot” a belle ouvrage : Qu’est-ce que trier des matières recyclables?</i>	
<i>Une étude en psychosociologie du travail</i>	
<i>Fabiana Goulart Oliveira</i>	
<b>EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: ESTUDO DE CASO DE UMA MATERNIDADE PÚBLICA MINEIRA</b>	<b>185</b>
<i>Permanent Education in Health: a case study of a public maternity in Minas Gerais</i>	
<i>Érika Marina Rabelo</i>	
<b>TESSITURAS MULTIMIDIÁTICAS: LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E SEXUALIDADES</b>	<b>189</b>
<i>Multimedia tessitures: languages, technologies and sexualities</i>	
<i>Jaciluz Dias</i>	
<b>NORMAS EDITORIAIS</b>	
<b>OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL</b>	<b>193</b>
<b>DIRETRIZES PARA AUTORES(AS)</b>	<b>194</b>
<b>ORIENTAÇÕES PARA FORMATAÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>195</b>

## EDITORIAL 26.3

Chegamos ao fim de 2017 e o consórcio jurídico-midiático-parlamentar continua, aprofundando o golpe perpetrado no ano passado. A impressão de que não parecia haver algum fundo do poço parece se confirmar na barbárie jurídica em que o país afunda, com tons de um fascismo à brasileira, refinado – o que surpreende, diante da mediocridade e das ações toscas –, na cobertura de castas que ocupam os postos de decisão e se protegem umas às outras e às favas tudo o mais. Bem entendido: “tudo o mais” significa as demais pessoas e o país de forma geral. Simples assim. Bem esclarecido: já não há mais quaisquer dúvidas diante de como se vestem – algumas togas, alguns microfones, muitos mandatos, vários cargos do sistema de justiça (!!??), de coturno –, ideológica e politicamente, e como agem. Com o acréscimo de um entreguismo mórbido, um câncer alimentado pelas empresas familiares de mídia e por quem deveria zelar por alguma decência na vida pública do país, que se diz “ministério” e se desfaz em ilações convictas que naturalizam o tom persecutório e sem provas a quem não deveriam condenar (muito menos julgar, embora quem julgue também condene, na mesma laia medíocre – além de delétera – das ações). A ponta parlamentar, sabemos, apenas leva os recados e faz o trabalho sujo, mas bem remunerado. Enfim. Um país à deriva, no qual as “instituições” funcionam (!?).

Às portas do 2018, esta edição da Trabalho & Educação segue sem saber até quando...

A edição é inaugurada com dois artigos interrelacionados. Maristela de Souza Pereira apresenta ao leitor o artigo *Como recuperar o saber profissional*, de Ivar Oddone e Alessandra Re, publicado em seguida. A autora, em *Movimento Operário Italiano*, Ivar Oddone e *a Instrução ao Sósia*, resgata o percurso de Ivar Oddone e as demandas que o levaram à elaboração da estratégia, seus objetivos e o contexto em que ela surgiu. Oddone, médico de formação, dedicou-se ao estudo e à intervenção sobre as condições de saúde relacionadas aos contextos e situações de trabalho, atuando como docente de Psicologia do Trabalho na Universidade de Turim, constituindo-se numa das principais lideranças do Movimento Operário Italiano (MOI) enquanto viveu. A Instrução ao Sósia é discutida pela autora no que diz respeito à sua relevância na atualidade, especialmente em relação às vinculações entre trabalho, democracia e transformação social e seu estudo representa um esforço para elucidar os aspectos mais importantes desta técnica, suas premissas e seus impactos no desenvolvimento da Psicologia do Trabalho e das ciências que possuem no trabalho seu foco de análise e intervenção.

No artigo propriamente dito, de Ivar Oddone e Alessandra Re, os autores apresentam a técnica da Instrução ao Sósia, desenvolvida por eles autores na década de 1970, e que se tornou referência para pesquisadores e profissionais da área de Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador. Com base nela foram elaboradas outras metodologias, no âmbito de diversas perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao mundo do trabalho. A técnica tem por objetivo viabilizar o processo de comunicação entre trabalhadores e profissionais envolvidos no processo de



análise do trabalho, bem como promover uma ampliação da consciência coletiva sobre o mesmo. São detalhadas as etapas e o passo a passo para a implementação da Instrução ao Sósia, bem como os efeitos e desdobramentos produzidos sobre os sujeitos participantes. Ao mesmo tempo, discute-se o papel do psicólogo do trabalho, enquanto profissional que implementa a Instrução ao Sósia e possibilita o intercâmbio de saberes entre os envolvidos no processo.

Diego Fernando Bolaños, em *La política neoliberal sobre la educación En Colombia: más allá de maniobras militares, unos acuerdos bipartidistas*, nos mostra como o neoliberalismo aplicado à Educação na Colômbia, de fato, é parte de um programa complexo, sistemático e efetivo que usou a condição de democracia, os acordos bipartidários e a formulação de uma Constituição Política em 1991 para sua aplicação. O autor toma como referência o papel de três países da América do Sul – Argentina, Brasil e Chile – nesse programa e expõe alguns dos elementos constitucionais, jurídicos e legais que têm favorecido a aplicação de medidas neoliberais como resposta a exigências de organismos internacionais e corporações macroeconômicas. Essas medidas, como reza o receituário neoliberal, têm orientação voltada para a diminuição do estado de bem-estar social, a eliminação de direitos trabalhistas e a exploração do trabalhador da educação. São analisados documentos que regem a educação na Colômbia e fragmentos das discussões realizadas por Tenti Fanfani em um dos fóruns nacionais de educação sobre a “necessidade de modernizar a educação média na Colômbia”.

No artigo que se segue, *Clínicas do Trabalho: abordagens e contribuições da Análise Institucional ao problema clínico do trabalho*, Maria Elizabeth Barros e Fernanda Spanier Amador abordam a conexão trabalho-subjetividade, tomando por base as propostas metodológicas que se posicionam quanto ao problema clínico do trabalho e discutindo aspectos relativos ao plano institucional envolvido nos processos de saúde, sofrimento e adoecimento relacionados ao trabalho. As autoras destacam as dimensões genealógica, cartográfica e dialógica como norteadoras do processo de análise do trabalho, problematizando as evidências e as contingências que condicionam, delimitam e institucionalizam a existência de saberes e práticas no trabalho, acessando processos – de trabalho, de subjetivação e clínicos – e se ocupando, sobretudo, daquilo que não se curva à representação, traçando as linhas problemáticas emergentes na atividade de trabalho e apostando na busca, pelo plano da linguagem, daquilo que se refere aos estereótipos das condutas no trabalho e, sobretudo, daquilo que é da ordem da ruptura, do acontecimento, do contrassenso, que pode dizer da natureza heterogênea das experiências no trabalho.

*Quadro teórico-metodológico da autoconfrontação: profissionais e pesquisador em posição exotópica*, de Elisandra Maria Magalhães, Rozania Maria Alves de Moraes e João Batista Costa Gonçalves, trata, por meio de exemplos de situações concretas de trabalho e pesquisa, do conceito de exotopia manifesto nas várias fases que compõem o quadro teórico- metodológico da autoconfrontação. O ponto de partida são exemplos contidos em dois trabalhos realizados nos âmbitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, por Elisandra Magalhães e Yves Clot, e os autores então mostram a situação concreta da atividade de cada sujeito de pesquisa para, em seguida, expressar sua compreensão sobre a evidência da exotopia

durante as fases do processo. Suas conclusões dão conta de que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, por meio das imagens gravadas, proporciona aos sujeitos pesquisados e aos pesquisadores a possibilidade de se distanciarem de sua(s) atividade(s) e, por conseguinte, conferirem a si mesmo(s) certa completude.

Ivan Livino de Sena Corrêa e Maria Clara Bueno Fischer analisam os resultados de pesquisa sobre o conhecimento de trabalhadores metalúrgicos tomando por base metodológica o materialismo histórico e dialético. Em *A produção de conhecimento de trabalhadores metalúrgicos*, além da revisão bibliográfica pertinente, os autores realizaram observação participante em seis pequenas unidades de produção autônomas, localizadas na região da serra do Estado do Rio Grande do Sul, e entrevistas semiestruturadas com dez metalúrgicos. Nas suas conclusões os autores indicam que a produção do conhecimento dos entrevistados sobre o seu trabalho constitui um processo contínuo, inter-relacionado e dinâmico entre o patrimônio de conhecimentos escolares, o conhecimento tácito e os desafios enfrentados em situação de trabalho. Nessa produção, as etapas consideradas são muito semelhantes àquelas utilizadas no denominado “conhecimento científico”, considerada uma importante diferença: enquanto neste a base para identificação de um problema emerge de referencial teórico prévio, naquele, os trabalhadores tomam como referência a sua experiência individual e coletiva de trabalho.

*Vale do Jequitinhonha: migrações temporárias e superexploração da força de trabalho*, de Cristiane Luíza Sabino de Souza e Renata Couto Moreira, apresenta uma abordagem da migração temporária de trabalhadores do Vale do Jequitinhonha para o trabalho no setor sucroalcooleiro, demonstrando a intrínseca relação entre sua condição de migrantes e o aprofundamento da superexploração de sua força de trabalho. As autoras analisam as particularidades do capitalismo dependente, discutindo a atualidade da relação entre a mobilidade do trabalho e a superexploração da força de trabalho, com base fundada na crítica marxista à economia política e tendo a Teoria Marxista da Dependência (TMD) como base teórica. As autoras demonstram que a superexploração apresenta facetas perversas, que vão da extensão e intensificação das jornadas de trabalho à dominação cada vez mais direta das vidas desses trabalhadores. Apresentam o movimento histórico da relação terra e trabalho na região e sua relação com os chamados processos de modernização do país, que culmina na sua permanente expulsão da região. Abordam ainda a dinâmica do agronegócio no setor sucroalcooleiro para expor os mecanismos de acentuação da extração da mais-valia, que culminam numa maior superexploração, em mais degradação e na acentuação da miséria objetiva e subjetiva dos trabalhadores migrantes da região.

Trajetória e atuação profissional dos egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Virginia Geralda Batista e Maria Nailde Martins Ramalho apresentam resultado de pesquisa com a análise da inserção dos egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) no mercado profissional, bem como suas trajetórias e percepções. As autoras consideram uma base teórica que relaciona os temas educação e egressos para nortear o estudo e lançam mão do método de estudo de caso, descritivo e exploratório, com enfoque qualitativo, por meio de

estudo bibliográfico e aplicação de questionário. Com fonte de dados nos registros oficiais da UFVJM, referentes aos discentes em questão, e, num segundo momento, a aplicação do questionário *on-line*, as autoras mapearam a inserção dos egressos no mercado de trabalho e identificaram as possíveis lacunas na sua formação acadêmica. Seus resultados de pesquisa mostram que os egressos dos programas encontram-se inseridos, principalmente, no setor público e que a universidade cumpre seu papel como agente formadora de profissionais preparados para a inserção no mercado profissional, e não só nas regiões nas quais tem inserção, incluindo-se nesse cenário colocações no exterior.

Em *Trabalhadores da construção civil: entre a escola e o canteiro de obras*, Adriana do Carmo Silva Rocha Couto e Antônio de Pádua Nunes Tomasi buscam a compreensão das vidas escolares e familiares e perspectivas profissionais dos trabalhadores, que procuram o CEFET-MG para se capacitarem em atividades de canteiros de obras – a maioria da construção civil. Os autores utilizam a estratégia metodológica dos grupos focais, por meio do qual foi possível revelar que, não obstante o esforço familiar para manter esses trabalhadores na escola, as condições precárias nas quais se encontravam, quando jovens, contribuíram fortemente para uma trajetória escolar marcada por rupturas e abandonos, o que os empurrou precocemente para os canteiros de obras da construção civil. Para eles, escrevem os autores, a condição operária na qual se encontram se deve muito mais a uma ausência de oportunidades ou a um fracasso da situação na qual viviam do que, propriamente, a um fracasso escolar. As conclusões do estudo apontam que esses trabalhadores, distantes de qualquer sentimento de fracasso, retornam à escola depois de adultos, se dizendo intelectualmente capazes e com objetivo de se posicionarem melhor, socialmente e no mercado de trabalho, além de alimentarem expectativas de continuidade aos estudos, inclusive em nível superior.

Leticia Aparecida da Silva, Luiz Felipe Silva e Davidson Passos Mendes apresentam *Os usos de si e o debate de normas dos trabalhadores de uma indústria metal-mecânica*, estudo no qual tomam por objeto a análise da complexidade nas situações de trabalho dos operários do setor de produção daquela indústria, no interior de Minas Gerais. Tomam por base a abordagem ergológica de Yves Schwartz e, diante de um cenário de profundas transformações no mundo trabalho, os autores indicam que esses profissionais necessitam utilizar seus saberes práticos e/ou debater as tarefas prescritas, a fim de suprir as deficiências e preencher as lacunas das normas antecedentes, bem como fazer usos de si por si e pelos outros.

Na seção RESUMOS publicamos: *Do “trabalho sujo” à bela obra: o que é triar materiais recicláveis? Um estudo em psicossociologia do trabalho*, de Fabiana Goulart Oliveira, tese que busca a compreensão dos processos psicossociais e de subjetivação no trabalho dos catadores de materiais recicláveis, particularmente das triadoras que atuam em cooperativas de reciclagem; *Educação Permanente em Saúde: estudo de caso de uma maternidade pública mineira*, de Érika Marina Rabelo, um estudo de caráter quanti-qualitativo, cujo objetivo é compreender como são desenvolvidas as ações de Educação Permanente em Saúde para a formação no trabalho da equipe interdisciplinar de saúde de uma maternidade pública mineira; e *Tessituras multimidiáticas: linguagens, tecnologias e sexualidades*, de Jaciluz Dias, que indaga

sobre quais os modos de utilização dos artefatos multimídias para ampliar as oportunidades de formação de educadoras e educadores sobre as temáticas das relações de gêneros e sexualidades e acerca de quais saberes/representações sobre essas temáticas podem ser observados em produções realizadas por participantes de um curso de extensão sobre o tema. A partir dessas questões, a autora realizou a pesquisa com base na promoção de um curso para a formação de licenciandas e licenciandos da Universidade Federal de Lavras sobre relações de gêneros e sexualidades, buscando contribuir para a formação docente sobre o tema e tendo como suporte o site <[www.ded.ufla.br/tessituras](http://www.ded.ufla.br/tessituras)>.

Esta a nossa última edição deste ano, esperando que, de alguma forma, ela colabore para enfrentar e superar o quadro golpista a que estamos sujeitados. Entretanto, tal como numa câmara construída em alvenaria e ossos, os que nas paredes estiverem, por esses que nos agridem esperam. Quem dera, pudéssemos apressar a história...

Boa leitura a todos!

Ailton Vitor Guimarães<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela FaE/UFMG na Linha de Pesquisa Política, Trabalho e Formação Humana, Mestre em Tecnologia/Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professor da Carreira de EBT do CEFET-MG, membro do Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET/CEFET-MG). E-mail: <[vitor.guimaraes@cefetmg.br](mailto:vitor.guimaraes@cefetmg.br)>.



# MOVIMENTO OPERÁRIO ITALIANO, IVAR ODDONE E A INSTRUÇÃO AO SÓSIA<sup>1</sup>

## *Italian Workers Movement, Ivar Oddone and the Instruction to the Double<sup>2</sup>*

PEREIRA, Maristela de Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente artigo visa apresentar ao leitor o artigo “Como recuperar o saber profissional”, publicado neste volume, situando o que é a Instrução ao Sósia, seus objetivos, o contexto em que ela surgiu e seu proponente. Desse modo, resgata o percurso de Ivar Oddone e as demandas que o levaram à elaboração da Instrução ao Sósia, enquanto estratégia para viabilização da comunicação entre atores sociais com diferentes formações profissionais e experiências práticas. Representa um esforço para elucidar os aspectos mais importantes desta técnica, suas premissas e seus impactos no desenvolvimento da Psicologia do Trabalho e das ciências que possuem no trabalho seu foco de análise e intervenção. Por fim, discute a relevância na atualidade das reflexões propiciadas pela Instrução ao Sósia, especialmente no que diz respeito às vinculações entre trabalho, democracia e transformação social.

**Palavras-chave:** Instrução ao Sósia. Psicologia do Trabalho. Movimento Operário Italiano.

### ABSTRACT

This article aims to present for the reader the article “How to recover the professional knowledge”, published in this volume, presenting the Instruction to the Double, its objectives, the context in which it was proposed and its proponent. In this way, it rescues the route of Ivar Oddone and the demands that made him to create the Instruction to the Double, as a strategy to enable communication between social actors with different professional backgrounds and practical experiences. It represents an effort to elucidate the most important aspects of this technique, its premises and its impacts on the development of Work Psychology and the sciences that have the work as focus of analysis and intervention. Finally, it discusses the current relevance from the Instruction to the Double and your reflections in the present time, especially regarding the connections between work, democracy and social transformation.

**Keywords:** Instruction to the Double. Work Psychology. Italian Workers Movement.

<sup>1</sup> Publicação realizada a partir do estágio doutoral realizado pela autora em Turim (Itália), sob supervisão das Professoras Leny Sato (USP - Brasil) e Alessandra Re (UNITO – Itália), com bolsa fornecida pela CAPES através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), no ano de 2013 (Processo nº 4487/13-3).

<sup>2</sup> O termo em inglês foi adotado tal qual utilizado por Oddone e Re (RE, comunicação pessoal).

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, Mestra e graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: <maristela.ufu@gmail.com>.

## INTRODUÇÃO

A técnica da Instrução ao Sósia foi elaborada na Itália, no início dos anos 1970, a partir do trabalho de um coletivo de atores sociais, formado por operários, acadêmicos e sindicalistas. Tal coletivo era capitaneado por Ivar Oddone, figura emblemática do conjunto de ações e lutas conhecido como Movimento Operário Italiano (MOI). Esta técnica teve grandes repercussões no âmbito das ciências que investigam o mundo do trabalho, desdobrando-se em outras estratégias interventivas, e propagando-se por países como França, Bélgica, Portugal e Brasil.

Suas premissas baseavam-se no Cognitivismo de Miller, Galanter e Pribram (Oddone, 2002/2016), ao pensar as imagens construídas pelos operários sobre seu trabalho e o ambiente em que esse é desenvolvido; na perspectiva soviética, em sua visão de que somente na interação com outro o sujeito pode ampliar sua compreensão sobre si e sobre o mundo; e nas concepções de Gramsci, que visam situar o sujeito na intersecção com a história, individual e coletiva, tendo sempre em consideração sua capacidade como sujeito pensante. Os aspectos centrais no desenvolvimento da técnica estão assentados na assunção da relação entre a fábrica (contextos de trabalho) e a sociedade, tendo a luta de classes como categoria fundamental, e as discussões entre democracia, ciência e experiência como planos indissociáveis de análise. Sua inspiração metodológica foi a pesquisa-ação, inicialmente referenciada em Kurt Lewin,<sup>4</sup> e seu suporte teórico encontrava-se nos contornos de uma nova Psicologia do Trabalho, centrada na experiência concreta e voltada para a transformação das condições de trabalho.

No Brasil, há uma vasta literatura sobre o MOI e floresceram também estudos e intervenções que se baseiam na Instrução ao Sósia ou em teorias que de algum modo se apropriaram da mesma, como no caso da Clínica da Atividade, desenvolvida por Yves Clot, e da Ergologia, elaborada por Yves Schwartz. Alguns exemplos são encontrados em Rodrigues (2010), Goularte e Gatto (2013) Silva, Caraballo, Prestes, Xavier, Falcão e Torres (2016). Entretanto, as citações sobre essa técnica têm sido rotineiramente realizadas a partir destas teorias atuais, ou de textos publicados em francês e italiano, dado que não há uma tradução para o português do passo a passo da realização da Instrução ao Sósia. Um esforço no sentido de superar essa lacuna foi empreendido por Batista e Rabelo (2013), que situam as etapas de desenvolvimento da técnica, no âmbito da Clínica da Atividade. Também Vasconcelos e Lacomblez (2005) e Muniz, Brito, Souza, Athayde e Lacomblez (2013) discutem suas premissas e relevância. No entanto, não pudemos encontrar nenhum material em português onde estivesse descrita de forma detalhada a técnica original.

Diante desse cenário, entendemos que seria importante resgatar a proposta precursora de Ivar Oddone sobre a Instrução ao Sósia e trazê-la ao público acadêmico através da tradução de um artigo no qual o próprio autor descreve os passos de realização da mesma (o artigo em questão intitula-se “Como recuperar o saber profissional” e encontra-se publicado nesse volume). Consideramos ainda que se

---

<sup>4</sup> Psicólogo alemão radicado posteriormente nos EUA, que desenvolveu nas décadas de 1930 e 1940 importantes estudos sobre o comportamento grupal.

faz necessária uma explanação sobre o cenário em que tal técnica despontou, bem como a caracterização de seu proponente, de modo a melhor situar o contexto de seu surgimento, seus objetivos e os efeitos possibilitados pela mesma.<sup>5</sup>

Assim, o presente artigo busca apresentar a figura de Ivar Oddone, resgatando sua importância não somente para o MOI, mas para a Psicologia do Trabalho, além de informar sobre o momento histórico no qual a técnica surge, e seu papel na viabilização da comunicação entre atores com diferentes formações e oriundos de realidades diversas entre si. Por fim, são apresentadas ainda algumas considerações sobre atualidade da mesma.

## IVAR ODDONE E A COMUNIDADE CIENTÍFICA AMPLIADA

Nascido em 1923, em Imperia, uma comuna italiana na região da Ligúria, Oddone entrou em 1943 nas fileiras da *Resistenza*, movimento armado de oposição ao fascismo e à ocupação da Itália pela Alemanha nazista, também conhecido como Resistência Partigiana. Com apenas 21 anos, assume a liderança de um batalhão e pouco depois de uma brigada inteira (4ª Brigata), vindo a se tornar o responsável por todo o destacamento que operava na província de Imperia. (TIBALDI, 2012/2013). Ítalo Calvino, que lutara ao seu lado na guerra Partigiana, e foi seu amigo por toda a vida, dedicou a Oddone um capítulo de seu primeiro livro, *A Trilha dos Ninhos de Aranha*, em que descreve a experiência da guerra (CALVINO, 2013). Calvino apresenta Oddone como um argumentador analítico, com grande capacidade intelectual e lógica, e com um enorme interesse pelo gênero humano. A experiência como comandante de destacamento, tendo ainda tão jovem a responsabilidade pela vida e morte de outros, em uma situação na qual não era possível ter certezas *a priori*, o influenciou profundamente, tal qual descrito por Alessandra Re, sua parceira intelectual e companheira de lutas e na vida: “Creio que isso o marcou no sentido de antecipar uma posição de liderança que ele exercitou por toda sua vida” (TIBALDI, 2012/2013, p. 44, tradução livre).

Em 1949 Oddone se graduou em Medicina, em Turim, e trabalhou nos anos posteriores como clínico geral na Clínica Médica Universitária. Em 1961 passou a fazer parte da Comissão Médica da Câmara de Trabalho de Turim, instituída a partir de lutas da CGIL (Confederazione Generale Italiana del Lavoro)<sup>6</sup> em função de denúncias de operários da fábrica Farmitalia, relacionadas a situações insustentáveis de nocividade ambiental no contexto de trabalho.

Oddone relata que em seus primeiros contatos com os operários, viu-se inquirido por perguntas para as quais não tinha resposta. Esses lhe perguntavam sobre doenças relacionadas ao ambiente de trabalho e sobre como poderiam adoecer mais rapidamente, para assim poderem sair antecipadamente do próprio trabalho

<sup>5</sup> Tal sugestão foi apresentada em reunião do grupo de pesquisa coordenado por Leny Sato, Fábio de Oliveira e Mariana Prioli, no Instituto de Psicologia de São Paulo, na qual também estavam presentes Aline de Souza Taconeli, Ignácio Muñoz Cristi, Paula Coelho, Samir Pérez Mortada e Tássia Almeida. Na ocasião, discutíamos a versão preliminar da tradução do artigo, objeto de minha vinculação ao grupo em virtude de licença-capacitação sob a supervisão da Profª Drª Leny Sato, no período de 18/09 a 15/12 de 2017.

<sup>6</sup> Organização sindical italiana mais antiga, com mais de seis milhões de inscritos (dados de 2013). Ver: <[www.cgil.it](http://www.cgil.it)>.



adoecedor (ODDONE, 2002/2016). Sua formação médica havia lhe ensinado que o conhecimento prévio dos riscos para a saúde garantiria a possibilidade de eliminação das condições nocivas. Mas, para os trabalhadores, o problema se configurava de uma forma totalmente diferente, pois a eliminação da nocividade não era psicologicamente crível para eles, em virtude de suas vivências concretas de trabalho naquele ambiente.

A partir dessa experiência, Oddone se deu conta de que a comunicação entre ele, médico, portador de um saber científico, com uma nosografia e linguagem própria, e os operários, que possuíam experiências objetivas e o confronto diário com situações nocivas, não podia se estabelecer de forma efetiva. A questão da linguagem colocou-se então para ele como um aspecto fulcral, tornando-se ponto chave de suas investigações e análises. Nesse momento, Oddone também compreendeu que a abordagem individual “e, muito frequentemente banal do médico da fábrica” (ODDONE, MARRI, GLORIA, BRIANTE, CHIATELLA e RE, 1969/1986) não tinha nada a oferecer aos operários, sendo necessário buscar uma perspectiva de base epidemiológica e com enfoque abrangente, para a compreensão das situações reais de trabalho e seus desdobramentos sobre a saúde do coletivo de trabalhadores. Outro aspecto observado por Oddone, relacionava-se aos limites da abordagem sindical aos problemas de saúde nos contextos de trabalho, que até aquele momento se caracterizava por uma “monetização” do dano e por uma relação com os operários que os colocava em um papel passivo, sendo a função de resolução dos problemas delegada a especialistas, como o médico.

Esta primeira experiência deixava a impressão de quais seriam os nós do problema: as formas de participação da classe operária, o papel do médico de fábrica e os índices de nocividade ambiental. (ODDONE e cols., 1969/1986, p. 74).

Alguns anos mais tarde, Oddone e um grupo formado por dirigentes sindicais, operários, técnicos (médicos, assistentes sociais, psicólogos), docentes e estudantes desenvolveram um projeto junto à 5ª Liga Mirafiori,<sup>7</sup> com o objetivo de reconsiderar a abordagem sindical frente às questões de nocividade e adoecimento nos locais de trabalho, através da assunção de um papel ativo pela classe operária (TIBALDI, 2012/2013; ODDONE e cols. 1969/1986). Conforme Oddone (1987), a questão central que interessava a esse grupo era a relação entre a fábrica, o trabalhar na fábrica e a saúde, sob a perspectiva de que a responsabilidade pela redução dos riscos no ambiente fabril não era apenas do Estado ou do empregador, no que concerne ao cumprimento das leis, no âmbito desse último, ou da fiscalização, em relação ao primeiro. Do mesmo modo, compreendiam que as questões de saúde não podiam se restringir ao espírito assistencial dominante na época, devendo ser uma construção coletiva, a partir de uma cultura de solidariedade e de apoio mútuo.

Esse projeto propiciou o desenvolvimento de um seminário no âmbito da Universidade de Turim, do qual participavam operários, amparados pela Lei das 150 horas.<sup>8</sup> Para esses trabalhadores, o seminário não visava à obtenção de títulos escolares, mas à formação contínua para aprofundamento dos conhecimentos

<sup>7</sup> Organização sindical dos trabalhadores metalúrgicos da fábrica de automóveis Fiat Mirafiori, em Turim.

<sup>8</sup> Lei italiana 300/70, que concede a algumas categorias de trabalhadores o direito a 150 horas anuais remuneradas, para fins de estudo. Mais informações podem ser obtidas em: <<http://www.fpcgil.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/7611>>.

ligados à saúde, ao trabalho e suas condições. Segundo Carnevale (2014, p. 40), o coletivo que se constituiu a partir dessa experiência, teve Ivar Oddone como “maestro, produtor e intérprete protagonista”, e interagiu entre si sob a premissa de que o problema da saúde em relação ao trabalho não é apenas um problema técnico, mas sim político, podendo e devendo ser enfrentado através de uma ação política constituída por múltiplas vozes. Esta proposta de trabalho coletivo, onde cada um entra com suas competências em uma situação intercâmbio, foi nomeada por Oddone como “Comunidade Científica Ampliada”. Nos dizeres de Re (2014): comunidade porque se trata-se de um sujeito coletivo, científica porque o método não é nunca deixado a si próprio e se baseia em uma construção teórica, e ampliada porque os trabalhadores tomam parte, mantendo seu papel e sua linguagem.

A ideia de uma Comunidade Científica Ampliada contrapunha-se a uma perspectiva de ciência centrada apenas nos conhecimentos do especialista e que desconsiderava o saber dos sujeitos, nesse caso, os trabalhadores. Buscava assim uma reorientação da perspectiva científica positivista, ao legitimar uma variedade de saberes, visadas e linguagens, valorando todas igualmente e direcionando o foco de intervenção para problemas concretos, vivenciados no cotidiano das pessoas envolvidas.

Uma dificuldade que se apresentou de imediato para o grupo foi como identificar o que seria uma representação comum dos trabalhadores sobre os elementos nocivos do trabalho. Além disso, outro obstáculo dizia respeito a como estabelecer uma comunicação com os novatos, trabalhadores que vinham do Sul da Itália, de regiões agrícolas, para trabalharem na fábrica,<sup>9</sup> conforme aponta Perini (2014). Outro ponto fundamental era sobre como essa comunicação poderia ocorrer de fato, uma vez que o sindicato e seus representantes não podiam entrar nos locais de trabalho. Por outro lado, persistia o problema já identificado por Oddone, no sentido de como garantir uma comunicação entre operários e médicos, posto que cada um desses grupos possuía experiências e linguagens bastante diferentes.

O primeiro esforço para identificar as categorias conhecidas por todos os operários e que pudessem representar os riscos e elementos de nocividade foi a busca pelas informações óbvias, pelas compreensões originadas nas vivências cotidianas. Assim, as discussões do grupo foram mobilizadas inicialmente por perguntas como: “Que imagens vêm ao espírito, por associação, quando um sujeito escolhe uma casa? Quais quando pensa numa fábrica? Quais quando pensa em fadiga? As respostas eram familiares a todos, seja qual for o nível de escolaridade.” (Vasconcelos e Lacomblez, 2005, p. 41). Desse processo foram sistematizados quatro grupos de fatores de risco: o primeiro grupo engloba os riscos também existentes no local de moradia do trabalhador e que não provocam danos dentro de uma faixa específica de valores (luz, barulho, temperatura, umidade, ventilação); o segundo diz respeito aos fatores encontrados quase exclusivamente nos ambientes de trabalho (poeira, gases, substâncias tóxicas específicas) e cuja presença sempre indica a possibilidade de dano; o terceiro grupo trata de apenas um fator, a atividade muscular ou trabalho físico, capaz de provocar alterações musculares e fadiga física. O quarto grupo

---

<sup>9</sup>Turim chegou a ter mais de dois milhões de habitantes no momento de maior afluência migratória de trabalhadores. Em 2013 contava com apenas oitocentos mil, pois em virtude das mudanças no processo produtivo, estabelecidas pela globalização, houve a transferência de linhas inteiras de montagem para outros países, que contavam com menor organização sindical e menos direitos trabalhistas.

apresenta uma variedade de novos fatores, nascidos com a organização científica do trabalho, relacionados diretamente à organização do trabalho e passíveis de provocar fadiga psíquica e stress (monotonia, repetitividade, ritmos excessivos, jornada de trabalho, posições incômodas, ansiedade, responsabilidade, frustrações, etc.).

Em 1969, Oddone e seus colaboradores publicaram a “Dispensa sull’Ambiente de lavoro”, traduzida no Brasil em 1986 com o título: “Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde”, um manual com fins de treinamento, onde os grupos de fatores eram apresentados a partir de uma representação gráfica. A finalidade desse manual era difundir as informações construídas no âmbito do grupo liderado por Oddone, socializando as descobertas realizadas por eles e possibilitando assim a definição de parâmetros comuns para os operários e médicos, no que tange à identificação dos riscos a que aqueles estavam submetidos.

Esse manual se tornou uma base concreta sobre a qual os trabalhadores podiam identificar os riscos presentes nos seus contextos de trabalho. Oddone concebeu então uma metodologia específica para isso: o mapa bruto, que se tratava da representação por desenho, feita pelos operários, dos riscos existentes nos ambientes com o quais se relacionavam, sempre a partir dos quatro grupos de risco.<sup>10</sup>

Embora o manual seja um marco importante e o mapa de risco tenha sido uma ferramenta significativa na elucidação dos aspectos de nocividade, um problema persistia: as lacunas no processo de comunicação. Uma parte dessas lacunas advinha do fato de que os operários não consideravam possuir um saber efetivo sobre o trabalho e sobre o ambiente em que esse era realizado, em função de uma crença de que apenas os especialistas possuíam um saber real. Outra parte decorria da diferença de léxico entre as diferentes formações presentes no grupo. Por fim, Oddone verificou também que uma parte significativa das informações se perdia na transmissão. Desse modo, ganha destaque uma questão importante: como recuperar o que se perde entre o saber fazer e o saber dizer? É aqui que surge a técnica da Instrução ao Sósia.

## A INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Tendo em conta que a Medicina tradicional não poderia ajudá-lo a resolver o problema de comunicação, Oddone busca na Psicologia do Trabalho os referenciais que pudessem contribuir com essa questão.<sup>11</sup> Em vão. Conforme aponta Tibaldi (2012/2013), a Psicologia Organizacional,<sup>12</sup> disponível na época, era dedicada apenas à seleção, formação e gestão dos recursos humanos e considerava a relação entre o indivíduo e a empresa apenas do ponto de vista do comportamento

<sup>10</sup> De acordo com Rodríguez e Cortázar (1993), o produto mais acabado do MOI foi o mapeamento de riscos no trabalho. Este se disseminou por diversos países, sendo incluído na legislação brasileira em 1992.

<sup>11</sup> Para Oddone, a prioridade da Medicina sobre a Psicologia deveria se inverter, devendo a Psicologia do Trabalho fornecer os referenciais de análise para a Medicina do Trabalho (ODDONE, RE & BRIANTE, 2008).

<sup>12</sup> Na Itália esse campo foi nomeado inicialmente como Psicologia do Trabalho, passando a ser referido posteriormente como Psicologia do Trabalho e das Organizações. No entanto, o mesmo se referia essencialmente ao que no Brasil conhecemos como Psicologia Organizacional, motivo pelo qual utilizaremos essa nomenclatura.

relacionado com a produção.<sup>13</sup> “Faltava um paralelo direto com o interessado e com o seu saber operativo, que lhe permitisse criar e transmitir experiência aos outros trabalhadores, criando um saber coletivo que pudesse incidir sobre as condições de trabalho.” (TIBALDI, 2012/2013, p. 10, tradução livre).

A Psicologia Organizacional se apoiava na concepção taylorista de homem médio, concebido como um ente abstrato e tomado unicamente do ponto de vista de sua capacidade de trabalho e produtividade. Para Oddone, essa visão se constituía a partir de um estereótipo que não encontrava correspondente na vida real. Em sua vivência com os operários, Oddone compreendeu que não era possível falar de um trabalhador de modo genérico, pois cada um possuía uma personalidade bem definida, características singulares, das quais dependem, dentre outras coisas, a produtividade e a conduta no trabalho (ODDONE e RE, 2002). Desse modo, seria necessário superar o equívoco segundo o qual existe apenas o trabalho, sem que o trabalhador fosse considerado.

Para a Psicologia Organizacional, o grupo de trabalhadores era visto como um conjunto a ser uniformizado. Mas, para Oddone, era impossível negar a diversidade entre as pessoas que trabalham juntas, sendo o que lhes confere uma identidade a sua representação sobre o trabalho.

Os operários falavam da sua experiência com imagens extremamente ricas, relacionadas à sua inteligência individual e coletiva, à sua capacidade de resolver os problemas que a organização do trabalho lhes coloca continuamente, ao seu desejo de transformar a fábrica e o mundo do trabalho. Na Psicologia Organizacional tudo isso não comparecia, ou era negado, ou era relegado anonimamente ao capítulo sobre motivação. (ODDONE, RE & BRIANTE, 2008, p. 42, tradução livre).

Outro ponto do qual Oddone discordava em relação aos pressupostos tayloristas, e, por conseguinte, às aplicações da Psicologia Organizacional, era da ideia do gorila amestrado, ou seja, de que o trabalhador não possuía e não produzia conhecimento a partir de sua atividade laborativa, devendo essa ser parcelada e reduzida às atividades mais mecânicas possíveis. Ao contrário, Oddone partia da premissa Gramsciana de que na fábrica, como em qualquer outro lugar, mesmo nas condições mais hostis, o sujeito permanece ativo, continua com sua capacidade de pensar e de reapropriar-se do sentido e significado de suas experiências, de construir identidade e de desenvolver uma inteligência coletiva centrada no projeto de transformação do presente. (ODDONE, RE & BRIANTE, 2008).<sup>14</sup>

Uma vez que Oddone tinha clareza de que a tese de um operário médio que não portava experiências singulares, que estava totalmente alienado de si próprio e que resistia às mudanças, não era plausível, as técnicas disponíveis de intervenção da Psicologia Organizacional sobre o trabalhador também não lhe serviam de nada. Necessitava assim encontrar uma técnica coerente com o modelo de inteligência coletiva e que favorecesse a descentralização da experiência individual em direção a uma compreensão compartilhada sobre o trabalho.

<sup>13</sup> Ainda que tal perspectiva se mantenha vigente na atualidade, nas últimas décadas tem se consolidado uma proposta contra-hegemônica, representada pela Psicologia Social do Trabalho, cujos fundamentos, pressupostos teórico-metodológicos e possibilidades de intervenção são discutidos por Coutinho, Bernardo e Sato (2017).

<sup>14</sup> Um exemplo pungente nesse sentido pode ser encontrado em Primo Levi (1958/2005).

Tal técnica deveria ainda possibilitar a integração dos saberes construídos pelos diferentes operários e favorecer a comunicação no interior do grupo de trabalhadores, bem como com os seus interlocutores externos. Por outro lado, devia permitir que a descrição do trabalho se desse efetivamente a partir da experiência concreta do sujeito e não daquilo que ele imaginava que seus ouvintes desejavam ouvir. Depois de várias tentativas,<sup>15</sup> foi experimentada a solicitação de que um dos operários que participavam do projeto junto ao grupo de Oddone pudesse instruir outra pessoa a se comportar exatamente igual a ele, relatando cada detalhe do seu processo de trabalho, de modo que essa pessoa pudesse substituí-lo sem que ninguém notasse a troca. Nascia a Instrução ao Sósia. Segundo Oddone e Re (2002), essa técnica, ao operar a partir dos membros de um grupo de trabalho, possibilitava a integração das memórias e a elaboração de um tipo de consciência coletiva sobre o trabalho, a qual se tornava então transmissível.<sup>16</sup>

Sendo uma perspectiva que operava a partir do grupo, havia que se criar condições e referências para que o que se produzia ali refletisse as questões que impactavam no coletivo de trabalhadores. Duas estratégias foram criadas nesta direção: o grupo homogêneo e a validação consensual. O grupo homogêneo dizia respeito a uma representação comum sobre o trabalho, construída nas trocas de experiências entre os operários participantes do processo de discussão sobre questões relacionadas ao trabalho. Falar em grupo homogêneo não significava uma negação da diversidade de características e experiências dos trabalhadores, mas que esses possuíam uma perspectiva semelhante sobre as vivências e riscos relacionados ao trabalho. Embora os trabalhadores pudessem desempenhar atividades iguais e estivessem submetidos às mesmas condições de trabalho, essas questões podiam ser vivenciadas de modo diferente por cada sujeito. Tal fato, relacionado à diversidade de experiências dos membros de um mesmo coletivo, por vezes criava uma incomensurabilidade na comunicação entre esses trabalhadores, sendo requerida, portanto, uma linguagem que também viabilizasse o compartilhamento das experiências comuns a esse coletivo. O termo homogêneo, nesse caso, indica esse caráter comum, partilhado em termos da experiência e compartilhado através da linguagem. A validação consensual relacionava-se ao crivo comum necessário para que as descobertas e informações fossem tomadas em consideração, ou seja, a experiência que cada um explicitava deveria ser apreciada e ratificada pelo coletivo. Além desses dois aspectos, uma premissa fundamental era a da não delegação: não deviam se limitar a denunciar as situações de risco, delegando a quem quer que fosse a responsabilidade por modificá-las. Tratava-se de serem protagonistas na proposição de postos de trabalho saudáveis para si próprios e para os demais. (Oddone, 2007).

A partir da Instrução ao Sósia, pode-se finalmente resolver o problema da comunicação entre os diversos atores. De acordo com Oddone, Re e Briante (2008), as informações que partilhamos com os demais partem sempre dos elementos que temos em comum com esses. Quando buscamos comunicar algo que vai além da experiência

---

<sup>15</sup> As estratégias de investigação utilizadas por Oddone e seu coletivo foram definidas por Frederico Buttera como "irrituais", por não seguirem a metodologia de investigação médica tradicional, (ODDONE, 2007), caracterizando-se, sobretudo, por metodologias de simulação (RE, 2014).

<sup>16</sup> Para Oddone, além dos aspectos formalizados pela Psicologia do Trabalho, que caracterizavam uma "psicologia escrita", havia um universo de saberes que não estavam sistematizados, os quais constituíam um tipo de "psicologia não escrita". Tais saberes se relacionavam à experiência dos trabalhadores, e por não serem registrados pela psicologia e nem transmissíveis por esses, se tornavam perdidos. (ODDONE, RE e BRIANTE, 2008).

partilhada, ou que extrapola o óbvio, surge uma dificuldade. Esse é um ponto de ruptura, um *breakdown*, a partir do qual a partilha se torna impossível (Vasconcelos e Lacomblez, 2005). Coloca-se assim a fronteira, os limites da linguagem entre os diferentes grupos envolvidos neste processo comunicativo, em especial entre os trabalhadores e o especialista em saúde, pois, enquanto esse fala de nocividade, aqueles falam de situações de trabalho, enquanto ele emprega jargões técnicos, os sujeitos falam das reais condições em que trabalham. (Re, 2014). A consciência do *breakdown* expõe a necessidade de uma nova linguagem, que possibilite a interface entre as experiências diferentes que estão impedindo a comunicação.

Além disso, para Oddone, a mera transmissão verbal sobre o trabalho carrega certas estereotípicas, pois, ao serem solicitados a falar sobre o que fazem, geralmente os trabalhadores descrevem as prescrições de seu trabalho, fornecendo um relato empobrecido e parcial sobre sua atividade laboral. Segundo Re (comunicação pessoal), também acontecia de os operários “embelezarem” o relato de seu trabalho, fornecendo uma descrição a qual lhes parecia ser aquela que o solicitante desejava ouvir.<sup>17</sup>

Ao ser “forçado” para além da descrição superficial, o operário apresentava aspectos do trabalho que estavam situados na experiência prática, no saber tácito construído no cotidiano, ampliando exponencialmente as informações disponíveis sobre o ambiente, as condições de realização e sobre o próprio trabalho. Nesse processo, tornava-se possível a construção de uma nova linguagem, a criação de um léxico compreensível por todos que participavam e assistiam à simulação do sócia. Assim, termos como grupo homogêneo, não delegação, os quatro grupos de fatores, se tornaram termos usuais na linguagem sindical, na Psicologia do Trabalho e para os especialistas e operários envolvidos no projeto. (ODDONE, RE & BRIANTE, 2008).

Esse léxico, construído e validado conjuntamente, opõe-se frontalmente àquele presente no jargão das empresas, com expressões tais como Qualidade Total, Globalização, “vestir a camisa”, forjadas a partir de categorias e processos de trabalho impostos pelos gestores, consultores e especialistas em gestão, que desconsideram a experiência produzida pelos grupos de trabalho e retiram dos trabalhadores a autonomia, o controle e o saber deles sobre a própria atividade. (ODDONE e RE, 2002).

Outro ponto da maior importância é que essa nova linguagem portava um modo de pensar o trabalho, que pressupõe um certo grau de tomada de consciência, certos modelos interpretativos e de comportamento, que não estavam até então formalizados. Oddone e Re (2002) apontam que, a partir da Instrução ao Sócia, é construída uma “Escala de Consciência”, pela pessoa que busca transmitir sua experiência profissional, formada por cinco níveis. O primeiro, mais superficial, refere-se ao que podemos repassar a outras pessoas sobre nossa atividade, simplesmente pedindo que repitam nossos gestos. O segundo nível diz respeito àquilo que é dizível, às instruções mais ou menos formalizadas que podemos comunicar verbalmente. O terceiro nível seria atingido através da Instrução ao sócia, com o auxílio do psicólogo do trabalho, que ajudaria o sujeito a explicitar aspectos do seu comportamento profissional que não estavam claros para ele até então. O

---

<sup>17</sup> Segundo RE (comunicação pessoal), era comum, por exemplo, que os delegados sindicais, ao descreverem seu trabalho, o relatassem a partir do que um sindicalista modelo faria, isto é, falavam sobre o que deveriam fazer e não sobre o que de fato faziam.

quarto nível relaciona-se à transmissão para outros da sua própria capacidade de aprender, para além daquilo que ele já sabe e que já repassou. Por fim, chega-se ao quinto nível quando o sujeito se torna capaz de transferir aos demais participantes o saber sobre como resolver situações ainda não experimentadas, ou seja, trata-se da capacidade de antecipar situações inesperadas.

Temos então que a Instrução ao Sósia não visa a uma apropriação do saber operário, mas ao alargamento da consciência desse. A tomada de consciência é possibilitada não pelo resgate do passado, mas pela recriação da experiência passada, revivida na ação presente. Nesse processo, o sujeito pode perceber de modo mais claro as contradições, desconfortos e desafios produzidos no descompasso entre as prescrições que lhe são impostas e as atividades concretas que ele de fato realiza, além de vislumbrar uma riqueza de minúcias e nuances no seu trabalho, as quais ele conscientemente nunca tinha notado.

Desse modo, através das elaborações propiciadas no encontro entre os operários e os especialistas, evidenciou-se que a transmissão lingüística operada pela técnica não era apenas um ato de transferência cognitiva, mas também um ato de transformação subjetiva nos participantes. Oddone, Re e Briante (2008) apresentam o testemunho daquele operário a quem havia sido solicitado inicialmente a simulação do sósia, e que após um ano de participação no seminário, diz: "Não aprendi quase nada diferente do que eu já sabia, mas percebi que sei coisas que eu pensei que não sabia e principalmente reorganizei na minha cabeça aquilo que eu sabia." (p. 44, tradução livre).

Essa reorganização da experiência, convertida agora em saber, possibilita tanto a tomada de consciência individual, como também a formação e ampliação da consciência de classe. Para os autores, a consciência de classe se constitui como um tipo particular da consciência social, se tratando de um processo dialético que vai do social para o individual e vice-versa, situado em uma dada realidade histórica, na qual esse processo encontra os elementos concretos de referência. A consciência de classe, como ponto de chegada, converte-se então em ponto de partida, tornando-se o referente a partir do qual são validados os modelos científicos a serem apropriados, os objetivos a serem definidos e as ações a serem empreendidas coletivamente.

Nesse sentido, um dos objetivos fundamentais de todo esse processo é a transformação das condições de trabalho. Ao adquirir consciência, o trabalhador e o coletivo de trabalhadores, podem reivindicar a melhoria do ambiente e dos processos de trabalho, munidos de conhecimento sobre quais aspectos desejam mudar e em qual direção as mudanças devem se dar. Ao ampliarem sua consciência sobre o trabalho, têm aumentado o seu poder de agir.

Essas reflexões propiciaram uma alteração importante no papel a ser desempenhado pela Psicologia do Trabalho, que, ao invés de promover a adaptação do sujeito ao posto de trabalho, deveria buscar construir junto com esse sujeito um conhecimento sobre o trabalho, para transformá-lo. Para Oddone e Re, a parte que faltava na Psicologia Organizacional encontrava-se na experiência operária (RE, 1990), sendo necessário o desenvolvimento de uma Psicologia do Trabalho enquanto uma ciência que articulasse a relação entre a experiência operária, a consciência de classe e a própria Psicologia.

## DESDOBRAMENTOS E ATUALIDADE DA TÉCNICA

Na década de 1980, Oddone tornou-se professor de Psicologia do Trabalho da Universidade de Turim, tendo sido diretor do Departamento de Psicologia e trazido contribuições significativas para esse campo. Oddone atribuía ao psicólogo o papel de viabilizador da Instrução ao Sósia, sendo esse profissional quem sustenta o processo, ao ser capaz de desenvolver uma análise do trabalho que possibilite a ele e aos demais envolvidos compreender as vivências singulares que o trabalhador compartilha. No entanto, para além de viabilizador da técnica, Oddone via o psicólogo fundamentalmente como um viabilizador da comunicação. Vislumbrava assim uma atuação inovadora para o psicólogo, no sentido de otimizar a permeabilidade da interface entre os diferentes tipos de linguagem e das experiências diversas dos atores envolvidos no processo. Caberia a esse profissional possibilitar uma linguagem comum, que permitisse às diferentes formas de saber comunicarem-se entre si, e gerir os glossários diversos, vistos como linguagens de interface entre grupos diversos (ODDONE, 2002/2016), atuando como um “guardião da interface” (ODDONE e RE, 1994). [grifo dos autores].

Essa busca pela articulação dos saberes e linguagens propiciou que a defesa da saúde se tornasse participativa, no sentido mais forte do termo, posto que não bastava perguntar ao trabalhador o que ele pensava, mas colocá-lo efetivamente em uma posição em que sua linguagem era também reconhecida.

O que se coloca aqui é uma revolução em termos do papel desempenhado tradicionalmente pela Psicologia dentro das empresas, que desconsidera o saber que os trabalhadores possuem, ou, quando o admite, pode ser instada a apropriar-se deste e utilizá-lo em prol dos interesses empresariais. A inovação da Instrução ao Sósia consistia em colocar juntas a experiência operária e a Psicologia do Trabalho, com um objetivo comum, de transformação do ambiente e do trabalho, na direção das necessidades dos trabalhadores. Como bem colocam Batista e Rabelo (2013), essa proposta coloca para o psicólogo um papel preciso: criar as condições necessárias para o processo de análise da atividade pelos trabalhadores. Isto implica em recusar o lugar de expert na análise do trabalho e assumir uma postura de horizontalidade nas relações com os sujeitos com os quais interage.

Outras duas consequências importantes para o psicólogo advêm dessa nova perspectiva de intervenção: a primeira é que sua atuação deve se dar com vistas a uma responsabilização dos trabalhadores, no sentido de auxiliá-los no processo de tomada de consciência de si próprios como sujeitos do conhecimento e como sujeitos ativos, que podem modificar sua situação de trabalho. Aliada a essa função de responsabilização do outro, o psicólogo teria também um compromisso de autorresponsabilização, ligado à sua capacidade de realizar essas intervenções e de ativar essas mudanças sobre o trabalhador, sobre a situação de trabalho e também sobre si mesmo.

Em outras palavras, a Instrução ao Sósia possibilita uma ampliação da consciência do trabalhador sobre seu fazer, sobre si próprio e sobre sua ação no mundo, como também possibilita um alargamento da consciência do psicólogo sobre sua atuação profissional e sobre os objetivos dessa. De fato, viabiliza ainda uma redefinição do escopo da



própria Psicologia, que deve buscar recuperar e formalizar a experiência informal dos trabalhadores, partindo das vivências desenvolvidas por esses e configurando-se como uma Psicologia Concreta (ODDONE, RE e BRIANTE 2008), que trava contato com sujeitos concretos e cuja intervenção também incide sobre uma realidade concreta.

Ainda que tenham sido empreendidas críticas ao MOI, no sentido de que em sua abordagem original não havia uma conceptualização crítica sobre a saúde (RODRIGUEZ e CORTAZAR, 1993), de que a experiência partilhada nos grupos homogêneos não teria conseguido ser transposta como memória de classe, perdendo-se nas gerações seguintes, e de que seu forte empirismo não estava aliado a uma reflexão teórica prévia que possibilitasse uma síntese, no sentido de extrair dos estudos empreendidos aquilo que eles tinham de geral (LAURELL e NORIEGA, 1989), é inconteste que a Instrução ao Sósia e o trabalho desenvolvido pelo coletivo orquestrado por Oddone repercutiram no desenvolvimento da Psicologia e de outras disciplinas científicas, tendo inspirado também outras categorias profissionais. Hoje, não apenas psicólogos realizam intervenções em contextos de trabalho, a partir das premissas fornecidas pela Instrução ao Sósia, mas também ergônomos, pedagogos, ergologistas, etc., operando a partir de referenciais da Ergologia, da Psicossociologia, da Clínica da atividade, dentre outros.

Há que se mencionar também que o trabalho pioneiro de Oddone e seus companheiros colocou em evidência a questão da democracia, tanto na fábrica, como no âmbito interno nos sindicatos, na ciência e na sociedade como um todo. Como bem coloca Artesio (2014):

É uma proposta de grande atualidade, que continua a propiciar reflexões sobre qual deve ser o papel dos pesquisadores, dos cientistas, dos especialistas, que devem ocupar-se de questões dedicadas à vida das pessoas e, sobretudo, de questões que evoquem o tipo de sociedade que nós queremos. (p. 12, tradução livre).

Em suma, a luta empreendida inicialmente pelos operários, em direção à busca pela saúde nos contextos de trabalho, sendo uma luta política, é parte também de um projeto mais amplo de luta pelo controle dos processos vitais, dentre os quais estão os processos de trabalho, mas também os processos de consumo, de produção e reprodução da vida como um todo. Trata-se, portanto, de um projeto de transformação da sociedade.

Neste ponto, vale destacar que essa transformação, ainda que deva ser promovida coletivamente, somente será possível com o envolvimento de cada um. Como lembra Re (2014), a perspectiva gramsciana centra-se na responsabilidade de cada sujeito na construção da realidade e uma interpretação do marxismo em que o sujeito possui força histórica para imprimir suas marcas sobre o mundo. “Para exercer essa responsabilidade, esse sujeito histórico precisa reapropriar-se dos instrumentos técnicos e científicos, após ter superado, junto com os produtores desses instrumentos, o pressuposto da neutralidade.” (p. 5, tradução livre).

Nessa visão, a saúde e as condições de trabalho e de vida não devem ser alvo de reivindicações por parte daqueles que sofrem as consequências desses processos. Ao contrário, devem ser construídas por esses sujeitos. Isso implica também em mudar a perspectiva de democracia representativa sob a qual têm sido estruturados os governos dos países e dos homens.

A ideia da responsabilidade de cada um [...] e principalmente o reconhecimento do direito à participação: a ideia de que a responsabilidade dos cidadãos não deve ser delegada nem à democracia representativa, nem ao papel de representação técnica das necessidades das pessoas, mas que é preciso colocar em questão a responsabilidade e o compromisso de cada um. (Artesio, 2014, p. 9/10, tradução livre).

Argumento semelhante é apresentado por Safatle (2017), ao situar a democracia representativa como uma forma de dominação e submissão, oposta ao que seria a ideia de uma soberania popular. Em tempos como os que temos vivenciado no Brasil, de violências generalizadas sobre os trabalhadores (PEREIRA, 2017), de retirada de direitos conquistados, e do escancaramento do fato de que os “representantes” que estão ocupando os cargos políticos nas diversas instâncias que regem as nossas vidas, têm suas as ações e decisões tomadas segundo seus próprios interesses e não os da sociedade de forma ampliada, isso fica ainda mais evidente, como discutido em Bernardo e Pereira (2017).

Temos em consideração que a Psicologia do Trabalho, enquanto ciência social, é inevitavelmente uma construção histórica, tal qual lembra Sarchielli (2014). Portanto, é também uma ciência em construção e um campo de disputas entre diferentes perspectivas (Bourdieu, 1994). Desse modo, embora a técnica da Instrução ao Sósia tenha surgido em um contexto histórico e conjuntural específico, suas premissas mostram uma grande vitalidade e adequação ao momento vigente. Como lucidamente aponta Perini (2014), ainda que Oddone concordasse com a colocação de Bauman de que o mundo mudou e que estamos em uma sociedade líquida, nem todos somos líquidos. Aqueles que nos comandam, dentro das empresas ou no nível do Estado, não são líquidos. É por isso que as reflexões postas em marcha a partir da Instrução ao Sósia e as lutas pela democracia em todos os âmbitos da vida se mostram tão atuais e necessárias.

Ivar Oddone faleceu em Turim, em 2011, mas suas ideias continuam vivas e influenciando psicólogos, sindicalistas e cientistas sociais pelo mundo afora. Que possamos nos inspirar nelas para encontrarmos novas formas de resistência e enfrentamentos, exigidas pelo cenário sombrio do levante neoliberal que temos presenciado nos dias que correm. Finalizo com as palavras de Re (2014, p. 18, tradução livre), para quem devemos orientar nossas lutas não pelo que é possível, mas pelo que é pensável, devendo “nos questionarmos se o nosso pensável não está inutilmente e mediocrementemente restrito ao que, nesse momento, se apresenta como possível.”

## REFERÊNCIAS

- ARTESIO, E. Il significato politico dell’esperienza di Ivar Oddone. In: RE, A.; CALLARI, T. C. & OCCELLI, C. **Sfide attuali, passate, future: il percorso di Ivar Oddone**. (pp. 9-13). Torino: Otto, 2014.
- BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sósia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16 (n. 1), p. 1-8, 2013.
- BERNARDO, M. H.; PEREIRA, M. S. O trabalho no contexto brasileiro atual e os compromissos da Psicologia. In: RASERA, E. F.; PEREIRA, M. S.; GALINDO, D. **Democracia participativa, Estado e Laicidade: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção**. (pp. 143-158). Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: R. Ortiz (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática. (pp. 122-155), 1994.

CALVINO, I. **Il sentiero dei nidi di ragno**. Milano: Mondadori, 2013.

CARNEVALE, F. Salute dei lavoratori, tecnologie, conflitti. In: RE, A.; CALLARI, T. C. & OCCELLI, C. **Sfide attuali, passate, future: il percorso di Ivar Oddone**. (pp. 33-40). Torino: Otto, 2014.

COUTINHO, M. C.; BERNARDO, M. H.; SATO, L. **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOULARTE, R. S.; GATTO, V. B. O método Instrução ao Sósia(s) na pesquisa sobre o trabalho docente. **Linguagem & Cidadania**, 15, p. 1-16, 2013.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de Produção e Saúde: Trabalho e Desgaste Operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.

LEVI, P. **Se questo è un uomo**. Torino: Einaudi, 1958/2005.

MUNIZ, H. P.; BRITO, J.; SOUZA, K. R.; ATHAYDE, M. & LACOMBLEZ, M. Ivar Oddone e sua contribuição para o campo da Saúde do Trabalhador no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, 38 (128), 280-291, 2013.

ODDONE, I. Dalla fabbrica alla società: impegno politico e scientifico per la salute. La salute dei lavoratori vent'anni fa. **Assistenza Sociale**, n. 3, p. 277-280, 1987.

ODDONE, I. Psicologia e Organização da Saúde. **Trabalho & Educação**, v. 25 (n. 2), p. 15-31, 2002/2016.

ODDONE, I. Cómo nasce y qué significó la publicación L'ambiente di lavoro. In: ALONSO, A. C. (compilador). **La salud no se vende ni se delega, se defiende: El modelo obrero**. (pp. 145-150). Madrid: Ediciones GPS, 2007.

ODDONE, I.; MARRI, G.; GLORIA, S.; BRIANTE, G.; CHIATELLA, M. & RE, A. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1969/1986.

ODDONE, I.; RE, A. Le istruzioni al sosia. In: TRANCHINA, P. (ed.). **Portolano di psicologia**. (pp. 277-280). Pistoia: Cooperativa Centro di Documentazione, 1994.

ODDONE, I.; RE, A. L'integrazione cognitiva nei gruppi di lavoro. **Formula**, 1 (n. 2), p. 14-20, 2002.

ODDONE, I.; RE, A.; BRIANTE, G. **Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro**. Torino: Otto, 2008.

PEREIRA, M. S. Trabalho, vida e adoecimento: as múltiplas faces da violência contra trabalhadores. In: C. A. FERNANDES. (org.). **A violência na contemporaneidade, do simbólico ao letal**. (pp. 85-111) São Paulo: Intermeios, 2017.

PERINI, F. Il contributo de Ivar Oddone al modello sindacale per la salute. In: RE, A.; CALLARI, T. C. & OCCELLI, C. **Sfide attuali, passate, future: il percorso di Ivar Oddone**. (pp. 69-74). Torino: Otto, 2014.

RE, A. **Psicologia e Soggetto esperto: la trasmissione della competenza professionale**. Torino: Tirrenia, 1990.

RE, A. La centralità di uma Comunità Scientifica Allargata. In: RE, A.; CALLARI, T. C. & OCCELLI, C. **Sfide attuali, passate, future: il percorso di Ivar Oddone**. (pp. 15-22). Torino: Otto, 2014.

RODRIGUES, D. L. D. I. **A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças**. Tese de Doutorado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRÍGUEZ, R. A. V.; CORTÁZAR, V. R. La investigación participativa en la salud laboral: el modelo obrero. In: LAURELL, A. C. (Coord.). **Para la investigación sobre la salud de los trabajadores**. (pp. 63-82). Washington: OPAS, 1993.

SAFATLE, V. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SARCHIELLI, G. Interrogare il lavoro: il rapporto con la disciplina. In: RE, A.; CALLARI, T. C. & OCCELLI, C. **Sfide attuali, passate, future: il percorso di Ivar Oddone**. (pp. 23-32). Torino: Otto, 2014.

SILVA, A. K. L.; CARABALLO, G. P.; PRESTES, M. G.; XAVIER, D. G.; FALCÃO, J. T.; TORRES, C. C. Apropriações da Instrução ao Sósia na análise da atividade de trabalho. **Estudos de Psicologia**, 21(4), p. 446-455, 2016.

TIBALDI, S. **La figura de Ivar Oddone e la tutela della salute nei luoghi di lavoro**. Tesi di Laurea non pubblicata. Facoltà di Scienze Politiche, Università degli Studi di Torino, Torino, 2012/2013.

VASCONCELOS, M.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, 1, n. 1, p. 38-51, 2005.

**Data da submissão: 30/11/2017**

**Data da aprovação: 03/12/2017**



# COMO RECUPERAR O SABER PROFISSIONAL<sup>1</sup>

## *How to recover the professional expertise*

ODDONE, Ivar<sup>2</sup>

RE, Alessandra<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta a técnica da Instrução ao Sósia, desenvolvida pelos autores na década de 1970, e que se tornou referência para pesquisadores e profissionais da área de Psicologia do Trabalho e Saúde do Trabalhador, servindo de inspiração para a elaboração de outras metodologias, no âmbito de diversas perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao mundo do trabalho.<sup>4</sup> A técnica tem por objetivo viabilizar o processo de comunicação entre trabalhadores e profissionais envolvidos no processo de análise do trabalho, bem como promover uma ampliação da consciência coletiva sobre o mesmo. São detalhadas as etapas e o passo a passo para a implementação da Instrução ao Sósia, bem como os efeitos e desdobramentos produzidos sobre os sujeitos participantes. Ao mesmo tempo, discute o papel do psicólogo do trabalho, enquanto profissional que implementa a Instrução ao Sósia e possibilita o intercâmbio de saberes entre os envolvidos no processo.

**Palavras-chave:** Instrução ao Sósia. Psicologia do Trabalho. Movimento Operário Italiano.

### ABSTRACT

The article presents the technique of the Instruction to the Double, developed by authors in the 1970s, which is reference for researchers and professionals in the area of Work Psychology and Worker's Health, being inspiration for elaboration of other methodologies, in diverse theoretical-methodological perspectives related to the world of work. The technique aims to enable the communication process between workers and professionals involved in the work analysis process, as well as to promote an expansion of the collective consciousness about the work. They are detailed the phases and the step-by-step for an implementation of the Instruction to the Double is described, as well as the effects produced on the participating workers. At the same time, it discusses the role of the work psychologist, while being a professional who implements this technique and enables the exchange of knowledge among those involved in the process.

**Keywords:** Instruction to the Double. Work Psychology. Italian Workers Movement.

<sup>1</sup> Publicado, originalmente, em: ODDONE, Ivar; RE, Alessandra. Le istruzioni al sosia. In: TRANCHINA, P. (Ed.). **Portolano di Psicologia**. Pistoia: Cooperativa Centro di Documentazione, 1994. (p. 277-280). **Tradução:** Maristela de Souza Pereira (UFU), realizada a partir do estágio doutoral realizado pela tradutora, em Turim, na Itália, sob supervisão das Professoras Leny Sato (USP) e Alessandra Re (UNITO), com bolsa fornecida pela CAPES através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), no ano de 2013 (Processo nº 4487/13-3). E-mail: <maristela.ufu@gmail.com>. **Revisão da tradução:** Alessandra Re.

<sup>2</sup> Ivar Oddone (1923-2011) foi uma das principais lideranças do Movimento Operário Italiano (MOI). Médico de formação, dedicou-se ao estudo e intervenção sobre as condições de saúde relacionadas aos contextos e condições de trabalho, atuando como docente de Psicologia do Trabalho na Universidade de Turim. (N.T.).

<sup>3</sup> Alessandra Re, sua companheira, com formação em Filosofia e depois em Psicologia, também foi docente de Psicologia do Trabalho na Universidade de Turim, tendo se dedicado, nas últimas décadas, à área da Ergonomia Organizacional. Embora tenha se aposentado da Universidade em 2015, continua ativa em pesquisas e projetos relacionados a essa área. E-mail: <alessandra.re@unito.it>

<sup>4</sup> A título de exemplos: a autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada, desenvolvidas por Yves Clot e Daniel Faïta no âmbito da Clínica da Atividade, e o Dispositivo Dinâmico de Três Pólos (DD3P), criado por Yves Schwartz no campo da Ergologia. (N.T.).

A Instrução ao Sósia representa uma técnica original para a solução de um problema antigo na comunidade profissional, mas que é recente na comunidade científica: recolher a atividade real, principalmente no que tange à experiência<sup>5</sup> de quem a executa. A atividade real é sempre a atividade de um sujeito, é sempre característica de um especialista<sup>6</sup> que possui uma forte identificação com seu ofício.

Para se chegar ao nível da experiência pessoal do sujeito, é necessário *forçar*<sup>7</sup> o mesmo. Esse processo de extração é obtido com a ficção do sósia. A técnica prevê uma solicitação inicial, fundamental para o estabelecimento do setting:<sup>8</sup> “Imagine que eu seja igual a você do ponto de vista físico, que eu seja um sósia seu. Diga-me como eu deveria me comportar para poder te substituir no seu trabalho, sem que ninguém notasse essa troca.”

Fase 1: Na primeira etapa, o psicólogo ajuda o trabalhador<sup>9</sup> na construção do cenário, a partir do reconhecimento comum de dois elementos fundamentais: a centralidade da perspectiva do trabalhador sobre a atividade de trabalho, e a capacidade do psicólogo de tornar essa perspectiva capaz de ser reproduzida e transmissível a outras pessoas. A ficção do sósia facilita o estabelecimento do setting, mas não é devida apenas ao uso da palavra *sósia*, que em certas situações previstas, pode até nem ser usada, variando-se a explicação.

O pesquisador<sup>10</sup> informa ao trabalhador que a manutenção da representação implicará em uma cansativa relação dialética, cheia de incompreensões e de repetições, em função da necessidade de se distinguir o óbvio, no sentido do que é *evidente* e, portanto, inútil, do óbvio enquanto *implícito* para o sujeito, mas que não é nem um pouco implícito para os outros, e que, portanto, trata-se de uma informação fundamental para o sósia.

Fase 2: A segunda etapa, a etapa de aquisição, é o primeiro momento da transmissão, que, embora não contemple claramente o nível da experiência pessoal em si, é, todavia, precioso para o *sósia*. É o momento no qual o psicólogo, de um lado, *observa* mentalmente e registra as características mais exteriores da atividade, pois essas são descritas primeiramente (chego ao trabalho, entro no setor...); e de outro lado, *explora* o contexto da ação profissional.

A compreensão do contexto (o situar-se) fará parte da reconstrução da experiência profissional. Progressivamente, a transmissão termina e aparece o nível da experiência do sujeito.

<sup>5</sup> O termo utilizado no original é “plano de comportamento profissional”, o qual se refere essencialmente à competência profissional, entendida como um tipo particular de saber, desenvolvido a partir da experiência do sujeito. (N.T.).

<sup>6</sup> Os autores usam o termo “esperto”, no sentido de que o trabalhador possui um conhecimento prático que faz dele um especialista na atividade que desempenha.

<sup>7</sup> Todos os termos em itálico referem-se a grifos no original. (N.T.).

<sup>8</sup> Mantido o termo original em Inglês, utilizado pelos autores, por ser de domínio comum no âmbito da Psicologia, referindo-se ao cenário terapêutico e também de trabalho. (N.T.).

<sup>9</sup> Os autores inicialmente referiam-se à “experiência operária”, ampliada depois para “experiência de trabalho” em função da diversificação dos modos de produção e das formas de trabalho, conforme RE, A. **Psicologia e Soggetto Esperto**: la trasmissione della competenza professionale. Torino: Tirrenia, 1990. Assim, optamos por utilizar o termo trabalhador, ao invés de operário, por ser mais abrangente. (N.T.).

<sup>10</sup> Os autores atribuíam esse papel essencialmente ao psicólogo. Contudo, faz-se importante notar que na atualidade essa função de facilitador tem sido desempenhada por profissionais com diferentes formações. (N.T.).

No que se refere às regras procedimentais, o elemento central a ser identificado é a unidade operacional que corresponde à unidade temporal elementar. A atividade, como plano que se repete no tempo, corresponde ao período em que se desenvolve a atividade profissional do sujeito. Para o operário na linha de montagem, a unidade operacional elementar pode ser representada por uma operação (por exemplo, pegar um parafuso, segurá-lo e apertá-lo) que dura menos de um minuto e que se repete mais de 480 vezes em uma jornada de trabalho. Para um maquinista ferroviário, pode ser o seu turno (uma sequência prevista de várias viagens por período, de acordo com o tipo de locomotiva e o percurso) segundo um procedimento que percorre de cabeça todos os dias. Para um psicoterapeuta pode ser o caso que comparece três vezes por semana, todas as semanas, desde que o sujeito começou o processo analítico até quando a terapia termina e é interrompida.

Juntamente com a organização do tempo, estão outros aspectos com os quais a atividade laboral requer uma integração: a organização do sistema empresarial, escolar, o de saúde; companheiros e colegas de trabalho; organizações profissionais, sindicatos, organizações sociais. Também esses níveis de relação são planos em grande parte automáticos na acepção de Miller.<sup>11</sup>

Fase 3: Na etapa de elaboração, o pesquisador reestrutura o material verbal obtido nas etapas anteriores, identifica as categorias e, utilizando uma representação não linear, reconstrói os subníveis do comportamento profissional e seus entrelaçamentos.

Fase 4: A quarta etapa é a simulação. O pesquisador reapresenta ao trabalhador o resultado da fase precedente, sob a forma de uma simulação: “A partir daquilo que eu colhi, tentarei fazer uma simulação do seu comportamento...”. Neste ponto, o especialista, que havia considerado exaurida sua capacidade de transmitir aspectos do seu trabalho, recomeça a transmissão: o pesquisador reforça o setting e repete o procedimento aquisição-elaboração-simulação.

Fase 5: Este processo circular se repete até que os dois sujeitos validem o resultado, ou seja, até que avaliem que a descrição obtida tenha atingido o nível de especificação desejado. A técnica inicia um processo que tende ao limite: as instruções ao sócia produzem, no limite, um sócia, isto é, um sujeito imaginário, fantástico, que possui toda a riqueza de linguagem do pesquisador e toda a riqueza do fazer do trabalhador.

O percurso de construção deste *personagem simulado* é aquele da escala de consciência: um dos tantos esquemas que são construídos para descrever os processos cognitivos e que nós inventamos para o sócia.

Percorrendo a *escala de consciência*, um especialista, que no início é capaz de transmitir unicamente dizendo: “faça como eu” (primeiro patamar), aprende a transmitir aquilo que podemos definir como o dizível, o que se repete, o esperado: o script<sup>12</sup> (segundo patamar). Ao terceiro patamar, se chega com a ajuda do psicólogo

---

<sup>11</sup> Esse autor foi uma referência significativa para Oddone. Suas proposições confrontavam a perspectiva behaviorista de passividade do organismo, do sistema estímulo-resposta, e apresentava em seu lugar uma noção de sujeito ativo, com expectativas e intenções. Para mais detalhes, consultar: MILLER, G. A.; GALANTER, E.; PRIBRAM, K. H. **Plans and the structure of behavior**. New York: Hold, 1960. Ver também: ODDONE, I. Psicologia e Organização da Saúde. **Trabalho e Educação**, v. 25 (2), 2016. (N.T.).

<sup>12</sup> Mantido o termo original em Inglês, utilizado pelos autores, que nesse contexto está se referindo ao trabalho prescrito. (N.T.).



treinado para recuperar os planos de comportamento profissional. O psicólogo elicia (*extraí*, come se extraem as lágrimas das glândulas lacrimais) daquele sujeito o que é analógico, construindo dialeticamente o digital correspondente.<sup>13</sup> Na passagem do terceiro ao quarto patamar, o trabalhador utiliza o produto das instruções ao sócia como instrumento para transmitir aos demais o seu saber fazer, demonstrando ser capaz de manejar o processo de transmissão como um todo.

Continuando ao longo da escala de consciência, quando o trabalhador aprende a transmitir aquilo que o torna capaz de responder a situações de trabalho que ainda não apresentaram a ele, se chega ao topo da escala, no quinto patamar.

As instruções ao sócia não permitem construir o *best way*<sup>14</sup> de Taylor (o melhor operário, o melhor professor, o melhor psicoterapeuta, o melhor maquinista). Permitem construir uma descrição completa dos níveis de comportamento profissional de trabalhadores singulares, sobre a base do reconhecimento do fato de que existem em cada campo profissional habilidades diversas, igualmente válidas. Pode-se dizer que existem entre os diversos grupos profissionais, e internamente a esses, interfaces, fronteiras que criam obstáculos à comunicação. A interface, como obstáculo à comunicação da experiência, não existe apenas entre indivíduos. É também *algo* dentro de nós, entre um estado e outro: entre o estado analógico (aquilo que eu sei fazer, mas que ainda não tenho formalizado) e o estado digital (o quanto da minha capacidade de fazer é estruturada de forma simbólica e, portanto, objeto possível de uma comunicação eficaz).

Em todo o conjunto de situações possíveis de aplicação, as instruções ao sócia facilitam a permeabilidade da interface, isto é, a superação da fronteira. A fronteira interior do sujeito especialista, do trabalhador. A fronteira entre os sujeitos que desejam conhecer a competência particular de outros que desenvolvem a mesma atividade, e se familiarizar com ela. A fronteira entre sujeitos que desenvolvem atividades profissionais diferentes, em situações de cooperação nas quais é requerida uma integração de seus planos de conhecimento. A fronteira entre clientes das novas tecnologias e o profissional de TI que faz a automação de uma determinada atividade: ter uma descrição da experiência aumenta o índice de desempenho da solução automatizada.

Lewin falava de *guardiães sociais*, se referindo às pessoas que exercem sobre o comportamento dos outros um tipo de direção e produzem assim uma melhor integração. Para nós, nos grupos profissionais, o psicólogo pode ser um *guardião social* especial: o *guardião da interface*.

Hoje, como no início dos anos 1970, quando esta técnica nasceu, quando começamos a produzir pesquisas irracionais,<sup>15</sup> se coloca com particular relevância o problema da *diferença*. A incursão na sociedade europeia de *diferentes* é ainda mais relevante hoje do que era naquele momento: diferenças de classe, mas

---

<sup>13</sup> Os autores utilizam o termo analógico para se referir aos aspectos automáticos da ação, enquanto o termo digital refere-se àquilo que pode ser transmitido pela palavra. A conversão de um saber operacional, ou seja, analógico para a modalidade digital possibilita uma mudança cognitiva no sujeito. (N.T.).

<sup>14</sup> Mantida a expressão original usada pelos autores. (N.T.).

<sup>15</sup> Oddone e seus companheiros produziram investigações inovadoras, não convencionais, elaboradas e desenvolvidas coletivamente, a partir das questões apresentadas pela realidade social, divergindo da perspectiva positivista de ciência, que não admitia explicitamente uma intencionalidade na orientação dos estudos. (N.T.).

também diferenças em termos de cultura, etnia, ideologia, preparação técnica e níveis de experiência profissional. Nesse contexto, se perfila a exigência, a produção e o emprego de metodologias e técnicas que deveriam evitar a subestimação do *outro*, daquele que é *diferente* cultural e profissionalmente. Técnicas que permitem recuperar e tirar proveito de diferenças sociais e profissionais, e de valorizar-las em uma sociedade mais rica e capaz de integração e, portanto, de inovação.



# LA POLITICA NEOLIBERAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: MÁS ALLÁ DE MANIOBRAS MILITARES, UNOS ACUERDOS BIPARTIDISTAS

## *The neoliberal policy on education in Colombia: beyond military maneuvers, bipartisan agreements*

BOLAÑOS, Diego Fernando<sup>1</sup>

### RESUMEN

Este artículo tiene por objetivos, primero, mostrar que la aplicación del neoliberalismo en Educación en Colombia es parte de un programa complejo, sistemático y efectivo que ha usado la condición de democracia, los acuerdos bipartidistas y la formulación de una Constitución Política en 1991 para su aplicación. Para ello se toman como referencia el papel de dictaduras en tres países de Sur América. Segundo, exponer algunos de los elementos constitucionales, jurídicos y legales que han favorecido la aplicación de medidas neoliberales en respuesta a exigencias de organismos internacionales y corporaciones macroeconómicas que se orientan a reducir estados de bienestar social, eliminar derechos laborales y explotar al trabajador de la educación. Para lo cual se analizan tres (3) planes de Educación y un (1) un Plan de desarrollo. En la parte final se toman apartes de lo expuesto por Emilio Tenti Fanfani en uno de los foros nacionales de educación realizado en Bogotá en el mes de octubre de 2013 y difundido por medio de teleconferencias a todo el país con la publicidad “necesidad de modernizar la educación media en Colombia”.

**Palabras Clave:** Política neoliberal en educación. Acuerdos bipartidistas. Desmejora laboral docente.

### RESUMO

Este artigo visa, primeiramente, mostrar que a aplicação do neoliberalismo em Educação na Colômbia é parte de um programa complexo, sistemático e efetivo que usou a condição de democracia, os acordos bipartidários e a formulação de uma Constituição Política em 1991 para sua aplicação; para isso tomam-se como referência o papel de três países da América do Sul. Segundo, visa expor alguns dos elementos constitucionais, jurídicos e legais que têm favorecido a aplicação de medidas neoliberais como resposta a exigências de organismos internacionais e corporações macroeconômicas, orientadas a diminuir estados de bem-estar social, eliminar direitos laborais e explorar o trabalhador da educação; para isso analisam-se três (3) planos de educação e um (1) plano de desenvolvimento. No final se tomam fragmentos do exposto por Emilio Tenti Fanfani em um dos foros nacionais de educação, realizado em Bogotá, em outubro do ano 2013, e difundido por teleconferências a todo o país, sobre a “necessidade de modernizar a educação média na Colômbia”.

**Palavras-chave:** Política neoliberal em educação. Acordos bipartidários. Desmehora trabalhista.

### ABSTRACT

This article aims, first, to show that the application of neoliberalism in Education in Colombia is part of a complex, systematic and effective program that has used the condition of democracy, bipartisan

<sup>1</sup> Doctor en Educación (2017) y estadiario post-doctoral (2017 – 2018) en el Programa de postgraduación en conocimiento e inclusión social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) Brasil. Magister en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario (2006). Graduado en Ciencia del Deporte (1996) y en Psicología (2003) por la Universidad del Valle (UV), Colombia. Profesor del Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Brasil, e integrante de los siguientes grupos de investigación: Grupo de Investigación en Ciencias del Deporte y Educación Física (INCIDE) de la UV; Grupo de Investigación en Psicología y Moralidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina; Laboratório de Pesquisas y Estudios Psicoanalíticos y Educativos (LEPSI). Grupo de trabajo sobre Fútbol y torcidas GEFuT de la Escuela de educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Núcleo de Psicanálise e Laso Social en la contemporaneidad (PSILACS) y el Centro de Estudios de Criminalidad y Seguridad Pública (CRISP), los tres en la Universidad Federal de Minas Gerais. E-mail: <diferbol\_21@hotmail.com>.

agreements and the formulation of a Political Constitution in 1991 for its application. For this purpose, the role of dictatorships in three countries of South America are taken as reference. Second, to expose some of the constitutional, legal and legal elements that have favored the application of neoliberal measures in response to the demands of international organizations and macroeconomic corporations that aim to reduce social welfare states, eliminate labor rights and exploit the education worker. For which three (3) Education plans are analyzed and one (1) a Development Plan. In the final part are taken from what was exposed by Emilio Tenti Fanfani in one of the national forums of education held in Bogota in October 2013 and broadcast through teleconferences throughout the country with the publicity "need to modernize the Secondary education in Colombia " .

**Keywords:** Neoliberal politics in education. Bipartisanship agreements. Teacher work demerger.

---

## ALGUNOS REFERENTES HISTÓRICOS

¿Es cierto que el proyecto neoliberal para América latina comenzó hacia los años sesenta y principios de los setenta? La respuesta es sí y adicionarse que para ello se implantaron, a través de golpes de Estado, dictaduras militares en países como Brasil (1964), Argentina (1966 y 1976) y Chile (1973). Como ya ha sido comprobado, el impulso y legitimación de los golpes lo daba, de manera directa o indirecta, Estados Unidos a través del programa proclamado "Doctrina de Seguridad Nacional" operado por la Escuela de las Américas (con sede en Panamá) o por intermedio de la embajada de dicho país en cada una de las naciones. El objetivo, centrado en su interés imperial-capitalista, homogeneizar tanto política como económicamente esta parte del continente.<sup>2</sup>

## DICTADURAS Y PACTOS BIPARTIDISTAS ALIADOS NEOLIBERALES

Debe decirse que para las décadas de los años 1960 y 1970 Brasil, Argentina y Chile eran países importantes en Sur América lo que despertaba el interés de intervención del país norteamericano entre otras razones y características, según Yergin y Stanislaw (1999), por su volumen de población y extensión territorial (Brasil); por su figuración entre los países más ricos del mundo durante las primeras décadas del siglo XX (Argentina) o, como el caso de Chile, porque iniciaba un proceso de estatización

---

<sup>2</sup> Aunque es de aclarar que las experiencias de golpes de Estado y dictaduras no fueron exclusivas de estos tres países y podría asegurarse que fue una práctica común en toda Latinoamérica; parafraseando a Yergin y Stanislaw (1999, p. 353) podemos decir que era una de las "características comunes en toda la región" por ejemplo, en "Bolivia los golpes eran algo habitual: en los 172 años que pasaron después de su independencia, se produjeron nada menos que 189 golpes" (Ibid p. 349). Una síntesis que vale la pena traer aquí la presenta el sitio web *artehistoria* (Cf. em <[www.artehistoria.com/v2/contextos/3327.htm](http://www.artehistoria.com/v2/contextos/3327.htm)>. Con acceso el 10 nov.2017) que con el título *Dictaduras militares en los 60 y 70* refiere: "En las décadas de los 60 y los 70, los golpes militares se hicieron algo corriente. Pero ya no era un general, o un coronel, el que con apoyo de sus compañeros se lanzaba a la conquista del poder, sino la corporación militar en pleno la que intervenía en la vida política. Esta situación se vio facilitada por el surgimiento de una conciencia corporativa entre la oficialidad, la creciente burocratización de los ejércitos y una mayor participación en la vida económica. Pero el intervencionismo militar no era un fenómeno autónomo, sino que era fomentado desde la sociedad civil, dada la incapacidad de los partidos y del propio sistema para resolver determinadas cuestiones políticas. Si bien algunos golpes fueron impulsados desde Washington, lo más normal era que los golpistas buscaran el visto bueno de la embajada norteamericana antes de quebrar el orden institucional, algo más frecuente que la participación abierta del Departamento de Estado. Por este camino se esperaba obtener una mayor legitimidad y el rápido reconocimiento internacional." Así pues, conociendo sobre los intereses de Estados Unidos y más aún en el marco de la denominada guerra fría (a través de la cual las dos potencias mundiales URSS y EEUU se disputaban el dominio del globo), es fácil deducir sobre sus intereses "colonialistas" en Latino América

de empresas del sector minero, renglón muy importante en la economía mundial del momento. Adicionalmente estos países se hallaban en procesos democráticos interesantes, en especial por la orientación de sus gobiernos (con tendencia y orientación de izquierda) en cabeza de **Goulart, Perón y Allende** respectivamente.

Una característica a resaltar es que en estas naciones se estaban aplicando políticas en beneficio de clases menos favorecidas a la vez que se hacía protección al mercado interno y a sus nacientes industrias. Tendencia de política estatal que, a juicio de economistas liberales, respondía al sistema económico tradicional latinoamericano caracterizado con acciones “en nombre del desarrollo, del nacionalismo y de una posición contraria a los Estados Unidos – antiyanquismo – lo que no era del Estado se encontraba estrictamente regulado” (YERGIN; STANISLAW, 1999. Ibid)<sup>3</sup> y que se concibe, desde los ochenta, como estatista ubicándole bases en la teoría de la dependencia.

Entonces, en esos tres países, se tiene que con los gobiernos militares (represores), se posibilitó la aplicación de medidas que redujeron al máximo los beneficios y atenciones que se daban a los más pobres; el pretexto: lucha contra el comunismo. Así, en los 3 países se realizaron modificaciones constitucionales para legitimar las acciones de los gobiernos militares y anular resistencias civiles. Por ejemplo en Chile el estado pasó de ser garante a ser subsidiario (BUDNIK *et al*, 2011) similar se dio en Argentina como lo deja ver De los Reyes (2003, pp. 6-9). De esa forma se instalaron empresas e industrias privadas, especialmente de EEUU y multinacionales, en reemplazo de lo que ofrecía el Estado y las empresas subsidiadas. Llama la atención que aún en ellos hay principios rectores y constitucionales tanto para la educación, la salud y el gasto público en general que se puede diagnosticar como eliminación del estatismo (YERGIN; STANISLAW, 1999) o lastres de esa década

Se halla entonces que las dictaduras de los países en mención cumplieron la función encomendada; lo que a la vez las mostraba como efectivas. Es decir, se dio una acción en doble vía por un lado achicamiento de los Estados (doctrina simple pero efectiva en la tendencia de la liberación económica, especialmente del mercado, y la privatización de servicios que responde claramente al modelo neoliberal) y por otro, obtuvieron recursos para el establecimiento de control ultra-disciplinar de la población, raíz de las dictaduras, con regímenes absolutistas.<sup>4</sup> Entonces, la aplicación de las bases del neoliberalismo no tuvo mayor resistencia que la de pequeños focos políticos compuestos por educadores, algunos religiosos y algunos militantes políticos que fueron perseguidos, encarcelados, amenazados, expulsados, desaparecidos o asesinados.

Respecto a desapariciones y torturas en las dictaduras de estas naciones la literatura especializada es amplia; basta con dar como palabras clave a Google “dictaduras militares en Sur América”, “Exilios políticos”, “desapariciones”, “torturas”, “presos

<sup>3</sup> En *Pioneros y líderes de la globalización* estos autores muestra como fórmula errada la política americana de protección a la industria nacional y a la aplicación de medidas anti-comerciales (impuestos) que se aplicaba en la lógica del estado benefactor en América latina en las décadas de los 50, 60 y 70. Esta referencia es contraria a la que presenta hoy, por ejemplo, el gobierno de Donald Trump quien protege la industria y producción de los estadounidenses más no se identifica como Estado benefactor; contrariamente va en la lógica de disminuir servicios del Estado, como la salud y la educación, para la población.

<sup>4</sup> Las características de tales regímenes fueron, entre otras, la supresión de sindicatos, coerción de la prensa, represión a los estudiantes y a todo lo que fuese considerado subversivo. Es decir el establecimiento de regímenes fascistas.

políticos”, entre otras, para hallar una fuente gruesa de información y documentación que sobrepasa los 10.000 documentos entre libros, artículos científicos, tratados históricos y noticiarios. Adicionalmente hay gran número de documentales que hacen referencia a la relación dictaduras y neoliberalismo o libre mercado; por mencionar algunos se tienen *La doctrina del Shock*, de Naomi Klein;<sup>5</sup> *La guerra que Usted no ve*, de John Pilger;<sup>6</sup> *La Corporación: instituciones o psicópatas*; guion escrito por Joel Bakan y dirigido por Mark Achbar, Jennifer Abbott,<sup>7</sup> entre otros.

## DOS EXCEPCIONES A LA REGLA

También Colombia (1953 -1957) y Perú (en 1968), a pesar de no tener en esos momentos el peso político y económico de las tres anteriores, estuvieron bajo el mando de dictaduras y, en ambas, como excepciones a la regla, debe decirse que, a pesar de también haberse dado advenidas por los EEUU, no se presentó la misma dinámica descrita en relación con políticas de Estado para la liberación comercial como en Brasil, Argentina y Chile.

La dictadura en Colombia fue a través de una junta militar liderada por el teniente General Gustavo Rojas Pinilla el 13 de junio 1953 y, un año después, a través de la ANAC (Asamblea Nacional Constituyente con funciones del Senado) fue legitimado su gobierno para ejercer por cuatro años. Sin embargo, antes de finalizar dicho periodo (el 10 de mayo de 1957), el gobierno dictatorial es depuesto debido a la movilización de estudiantes, religiosos obreros y empresarios agitados por los dos partidos tradicionales (liberal y conservador) que ya venían, años atrás, anunciando un pacto de gobierno<sup>8</sup> con el pretexto de pacificar al país.

Históricamente se reconoce que la dictadura de Rojas Pinilla se distinguió, por su obnubilación anticomunista que lo llevó a dar órdenes extravagantes como la de acabar con la guerrilla en 8 días (GALVIS; DONADÍO, 2002, p. 22); pero también por tener logros en política social e inversión en las poblaciones más necesitadas casi que con consignas socialistas que dieron origen a un partido político, el Anapo (Movimiento de Acción Nacional Popular). Entre los logros se destacan la participación electoral de la mujer, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de orientación técnica, el ingreso de la televisión, la automatización de la telefonía y el fortalecimiento de los centros de educación popular (CEP).

De esa forma, la imagen de dicho gobierno en la población fue favorable a tal punto de contar con amplias opciones de volverse a instalar, el 19 de abril de 1970 esa vez a través de elecciones, representando al ANAPO, teniendo como opositor a Misael Pastrana Borrero candidato del pacto bipartidista “Frente Nacional”. El resultado de estas elecciones fue frustrante desencadenando protestas populares

<sup>5</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=yIhZjEsgsNQ>> . Acceso en noviembre de 2017.

<sup>6</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=vex0HVJ9q0E>>. Acceso en noviembre de 2017.

<sup>7</sup> Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=XEuHe0hVhIQ>>. Acceso en noviembre de 2017.

<sup>8</sup> Este pacto se conoció como el Frente Nacional (FN) y consistió en ubicar en la presidencia de manera alterna un candidato de cada partido. El supuesto era acabar con la violencia bipartidista que se conoció como periodo de la violencia en Colombia. Los presidentes del FN fueron Carlos Lleras Camargo, Guillermo León Valencia, Carlos Lleras Restrepo y Misael Pastrana Borrero (TIRADO, MEJÍA, 1989).

y la conformación de un movimiento insurgente denominado Movimiento 19 de Abril (M-19),<sup>9</sup> que estuvo activo en las armas durante más de 15 años.<sup>o</sup>

En el caso de Perú, la situación también fue diferente, al menos en el primer periodo de la dictadura (primeros 7 años) cuando ejerció como mandatario el general Juan Velasco Alvarado. Durante estos años las medidas de gobierno tuvieron un impacto en la política de nacionalización que vale la pena resaltar. Por ejemplo se habla de la nacionalización de la producción de hidrocarburos y la creación de Petro-Perú; también se nacionalizó la producción de acero revirtiendo ambos en el crecimiento del PIB, la reforma agraria y una reforma educativa que apuntó más hacia la popularización y des-elitización de la misma.

Pero, como es de esperarse, en contra de estos dos procesos políticos gubernamentales se dio suficiente presión desde ciertos sectores (al interior de los países y fuera de ellos), que se sintieron afectados por las medidas que atentaban contra su enriquecimiento ya que estaban a favor de las clases menos favorecidas. Parafraseando a *Vicenz Navarro*<sup>10</sup> (2014) *puede decirse que se dio la acción de sectores que mantuvieron una agitación social y que fueron un "intento de movilizar sentimientos nacionalistas y religiosos"* pero que en verdad sólo buscaban mantener privilegios a través de la eliminación de derechos democráticos. Así, para el caso de Colombia la deposición del gobierno de Rojas Pinilla se dio por la presión de la alianza bipartidista del Frente Nacional y para el caso de Perú a través de la instalación de una Asamblea Nacional Constituyente en 1979.<sup>11</sup>

## **HILANDO FINO SOBRE POLÍTICA NEOLIBERAL EN EDUCACIÓN: EL CASO DE COLOMBIA Y LA ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (ANC) DE 1991**

Se destaca que luego de la salida de Rojas Pinilla, la sucesión del poder ejecutivo se ha dado por los partidos políticos tradicionales. Inicialmente se dio el Frente Nacional<sup>12</sup> del cual su último presidente fue Misael Pastrana Borrero (conservador), luego de ese acuerdo político la presidencia ha sido asumida así: dos gobiernos liberales consecutivos (Alfonso López Michelsen y Julio Cesar Turbay Ayala); después Belisario Betancourt (conservador), seguido de tres presidentes liberales Virgilio Barco Vargas, César Gaviria y Ernesto Samper siguiéndolo Andrés Pastrana (Conservador) y después por dos periodos Álvaro Uribe al igual que Juan Manuel Santos ambos de orientación partidista liberal.

<sup>9</sup> En un comunicado de enero 1 de 1978 el movimiento insurgente ratificó sus orígenes con las siguientes palabras "nuestra organización empieza a gestarse el 19 de Abril de 1970; ese día las oligarquías mediante el fraude y la violencia, pisotearon la decisión de grandes mayorías de nuestro pueblo agrupadas en el movimiento político Alianza Nacional Popular (ANAPO). Ese día estas masas anapistas, esperanzadas en obtener el Poder mediante las elecciones votaron contra las propuestas de la oligarquía y por una dirección que a la hora de la verdad se mostró incapaz de defender el triunfo obtenido en las urnas". Disponible en: <<http://www.cedema.org/ver.php?id=2520>>. Con acceso en noviembre de 2017.

<sup>10</sup> Catedrático de Políticas Públicas de la Universidad Pompeu que analizó, para el caso de España del 2013.

<sup>11</sup> Ambas dictaduras son posible asumirlas como de tendencia reformista social de estilo militar, con la búsqueda de consolidación de políticas eminentemente nacionalistas con cierto beneficio a clases menos favorecidas.

<sup>12</sup> Reconocido como una coalición Política y electoral entre liberales y conservadores que se presentó desde 1958 hasta 1974. En dicho periodo se dio distribución equitativa de ministerios y burocracia en las tres ramas del poder público al igual que candidato presidencial elegido por acuerdo entre los jefes de partido (enmascarando y limitando la democracia).



En el periodo de gobierno del liberal Virgilio Barco Vargas<sup>13</sup> se firmó otro acuerdo con el partido conservador que se encontraba liderado por Misael Pastrana. Dicho acuerdo fue para reformar la Constitución Política que tenía un poco más de cien años de vigencia. Previo a dicho acuerdo jugó un papel importante el movimiento estudiantil universitario denominado “todavía podemos salvar a Colombia” que impulsó la existencia de la 7ª papeleta en las elecciones parlamentarias de marzo de 1990.<sup>14</sup> El proceso de lo que se denominó Asamblea Nacional Constituyente (ANC), desde su propuesta hasta la elección de los delegados, fue de 16 meses y, 5 meses después de su posesión (en el mes de febrero de 1991), los delegados entregaron la nueva carta magna, texto que auguraba una Nación igualitaria en derecho y de mayor beneficio para la democracia.

Sin embargo, es menester referir algunos datos sobre la condición y filiación política de los 70 miembros que participaron del proceso constituyente y algunos aspectos de la dinámica de discusión dada al igual que del producto final, la Constitución Política de Colombia de 1991 (CPC 1991).

Sobre el primero, filiación política, se tiene que 25 eran liberales, 20 del movimiento guerrillero recién desmovilizado M-19, 11 del recién fundado Movimiento de Salvación Nacional (de orientación conservadora); 10 del partido conservador; 2 de la Unión Patriótica y dos de minorías étnicas; adicionalmente participaron (con voz pero sin voto) 4 miembros de grupos alzados en armas. Se observa entonces que fue un proceso marcado por la dominación de los partidos políticos tradicionales (46 de los 70 miembros activos, más del 65%, eran de filiación liberal o conservadora) que históricamente han representado a la minoría del poder económico y político del país.

Lo que muestra esta experiencia es que se aprovechó el “llamado a la democracia” y las expectativas del electorado para mantener el dominio de la clase económicamente poderosa. Cabe entonces citar a Crouch (2007):

[...] los poderosos intereses de una minoría cuentan mucho más que los del conjunto de las personas corrientes a la hora de hacer que el sistema político las tenga en cuenta; o aquellas otras situaciones en las que las élites políticas han aprendido a sortear y a manipular las demandas populares [...] (STTEINER 2008, p. 1).

Sobre la dinámica de la discusión se tiene que la ANC se dividió en 5 comisiones (Principios, derechos y reforma constitucional; Autonomía regional; Reformas al Gobierno y al Congreso; Administración de justicia y Ministerio Público; Temas económicos, sociales y ecológicos) ninguna de ellas fue de manera específica para la educación la cual estuvo vinculada sólo de manera tangencial<sup>15</sup> como subcomisión en los debates preliminares que organizó el gobierno para, según Cajiao (2004, p. 40) “[...] facilitar la participación de voceros representativos de la opinión en el

<sup>13</sup> Un dato histórico importante lo aporta Cardona (1990) al analizar que el proceso de endeudamiento con la banca externa lo inició Colombia entre 1984 – 1985 justamente iniciando el periodo de gobierno de Barco Vargas; seguido de ello se dan tiempos de bonanza cafetera que, lamentablemente no fue bien aprovechada por el gobierno para frenar el crecimiento de la deuda. A nivel latinoamericano la segunda mitad de los años 80 º y la primera de los 90 º se denomina “la década perdida” consistente en la lucha por reformar las economías de la región pero sólo logrando, al final de los años noventa, una disminución fuerte en la renta per cápita y una deuda externa cuadruplicada.

<sup>14</sup> El proceso de la séptima papeleta consistió en preguntar a los votantes de dichas elecciones si estaban de acuerdo con la reforma a la Constitución Política que había sido promulgada en 1886.

<sup>15</sup> La explicación a esto puede darse a que temas como el terrorismo, la violencia, el clientelismo, la corrupción y la extradición se asumieron como de mayor importancia y trascendencia.

debate y en la formulación de propuestas de reforma constitucional". Subcomisión en la que participaron científicos, artistas, educadores y trabajadores de la cultura.

Ahora, sobre el producto se tiene que, según Cajiao (2004), de los 380 artículos de la Constitución 40 "se ocupan total o parcialmente de la educación y la cultura" y cuatro (4) de las cinco (5) comisiones de trabajo se ocuparon de discutir sobre la educación lo que podría leerse como una fortaleza o potencia de la carta magna en relación con esta estructura social. Mas, al hacer un análisis del proceso de las discusiones referido por el mismo Cajiao, se encuentra que dicha fortaleza es relativa e hasta falsa ya que, por ejemplo, la primera comisión la examinó como derecho, la segunda la trató como competencia de las entidades territoriales; la tercera la ubicó como responsabilidad de los órganos nacionales del Estado y la quinta le ubicó como asunto de la economía y hacienda pública. Entonces, dicha condición de tratamiento diversificado, si se evalúa en detalle, fue un antecedente propicio para poder implantar la perversa política neoliberal en la educación colombiana ya que, debido a la diversidad de las mismas comisiones, la orientación e importancia de su tratamiento se diluyó frente al objeto principal de las mismas comisiones.<sup>16</sup>

Ahora, el que de los 380 artículos que integran el texto constitucional, 40 se ocupen total o parcialmente de la educación y de la cultura o que, a través de la normativa, la educación se asuma como "[...] elemento esencial de la dignidad humana" y como "[...] una actividad inherente a la finalidad social del Estado" (Cajiao, 2004), no es suficiente para mejorar la condición impuesta desde 1991 ya que las leyes subsecuentes a la CPC 1991 son, por un lado la respuesta lógica a la carta magna y, por otro lado, el trabajo de mampostería (retocado) del edificio neoliberal para la educación.

Para hacer efectiva tal orientación los gobiernos de Ernesto Samper, Andrés Pastrana, Álvaro Uribe – dos periodos – y Juan Manuel Santos en su segundo periodo) han mantenido un acento en la reducción del Estado,<sup>17</sup> tal vez con la creencia, no ingenua, "[...] que el Estado es ineficiente y que las corporaciones multinacionales, y empresas privadas en general, son instituciones con un diseño y comportamiento institucional ejemplar [...]" (STETTNER, 2008, p. 1). Con ello han implementado reducción del Estado y han permitido la proliferación de negocios alrededor del campo de los derechos sociales como la educación, la salud y la seguridad con las correspondientes afectaciones laborales de profesores, médicos y demás.

Se ha instituido entonces como lo plantea Crouch (2007), "[...] una democracia con vicios propios de un sistema no democrático" (STETTNER, 2008, p. 3) o, en la perspectiva de Abensour (1998, p. 10), un Estado con "[...] modos de ejercicio autoritario" y con

---

<sup>16</sup> Entonces, hilando fino, se tiene que el peor "error" fue que la comisión de derecho no la ubicó como **social** y menos **universal**, de ahí que en el texto final de la Constitución la Educación aparezca con el estatus de derecho pero "individual" desde donde ha sido fácil dirigirla a servicio público. La segunda y tercera comisión, a pesar de llegar a tener buenas intenciones en sus debates no lograron quitarle el poder a la quinta en donde se trató como asunto de economía y hacienda, imperando entonces, hasta el momento, la situación de "precariedad" del superávit de ese momento en el país; con lo cual los recursos del Estado destinados para la educación son también, desde ese año, precarios.

<sup>17</sup> Para la aplicación de las reformas los gobiernos, en seguimiento a lo establecido en la CPC 1991 en su segundo principio fundamental: "Todo ciudadano Colombiano tienen derecho a participar de las decisiones que les afecten", optan por realizar actividades que, en teoría, implican a la población afectada en el rumbo de las decisiones. Esto es, valiéndose de las posibilidades de dominio públicos en medios de comunicación, espacios locativos y por supuesto del erario, realizan entre otras actividades "foros" presenciales y virtuales, mesas redondas, divulgación y presentación de proyectos de ley en prensa hablada y escrita, habilitación de páginas web, twitters, etc. Con dicha "diversidad" se vende la idea de "participación efectiva" a la población que, con sólo asistir, válida y da "legitimidad" a las intenciones de modificación o implantación de nuevas legislaciones.

la democracia reducida a modos de poder del mismo Estado. Todo ello a partir de medidas ejecutivas que, de quince (15) años hacia acá, han tenido como foco de su política neoliberal la eliminación del régimen especial de educadores; la limitación de la carrera docente; la extensión de la jornada laboral sin reconocimiento económico; la evaluación punitiva del desempeño a través del sofisma de las competencias; la homogenización de currículos y la promoción automática (RUBIO, 1992, p. 2) todo basado en discursos de calidad, agilidad, eficiencia y modernización.

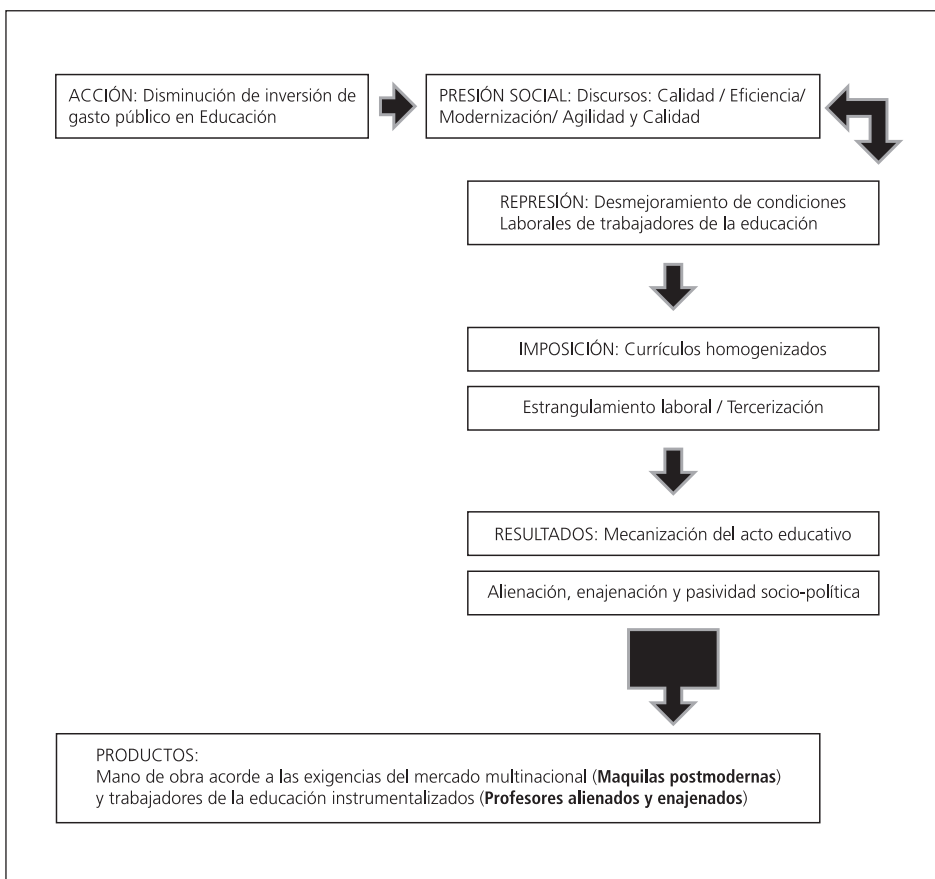
Así, el Decreto ley 1278 (COLOMBIA, 2002) determinó, por ejemplo, que las convocatorias para el ascenso y la reubicación en niveles salariales superiores dependiendo de la disponibilidad presupuestal de los entes territoriales adicional a la ligazón del ascenso a una evaluación permanente del docente (Art 23 y 25) Evaluación que se reglamentó como anual con el Decreto 3782 de 2007 (COLOMBIA, 2007) que también incorporó tal evaluación a la autoevaluación institucional asumida como indispensable para la elaboración de planes de mejoramiento de las instituciones escolares articulando de manera inconsulta gestión académica, administrativa y gestión comunitaria de los profesores. De manera adicional la evaluación se instauró por competencias a través del Decreto 2715 (COLOMBIA, 2009) en donde adicionalmente se establece la condición de pago por parte de los docentes para participar en su derecho de ascender y mejorar sus condiciones salariales.

Un punto a destacar para el análisis es que la homogenización de los currículos regularmente se orientan a la instrucción en ciencias aplicadas y tecnologías que responden a modelos estandarizados internacionalmente con el fin de obtener buenos resultados en pruebas mundiales y aparecer en lugares onerosos del ranking; con lo cual se entra al campo de la justificación de gasto del erario público de cara a los organismos reguladores de la economía internacional. Esto es, bajo planes con un supuesto margen amplio de inversión en educación se solicitan préstamos ante FMI, BMD, BID entre otros;<sup>18</sup> peticiones de préstamos internacionales que, en contraprestación indirecta, albergan la promesa y garantía de la reproducción de mano de obra medianamente cualificada e instrumentalmente apta para el trabajo técnico base del trabajo en las multinacionales. Maniobra entonces que favorece la emergencia de maquilas y la mayor explotación de los futuros trabajadores que estarán medianamente cualificados con las consecuencias salariales que ello conlleva. El resultado de la homogenización de currículos es, como efecto secundario, la mecanización del acto educativo y la alienación - enajenación del docente que se ve sólo como ejecutor instrumental y no como intelectual (a pesar de seguir siendo responsabilizado de dicha acción en el papel social).

Según lo referido, mientras en algunos países de Latino América las dictaduras militares fueron fundamentales para sentar las bases de aplicación de medidas neoliberales, para Colombia, manteniendo el poder ejecutivo en condiciones de "democracia" sostenidas desde el gran poder de los dos partidos tradicionales, bastó una nueva Constitución Política para amarrar todo un proceso de desligamiento del Estado de sus obligaciones de ofrecer educación.

---

<sup>18</sup> Según Cardona (1990) en *La deuda externa colombiana*: "El caso de Colombia aparece con notables diferencias, frente al resto de América Latina, por ser de los pocos países que no ha reestructurado su deuda con los bancos comerciales, y porque ha cumplido sus obligaciones, logrando paralelamente tasas de crecimiento positivas y flujos netos de capital al interior de su economía. Sin embargo, el beneficio de esto no ha redundado en políticas públicas sociales sino en detrimento de las condiciones de trabajo oficial por asunto de los reajustes realizados continuamente.



**Diagrama N° 1.** Relación Política de estado para la Educación / desmejoramiento de condiciones laborales trabajadores de la educación / beneficio para la empresa multinacional.

Con todo lo anterior es posible diagramar la relación Política neoliberal de Estado para la educación / desmejoramiento de condiciones laborales trabajadores de la educación / obtención de beneficios de empresas nacionales y multinacionales (trabajo), usando variables de significación físico-social Como se muestra en el Diagrama n° 1, indicado en la página anterior. Lógicamente, la resultante (productos) que muestra el diagrama es difícilmente percibida pero se ubica en la categoría de injusticia social y, parafraseando a Paulo Freire (1984): sería muy ingenuo esperar que el dominio de las clases dominantes fomentasen una educación que permitiera a los dominados percibir las injusticias sociales de forma crítica.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> La reflexión de Freire (1984, p.89) fue la siguiente: "seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica".

## PLANES Y REFORMAS DE EDUCACIÓN ECIENTES: “REVOLUCIÓN EDUCATIVA” Y “CERRANDO BRECHAS SOCIALES”

La Constitución Política de 1991 entre sus Principios Fundamentales declara que Colombia es

1. Un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista.
2. Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (COLOMBIA, 2015. Los subrayados del autor).

De ahí que toda modificación de leyes debe contar con participación de la ciudadanía. Esto se “cumple parcialmente” pues en realidad no deja de ser un “dispositivo–paliativo” que tranquiliza por efecto de consistencia individual gracias a la auto-percepción de participación de las actividades, más, en realidad quienes al final sistematizan, escriben y aprueban los textos son agentes (gerentes) del gobierno o tecnócratas.<sup>20</sup>

De otro lado se halla, como ya se advirtió anteriormente, que la Constitución asume la educación como un derecho individual, exactamente como un “derecho de la persona” a la vez que como un “servicio público que tiene una función social”; con la que “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. (Art. 67). Importante aquí descifrar esto del “derecho de la persona” el cual, según la tipología del derecho, hace parte del derecho civil que, junto a los derechos internacional privado, internacional público y mercantil, según la clasificación de Jiménez (2010) hacen parte del derecho privado. En términos prácticos, esta ubicación de la educación como derecho de la persona es la asignación de una condición particular para ser reclamada sólo por “ciertas” personas que, por disposición de la ley, han contraído “obligaciones correlativas” ya que a los derechos de la persona, los caracteriza una relación entre sujetos y una condición de *relativos y temporales*.

La lectura al respecto es que el Estado se desliga de la obligación de impartir educación abriendo espacio para que particulares, en relación directa con la familia, “acuerden” sobre el proceso educativo. Cuando lo mismo se da con establecimientos del Estado se presenta la tercerización; esto es, algunos servicios importantes (aseo, alimentación, seguridad) se ponen en manos de terceros, incluso algunas clases o disciplinas (deporte, danza, teatro) con lo que se justifican cobros a las familias.

También es importante referir que los derechos personales se orientan a sujetos de carácter particular o específico,<sup>21</sup> minorías (por ejemplo étnicas, en condición de discapacidad, niños y adolescentes). Explica esto porque en Colombia la búsqueda de universalidad y gratuidad de la educación es limitada, se ofrece sólo hasta los primeros 4 años de enseñanza secundaria o media básica. Así lo especifica el mismo artículo 67 de la Constitución de 1991 cuando plantea:

<sup>20</sup> Para ampliar sobre este concepto y sus orígenes se recomienda leer el capítulo 1 de Roszak (1972).

<sup>21</sup> Tal vez, si se hubiese asignado a la educación la categoría de Derecho Social se garantizaría la universalidad y gratuidad ya que ellos son garante del acceso a medios necesarios para tener condiciones de vida dignas. En esa condición, los Derechos Sociales pueden equivalente a los denominados derechos humanos de segunda generación.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (COLOMBIA, 2015. Subrayados del autor).

Este último elemento establece la condición de cobrar por la educación lo que es reforzado en el artículo 68 de la misma al referir que “Los particulares podrán fundar establecimientos educativos”.

Con todo esto, de manera adicional se cuenta el que en la Constitución aparece como mandato la responsabilidad del Estado de velar por la educación de personas en condición de discapacidad, los grupos étnicos o las personas con capacidades excepcionales, sin embargo las leyes de descentralización del Estado (que también son consecuencia de la Constituyente de 1991 y que se han dado con regiones en alto déficit), han sido elementos usados para inhibirse de tal responsabilidad justificando además dicha acción con la excusa de los déficit presupuestales nacionales y el hueco fiscal. Así, la salida ha sido el impulso de acciones de subsidio a la demanda. En Colombia, claramente se da la estratificación de clase para la educación existiendo, con la descentralización, El Sistema General de Participaciones (SGP) y el subsidio a la demanda, regiones “clase alta” que reciben más recursos del Estado para la educación, y también hay las de “clase baja” que reciben mucho menos.

Ahora, centrando el debate en los dos planes de reforma educativa que titulan este apartado, hay unos elementos que valen la pena mencionar. Por ejemplo en el Plan Nacional de Educación 2002-2006 (COLOMBIA, 2006a) el objetivo de alcanzar condiciones de desarrollo social y económico y mejorar la calidad de vida de la población aparecía como referente de desarrollo de la educación. Para ello, el mismo plan postulaba 3 políticas básicas (ampliar cobertura; mejorar calidad y mejorar eficiencia) y un principio rector: equidad. En el papel era muy interesante lo propuesto y puede decirse que está acorde con lo que docentes, administrativos y estudiantes desean. Sin embargo, al ponerse en práctica, el financiamiento entraba a ser el gran limitante pues los proyectos (que fueron en total 40. 11 para ampliar cobertura; 20 para mejorar la calidad y 9 para el mejoramiento de la eficiencia) sólo estarían garantizados si contaban, de manera directa, con la financiación en el SGP; si no, se requeriría de trámite para recursos adicionales del presupuesto nacional y de crédito externo lo que representaba mayor endeudamiento de la Nación.

Efectivamente lo que regularmente se hizo en ese cuatrienio fue lo último, aumento de la deuda a través de empréstitos con la Banca internacional. Pero, dicho aumento de la deuda (de 37.383 a 83.888 mil millones de dólares según datos de Banco de la República 2011) fue destinado en más del 50% a costos de las fuerzas armadas para mantener el conflicto interno armado.<sup>22</sup>

Otro dato interesante, que a la vez sustenta la afirmación realizada arriba sobre los presupuestos con los cuales se han realizado solicitudes de empréstitos internacionales

<sup>22</sup> La política de los dos periodos de Uribe fue: 1. Confrontación directa con la guerrilla, con ello se pretendía aumentar confianza inversionista para el capital extranjero, 2. Disminución del gasto público con achicamiento del estado y 3. Desnacionalización de empresas del estado. Esto se realizó conjunto a ajustes fiscales recesivos comprometidos con la mismas Bancas internacionales. Cabe decir que los ajustes fiscales fueron medidas que se impusieron para América Latina, incluyendo Brasil, desde 1982 y que básicamente eran orientados a renegociación de las deudas y que a la fecha Colombia ha sido el único país de Sur América que ha cumplido fielmente con sus obligaciones crediticias y no ha renegociado.

es el que en los gobiernos de Álvaro Uribe el gasto militar ascendió del 20 al 51% del presupuesto nacional con una representación en el PIB del 6%; mientras que la inversión en educación (según la OCDE) fue del 3.9 al 4.7 % de Presupuesto Nacional en su punto máximo y que representaba menos del 1% del PIB del país.

Para el segundo mandato el gobierno Uribe propone un plan visualizado a largo plazo y que se llamó Plan Nacional de Educación Revolución Educativa: visión 2019 (COLOMBIA, 2006b) que tuvo como base el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 (COLOMBIA, 2006c) en especial con la visión y la perspectiva de ubicar la educación como un “bien público de calidad” que termina de disminuir la perspectiva de derecho. Dicho Plan de Revolución Educativa de manera ambiciosa, pero con poco fundamento, ubicó cuatro grandes Pilares: 1. Establecer una economía que garantice mayor nivel de bienestar, 2. Consolidar una sociedad más igualitaria y solidaria, 3. Conformar una sociedad de ciudadanos libres y responsables y 4. Edificar un Estado al servicio de los ciudadanos. Se mantuvieron los objetivos (ampliación de cobertura y mejoramiento de calidad) y se sumó fortalecimiento institucional –gestión, modernización y resultados- eficiencia).

Es lógico que, con los “logros” de la economía del país en el primer cuatrienio, representados en la inversión extranjera a costas de debilitamiento de los servicios del Estado y los ajustes fiscales, un plan a largo plazo encierre como promesa el seguir mejorando lo económico, de ahí la idea de establecer una economía acorde a los modelos internacionales que no son otra cosa que los de los países poderosos movidos por las grandes multinacionales; de igual forma se establece el concepto de los cambios productivos, con lo que se quiere que la educación sea aquella herramienta con la cual se forme la mano de obra de las multinacionales.

Tal vez debido a estas propuestas y ejecuciones de los dos periodos de Uribe, de manera vaticinadora en el año 2013 la directora gerente del FMI (Christine Lagarde) planteó que, con México, Chile y Perú, Colombia conformaría, desde el 2014, el grupo de países latinoamericanos con mejor desempeño económico. ¿Por qué? Según el órgano económico mundial las economías de estos países proyectaban tener “sólidas políticas macroeconómicas, situación fiscal bajo control e implementación de reformas que liberaran el potencial de esas economías”<sup>23</sup> vaticinio de un presente sombrío para la inversión social y en especial para la inversión en educación sometida a múltiples reformas que han afectado la labor y desempeño de los trabajadores de la educación.

Por su parte, la propuesta de gobierno del presidente Santos para la educación o Plan Sectorial 2010-2014 en el primer mandato, fue llamada “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” (COLOMBIA, 2010) y presentó como objetivos: 1. Garantizar cobertura, calidad y pertinencia 2. Asegurar recursos –estatales y privados- y mejorar capacidad de gestión 3. Promover cultura de paz, ciudadanía y familia, entre otros; y, en su segundo mandato, el **Plan Nacional de Desarrollo** (PND) 2014-2018 (COLOMBIA, 2014) “*Todos por un nuevo país*” denominó el componente de Educación del plan como “*Colombia la más educada*” teniendo como objetivos

<sup>23</sup> Cf. <[www.larepublica.co/globoeconomia/peru-chile-colombia-y-mexico-formaran-el-grupo-lider-de-latinoamerica-en-2014-fmi-2080166](http://www.larepublica.co/globoeconomia/peru-chile-colombia-y-mexico-formaran-el-grupo-lider-de-latinoamerica-en-2014-fmi-2080166)>. Con acceso en noviembre de 2017.

potenciar la educación inicial y alcanzar la calidad en la educación básica y media. En relación con la Constitución Política las dos propuestas operan abiertamente la inyección de recursos privados a la educación con lo cual se establece la posibilidad de mayor privatización incluso de las instituciones que estatales y la creación de nuevos prestadores del servicio.

Excepto por la mención eufemística de “la excelencia docente” presentada en el PND 2014-2018, los planes no mencionan al capital humano de la educación. Los docentes son invitados de piedra en la planeación de medidas que afectan su cotidiano hacer laboral. De ahí que esa percepción de *ejecutor instrumental* y su alienación laboral se profundicen y agudicen generando por ejemplo, crisis de identidad gremial con respectivas vulnerabilidad social y laboral que le inmoviliza políticamente.<sup>24</sup>

## SUPUESTOS Y RESPUESTAS DESDE LA ACADEMIA A MEDIDAS Y POLÍTICAS NEOLIBERALES

En este apartado se toman algunos apartes de la intervención del sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani en el Foro *Educativo Nacional: Modernización de la educación media y tránsito a la educación terciaria: el poder de avanzar*,<sup>25</sup> realizado en el año 2013 y que el diario el espectador publicó con el titular “se necesitan profesores cultos.”<sup>26</sup> Es importante resaltar que la teleconferencia fue convocada a través de las secretarías de educación tanto departamentales como municipales lo que muestra la movilización de recursos económicos, físicos, humanos y jurídicos que usan los gobernantes para la obtención de sus logros.

El apunte a destacar inicialmente es el que las innegables transformaciones que requiere la escuela secundaria sólo serán posibles si se les paga mejor a los docentes y se les capacita. Al mirar detenidamente las propuestas de planes de “desarrollo” de Educación es posible aseverar que no hay forma a conseguir lo que de manera un poco idealista propuso Tenti Fanfani ya que en ellas el profesor aparece solo en dos perspectivas *ser evaluado y resaltar sus experiencias significativas*. Se halla entonces que el profesor no es un sujeto clave de los planes de los gobiernos mencionados y menos lo va a ser el mejoramiento de sus condiciones laborales. Se tiene incluso que su capacitación corre, en la mayoría de los casos, por cuenta de su propio bolsillo y las mejoras salariales se diluyen en la medida en que, como se observó anteriormente, no gozan de régimen especial.

De uno de los auditorios se elevó la pregunta *¿Cómo deberían ser los profesores de escuelas de secundarias de hoy?* Da por pensar esto en lo que Bruno (2009) expone como las fragmentaciones sociales y es cómo si la escuela secundaria fuese asumida

<sup>24</sup> Aunque un punto de inflexión a esta tendencia de apatía política de lucha se presentó en los meses de mayo y junio de 2017 cuando por más de 25 días hábiles los maestros y maestras realizaron movilizaciones, tomas de ciudad y plantones en plazas de las principales ciudades del país por la reivindicación general de sus derechos laborales (aumentos salariales, ascenso en la carrera, servicio de salud y bienestar social – laboral). El 16 de junio el movimiento de protesta fue levantado con la firma de un acuerdo con el gobierno nacional. Acuerdo que representa logros como el aumento de recursos para la educación; la reforma al SGP; continuación del proceso de nivelación salarial iniciado en el 2015; instauración de una bonificación pedagógica a partir de 2018 que será incrementada a partir del principio de progresividad; entre otros. Cf. <[http://caracol.com.co/radio/2017/06/16/nacional/1497644918\\_219706.html](http://caracol.com.co/radio/2017/06/16/nacional/1497644918_219706.html)>. Con Acceso en noviembre de 2017.

<sup>25</sup> Cf. <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325296.html>>. Acceso en noviembre de 2017.

<sup>26</sup> Cf. <<https://www.elespectador.com/noticias/educacion/se-necesitan-profesores-cultos-articulo-452035>>. Con acceso en noviembre de 2017.



como un recinto atípico que requiere de un sujeto especial. Así, en el fondo el cuestionamiento remite a la generación de lo que la misma autora presenta como la asignación de identidades guetificadas que, en este caso observando la pregunta realizada, puede afirmarse que son auto-guetos. Es claro que el docente debe tener una formación, debe tener un conocimiento que redunde en la consolidación de una experiencia que le cualifique y debe tener un horizonte, una perspectiva hacia donde dirija su proceso y desempeño laboral; mas, no por ello debe ser alguien diferente o excepcional a un ciudadano que tiene deberes y derechos y desde los cuales se ubica a diario para llevar a cabo la función asignada.

En la práctica social y política el profesor es un sujeto, cuando no inexistente, subvalorado y a la vez sobre-exigido y, de manera adicional, objeto de tendencias instrumentalistas. Cada tanto son promulgadas leyes que, por efecto de las reglamentaciones, constituyen diferencias y generan especies de “neo-castas” que se suman a las ya históricas diferenciaciones por niveles de educación (preescolar, primaria, medio, superior) que han existido desde la emergencia de la escuela moderna. Todo esto sólo va en detrimento de la condición docente ya que los nuevos condicionamientos dividen y debilitan al “gremio docente”.

Ahora, si la pregunta se dirigía a ¿qué debe tener en cuenta un profesor actualmente para cumplir su objetivo de “educar” institucionalmente? Es posible aducir que los docentes deben partir de la noción que las instituciones sociales tradicionales de la modernidad, que a la vez le dieron su soporte (familia, religión, política, economía y la misma educación) hoy atraviesan momentos de gran transformación. De igual forma que las instituciones, el sujeto de la educación, o uno de los sujetos del proceso, es diferente. La subjetividad del escolar se haya atravesada por elementos como el uso de la tecnología, la comunicación virtual y el denominado hiper-consumo producto de relaciones líquidas (BAUMAN, 2000, 2007). Desde esos referentes los niños y adolescentes escolares fundan relaciones y se relacionan con el mundo incluyendo, por supuesto, los espacios escolares.

Tal vez es a eso a lo que el mismo Tenti Fanfani (2013),<sup>27</sup> en el mismo *Foro Educativo Nacional*, aludió cuando a otra pregunta respondió: “*Esto puede sonar duro, pero lo que se necesita es profesores cultos*”. Luego amplió diciendo:

[...] me refiero a que no puede ser que, en este momento, un maestro no tenga claro cuáles son los principales debates que se dan en su nación. Que no sepa de los avances científicos, musicales o políticos que le pasan de frente. Tienen que ser conscientes de que están formando personas que se están preparando para ejercer la adultez, que saldrán de a votar y tomar a decisiones para el país.

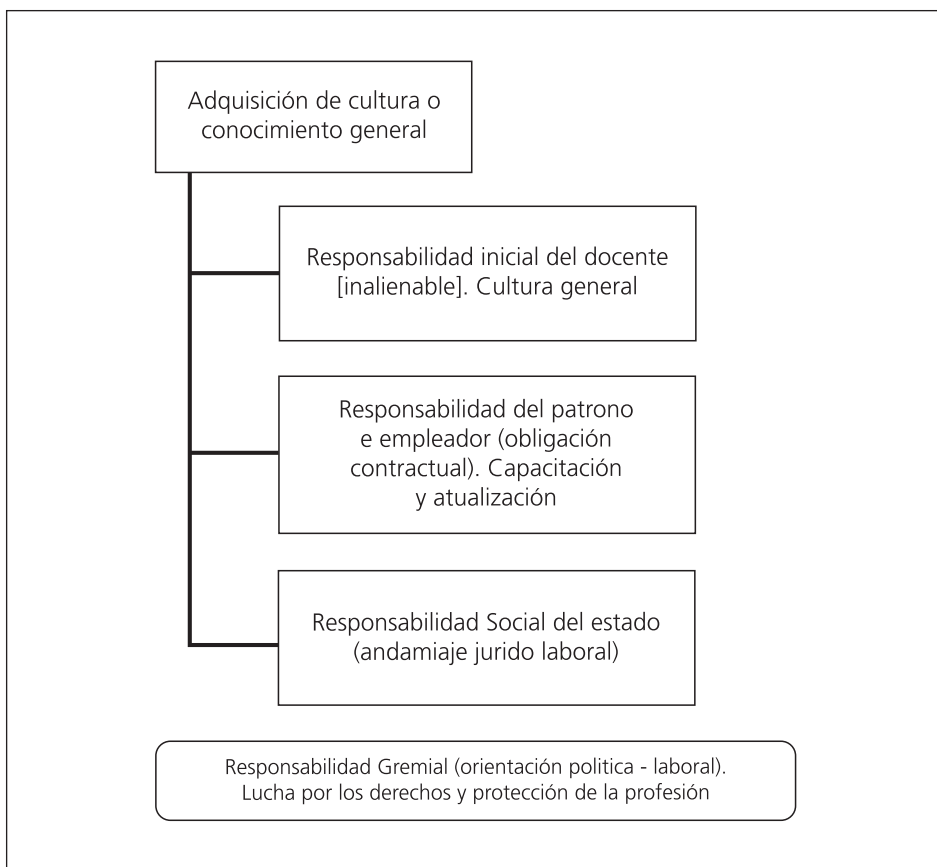
Hay un acuerdo con el planteamiento, efectivamente el docente debe ser el propio responsable de su formación, de “adquirir” cultura es decir, debe tener conocimiento general del mundo que le rodea; como una especie de autodidacta instruido que para el campo de la educación podría denominarse como una responsabilidad individual inalienable. Pero, ahí no se agota el punto ya que, es importante, y esto está establecido en la estructura de las relaciones de trabajo, existe una

<sup>27</sup> Cf. <[http://www.mineducação.gov.co/cvn/1665/articles-330138\\_archivo\\_pdf\\_Tenti.pdf](http://www.mineducação.gov.co/cvn/1665/articles-330138_archivo_pdf_Tenti.pdf)>, <<http://www.mineducação.gov.co/cvn/1665/w3-article-330239.html>> y <<http://www.mineducação.gov.co/cvn/1665/w3-article-330245.html>>. Acceso en noviembre de 2017.

responsabilidad que podría denominarse estructural y que se la puede ubicar en el patrono o empleador. En ese sentido la referencia es a que la capacitación y actualización debe estar inmersa en las labores del docente y que por ello se le debe reconocer tiempo y remuneración.

De igual forma, se halla que el estado, en una especie de responsabilidad social, debe abogar por el mejoramiento de las condiciones laborales de los docentes y dentro de ese mejoramiento está la capacitación y la actualización pues éstas son fundamentales para la mejor labor en la educación. Finalmente, existiría una responsabilidad política, la del gremio organizado (sindicatos, corporaciones, comités de representación, etc.), desde la cual, todo docente, debería ser orientado y guiado en la adquisición de complementos políticos e ideológicos a la acción docente. Esto permitirá que el profesor valore su trabajo y mantenga una renovada formación (con conceptualización y re-conceptualización) que le permita ubicarse críticamente en su cotidiano desempeño.

La dinámica de las responsabilidades para la formación docente es posible graficarla así.



**Diagrama N° 2.** Responsabilidades de formación y actualización de la cultura docente en el marco de su labor.

Así, la referencia a lo culto no es reducible a un conocimiento sólo de contexto sino a todo un conjunto de componentes de la labor e interacción docente que nace en el individuo, atraviesa su contexto y se ubica en su proyección como sujeto político y social, agregando a ello la función del Estado. Esto se relaciona ampliamente con una de las preguntas que realizaron en el foro y es: Colombia es profundamente desigual. No es lo mismo ser profesor en Bogotá que serlo en Mitú (Vaupés) o Quibdó (Chocó). ¿Cómo lidiar con la falta de oportunidades de formación que tienen los maestros de las regiones apartadas? La respuesta de Tente Fanfani (2013) muy propicia por demás, fue:

[...] debe existir voluntad política para conectar a estos maestros a través de las tecnologías de la información. Hacerles saber que no están solos, que a través de esas redes virtuales pueden capacitarse y acceder a eventos nacionales como este foro para conocer académicos de Colombia y del mundo con los que pueden compartir experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, contrasta con uno de los elementos tratados anteriormente y es el tiempo y la remuneración. En la medida en que al docente no se le asigne tiempo y se le favorezca con ello; la actualización, incluso por internet, se convierte en una carga que le sofocará y hasta le enfermará.

Seguido se dio una pregunta importante para este ítem: Asegura que las teorías sobre lo que debería ser una escuela moderna ya están insertas en los discursos de los docentes, pero éstos siguen sin llevar esos conceptos a la práctica, ¿por qué? (está el concepto mas no la practica). Tente Fanfani (2013) respondió con algo que tiene que ver con lo que podría identificarse como epistemología de la formación de un educador:

Mientras a un ingeniero eléctrico sólo le hablaron de circuitos cuando fue a la universidad, los maestros aprenden métodos de enseñanza desde niños. Es difícil hacerles creer que las clases pueden tener una dinámica diferente a pararse enfrente de un salón con filas de alumnos sentados, cuando en las mismas universidades los profesores les enseñan bajo el mismo modelo de hace 100 años. Las pedagogías “innovadoras” también se tienen que aplicar con los profesores en las universidades. Hay muchos pedagogos de discursos “modernos” haciendo conferencias tradicionales.

Efectivamente es lo que se presenta en la formación de educadores. El método tradicional de enseñanza es demasiado fuerte en sus bases y es bastante complejo implementar nuevas metodologías excepto en los ya conocidas “pedagogías nuevas” las cuales se dan como contenidos en la formación de educadores mas no se establecen con fuerza incluyente en los mismos como especializaciones o énfasis, por ejemplo.

Frente a la pregunta de uno de los asistentes al foro de: “Está de moda decir que los maestros “deben dejar de ser transmisores de información y permitir que los alumnos aprendan partir del análisis de situaciones y la resolución de conflictos”, ¿usted qué opina? Tente Fanfani (2013) respondió:

Estamos ante una crítica exagerada de la idea de transmisión. Es peligroso decir que el conocimiento va a brotar de la creatividad espontánea de los jóvenes. La transmisión de información es necesaria, ningún físico va a ganarse el Nobel sin antes conocer en qué se basan las teorías que impulsaron sus descubrimientos. Se necesita transmitir para poder crear.

Debe referirse algo que también tiene que ver con Política de Educación y es el que no se

trata de la acción de transmitir sino de los modelos de transmisión; mientras un docente sigue anclado a la pizarra en el modelo o los modelos tradicionales de transmisión de conocimiento como acción obligada por los tiempos, número de estudiantes y condiciones locativas al igual que por las logísticas con las que cuenta (por deficientes presupuestos y escasa capacitación); mientras todo eso pasa para el profesor, los estudiantes se hallan sumergidos en las telas del ciberespacio y las nuevas tecnologías.

La última pregunta realizada para el panelista argentino fue: *“Algunos rectores colombianos coinciden en que sus maestros han olvidado que son la columna vertebral del sistema educativo. ¿Qué hacer para empoderarlos?”* La respuesta del sociólogo fue en estos términos:

Esta situación es similar en toda América Latina. Las recompensas para quienes ejercen este oficio no son las mejores. El 50% de los profesores de secundaria eligieron estudiar pedagogía como segunda opción. Ya se habían presentado a otras carreras y se habían retirado. Y lo preocupante es que la mitad de ellos aseguran que, si pudieran, estudiarían otra carrera. Lo que ocurre es que los maestros de América Latina consiguen trabajo fácilmente antes de graduarse y después de trabajar un tiempo se dedican a estudiar otra cosa. Para cambiar esta situación se necesita una fuerte política de reclutamiento de maestros, que más adelante tendrá que recibir capacitaciones de calidad, condiciones dignas de trabajo y buenos salarios. Los profesores ganan muy mal y si el sistema de recompensas no es el adecuado, ¿quién va a querer esforzarse para educar mejor a una sociedad? Para elevar el nivel de los docentes se necesita una política integral que mejore el reclutamiento, el contexto de trabajo y el salario, todo esto al mismo tiempo (FANFANI, 2013).

Aunque el tema de la remuneración económica adjudicada al profesor es complejo, Pues es difícil que una remuneración acorde al esfuerzo, dedicación, entrega y laboriosidad ni incluso a la exigencia de la formación realizada y a la responsabilidad social asignada. Es decir, parafraseando un eslogan promocional de un producto bancario, esas condiciones y ocupaciones para la enseñanza docentes “no tienen precio”. Lo que tal vez se espera es que lo económico reivindique si no todo, parte del esfuerzo y responsabilidad del docente.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En conclusión, el andamiaje jurídico colombiano relacionado con la Educación desprendido de la Constitución Política de 1991 que, si se mira en detalle, responde a un plan de orientación neoliberal o al menos sentó unas bases sólidas para su aplicación. En ese orden de ideas, mirando la historia, a diferencia de otros países del continente, en Colombia no fue necesario la instauración de una dictadura para sentar sus bases. Los acuerdos bipartidistas, a partir de los años de 1950 pasando por la constituyente de 1991 y hasta el presente, han sido suficientes. Desde ellos la afectación de las condiciones laborales y ocupacionales de los trabajadores de la educación, al igual que ella como derecho, han sido ampliamente vulnerados. Así, será necesario cambios constitucionales que obliguen al Estado invertir y responsabilizarse verdaderamente por la educación como derecho inalienable y no como servicio como se presenta de momento.

## REFERENCIAS

ABENSOOR, M. **A democracia contra o Estado**. Marx e o momento maquiavelano. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BAUMAN, S. **Modernidad Líquida**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000.

BAUMAN, S. **Vida de Consumo**. Fondo de Cultura Económica. México, 2007

BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barro. Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto? En: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica 2009. Cap.4, p.81-118.

BUDNIK, J. A. *et al.* La empresa educativa chilena. **Educação & Sociedade**, Campinas. v.32, n.115, p 305-322, 2011.

CAJIAO, F. La concertación de la Educación en Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.34, enero-abril de 2004. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/rie34a02.htm>>. Acceso en enero de 2014.

CARDONA, T. **La deuda Externa Colombiana**. **Revista Páginas**, Risaralda, n.36-37, 1990. Disponible en: <<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/paginas/article/view/38/38>>. Con acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Corte Constitucional. República de Colombia. Constitución Política de Colombia de 1991. Bogotá: Corte Constitucional, 2015. Disponible en: <[www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf)>. Con acceso en noviembre de 2017

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación. **Bases del Plán Nacional de Desarrollo. 2014-2018**. Todos por um nuevo país. Paz, equidad, educación. Bogotá: Mineducación, 2011. Disponible en: <<https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Que-es-el-Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>>. Acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia. **Decreto 1278 de 19 de junio de 2002**. Disponible en: <[www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)>. Con acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia. **Decreto 3782 de 02 de octubre de 2007**. Disponible en: <[www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf)>. Con acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia. **Decreto 2715 de 21 de julio de 2009**. Disponible en: <[www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-197108.html](http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-197108.html)>. Con acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia. **Plan Nacional de Educación 2006-2016**. El PNDE 2006-2016 y las instituciones educativas de Preescolar, básica y media. Bogotá: Mineduccion, 2006c. Disponible en: <[http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)>. Com acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de la Republica de Colombia. **Visión 2019 – Educación. Propuesta para discusión**. Bogotá: Mineduccion, 2006b. Disponible en: <[http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-110603\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf)>. Con acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. **Plan Sectorial 2010-2014**. Documento n.9. Prosperidad para todos. Cerrando Brechas. Bogotá: Mineduccion,

2010. Disponible en: <[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647\\_archivo\\_pdf\\_plansectorial.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf)>. Con acceso en noviembre de 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. La revolución educativa. **Plan Sectorial de Educación 2002-2006**. Bogotá: Mineduacion, 2006a. Disponible en: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85273.html>>. Con acceso en noviembre de 2017.

DE LOS REYES, M.J. **La aplicación de las políticas neoliberales en la Argentina a partir de los años setenta**. Documentos de trabajo, Ciento de Estudios Internacionales para el Desarrollo, n.17, Bue nos Aires, febrero de 2003. Disponible en: <<http://www.ceid.edu.ar/serie>>. Acceso en noviembre de 2017.

FANFANI, Emilio Tenti. El docente de enseñanza media: trabajo y aprendizaje del oficio. In: FORO EDUCATIVO NACIONAL. Modernización de la educación media e tránsito a la educación terciaria: el poder de avanzar, Bogotá, 2013. **Painel 3: Una nueva docencia para la formación de los jóvenes en la educación media**. Bogotá: Mineduación, 2013. Disponible en: <<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-325296.html>>, <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330239.html>> , <[http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-330138\\_archivo\\_pdf\\_Tenti.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-330138_archivo_pdf_Tenti.pdf)> y <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-330245.html>>. Acceso en noviembre de 2017.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALVIS, S.; DONADÍO, A. **El jefe supremo: Rojas Pinilla en la violencia y en el poder**. Bogotá, Editorial Hombre Nuevo, 2002.

JIMÉNEZ, D. Clasificación del derecho. **Fundamentos de derecho**, 22 ago.2010. Disponible en: <<http://fundamentosdederechouag.blogspot.com.br/2010/08/clasificacion-del-derecho.html>>. Acceso en noviembre de 2017.

NAVARRO, V. La revolución democrática a nivel mundial. **Público**, Pensamiento Critico, 30 de diciembre de 2013. Disponible en: <<http://www.vnavarro.org/wp-content/uploads/2013/12/30-12-13-la-revolucion-democratica-a-nivel-mundial-p015-def.pdf>>. Con acceso en noviembre de 2017.

RUBIO, M. R. La promoción automática y el fracaso escolar en Colombia. **Revista Colombiana de Educación**, n. 25, 1992. Disponible en: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5215/4236>>. Con acceso en noviembre de 2017.

ROSZAK, T. A contracultura. **Reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

STETTNER, C. K. **Postdemocracia de Colin Crouch** (reseña). Ciudad de México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP), 2008

TIRADO MEJÍA, A. El gobierno de Laureano Gómez. De la dictadura civil a la dictadura militar. **Nueva Historia de Colombia**, Planeta Colombiana, Bogotá, v.II, 1989.

YERGIN, D.; STANISLAW, D. **Pioneros y líderes de la globalización**. Buenos Aires: Editor S.A Javier Vergara, 1999.

**Data da submissão:** 10/07/2017

**Data da aprovação:** 26/11/2017



# CLÍNICAS DO TRABALHO: ABORDAGENS E CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE INSTITUCIONAL AO PROBLEMA CLÍNICO DO TRABALHO

## *Work Clinics: approaches and contributions of the Institutional Analysis to the clinical problem of work*

BARROS, Maria Elizabeth<sup>1</sup>

AMADOR, Fernanda Spanier<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo visa abordar a conexão trabalho-subjetividade, com base em propostas metodológicas que se posicionam quanto ao problema clínico do trabalho. Desenvolvem-se, ainda, aspectos relativos ao plano institucional envolvido nos processos de saúde, sofrimento e adoecimento relacionados ao trabalho.

**Palavras-chave:** Clínicas do Trabalho. Atividade. Análise Institucional.

### ABSTRACT

The article presents different approaches that focus on work-subjectivity connections, highlighting their methodological proposals and their ways of positioning the clinical problem of work. It develops aspects related to the institutional level involved in health, suffering and illness processes related to work.

**Keywords:** Clinics of Work. Activity. Institutional Analysis.

---

### INTRODUÇÃO

O campo das Clínicas do Trabalho reúne diferentes abordagens, que visam às conexões entre trabalho, subjetividade e saúde. Tais abordagens, tributárias dos referenciais críticos aos postulados da Psicotécnica do Trabalho (CLOT, 2010a),<sup>3</sup> apresentam propostas metodológicas peculiares, entre as quais se localizam diferenças substanciais quanto aos modos de tratar o problema clínico do trabalho.

Dentre as abordagens clínicas do trabalho trazemos neste texto, em um primeiro movimento, a Psicossociologia Francesa, a Psicodinâmica do Trabalho, a Ergologia e a Clínica da Atividade. Nossa proposta é colocá-las em diálogo, tratando das estratégias metodológicas e dos conceitos com os quais operam. Na esteira desse

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: <betebarros@uol.com.br>.

<sup>2</sup> Professora Associada do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: <feamador@uol.com.br>.

<sup>3</sup> Yves Clot, destaca que a Psicotécnica do Trabalho esteve a serviço de interesses adaptacionistas presentes nas lógicas do capitalismo e do gerenciamento no período de emergência do taylorismo. Em reação a tal perspectiva, vieram os Cognitivistas do Trabalho, os Ergonomistas e os Psicopatologistas do Trabalho, dando passagem às abordagens que hoje compõem o chamado campo das Clínicas do Trabalho.



diálogo, empreendemos um segundo movimento por meio do qual – percorrendo correntes institucionalistas, notadamente a Socioanálise e a Esquizoanálise<sup>4</sup> – desenvolvemos aspectos relativos às possibilidades de que as Clínicas do Trabalho atinjam o plano analítico-institucional envolvido nos processos de saúde, sofrimento e adoecimento relacionados ao trabalho. Nosso propósito é o de que a clínica do trabalho possibilite uma experiência problematizadora do instituído e promotora da criação de novos territórios operacional-existenciais no e pelo trabalho.

## **TRABALHO E CONTEMPORANEIDADE: DE QUE CLÍNICAS PRECISAMOS?**

Os desafios colocados no campo do trabalho contemporâneo são muitos. Intensas transformações nas relações do e no trabalho, o advento das novas tecnologias informáticas (acarretando mudanças nos processos de produção) e o reposicionamento dos modos de gestão convocam à análise.

Na esteira de Edith Seligmann-Silva (2011, p. 490), quando diz que “Acreditamos que as metamorfoses conjugadas – do sofrimento social contemporâneo, das formas de dominação, do trabalho e do desgaste humano, exigem outras formas de ação social e de trabalho clínico”, nos propomos interrogar neste texto: de quais clínicas do trabalho necessitamos no contemporâneo? Afinal, como ignorar as radicais transformações, no que tange aos modos contratuais do emprego, que têm gerado fragilização de coletivos pelo acirramento da competição individual? E mais, como enfrentar os efeitos de tal lógica em tempos de táticas tão perversas de defesa de um produtivismo calcado num regime de escravização maquínica, como dizem Allié e Feher (1998)?

O trabalho contemporâneo, tornando-se cada vez mais imaterial (LAZZARATTO; NEGRI, 2011), quer dos trabalhadores investimento em si mesmos, quer gerar neles o empreendedor, o automotivado, aquele que se torna, por fim e meio, no autoexplorado. Temos a feição do novo *Homo Economicus*, nascido das relações liberais e neoliberais contemporâneas, cumprindo sua função no jogo dos fluxos do mercado e da concorrência econômica. É a vida sendo governada, tornada alvo de uma biopolítica (FOUCAULT, 2008), dificultando o traçado de estratégias capazes de fazer questão a essa nova ordem mundial, imiscuída nos mais ínfimos espaços cotidianos.

No lastro desses elementos, somos levadas a sustentar que a clínica do trabalho de que precisamos necessita considerar as especificidades históricas que atravessam os modos de organização do trabalho, colocando em análise, por seus dispositivos, os arranjos que vão se delineando entre subjetividade, saúde, poder, dominação e, em determinados casos, até mesmo por entre violência laboral. Propomos ou defendemos, assim, uma clínica cujo teor seja político, isto é, que possibilite traçar com os trabalhadores o mapa de como estes se constituem e os efeitos de suas práticas no mundo, arregimentando as forças capazes de gerar resistências, as quais passam, em nosso entendimento, pela criação frente aos poderes subjetivantes da lógica capitalística que atravessam o trabalho e acompanham os modos operatórios de trabalhar.

---

<sup>4</sup> A Socioanálise permite-nos pensar o trabalho como esfera histórico-política produtora de sentidos (BARROS, 2007), enquanto a Esquizoanálise, de Deleuze e Guattari (1976), permitem-nos, especialmente, a abordagem do trabalho por seus processos de singularização e devires, abrindo o horizonte da representação no que se refere aos processos de trabalho.

Quando falamos de clínica, arrastamos toda uma história do termo vinculada à prática e ao saber médicos, significando dispensar cuidados àquele que se vê alijado da saúde e cujo estado perdido necessita ser restaurado. Definitivamente esta não é a concepção de clínica em que nos interessa apostar, pelo menos não exclusivamente, no que se refere ao campo do trabalho. Desejamos pensar a clínica como sendo aquela prática que, por meio da crítica, por instauração de crise nas obviedades relativas aos modos de existência no trabalho, abre linhas de possibilidade para a problematização das lógicas que produzem mundos. Nesse modo de pensar a clínica, Georges Canguilhem (1992) nos é um autor caro – assim como o é para as diferentes abordagens clínicas tratadas neste texto – ao sustentar que a saúde implica no exercício de criação de normas para viver. Para ele, ser sujeito da norm(atividade) do trabalho funde, em uma mesma concepção, a saúde e os atos de resistência enquanto criação. Ressaltamos, contudo, que a criação a qual perseguimos pelo exercício ético-político de nossa perspectiva, ultrapassa o plano reorganizativo de processos de trabalho, de modo a tangenciar a esfera analítico-institucional que neles se materializa.

## **ABORDAGENS CLÍNICAS DO TRABALHO: PRINCIPAIS OPERADORES CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS**

Pensando ser necessário apostar em abordagens clínicas que recusem pretensões higienizantes sustentadas em argumentos culpabilizantes – que visem ao desenvolvimento de qualidades próprias dos trabalhadores para suportarem as situações adversas do trabalho –, estamos em sintonia com a direção apontada por Clot (2010a). O autor alerta que vivemos em tempos em que a cadeia de acontecimentos cria um novo sistema produtivo: de um lado, apresenta-se uma loucura produtivista associada a um aumento inevitável da pressão sobre os trabalhadores, e, de outro, criam-se dispositivos de gestão do sofrimento e de amortecimento psicológico para aquilo que se sabe ser insuportável.

Posto isso, importa considerar abordagens que, aqui colocadas e uma vez explicitadas suas estratégias metodológicas e os conceitos com os quais operam, possam contribuir para enfrentar o cenário que se desenha nesse contexto.

### **Psicossociologia francesa**

Esta abordagem, também conhecida como Psicologia Social Clínica, recobre vários nomes de referência, dentre eles: Vincent de Gaulejac, Eugène Enriquez e Jacqueline Barus Michel. Enfocando uma dupla inscrição do sujeito – aquela dos elementos intrapsíquicos singulares e, também, as referentes ao universo social –, seu interesse recai na investigação das reciprocidades entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social.

Algumas outras correntes, também de caráter psicossociológico, podem ser citadas, segundo Mendel e Prades (2002), entre elas: a Análise Estratégica ou Abordagem Organizacional da Ação Coletiva - de Michel Crozier, Ehrard Friedberg e Philippe Beurnoux –, que coloca em discussão o fenômeno burocrático e as relações de poder entre indivíduos e grupos; a Intervenção Sociológica – vinculada aos nomes de

Alain Tourraine e François Dubet, entre outros –, focada na análise dos movimentos de grupos de militantes ou de indivíduos que partilham uma experiência coletiva, enfocando a passagem da sociedade industrial para a pós-industrial; e a própria Sociopsicanálise Institucional – de Gérard Mendel, Mireille Bitan, Claire Rueff e Jean-Luc Prades –, vinculada ao grupo Desgenettes, pautada na constituição de grupos homogêneos de *métier* e tentando compreender como o fato social influi sobre o fato psíquico individual e inconsciente. Somam-se, ainda, a essas correntes os trabalhos de Elton Mayo e suas pesquisas relativas às relações humanas, levando à Psicossociologia Industrial; os estudos de Kurt Lewin, para quem o grupo consiste em um sistema de interdependências e de interseções, tanto entre seu meio quanto com o meio exterior; e Jacob Moreno e seus estudos relativos às interações sociais. Podem ser citados, também: a Psicanálise aplicada às organizações; os trabalhos de Bion e sua transposição do enquadre psicanalítico para o trabalho com grupos; Pichon-Rivière e suas experiências nos hospitais; Michael Balint, buscando os processos inconscientes na relação profissional-doente no trabalho médico e Georges Lapassade, esse já anunciando certa passagem para uma terceira via, nem estritamente psicossociológica nem uma abordagem psicanalítica grupal, de forma que vai articular grupos, organizações e instituições e depois vai desembocar na Socioanálise, com René Lourau, a qual demarca uma ruptura em relação à Psicossociologia.

Para Lhuillier (2006), nessa última abordagem, o grupo é tomado como objeto de conhecimento e lugar de uma prática e de dinâmicas coletivas mobilizadas por ocasião do trabalho, enquanto a organização designa um conjunto estruturado de papéis, de relações de poder, de normas. O grupo se estabelece para responder a objetivos de produção de bens e de serviços, designando, também, a colocação de recursos individuais para permitir a realização de uma ação coletiva. Já a noção de instituição, essa não se confundirá com o uso corrente da palavra, que designa um estabelecimento, e sim será tomada como um fato social específico que se reconhece por seu aspecto normativo e que visa ao controle social pela interiorização de regras. Enquanto conjunto de normas, a instituição governa a sociedade e contribui para a estabilidade da ordem existente, ainda que proceda, também, por entre forças instituintes. Assim, a instituição pode ser definida como um conjunto de signos e de símbolos, de representações e de regras, produzido pela prática de relações e de atividades humanas. O social, então, é considerado como um conjunto dinâmico de relações de transformação da realidade, onde os conflitos recaem sobre os modos de fazer, de decidir e de prever, implicando em divisões, concorrências e diversidade nos modos de organização.

Abrindo a situação de trabalho a uma abordagem que integra a técnica, os modos de remuneração, os métodos de organização e de gestão das empresas, a Psicossociologia vai, segundo Lhuillier (2006), enfatizar os processos inconscientes dos grupos, seus dispositivos de formação e as relações entre estruturas sociais e defesas psíquicas, por meio do desenvolvimento de pesquisas-ação. Por uma perspectiva em que a subjetividade é tomada pelo viés do sujeito trabalhador que se relaciona com o social, a psicossociologia, entretanto, tende a uma espécie de microsociologia dos grupos e não parece eleger como objeto privilegiado de suas análises o trabalho como exigência de transformação da realidade, enquanto prova, afirma Lhuillier (2013).

Contudo, o psicossociólogo Gérard Mendel contribui, na ótica de Lhuillier (2006), para uma ampliação da análise, no que se refere ao ato do trabalho, ao propor o conceito de ato-poder. Para ele, o ato é o processo de interatividade entre um sujeito levado por um projeto de ação e a realidade implicada por essa ação, realidade material e social. Distinguindo entre ato e ação, Mendel afirma que esta última recobre o projeto de transformação da realidade: é o tempo do anteato que se desenrola na interação sujeito-realidade exterior. Esse projeto da ação guia o ato, mas não se reduz a ele, porque, entrando no ato, nós encontramos parte do desconhecido por onde a experiência prática mostra que o real sempre ultrapassa as representações contidas no projeto da ação. Assim, nós arriscamos tomar consciência de nossos meios limitados e da resistência ao real e corremos riscos: aquele do fracasso e do acidente, mas também, por outro lado, aquele da inventividade e da criação.

### **Psicodinâmica do trabalho**

Esta abordagem, que tem como principal expoente Cristophe Dejours (1986), elege como objeto o sofrimento psíquico produzido pela experiência do trabalho. Entendido como espécie de zona intermediária entre a descompensação psíquica e a saúde, o sofrimento é o *locus* por onde são construídas pelos trabalhadores estratégias individuais e coletivas de defesa. Além disso, é no lastro da vivência de sofrimento que são estabelecidas as Regras de Ofício (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994), o que dirige as análises em Psicodinâmica do Trabalho, também, para o prazer produzido pelo trabalho relacionado ao exercício da inteligência astuciosa.

Tributária da Psicanálise, da Psicossomática e da Ergonomia francófona, a Psicodinâmica do Trabalho agrega, ainda, contribuições da Sociologia do Trabalho e da Psicossociologia do Trabalho francesa, tendo como questão-chave o enigma de uma normalidade “sofrente”, isto é, aquela marcada por mecanismos que expressam as tentativas dos trabalhadores para prosseguirem trabalhando sem se descompensarem psicologicamente.

Quanto ao trabalho, esse emerge como eixo de estruturação do sujeito, e a saúde é entendida como busca e movimento, ao invés de conforto e bem-estar, sendo pensada a partir da mobilização de elementos da história passada do trabalhador no encontro com o ambiente, visando à sua transformação na direção da conquista de benefícios para sua identidade.

As análises das conexões entre funcionamento psíquico e trabalho são realizadas a partir de um operador-chave: a organização do trabalho. Por ela entende-se o modo como as tarefas são divididas entre homens e mulheres que trabalham, implicando em definição de hierarquia, comando e controle e, ainda, na regulação das relações entre trabalhadores e trabalhadoras. Desse modo, a organização do trabalho atinge dois pontos: o conteúdo das tarefas e as relações humanas.

Tendo como objetivo analisar a construção da subjetividade nos contextos de trabalho em termos metodológicos, a Psicodinâmica do Trabalho pressupõe que seu desvelamento se dá pela palavra do trabalhador e pela escuta do pesquisador, de modo a permitir ao

sujeito que fala sobre seu trabalho uma clarificação de seu comportamento, de forma a favorecer a mudança da sua percepção a respeito da situação vivida (MENDES, 2002).

Segundo Mendes, Araújo e Merlo (2011), a Psicodinâmica do Trabalho se trata de uma clínica voltada para o não-dito, negado ou ocultado por detrás dos sintomas e que analisa a mobilização psíquica para o fazer. Além disso, os questionamentos se voltarão para questões sobre vínculo social, por onde o trabalho aparece como mediador privilegiado e insubstituível entre o inconsciente e o campo social. O desejo, elemento-chave para a compreensão das relações trabalho-sofrimento, é aquele da Psicanálise, ou seja, consiste em uma espécie de fio condutor que implicará um sujeito na realidade do seu inconsciente e que tem origem antes do seu encontro com o trabalho. Assim, sua dinâmica se expressa quando, nos confrontos com o real, choca-se e resiste ao que sua história mobiliza.

Do ponto de vista metodológico, há uma ênfase na palavra, a qual, para Dejours (1992, p. 149), consiste em “[...] uma formulação original, viva, que nos toca, engajada, subjetiva, vinda do grupo de trabalhadores”. Concedendo importância ao comentário, diferentemente de alguns ergonomistas, que colocam ênfase na observação das situações de trabalho, Dejours (1992) afirma não se interessar pela realidade dos fatos da situação laboral, nem pela descrição efetuada pelos trabalhadores em relação ao seu trabalho.

A partir daí a Psicodinâmica do Trabalho concede uma importância capital às habilidades do clínico, destacando como prioridade para a clínica que ela seja praticada por psicólogos, médicos, psiquiatras e psicanalistas, ou por aqueles que se ‘submetam’ a uma formação específica (DEJOURS; BÊGUE, *apud* MENDES; ARAÚJO; MERLO, 2011), e ainda que os mesmos, os quais devem realizar a escuta em duplas, recebam supervisão de um clínico externo ao processo. Quanto aos trabalhadores que participam da clínica, torna-se fundamental a constituição de um coletivo de trabalhadores que seja voluntário e esteja mobilizado para as questões de saúde mental, relacionadas ao trabalho.

Podem ser identificadas duas principais etapas no processo clínico em Psicodinâmica do Trabalho. A primeira é a fase de *Pré-Pesquisa*, que implica em negociações com instâncias organizacionais-chave e na definição dos pesquisadores e dos trabalhadores que se envolverão no processo. Implica, ainda, na difusão da metodologia para o restante do grupo de trabalhadores da organização, bem como na reunião de documentos e na realização de visitas às áreas e setores da empresa em questão. Na fase de *Pesquisa Propriamente Dita* – a segunda etapa – elege-se um local identificado com o trabalho, preferencialmente dentro da organização. Além disso, apresentam-se os pesquisadores, os quais expõem, o mais claramente possível, o seu objetivo, qual seja: a análise das relações do coletivo com o trabalho e os efeitos mascaradores dos sistemas de defesa compartilhados em relação ao sofrimento. No decorrer do processo, analisam-se os comentários verbais dos trabalhadores e o conteúdo formulado pelo grupo de pesquisadores/clínicos do trabalho – valendo-se do recurso da interpretação, da restituição e da validação pelos trabalhadores, bem como das interpretações do clínico, as quais devem possibilitar a continuidade da discussão. Em Psicodinâmica do Trabalho a interpretação ideal seria aquela que, desmontando um sistema defensivo, autorizasse a reconstrução de um novo sistema defensivo (DEJOURS, 2004), modificando-se, assim, o plano da organização do trabalho.

## Ergologia

O Departamento de Ergologia, vinculado ao nome de Yves Schwartz, surge no ano de 1998, no seio do Departamento de Filosofia da Universidade da Provença. (O quê?) Fundamentada especialmente na filosofia da vida de Georges Canquilha e na Ergonomia da Atividade, em especial com os trabalhos de A. Wisner, em Ergologia toma-se a atividade como matriz da história humana e, sendo assim, a análise se efetiva no fluxo das situações concretas de trabalho.

Para Schwartz (2000), a atividade de trabalho diz respeito a uma concepção mais geral da atividade humana de renormatização parcial dos meios de vida; trata-se de um movimento permanente no âmbito dos saberes produzidos no trabalho, ligado aos planos da técnica e da linguagem e produzindo normas antecedentes que são sempre renormatizadas no recomeço indefinido das atividades. A partir daí, advém um princípio importante: o ser vivente está em constante processo de conhecimento-transformação de seu meio. Schwartz e Durrive (2007) destacam que a predominância dos modelos tayloristas de análise do trabalho acaba por considerar, como sua condição essencial, uma oposição entre subjetividade e trabalho. Reexaminar o taylorismo, afirmam Schwartz e Durrive (2007, p. 189), “[...] nos obriga a isolar uma entidade que não é muito clara, mas que se pode chamar de ‘sujeito’, no coração mesmo do trabalho, sem o qual não há trabalho, sem o qual nada acontece”.

É sempre necessário, portanto, uma entidade para gerir uma infidelidade do meio, isto é, gerir a inconstância do meio e das próprias situações de trabalho. O autor sugere, assim, que tal gestão se faz com ‘usos de si’, isto é, o trabalhador faz uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir as variabilidades do meio e colocar algo em funcionamento.

Entretanto, nesse processo de uso de si por si mesmo, que é simultaneamente uso de si pelos outros, há um tensionamento a ser enfrentado: trabalhar em conformidade com as prescrições ou trabalhar de outra maneira, obedecer ou resistir. Os trabalhadores vivem uma dramática e fazem arbitragens, de modo que aqui insiste a questão do sujeito, levando Schwartz a sugerir o emprego do termo *pessoa*, e não *sujeito*, para nomear essa entidade que faz tal gestão. Usar a expressão *sujeito* ou *subjetividade* seria apenas provisório, para ele.

Então, o que colocar nesse lugar que está em constante embate entre prescrições e processo criador no trabalho? O filósofo considera que, para pensar o “centro desse drama”, que tem como tarefa a negociação e a arbitragem, é necessário levar em conta que, entre os trabalhadores e trabalhadoras, “as escolhas feitas não são sempre conscientes, postas na mesa, são feitas de forma quase inconsciente”. Segundo Schwartz, essas escolhas se situam no corpo, um corpo atravessado de inteligência, e muitas escolhas são feitas quase automaticamente, e esses automatismos, em algumas situações, vêm à consciência. Então, “[...] em vez de subjetividade eu prefiro falar de ‘corpo-si’” (SCHWARTZ, 2007; p. 196). O corpo-si é história, história de vida, é história de encontros sempre renovados, que envolve um ser, seus valores, suas solicitações, seus dramas e as já mencionadas infidelidades do meio. O corpo é, portanto, memória-patrimônio vivido, que integra aprendizagens, emerge e se transforma no fluxo da atividade.

Partindo dessas formulações, Schwartz (2007) propõe um dispositivo de intervenção. Tal dispositivo visa a incitar aqueles que trabalham para por em palavras o modo como experimentam as atividades que desenvolvem, tornando-as comunicáveis para, então, confrontá-las com outros saberes, seja os da ciência ou os saberes encarnados da experiência situada de trabalho. O método que atualiza esse objetivo é o denominado *dispositivo dinâmico a três polos* (DD3P), o qual visa contribuir para repensar a formação de profissionais, a partir de diálogos entre os conhecimentos científico-acadêmicos e os conhecimentos não científicos da experiência situada.

A proposição desse dispositivo ampliou o conceito de “Comunidade Científica Alargada” (CCA), ideia essa desenvolvida por Ivar Oddone e colaboradores, que, por volta da década de 1970, propuseram uma nova concepção de pesquisa, uma forma de pesquisa-ação em torno do tema das mudanças das condições de vida e trabalho. Schwartz (2000), considerando os limites da CCA – que propunha a primazia do campo científico na produção de conhecimento sobre a atividade –, produz uma inflexão importante na proposta de Odone e colaboradores: propõe o DD3P, que tem por objetivo reafirmar um polo que encontrava pouco destaque na proposta das CCAs, o chamado terceiro polo, aquele que articula certo modelo de humanidade e que faz com que o protagonista da atividade olhe o seu semelhante como alguém que está em atividade, experimentando dramáticas, ressingularizando uma situação.

O primeiro polo é aquele dos saberes e valores constituídos nos universos científicos, saberes que foram construídos e estão disponíveis para antecipar o que fazer no trabalho. O segundo polo indica os saberes processados e retrabalhados na atividade. O terceiro polo é o da problematização, em que a reunião dos diferentes protagonistas em torno do que se passa no trabalho possibilita a reinvenção dos modos de trabalhar.

## **Clínica da Atividade**

A clínica da atividade emerge na França na década de 90, sendo suas propostas apresentadas por Yves Clot e Daniel Faita. Seguindo as formulações da filosofia da vida de Canguilhem, ela considera a atividade de trabalho fonte permanente de criação de novas normas de viver, tal como o faz a Ergologia.

Yves Clot (2006a) considera que o trabalho tem função psicológica. Tal função se expressa no momento em que o homem pode dele destacar-se, quando não se percebe fundido com sua tarefa, de forma que a ação tende a aumentar o poder de afetar e ser afetado, o que tem o sentido de aumentar o poder de agir dos trabalhadores (CLOT, 2010b), os quais passam a ser analistas das situações de trabalho.

A atividade, para Clot (2010c), implica mais do que dimensões lógicas; exige dimensões poéticas – posto serem regidas pelo signo da criação, como fonte permanente de invenção de novas formas de viver. A partir daí o objetivo clínico liga-se à provocação da controvérsia e do diálogo, o que em nada se assemelha à prática da disputa (DASCAL, 1994), fazendo circular diferentes pontos de vista relativos aos modos de trabalhar. Disputar pressupõe certa destruição de um ponto de vista, enquanto exercitar a controvérsia implica em radicalizar seu caráter dinâmico, acolher e desejar a diferença e a diferenciação, criando modos outros de agir, expandindo o poder de ação.

Inspirando-se na filosofia de Espinosa, Yves Clot considera que a vitalidade do Ser estaria em sua condição de perseverar no seu Ser – *conatus* – e isso só se efetiva porque o sujeito não está isolado, mas compondo um coletivo que contém uma problemática que supera o indivíduo. Trabalhar é, então, essa capacidade de estabelecer engajamento em uma história compartilhada; trabalhar é sair de si, implicando inscrição numa história coletiva que se estabiliza provisoriamente, constituindo-se como patrimônio histórico relevante para os trabalhadores, que é o gênero profissional (CLOT, 2010b). No entanto, e aí está a dimensão processual dessa experiência, tal patrimônio é equívoco e discordante, de forma que cada trabalhador oferece ao processo suas contribuições, estilizando-o.

Dessa forma, a Clínica da Atividade inscreve-se no curso da ação, preocupada com a dimensão da atividade de trabalho efetivada por grupos de trabalhadores. Ao pesquisador-clínico da atividade caberia, então, viabilizar a criação de situações nas quais os trabalhadores possam produzir uma inflexão importante nos seus modos de pensar usuais para agir e pensar de outra forma em meio à sua atividade laboral, valendo-se de dispositivos que demandam do trabalhador que ele se confronte com os modos como realiza o seu trabalho, submetendo-os, também, à confrontação do clínico e dos seus pares.

Ainda a respeito do método, parte-se de uma questão-chave: como acompanhar e produzir conhecimento a partir do que se passa na vida cotidiana *do* e *pele* trabalho? Assim, é preciso produzir um método que se ocupe da singularidade, a qual, para ser objeto de estudo, exige que se integre a compreensão de uma situação à unidade subjetiva de uma experiência, e não apenas às representações funcionais que, por um lado, essa mesma experiência supõe, segundo Clot (2006a).

A preocupação em relação à Clínica da Atividade – estando ela localizada no desenvolvimento da ação – pressupõe uma prática voltada para o acompanhamento das avaliações referentes ao que os trabalhadores fazem e como fazem para dar conta do projeto da ação (aí se dá o ato), entendendo-se que, no lugar dos deslocamentos, nasce o sentido do trabalho, esse relativo à criação de novos objetivos para a ação dos trabalhadores. Assim, a própria matéria de análise clínica do trabalho são as metamorfoses que essa análise provoca, não se tratando de um método a aplicar, mas de uma metodologia de coanálise reconcebida com eles, a cada vez singular.

A compreensão da experiência pressupõe a explicação de sua estruturação e vice-versa; uma explicação que remete ao real, à prova e à especificação de por onde emerge a singularidade da situação, como o próprio objeto de análise. Os mecanismos de produção da atividade não são diretamente observáveis: temos acesso apenas aos vestígios encontrados no sujeito e em seu meio técnico e social, quando ele faz deles seu meio para desenvolver a si e ao trabalho. Quanto à linguagem, essa é tomada na perspectiva de que não consiste apenas em um meio de verbalização da ação que o clínico do trabalho solicita, mas é sim uma atividade em seu sentido pleno, nas situações de trabalho.

É em confrontação que a ação passa pelo crivo do pensamento e se transforma em outra ação. É a partir da confrontação entre saberes e experiências que se efetivam a formação e o desenvolvimento das ações, uma vez que a crítica permite o engendramento de outros modos de trabalhar-viver e a constituição de outros



modos subjetivos. Assim, tendo como princípio a confrontação, são empregadas duas modalidades metodológicas principais em Clínica da Atividade: a Instrução ao Sósia e a Autoconfrontação Simples e Cruzada (CLOT, 2006a).

## **QUANDO A CLÍNICA DO TRABALHO ATINGE O PLANO ANALÍTICO-INSTITUCIONAL**

A questão, analisada por meio de diferentes abordagens clínicas do trabalho, nos permite perceber que todas elas procuram algo que nos é caro do ponto de vista do compromisso ético-político que nos interessa afirmar no campo das Clínicas do Trabalho: a busca pela superação da dicotomia indivíduo-social. Em que pese suas diferenças de alcance nessa empreitada, todas elas afirmam a importância da consideração da organização do trabalho no que tange aos processos de produção de subjetividade, realçam as estratégias coletivas de intervenção, bem como sinalizam a importância de que os próprios trabalhadores e trabalhadoras interfiram nas mudanças necessárias no âmbito das condições, das relações sociais, da divisão das tarefas e do conteúdo do seu trabalho.

Contudo, há, no nosso ponto de vista, um aspecto que merece atenção entre as formulações das diversas abordagens clínicas do trabalho: a consideração do plano institucional de análise. Nossa principal questão é: como atingir uma analítica institucional – isto é, da trama de normas, de pautas, de regulações que se referem ao estabelecimento de verdades, poderes e subjetividades – por entre as analíticas realizadas junto aos trabalhadores e trabalhadoras a respeito de seus modos operatórios e de sua experiência de trabalho? Essa pergunta torna-se uma questão crucial quando nos interessamos em ultrapassar um plano que, muitas vezes, se restringe a reorganizar os processos de trabalho sem, contudo, operar uma efetiva transformação dos ordenamentos institucionais que os acompanham.

Para tanto, parece-nos importante enfrentar algo que Schwartz & Durrive (2007) sugerem como sendo um “vazio de normas” no que se refere a avançarmos nas formulações ainda por serem atualizadas, no encontro entre Clínicas do Trabalho e Análise Institucional. Isto é, nos parece que há desenvolvimentos possíveis no que tange a essa conexão, tanto do ponto de vista conceitual quanto do metodológico. Por esse motivo, exploramos a contribuição do institucionalismo francês ao campo das Clínicas do Trabalho, especialmente pela ruptura operada, tanto pela Socioanálise – a qual nos permite pensar o trabalho para além de uma dimensão jurídico-funcionalista, possibilitando-nos afirmá-lo, em lugar disso, como esfera histórico-política produtora de sentidos (BARROS, 2007) – quanto pela Esquizoanálise de Deleuze e Guattari (1976), - perspectiva que coloca ênfase nos processos de singularização e devires, abrindo o horizonte da representação no que se refere aos processos de trabalho. Tais elementos, operando como intercessores, configuram um terreno fértil para novas modulações no campo das Clínicas do Trabalho, especialmente em relação às abordagens que se ocupam de tomar o trabalho como atividade, tal como o fazem Yves Schwartz, pela Ergologia, e Yves Clot, pela Clínica da Atividade.

Para as Clínicas do Trabalho, a potência conceitual do trabalho como atividade se sustenta na própria presença do plano institucional em sua análise. A esse respeito, o institucionalista François Tosquelles (1966) já ressaltava a importância

da análise da atividade de internos de hospitais psiquiátricos na França, com vistas à transformação da instituição, defendendo que se ultrapassasse a chamada Ergoterapia – que costumava se resumir a manter ocupados os pacientes para enfatizar a sua atividade enquanto estavam nessa ocupação. Tal aspecto é retomado por Yves Clot no posfácio da obra *Le travail thérapeutique a l'hôpital psychiatrique*, de Tosquelles, avançando nas considerações relativas à importância de tomar o trabalho como atividade para proceder à análise das instituições.

As abordagens clínicas do trabalho que o tomam como atividade – posicionando-se na análise do processo incessante de renormatização quando da gestão da distância entre Trabalho Prescrito e Trabalho Real e sustentando-se na concepção de Canguilhem (1992) de que a saúde no trabalho implica que os sujeitos sejam ativos em sua própria normatividade – indicam mais alguns elementos que nos permitem o desenvolvimento da potência analítica do plano institucional pelas Clínicas do Trabalho. Se ser sujeito ativo da própria normatividade implica em transitar por entre normas de modo a expandir o poder de agir (isto é, de maneira a expandir as possibilidades de trabalhar de outra maneira), podemos vislumbrar que é no entre-normas que o trabalho e o trabalhador se fazem outros. Trata-se, no nosso ponto de vista, de certa experiência de borda, por onde experimentamos o devir do trabalho pelos processos laborais que suscitam o afetar e o afetar-se, na experiência do labor, de maneira a lançar, trabalhadores e trabalhadoras, a algo que lhes acontece, a uma força que expande seu poder de agir em um processo que envolve transformação das instituições pelo processo de renormatização.

Outro elemento que nos parece interessante ressaltar é a dimensão coletiva da experiência do trabalho como atividade que nos instiga a pensar na perspectiva não privatista da subjetividade em Clínicas do Trabalho. Se tomarmos a subjetividade de trabalhadores e trabalhadoras pela via de uma não totalização ou centralização no indivíduo, abre-se a possibilidade de levar em conta tanto uma dimensão relativa às relações com os pares do trabalho, consigo mesmo, com as prescrições e com as regras de ofício, bem como com um plano de virtualidades que, enquanto forças em curso de atualização, aguardam para ganhar existência em modos de trabalhar. Assim, quando tomamos as formulações de Yves Clot (2010b) referentes às quatro instâncias do *métier* mobilizadas quando da produção de um ofício – pessoal, impessoal, interpessoal e transpessoal<sup>5</sup> –, somos levadas a entender a atividade de trabalho como um certo modo de operar marcado pela criação, responsável por efetuações e contra-efetuações<sup>6</sup> que modulam os modos de trabalhar, sendo a subjetividade-trabalhador, nessa processualidade, fabricada e modelada no registro do social. Arriscamos pensar que a instância transpessoal, pelo trabalho de estilização, é o lugar, também, de tais contra-efetuações, as quais são da ordem do

<sup>5</sup> Dimensão Pessoal (atividade própria do sujeito numa mesma atividade correspondendo ao modo de cultivo do ofício em si mesmo); Dimensão Impessoal (prescrição oficial do ofício que permite às pessoas fazerem a mesma tarefa); Dimensão Interpessoal (o trabalho é endereçado a alguém); e Dimensão Transpessoal (memória coletiva; subentendido para a ação). Da discordância entre elas emerge o ofício ou *métier*, por isso ele é nômade, é vivo transitando por essas quatro dimensões. Ele é movimento, transformação do objeto em meio para uma estética de si e do trabalho.

<sup>6</sup> Efetuação refere-se ao pensamento de Deleuze e Guattari em relação à encarnação ou atualização do acontecimento que gera a sucessão dos estados de coisa. Já a contra-efetuação remete, para os devires imperceptíveis, a um plano de produção de sentidos. Ambos são inseparáveis (ZOURABICHVILI, 2004).

que acontecimentaliza o trabalho, do que o abre para sua feitura, acompanhado da produção de novos sentidos. Tal lugar é aquele de um coletivo de forças, lugar por onde a problematização se faz ação em experimentação. Estar em atividade, assim, implica o trânsito por um plano de virtualidades e devires envolvido em movimentos de dobra e desdobra, por onde se fazem trabalho e trabalhador enquanto inflexões do Fora, por algo que ainda aguarda para se atualizar.

A leitura de Deleuze e Guattari (1996, p. 29) nos leva ainda a pensar que instituição e atividade se encontram em íntima relação. Dizem eles: “[...] a instituição se apresenta sempre como um sistema organizado de meios [...]”. Se estar em atividade consiste em criar e recriar a cada instante meios para viver, parece ser por entre a institucionalização e a desinstitucionalização que isso se processa, posicionando, assim, as clínicas que se fazem pela análise da atividade de trabalho no terreno de uma micropolítica.<sup>7</sup> O termo micro, aqui, assume um sentido peculiar, já que micro não designa o pequeno, mas o entre-dois, o espaço de livre trânsito dos devires. Assim, o potencial desinstitucionalizante da atividade de trabalho, ainda que feito por entre a criação de instituições, está no próprio exercício de manter o trabalho vivo, pelo trânsito em um campo de forças – essas, virtuais em curso de atualização, por onde se imiscuem os movimentos de geração de normas no trabalho. A esse respeito, diz Yves Clot (2013a) em relação ao que se passa quando da experiência do trabalho como atividade: “construção, no comum, de um mundo em que o sujeito pode viver a experiência do real naquilo que ele tem de desconhecido e inesperado. No acontecimento, ele reencontra, graças à instituição, o poder de agir sobre seu meio, contra a instituição e além da instituição” (p. 201).

Outra instigante inflexão que as perspectivas institucionalistas possibilitam se refere à concepção do desejo, esse um conceito operador-chave em Clínicas do Trabalho. O desejo, entendido como produção social, “[...] é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 216), esfera modelizável pelo social que guarda, contudo, os gérmenes da singularização. Em recusa a uma perspectiva familiarista da concepção do desejo, as correntes institucionalistas nos possibilitam pensar que o trabalho clínico a ser feito implica desembaralhar as linhas que misturam desejo e capital (NEVES, 2004) por entre os fazeres laborais. Os efeitos clínicos do trabalho que se pretende produzir passam, assim, não apenas a dar vazão à possibilidade de desejar, e sim a produzir interferências, como já dissemos, nas conexões entre o desejo e o capital, já que consideramos “[...] o duplo caráter do trabalho humano: ele se funda sobre uma relação universal entre o homem e a natureza e, também, como suporte de relações sociais específicas” (LHUILIER, 2013, p. 483). Assim, quanto ao desejo, esse nada tem a ver com a noção de sujeito desejante: ele só existe como produção agenciada em determinada situação histórica. Tal ângulo de análise nos parece pertinente, considerando-se que a produção do desejo entre os trabalhadores pode gerar efeitos

---

<sup>7</sup> Na esteira do pensamento de Deleuze e Guattari (1996) operamos com a ideia de que os planos macro e micromolecular são coexistentes enquanto políticas. Os estados de coisa, típicos da macropolítica, se afirmam pelo fazer-se diferencial que caracteriza os movimentos de distinção da vida na esfera da micropolítica.

de sobreimplicação<sup>8</sup> institucional de tal ordem que, levando os trabalhadores a uma adesão, por vezes quase inconteste, aos princípios da organização, produzem situações de sofrimento altamente nefastas para eles.<sup>9</sup>

O desafio, então, passa a ser o de apostar em processos de singularização que se expressam pelos modos de trabalhar, promovendo a experimentação de novos modos de agir, dimensão essa que se desvia das pretensões de reforçar a identidade do trabalhador enquanto critério de saúde. Assim, entendemos que, pela clínica que opera pelo conceito de atividade de trabalho, encontramos a potência necessária para perturbar as fronteiras entre macro e micropolítica, ativando análises e movimentos que destrincham as conexões entre as linhas duras que produzem codificações sociais que se institucionalizam e aquelas segmentares e de fuga que se conectam com o desconhecido, com o “incríado”, com a multiplicidade que pode fazer o trabalho variar em um balé estilístico fortalecedor dos coletivos – coletivos aqui entendidos enquanto zona de multiplicidades, de impessoalidade e de forças (políticas, econômicas, psíquicas, entre outras) que permeiam a vida no trabalho, produzindo subjetividades por entre os fazeres laborais.

Vigotsky (2001), um dos autores de referência em Clínica da Atividade, destaca a arte como um meio para a operação de deslocamentos e como via privilegiada para fazer a diferença na história subjetiva. Para ele, a dimensão artística da experiência, ao invés de se oferecer como tela para projeção de conflitos, pode provocar um encontro com o irrealizado em nós, pode transformar nossos afetos em meio de viver outros afetos, pode se oferecer como meio para novos percursos inconscientes, agenciando um devir do inconsciente (CLOT, 2006b).

Do ponto de vista metodológico, a clínica do trabalho, nessa perspectiva, recusa os especialismos técnicos. E mais, os coloca sob suspeita permanente, de modo a permitir que seus métodos jamais se cristalizem em modos institucionalizados de operar. Contudo, valendo-se das contribuições, inclusive das abordadas anteriormente, há que se dedicar um tempo para conhecer aspectos relativos tanto à organização do trabalho quanto às suas condições, para o estabelecimento de vínculos com os trabalhadores com os quais se pretende atuar *com*, e não *sobre*, e ainda há que se atentar para a produção de uma condição de sustentação da análise pelos próprios trabalhadores, promovendo movimentos de pesquisa-intervenção voltados para uma analítica relativa aos modos como enfrentam o trabalho enquanto prova, isto é, enquanto encontro com o imprevisto, com aquilo que os força a pensar.

Como norteadores para esse processo, destacamos as dimensões genealógica, cartográfica e dialógica de análise. Genealógica porque as análises visam, por entre aquilo que os trabalhadores fazem e por entre as provações pelas quais passam no trabalho, ao traçado de um pensamento em ação, problematizando as evidências

---

<sup>8</sup> Sobreimplicação consiste em um conceito pensado a partir da ideia de Implicação proposta por Lourau (1993). Implicação refere-se à necessária relação que todos nós estabelecemos com as instituições, relação essa que necessita ser permanentemente analisada sob pena de cairmos em sobre-implicação, esse um processo que nos enlaça em certo ativismo de práticas, o qual pouco se refere à ampliação do poder de agir. Pode-se mesmo pensar que estar sobre-implicado no trabalho consiste em estar operando por agir impedido.

<sup>9</sup> Isto é o que sinaliza Yves Clot (2013b) quando relata a situação de trabalhadores que tentam o suicídio e que são reconhecidos como pessoas altamente comprometidas com a organização.

e as contingências que condicionam, delimitam e institucionalizam a existência de saberes e práticas no trabalho. Cartográfica porque se pretende acessar processos – de trabalho, de subjetivação e clínicos –, ocupando-se, sobretudo, daquilo que não se curva à representação, traçando as linhas problemáticas emergentes na atividade de trabalho. E, por fim, Dialógica porque o procedimento clínico em que apostamos busca, pelo plano da linguagem, aquilo que se refere aos estereótipos das condutas no trabalho, mas, sobretudo, aquilo que é da ordem da ruptura, do acontecimento, do contrassenso, que pode dizer da natureza heterogênea das experiências no trabalho.

Trata-se de enfatizar a potência do trabalhador, de criar e recriar a cada instante os meios para viver, experimentando-se na produção de diferença em meio às tramas institucionais que ele, enquanto produto e produtor, ajuda a forjar na experiência coletiva do trabalho como atividade.

## REFERÊNCIAS

ALLIEZ, E.; FEHER, M. Os estilhaços do capital. In: ALLIEZ, E. *et al.* **Contratempo**: ensaios sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988. p. 151-214.

BARROS, R. B. de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2007.

CANGUILHEM, G. **La connaissance de la vie**. Paris: Philosophique J. Vrin, 1992

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. Clinique du travail et clinique de l'activité. In: CLOT, Y.; LHUILIER, D. (Org.). **Perspectives en clinique du travail**. Toulouse: Éditions Érès, 2006b, p. 165-177.

\_\_\_\_\_. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Sobrefactum, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de Agir**. Belo Horizonte: Sobrefactum. 2010c.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Tosquelles à Clínica do Trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n.1, p. 199-208, jan./abr. 2013a.

\_\_\_\_\_. O ofício como produtor de saúde. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-11, jun. 2013b.

DASCAL, M. **Pragmática e filosofia da mente I**: pensamento na linguagem. Paraná: EDUFPR, 1994.

DEJOURS, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, n. 54, v.14, p. 7-11, abr./maio/jun. 1986.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.

\_\_\_\_\_. Análise psicodinâmica das situações do trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004. p.197-241.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS,

C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

LAZZARATTO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LHUILIER, D. **Cliniques du travail**. Paris: Éditions Érès, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho. **Psicologia e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 483-492, 2013.

LOURAU, R. **René Lourau na UERJ – Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1993.

MENDEL, G. PRADES, J. L. **Les méthodes de l'intervention psychosociologique**. Paris: La Découverte, 2002.

MENDES, A. M. Algumas contribuições do referencial psicanalítico para pesquisas sobre organizações. **Revista Estudos em Psicologia**, v. 7, n. esp., p. 89-97, 2002.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R.; MERLO, A. R. C. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 170-187, 2011.

NEVES, C. E. A. B. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 56, n. 1, p. 2-19, 2004.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2000.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. **Trabalho e ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007.

SELIGMANN-SILVA, E. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TOSQUELLES, F. Pédagogie et psychothérapie institutionnelle, **Revue de psychothérapie institutionnelle**, Paris, numéro spécial, 1966

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

**Data da submissão:** 26/07/2017

**Data da aprovação:** 15/09/2017



# QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: PROFISSIONAIS E PESQUISADOR EM POSIÇÃO EXOTÓPICA

## *Theoretical-methodological framework of self-confrontation: professionals and researchers in exotopic position*

MAGALHÃES, Elisandra Maria<sup>1</sup>  
MORAES, Rozania Maria Alves de<sup>2</sup>  
GONÇALVES, João Batista Costa<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho propõe expor, através de exemplos de situações concretas de trabalho e pesquisa, como o conceito de exotopia se encontra manifesto nas várias fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. A discussão parte, portanto, de exemplos retirados de dois trabalhos realizados nos âmbitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade: Elisandra Magalhães e Yves Clot. Primeiramente, mostramos a situação concreta da atividade de cada sujeito de pesquisa para, em seguida, expressar nossa compreensão sobre a evidência da exotopia durante as fases do processo. Cabe ressaltar que incluímos, ainda, um estudo sobre a atividade de análise do pesquisador. Em nossas análises, observamos que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, por meio das imagens gravadas, proporciona aos sujeitos pesquisados e aos pesquisadores a possibilidade de se distanciarem de sua(s) atividade(s); e, por conseguinte, conferirem a si mesmo(s) uma completude.

**Palavras-chave:** Exotopia. Quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Atividade do profissional. Atividade do pesquisador.

### ABSTRACT

This paper proposes to show, through examples of concrete situations of work and research, how the concept of exotopia is manifested in the various phases that make up the theoretical-methodological framework of self-confrontation. The discussion is based, therefore, on examples taken from two studies carried out in the field of Ergonomics and Clinic of Activity: Elisandra Magalhães and Yves Clot. In the first place, we show the concrete situation of the activity of each research subject and then express our understanding of the exotopy evidence during the phases of the process. It should be noted that we also included a study on the research activity of the researcher. In our analyzes, we observed that the theoretical-methodological framework of self-confrontation, through the recorded images, allows researched individuals and researchers the possibility of distancing themselves from their activity (s); And therefore confer on themselves a completeness.

**Keywords:** Exotopia. Theoretical-methodological framework of self-confrontation. Professional activity. Researcher activity.

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: <elisandrafortaleza@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Grenoble III, estágio de pós-doutoramento em Ciências da Educação – Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação pela Aix-Marseille Université, Mestre em Letras pela UECE. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Coordenadora do Grupo de Estudos Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT). E-mail: <r\_de\_moraes@hotmail.com>.

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Linguística, com estágio de pós-doutorado na mesma área, além de graduado em Letras, todos pela UFC. Professor Adjunto da UECE. E-mail: <joao.goncalves@uece.br>.



## INTRODUÇÃO

O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, utilizado em pesquisas que se fundamentam nas Ciências do Trabalho – em especial a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade – permite aos trabalhadores (re)formularem seus próprios questionamentos sobre sua atividade e (re)mobilizarem seus saberes para a compreensão e a transformação de suas situações concretas de trabalho.

Vale enfatizar que o pesquisador que adota esse quadro teórico-metodológico tem um papel significativo durante e após as verbalizações dos trabalhadores sobre sua atividade. Durante, porque ele vai ser o mediador das relações dialógicas estabelecidas no decorrer das fases da autoconfrontação,<sup>4</sup> e após, porque ele vai responsabilmente assumir sua posição de pesquisador, ou seja, realizar sua compreensão do que vivenciou com o(s) sujeito(s) de pesquisa, fazer a interpretação dos diálogos de autoconfrontação e, por fim, dar uma resposta totalizante para as situações experienciadas dentro daquele determinado contexto de sua pesquisa. Segundo Faïta (FAÏTA; MAGGI, 2007, p. 61, grifos do autor),

O pesquisador é ao mesmo tempo responsável, organizador deste diálogo, mas ele é também um de seus personagens. Ele é então simultaneamente criador e ator, no sentido da **encenação**. [...] Ele se torna dentro dessas condições **catalisador** da situação criada, sem que seu papel se limite a isso.<sup>5</sup>

Nesse sentido, percebemos que o pesquisador é, ao mesmo tempo, ator e criador da atividade epistêmica que desenvolve. Ator porque ele não apenas organiza os diálogos entre os sujeitos, mas porque também intervém discursivamente durante todas as fases da autoconfrontação, produzindo, portanto, um texto; criador porque, ao finalizar a pesquisa, ele tem a responsabilidade de “fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.” (AMORIM, 2010, p. 100).

Essa posição exterior em relação ao outro, vendo algo desse outro que ele próprio não consegue ver, é entendida como uma categoria filosófica sobre a qual Mikhail Bakhtin (2011, 2012) desenvolve suas “discussões sobre *Ética e Estética* e, principalmente, suas considerações sobre as relações dialógicas entre o *Autor* e o *Herói*, possibilitando o desenvolvimento da ideia de *excedente de visão*.” (GEGE, 2013, p. 46, grifos dos autores).

O nosso objetivo neste trabalho é, pois, explicar por que essa categoria filosófica bakhtiniana pode ser considerada um dos alicerces do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

Buscamos, então, por meio de exemplos retirados de dois trabalhos realizados nos âmbitos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (MAGALHÃES,

<sup>4</sup> Conferir o quadro sinóptico sobre as fases da autoconfrontação na segunda seção deste artigo.

<sup>5</sup> No original: “Le chercheur est à la fois responsable, organisateur, de cette mise en dialogue, mais il en est aussi l’un des personnages. Il est donc simultanément concepteur et acteur, dans le sens de la ‘mise en scène’. [...] Il devient ce faisant ‘catalyseur’ de la situation créée, sans que son rôle se limite à cela.” As traduções do francês para o português são de responsabilidade exclusiva dos autores deste artigo.

2014; CLOT, 2008) mostrar como o gesto exotópico se encontra manifesto nas várias fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Mas, para tanto, precisamos explicar a exotopia com maiores detalhes. O que será efetivado na primeira seção deste trabalho.

## 1. EXOTOPIA: COMO ESSE CONCEITO É ENTENDIDO POR BAKHTIN

A palavra exotopia, proveniente da língua francesa *exotopie*, foi cunhada pelo filósofo e linguista franco-búlgaro Tzvetan Todorov, no início dos anos 1980, ao traduzir e sistematizar o pensamento bakhtiniano para a Europa.

Partindo da etimologia da palavra em questão, “ex” é um prefixo latino que indica “fora de” e “tópos”, um elemento grego de composição, que significa “lugar”, ou seja, o termo exotopia expressa com muita precisão a ideia de um “*lugar exterior*” (AMORIM, 2010, p. 96, grifos da autora).

Apesar de ser um vocábulo estranho à língua russa, língua na qual Mikhail Bakhtin escreve seus estudos, o termo proposto por Todorov é bastante esclarecedor, pois sintetiza o sentido que o pensador russo produz em seu ensaio *O autor e o herói*, publicado no final dos anos 1970, na obra *Estética da criação verbal*, sobre a relação entre o criador e os seres criados.

Bakhtin, ao tratar dessa relação, discorre sobre um *excedente da visão estética* (BAKHTIN, 2011). Mais precisamente, para Bakhtin, o criador (o autor) se situa em um lugar exterior em relação aos seres criados (suas personagens) e, exatamente por isso, consegue captar suas expressividades externas e dotá-los de sentido (TODOROV, 2011). Seria, portanto, um olhar externo ativo, ou seja, não seria apenas um olhar externo de contemplação, mas seria também um olhar externo concludente, uma *contemplação-ação* (BAKHTIN, 2011). Dizendo com outras palavras, o autor, por sua posição privilegiada, e a partir de sua visão de mundo, de seus conhecimentos, de seus valores e de sua subjetividade, cria para suas personagens um ambiente concludente e dá-lhes um acabamento, isto é, uma completude. Nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 12),

[...] o agente vivo dessa unidade do acabamento é o autor, que se opõe à personagem como portadora da unidade aberta do acontecimento vital, que não pode ser concluída de dentro da personagem. Esses elementos ativamente concludentes tornam passiva a personagem, assim como a parte é passiva em relação ao todo que a abrange e lhe dá acabamento.

Percebemos, então, a necessidade do agente vivo que, de sua posição extralocalizada vê e sabe a respeito da personagem algo que ela própria não pode ver nem pode saber sobre si mesma, haja vista que “não vivencia a plenitude da sua expressividade externa.” (BAKHTIN, 2011, p. 24). É, então, a consciência desse agente vivo que dirá a última palavra, ou seja, revelará a palavra concludente para a objetivação da personagem.

Nesse sentido, e estendendo-se às Ciências Humanas, a posição exotópica do autor (quando se trata da atividade estética em geral) ou a posição exotópica do pesquisador (quando se trata da atividade de pesquisa envolvendo sujeitos) é considerada por Bakhtin (2011) como basilar para permitir esse acabamento do outro: seja a personagem da obra de arte, seja o sujeito da pesquisa. Para Amorim (2004, p. 291),

A exotopia deixará de ser um princípio que regula apenas a atividade estética para se tornar também aquele que regula a atividade crítica. [...] A atividade crítica refere-se aqui a todo trabalho de texto sobre texto e como Bakhtin define as Ciências Humanas exatamente por esta atividade, podemos dizer que a exotopia é seu princípio de base.

Esse conceito de *excedente de visão*, nomeado de *exotopia* por Todorov em seus estudos sobre Bakhtin, tem sido utilizado por diversos pesquisadores da área das Ciências Humanas. Entre vários outros estudos, citamos alguns que se serviram desse conceito bakhtiniano para o trabalho de compreensão do (texto do) outro e que contribuíram no âmbito da psicologia, da educação, da literatura, da filosofia e da linguística aplicada: Amorim (2004, 2010), Magalhães Júnior (2010), Ponzio (2013), Magalhães (2014), Gonçalves (2015).

Assim, como podemos constatar, essa relação de “tensão entre dois olhares” (AMORIM, 2010, p. 96), ou seja, entre autor/personagem ou pesquisador/sujeito pesquisado é imprescindível para a totalização do ser, uma vez que “[...] o acabamento só pode vir do exterior.” (TODOROV, 2011, p. XXVI).

O olhar extrapositionado do outro, que traz consigo uma vivência de mundo, uma história, certos valores e certas teorias, viabiliza a completude necessária do ser de que está diante, revelando algo que ele não é capaz de ver em si próprio. Essa limitação, inerente a todo e a qualquer ser humano, faz com que necessitemos constante e incondicionalmente uns dos outros. Somos, portanto, o complemento necessário do outro, enquanto o outro, por sua vez, é nosso complemento necessário.

Isso posto, apresentamos, na seção que segue, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e sua ligação com o conceito de exotopia.

## **2. QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: UM PROCESSO EXOTÓPICO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL**

Tendo sido solicitado para proceder a um estudo em uma usina metalúrgica francesa sobre as funções desempenhadas pelos seus trabalhadores, Daniel Faïta, linguista e ergonomista da atividade, propôs, juntamente com outros pesquisadores, um processo dialógico de intervenção e análise que os ajudaria (trabalhadores e pesquisadores) a compreender melhor as situações reais de trabalho. Esse processo, realizado em meados dos anos 1980, dá início ao que hoje conhecemos

como quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Em um artigo escrito no final da década de 1980, Faïta (1989, p. 116) relata como se deu o início do desenvolvimento desse processo:

Pareceu-nos, então, justificável proceder à filmagem de um vídeo sobre cada uma das funções de trabalho determinantes para, em seguida, submeter os documentos produzidos aos trabalhadores interessados, pedindo-lhes para comentar sua própria atividade. Pensávamos assim ultrapassar as dificuldades comuns da entrevista, em particular, a relativa incredibilidade das verbalizações [...]. Para nós linguistas, era também a ocasião de experimentar um procedimento etnometodológico dentro de uma situação na qual nós controlaríamos quase todas as variáveis.<sup>6</sup>

Como podemos perceber na citação acima e também ao longo do artigo de Faïta (1989), a autoconfrontação estava ainda sendo delineada e, portanto, não apresentava todas as fases que hoje compõem o referido processo dialógico.

É importante salientar que já nos anos 1970 Ivar Oddone, médico e psicólogo do trabalho, empreendeu esforços no sentido de “ampliar o poder de ação dos coletivos de trabalhadores no meio de trabalho real e sobre eles mesmos” (CLOT, 2010, p. 84). Para isso, Oddone realizou seminários de formação operária na Universidade de Turim, lançando mão da técnica de Instrução ao Sósia,<sup>7</sup> um procedimento dialógico que permite ao profissional redescobrir e refletir sua própria atividade a partir das verbalizações realizadas. Conforme Clot (2010, p. 92-93), “[...] trata-se de conseguir desligar-se de sua experiência a fim de que esta se torne um meio de fazer outras experiências. É um procedimento suscetível de tornar a experiência já feita, disponível para experiências a fazer.”

Seguindo esse percurso e nessa mesma perspectiva dialógica de Oddone, Faïta (1989) se serve de imagens filmadas da atividade de profissionais e desenvolve as fases que constituem a autoconfrontação. A respeito dessas fases, apresentamos abaixo um quadro sucinto e explicativo baseado em Faïta e Vieira (2003) e em Faïta (2007).

A partir do quadro que se segue, cabe ressaltar a importância da imagem da atividade inicial do trabalhador para a efetivação das observações e das trocas dialógicas que acontecem no decorrer do processo da autoconfrontação. Essa imagem, mostrada *a posteriori* ao(s) trabalhador(es) e ao seu coletivo profissional, possibilita-lhe(s) tornar(em)-se analista(s) de seu próprio trabalho, buscando, destarte, melhor compreendê-lo para transformá-lo.

<sup>6</sup> No original: “Il nous parut alors justifié de procéder au tournage d’un film vidéo sur chacun des postes de travail déterminants, pour ensuite soumettre les documents réalisés aux travailleurs intéressés en leur demandant de commenter pour nous leur propre activité. Nous pensions ainsi dépasser les difficultés ordinaires de l’enquête, en particulier, l’infiabilité relative des verbalisations [...]. Pour nous linguiste, c’était aussi l’occasion d’expérimenter une procédure ethnométhodologique dans une situation dont nous maîtrisions presque toutes les variables.”

<sup>7</sup> A técnica de Instrução ao Sósia consiste em um trabalho de coanálise durante o qual o profissional (aquele que dá instruções) recebe do sósia (o analista, interveniente ou pesquisador) o seguinte comando: “Supõe que sou o teu sósia e que amanhã me encontrarei em situação de te substituir em teu trabalho. Quais instruções deverias me transmitir para que ninguém perceba essa substituição?”

## QUADRO SINÓPTICO SOBRE AS FASES QUE COMPÕEM A AUTOCONFRONTAÇÃO

FASES	NATUREZA	CARACTERÍSTICAS
1. Constituição do grupo de análise	Observação do meio profissional e das situações de trabalho.	Escolha dos trabalhadores para as fases subsequentes e definição das atividades a serem filmadas.
2. Filmagens	Gravação em vídeo da atividade inicial de cada trabalhador.	Os trabalhadores devem exercer funções próximas. As atividades filmadas devem ser as mais similares possíveis.
3. Autoconfrontação simples	Cada trabalhador é solicitado a fazer comentários sobre seu próprio trabalho a partir de sua atividade inicial filmada.	Interação: trabalhador/imagens de sua atividade/pesquisador.  Produção de um discurso explicativo, reflexivo e contextualizado sobre sua própria atividade profissional.
4. Autoconfrontação cruzada	Cada trabalhador é confrontado à avaliação do outro trabalhador a respeito de sua atividade e de seus comentários sobre sua atividade.	Interação: dois trabalhadores/imagens da atividade inicial e da autoconfrontação simples de cada trabalhador/pesquisador. Produção de um discurso explicativo, reflexivo e contextualizado sobre a atividade profissional de seu par ou sobre a sua própria.
5. Retorno ao coletivo profissional	Sequências de filmagem são escolhidas pelos trabalhadores que participaram das fases anteriores e pelo pesquisador, e servem de suporte às trocas verbais que acontecem entre estes e o coletivo profissional dos trabalhadores.	Avaliação e validação do que foi produzido pelos trabalhadores durante a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada pelo coletivo profissional.

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Faïta e Vieira (2003) e Faïta (2007).

Esse processo dialógico trata-se, portanto, de uma “atividade sobre a atividade” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 33), dizendo com outras palavras, a imagem da atividade inicial do trabalhador enceta outra atividade; nesse caso, uma atividade linguageira de (co)construção de sentido sobre a atividade inicial.

Amorim (2004, p. 289), ao tratar do conceito de exotopia, considera-o dialógico “[...] porque afirma a necessidade do olhar do outro sobre mim para compor

de mim um olhar inteiro, para ver de mim o que não posso ver.” Desse modo, entendemos que, ao proporcionar ao profissional esse deslocamento em relação à sua atividade de trabalho, a autoconfrontação simples faz com que este profissional se torne um outro de si mesmo. Mais precisamente, fora de seu espaço de trabalho e em um tempo que não é mais o tempo de sua atividade laborativa, o profissional, através de sua atividade linguageira, sintetiza e totaliza o que vê de si mesmo e de seu próprio trabalho. Uma *atividade sobre a atividade*.

Da mesma forma, podemos dizer que a fase da autoconfrontação cruzada e a do retorno ao coletivo profissional também engendram essa visão do(s) outro(s) sobre o(s) trabalhador(es) e sobre sua(s) atividade(s), ou seja, é o olhar do outro profissional que confere ao trabalhador e à sua atividade o acabamento que lhe é necessário. Acabamento, este, que lhe é completamente inacessível e que só pode vir, por conseguinte, de um olhar exterior.

Assim, o espaço que se abre à produção de um discurso explicativo, reflexivo e contextualizado é entendido nas pesquisas com a autoconfrontação como “um espaço-tempo diferente” (CLOT; FAÏTA 2000, p. 25) onde o(s) trabalhador(es) (re) visita(m) sua(s) atividade(s) e (re)constroem(m) “suas ações [e/ou as ações de seu par profissional] dentro de outras perspectivas”<sup>8</sup> (FÉLIX; SAUJAT, 2007, p. 6).

Cabe, aqui, fazer uma breve referência<sup>9</sup> ao conceito bakhtiniano de cronotopo,<sup>10</sup> haja vista tratar-se de um conceito que, assim como o conceito de exotopia, fala da relação espaço-tempo (AMORIM, 2010). Ainda para Amorim (2010, p. 105), esse conceito “designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou se escrevem.” Tratando-se, pois, das fases do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, podemos dizer que nas três últimas fases – autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo – as atividades filmadas, apresentadas ao(s) trabalhador(es), fazem parte de um espaço e de um tempo diversos do espaço e do tempo da realização da(s) atividade(s) laborativa(s) do(s) sujeito(s). Daí, entendemos que, dentro desse espaço-tempo diferente e coletivo, as várias experiências dos sujeitos envolvidos se entrelaçam, se (re)explicam, se (re) constroem, etc, formando, por conseguinte, novas histórias, novas experiências.

Podemos, portanto, acrescentar que essa (re)construção das ações do(s) sujeito(s) em um tempo e em um espaço diversificados se dá, sobretudo, dentro de uma perspectiva dialógica e exotópica, conforme poderemos constatar na seção que segue.

### **3. AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES E AUTOCONFRONTAÇÃO CRUZADA: OS PROFISSIONAIS E SUA POSIÇÃO EXOTÓPICA EM RELAÇÃO À ATIVIDADE DE TRABALHO**

Como mencionado na seção anterior, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação que é utilizado nas pesquisas realizadas pela Ergonomia da

<sup>8</sup> No original: “[...] ses actions dans d’autres perspectives.”

<sup>9</sup> Ressaltamos que este artigo não tem como escopo discorrer detalhadamente sobre o conceito bakhtiniano de cronotopo. No entanto, achamos oportuno fazer um breve comentário a respeito do conceito, dada à sua pertinência dentro do contexto das discussões aqui apresentadas.

<sup>10</sup> Conceito formado pelas palavras gregas *crónos* (= tempo) e *tópos* (= espaço).

Atividade e pela Clínica da Atividade – áreas que privilegiam a abordagem de análise do trabalho centrada em uma perspectiva dialógica – propicia aos trabalhadores uma visão externa das situações concretas de trabalho.

Nessa perspectiva, ao posicionar o trabalhador do lado de fora de sua própria atividade, o processo da autoconfrontação favorece inúmeras relações dialógicas: profissional/sua atividade; profissional/pesquisador; profissional/outro profissional; profissional/outro profissional/pesquisador; profissional/seu coletivo de trabalho; profissional/*métier*, etc.

Em se tratando da autoconfrontação simples, esse olhar externo do trabalhador em relação à sua atividade provoca efeitos nele próprio. De acordo com Clot (2008, p. 226), “Em posição exotópica no que se refere ao seu trabalho e diante de escolhas ou de dilemas que ele redescobre em sua atividade, o que era operação incorporada e resposta automática se torna novamente questão.”<sup>11</sup>

É, portanto, a partir de sua posição extralocalizada que o trabalhador estabelece um diálogo com sua atividade e consigo mesmo. Ao dialogar com seu modo de agir, a partir da imagem de sua atividade inicial, ele se exime de um ponto de vista centrado num único ponto e passa, dessa forma, “a melhor captar o movimento dos fenômenos em sua pluralidade e diversidade.” (MACHADO, 2005, p. 131). Para esta constatação, encontramos apoio no pensamento bakhtiniano:

Na categoria do *eu*, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do *outro*, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior [...] (BAKHTIN, 2011, p. 33, grifos do autor).

Assim, entendemos que a autoconfrontação simples confere ao trabalhador o privilégio de se tornar um outro em relação a si próprio, para que ele consiga analisar e dar um acabamento às suas ações laborativas.

Em relação à autoconfrontação cruzada, a teia dialógica é muito mais vasta. Nessa fase, imbricam-se vários enunciados:<sup>12</sup> a imagem da atividade inicial de cada trabalhador, os comentários que cada trabalhador fez a respeito de sua atividade, as intervenções do pesquisador, as controvérsias profissionais geradas a partir das sequências de filme apresentadas, o diálogo do profissional com ele mesmo e com seu *métier*, etc.

A autoconfrontação cruzada oferece ao trabalhador uma segunda possibilidade de (re)pensar sua atividade, (re)dizer o que não foi dito durante a autoconfrontação simples e, além disso, ter sua atividade analisada, questionada e construída por um outro trabalhador. Esse novo olhar exotópico (o de seu par profissional) permitirá ao trabalhador perceber algo que talvez ele não tenha percebido sobre sua atividade durante a autoconfrontação simples, nem durante a autoconfrontação cruzada. Esse par profissional ocupa um lugar no mundo que não pode ser ocupado por mais ninguém e, portanto, por sua singularidade, sua experiência única, seus questionamentos, seu modo de agir, seu *savoir-faire*, etc., consegue ver, sintetizar e

<sup>11</sup> No original: “En position exotopique à l’égard de son travail et face à des choix ou des dilemmes qu’il redécouvre dans son activité, ce qui était opération incorporée et réponse automatique redevient question.”

<sup>12</sup> Segundo Faraco (2009), o enunciado para Bakhtin trata-se do ato efetivamente performado no mundo da vida, ou seja, o ato situado em um contexto cultural, axiológico e semântico.

objetivar a atividade daquele trabalhador.

Para ficar mais compreensível nossa discussão, apresentamos, a seguir, dois exemplos de autoconfrontação. O primeiro, uma autoconfrontação simples, foi retirado de uma pesquisa de mestrado (MAGALHÃES, 2014) e o segundo, uma autoconfrontação cruzada, do livro *Travail et pouvoir d'agir*<sup>13</sup> (CLOT, 2008).

No primeiro exemplo, o sujeito da pesquisa é uma professora experiente no ensino de francês língua estrangeira (FLE) e aqui identificada como P2. Sua atividade foi filmada durante uma aula que corresponde ao nível B1 do Quadro europeu comum de referência para as línguas.<sup>14</sup> Trazemos abaixo a citação de Magalhães (2014, p. 131) que explica a situação de aula filmada:

No vídeo da atividade inicial, P2 aparece em pé conversando em francês com os alunos sobre um tema específico daquela aula que era direcionada para uma conversação. Durante sua fala, a professora pronuncia um fonema a mais<sup>15</sup> que não existe na pronúncia correta da língua francesa entre os termos *les héros*<sup>16</sup> e, imediatamente, em sua própria fala, ela se corrige.

Após a seleção da sequência,<sup>17</sup> a pesquisadora, durante a autoconfrontação simples, mostra à professora a cena em questão. A professora, ao visualizar a imagem de sua atividade, pausa o vídeo e comenta:

P2: Aí teve a correção, a minha autocorreção na pronúncia né? 'Les [z] héros' ele tinha dito [*o seu aluno*], aí eu repeti, aí tentei me corrigir. Num sei nem se eles perceberam [*os seus alunos*]. Quando eu faço uma retrospectiva do meu trabalho eu percebo quan :: tos erros eu cometi ++. E percebo também quan ::: to eu ainda estou aprendendo. [...] Se compromete, na aula seguinte eu corrijo (MAGALHÃES, 2014, p. 132).

Compreendemos que o excedente de visão da professora, no tempo e no espaço, dá sentido à sua ação e ao seu trabalho. O olhar desse 'outro', que é o olhar dela mesma extrapositionada, dá o acabamento necessário do seu 'eu' profissional. Em posição exotópica, a professora considera que, mesmo sendo experiente no *métier*, ela ainda continua aprendendo sobre seu fazer docente.

Segundo Bakhtin (2011, p. 13, grifo do autor), o sujeito, para se compreender, "[...] deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro [...]." A nosso ver, é o ponto de vista temporal e espacialmente distanciado em relação à sua experiência vivida que faz com que o profissional dê uma completude ao seu trabalho.

No segundo exemplo, um trecho de uma autoconfrontação cruzada, os sujeitos autoconfrontados são dois condutores de trem: um condutor experiente (identificado por G) e um condutor novato (identificado por J). O diálogo provocado diz respeito a uma frenagem sobre um determinado trilho ferroviário da periferia parisiense. O pesquisador, um médico do trabalho, apresenta aos dois trabalhadores as imagens

<sup>13</sup> Trabalho e poder de agir.

<sup>14</sup> O Quadro europeu comum de referência para as línguas se trata de um padrão internacional utilizado para descrever as habilidades de um aprendiz de uma língua estrangeira. O nível B1 corresponde a um nível intermediário de um falante-aprendiz de uma língua estrangeira.

<sup>15</sup> [z]

<sup>16</sup> A tradução é *os heróis*.

<sup>17</sup> Para entender como se deu essa seleção da sequência, conferir Magalhães (2014), capítulo 4.



que mostram o condutor experiente (G) durante a sua frenagem. Cabe ressaltar que a autoconfrontação cruzada, neste exemplo, trata da eventual brutalidade da desaceleração do trem. A preocupação era, portanto, com o conforto dos passageiros.

G – Quer dizer, eu estou a 120, eu posiciono já 100.

J – Sim.

G – Eu faço meu... minha desaceleração [...] à... no freio e, em seguida, eu abro o disjuntor.

J – Sim, sim. Eu estou vendo bem, mas... a frenagem não é... ? *(aqui J faz a mímica de um gesto acentuado de balanceamento do corpo, efeito presumido da frenagem muito excessiva sobre os passageiros)*. O fato é que você freia com a VI [velocidade automática], você percebe, a VI é inferior à sua velocidade, frequentemente assim freia...

G – Não. Não, não, porque a tração está cortada.

J – Mesmo assim.

G – Não!

[...]

Médico do trabalho (à J) – Você já tentou?

J – Sim. [...] quando existe uma grande diferença entre a VI... o posicionamento da VI e a velocidade real na qual a gente viaja, é brutal.

[...]

G – Eu não acho.

[...]

68. J - [...]. Para mim, isso continua ainda brutal. Mas, é uma história a se ponderar

(CLOT, 2008, p. 232-234, grifo do autor).<sup>18</sup>

Extraposicionado em relação à sua atividade, G descreve, explica, justifica, defende e totaliza seu modo de agir. Ele dá o acabamento que entende como necessário à sua atividade e permanece fiel a seu ponto de vista.

J, que vive a mesma situação em sua atividade laborativa, percebe o modo de agir de G de forma diferente e realiza a mesma atividade de maneira diversa. J vê o que G não vê, sabe de algo que G não sabe (ou parece não saber) e, a partir de seu lugar, J tenta fazer intervir seu próprio olhar sobre a atividade de G.

Clot (2008, p. 243), ao fazer a análise do diálogo entre os dois condutores, considera que “a última palavra não é dita, mas o alívio está lá, emerso da resolução de uma tensão dentro da troca.”<sup>19</sup> No nosso modo de entender, cada trabalhador, tanto o experiente (G) quanto o novato (J), ocupam uma posição única e singular no mundo, pertencem, portanto, a “zonas diferentes da existência”<sup>20</sup> (FRANÇOIS, 2005, p. 27)

<sup>18</sup> No original: “1. G – C’est-à-dire, je suis à 120, j’affiche déjà 100. 2. J – Oui. 3. G – Je fais mon... ma décélération [...] à... au frein, et après j’ouvre le disjoncteur. 4. J – Oui, oui. Je vois bien, mais... le freinage il est pas... ? *(ici J mime un geste accentué de balancement du corps, effet présumé du freinage trop brutal sur les passagers)*. Du fait que tu freines avec la VI, tu vois, la VI est inférieure à ta vitesse, souvent ça freine... 5. G – Non. Non, non, puisque la traction est coupée. 6. J – Même. 7. G – Non ! [...] 29. Médecin du travail (à J) – Vous avez déjà essayé ? 30. J – Oui. [...] quand il y a une grande différence entre la VI..., l’affichage de la VI et la vitesse réelle à laquelle on roule, c’est brutal. 35. G – Moi je trouve pas. 68. J - [...]. Pour moi ça reste encore brutal. Mais c’est une histoire de jauger.”

<sup>19</sup> No original: “Le dernier mot n’est pas dit, mais le soulagement est là, sorti de la résolution d’une tension dans l’échange.”

<sup>20</sup> No original: “[...] zones de l’existence différentes.”

e assumem a responsabilidade de seus posicionamentos: responsabilidade com ele próprio, com seu modo de agir, com seu par profissional, com seus passageiros, com seu *métier*, etc. Afinal, “ser responsivo e responsável são decorrências de minha extra-localização em relação ao Outro.” (GEGe, 2013, p. 46).

O excedente de visão que cada trabalhador tem de si ou que tem do outro é a sua possibilidade de responder e de assumir a responsabilidade de sua resposta.<sup>21</sup> O fim do diálogo entre os dois condutores não resolve o problema do conforto dos passageiros, apenas oculta, naquele espaço-tempo da autoconfrontação cruzada, diálogos potenciais, desencadeadores de novos (e futuros) questionamentos e de novas (e futuras) respostas.

Na seção seguinte, tratamos do excedente de visão do pesquisador que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação e que também assume sua responsabilidade: de mediador das situações dialógicas (co)construídas no decorrer do processo e da análise que realiza ao final de sua investigação.

#### **4. O PESQUISADOR E SUA ATIVIDADE DE PESQUISA: UMA RESPONSABILIDADE ASSUMIDA PELO OLHAR EXOTÓPICO**

Acreditamos ser fundamental abrir aqui um espaço para trazer à luz o papel do pesquisador nas pesquisas com autoconfrontação, haja vista a sua importância durante todo o processo dialógico engendrado.

Para Bakhtin (2011, p. 23),

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Nesse sentido, para organizar e mediar os diálogos que se estabelecem durante o processo, entendemos que o pesquisador que adota o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação entra em empatia com o(s) sujeito(s) da pesquisa; em outras palavras, ele vê axiologicamente o mundo de dentro do olhar de cada sujeito, tal qual este(s) o vê(veem).

Todavia, não há uma fusão do pesquisador com esse(s) sujeito(s). No momento da interpretação dos diálogos de autoconfrontação, o pesquisador retorna ao seu lugar de origem e, a partir de sua posição distinta e ímpar no mundo, assimila e totaliza o que viu e vivenciou do horizonte concreto de cada sujeito.

<sup>21</sup> Referimo-nos, aqui, ao conceito de responsividade, segundo Bakhtin (2012). Para o teórico, o sujeito responde a algo ou a alguém; e ao responder, assume esse ato de responder, ou seja, ele se responsabiliza inteiramente por sua resposta e por seu pensamento. Nas palavras de Sobral (2010, p. 20), a responsividade é “[...] um responder responsável”.

Dizendo com outras palavras, em termos estéticos, cognitivos, éticos, sócio-históricos, culturais, ideológicos, etc., o pesquisador dá forma ao que viu e ao que sabe sobre o outro para constituir esse outro como um todo, conferindo-lhe, destarte, o acabamento necessário. Acabamento que “[...] só pode vir do exterior”, conforme Todorov (2011, p. XXVI). E para sustentar o que defendemos, não poderíamos deixar de citar o próprio Bakhtin (2011, p. 33):

Nesse sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria [...].

Ao interpretar os diálogos de autoconfrontação, o pesquisador volta a si próprio e ao seu lugar fora do(s) sujeito(s) da pesquisa. É a partir dessa posição externa que o pesquisador o(s) compreende e o(s) objetiva, tomando para si a responsabilidade da resposta que dá o acabamento necessário ao(s) sujeito(s) pesquisado(s).

Para ilustrar o que postulamos nesta seção, tomamos como exemplo a seção 4.4 da pesquisa de Magalhães (2014)<sup>22</sup> que nos faz compreender a importância do papel assumido pelo pesquisador que opta pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação para a realização de sua pesquisa. A cena da atividade da professora experiente no ensino de FLE é descrita da seguinte forma:

No vídeo, P2 [professora experiente 2] aparece em pé distribuindo para cada aluno o material preparado para aquela aula. A turma era de nível avançado e a aula versaria sobre uma atividade de conversação. [...] como a sala de aula era muito grande e havia muitas cadeiras, a sala encontrava-se disposta em dois círculos, um círculo englobando o outro. Os alunos, por algum motivo, optavam em sentar-se nas cadeiras do círculo mais externo e P2 tinha que alongar o braço para conseguir entregar nas mãos de cada aluno o material preparado para a aula (MAGALHÃES, 2014, p. 162).

A autoconfrontação simples que foi realizada com a professora P2, a partir dessa cena, abordava o uso do manual de FLE em sala de aula. Os comentários da professora sobre o uso do manual, assim como a imagem de sua atividade inicial, foram levados pela pesquisadora aos alunos-estagiários de uma disciplina de Estágio Supervisionado de Letras/Francês e à professora-formadora da referida disciplina. Abaixo, segue o diálogo instaurado entre os interlocutores:

155 A2: Bem catedrática ela né? Há uma distância, há uma muralha entre ela e os alunos (*risos*). Porque esse monte de carteira entre ela e os alunos [*faz movimentos com as mãos como se mostrasse um quadrado*], parece um cercadinho né?

156 A1: Realmente (?). [...].

157 P: Ainda é o manual, né?

<sup>22</sup> Por ter sido uma pesquisa que promoveu uma interação muito particular entre imagens de duas professoras experientes de FLE em autoconfrontação simples, alunos-estagiários de Letras/Francês, professora-formadora da disciplina do curso e pesquisadora, recomendamos a leitura de todo o capítulo 4 para maiores detalhes.

158 A2: Não, assim, eu esqueci até o manual (*risos*).

159 P: É uma visão né, diferente daquela de P1 sobre o manual [...].<sup>23</sup>

Ao término da pesquisa, ou seja, distanciada no tempo e no espaço concreto do diálogo, Magalhães (2014, p. 163), ao ver, em posição exotópica,<sup>24</sup> sua atividade como pesquisadora, pondera:

Como visto no recorte discursivo acima, a experiência de A2 com o vídeo de P2 em ACS [autoconfrontação simples] não foi consensual. A2 abriu espaço para um conflito que não era voltado para desenvolver o comentário de P2 sobre o manual de FLE, mas um conflito que versava sobre um outro tema, suscitado pela visualização do vídeo da atividade inicial de P2, ou seja, o posicionamento das cadeiras. [...] Porém, como se vê na sequência do diálogo, a pesquisadora não privilegiou o projeto discursivo de A2. Por duas vezes, em (157 P) e (159 P), ela retoma o tema do manual de FLE, contrariando o tema apreendido por A2 durante a visualização da atividade inicial de P2. “O laço com a situação primária” (FAÍTA, 2007, p. 13) foi desfeito e a oportunidade de fazer avançar um tema que era representativo para A2 não foi aproveitada.

Cabe, portanto, aqui uma reflexão sobre o excedente de visão da pesquisadora no momento da interpretação dos diálogos de autoconfrontação. Por já ser um outro em relação a si mesma, sua posição exterior lhe dá o privilégio de se ver como um todo (TODOROV, 2011). Sua posição exotópica autoriza-a a dar uma resposta totalizante e responsável ao que enxerga de si mesma. Responsável, no caso da pesquisa em questão, porque Magalhães (2014) reconhece que interrompeu o que poderia ter sido uma rica interação naquele contexto de formação inicial sobre a organização do espaço de trabalho do professor.

Como observamos, na citação acima, Magalhães (2014) percebe e assume sua atitude obstinada em suspender o projeto discursivo do aluno-estagiário, deixando passar a oportunidade de fazer avançar uma discussão que poderia ter sido relevante naquele contexto.

É, pois, fundamental enfatizar que a pesquisa, assim como a criação estética, também supõe a exotopia: seja a do(s) sujeito(s) pesquisado(s), seja a do próprio pesquisador. Para Amorim (2004, p. 293), “[...] o ato criador, estético ou epistêmico é uma série aberta de inacabamentos e totalizações.” Em suas considerações sobre a situação vivenciada, Magalhães (2014, p. 164) reconhece que:

[...] no estudo em questão, a atividade da pesquisadora envolvida no processo de autoconfrontação com os demais sujeitos também está passível de transformação ao olhar a *posteriori* sua atividade “de um ponto de vista extraposto” (MACHADO, 2005, p. 131). [...] doravante [a pesquisadora] estará mais atenta com a questão da gestão da atividade discursiva, tanto a sua própria quanto a do(s) sujeito(s) em situação de confrontação.

Percebemos, assim, que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, por meio das imagens gravadas, proporciona aos pesquisadores e ao(s) sujeito(s)

<sup>23</sup> A respeito das siglas que identificam os interlocutores: A1 é o aluno-estagiário 1, A2 é o aluno-estagiário 2, P é a pesquisadora, P1 é a professora experiente 1 e P2 é a professora experiente 2.

<sup>24</sup> Esclarecemos que esse momento da pesquisa também foi gravado em vídeo. Nesse caso, a pesquisadora observou sua própria atividade com os sujeitos pesquisados através das imagens filmadas.

pesquisado(s) a possibilidade de se distanciarem de sua(s) atividade(s); e, por conseguinte, conferirem a si mesmos uma completude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este breve trabalho, tentamos, a partir de exemplos retirados das pesquisas de Magalhães (2014) e Clot (2008), mostrar como o conceito bakhtiniano de exotopia está imbricado com o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. Convém, entretanto, dizer que o que aqui apresentamos não se trata de uma reflexão precursora, tendo em vista que é de conhecimento dos pesquisadores das áreas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade que o processo dialógico da autoconfrontação está fortemente alicerçado na filosofia bakhtiniana da linguagem e, por conseguinte, em seus conceitos.

Nosso propósito foi, aqui, expor, a partir de exemplos de situações concretas de trabalho e pesquisa, como esse conceito se encontra manifesto nas várias fases que compõem o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

Acreditamos que a explanação que realizamos, amalgamando o conceito de exotopia a exemplos reais vivenciados por trabalhadores em seu meio profissional, poderia contribuir para a compreensão da importância de Bakhtin e da filosofia da linguagem dentro das pesquisas e/ou intervenções realizadas pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade.

Vale ainda esclarecer que, apesar de considerarmos a fase do retorno ao coletivo profissional também como um momento exotópico dos pares em relação aos trabalhadores protagonistas da autoconfrontação simples e da autoconfrontação cruzada, não trouxemos nenhum exemplo de pesquisa que tratasse dessa fase por uma questão de opção pessoal. Entretanto, além de priorizar as fases da autoconfrontação simples e da autoconfrontação cruzada, incluímos, ainda, um estudo sobre a atividade de análise do pesquisador.

Compreendemos, portanto, que o excedente de visão só é possível nessas pesquisas e/ou intervenções porque a autoconfrontação viabiliza o deslocamento do pesquisador e do(s) sujeito(s) pesquisado(s) para um espaço e um tempo distintos. Um espaço e um tempo (cronotopo) que não correspondem aos mesmos de sua(s) atividade(s) inicial(ais). E a imagem filmada da atividade inicial de cada sujeito favorece esse excedente de visão.

É, então, no decorrer da atividade linguageira sobre a atividade inicial que o(s) sujeito(s) se olha(m) como outro(s). Seu olhar, em relação a si próprio(s), não é mais o mesmo, porque seus valores não são mais os mesmos. O olhar de fora – no tempo, no espaço e nos valores – consegue enxergar algo a mais, um *surplus* que o(s) sujeito(s) não seria(m) capaz(es) de enxergar se não se encontrasse(m) em posição exotópica.

Segundo Bakhtin (2011, p. 14), “[...] a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente.” Ou seja, fundamentalmente, somos todos incompletos.

Nesse sentido, sem o olhar do outro que nos completa – lembramos que esse outro pode ser nós mesmos – e sem o nosso olhar que completa o outro, não haveria a possibilidade da resposta do outro a nós e da nossa resposta ao outro. Somos seres díspares em todos os âmbitos da existência e, portanto, sem o outro estaríamos condenados a uma incompletude aterradora.

Em suma, a nosso ver, o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação dá a possibilidade ao(s) sujeito(s) de revelar(em) a si próprio(s) – e aos pares – as ausências que sua(s) individualidade(s) não consegue(m) auferir sozinha(s).

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 95-114.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

\_\_\_\_\_; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes. **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**; nº4, 2000. p. 7-42.

FAÏTA, Daniel. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **Activités – Revue électronique**, v. 4, nº 2, 2007. p. 3-15.

\_\_\_\_\_. Mondes du travail et pratiques langagières. In: **Langages**. Parole(s) ouvrière(s). 24e année, nº 93. 1989. p. 110-123.

\_\_\_\_\_; MAGGI, Bruno. **Un débat en analyse du travail – Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement**. Toulouse, France: Octarès Editions, 2007.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Marcos. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholè**, hors-série 1, 2003, p. 57-68.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÉLIX, Christine; SAUJAT, Frédéric. Le développement de l'activité d'une enseignante débutante : les effets du processus d'autoconfrontation dans l'élaboration de ressources opératoires. Colloque restreint organisé par l'équipe ERGAPE – **Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants** : outils et méthodes de l'alternance. Marseille, France, 2007. p. 1-13.

FRANÇOIS, Frédéric. **Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres**. Recueil d'articles, 1988-1995. Lyon: ENS Éditions, 2005.

GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GONÇALVES, Laryssa Érika Queiroz. **Quem vê capa não vê coração**: um olhar bakhtiniano sobre a construção de sentidos da imagem dos evangélicos em capas da revista Veja. 2015. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 131-148.

MAGALHÃES, Elisandra Maria. **Autoconfrontação Simples (ACS)**: um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE). 2014. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

MAGALHÃES JÚNIOR, Caibar Pereira. **O conceito de exotopia em Bakhtin**: uma análise de *O filho eterno*, de Cristovão Tezza. 2010. Dissertação. (Mestrado em Letras – Estudos Literários). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. Tradução de Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 11-36.

TEZZA, Cristovão. A construção das vozes no romance. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 209-217.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII.

\_\_\_\_\_. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique. Paris, Seuil, 1981.

**Data da submissão:** 10/05/2017

**Data da aprovação:** 29/05/2017

# A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO DE TRABALHADORES METALÚRGICOS<sup>1</sup>

## *Knowledge production of metallurgic workers*

Ivan Livindo de Senna Corrêa<sup>2</sup>

Maria Clara Bueno Fischer<sup>3</sup>

### RESUMO

O artigo analisa resultados de pesquisa sobre o conhecimento de trabalhadores metalúrgicos. A construção e a análise dos dados foram orientadas pelo materialismo histórico e dialético e por revisão bibliográfica pertinente. Foram realizadas observação participante em seis pequenas unidades de produção autônomas, localizadas na região da serra do Estado do Rio Grande do Sul, e entrevistas semiestruturadas com dez metalúrgicos. Concluiu-se que a produção do conhecimento dos entrevistados sobre o seu trabalho constitui um processo contínuo, inter-relacionado e dinâmico entre o patrimônio de conhecimentos escolares, o conhecimento tácito e os desafios enfrentados em situação de trabalho. Identificou-se, também, que os trabalhadores sujeitos da pesquisa realizam as seguintes etapas no seu processo de produção de conhecimento sobre o trabalho: elaboração de problemas, levantamento e teste de hipóteses e, por fim, produção de relatórios. São etapas muito semelhantes às utilizadas no denominado “conhecimento científico”. Há, porém, uma importante diferença: enquanto neste a base para identificação de um problema emerge de referencial teórico prévio; naquele, os trabalhadores tomam como referência a sua experiência individual e coletiva de trabalho.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Educação. Trabalho metalúrgico.

### ABSTRACT

This paper analyses the results of a research on knowledge of metallurgic workers. The data construction and analyses were based on historical and dialectical materialism and on a relevant bibliography literature. Six autonomous small production units were observed in Serra Gaúcha region, in RS state, and semi structure interviews were made with ten metallurgic workers. The conclusion is that knowledge production about work was a continuous, interrelated and dynamic process among the school knowledge patrimony, tacit knowledge and the challenges faced in work situations. It was also identified that the workers subjects of the research do the following stages in their production process/ knowledge about their work: problem elaboration, searching and hypothesis tests and at last, production reports. These stages are very similar to the ones utilized in the so called “scientific knowledge”. There is an important difference notwithstanding: while in the scientific knowledge construction the base for problem identification emerges from a previous theoretical reference, the workers themselves have as reference their own individual and collective experiences of work.

**Keywords:** Knowledge. Education. Metallurgic work.

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada de outro, com o mesmo título, apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPEd, Florianópolis, 2015. Apoio CNPq.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFRGS, Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFSM, Graduado em Educação Física pela UFSM, Professor do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail:<ivanlivindo@gmail.com>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela University of Nottingham, Mestra em Educação pela UFRGS, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Faz parte dos Grupos de Pesquisa: Trabalho Movimentos sociais e educação. Ufrgs. Cnpq e Trabalho Conhecimento e Educação. Ufrgs. Cnpq. Bolsista PQ CNPq. E-mail:<mariaclara180211@gmail.com>.



## INTRODUÇÃO

O conhecimento do trabalhador é central para o andamento de qualquer processo de trabalho. Esta é, historicamente, uma questão reconhecida tanto pelo capital como pelo trabalho; motivo pelo qual a natureza desse conhecimento e a forma como ele é produzido e mobilizado pelo trabalhador têm sido objeto de análise em diferentes campos de conhecimento e perspectivas teóricas. Mais especificamente, busca-se compreender os conhecimentos provenientes da prática, da experiência e da habilidade, os quais constituem os conhecimentos tácitos.

O termo tácito foi inicialmente utilizado em 1952 por Michael Polanyi, na obra intitulada "*Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*" (POLANYI, 2013), para tratar dos conhecimentos cotidianos, que são difíceis de descrever e de serem transmitidos. Para Polanyi (2010, p. 43), é o poder do "conhecer tácito" que possibilita

[...] as coisas que conhecemos (ou sabemos) desta forma incluem problemas e intuições, fisionomias e competências, o uso de ferramentas, sondas e linguagem denotativa, e aumentei a minha lista para incluir o conhecimento primitivo de objetos exteriores percebidos pelos nossos sentidos.

Michael Polanyi tem influenciado direta e indiretamente as investigações relacionadas ao conhecimento tácito no campo de estudo Trabalho e Educação. Indiretamente, influenciou os trabalhos de Aranha (1997) e Kuenzer (2003), porque estes, ao adotarem o conceito de conhecimento tácito de Jones e Wood (1984), incorporam as definições de Michael Polanyi. Assim, baseando-se em Jones e Wood (1984), Kuenzer (2003) define o conhecimento tácito como "resultado das experiências de trabalho" e afirma que o mesmo possui diferentes elementos e graus: o primeiro "diz respeito às práticas rotineiras" onde se manifesta a "inteligência prática" (KUENZER, 2003, p. 56-57); o segundo é aquele "que demanda diferentes graus de tomada de consciência para tomar decisões em situações que fogem à normalidade [...] podendo ocorrer necessidade de raciocínios bastante complexos" (KUENZER, 2003, p. 58); o terceiro, de natureza coletiva, refere-se "à tomada de consciência e julgamento dos trabalhadores, sobre como se insere o seu trabalho no processo de produção, considerando as interfaces com os trabalhos de seus companheiros de equipe" (KUENZER, 2003, p.59). Assim, o conhecimento tácito proveniente da prática rotineira, da resolução de problemas cotidianos e da interação no ambiente de trabalho passa a ser elemento significativo no processo de trabalho.

A administração científica do trabalho, base do sistema taylorista-fordista, é paradigmática no que diz respeito à viabilização e à incorporação desse conhecimento para controlar e melhorar o processo produtivo. O toyotismo, por seu turno, cria outros modos de desvelamento e valorização do conhecimento tácito. Mecanismos como caixa de sugestões, círculo de controle de qualidade, entre outros, são incorporados para disponibilizar, com rapidez e flexibilidade, saberes da experiência do trabalhador. Mesmo assim, há autores (ARANHA, 1997; SANTOS, 2010) que consideram que os conhecimentos produzidos pelos trabalhadores nem sempre são reconhecidos no processo de produção industrial, mesmo que eles garantam o andamento do processo produtivo.

Nas últimas décadas, os saberes do trabalho têm-se constituído como uma temática de investigação no campo de estudos Trabalho e Educação (FRANZOI; FISCHER, 2015). O conhecimento tácito, de forma mais específica, tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores (KUENZER, 2003 e 2011; KUENZER, ABREU, GOMES, 2007; ARANHA, 1997; SANTOS, 2004 e 2010) que destacam a articulação entre o conhecimento tácito e científico e também a criatividade e a capacidade dos trabalhadores.

O conhecimento tácito possibilita a resolução de problemas práticos no cotidiano do trabalho, como o ajuste de uma peça ou mesmo a construção de uma ferramenta para melhor executar uma tarefa. Para Santos (2010), os trabalhadores, a partir de seus conhecimentos (ou saberes) tácitos, “elaboram dispositivos, uma espécie de ‘micro trabalho morto’, que [...] não são meros apêndices das máquinas-ferramentas, mas que expressam pontos de vista sobre o trabalho” (SANTOS, 2010, p. 44).

Essa produção de “micro trabalho morto” ocorre no cotidiano do trabalho, quando os trabalhadores modificam ou criam ferramentas que lhes possibilitem a realização das tarefas. Santos traz como exemplo a elaboração de “dispositivos”, uma espécie de ferramenta que possibilita a fixação dos materiais a serem transformados em peças pelas máquinas-ferramentas. Essa criação ocorre para resolver o problema prático de como fixar o material a ser trabalhado e parte dos conhecimentos tácitos acumulados pelo trabalhador ou pelo coletivo de trabalhadores. Percebe-se a relevância dos conhecimentos tácitos para os trabalhadores organizados em pequenas unidades de produção, porque as próprias unidades são constituídas com base nas experiências de trabalho de seus proprietários. O processo de criação observado tem como base os conhecimentos adquiridos na experiência do trabalhador e que, com a autonomia conquistada pela posse dos meios de produção, possibilitam que ele desenvolva suas capacidades criativas. Deve-se ressaltar, contudo, que os conhecimentos dos trabalhadores metalúrgicos transcendem a experiência e articulam, no seu fazer cotidiano, conhecimentos científicos, por exemplo, acerca das propriedades dos materiais.

A compreensão dessa articulação pressupõe o entendimento de que o conhecimento científico é resultado de um método adotado por um sujeito cognoscente que, racionalmente, analisa um objeto ou um fato social. Como resultado desse método, o sujeito identifica a regularidade do objeto ou do fato social, o qual é sistematizado e/ou teorizado (VÁZQUEZ, 1968; KOSIK, 2011; LUKÁCS, 1979). Já o conhecimento tácito é resultado das experiências cotidianas do sujeito ou de um coletivo de sujeitos e raramente é teorizado, ficando no nível de reflexão individual ou coletiva dos envolvidos.

A relação entre os conhecimentos tácito e científico na preparação para o trabalho é uma questão complexa. Para Franzoi e Fischer (2009) e Fischer e Tiriba (2009b), a formação do trabalhador deve valorizar as experiências e os saberes do trabalho e a sua inter-relação com a apropriação de conhecimentos científicos, numa perspectiva histórico-crítica. Para Tiriba (2001), a questão do domínio de conhecimentos científicos é o “calcanhar de Aquiles” para o trabalhador, pois está diretamente associada ao alcance de sua autonomia. Tanto para Kuenzer (2011) como para Tiriba (2001), limitar a aprendizagem do trabalhador ao chão da fábrica significa colocá-lo à mercê dos interesses do capital.

Com a reestruturação produtiva, a formação escolar básica passa a ser, em determinados setores produtivos, uma necessidade para o próprio andamento do processo de trabalho. É o caso da metalurgia. A ampliação do uso de máquinas com comando numérico computadorizado é uma realidade. Argumentam Kuenzer, Abreu e Gomes (2007) que, nesse processo, cada vez mais os conhecimentos científicos são requisitados. Os autores ressaltam, contudo, que o “conhecimento tácito não desaparece, [...] mas muda de qualidade, passando a exigir maior aporte de conhecimentos científicos que não podem ser obtidos somente pela prática” (KUENZER; ABREU; GOMES, 2007, p.466).

Assume-se, aqui, que o conhecimento tácito, nas suas interfaces com o conhecimento científico, é um fator significativo do processo de produção industrial e que é particularmente relevante em pequenas unidades de produção. Neste artigo, pretende-se não apenas (re)afirmar que os trabalhadores produzem conhecimento tácito, mas também analisar como ele é produzido. As reflexões apresentadas baseiam-se em análise de dados de pesquisa de campo com metalúrgicos do Sul do Brasil.

A indústria metalomecânica tem apresentado mudanças constantes na sua matriz produtiva, impulsionada pela reestruturação produtiva do capital das últimas décadas, algo constatado na região onde se realizou a pesquisa. O processo de reestruturação produtiva na Serra Gaúcha,<sup>4</sup> que se iniciou no final da década de 1980, gerou o aumento no número de micro e pequenas empresas, denominadas, neste estudo, “pequenas unidades de produção”. Segundo a RAIS (2013), somente na cidade de Caxias do Sul-RS, o número de unidades de produção com zero a quatro trabalhadores passou de 148 unidades, em 1985, para 1689 unidades, em 2012.

No contexto da reestruturação produtiva, a ampliação do número de pequenas unidades de produção explica-se porque as atividades que necessitam maior trabalho vivo são, em parte, realizadas por unidades autônomas que fornecem serviços para a grande indústria. Entende-se por unidades autônomas aquelas unidades de produção onde o trabalhador é proprietário dos meios de produção, o que lhe possibilita certa autonomia. Compete destacar que, em muitos casos, o trabalho nessas unidades não se limita à prestação de serviços à grande indústria; ao contrário, amplia-se o campo de atuação, inclusive com a criação de produtos próprios que podem, eventualmente, competir com a grande indústria. Tal competição torna-se possível porque as pequenas unidades de produção constroem relações de cooperação entre si, fato que viabiliza a elaboração de produtos próprios que exigem trabalho especializado, que é desenvolvido por várias unidades de produção autônomas. Com isso, elas acabam construindo conhecimentos tácitos que transcendem o espaço singular de uma unidade de produção.

Diante desse contexto, procurou-se compreender o processo de produção de conhecimento presente na práxis cotidiana do trabalho de metalúrgicos organizados em pequenas unidades de produção<sup>5</sup> da Serra Gaúcha. Para isso, construíram-se

<sup>4</sup> A Serra Gaúcha ou a Região Funcional de Planejamento 3 (RF3), do Estado Rio Grande do Sul, situa-se no nordeste do Estado e é composta por 48 municípios, subdivididos em três microrregiões: Campos de Cima da Serra, Hortênsias e Serra.

<sup>5</sup> Compreende-se como pequenas unidades de produção as microempresas (de 0 a 9 empregados) onde o trabalho metalúrgico é realizado pelo próprio proprietário e pelos demais trabalhadores empregados. Além de serem microempresas, elas apresentam certo nível de autonomia, principalmente quando os próprios trabalhadores realizam a criação e o desenvolvimento do produto.

procedimentos metodológicos na perspectiva do materialismo histórico e dialético, os quais possibilitaram entender o processo de produção do conhecimento teórico, bem como do conhecimento tácito dos trabalhadores observados. Sendo uma pesquisa de cunho dialético, procurou-se compreender a realidade observada como parte de um contexto social e histórico mais amplo (totalidade); uma realidade permeada por contradições e inserida num sistema mediado pela hegemonia da economia e de relações de trabalho capitalistas, e que também tem uma práxis cotidiana, onde os sujeitos agem e refletem sobre as suas ações. Esses procedimentos possibilitaram entender o processo histórico que serviu como referência para identificar a produção de conhecimento no cotidiano de trabalho dos metalúrgicos.

Para aproximar-se do campo empírico da pesquisa, adotou-se como estratégia investigativa a combinação dos procedimentos de observação participante e de entrevistas semiestruturadas. Para a observação participante, um dos pesquisadores trabalhou como aprendiz em uma pequena unidade de produção, onde observou o processo de trabalho e os momentos reveladores da produção de conhecimento tácito. Os trabalhadores somavam esforços individuais e coletivos para resolver os problemas no processo de trabalho. Foram observadas, também, outras cinco unidades de produção, as quais mantêm relação de cooperação no processo produtivo e na construção de conhecimento com aquela onde ocorreu o trabalho como aprendiz. Num segundo momento do trabalho de campo, dez trabalhadores que concordaram em participar da pesquisa foram entrevistados.

Na análise dos dados, priorizaram-se as observações no cotidiano do trabalho dos sujeitos da pesquisa, notadamente os passos percorridos na construção do seu conhecimento tácito. Constatou-se, também, a articulação dos conhecimentos tácitos com os conhecimentos científicos ou escolares na práxis cotidiana de trabalho dos metalúrgicos. Ao mesmo tempo, foram se revelando as analogias entre o processo de produção do conhecimento tácito dos trabalhadores e a construção de conhecimentos científicos.

## **O CONHECIMENTO**

Ao tomar como objeto de estudo o conhecimento dos trabalhadores metalúrgicos, procurou-se analisar seu processo produção, uma vez que se entende o ser humano como um ser cognoscente, que produz conhecimento ao transformar a natureza através de seu trabalho. O conhecimento, na perspectiva de Marx (1988), Kosik (2011), Vázquez (1968), Lukács (1979, 2013) e Freire (1988b), é fruto da práxis, isto é, o homem conhece à medida que age e transforma o mundo. Nesse ato de agir no mundo, de modificá-lo conforme as suas necessidades, o homem acaba produzindo conhecimento sobre a realidade onde está inserido. Para Kosik (2011, p. 28), “o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático”. Assim, em todos os espaços de ação humana existe conhecimento; no entanto, o conhecimento que surge da práxis (ação e reflexão) cotidiana fica armazenado no pensamento humano. Esse pensamento pode ficar apenas com o sujeito da práxis ou pode ser sistematizado, sendo essa sistematização uma representação abstrata (teórica) da realidade.

Para Freire (1988a, p. 92), a práxis é “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. Assim, o conhecimento, compreensão conceitual ou abstrata do real, fruto da ação e da reflexão sobre a realidade, associa-se à práxis dos metalúrgicos em suas formas de organização do processo de trabalho em que estão envolvidos. Neste texto, portanto, os trabalhadores metalúrgicos são apresentados como sujeitos que produzem conhecimento tácito de certa forma relacionado com o conhecimento científico trabalhado na escola.

Os trabalhadores metalúrgicos, como sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1988a), analisam as suas ações e a realidade. Ao agir no mundo, esses trabalhadores possuem uma intencionalidade, isto é, primeiro criam a ideia para, depois, materializá-la ou intervir na realidade. A reflexão acerca do mundo – e do seu agir nele – constitui o que se denomina conhecimento e que, no caso dos trabalhadores metalúrgicos observados, pode ser chamado conhecimento tácito produzido em sua práxis cotidiana de trabalho.

O conhecimento tácito é fruto da experiência ou da ação intencional do trabalhador, esta composta por ato ou conjunto de atos que modificam a realidade material e constroem uma nova realidade ou um produto (VÁZQUEZ, 1968; KUENZER, 2003). Nessa concepção, o conhecimento tácito será sempre relacionado, pensado ou ideado pelo sujeito que age, isto é, as ideias que surgem da ação e reflexão (práxis) sobre a realidade (trabalho) constituem o conhecimento produzido pelos sujeitos dessa práxis.

Para Lukács (1979, 2010), Kosik (2011), Vázquez, (1968) e Gramsci (1989), a práxis pode ser cotidiana ou social. Na práxis cotidiana, o ser humano, conforme a sua intencionalidade ou seus objetivos, transforma a natureza ou os objetos de outras práxis. Na práxis social, não só as “coisas concretas” são objetos da práxis, como também as relações humanas são objetivadas. Ao tratar a práxis dos trabalhadores metalúrgicos, priorizando a sua práxis cotidiana, o que se busca é compreender o processo de construção de conhecimento fruto dessa práxis.

Segundo Kosik,

[...] cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na *práxis* objetiva da humanidade e, *portanto*, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor. O homem sempre vê *mais* do que aquilo que percebe imediatamente (KOSIK, 2011, p. 29-30).

Esse enxergar “mais do que aquilo que percebe imediatamente” é a capacidade humana de pensar e refletir sobre uma determinada realidade. Aquilo “a mais” que o homem vê pode ser expresso em mitos, religiões, artes, opiniões e teorias.

A teoria é uma forma privilegiada de expressar o “a mais” visto pelo homem (KOSIK, 2011), pois ela pode submeter tudo à análise, criando, assim, para todas as coisas, inclusive para a práxis e para o conhecimento, uma teoria. O processo analítico realizado pela teoria é um ato de decomposição do todo ou do objeto analisado (LUKÁCS, 2010; KOSIK, 2011). O mesmo ato de decomposição constituinte da teoria é, analogamente, a base do agir humano, ou seja, a ação humana objetivada ou intencional tem como ponto de partida uma análise ou uma decomposição do

objeto de sua ação. Foi precisamente esse fenômeno que se observou no trabalho dos sujeitos da pesquisa, conforme descrito no decorrer do texto.

Neste estudo, portanto, quando se faz referência ao conhecimento do trabalhador construído na escola e na práxis cotidiana, está-se referindo ao processo analítico ou à decomposição de um todo que pode ficar tanto no nível da ação, da prática e da experiência (“no grito”, como dizem os trabalhadores entrevistados) quanto no nível teórico, onde a decomposição e a reflexão ocorrem *a posteriori* da prática. O conhecimento teórico construído na escola tem como base as ciências, principalmente as ciências naturais e exatas, as quais, por sua vez, têm influência direta no processo de produção industrial (MARX, 1985, 1988; VÁZQUEZ, 1968; BRIGHON LABOUR PROCESS GROUP, 1991). Dessa forma, no trabalho do chão da fábrica, vivencia-se, em certo sentido, a unidade da teoria e da prática, uma vez que os conhecimentos científicos são testados na experiência do trabalho e, num processo contínuo, aperfeiçoados. A união entre teoria e prática (KUENZER, 2003) é sintetizada pelo trabalhador metalúrgico que faz uso do seu conhecimento prático e teórico para projetar, desenhar, usinar e montar o que, no caso da pesquisa em questão, é produzido no interior das pequenas unidades de produção autônomas.

## O CONHECIMENTO ESCOLAR E O TRABALHO METALÚRGICO

Nas entrevistas e nas observações, percebeu-se que o conhecimento escolar<sup>6</sup> é um pré-requisito importante para a aprendizagem e para a construção do conhecimento na oficina de trabalho. O conhecimento escolar aparece para os sujeitos entrevistados como algo distanciado da realidade, um conhecimento memorizado, livresco, que não os capacita diretamente para o trabalho na oficina. Por outro lado, o conhecimento proveniente da práxis cotidiana tem a sua utilidade imediatamente percebida e materializada pelos sujeitos entrevistados no processo e no resultado do trabalho. Apesar disso, o conhecimento escolar, que inicialmente é descrito pelos sujeitos da pesquisa como alheio ao trabalho, emerge como fundamental para o trabalhador conseguir emprego e para entender o processo produtivo. A seguir, explora-se essa questão.

A importância do conhecimento escolar aparece nas seguintes falas:

*Eu acho que foi normal. Primeira à quarta série em outra cidade, tu tá aprendendo. Da quinta à oitava, eu já não queria; na sétima série, eu já queria parar de estudar para poder trabalhar com o pai. Eu adorava construir, eu adorava ver uma casa sair do barro e [es]tá ali a chave na mão. Eu gostava disso, eu gostava e meu irmão gostava, a gente achava prazer nisso. Eu queria parar de estudar na sétima série, só que o meu pai disse assim: “tu estuda até a oitava série [que era o primeiro grau na época], faz o primeiro grau, **capricha**. Se tu não rodar, depois tu vai trabalhar comigo”. E foi o que eu fiz, **eu caprichei o que eu pude na oitava série**. Eu nunca precisei assim estudar, eu conseguia escutar o professor falando e aprendia; nunca precisei estudar para uma prova. Eu prestava atenção na aula. Só que eu caprichei tanto na oitava série, foi na*

<sup>6</sup> Entende-se conhecimento escolar num sentido amplo, que envolve não só os conhecimentos da linguagem escrita, da matemática e dos conhecimentos científicos básicos, mas também aspectos comportamentais como: respeitar as normas, respeitar as orientações dos superiores, cumprir tarefas, respeitar horários e trabalhar em grupo.

oitava série que eu fiz aquele teste para o Banco do Brasil e era entre os melhores alunos das oitavas séries. Quando eu entrei na [Empresa A], eu comecei no polimento, eu já sabia trabalhar, como trabalhava no Banco do Brasil, **minha escolaridade era boa, eu tinha facilidade para falar, para escrever, só não tinha o chão de fábrica.** [...] **Mas só que eu consegui aprender muito rápido, daí o supervisor da fábrica, [...] vamos botar tu num torno. Eu fui para um torno mecânico. [...] aprendi fácil o torno.** Depois vamos te testar numa fresa, eu fui na fresa e aprendi rápido. Na fresa, naquele tempo, não tinha CNC. Daí aconteceu como **eu tenho muita facilidade de aprender, de repente tu vai para DTP, que era o Departamento Técnico de Projetos. Foi a chance que eu entrei no departamento técnico. Eu não sabia nada de desenho técnico, só que tinha o responsável pelo setor, ele era um expert em desenho, sabia tudo de desenho e ele me ensinou a desenhar, desde a caligrafia correta para um desenho, era letra de forma, caneta de nanquim, fazia o projeto no papel vegetal, se errava não tinha como apagar, tinha que pegar uma gillete, raspar, então tu tinha que cuidar o que tu escrevia, cuidar desenhar, cuidar as medidas, que tu colocava e dava trabalho tu arrumar isso aí. E ali eu fiquei [...]** (DEPOIMENTO 1; grifo nosso).

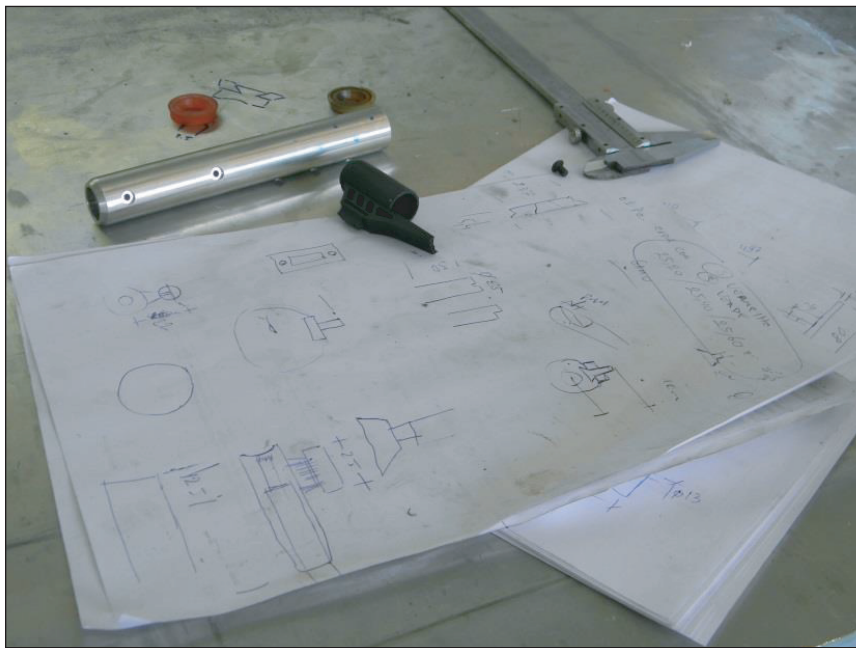
[Ensino Escolar] *O bom é ter um estudo, por causa que tu vai saber a prática, mas o teórico mesmo que é o certo, tu não vai saber. A prática ela, tem a prática, mas tu não tem aquele conhecimento adiante sabe. Mas seria bom ter o curso teórico* (DEPOIMENTO 10).

Nesses depoimentos, aparecem pistas de que o conhecimento escolar é significativo para a formação profissional de metalúrgico. Para o depoente 1, o fato de ter concluído o Ensino Médio foi determinante para a ascensão nos postos de trabalho na indústria metalúrgica. Porque a sua “escolaridade era boa” e porque tinha “facilidade para falar”, “para escrever” e para “aprender”, em pouco tempo, ele passou por diversos setores daquela indústria, chegando, finalmente, ao setor de projetos. Suas características ou “facilidades” e seu envolvimento nas tarefas ou o “capricho” com que as realizava enquadravam-se nas necessidades da empresa, o que lhe permitiu ocupar um posto de trabalho mais qualificado e que exige um grau mais elevado de escolaridade. Segundo Kuenzer, para cargos mais qualificados na indústria metalúrgica, “o processo de seleção volta-se cuidadosamente para o conhecimento da conduta do candidato nos empregos anteriores, bem como para a identificação de atitudes favoráveis em relação à empresa” (KUENZER, 2011, p.76), atitudes que foram manifestadas pelo depoente 1, principalmente a sua facilidade em adaptar-se ao trabalho industrial. Assim, ao possuir conhecimento escolar e atitudes condizentes com as da empresa, ele conseguiu chegar a um posto intermediário.

No depoimento 10, assim como nos demais, destaca-se a importância do conhecimento possibilitado pela escola para compreender o processo de produção, para saber desenhar e interpretar os desenhos técnicos e também para conhecer o funcionamento das máquinas e ferramentas.

Ao longo das observações, foi possível constatar a mobilização de conhecimentos escolares pelos trabalhadores para resolver problemas de execução de uma tarefa ou para criar ferramentas. Para criar uma peça, por exemplo, os trabalhadores realizavam desenhos com caneta ou lápis e, posteriormente, transferiam-nos para o computador. Nesses momentos, observou-se a realização de cálculos, principalmente para aproveitar bem os materiais e evitar desperdícios. Além disso, a fim de desenvolver as peças a serem usinadas, também foram usados conhecimentos de geometria, como se verifica na ilustração a seguir.

**FIGURA 1. CROQUI DE UMA PEÇA ELABORADO PELOS PRÓPRIOS TRABALHADORES DA UNIDADE DE PRODUÇÃO ONDE O PESQUISADOR TRABALHOU COMO APRENDIZ**



Fonte: Diário de Campo

Para desenhar e produzir as peças dessa figura, os trabalhadores tiveram que mobilizar os conhecimentos de matemática aprendidos na escola, juntamente com os conhecimentos tácitos do trabalho fabril. Mesmo que, na maioria dos depoimentos, o conteúdo escolar apareça distanciado do trabalho, ele é significativo para as resoluções de problemas práticos.

Para os sujeitos da pesquisa, a Educação Básica é algo “normal”, todos devem cursar a escola, porém nem todos conseguem fazer uma relação direta com o trabalho industrial. Um dos entrevistados, inclusive, afirma que não é necessária uma formação técnica prévia para o trabalho de metalúrgico, mas que o Ensino Fundamental deve ser o mínimo que se espera de um trabalhador metalúrgico.

*[...] esquece o ler e o escrever, porque isso pra mim é básico. O cara que não souber isso, nem as operações elementares da matemática, pelo amor de Deus! [Ensino Fundamental] no mínimo. O que ele tem que saber? Boa vontade, um pouco de raciocínio [...] É isso que ele tem que entender. Quando ele está fazendo, ele tem que saber o que tá fazendo (DEPOIMENTO 4).*

Esse metalúrgico não consegue conceber um trabalhador do setor que, atualmente, não possua os conhecimentos “elementares da matemática”. Segundo ele, para conseguir trabalhar na profissão, o trabalhador tem que ter, no mínimo, o Ensino Fundamental. Vale notar que, segundo a Lei 9394/96 (LDB), Artigo 26º, parágrafo 1º, essa etapa da educação deve, obrigatoriamente, abranger “o



estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”, além do ensino de artes, educação física, música e história. Os constantes estudos realizados pelos trabalhadores ficam evidenciados nos depoimentos, que ressaltam desde a conclusão do Ensino Médio, como se constatou nos registros 5, 7, 8 e 9, até a necessidade de estudos técnicos, principalmente de informática, citada por nove pessoas. Contudo, não são apenas as falas dos trabalhadores que demonstram a importância dos conhecimentos escolares: durante o trabalho de campo, observou-se que os metalúrgicos estão sempre buscando novos cursos de qualificação e pesquisando na Internet novas técnicas para resolver problemas no trabalho.

É importante perceber que as falas dos entrevistados remetem aos estudos de Saviani (2007), em que o autor destaca a relação da Educação Básica com o mundo do trabalho. Para ele, mesmo que implicitamente, “a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 160), e essa base nada mais é que a linguagem escrita, a matemática e os conhecimentos científicos básicos incorporados pelo mundo do trabalho e, em particular, pela indústria. Já no Ensino Médio, a relação com o mundo do trabalho é explícita, pois esse nível de ensino visa “explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 161). Muitos entrevistados não conseguem perceber a relação entre Educação Básica e trabalho. Para seis entrevistados, além da Educação Básica, é necessária também a formação profissional em cursos profissionalizantes, os quais poderão ser oferecidos tanto no próprio local de trabalho como em escolas técnicas.

Mesmo que o conhecimento escolar da Educação Básica seja valorizado pelo trabalhador metalúrgico, a formação superior parece não estar no horizonte da necessidade e/ou da possibilidade. Dos 28 trabalhadores das seis unidades de produção, apenas dois concluíram o Ensino Superior. Cinco trabalhadores ingressaram no ensino superior e desistiram, aparentemente porque priorizaram o trabalho. O fato de a formação em Ensino Superior não apontar perspectivas para ascensão profissional nas pequenas unidades de produção talvez influencie a percepção desses funcionários. Nas grandes indústrias da região, quem tem curso superior pode ocupar postos administrativos, fato que levou os depoentes 2 e 4 a concluírem o curso superior, possibilitando-lhes ocupar esse tipo de cargo antes de criarem sua própria unidade de produção. Essa afirmação também foi constatada na fala de uma trabalhadora (secretária), que pretende concluir o Ensino Superior e abandonar o ramo da metalurgia. Nesse cenário, a formação no Ensino Médio é predominante: 16 trabalhadores concluíram esse nível de estudo, além de terem realizado outros cursos de formação profissional.

Nas unidades observadas, foram encontrados dois trabalhadores que possuem o Ensino Fundamental completo e que, nas palavras de um deles, aprenderam a profissão “na prática”, em outras indústrias, mas que também fizeram cursos de leitura e interpretação de desenho no SENAI. Outros dois trabalhadores cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental e trabalham auxiliando o proprietário da Unidade de Componentes Plásticos.

Pode-se observar que o nível de escolarização tem relação direta com a divisão do trabalho no interior das unidades de produção. Os trabalhadores que criam, desenham e desenvolvem as peças e os operadores de máquinas de controle numérico possuem no mínimo o Ensino Médio e cursos técnicos profissionalizantes. Já àqueles que só operam máquinas convencionais, bastam-lhes o Ensino Fundamental e o conhecimento de desenho técnico. Ressalta-se que, enquanto a maioria dos trabalhadores possui o Ensino Médio e realiza trabalhos mais qualificados, os dois que executam funções simples e repetitivas junto a máquinas injetoras cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, constatou-se, assim como ocorreu nos estudos de Kuenzer (2011), que o nível de escolaridade tem relação direta com o tipo de função desenvolvida pelos trabalhadores.

Ao analisar a escolaridade desses trabalhadores, percebe-se que, entre metalúrgicos, é comum que alcancem a escolarização em nível do Ensino Médio. Essa constatação da pesquisa coincide com os estudos de Kuenzer (2011) e de Santos (2004, 2010), que destacam a importância dos conhecimentos escolares no chão da fábrica, neste segmento industrial, principalmente para os ferramenteiros e os mecânicos de manutenção. Para Santos, os estudos realizados com ferramenteiros apontam que o domínio da “geometria, a trigonometria, as noções de química, física, desenho mecânico e a escrita, por exemplo, poderiam facilitar e fertilizar as trocas de informações” (SANTOS, 2010, p. 400) e poderiam potencializar os conhecimentos técnicos dos trabalhadores.

As constatações de Santos (2010) coincidem com os depoimentos dos entrevistados. Segundo eles, além da Educação Básica, que possibilita conhecimentos elementares das ciências, outros conhecimentos teóricos e tácitos são necessários para o exercício da profissão. Esses conhecimentos podem ser aprendidos na indústria, com profissionais mais experientes, ou em cursos profissionalizantes. Vale notar que, para eles, o conhecimento aprendido nesses espaços não deixa de ser conhecimento ‘escolar’, por ser planejado e por ter um “professor”. O Ensino Médio, portanto, não é suficiente para o trabalho nas indústrias do ramo metalomecânico. Existe a necessidade de conhecimentos técnico/teórico e tácito, os quais podem ser aprendidos na indústria, no SENAI ou em Escolas Técnicas. São exemplos desse conhecimento especializado a utilização de software para elaborar os desenhos, o trabalho com máquinas-ferramentas de Controle Numérico Computadorizado, a programação desses equipamentos e o uso de máquinas convencionais. Mais uma vez, cumpre destacar que esses conhecimentos são adquiridos não somente em cursos de formação, mas também no próprio trabalho, junto às máquinas-ferramentas, de maneira que a experiência de trabalho se torna fundamental para a aprendizagem do ofício e para a produção de conhecimento.

O conhecimento das novas tecnologias é apreendido em cursos no SENAI ou diretamente com o fornecedor das ferramentas e de *softwares*. Uma particularidade das unidades de produção investigadas é que a busca por cursos técnicos é uma necessidade dos mais jovens, que, mesmo tendo uma formação pela experiência, buscam ampliar o conhecimento fora do local de trabalho. Possível explicação para essa diferença é o fato de que os mais jovens estão no início de suas carreiras, enquanto os de mais idade estão prestes a se aposentar. Mesmo entre os

trabalhadores proprietários, dois já formaram sucessores e dois estão preocupados com quem ficará com as suas unidades de produção.

Os depoimentos dos entrevistados apontam para a necessidade de se ter um conhecimento teórico/técnico específico da atividade de trabalho que realizam e para o fato de que esse conhecimento pode ser ensinado em cursos profissionalizantes ou dentro da própria indústria, desde que haja pessoal qualificado (“professor”) para isso. Conforme o Depoimento 1 (E1), na empresa em que o profissional iniciou seu trabalho como metalúrgico, havia um sistema de aprendizagem nos moldes do SENAI, onde se ensinava “o jeito correto”, ou seja, com o conteúdo expresso na “teoria” (conhecimento técnico de forma sistematizada) ou como aparece nos manuais do processo de produção industrial.

Para Kuenzer, em seu estudo junto a trabalhadores metalúrgicos, “os cursos externos são apontados como alternativa apenas para os casos em que a execução de tarefas mais complexas exigem aquisição de conhecimento técnico de forma sistematizada” (KUENZER, 2011, p.157). Também é o caso da maioria dos trabalhadores da pesquisa, para os quais não basta o conhecimento tácito: eles necessitam de uma formação mais detalhada, com conhecimentos teóricos, e exigem que alguém lhes ensine, ainda que no próprio espaço de trabalho. Assim, trabalhadores das pequenas unidades de produção que concebem o próprio produto e operadores de máquinas-ferramentas específicas necessitam de formação teórica e prática mais sistematizada.

A teoria, como conhecimento a *posteriori* da prática e que pode ser ensinado na escola, não é suficiente para a formação do trabalhador metalúrgico, sendo indispensável a experiência de trabalho para completar a sua instrução. Parece que esse conhecimento teórico/prático só foi possível aos trabalhadores mediante o trabalho e o estudo escolar e profissionalizante. A manifestação positiva dos sujeitos da pesquisa, no que concerne à importância da escola e do trabalho para a formação profissional (independente de o estudo e o trabalho ocorrerem de forma concomitante ou integrada), constitui um ensinamento importante para a Escola. Ensino que historicamente se transformou em bandeira de luta da classe trabalhadora, sintetizada na reivindicação de um Ensino Politécnico. Para Saviani, o Ensino Politécnico não deve ser confundido com um ensino profissionalizante que compreenda a formação profissional “como um adestramento em uma determinada habilidade”, mas como um ensino que “garanta o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Se a escola garantir isso, será possível o aprendizado das técnicas específicas no próprio espaço de trabalho. Porém, como se observou neste estudo, os trabalhadores que não tiveram acesso ao conhecimento escolar qualificado acabaram aprendendo “no grito”, através de suas próprias iniciativas e dos companheiros de trabalho, transformando, assim, o seu trabalho em um laboratório experimental, onde se constroem conhecimentos técnicos específicos. Em suma, mesmo que a Educação Básica garanta apenas os conhecimentos elementares das ciências, a experiência coletiva do trabalho possibilita ao trabalhador o acesso aos conhecimentos técnicos específicos da profissão.

## **A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO PELOS TRABALHADORES: O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO “NO GRITO”**

Um dos depoentes refere-se à aprendizagem na prática como “o conhecimento construído ‘no grito’”. A expressão “no grito” representa a experiência e corresponde à práxis cotidiana em seu agir criativo, objetivo e transformador. O processo intelectual que o cientista realiza para conhecer um determinado objeto encontra semelhanças com aquele realizado pelo trabalhador para compreender e entender o seu trabalho e para analisar e projetar os bens desenvolvidos nas unidades de produção. Contudo, mesmo que exista uma similaridade entre o processo de produção dos conhecimentos tácito e científico, há uma diferença entre os dois que é a intencionalidade de cada um: o primeiro visa à resolução de problema específico e é predominantemente prático, e o segundo visa à resolução de problema mais amplo e refere-se à regularidade dos fenômenos.

Na construção do conhecimento científico, a base para a identificação de um problema emerge de referencial teórico prévio ou de resolução de problemas práticos. Já para a construção do conhecimento tácito, os trabalhadores tomam como referência as experiências individuais e coletivas de trabalho e a resolução de problemas exclusivamente práticos. A ciência, entretanto, não se limita a resolver problemas, ela procura criar teorias (compreendidas aqui como conhecimento científico) que possam ser universalizadas ou que sejam válidas em outros contextos para além daquele problema pontual. Já a resolução de questões específicas e singulares, que emergem da práxis cotidiana, limita-se aos fatos e ao contexto do problema, e o conhecimento tácito resultante dessa resolução fica restrito aos sujeitos da práxis, isso é, não existe a necessidade de validade universal desse conhecimento.

Pode-se dizer que o conhecimento tácito contribui para a constituição do sujeito e por isso é difícil de descrever e de ser transmitido (POLANYI, 2013). Quando Marx (1985, 1988), Gramsci (1989), Lukács (2010), Kosik (2011) e Freire (1988a) apontam o agir humano sobre a natureza como um princípio ontológico do homem como ser social, resgatam-no como um ser de práxis, cujo trabalho é espaço fundante da formação humana e da produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento tácito é resultado da práxis cotidiana do trabalhador, a qual é sintetizada pela expressão “no grito”, que também representa a luta individual e coletiva dos trabalhadores pela sobrevivência e pela construção de melhores condições de vida.

Nessa práxis cotidiana, os trabalhadores adquirem conhecimentos tácitos que se tornam indispensáveis ao processo produtivo. Tal conhecimento é, historicamente, reconhecido pelo capital e controlado pela gerência, que o utiliza para aumentar a produção com vistas à valorização do capital. Marx (1985) já indicava a existência de trabalhadores qualificados na indústria, com formação científica e artesanal, isto é, com conhecimentos científicos e com conhecimentos tácitos. Aranha (1997) afirma que o trabalhador produz conhecimento tácito através de práticas individuais e sociais. Santos (2004, 2010), por sua vez, destaca a criatividade e o conhecimento tácito dos ferramenteiros e dos trabalhadores associados e a capacidade deles de produzir “micro trabalho morto”. Para Aranha (1997) e Santos (2010), os

conhecimentos produzidos pelos trabalhadores nem sempre são reconhecidos na produção industrial, mesmo que garantam o andamento do processo produtivo. Santos (2010), no entanto, ressalta que, no trabalho associado<sup>7</sup>, o conhecimento do trabalhador é reconhecido e incorporado à produção industrial.

Santos (2004, 2010) afirma que o conhecimento tácito do trabalhador é fruto da experiência coletiva acumulada, e, em seu trabalho, encontram-se diversos exemplos de produção de conhecimentos tácitos, materializados no “micro trabalho morto”, ampliados e incorporados ao processo de trabalho na produção associada. Mesmo que o autor não se detenha a analisar os passos ou o caminho intelectual realizado pelos trabalhadores para a produção do conhecimento, nas falas dos sujeitos apresentados por Santos (2010), identificam-se os mesmos princípios racionais demonstrados pelos sujeitos da pesquisa a que se refere este artigo. Nos “micro trabalhos mortos”, por exemplo, os sujeitos da pesquisa de Santos (2010) partem de um problema prático e, para resolvê-lo, elaboram e testam hipóteses até encontrar uma solução viável. Veja a fala de um dos sujeitos entrevistado por Santos, que explica como foi solucionada a falta de capacidade de um forno:

Quando essa ideia surgiu, era por causa do forno. Eu falei que dava pra diminuir o sobremetal, porque o esforço na matriz depende do escoamento, do ângulo de saída. Então, o pessoal resolveu testar, pegamos o projeto e fomos mudando. Eu fui acompanhando, aí devagarzinho, eu fui aumentando a restrição de material, mudava um grau, aí, se dava errado, eu ia lá e mudava, abria mais um pouco o raio também até chegar num ponto satisfatório. Depois em outra peça, eu via outra forma, aí pensava: como eu não vi que dava pra assim e assado? Mas é assim mesmo, a gente aprende errando e acertando (Cooperado, gestor no processo de trabalho) (SANTOS, 2010, p. 364).

Ao relacionar essa fala de um dos sujeitos da pesquisa de Santos (2010) aos depoimentos da nossa pesquisa, pode-se identificar uma semelhança metódica da práxis cotidiana dos trabalhadores metalúrgicos. Essa semelhança metódica, ressalte-se, faz parte do próprio processo de produção de conhecimento que é inerente ao ser humano como um ser de práxis.

Assim, nas observações e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, identificaram-se os seguintes passos que ecoam “no grito” ontológico do trabalhador: problema, análise, hipótese, teste das hipóteses e projeto. Esses passos aparecem nas falas de todos os entrevistados; porém, priorizou-se a análise do Depoimento<sup>1</sup>, porque descreve, em detalhes, o processo da criação da primeira máquina desenvolvida por ele. Na época, esse metalúrgico ainda trabalhava em sociedade com outros dois trabalhadores.

## O PROBLEMA

*A [empresa E] tinha um projeto, eles tinham um problema. A cada meia hora, eles tinham que colocar um ‘tantinho’ assim [mostra com os dedos da mão esquerda mais ou menos 5 cm] numa garrafa. Em uma garrafa de um litro, eles colocavam uns 100 ml de petróleo de várias estações, várias garrafas. Eles não tinham como limpar aquelas*

<sup>7</sup> Entende-se, aqui, trabalho associado como os “processos de trabalho que se caracterizam pela apropriação coletiva dos meios de produção, pela distribuição igualitária dos frutos do trabalho e pela gestão democrática das decisões quanto à utilização dos excedentes (sobras) e aos rumos da produção”. (FISCHER; TIRIBA, 2009a, p. 293).

*garrafas. [...] Na época, a [empresa E] começou a procurar [alguém]; mas a [empresa E] do Rio de Janeiro começou a procurar alguém que tinha uma lavadora para aquelas garrafas. Acharam um amigo nosso em São Paulo, que fazia consultoria em várias empresas, com muitos anos de mercado. [...] Ele disse então: 'tem um pessoal no Sul que talvez queira abraçar a bronca desse problema' e entrou em contato com a gente. Ele explicou, passou um esboço. [Disse]: O pessoal quer lavar garrafa, assim, assim. É um litro. Usou o exemplo de [garrafa de] vinho. É um litro de vinho, só que está sujo de petróleo. [Dissemos]: têm como mandar amostra pra gente disso aí? Ele disse que não tinha. 'É da [empresa E]; é meio complicado' (DEPOIMENTO, 1).*

A produção de conhecimento começa com um problema, seja ele prático ou teórico: os práticos surgem na práxis cotidiana, no trabalho e nas demais relações sociais; os teóricos surgem no próprio pensamento e podem até ser testados na prática. Os problemas que aparecem nas falas dos entrevistados são problemas práticos e podem ser objeto de reflexão e análise, tanto das pesquisas científicas como dos trabalhadores. O que, então, diferencia o conhecimento proveniente da experiência do trabalhador e o conhecimento proveniente da experiência científica, se o processo de construção de ambos é baseado na práxis humana? O conhecimento proveniente da experiência (práxis) do trabalhador tem um caráter particular e singular, buscando solucionar problemas imediatos do contexto social onde está inserido. Por sua vez, o conhecimento proveniente da experiência (práxis) científica procura identificar a regularidade das coisas com a busca por uma validade universal (KOSIK, 2011; LUKÁCS, 2010; MINAYO, 1993; VÁZQUEZ, 1968).

Os problemas que se impõem aos trabalhadores, como na pesquisa em questão, são problemas práticos de diversos níveis de complexidade, desde dúvidas sobre desenhos e usinagem até os relativos à criação de Matrizes e Máquinas. Para solucionar o problema sobre como lavar as garrafas sujas de petróleo, o Depoente 1 teve que, inicialmente, analisar a situação e entendê-la, como se vê no exemplo que segue.

## **ANÁLISE E LEVANTAMENTO DAS HIPÓTESES:**

*Vamos tentar fazer isso aí. Como a gente trabalhava na [empresa D], eu sabia [sobre] os fornos de aquecimento de lá. Trabalhava com 'olho pesado'. Óleo 'BPF'... fui lá e pedi pro supervisor da fábrica, daquele setor: Me consegue um pouco de óleo? Ele perguntou: pra que tu quer isso? Eu vou ter que fazer uma máquina pra lavar essas garrafas. Ele disse: 'tu tá louco, tu vai lavar [de] que jeito essa garrafa?' [Respondi] Cara, eu vou ter que dar um jeito. Peguei aquela amostra de petróleo, botei em dois litros e comecei a pensar 'como é que vou lavar isso?' (DEPOIMENTO, 1).*

O ato de analisar é um ato de decompor, de procurar identificar as partes de um todo e a relação entre elas. Essa análise pode ocorrer individualmente ou num coletivo de sujeitos. No cotidiano do trabalho das unidades de produção, ocorre, geralmente, no coletivo. A decomposição do objeto de análise, parte por parte, objetiva possibilitar a compreensão do funcionamento do todo. O trabalhador utiliza a razão e as experiências acumuladas individual e coletivamente para perceber e analisar o objeto e os diversos fatores que influenciam na constituição desse objeto. O Depoente 1, ao dizer "peguei aquela amostra de petróleo, botei em dois litros e comecei a pensar 'como é que vou lavar isso?'" , realiza uma análise do problema

prático que, naquele momento, constituía-se em lavar duas garrafas sujas de óleo. Durante a análise do problema, ele levanta hipóteses que podem ser o caminho para solucionar, ou não, a problemática.

No Depoimento 2, aparece mais claramente o processo de decomposição do objeto de análise. Segundo o Depoente 2, resolver o problema – como projetar e/ou construir uma matriz – implica os passos descritos na sequência. Primeiro, avalia-se a complexidade desse problema, a qual “[...] depende também do equipamento, do produto, o tamanho do produto, que máquina ele vai poder injetar. Tudo tem que analisar antes de fazer o projeto”.

Após a análise do problema, os trabalhadores elaboram hipóteses para resolvê-lo, que nada mais são do que ideias incipientes que eles formulam com base em seus conhecimentos teóricos e/ou práticos acumulados. A elaboração de hipóteses pelos trabalhadores segue um processo análogo ao da hipótese científica. Para Minayo, hipóteses são

[...] afirmações provisórias a respeito de determinado fenômeno em estudo. São afirmações para serem testadas empiricamente e depois confirmadas ou rejeitadas. Uma hipótese científica deriva de um sistema teórico e dos resultados de estudos anteriores e, portanto fazem parte ou são deduzidas das teorias, mas também podem surgir da observação e da experiência nesse jogo sempre impreciso e inacabado que relaciona teoria e prática (MINAYO, 1993, p. 95).

Quando o Depoente 1 diz “comecei a pensar ‘como é que vou lavar isso [as garrafas]?’”, está manifestando um ato de pensar sobre como resolver o problema. É o princípio de ideação de possíveis soluções. Após levantar mentalmente as alternativas, ele passa a testá-las.

## TESTE DAS HIPÓTESES:

*Botei em banho Maria, botei detergente, testando tudo na cozinha, enxaguando, botava gasolina, enxaguava, [testando] o que iria funcionar melhor. Chegamos à [seguinte] conclusão: se esquentar um pouco em banho Maria, botar um pouco de gasolina, e despejar fora, botar gasolina e despejar fora de novo, botar água limpa, quente com detergente, ela vai ficar limpa. A gente vai ter que dar uns 5 a 6 jatos de produtos diferentes nessa garrafa para ela ficar limpa. Daí eu comecei a testar. Comecei a cortar pedaços de cano para fazer um esguicho. Eu vou colocar a garrafa de boca para baixo para dar um esguicho lá no fundo, para escorrer o produto, esperar um pouco [e] dar outro esguicho. E assim foi indo. Desenvolvi a máquina testando (DEPOIMENTO, 1).*

O teste das hipóteses é um princípio do método das ciências empíricas, por meio do qual, através de experimentos, busca-se comprovar ou refutar hipóteses (MINAYO, 1993). As ciências empíricas são abordadas profundamente pelos estudos epistemológicos, temática que não se pretende aprofundar neste artigo. O que se levanta, contudo, é que há proximidade entre os passos realizados pelos sujeitos da pesquisa e os passos metodológicos percorridos pelos pesquisadores das ciências empíricas.

Segundo Popper (2004), nas ciências empíricas, um cientista “formula hipóteses ou sistemas de teorias e submete-os a teste, confrontando-os com a experiência através de recursos de observação e experimentação” (POPPER, 2004, p. 27). Ao apresentarmos o conhecimento tácito como um conhecimento construído

no contexto de trabalho, ressaltamos que ele tem uma validade e uma utilidade específica para os sujeitos do processo de trabalho, diferente do conhecimento científico, fruto de experimentos científicos que buscam a regularidade dos fatos em prol de uma validade universal. Conforme afirma Popper (2004, p. 100-101), “a ciência não passa de uma tentativa de classificar e descrever esse conhecimento perceptual, essas experiências imediatas, de cuja verdade não podemos duvidar, ela é a *apresentação sistemática de nossas convicções imediatas*”. Seguindo essa reflexão, pode-se entender que os conhecimentos tácitos dos metalúrgicos são fruto de suas experiências imediatas, enquanto os conhecimentos científicos são fruto de experiências sistematizadas.

A produção de conhecimento no chão da fábrica, nas unidades de produção investigadas, assemelha-se aos passos da produção de conhecimento nas ciências empíricas. O que a diferencia da prática das ciências empíricas seria o critério de validade, do princípio ou das leis que regem os fenômenos. Para Custódio e Pietrocola, o trabalho do cientista ou pesquisador das ciências empíricas “consiste necessariamente em buscar uma certa regularidade, uma propriedade a ser generalizada, uma lei que determine a evolução do sistema considerado e que principalmente sirva de princípio geral da natureza” (CUSTÓDIO; PIETROCOLA, 2004, p. 385). O processo de criação dos trabalhadores observados, ao contrário, não está relacionado a descobertas de princípios ou leis, mas à resolução de problemas concretos no processo produtivo.

Entretanto, como afirma Lukács (2010, p. 215), “as descobertas de novas possibilidades na natureza podem, pois, concretizar nesse sentido, ainda antes de sua teorização, resultados práticos de relativa precisão”. As descobertas realizadas pelos trabalhadores não chegam a ser sistematizadas, muitas ficam na “cabeça”, como aparece no Depoimento 7, porque nem sempre eles registram as suas criações em desenhos.

Quando as descobertas não são sistematizadas, elas acabam limitadas aos conhecimentos tácitos dos trabalhadores e, muitas vezes, limitadas às ferramentas e às atividades específicas do trabalho, de maneira que esse conhecimento tácito pode desaparecer quando os sujeitos de sua criação não estiverem mais trabalhando. A esse respeito, Polanyi (2013, p. 55) diz que “uma arte que tenha caído em desuso pelo período de uma geração está completamente perdida”. Nesse sentido, ressalta-se a importância dos conhecimentos tácitos dos trabalhadores para o processo de trabalho. Ao referir-se ao processo de ensino dos aprendizes, o depoente 3 argumenta que, quando eles ficam bons, “as empresas grandes levam embora”. Nesse sentido, o trabalhador iniciante “fica bom” quando assimila os conhecimentos tácitos dos mais experientes e consegue realizar as tarefas e resolver os problemas que surgem durante o processo de trabalho.

Vale ressaltar, contudo, que foram constatadas iniciativas de sistematização dos resultados das criações no processo de trabalho, com o registro dessas criações através dos projetos técnicos.

## **ELABORAÇÃO DO PROJETO:**

*Quando eu cheguei assim num meio termo, fiz um desenho [e] passei para esse consultor. A gente não falava com a [empresa E], falava com esse consultor. Então é o*



*seguinte [disse ele]: 'eu vou passar para a [empresa E] a ideia, se eles toparem eles falam com vocês'. E assim foi, ele [o consultor quem] passou a ideia. Gostaram da ideia. [...] e daí a gente começou a discutir, eu e o rapaz da [empresa E]. E chegamos à conclusão [de] que a máquina é assim. Vai funcionar, vai e pronto (DEPOIMENTO, 1).*

O projeto, no caso dos trabalhadores entrevistados, representa a sistematização de suas criações. Os projetos das máquinas e das matrizes, por exemplo, têm duas dimensões: um que compõe o equipamento como um todo; e outros que detalham as suas peças. Analogamente à produção científica, o projeto representa a sistematização do conhecimento produzido, com descrições detalhadas do objeto, das suas partes e das técnicas para o seu desenvolvimento. Após a concepção teórica, quando o objeto ainda está no campo das ideias, o produto objetivado passa ao processo de trabalho, quando ocorrerão usinagem, montagem, testes e ajustes. A produção de conhecimento tácito não ocorre somente no momento de elaboração dos projetos, ela perpassa todas as etapas produtivas: à medida que as peças vão sendo desenvolvidas, erros na elaboração das ideias vão sendo retificados e o projeto vai sendo alterado. Esse inacabamento do projeto é constitutivo da compreensão dialética das coisas (GRAMSCI, 1989; KOSIK 2011; LUKÁCS, 2010; VÁZQUEZ, 1968;), em que o conhecimento, assim como a realidade – em nível micro e macro –, é “um devir constante, a partir das inter-relações concretas travadas em seu interior”. (MARTINS, 2008, p. 234).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o processo de produção de conhecimento tácito dos trabalhadores metalúrgicos organizados em pequenas unidades de produção da Serra Gaúcha, constatou-se que o mesmo constitui um espaço de síntese teoria e prática. Essa constatação é importante para a educação porque ainda se observa, no âmbito da educação escolar, a desvalorização do conhecimento tácito em relação ao conhecimento científico ou teórico. Conclui-se que o mesmo processo de construção de conhecimento científico, no que concerne à elaboração de problemas, levantamento de hipótese, teste de hipótese e elaboração de relatório, ocorre na construção do conhecimento tácito. Contudo, é importante destacar que há diferenças no que concerne às particularidades dos problemas, dos procedimentos metodológicos e da forma de relatar os resultados. Enquanto o conhecimento científico se baseia num referencial teórico e busca a regularidade, o conhecimento tácito usa como referência a experiência, a memória coletiva de trabalho dos sujeitos envolvidos nas resoluções dos problemas. Quanto à forma de relatar os resultados, o conhecimento científico é publicado em relatórios, anais, periódicos, entre outros; já os conhecimentos tácitos são relatados em projetos (desenhos) ou em diálogos com os companheiros de trabalho e são materializados no produto.

Com efeito, durante a pesquisa, observaram-se estas três formas de relatar o conhecimento tácito, quando se tinha uma ideia ou uma descoberta: o comum era desenhar o resultado da criação, sempre seguido de explicações orais e, em muitos casos, mostrava-se o produto (peças ou máquinas). Para os trabalhadores

observados, o resultado de sua criação (produto) traz explícito o seu conhecimento tácito. Quando outro trabalhador observa o objeto criado, ele estuda esse objeto e analisa as formas e os materiais que o compõem.

Também se pode constatar, com esta pesquisa, que os trabalhadores metalúrgicos indicam “lições” para o campo da educação, especialmente no que se refere às relações entre trabalho e educação:

1ª lição - o ser humano produz conhecimento em todas as suas ações, porém a qualidade do conhecimento produzido depende das condições materiais e sociais disponíveis. A produção do conhecimento também depende da autonomia que possuem os sujeitos investigados, os quais investem a sua capacidade criativa ou de construção de conhecimento na práxis cotidiana do trabalho. Essa lição pode servir como indicador para a prática pedagógica escolar, no sentido de que a capacidade criativa e de produção de conhecimento fica limitada num ambiente autoritário, disciplinador e silenciador, comum à educação bancária em todos os níveis escolares. Quando se observam as possibilidades criativas e geradoras de conhecimento nas unidades autônomas, entende-se porque Freire (1993) insiste, em toda a sua obra, na necessidade de recuperar, na escola, os conhecimentos produzidos na experiência dos educandos, relacionando-os aos conhecimentos e conteúdos escolares. Assim, essa lição aponta para a construção de práticas pedagógicas que garantam aos educandos agirem e refletirem sobre as suas experiências de vida e trabalho. Para isso, deve-se possibilitar-lhes o desenvolvimento de projetos que propiciem a resolução, com reflexão histórico-crítica, de problemas reais, tanto teóricos como práticos.

2ª lição – todos os entrevistados destacam a importância da escola para o acesso aos conhecimentos sistematizados principalmente pelas ciências, porque são fundamentais para o trabalho. A escola, mesmo que não aborde diretamente os conhecimentos necessários ao trabalho metalúrgico, potencialmente possibilita o conhecimento científico que garante aos trabalhadores a compreensão do processo de trabalho. Essa lição aponta para a necessidade de refletir-se acerca do papel da escola na formação do ser humano em uma sociedade de classe. Na perspectiva de Gramsci, deve-se lutar por uma escola unitária, que insira o jovem em atividades sociais, como o trabalho, somente “depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121). Segundo Saviani (2007), a escola unitária aponta para a politécnica, não no sentido da formação profissional, mas no sentido de garantir a todos os jovens o acesso aos conhecimentos científicos e culturais necessário ao entendimento das diferentes técnicas existentes no processo de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e qualificação do trabalhador. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: Nete/FAE-UFMG, n. 2, p. 13-29, ago./dez. 1997.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação anual das informações sociais – RAIS, 2013**. Bases estatísticas, Rais/Caged - Acesso Online. Disponível em: <<http://bi.mte.gov.br/bgaged/rais.php>>. Acesso em: 29 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 07 de fevereiro de 2014.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.). **Trabalho, Educação e prática social.** Porto Alegre: Artmed, 1991. p. 15-43.

CUSTÓDIO, José Francisco; PIETROCOLA, Maurício. Princípios nas ciências empíricas e o seu tratamento em livros didáticos. In. **Ciência & Educação.** Bauru: Unesp, v. 10, n. 3, 2004. p. 383-399.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIRIBA, Lia. Saberes do Trabalho Associado. In. CATTANI, Antônio David; et. al. **Dicionário internacional da outra economia.** São Paulo: Almedina, 2009a. p. 293-298.

\_\_\_\_\_. De olho no conhecimento “encarnado” sobre trabalho associado e autogestão. Educação Unisinos, São Leopoldo, RS, v. 13, n. 3, set./dez 2009b.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria Clara Bueno. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. In. **Educação, Sociedade & Culturas.** Porto: CIEE/Edições Afrontamento, n.º. 29, 2009. p. 35-51.

\_\_\_\_\_. Saberes do trabalho: o tempo no campo trabalho-educação. In. **Trabalho necessário.** Niterói: NEDDATE, ano 13, n.º. 20/2015. p. 147-169.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988a. 184 p.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988b. 93 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 245 p.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 255 p.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.

JONES, Bryn; WOOD, Stephen. Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. **Sociologie du travail.** Paris: Association pour le développement de sociologie du travail, v. 26, n. 4, 1984. p. 407-421.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. In. **Educar em Revista,** Especial. Curitiba: Editora UFPR, 2003. p. 43-69.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 205 p.

KUENZER, Acácia Zeneida; ABREU, Claudia Barcelos de Moura; GOMES, Cristiano Mauro Assis. A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação. In. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12 n. 36 set./dez, 2007. p. 462-473.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social:** os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. 175 p.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social, 2.** São Paulo: Boitempo, 2013. 845 p.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010. 415 p.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: UNISAL, 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro Primeiro. Volume I. Tomo I (os economistas). 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. 287 p.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro Primeiro. Volume I. Tomo II (os economistas). 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985. 306 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Lucitec-Abrasco, 1993.

POLANYI, Michael. A dimensão tácita. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: Inovatec, 2010. 138 p.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento pessoal**. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: Inovatec, 2013. 470 p.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 11. ed. Tradução de Leonida Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 2004. 565p.

SANTOS, Geraldo Márcio Alves dos. **A pedagogia da ferramenta**: estratégias de produção, mobilização e formalização de saberes tácitos criadas pelos ferramenteiros de uma indústria metalúrgica. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

\_\_\_\_\_. **Pacto para viver**: a mobilização de saberes na produção associada, gestão e organização do processo de trabalho e maquinaria em uma indústria metalúrgica. Niterói: UFF, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense- UFF, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12 nº 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35565271/Saviani-RBE-Fundamentos>>. Acesso em: 14 de novembro de 2010.

TIRIBA, Lia. **Educação popular e cultura do trabalho**: pedagogia(s) da produção associada. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. 400 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 454 p.

**Data da submissão:** 31/07/2017

**Data da aprovação:** 21/11/2017



# VALE DO JEQUITINHONHA: MIGRAÇÕES TEMPORÁRIAS E SUPEREXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

## *Jequitinhonha Valley: temporary migrations and overexploitation of the workforce*

SOUZA, Cristiane Luíza Sabino de<sup>1</sup>

MOREIRA, Renata Couto<sup>2</sup>

### RESUMO

Os estudos apresentados neste artigo se fundamentam na crítica marxista à economia política e têm a Teoria Marxista da Dependência (TMD) como base teórica para a análise das particularidades do capitalismo dependente. Temos por objetivo discutir a atualidade da relação entre a mobilidade do trabalho e a superexploração da força de trabalho. Abordamos a migração temporária de trabalhadores do Vale do Jequitinhonha para o trabalho no setor sucroalcooleiro, demonstrando a intrínseca relação entre sua condição de migrantes e o aprofundamento da superexploração de sua força de trabalho. Para esses trabalhadores, a superexploração apresenta facetas perversas, que vão da extensão e intensificação das jornadas de trabalho à dominação cada vez mais direta de suas vidas. Para tanto, tendo em vista a dinâmica do capitalismo dependente brasileiro, apresentamos o movimento histórico da relação terra e trabalho na região e sua relação com os chamados processos de modernização do país, que culmina na permanente expulsão desses trabalhadores da região; apresentamos também a dinâmica do agronegócio no setor sucroalcooleiro para expor os mecanismos de acentuação da extração da mais-valia, que culminam numa maior superexploração, degradação e na acentuação da miséria objetiva e subjetiva dos trabalhadores migrantes.

**Palavras-chave:** Vale do Jequitinhonha. Migração temporária. Superexploração.

### ABSTRACT

The studies presented in this article are rooted in the Marxist tradition of critique of political economy and have the Marxist Theory of Dependence (TMD) as a theoretical basis for the analysis of the particularities of dependent capitalism. We aim to discuss the current relationship between labor mobility and overexploitation of the labor force. We approached the temporary migration of workers from the Jequitinhonha Valley to work in the sugar and alcohol sector, demonstrating the intrinsic relation between their status as migrants and the deepening of the overexploitation of their workforce, presenting perverse facets, going beyond the extension and intensification of the Work and also through the increasingly direct domination of their lives. In view of the dynamics of Brazilian dependent capitalism, we present the historical movement of land and labor relations in the region and its relation with the so-called modernization processes of the country, which culminates in the permanent expulsion of these workers from the region; We also present the agribusiness dynamics in the sugar and alcohol industry to expose the mechanisms of accentuation of the extraction of surplus value, which culminate in a greater overexploitation, degradation and accentuation of the objective and subjective misery of migrant workers.

**Keywords:** Jequitinhonha Valley. Temporary migration. Overexploitation.

<sup>1</sup> Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Política Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduada em Serviço Social pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Membro dos grupos de pesquisa: Futuro Presente (UFVJM) e Veias Abertas (IELA/UFSC). E-mail: <crisabino1@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Mestre em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta do Departamento de Economia da UFES. Membro do Coletivo Anatólia de Melo (UFES). E-mail: <renatamendoim@gmail.com>.

## 1. INTRODUÇÃO

No presente artigo colocamos em discussão a relação entre a mobilidade do trabalho, através da migração temporária, e a superexploração da força de trabalho do Vale do Jequitinhonha (MG) pelo setor sucroalcooleiro, uma das grandes pontas do agronegócio<sup>3</sup> brasileiro. Este trabalho parte da crítica marxiana da economia política e também da perspectiva da Teoria Marxista da Dependência (TMD)<sup>4</sup> para analisar as particularidades do capitalismo dependente brasileiro. Para compreender a realidade dos trabalhadores migrantes do Jequitinhonha é necessário ampliar o campo de análise para a totalidade das relações sociais que determinam o subdesenvolvimento daquela região e impõem a migração a esses trabalhadores. Em síntese, é necessário considerar a dinâmica do capitalismo dependente brasileiro e o movimento histórico da relação terra e trabalho que se desenrola nesta dinâmica, em particular, sob os chamados processos de modernização ou “desenvolvimentismo” do país, que sempre deram primazia à continuidade de processos de espoliação da terra e de superexploração da força de trabalho mantendo a desigualdade extrema na apropriação das terras e dos recursos produtivos no país e impondo à classe trabalhadora a violência e a miséria como relações “normais” e necessárias ao processo de acumulação do capital e à manutenção dos privilégios das classes dominantes. São, portanto, as relações contraditórias inerentes ao processo de acumulação do capital e suas particularidades no capitalismo dependente que explicitam os elementos expostos neste trabalho.

Antes de entrarmos na discussão geral, convém elucidar, de maneira introdutória, dois elementos: primeiro alguns aspectos da formação social e histórica do Vale do Jequitinhonha e, em seguida, a perspectiva na qual se insere o debate do desenvolvimento/subdesenvolvimento e a concepção de superexploração da força de trabalho.

O Vale do Jequitinhonha está localizado a nordeste do estado de Minas Gerais e é composto por 55 municípios, divididos em três micro-regiões (Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha). Sua faixa territorial é de 53.572 Km<sup>2</sup> e possui uma população de aproximadamente 737.516 pessoas, segundo o IBGE (2010). Destas, 36,38% estão no campo, 16,85% vivem em situação de extrema pobreza e 29,87% são beneficiárias do Programa Bolsa Família. A agricultura familiar tem grande expressão

<sup>3</sup> Guilherme Delgado chama a atenção para o uso do termo agronegócio, pois o uso corrente do mesmo, no seu sentido técnico, como resultado do processo de modernização da agricultura não explicita os processos por detrás da mesma, que é o do capital financeiro na agricultura. Assim, Delgado (2006) propõe uma leitura alternativa do mesmo, que dê conta de explicitar que se trata de uma “associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, sob o patrocínio fiscal, financeiro e patrimonial do Estado. Essa associação persegue estrategicamente a captura do lucro multissetorial (medido pelo produto do agronegócio) e da renda fundiária capitalizada, que é ligada a um efeito riqueza, típico do arranjo fundiário nacional, não captado pelo autodenominado Produto do Agronegócio.”

<sup>4</sup> Trata-se das formulações teóricas advindas da chamada Escola da Dependência, da qual faziam parte Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra, Theotônio Dos Santos, dentre outros, os quais trazem a análise do subdesenvolvimento e do desenvolvimento latinoamericano considerando o desenvolvimento desigual do capitalismo e as relações imperialistas em voga, de modo a demonstrar que desenvolvimento e subdesenvolvimento são faces da mesma moeda e que, a partir das relações desiguais, a dependência da América Latina é estrutural, trazem, portanto, uma perspectiva diferente daquelas hegemônicas na década de 1960 – protagonizada pelos intelectuais aglutinados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), como Inácio Rangel e Celso Furtado, e pelos intelectuais do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que traziam as interpretações do marxismo e era hegemônico no campo da esquerda.

na região, somando 42.947 estabelecimentos; há ainda 674 pescadores registrados, 30 comunidades quilombolas reconhecidas e cerca 1.110 famílias assentadas.<sup>5</sup>

Atualmente, a economia da região é baseada na agropecuária e possui as seguintes características produtivas no campo: 1) produção familiar de alimentos, pouco capitalizada e com baixa utilização de insumos ou equipamentos modernos; 2) pecuária extensiva relativamente expressiva, principalmente nas grandes fazendas do Baixo Jequitinhonha; 3) monocultivo de eucalipto, com vistas à produção de carvão para as regiões produtoras de *commodities* minerais para a exportação – o que ocupa expressiva quantidade de terras e praticamente não gera emprego e renda para a população; 4) extração mineral, principalmente de grafita e granitos, também articulada à produção de *commodities*, com a utilização de tecnologia de ponta e, em grande parte, dominada pelo capital estrangeiro (BRASIL, 2006; BRASIL, 2010; CARDOSO, 2015). A relação entre essas formas de produção é demarcada, na atualidade, pela pressão crescente exercida pelos setores dominados pelo capital financeiro e pelos grandes proprietários de terra sobre os camponeses, relação esta que escancara a questão agrária e é permeada por conflitos na disputa pela terra.

A história do Vale do Jequitinhonha é marcada pela espoliação da terra e exploração do trabalho desde sua colonização, no século XVIII, centrada na extração de ouro e de pedras preciosas, principalmente no Alto Jequitinhonha. A região teve, até meados do século XIX, além da extração mineral, que se esgotava, uma economia agrícola e pecuária significativa (algodão e gado), ambas voltadas a outras regiões da Colônia e até para o mercado externo, além da agricultura de subsistência. As últimas décadas do século XIX foram marcadas por uma ampla decadência dessa economia e pela expansão da ocupação territorial para o Médio e, posteriormente, para o Baixo Jequitinhonha, o que fez surgir formas particulares de campesinato, através dos posseiros (sertanejos, quilombolas, ribeirinhos, etc.), na ocupação das terras devolutas, e do uso costumeiro delas na produção para a subsistência. O campesinato coexiste com a imponência das grandes fazendas centradas nas relações coronelistas de mando e compadrio que comandam na região a continuidade da produção agropecuária com baixa tecnologia, mas responsável pelo atendimento de um mercado regional até a década de 1970, quando a região passou a ser definida e inserida de forma programática nos planos da chamada *modernização* nacional (SOUZA, 2010; SILVA, 1999).

Essa modernização, comandada pela ditadura civil-militar, sob o jugo do imperialismo estadunidense, marcou, a partir de meados da década de 1960, a expansão do capitalismo monopolista no território brasileiro, à custa da dívida pública nacional e do aprofundamento da dependência, como salienta Florestan Fernandes (2006). O avanço da modernização sobre o campo determinou um enorme processo de expropriação de terras em todo o país e sua apropriação pelo capital privado nacional e internacional. Para a região do Jequitinhonha, em oposição à ideia do moderno,

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis no Sistema de Informações Territoriais do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), selecionadas e somadas para este texto pela autora. Adotamos aqui também a divisão regional realizada pelo MDA, a partir dos Territórios da Cidadania. Há outros tantos recortes, dada a imprecisão da delimitação territorial da região. Para Souza (2010, p.13), essa imprecisão deve-se ao fato de que “o Vale tem recortes variados, cujas fronteiras se situam nos diversos limites estabelecidos por agências, governamentais e não-governamentais, públicas e privadas, institucionalizadas ou não. Não havendo delimitação precisa do território, o Vale é aquilo que recortam os agentes que lá atuam”. Assim, cada pesquisador deve explicitar qual é o seu recorte.



criou-se o ideário de “Vale da pobreza”, cujo atraso e miséria necessitavam, a partir de tal ideia, ser superados pelo desenvolvimento. Nesse sentido, foi conduzida, pelo Estado, a reorganização regional, via Projetos de Desenvolvimento.<sup>6</sup> Esses projetos, parte do processo nacional de expansão das fronteiras agrícolas, tiveram no Jequitinhonha o objetivo de transformar as terras devolutas – mas não desocupadas – em grandes áreas de reflorestamento, o que resultou tanto na implantação dos *desertos verdes* de eucalipto como na reestruturação das grandes fazendas, que passaram a ser comandadas, principalmente, por grandes corporações, a exemplo da Arcelor Mittal e da Acesita. Esse processo resultou na expulsão de trabalhadores agregados, na expropriação e violência sobre posseiros e pequenos proprietários de terra e na destruição dos *usos e costumes* já consagrados sobre as terras de chapada – devolutas. Significou também o dismantelamento das relações e das condições de trabalho e a transformação de parte expressiva dos camponeses em boias frias, dando origem a intenso fluxo de migrações definitivas e temporárias (SILVA, 1999; MOURA, 1988). É a partir desse processo que se criam para os trabalhadores da região condições de trabalho cada vez piores, tanto dentro da região – em que a expropriação e expulsão de trabalhadores mantém aberta e latente a questão agrária e os conflitos pela terra – como fora dela, principalmente no setor sucroalcooleiro no estado de São Paulo e outros, que é o setor que mais emprega os trabalhadores migrantes da região.

Para compreendermos a essência dos processos que determinam as condições de reprodução dos trabalhadores do Vale do Jequitinhonha, é necessário apreender essa realidade a partir de seus determinantes históricos inseridos na totalidade contraditória das relações capitalistas. A partir das elaborações de Ernest Mandel (1985) compreendemos que o desenvolvimento desigual e combinado bloqueia qualquer homogeneidade nas relações sociais contraditórias entre capital e trabalho. Segundo ele:

O relacionamento entre essas regiões desenvolvidas e subdesenvolvidas no interior dos Estados capitalistas industrializados guarda mais do que uma semelhança formal com a relação entre países imperialistas e os subdesenvolvidos, pois sua função econômica é a mesma em ambos os casos. [...] O papel desempenhado pelas regiões agrícolas subdesenvolvidas nos países industrializados como reserva de força de trabalho desempregada ou subempregada representa uma das funções mais importantes dessas regiões, porque garante a secular conservação do exército industrial de reserva [...]. As regiões subdesenvolvidas no interior dos países capitalistas, assim como as “colônias externas”, funcionam dessa maneira como **fontes de superlucros** (MANDEL, 1985, p.61- grifos do autor).

No Vale do Jequitinhonha, as contradições do desenvolvimento capitalista dependente escancaram – no ideário do desenvolvimento – o subdesenvolvimento, um processo que conforma um estigma sobre a região como a face do atraso, do arcaico e da miséria. No entanto, tal realidade só se explicita, em sua essência, a partir da compreensão da região em suas relações com a produção e apropriação de riquezas dentro e fora dela. É nessa interlocução que se revelam os elementos históricos que levaram uma das regiões produtoras de grandes riquezas, em ouro e pedras preciosas, até o início do século XIX, a se transformar numa região cuja importância

<sup>6</sup> Para maior entendimento de tais processos, consultar Servilha (2015)

econômica para o país é considerada irrisória, apesar da contínua exploração e espoliação de suas riquezas humanas e naturais (SOUZA, 2010; CARDOSO, 2015).

Para explicitar o nosso entendimento sobre a categoria superexploração, apontamos que ela é apreendida a partir da Teoria Marxista da Dependência (TMD), nos termos de Ruy Mauro Marini (2011). Para este autor, a superexploração da força de trabalho se conforma como a característica *sui generis* do capitalismo dependente, resultado do movimento particular da lei geral da acumulação capitalista nos países dependentes, os quais, inseridos num processo de troca desigual na divisão internacional do trabalho,

[...] não buscam tanto corrigir o desequilíbrio entre preços e o valor de suas mercadorias exportadas (o que implicaria um esforço redobrado para aumentar a capacidade produtiva do trabalho), mas procuram compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional por meio do recurso de uma maior exploração do trabalhador (MARINI, 2011, p. 146).

A superexploração, além de significar mais exploração, desde o nascimento do trabalho assalariado no capitalismo dependente, define também a particularidade da transferência de valor do Sul para o Norte como elemento fundante das relações internacionais, necessariamente desiguais, como processo retroalimentar do capital. A superexploração da força de trabalho tem como mecanismos de apropriação do mais valor: a “intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho e a expropriação de parte do trabalho necessário ao operário para repor sua força de trabalho” (MARINI, 2011, p.149).

Além disso, importa assinalar que, nos três mecanismos considerados, a característica essencial está dada pelo fato de que são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: nos dois primeiros casos, porque lhe é obrigado um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando assim seu esgotamento prematuro; no último, porque lhe é retirada inclusive a possibilidade de consumo do estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. Em termos capitalistas, esses mecanismos (que ademais podem se apresentar e normalmente se apresentam, de forma combinada) significam que o trabalho é remunerado abaixo de seu valor e correspondem, portanto, a uma superexploração do trabalho (MARINI, 2011, p.150).

Para além das explicações econômicas sobre a tese de que a superexploração da força de trabalho é o fundamento da dependência, Marini (2011) aponta também a necessidade de transcender os aspectos econômicos e buscar elementos políticos e sociológicos para explicitar a superexploração. Tal entendimento se amplia quando analisamos a dinâmica das relações sociais na América Latina, onde a desigualdade – econômica, social, política e cultural – aprofunda cada vez mais o abismo entre as classes sociais, e as classes dominantes mantêm o equilíbrio de suas relações externas, à custa da manutenção da superexploração da força de trabalho. Exemplo disso é o processo de trabalho no setor sucroalcooleiro, como veremos adiante, em que a superexploração se realiza conjuntamente com a articulação de formas brutais de opressão e dominação do trabalhador, cuja vida passa a ser determinada pelo *ciclo da cana* e, muitas vezes, é inserido em condições de trabalho análogas à escravidão.

Além desta introdução e da conclusão, este trabalho se estrutura em outros dois pontos: no tópico 2, abordaremos as determinações da questão agrária na região a partir da década de 1970, de modo a explicitar a relação entre terra e trabalho e suas

configurações na realidade do Vale frente à dinâmica geral da chamada modernização brasileira, as quais confluem para a imposição da migração temporária aos trabalhadores rurais da região. No tópico 3, abordaremos o histórico do setor sucroalcooleiro no Brasil de modo a dar um panorama geral e atual do mesmo e, a partir daí, explicitar a relação entre a migração temporária para o corte de cana e o estabelecimento de uma condição de maior superexploração da força de trabalho impelida a migrar. E, por fim, apresentaremos os aspectos mais atuais do emprego nesse setor, que combina, acentuadamente, tecnologia e intensificação do trabalho para garantir maior extração de mais-valia, tornando a inserção da força de trabalho mais seletiva e opressiva.

## **2. APROPRIAÇÃO PRIVADA DA TERRA E EXPULSÃO DOS TRABALHADORES NO VALE DO JEQUITINHONHA**

A inserção do Vale do Jequitinhonha numa política de Estado atrelada aos interesses do capitalismo monopolista, principalmente a partir de meados da década de 1960, acentuou as contradições do desenvolvimento capitalista dependente sobre a região e impôs aos trabalhadores do campo uma nova dinâmica de organização do trabalho, pautada diretamente pelas relações capitalistas ou subordinada a elas, permitindo ao grande capital monopolista a apropriação da mais-valia produzida pelo trabalho na região. Este é um marco do acirramento da questão agrária e da luta de classes na região e encarna uma realidade histórica que impõe aos trabalhadores as mais precárias condições de reprodução, as quais são ainda mais violentas à parcela expressiva destes trabalhadores que vive no campo (CARDOSO, 2015).

Na dinâmica do desenvolvimento dependente, a expansão capitalista correspondeu para o Jequitinhonha ao avanço na monopolização de terras e na produção destrutiva, centrada no extrativismo vegetal e mineral, constituídos sobre a violenta expulsão dos trabalhadores de suas terras ou à sua compressão em glebas cada vez menores. O cerco capitalista das terras e a omissão do Estado quanto aos impactos sobre os trabalhadores – omissão entendida como *ação e intenção* (MARTINS, 1980) – projetaram aos trabalhadores rurais a realidade “dividida” entre a reprodução camponesa e o trabalho assalariado nos grandes centros da agricultura capitalista, mediado pela migração temporária. As migrações temporárias forçadas na região são, portanto, resultantes por um lado, do monopólio privado da terra pelo capital monopolista espoliador e, por outro, da necessidade de sobrevivência enquanto família camponesa, o que os obriga à venda da força de trabalho em outras regiões (MARTINS 1986; SILVA, 1999; RAMALHO, 2014).

Através do Estatuto da Terra (Lei federal nº 4.504 de 1964) e da Lei estadual Nº 4.278/1966, conhecida como *RuralMinas*, facilitou-se o acesso dos grandes capitais à terra, em detrimento do usufruto de milhares de trabalhadores camponeses que a ocupavam anteriormente. Esse processo, sob a escusa da modernização no campo, acirrou os conflitos relativos à questão agrária e acentuou ainda mais as desigualdades de acesso à terra (MENDONÇA, 2010; SILVA, 1999). De acordo com Silva (1999), o Estatuto da Terra significou, em nível nacional, uma resposta às necessidades burguesas de regulação da propriedade e usufruto das terras consideradas devolutas.

O Estatuto foi um dos primeiros atos do governo militar após o golpe de 1964, uma reação aos fortes movimentos dos trabalhadores rurais da época e suas reivindicações pela reforma agrária. A RuralMinas, criada pelo estado de Minas Gerais, mudou a concepção de domínio de terras devolutas no estado, de modo que o usucapião, que antes garantia a posse de terras devolutas deixou de se aplicar. Somente a compra das terras daria legitimidade à sua posse e propriedade. Grande parte das terras consideradas devolutas era ocupada, há várias décadas, por famílias camponesas e estas foram obrigadas a se submeter à lógica da transformação da terra em mercadoria e, em sua maioria, foram obrigadas a interromper o uso costumeiro das terras, perdendo assim suas condições de reprodução social enquanto camponeses ou as tendo de forma muito reduzida (MOURA, 1988).

No Vale do Jequitinhonha, as chamadas “terras de chapada” eram largamente utilizadas pelos camponeses como extensão das terras de cultivo, para a pecuária e o extrativismo. A maioria desses camponeses não tinha a mínima condição de pagar os altos preços cobrados pelo título de propriedade que Estado passou a exigir. Muitos trabalhadores camponeses foram expulsos, num processo em que a violência esteve abertamente presente pela ação de grileiros, mas, em grande parte, foi velada pela intervenção do Estado. No lugar dos camponeses posseiros, as grandes empresas privadas e companhias estatais se instalaram nessas terras com o objetivo de “torná-las produtivas”, com o subsídio legal e financeiro do Estado (MOURA, 1988; SILVA, 1999). Para Silva (1999), esse processo revela que:

[...] as leis produzidas, baseadas nos princípios do mercado, compra e venda, foram imprescindíveis ao mascaramento do processo de violência e, nesse sentido, elas pareciam ser justas, já que a tomada das terras não se fez abertamente por meio da grilagem e dos pistoleiros, métodos utilizados em outras partes do país. Ao contrário, tudo foi feito, seguindo o “documento”, dentro da lei e da ordem, logo, por meio da legitimidade, da “armadura jurídica e ideológica” (SILVA, 1999, p. 59).

A intervenção do Estado pró-desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha deu-se com a criação da Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha - CODEVALE em 1964, com discurso de superação das desigualdades regionais e de inclusão do Jequitinhonha num processo de desenvolvimento<sup>7</sup> que, na verdade, significou a expropriação dos camponeses de suas terras e a entrega das mesmas ao grande capital (MOURA, 1988; SILVA, 1999).

Os processos de expropriação dos camponeses do Vale do Jequitinhonha e do Estado de São Paulo ocorridos, sobretudo, a partir da década de 1960, tiveram a mesma origem: modernização da agricultura implantada no país, sobretudo, pelos governos militares. Contudo, no Vale, a expropriação visou à terra e à sua transformação em propriedade capitalista (SILVA, 1999, p. 76).

A intervenção do Estado ocultou um processo de violência no qual uma grande leva de camponeses perdeu a posse das terras, dos meios de trabalho e de reprodução, os vínculos comunitários e a própria identidade camponesa. Foram obrigados a assumir um novo modo de vida totalmente subordinado à lógica da “modernização” em curso no país. De forma paulatina, foram transformados em população sobran-

<sup>7</sup> Para uma leitura mais recente sobre este processo ver: Servilha (2015)

em desempregados, em peões-do-trecho, em andarilhos. Além disso, engrossaram o exército industrial de reserva, somando-se à oferta de mão de obra excedente nas cidades, reforçando o mecanismo central de rebaixamento dos salários pelo capital. Tal transformação denota um processo brutal que, de acordo com Silva (1999, p.72), “mesmo não se verificando a violência aberta, outros tipos fizeram-se sentir por meio da lei, ou mesmo pela violência simbólica”.

Para Leite (2010), o processo da expropriação camponesa deve ser entendido para além da sua expulsão da terra. Parte dos camponeses que conseguiu, de algum modo, garantir a posse da terra que ocupava, foi expropriada das condições de reprodução e sobrevivência a partir do trabalho apenas na própria terra, uma vez que, ao perder a extensão costumeira do uso das chapadas, suas terras foram reduzidas e/ou cercadas pelas grandes florestas de eucalipto implantadas na região. Nesse sentido, a expropriação deve ser considerada também nos seus aspectos simbólicos, culturais e tradicionais, que foram violados à medida que grande parte dos camponeses teve que se inserir na nova categoria de trabalhadores chamados de boas frias para garantir a própria reprodução familiar camponesa.

A migração temporária<sup>8</sup> é uma das expressões da reconfiguração do capital na região e representa a conformação de uma nova relação com a terra e com o trabalho. A expansão do extrativismo data da década de 1970, contexto em que as condições da reprodução familiar camponesa, que já enfrentavam a pauperização, se tornam insustentáveis dentro da região para grande parte dos trabalhadores. De acordo com Ramalho (2014), a partir desse período, mais de 30% da força de trabalho ativa no campo na região, particularmente os mais jovens, passaram a migrar temporariamente, todos os anos, para o trabalho no corte de cana.

A condição de migrante, inerente à perspectiva de desenvolvimento desigual e combinado no Vale, é a mediação entre a possibilidade de manutenção do camponês no campo e a venda da força de trabalho em busca de assalariamento em outros territórios. É, também, uma mediação que permite ao capitalista uma maior apropriação sobre o resultado do trabalho familiar camponês, mantendo níveis extremos de superexploração dessa força de trabalho (SILVA, 1999; MARTINS, 1986).

Para Martins (1986), o cerco capitalista obriga os camponeses do Jequitinhonha a se inserirem como assalariados em processos produtivos agrícolas em outras regiões do país onde a grande produção agrícola capitalista se estabelece. No ciclo de produção da grande lavoura capitalista, se define o período no qual esses trabalhadores devem migrar em busca de trabalho assalariado, ainda que, para isso, os migrantes temporários tenham que deixar para trás, na sua região de origem, a produção agrícola, o trabalho geral na unidade camponesa e a subsistência familiar

<sup>8</sup> A migração temporária, abordada neste trabalho como meio encontrado pelos trabalhadores do Vale do Jequitinhonha para garantirem a sobrevivência própria e de suas famílias, deve ser entendida como resultante das transformações do capitalismo no campo brasileiro, que força os trabalhadores a uma mobilidade definitiva ou temporária em busca de trabalho. Para Martins (1973), historicamente, as mudanças e a reorganização da produção no campo brasileiro imbricam alterações na organização do processo de trabalho e, conseqüentemente, da força de trabalho. Desse modo, a migração temporária, como uma forma particular de mobilidade do trabalho, se apresenta como a medição de um movimento que tende ao desenraizamento definitivo do camponês e sua subordinação direta às relações do grande capital. Para Silva (1999), as migrações temporárias se tornam permanentes, à medida que o processo que as impulsiona – avanço do capital sobre as condições de reprodução camponesa – está em contínuo crescimento. O que explicita seu movimento é a própria mobilidade permanente do camponês migrante que, no entanto, não se move socialmente no sentido de se integrar completamente a um novo espaço.

nas costas das mulheres e dos filhos menores. Por outro lado, ao ter parte da subsistência própria e da família ancorada na produção familiar (trabalho da mulher e dos filhos) este trabalhador fica à disposição do capitalista sem que este tenha que dispensar todo o capital necessário à reprodução de sua força de trabalho (MARTINS, 1986; SILVA, 1999). “É verdade que o salário recria, no operário, o camponês; que por sua vez recria o operário” (MARTINS, 1986, p.53).

Entre a expropriação de parte das condições de reprodução e o desenraizamento completo, os trabalhadores do Vale do Jequitinhonha são obrigados a tocar sua vida de acordo com o ciclo da grande produção agrícola, são como “*As andorinhas. Nem cá. Nem lá*”. Esta metáfora, utilizada por Silva (2013), foi dita por uma trabalhadora migrante temporária, que expressa por essa linguagem a sua história de vida e a de muitos outros trabalhadores e trabalhadoras. História esta permeada pelo sofrimento tanto dos que vão, quanto dos que ficam. É a história da perda da identidade camponesa, da tradição e da relação com a terra; a história das *viúvas de marido vivo*, dos órfãos temporários, da degradação do trabalhador que tem sua saúde e seu tempo de vida reduzidos pelo pesado trabalho na cana de açúcar. Mas é também a história da resistência aos desmandos do capital que submete seres humanos a condições de vida desumanas. É a história daqueles que, mesmo oprimidos e superexplorados, encontram caminhos de luta contra a dominação burguesa, na esperança de um dia permanecerem no “seu lugar” (MOURA, 1988; SILVA, 1999).

Muitas mudanças ocorreram no processo de migração temporária no Vale do Jequitinhonha ao longo do tempo, no entanto, há um traço que persiste e se agudiza: a dificuldade dos trabalhadores em sobreviverem e se realizarem com o fruto de seu trabalho na região. Situação que, na aurora do Século XXI, se soma à crescente incerteza destes trabalhadores em relação à possibilidade de emprego e renda advindos do trabalho agrícola em outras regiões dadas as modificações na própria estrutura produtiva centrada no agronegócio. O corte de cana, nos canaviais paulistas, principal destino destes trabalhadores desde a década de 1970, passou por uma ampla reestruturação produtiva desde então, incorporando cada vez mais tecnologia e absorvendo cada vez menos força de trabalho viva. Ao mesmo tempo, se acentua a superexploração da força de trabalho incorporada, particularmente a dos migrantes temporários, que são os mais frágeis na luta pelo excedente econômico, dadas as mais perversas estratégias criadas pelo capital e estabelecidas na compra de sua força de trabalho, conforme apontam Silva (2007) e Guanais (2016).

Também se ampliam as dificuldades para sobreviverem no Vale enquanto camponeses, frente ao crescente acirramento da questão agrária na região, impulsionado pela dominação do capital financeiro sobre as terras e a espoliação dos recursos naturais, que impacta diretamente na reprodução camponesa, forçando cada vez mais a migração temporária e definitiva desses trabalhadores (CARDOSO, 2015).

Diante do cenário que se abre aos trabalhadores rurais da região, na contemporaneidade, coloca-se como imperativa a discussão de como se apresentam atualmente os processos que marcam a vida dos mesmos desde a década de 1970 – a migração temporária e a agudização da superexploração dessa força de trabalho. Assim, a síntese abaixo busca explicitar as configurações atuais desses elementos, de modo a elucidar a complexa realidade desses trabalhadores

migrantes temporários e os mecanismos do capital para a extração da mais valia, que no setor sucroalcooleiro, nos marcos da atual fase agronegócio, perpassa não apenas pela superexploração, mas pela acentuação da subordinação e opressão desses trabalhadores de forma cada vez mais direta.

### 3. MIGRAÇÃO TEMPORÁRIA PARA O CORTE DE CANA: OS CAMINHOS DA SUPEREXPLORAÇÃO

De forma breve, demarcaremos abaixo, metodologicamente, três períodos centrais do setor sucroalcooleiro no Brasil, como mediação para a discussão específica do trabalho nos canaviais. Apesar da histórica presença do cultivo de cana de açúcar no país desde a colonização, focaremos no período posterior à década de 1970, que é quando o setor sucroalcooleiro se estabelece de forma vinculada à uma política de Estado, principalmente a partir da criação do Programa Nacional do Álcool (Pró-álcool), em 1975, e a inserção massiva de processos industriais no setor, frente à crise mundial do petróleo.

1) De 1975 a 1986, sob a ditadura militar e os impulsos ao chamado “milagre econômico”, a produção do setor modifica de forma profunda as antigas relações de trabalho estabelecidas nas antigas fazendas canavieiras, particularmente no Nordeste, com a expulsão de parceiros, agregados e moradores das terras e a contratação dos mesmos trabalhadores de forma temporária, de acordo com as safras. No Estado de São Paulo, onde o setor mais se expandiu, a desagregação das relações de trabalho nas antigas fazendas que foram ocupadas pela cana fez surgir parte da mão de obra necessária, outra parte foi suprida por trabalhadores migrantes de outras regiões, particularmente da região Nordeste e do estado de Minas Gerais. Esse período é demarcado por uma ampla inserção dos trabalhadores migrantes no processo produtivo canavieiro, incluindo seu emprego informal e o emprego de mulheres e crianças. Muitos migrantes ficaram definitivamente na região canavieira de São Paulo e se integraram à socialização forjada pelo trabalho nos canaviais e pela ocupação das periferias das cidades, principalmente aqueles que migravam com toda a família. Outros tantos fizeram, ao logo dos anos, o caminho de volta após os períodos de safra, *dividindo* a vida entre o camponês e o boia fria. O fim deste período é marcado por reivindicações trabalhistas, com destaque para a Greve de Guariba,<sup>9</sup> ocorrida em maio de 1984, que é um marco histórico da luta dos trabalhadores contra as condições desumanas de trabalho a que são submetidos (SILVA, 1999; ALVES, 1991).

2) Pós-1986 a 2003, com a desaceleração e crise do Pró-álcool, dada a queda na demanda, devida à baixa no preço do petróleo, é marcado, principalmente na década

<sup>9</sup> “Em maio de 1984, na pequena cidade de Guariba, estalou uma greve de 10 mil boias-frias. Era um movimento espontâneo, resultado de um sentimento de revolta contra mais uma medida espoliadora dos proprietários das usinas. A medida mudava o sistema de corte da cana para facilitar para as carregadeiras, mas exigia trabalho mais exaustivo dos cortadores de cana, violando ainda mais seus direitos. A greve se estendeu a outros canaviais, até mesmo de Goiás, Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Em Guariba, 5 mil trabalhadores enfrentaram a tropa de choque da PM, com um saldo de um trabalhador morto e 19 feridos, 14 deles à bala. Como sequer tinham um sindicato, eles foram atendidos pela Federação dos Trabalhadores Agrícolas de São Paulo (Fetaesp)”. Fonte: Portal Memórias da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/trabalhadores-rurais/>. Acesso em 03 de janeiro de 2018)

de 1990, por mudanças substanciais. A égide de uma política neoliberal e privatista fez diminuir os investimentos públicos no setor e afrouxar os mecanismos de regulação do mercado, abrindo a concorrência e liberando os preços. A reestruturação produtiva significou uma reorganização do setor sob a barganha do capital financeiro, com a aplicação do conhecimento técnico e científico à produção, a racionalidade na gestão e a tendência à produção mais intensiva. A mecanização correspondeu à substituição de parcela expressiva do trabalho vivo, por um lado, e a intensificação da superexploração da força de trabalho empregada, por outro. De acordo com Silva (2006), entre 1990 e 2000, a produtividade média exigida dos trabalhadores passa de 5 a 8 toneladas para 8 a 9 toneladas por dia. O resultado das mudanças a partir da reestruturação produtiva foi a maior impulsão à degradação do trabalho e à corrosão dos direitos conquistados com as reivindicações do período anterior, diminuindo o poder de barganha dos sindicatos e aumentando o controle das usinas sobre a vida dos trabalhadores, dentro e fora das usinas (SILVA, 2006; 2012; ALVES, 1991; 1998).

3) Este período se inicia a partir de 2003, sob a égide do que se chamou de neodesenvolvimentismo, impulsionado por uma nova alta nos preços internacionais do petróleo e pelas pressões internacionais por combustíveis renováveis, o que fez aumentar a demanda mundial por etanol. Através da política econômica do Estado brasileiro, vinculada aos interesses do capital financeiro no agronegócio, os projetos de substituição de combustíveis fósseis foram reativados, particularmente após 2006, com a introdução da tecnologia *flex* na produção dos veículos (DELGADO, 2012). O Etanol tornou-se uma nova *commodity* e, de acordo com o Anuário Estatístico da Agroenergia, do MAPA (2010), as exportações saltaram de 39 mil metros cúbicos em 1990, para 227 mil metros cúbicos em 2000, 2.321 mil metros cúbicos em 2004 e 5.124 mil metros cúbicos em 2008. A área plantada de cana de açúcar para produção de açúcar e etanol no Brasil se expandiu amplamente desde o primeiro período referido até a atualidade, passando de 1,90 milhões de hectares, em 1975, para 3,95 milhões de hectares, em 1986, 5,38 milhões de hectares, em 2003, e 9,67 milhões de hectares, em 2009. Sendo que, a partir de 2003, sua produção se ampliou para outros Estados que, tradicionalmente, não eram produtores de cana de açúcar, como Minas Gerais, Paraná, Goiás e Mato Grosso do Sul. Esta expansão se dá a partir de uma reorganização fundiária que projeta cada vez mais o capital financeiro sobre a terra em detrimento da reprodução camponesa e da produção de gêneros alimentícios (OLIVEIRA, 2008).

Neste terceiro período, ou seja, na atualidade, acentua-se a reestruturação produtiva do período anterior, centrando-se na racionalização da produção, no incremento tecnológico etc., acirrando a pressão sobre os trabalhadores para aumentarem sua produtividade, sob a ameaça constante da perda do emprego. De acordo com Silva (2006), já nos primeiros anos desse período, a produtividade média do cortador de cana nos canaviais paulistas alcançou a média de 12 a 15 toneladas diárias. O que marca o atual período do setor sucroalcooleiro no Brasil é a hegemonia do capital financeiro, que movimenta contratos na Bolsa de Nova York, impulsionando os mecanismos de aumento da produtividade do trabalho, que, apesar da aparente modernização, apoia-se nas formas mais brutais de extração do valor via intensificação do trabalho, extensão das jornadas e dominação social, política e ideológica dos trabalhadores (GUANAIS, 2016).



Na contemporaneidade, o setor sucroalcooleiro brasileiro apresenta-se como um dos mais modernos do mundo, alcançando o topo do ranking da produção mundial, no entanto, é unânime entre os pesquisadores críticos a constatação de que é a mão de obra barata e o monopólio sobre as terras que dão este lugar ao setor. A superexploração se constitui a base do processo produtivo, que forja a aparente modernidade com a incrementação tecnológica em alguns setores e a manutenção, em outros – particularmente na colheita, de formas arcaicas e brutais de extração de excedente. Este processo é um reflexo de como se dá a reprodução ampliada do capital nos países dependentes, cuja composição orgânica do capital é inferior à dos países dominantes no mercado mundial, no entanto, os diversos mecanismos de rebaixamento do valor da força de trabalho fazem com que o agronegócio brasileiro concorra mundialmente como um setor moderno, compensando suas perdas na troca desigual no mercado mundial com a superexploração da força de trabalho, conforme já salientamos a partir de Marini (2011).

Segundo Martins (2002), resulta da superexploração da força de trabalho um processo de reequilíbrio fictício das condições médias de produção, historicamente desiguais, condenando os trabalhadores a situações miseráveis de reprodução da vida.

Alguns processos característicos do desenvolvimento capitalista recente no Brasil estão relacionados com esta dimensão da realidade. José Graziano da Silva demonstrou num de seus estudos, que o aparecimento do chamado “boia fria” (no Sudeste e no Sul) ou “clandestino” (no nordeste canavieiro) está diretamente relacionado com a modernização incompleta do processo de produção. Há momentos desse processo, que, por motivos técnicos, permanecem desproporcionalmente dependentes de trabalho humano e de formas atrasadas de utilização da força de trabalho. O uso da força de trabalho fica desproporcionalmente concentrado em momentos específicos do processo de produção, como a colheita do café ou do corte da cana. [...] Ao mesmo tempo, o trabalho é intensamente substituído em outros momentos do processo de produção por máquinas e equipamentos modernos, conhecimento técnico e científico, defensivos, herbicidas, etc. Enfim, o trabalho é substituído por meios poupadores de trabalho.[...] Surgiu o emprego sazonal e precário, isto é, na verdade, o desemprego sazonal, as migrações temporárias, os traficantes de mão-de-obra e todos os problemas sociais decorrentes (MARTINS, 2002, p.157-158).

### **Os elementos aprofundadores da superexploração dos trabalhadores migrantes no setor sucroalcooleiro**

O processo de trabalho nos canais brasileiros representa, historicamente, um dos mais perversos para os trabalhadores, cujas capacidades físicas, psíquicas e sociais para o trabalho são corroídas em poucos anos de trabalho, apresentando formas análogas as do trabalho escravo (SILVA, 1999). Para demonstrar os elementos aprofundadores da superexploração dos trabalhadores migrantes no setor sucroalcooleiro, destacamos aqueles abordados nas pesquisas de Silva (1999; 2006; 2012), Alves (1991; 2006), Guanais (2010; 2016), a partir das quais explicitaremos brevemente as características gerais das relações de trabalho e dos trabalhadores nas usinas canavieiras, particularmente dos migrantes temporários, de modo a demonstrar os mecanismos que aprofundam a superexploração e determinam uma dominação cada vez mais direta da vida desses trabalhadores pelo capital.

A) Expropriação – perda das condições de reprodução enquanto camponês; B) Negação da identidade social camponesa e de trabalhador rural e construção negativa da identidade de boia fria, o *outro*, o *de fora*; C) É o trabalhador que, *desespecializado* para outros processos de trabalho devido a sua socialização enquanto trabalhador rural, preparado para o duro trabalho no campo, com pouca ou nenhuma escolarização, aparece como o trabalhador perfeito para a brutalidade do trabalho no canavial; D) Salário por peça: por tarefa, por produção ou por empreitada – impulsiona a concorrência entre os trabalhadores, o aumento da intensidade e da produtividade do trabalho sob a ilusão de que se ganha mais e é menos controlado, o que na verdade significa um aumento da produção de valor e sua apropriação pelo capital via superexploração da força de trabalho; E) Prêmios e gratificações aos *bons* trabalhadores: levam a níveis extremos de intensificação do trabalho, violando as pausas para descanso e refeições, os limites da jornada de trabalho, impõe a constante hora extra, o trabalho sob condições climáticas desfavoráveis – chuva, frio -, levam ao esgotamento físico e psíquico, que configura uma brutal degradação humana, nestas condições muitos trabalhadores morrem por exaustão. F) Mediação dos contratos por empreiteiros (“gatos”), o que não só enfraquece ainda mais as relações de trabalho, como aumenta a extração do mais-trabalho, que deve também remunerar o “gato”. G) Submissão à organização disciplinaria do trabalho e da organização social através da criação de diferenciações étnico-raciais e de gênero, e entre o *bom* e *mau* trabalhador, pelas quais predominam o controle, a dominação e a construção de um trabalhador padronizado. Tal diferenciação incide, diretamente, nas formas de pagamentos dos salários entre homens e mulheres, trabalhadores fixos e trabalhadores volantes, etc... H) Controle sobre as ações dos trabalhadores dentro e fora do processo de trabalho: tal controle impossibilita a resistência dos trabalhadores às brutais condições de trabalho, sob a pena de terem negado o seu direito de trabalhar por até três anos. Os mecanismos conhecidos como *gancho* e *lista negra* marcam o processo de dominação e controle ideológico exercido sobre os trabalhadores, excluindo aqueles que reclamam direitos, se organizam politicamente e fazem greves, ou, simplesmente, se comportam cotidianamente fora do padrão estabelecido pelas usinas. A *lista negra* é parte da criação de um trabalhador padrão, o mais dócil e submisso possível.

As condições gerais apresentadas acima percorrem historicamente o trabalho nos canaviais. O setor sucroalcooleiro na contemporaneidade é tido como um setor muito moderno, devido à reestruturação produtiva, mas ele é também um setor, cujas relações de trabalho atualizam formas arcaicas e brutais de extração do valor. A perpetuação do arcaico é, aliás, uma tendência do processo de reprodução do capitalismo dependente, conforme apontou Florestan Fernandes (2006). Esta situação faz minguar cada vez mais as condições de reprodução da força de trabalho e amplia a dominação do capital sobre a vida dos trabalhadores.

De acordo com Silva (1999), a inserção dos trabalhadores oriundos do Jequitinhonha no processo de trabalho agrícola nas grandes usinas de São Paulo, criou diferenciações entre estes e os “do lugar”, ou seja, os paulistas, que também são inseridos de formas brutais no processo de trabalho.

“Os de fora”, os do Vale do Jequitinhonha, os baianos são contratados só para a safra, na sua totalidade. Estes constituem, nitidamente, o exército de reserva. Estes são “as

andorinhas migrantes”. Nem lá, nem cá. A vinda deles implica necessariamente a sua volta ao final da safra. Quanto a estes, o escritório possui normas especiais para arregimentação, seleção e vigilância nos alojamentos e pensões das cidades-dormitórios (Silva, 1999, p.142).

Esse tratamento diferenciado entre o migrante temporário e os trabalhadores paulistas, no exemplo do corte de cana no Estado de São Paulo, expõe outros elementos que reforçam a superexploração desses trabalhadores, elementos ideológicos e sociais. Ele é a expressão de um processo de transformação do camponês em boia fria/migrante, que é marcado por diferenciações étnicas, raciais e de gênero, que descaracterizam o trabalhador e imputam-lhe uma nova identidade, negativa e pejorativa. Para Silva (1999), o boia fria percebe-se e é percebido como negado, o que dificulta não apenas sua integração e socialização nos lugares onde se encontra, mas, conseqüentemente, sua organização política enquanto trabalhador, fragilizando ainda mais suas condições e possibilidades de resistência aos desmandos do capital.

A luta dos trabalhadores canavieiros pela garantia de direitos, desde a década de 1980, ocorre tanto nas regiões canavieiras quanto no Jequitinhonha. Movimentos como a histórica Greve de Guariba, já citada, e outras tantas greves, garantiram acordos de melhoria nas condições de trabalho. No Vale do Jequitinhonha, os Encontros de Migrantes acontecem desde 1984 e reuniram nos primeiros anos milhares de trabalhadores migrantes de toda a região para discutir não apenas a condição dos trabalhadores na cana, mas o próprio processo de expulsão, se organizando para pressionar socialmente por mudanças, tanto no processo precário de trabalho nos canaviais, quanto por mudanças internas na região. A Pastoral do Migrante também atua desde então no esforço de auxiliar a organização dos trabalhadores.

A movimentação dos trabalhadores e a intervenção do Estado nos fins da década de 1980 tiveram respostas positivas do ponto de vista da melhoria das condições desumanas que vivenciavam os trabalhadores. A Constituição de 1988 passou a garantir a igualdade de direitos entre os trabalhadores urbanos e rurais e impulsionou a formalização dos contratos, a eliminação do trabalho infantil, a melhoria no transporte e nos alojamentos, o fornecimento de equipamentos de proteção individual, a assistência médica, a fiscalização por sindicatos e pelo Ministério do Trabalho (GUANAIS, 2010; RAMALHO, 2014). No entanto, o movimento do capital para baratear os custos de produção, com a reestruturação produtiva, além de ser um processo que busca a inovação da logística, a inserção da mecanização, a automação de processos, etc., é também uma resposta a pressão dos trabalhadores e impulsiona a queda nos custos do *capital variável*, ou seja, com a força de trabalho viva, conforme precisou Karl Marx (2013).

Frente à formalização dos contratos cresce a seletividade dos trabalhadores, com o descarte dos muito jovens e dos mais velhos e, sobretudo, intensifica-se a superexploração da força de trabalho. De acordo com Alves (2006), Silva (2007) e Guanais (2016), o aumento da intensidade do trabalho e a extensão das jornadas – com horas extras – para aumentar a produtividade do trabalho não são acompanhados por um aumento nos rendimentos do trabalhador, ao contrário, o que se evidencia é a constante perda desses rendimentos, conforme é explicitado a seguir:

[...] o aumento da intensidade do trabalho e a extensão da jornada laboral – na medida em que contribuem para a elevação do gasto de energias vitais e para o maior desgaste dos cortadores de cana - trazem como consequência a elevação do valor da força de trabalho desses assalariados rurais. Mas, ao mesmo tempo em que os cortadores de cana brasileiros têm um aumento no valor de sua força de trabalho, é possível se afirmar que esse aumento não é acompanhado por uma elevação proporcional de seus salários. Isso faz com que esses trabalhadores rurais recebam um salário que esteja abaixo do valor de sua força de trabalho, configurando, assim, uma situação de superexploração (GUANAIS, 2016, p. 245).

### Ao mesmo tempo em que

[...] o aumento da produtividade dos cortadores de cana também acaba trazendo como consequência a liberação de trabalhadores do processo produtivo, já que um número igual (ou até menor) de assalariados consegue produzir a mesma quantia (ou uma quantia superior) ao longo do mesmo período de tempo, possibilitando que as empresas diminuam seu quadro de empregados. E esse incremento do “exército de reserva” também acabará contribuindo ainda mais para o rebaixamento dos salários (seja para o nível mínimo fisiológico e social necessário à existência dos trabalhadores ou até mesmo para abaixo deste mínimo) (GUANAIS, 2016, p.250).

Para os trabalhadores migrantes temporários, o rebaixamento dos salários e a degradação física e psíquica ocasionada nesse processo têm um peso ainda maior. Primeiro porque o seu salário, além de sustentá-lo, deveria também sustentar sua família que ficou para trás, posto que, cada vez mais, a reprodução camponesa no lugar de origem fica comprometida pelos avanços do capital (GUANAIS, 2016). Segundo, porque as condições impostas pelas usinas colocam esses trabalhadores nas mais degradantes relações sociais e é exatamente por poderem, de certa forma, manipular a vidas desses sujeitos que essas empresas dão preferência à sua contratação na atualidade. De acordo com Silva (2012, p.5),

Um dado importante se reporta às razões da seleção desses trabalhadores. Algumas usinas têm adotado a estratégia de selecioná-los nos locais de origem. Assim que termina a safra, os trabalhadores são dispensados, posto que o contrato de trabalho é temporário. Para serem contratados para a safra subsequente, é necessário que voltem aos locais de origem, quando serão aceitos ou não, a partir da análise comportamental e moral feita pelos gatos (empreiteiros, intermediários) e das condições de saúde feita pelos médicos (empregados da usina). A análise feita pelos gatos inclui a não participação em greves, a assiduidade ao trabalho, a obediência às regras e disciplina impostas nos eitos dos canaviais, o não envolvimento com bebidas ou drogas [...] Outro dado importante concerne às trajetórias sociais concretas desses trabalhadores. Enquanto camponeses, foram socializados no trabalho da terra no seio da família. Assim sendo, desde crianças manuseiam enxadas, enxadões, machados e desempenham tarefas sob o sol forte, chuvas etc. Portanto, ainda que sejam analfabetos ou possuam pouca escolaridade, preenchem os requisitos exigidos pelas empresas para o desempenho do trabalho duro do corte da cana ou de outras atividades.

A passagem acima mostra que o domínio do capital sobre a vida dos trabalhadores, que devem se restringir às exigências impostas, sob o risco de não serem empregados. Esse elemento subjetivo é, a nosso ver, de extrema importância na análise das relações de superexploração dos trabalhadores migrantes temporários nos canaviais, pois tais relações se estruturam criando mecanismos que vão além da intensificação

do trabalho, do prolongamento da jornada de trabalho e da remuneração abaixo do necessário para a reposição da sua força de trabalho. Torna-se cada vez mais imperativo o controle da subjetividade, a determinação da socialização e da mobilidade desses trabalhadores. Conforme aponta Silva (2012), a preferência por migrantes é devida a garantia da disponibilidade desses trabalhadores durante todo o período de safra (de 8 a 10 meses), pois estando longe dos locais de origem, em condições econômicas insuficientes, são politicamente mais controláveis, tem menos possibilidade de organização, e, portanto, menos mecanismos coletivos de contestação das condições de morte a que estão submetidos.

Esses mecanismos evidenciam que, na contemporaneidade, o capitalismo criou o trabalho “puro”, sem nenhuma responsabilidade social ou moral, conforme afirma Martins (2002) e é confirmado por José Paulo Netto (2012), ao dizer que se esgotaram as possibilidades civilizatórias do capitalismo. “O trabalhador é compelido a aceitar essa situação porque vai sendo reduzido à formas precárias de sobrevivência [...]. Via de regra, o trabalhador alcançado por estes mecanismos é um migrante” (MARTINS, 2002, p.137).

#### **4. APONTAMENTOS FINAIS**

No presente artigo evidenciamos a dramática relação entre a mobilidade forçada do trabalhador e a superexploração de sua força de trabalho, sob o permanente avanço do capital financeiro no campo brasileiro. Partimos da realidade concreta das transformações decorrentes do processo de acumulação do capital e seus rebatimentos sobre a terra e sobre o trabalho. As contradições que emergem desse processo denunciam a brutalidade do modo de produção capitalista e sua particular reprodução nos países dependentes como o Brasil. O desenvolvimento desigual e combinado, que neste território explicita o *desenvolvimento do subdesenvolvimento* (FRANK 1967) carrega nas suas entranhas a expropriação, a miséria e a violência – em suas diversas formas, as quais se acirram em decorrência da própria acumulação do capital.

Como mostramos acima, sobre determinados trabalhadores – como os migrantes temporários – a expropriação, a miséria e a violência incidem de forma mais direta e brutal. Para estes, o cerco do capital e a superexploração expõem facetas mais cruéis e marca suas vidas com situações que vão desde a violenta expropriação das terras, o abandono de suas famílias, a renda insuficiente para se reproduzirem de maneira adequada, o adoecimento, a morte por exaustão.

O desenraizamento da socialização de origem e a integração marginal nas sociedades que os recebem – devido às condições materiais, sociais e culturais que circundam suas vidas enquanto “retirantes”, “boias frias” – reforçam o atrofiamiento social dos mesmos, reduzindo suas vidas à mera condição de mercadoria força de trabalho, inserida no processo produtivo sob a constante ameaça de perda do trabalho exercida pela presença da “máquina”, como salienta Martins (2002). Esse processo evidencia que o sofrimento destes trabalhadores, dentro e fora da região, está umbilicalmente ligado ao processo de expansão e dominação do capital sobre o trabalho e a terra de modo geral.

É a dinâmica da acumulação no capitalismo dependente que determina o subdesenvolvimento de regiões como o Vale do Jequitinhonha e, nas suas configurações atuais, aprofunda a questão agrária e impulsiona a migração temporária, ao mesmo tempo em que as funcionalizam a favor da própria acumulação. A apropriação da terra e dos recursos naturais pelo capital financeiro exerce uma pressão enorme sobre a reprodução dos trabalhadores. No entanto, a anulação e o esvaziamento do sentido da ocupação do território para a reprodução familiar e seus modos de vida particulares não se dão sem conflitos e sem a construção de mecanismos coletivos de resistência pelos sujeitos. O acirramento da questão agrária no Jequitinhonha e as possibilidades cada vez menores de reprodução através da migração suscitam enfrentamentos que

[...] vão desde a denúncia formal em órgãos ambientais e jurídicos, passando pela busca de entidades de parceria e publicização do caso, até confronto direto com estratégias de paralisação da degradação de seus territórios [...] movimenta uma gama de atores em defesa dos seus direitos, sejam comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou camponesas que não se vêem beneficiadas por tais concepções desenvolvimentistas (ZHOURI; ZUCARELLI, 2010, P. 233).

A luta pela terra e a reivindicação da reforma agrária nasceram no Vale junto aos primeiros processos de expropriação dos posseiros ainda na década de 1970. As ocupações de terras e os conflitos delas decorrentes explicitam a omissão – ação e intenção – do Estado e a violência, perpetrada tanto pelos órgãos oficiais, quanto pelos jagunços dos grandes proprietários. De acordo com Ribeiro (2010) e Zhouri; Zucarelli, (2010), a organização da luta trabalhadora na região se apóia nas mais diversas entidades e movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Atingidos por Barragens, sindicatos rurais, associações de artesãos e de garimpeiros, ONGs e entidades culturais.

Por fim, afirmamos que a luta destes trabalhadores precisa ser fortalecida coletivamente junto aos demais setores da classe trabalhadora, o que se constitui um desafio enorme em tempos de agravamento da crise econômica e política, a qual se soma a dominação do agronegócio sobre os processos econômicos, políticos, culturais e jurídicos do país. No atual contexto se desenrola o aprofundamento da dependência estrutural, sob a qual a classe trabalhadora brasileira, que historicamente teve a negação de direitos como realidade, vê, cada vez mais, seus mínimos direitos conquistados sendo atacados e desmantelados pelo avanço do capital sobre os recursos públicos. Desse modo, há muito que avançar nas pautas de luta pela terra e por direitos em geral, um avanço que deve ultrapassar qualquer conciliação com os interesses do capital, posto que frente à dependência estrutural somente a radicalização da luta da classe trabalhadora contra o capital pode abrir caminhos para uma sociedade livre da enorme desigualdade – econômica, social, cultural, política, étnico-racial e sexual – perpetuada pela dinâmica da acumulação de capital no país.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco José da Costa. **Modernização da agricultura e sindicalismo: lutas dos trabalhadores assalariados rurais da região canavieira de Ribeirão Preto**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Economia. Instituto de Economia. UNICAMP. Campinas - SP, 1991.

\_\_\_\_\_. Por que morrem os cortadores de cana? In: **Saúde e Sociedade**, nº3, vol.15, Set/Dez 2006, pp.90-98.

BRASIL. PTDRS: **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – Alto Jequitinhonha (MG)**. Colegiado Territorial/CIAT/MDA, novembro de 2006. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio005.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio005.pdf). Acesso em em 20 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. PTDRS: **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável - Médio Jequitinhonha (MG)**. Colegiado Territorial/APTA/MDA – novembro 2010. Disponível em: [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio057.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio057.pdf). Acesso em 20 de julho de 2014.

CARDOSO, Maisa G. **Estranhos no Quintal de Miguilim: A lógica do agronegócio no Vale do Jequitinhonha**. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB/PPGPS, 2015.

DELGADO, Guilherme. Uma outra visão do Agronegócio. *Jornal Unesp*. Maio de 2006, ano XX – nº 211. Disponível em: <http://www.unesp.br/aci/jornal/211/suplec.php>. Acesso: Jan/2016.

DELGADO, Paulo Roberto. Evolução e perfil do emprego no setor sucroalcooleiro paranaense. **Cadernos IPARDES**. Curitiba, PR, v.2, n.1, p. 44-57, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de uma interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FRANK, André Gunder. **El Desarrollo del Subdesarrollo**. *Pensamiento Crítico*, nº 7. Habana, agosto de 1967.

GUANAIS, Juliana B. **Pagamento por produção, intensificação do trabalho e superexploração na agroindústria canavieira**. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, 2016.

\_\_\_\_\_. **No eito da cana, a quadra é fechada: estratégias de dominação e resistência entre patrões e cortadores de cana em Cosmópolis/SP**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP. Campinas – SP, 2010.

LEITE, A.C.G. **A modernização do Vale do Jequitinhonha Mineiro e o processo de formação do trabalhador “bóia-fria” em suas condições regionais de mobilização do trabalho**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2010.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2a. ed. São Paulo: Nova Cultural 1985.

MAPA (Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento). **Anuário estatístico de agroenergia 2010**. Brasília: MAPA, 2011. Segunda Edição.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. In: TRASPADINI, R; STÈDILE J.P. (orgs) Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. -2ed- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, J. S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. - 2 ed.- São Paulo: HUCITEC 1980.

\_\_\_\_\_. **O vó das andorinhas: migrações temporárias no Brasil**. In: **Não há terra para plantar neste verão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil**. – 5ª ed.- Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. – 2ª ed.- Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo, Pioneira, 1973.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990**. In: A questão agrária no Brasil. Vol 5. Stedile J.P.; Estevam, Douglas (org). São Paulo, Expressão Popular, 2010.

MOURA, Margarida. **Os desertados da terra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

NETTO, J.P. Crise do capital e conseqüências societárias. **Revista Serviço Social e Sociedade**. n.º.111, Julho/Set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282012000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002). Acesso: 03 de janeiro de 2018

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. Agrocombustíveis e produção de alimentos. **Observatório geográfico da América Latina**, 2008. Disponível em: <http://www.observatoriageograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaagricola/25.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2016.

RAMALHO, C.C. **Os migrantes cortadores de cana do Vale do Jequitinhonha: entre a superexploração e a resistência**. Dissertação de mestrado. Vitória: UFES, 2014.

RIBEIRO, E.; GALIZONI, F. Sistemas agrários, recursos naturais e migrações no alto Jequitinhonha. In: TORRES, H. & COSTA, H. **População e meio ambiente**. São Paulo, SENAC, 2000. 351p.

SERVILHA, Mateus de Moraes. **Quem precisa de região?: o espaço (dividido) em disputa**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SILVA, Maria Aparecida de Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Lições do Vale: narrativa de uma pesquisadora. In: NOGUEIRA, Mª das Dores P.(org). **Vale do Jequitinhonha: ocupação e trabalho**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2013.

\_\_\_\_\_. A morte ronda os canaviais paulistas. In: **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, vol. 33, nº2, ago/dez 2006, pp. 111-141.

\_\_\_\_\_. **A nova morfologia do trabalho nos canaviais paulistas**. 36º Encontro anual da ANPOCS. GT36 - Trabalho, ação coletiva e identidades sociais. Águas de Lindóia, 2012.

\_\_\_\_\_. Trabalho e trabalhadores na região do “Mar de Cana e do Rio de Álcool”. In J. R. Novaes & F. J. C. Alves (Orgs.), **Migrantes: Trabalho e trabalhadores no complexo agroindustrial canavieiro (os heróis do agronegócio brasileiro)** (pp. 55-86). São Carlos, SP: EdUFSCar, 2007.

SINGER, P. **Migrações internas: considerações teóricas sobre seu estudo. Economia política da urbanização**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUZA, João Valdir. **Mineração e pecuária na definição do quadro sociocultural da região do Termo de Minas Novas**. In: Souza, J. V. Henriques, M.S. (org). Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

ZHOURI, Andreia; ZUCARELLI, Marcos, C. **Visões da resistência: Conflitos ambientais no Vale do Jequitinhonha**. In: Souza, J. V. Henriques, M.S (org). Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

**Data da submissão:** 26/07/2017

**Data da aprovação:** 11/09/2017





# TRAJETÓRIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

*Career and professional activities of egresses of the postgraduate programs of the Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys*

BATISTA, Virgínia Geralda<sup>1</sup>

RAMALHO, Maria Nailde Martins<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo é resultado da pesquisa realizada no programa de pós-graduação em Educação e teve como objetivo principal analisar a inserção dos egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no mercado profissional, bem como suas trajetórias e percepções. Os autores Dias Sobrinho, Velloso, Lousada e Martins, Balbachevsky, que relacionam os temas educação e egressos, nortearam o presente estudo. Para viabilizar o desenvolvimento desta pesquisa, foi proposta a realização de um estudo de caso, com metodologia descritiva e exploratória, com enfoque qualitativo, por meio de estudo bibliográfico e aplicação de questionário. Como fonte de coleta de dados, foram utilizados os registros oficiais da universidade, referentes aos discentes em questão e, num segundo momento, aplicou-se questionário *on-line*. Foi mapeada a inserção dos egressos no mercado de trabalho e identificadas as possíveis lacunas na sua formação acadêmica. Os resultados dessa pesquisa foram apresentados em gráficos, e mostram que os egressos dos programas encontram-se inseridos principalmente no setor público e que a UFVJM cumpre seu papel como agente formadora de profissionais prontos a serem inseridos no mercado profissional, não só nas regiões nas quais se encontra inserida, mas em outros estados do Brasil e no exterior.

**Palavras-Chave:** Egressos. Pós-graduação. Mercado de trabalho.

## ABSTRACT

This article is the result of the research carried out from the Master Degree in Education and its main objective was to analyze the insertion of the graduates of the Federal University's postgraduate programs in the Jequitinhonha and Mucuri Valleys in the professional market, as well as their trajectories and Perceptions. The authors Dias Sobrinho, Velloso, Lousada and Martins, Balbachevsky, who relate the themes education and graduates, guided the present study. To enable the development of this research, I proposed to conduct a case study with a descriptive and exploratory methodology, with a qualitative approach, through a bibliographic study and the application and interviews. As data collection source, I used the official records of the university related to the students in question and posteriorly it was applied an online questionnaire. The insertion of graduates in the labor market was mapped and possible gaps in their academic training were identified. The results of this research were presented in graphs, and show that the graduates of the programs are mainly located in the public sector and that the UFVJM fulfills its role as agent for professionals ready to enter the professional market, not only in the regions where is inserted, but in other states of Brazil and abroad.

**Keywords:** Egresses. Postgraduate studies. Job Market

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: <batista.virginia@ufvjm.edu.br>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da UFVJM. E-mail: <nailderamalho@gmail.com>.

## INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) afirma que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior, e que somente o conhecimento para se sobrepor aos recursos materiais como fator primordial para o desenvolvimento humano. Por isso, “a educação superior tem sido considerada uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica em benefício da construção de nações livres e desenvolvidas”, conforme afirma Dias Sobrinho (2004). Dentro desse contexto, foi investigado o perfil dos egressos dos programas de pós-graduação, níveis de mestrado e doutorado, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), levando-se em conta o impacto na formação do docente, do pesquisador e do egresso preparado para o mercado de trabalho de modo geral.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) tem suas raízes institucionais na Faculdade de Odontologia de Diamantina (Faod), criada em 30 de setembro de 1953, pelo então governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Essa instituição foi federalizada em 1960, e, em 1972, inserida no sistema federal de educação superior, com a denominação de Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina (Fafeod).

Pela Lei 10.487, de 4 de julho de 2002, abriu-se a possibilidade de expansão das atividades acadêmicas provocadas pela transformação da Fafeod em Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid). Foram aprovados seis novos cursos de graduação, além da Enfermagem, já em funcionamento, Fisioterapia, Nutrição, Farmácia-Bioquímica, Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia, apesar das deficiências nas estruturas físicas e da ausência de docentes e técnicos administrativos, conforme afirmações de Fernandes e Conceição (2005).

Em 6 de setembro de 2005, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o Projeto de Transformação das Fafeid em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri com o escopo de atender a uma remota demanda dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e como reflexo da implementação das políticas públicas de crescimento e interiorização do ensino público universitário do Governo Federal.

O Decreto 6.096, de 24/04/2007, da Presidência da República instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O programa tinha como meta congregar esforços para consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabelece o provimento da oferta de educação superior para pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Para atender á expansão proposta pelo Reuni, criou-se um novo *campus* nas proximidades de Diamantina: o Campus JK. Cinco novos cursos, implantados a partir de setembro de 2006, passaram a operar no período noturno, naquele *campus*. Esses cursos ampliaram a atuação da Universidade nas áreas de Exatas, Ciências Sociais Aplicadas e Licenciaturas, com a instituição dos cursos de Turismo,

Sistema de Informação, Educação Física, Química, e Ciências Biológicas, sendo os três últimos, licenciaturas. Além disso, a Universidade expandiu seu universo de atuação, operando de forma efetiva no Vale do Mucuri, na cidade de Teófilo Otoni, com mais cinco cursos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Serviço Social e Matemática, este último licenciatura.

Em 2012, foi aprovado pelo Conselho Universitário, através das Resoluções de números 17 e 18, a criação dos *campi* de Janaúba e Unaí, respectivamente, com o objetivo de dar continuidade ao plano de expansão de cursos e *campi* da UFVJM.

Por conseguinte, atualmente, a UFVJM atende, além da população e do entorno do Vale do Jequitinhonha, o Vale do Mucuri, Norte e Noroeste de Minas Gerais, buscando uma política de expansão, interiorização e valorização do Ensino Superior no Brasil.

A cidade de Diamantina, localizada no Vale do Jequitinhonha, situado ao norte do estado de Minas Gerais, a 302 km de Belo Horizonte é duplamente conhecida em razão de seus baixos indicadores sociais, e por outro lado, por sua história e cultura. Como não há indústrias e a oferta de emprego e renda é baixa, a cidade necessita de uma intervenção muito mais profunda e efetiva do Estado no que diz respeito às políticas públicas que fomentem o desenvolvimento socioeconômico da região. Nesse sentido, a UFVJM, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2012-2016 tem como missão “promover o desenvolvimento científico, econômico e sociocultural da sua região, assegurando o ensino de qualidade em diferentes áreas do conhecimento, respeitando a natureza, inspirado nos ideais da democracia, da liberdade e da solidariedade” (UFVJM, 2012, p.14).

De acordo com a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação superior tem por intento formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos para a colocação em setores profissionais e, conseqüentemente, para a participação no desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, é desejável que a universidade obtenha respostas quanto à qualidade desses profissionais que vem formando, principalmente no que se refere à qualificação para o trabalho. Segundo Lousada e Martins (2005, p.75),

[...] as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população, que espera e cobra resultados, benefícios sociais e culturais efetivos das IES. Tais instituições para darem cumprimento a essa tarefa, necessitam ter uma consistência clara de suas potencialidades e limites, bem como contar com mecanismos capazes de indicar com clareza as diretrizes e metas futura (LOUSADA E MARTINS, 2005, p.75)

Em consequência disso, a avaliação dos cursos de pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) constitui um campo em expansão no Brasil e é também o parâmetro que possibilitará à comunidade acadêmica analisar sua contribuição na formação do profissional e a inserção deste no mercado de trabalho.

No que concerne à pós-graduação da UFVJM, objeto deste trabalho, iniciou-se em escala menor em 1994 com o Curso de Odontologia, área de concentração em Estomatologia, com o objetivo de capacitar e oferecer o nível de mestrado ao corpo docente, já atuante na faculdade. Mas foi somente a partir de 2006 que a pós-graduação efetivamente se consolidou com a vinda, para a então universidade, do corpo docente das ciências agrárias: pesquisadores, mestres e doutores.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*<sup>3</sup> ofertados atualmente pela UFVJM têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento regional, nacional e internacional, por meio da produção de conhecimento científico e de inovações tecnológicas. Sintonizados com as demandas das regiões nas quais se encontram inseridos, eles buscam cumprir sua função social não somente com produção científica e tecnológica, mas também formando profissionais de elevada qualificação, muitos deles oriundos da própria região de abrangência direta da instituição.

Atualmente, a Universidade conta com 19 programas de pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado (12 acadêmicos e sete profissionais) e seis em nível de doutorado.

De acordo com Quelhas, Faria Filho e França,

O mestrado tradicional, atualmente, denominado “acadêmico” para se distinguir do chamado mestrado profissional, parece ter uma definição consensual: busca expor o mestrando à literatura científica, treiná-lo em atividades de pesquisa, buscando um grau cada vez maior de autonomia que o prepare para o doutorado, e, como resultado, qualificá-lo para o magistério superior. Por esta razão, não se exige da dissertação de mestrado a originalidade essencial à tese de doutorado” (QUELHAS, FARIA FILHO E FRANÇA, 2005, p.98)

Segundo a Capes,

“Mestrado Profissional” é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 0079/2002).

O doutorado busca formar o pesquisador para atuação autônoma e original e para liderar grupos de pesquisa. Nesse sentido, a UFVJM tem buscado desenvolver e estimular a realização de programas de pós-graduação e,

[...] esse panorama é reflexo do desenvolvimento e avanço de políticas públicas voltadas para a pós-graduação no Brasil. Da mesma forma, esse desenvolvimento pode ser também decorrente das mudanças da sociedade, que trouxeram as políticas públicas para o centro dos debates sociopolíticos (LINCH, RIBEIRO E GUIDO, 2013, p.148).

Os mesmos autores afirmam ainda que os cursos de mestrado e doutorado são considerados como representativos na produção de conhecimento, potencializando o crescimento das pós-graduações e proporcionando visibilidade na área da instrução, qualificando profissionais das áreas de ensino, gestão, pesquisa e inovando e consolidando novas tecnologias.

No que se refere ao mercado de trabalho atual, os autores Ortigoza *et al* afirmam que,

[...] o cenário global do mercado de trabalho, apresenta uma competitividade muito acirrada e os profissionais devem buscar sempre ampliar suas competências e qualificações, buscando diferenciais, portanto a atuação profissional dos egressos

<sup>3</sup> As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.(MEC)

é fator importante na dimensão do processo de avaliação dos programas de pós-graduação (ORTIGOZA *et al*, 2012, p.245)

Portanto, nesse aspecto, a integração universidade e mercado de trabalho é fundamental e dessa interseção destaca-se o egresso: aquele que concluiu efetivamente seus estudos, foi titulado e está apto a ser um dos atores no desenvolvimento econômico e social da sociedade contemporânea. Na UFVJM, como em outras universidades, são poucas e incipientes as informações sistematizadas sobre os egressos de seus programas, trajetória profissional, suas dificuldades e suas insatisfações ou satisfações, e sua atuação no mercado profissional.

Assim, a relevância da pesquisa em questão remete à necessidade de autoavaliação da Instituição, dos processos de acesso, da qualidade de formação oferecida, que poderá ser utilizada como ferramenta para programas de pós-graduação na busca de implementações de novos planos e currículos que atendam às aspirações mercadológicas.

Diante do exposto, este estudo teve como escopo analisar a realidade dos egressos dos programas de pós-graduação da UFVJM no universo profissional.

Além disso, conhecer a trajetória do egresso da pós-graduação *stricto sensu* poderá permitir à instituição a constatação de aspectos que deverão ser aprimorados nos processos de acesso, de adequação continuada às estruturas curriculares propostas pelos programas, de incorporação de demandas sociais, enfim, será possível delinear qual a contribuição da universidade na formação dos profissionais que titula e quais aspectos podem ser mais bem desenvolvidos.

A hipótese que fomentou esse trabalho é a de que uma universidade inserida no Vale do Jequitinhonha, conhecido pelas suas inúmeras necessidades, e que oferece, em tão pouco tempo, programas em diferentes áreas, poderia contribuir para o avanço e desenvolvimento dos habitantes da região, tanto no âmbito educacional, seja na educação básica, seja na educação superior, quanto na formação de profissionais capacitados a mudar o pré-conceito que se tem da região do Vale do Jequitinhonha, principalmente.

## MÉTODOS

Com o objetivo de fomentar as respostas para a indagação proposta anteriormente, foi feita a análise do perfil social e a trajetória dos egressos, identificando sua atuação profissional. Procuramos ainda diagnosticar os fatores que favoreceram e que dificultaram o ingresso desse profissional no mercado do trabalho.

Foi empregada a metodologia descritiva que, de acordo com Gil (2007), tem como objetivo primordial a descrição das características de uma população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relação entre variáveis, enfocando os processos coletivos, por meio de estudo bibliográfico que, conforme o mesmo autor (2011), é elaborado com base em bibliografia já publicada, referente ao tema pesquisado. Inicialmente o processo foi conduzido através da análise de dados dos ingressantes nos programas, para futuramente estabelecer um paralelo entre esses dados e os resultados da pesquisa em questão; na sequência foram aplicados questionários aos egressos. Conforme Mattar (2009), a forma mais tradicional e corriqueira de

obtenção de dados em pesquisa é através da comunicação com o detentor de dados, e sua principal característica é que o dado é obtido através de declaração do próprio respondente. De acordo com Gil (2011), a elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos para que sejam alcançados plenamente.

O *corpus* da pesquisa compreendeu 496 egressos de programas de pós-graduação da Fafeod e da UFVJM que se titularam nos períodos de 1997 a 2001, e 2008 a 2015 e foram identificados no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga) da UFVJM, na Plataforma Integrada para Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Pingfes) e nos arquivos da secretaria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG). De modo a cumprir os objetivos desta pesquisa, os participantes da pesquisa foram contatados por e-mail e solicitados a responder ao questionário enviado através do aplicativo *Google Doc*.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente a UFVJM oferece 12 programas *stricto sensu*, nível de mestrado acadêmico, sete no nível profissional, seis em nível de doutorado, e três em fase de avaliação final pela Capes. Entre esses programas de mestrado, Produção Vegetal, Ciência Florestal, Zootecnia, Odontologia, Multicêntrico em Ciências Fisiológicas, Química, Ciências Farmacêuticas, Biocombustíveis, Reabilitação e Desempenho Funcional e Biologia Animal, Ciência e Tecnologia de Alimentos, e Estudos Rurais são acadêmicos. Os programas de mestrado profissional ofertados são: Saúde, Sociedade e Ambiente, Ensino em Saúde, Ciências Humanas, Educação, Tecnologia, Ambiente e Sociedade, Matemática em Rede Nacional e Administração Pública.

Em nível de doutorado a universidade oferta os programas: Multicêntrico em Ciências Fisiológicas, Biocombustíveis, Produção Vegetal, Ciência Florestal, Odontologia, Multicêntrico em Química de Minas Gerais. Devemos atentar que são programas mais recentes em comparação com os mestrados acadêmicos e que entram na estatística de egressos titulados apenas o programa de doutorado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas, coordenado e proposto pela Sociedade Brasileira de Fisiologia, e o Doutorado em Biocombustíveis, programa bi-institucional constituído por associação ampla entre a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e a Universidade Federal de Uberlândia.

A universidade está vivendo o tempo de construção de uma nova cultura, na expectativa de que ela dê respostas condizentes ao status alcançado, que aponte seu papel no novo cenário do século XXI, o que significa dar respostas à altura de seu compromisso com a difusão e a construção do conhecimento, com a formação do cidadão para que este exerça suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e éticas.

Inicialmente, reporte-me ao quantitativo de ingressantes para contextualização da pesquisa. Foram coletados, no Sistema Integrado de Gestão acadêmica (SIGA) da UFVJM, dados de 977 alunos ingressantes no programa de mestrado, no período de 1994 a 2001, e de ingressantes nos mestrados e doutorados, de 2006 a 2015. Desse total, 547 são do sexo feminino. Conforme Sampaio e Velloso (2009), a expansão da graduação, já nos anos 70, e mais recentemente da pós-graduação *stricto sensu*,

sobretudo a partir dos anos noventa, revelam um aumento na presença das mulheres nesses níveis de ensino. Assim, também na UFVJM, o número de alunos do sexo feminino é maior na pós-graduação. Na maior parte dos programas, o número de pessoas do sexo feminino supera o do sexo masculino. Em boa parte dos programas, o percentual feminino chega a atingir até 70% do total de alunos matriculados.

Embora tenha apresentado variadas estatísticas do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 não apresentou informações por sexo referentes aos discentes da pós-graduação.

Segundo análises feitas por Artes com base em comparações entre os Censos Demográficos de 2000 e 2010,

[..] enquanto a população brasileira cresceu 12,3%, o número de alunos na pós-graduação apresentou um aumento de 57,1%. As mulheres, que já eram maioria em 2000 nos cursos de pós-graduação ampliaram um pouco a vantagem: enquanto o crescimento da participação de alunos do sexo masculino no período foi da ordem de 52,3%, para os do sexo feminino o índice chega a 61,5% (ARTES, 2013 p.8)

E conclui, “além disso, é possível observar que as mulheres já são maioria tanto nos cursos de mestrado (54,4% contra 45,5% de homens) como nos de doutorado (50,8% contra 49,2% de homens) em 2010”. (Artes, 2013, p.10).

De acordo com as informações coletadas pela autora, é possível inferir que, para a Capes, dados relacionados com a questão de gênero, ou questões raciais ainda não são levados em consideração. E de acordo com esses levantamentos, na UFVJM, a maior parte de alunos matriculados na pós-graduação é de pessoas do sexo feminino.

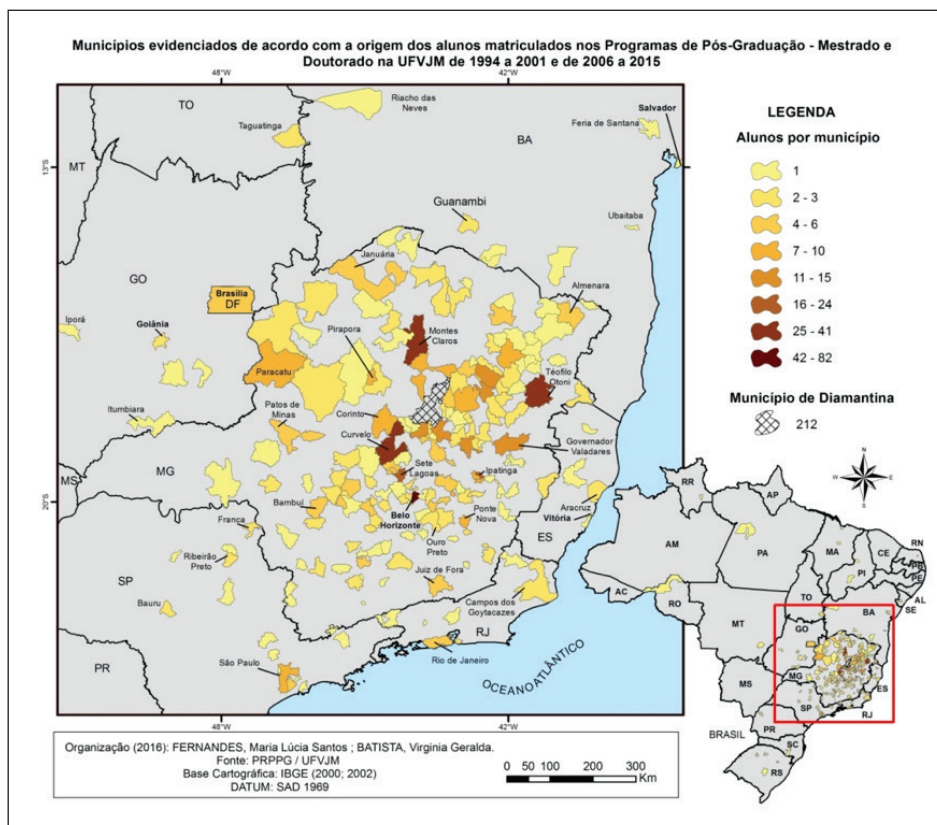
Outro dado interessante a ser apresentado são as proporções de alunos matriculados nos mestrados acadêmicos (incluímos aqui os dados dos alunos do doutorado) e nos mestrados profissionais - esses se constituem na modalidade mais recente de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A primeira regulamentação da Capes, orientando a criação dos mestrados profissionais foi a Portaria nº 47, de outubro de 1995. De acordo com a Capes (1998), essa norma foi substituída pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, tendo em vista a demanda e a relevância da criação de mestrados com o objetivo de formação profissional.

Na UFVJM, a modalidade de mestrado profissional iniciou-se em 2012 com a implantação dos Programas de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente e em Ensino em Saúde. Mesmo tendo iniciado alguns anos após o mestrado acadêmico, percebemos que o número de alunos matriculados no mestrado profissional já alcança um índice de 24,89% do total de alunos matriculados na pós-graduação. Embora a oferta de vagas seja anual, o número de alunos que buscam uma complementação profissional é relevante. É provável que essa grande procura seja em virtude da lacuna existente há muito tempo na área profissional, uma vez que somente a área acadêmica era contemplada nessa região.

Quanto à origem dos ingressantes nos programas ofertados pela UFVJM, apresento no mapa a seguir, a origem dos alunos matriculados nos programas de pós-graduação de 1994 a 2001, os primeiros a concluírem o programa de pós-graduação na então Faculdade Federal de Odontologia de Diamantina; e a origem dos que iniciaram a pós-graduação na oferta atual de programas da UFVJM, a partir de 2006.



Destaco que dos 977 alunos, dos quais se encontram registros no SIGA, 10 são provenientes de países da América Latina, alunos do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação – PAEC,<sup>4</sup> que se matricularam na universidade através do convênio firmado entre o Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) em 2014. São eles oriundos do México, da Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia e estão matriculados nos programas de pós-graduação em: Saúde, Sociedade e Ambiente (cinco), Ensino em Saúde (um), Ciências Farmacêuticas (dois) Química (um), e Biocombustíveis (um). Foi possível constatar que há alunos de quase todos os estados do País, cursando os programas de pós-graduação na UFVJM. Verificamos que o estado de maior concentração de alunos é Minas Gerais; sequencialmente aparecem alunos oriundos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Distrito Federal e outros. A cidade/origem de maior concentração é Diamantina, que teve 212 alunos aprovados em processos seletivos durante esses anos de oferta. Outras cidades que possuem um número significativo de alunos matriculados nos programas de mestrado e doutorado são Belo Horizonte, Montes Claros, Curvelo e Teófilo Otoni.



<sup>4</sup> Programa consiste em receber estudantes dos Países Membros da OEA nas universidades brasileiras para a realização de cursos completos de pós-graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados. Seu principal objetivo é contribuir com a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio da qualificação de profissionais, principalmente daqueles oriundos de países de baixo nível de desenvolvimento humano. (Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras)

Essas informações permitem comprovar a importância da UFVJM na formação de alunos provenientes não somente das regiões nas quais ela se encontra inserida, mas também de outras regiões do País, e até mesmo do exterior, proporcionando formação de qualidade e desenvolvimento.

## OS EGRESSOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFVJM

De acordo com Hortale *et al* (2015), nas últimas décadas, avaliar a qualidade dos processos formativos, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado, e suas permanentes relações com o mundo profissional passou a fazer parte da agenda das Instituições de Ensino Superior (IES). Mas ainda não se realizam no Brasil estudos sistemáticos de acompanhamento dos processos de formação no âmbito da pós-graduação, seja para discutir experiências exitosas para a construção de estratégias para o desenvolvimento científico, seja para subsidiar o fortalecimento da pós-graduação *stricto sensu*.

A finalidade dessa pesquisa é avaliar a contribuição da UFVJM na formação dos profissionais titulados por ela, apresentando à comunidade acadêmica os resultados para futuras reflexões e avaliações.

Os sujeitos selecionados para a realização desta etapa da pesquisa foram 496 egressos que concluíram os programas de mestrado e doutorado no período de 1997 a 2015. Eles foram contatados por e-mail e solicitados a responder ao questionário enviado através do aplicativo *Google Doc*, dada a acessibilidade e otimização de tempo dos respondentes.

Dos egressos contatados, 33,66%, ou seja, 167 pessoas responderam à pesquisa, e esse quantitativo pode ser considerado um número razoável, tendo em vista que Marconi e Lakatos (2005) afirmam que questionários enviados para os entrevistados alcançam em média 25% de devolução. Assim, considero essa amostra significativa, pois pôde fornecer uma visão fiel do grupo. Em seguida são apresentados os resultados dessa pesquisa:

A primeira questão colocada foi: “Qual o motivo de sua titulação?”

Dos respondentes, 46% informaram que foi a busca da carreira docente; 35% afirmaram que foi para aprimoramento; 12%, para capacitação e progressão como servidor público; 5%, pelo anseio em realizar uma pesquisa e 2%, por medo de exclusão e marginalização por ausência de aperfeiçoamento acadêmico.

Balachevsky (2003, p.277) afirma que

[...] a formação oferecida pelo mestrado esteve, desde a sua concepção, associada a um projeto de qualificação dos docentes de nossas universidades. A formação de docentes para as universidades é o principal objetivo do mestrado, mesmo em áreas profissionais (BALACHEVSKY, 2003, p, 277)

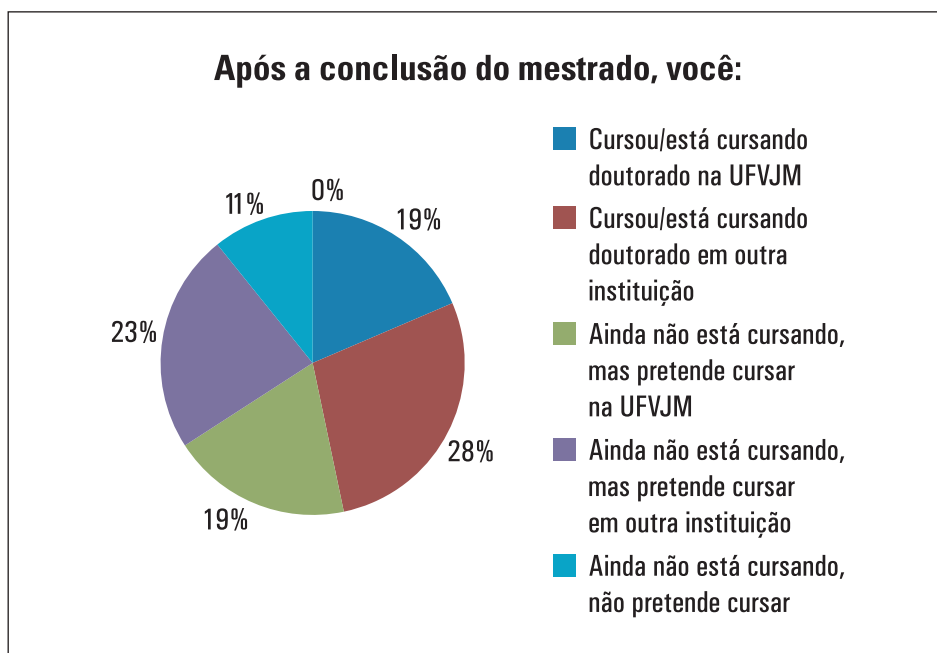
Ao serem questionados sobre a escolha da UFVJM para a realização da pós-graduação, 48% afirmaram que a escolheram pela localização geográfica. Nesse quesito, podemos afirmar que a universidade cumpre um de seus objetivos que é

levar conhecimento e capacitação ao povo das regiões nas quais está inserida. Havia na região uma grande demanda por programas de pós-graduação. Por ser o Vale do Jequitinhonha uma região carente, muitos alunos que concluíam a graduação voltavam para suas casas sem possibilidade de complementar sua formação. Com o início da oferta de programas, a partir de 2006, esse público retorna à universidade com o objetivo de complementar sua formação. Outra parte, 30% dos entrevistados, justificou a escolha da UFVJM pela qualidade do ensino, e 22% porque foi a universidade na qual foram aprovados.

Como a pós-graduação busca cumprir sua função social não somente em relação à produção científica e tecnológica, mas também no que se refere à formação de profissionais de elevada qualificação, muitos alunos a escolhem pela qualidade de ensino que ela proporciona e pela responsabilidade com que trata seu público.

Conforme Velloso (2003), numa pesquisa que tem como objetivo principal o estudo das relações entre formação e trabalho, a inserção profissional de mestres e doutores é de grande relevância, bem como é correto questionar os egressos sobre os motivos que os levaram a fazer o mestrado e doutorado, como também inquirir sobre a continuidade dos estudos dos mestres.

GRÁFICO 1



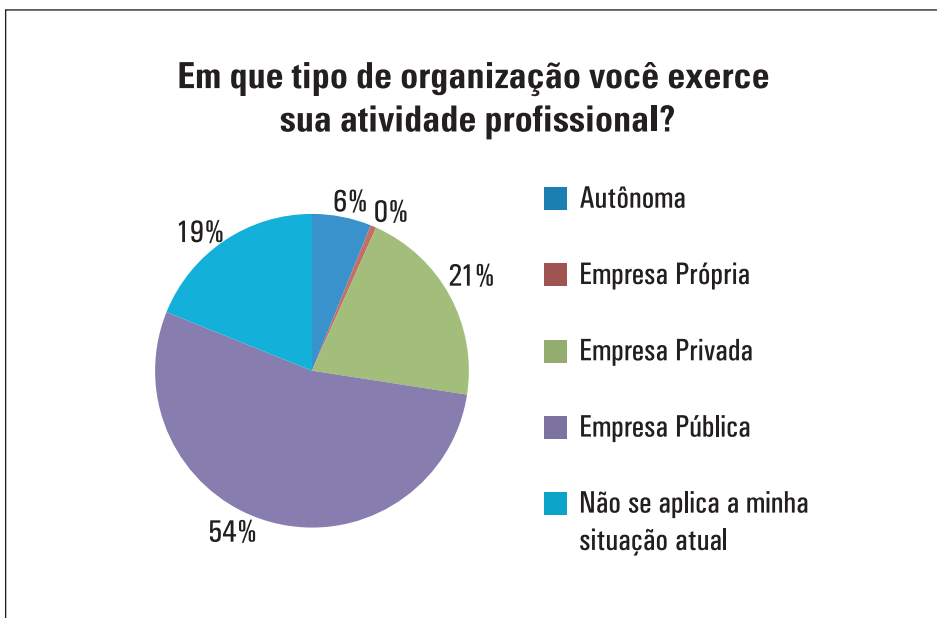
Fonte: Do autor (Dados Pesquisa)

Nessa pesquisa, 28% dos egressos revelaram que cursaram ou estão cursando doutorado em outra instituição, o que podemos considerar como um aspecto positivo, pois a UFVJM possibilitou a preparação e, provavelmente, estimulou-os a alcançar um nível superior de graduação; 23% ainda não estão cursando,

mas pretendem cursar em outra instituição; 19% ainda não estão cursando, mas pretendem cursar na UFVJM; a mesma porcentagem, ou seja, 31 egressos, já cursou ou está cursando doutorado na UFVJM, e apenas 11% revelaram que ainda não estão cursando e não pretendem cursar o doutorado.

Os que responderam que pretendem cursar na UFVJM, provavelmente ainda estão aguardando abertura de programas de doutorado na sua área de formação, uma vez que o doutoramento na universidade ainda é muito recente. A pesquisa revela que a maior parte dos egressos está empregada em empresas públicas, ou seja, 54% do total dos respondentes; 21% exercem atividade profissional em empresas privadas; 19% afirmaram que a pergunta não se aplica a sua situação atual; 6% afirmaram que exercem atividade autônoma; e menos de 1%, ou seja, apenas um egresso exerce atividades profissionais em sua própria empresa.

**GRÁFICO 2**



**Fonte:** Do autor (Dados da Pesquisa)

Em decorrência da própria natureza da profissão, o setor público persiste como maior empregador dos egressos entrevistados, ou seja, o setor público exige a titulação mínima para a carreira docente e também incentiva a qualificação por capacitação, conforme o Artigo 11, do Capítulo V - Do Ingresso no Cargo e Formas de desenvolvimento da Lei 11091, de 12/01/2005: "Será instituído Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, na forma de regulamento". (BRASIL, 2005).

O trabalho dos mestres titulados no país é bem diversificado. Segundo Velloso (2004), essa atuação está diretamente ligada às áreas de formação. Nas áreas básicas, a maioria atua na academia, geralmente em universidades e instituições de pesquisa.

Uma grande parcela de mestres ocupa outros segmentos, como administração e serviços públicos. Os sociólogos, físicos, agrônomos, químicos têm presença mais marcante nas universidades. Já nas áreas tecnológicas, segundo Velloso (2004), o trabalho na academia diminui muito e, em proporção inversa, aumenta nas empresas públicas e privadas. Nas áreas profissionais, a maior porcentagem exerce o trabalho em consultórios e escritórios. Já na atividade liberal, a maior porcentagem é a dos mestres em Odontologia, bem à frente dos titulados em Clínica Médica; e na administração pública, a dos egressos dos cursos de Direito (Velloso, 2004, p. 591).

Diferentemente dessa diversidade de segmentos de atuação dos mestres, os doutores geralmente atuam na academia. E o mesmo constatamos na pesquisa, apesar de que não tivemos como objetivo categorizar detalhadamente a atuação de mestres e doutores.

Perguntados se estão exercendo sua atividade profissional em sua cidade de origem, a pesquisa revela que 73% não exercem atividade na sua cidade de origem e os demais 27% estão exercendo atividade profissional na cidade de origem. Nesse aspecto, podemos verificar que apesar de os titulados não exercerem sua atividade profissional na cidade de origem, os cursos de pós-graduação da UFVJM cumprem seu objetivo em contribuir para o desenvolvimento regional, nacional e internacional por meio da produção de conhecimento científico e não deixam de estar sintonizados com as demandas das regiões em que se encontram inseridos.

Com essa questão, tivemos a intenção de verificar a trajetória dos alunos ingressantes nos programas de pós-graduação da UFVJM. Como a universidade recebe alunos de várias cidades, de diversos estados do Brasil e até mesmo do exterior, a maioria, após a conclusão, não retorna a sua cidade de origem para atuação profissional. Podemos presumir que isso acontece porque, após a titulação, o egresso passa a atuar em universidades em virtude de sua condição de docente ou como servidor público, uma vez que busca obter trabalho qualitativamente melhor e esse mercado de trabalho, muitas vezes, não é encontrado facilmente em sua região de origem.

Conforme Velloso (2003), é importante saber como os titulados perceberam as contribuições do curso e o impacto da formação sobre seu trabalho. É fundamental também elencar as percepções do egresso quanto à importância do curso. Com relação a essas contribuições da universidade na preparação e formação profissional do mestre e doutor, apresentamos as seguintes questões: Qual o seu nível de preparação para o mercado de trabalho quando você se titulou? - As disciplinas ofertadas pelo programa contribuíram para o seu desempenho profissional? - De forma geral, qual o conceito que você atribuiu aos professores do programa que você concluiu? - De que forma, você avalia os equipamentos/laboratórios utilizados pelos programas? - De que forma você avalia a biblioteca utilizada pelo programa? e Que conceito você atribuiu ao programa que você concluiu?

Ao serem questionados quanto ao nível de preparação recebido na universidade para atuação no mercado de trabalho quando se titularam, 52% dos egressos responderam que o nível era médio, 40% responderam que era alto, e apenas 8% consideraram baixo o nível de preparação para enfrentar o mercado de trabalho. Nessa questão, podemos também verificar que os egressos avaliam positivamente a preparação recebida. Isso

leva a deduzir que o curso proporcionou formação adequada, que a UFVJM, com seus programas, oferece subsídios para a inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa constatou que mais da metade dos respondentes, 53%, reconheceram que as disciplinas contribuíram para seu desempenho profissional; 38% afirmaram que contribuíram razoavelmente e 9% afirmaram que contribuíram pouco. Essa questão complementa a anterior, ou seja, as disciplinas contribuem significativamente para o desempenho laboral.

As disciplinas ofertadas são organizadas a partir da estrutura curricular de cada programa, que é constituída pelas relações de interdependência e temporalidade entre as disciplinas e atividades do currículo. Essa estrutura especifica a ordem na qual as disciplinas e atividades devem ser cursadas e realizadas pelo estudante em determinado período de tempo (ano, semestre, trimestre, quadrimestre, etc.), além de pré-requisitos e equivalências para cada disciplina.

É interessante observar que a maioria, 66%, considerou o corpo docente ótimo; 31% consideraram o corpo docente regular; e apenas 3% o consideraram péssimo.

Essa é uma avaliação muito positiva, pois o corpo docente é responsável direto pelo desenvolvimento dos programas, pelo estímulo à pesquisa, pelos avanços decorrentes de sua boa atuação. E o corpo docente da UFVJM tem forte impacto no processo de formação dos titulados por ela. No dizer de Schwartz e Bittencourt:

É papel das universidades, além de transmitir o conhecimento científico acumulado, produzi-lo, socializá-lo, contribuir em avanços qualitativos e potencializar o contato com o meio social, econômico e profissional, com cuja melhoria precisa querer e poder colaborar. O Ensino Superior é espaço de conhecimento: transmissão, construção, divulgação e aplicação do ensino e da aprendizagem (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p.2).

E o mediador desse processo é o docente, aquele sujeito não mais detentor de todo o saber, mas aquele que partilha, compartilha e constrói o conhecimento. Hoje, os alunos esperam mais:

A demanda encaminha para a constituição de um professor com um perfil próprio, capaz de compreender e explicar diferentes contextos, nos quais se desenvolvem as ações, sem que com isso coloque em risco os princípios éticos inerentes à sua profissão. Diferentes habilidades cognitivas, sociais e interacionais passam a ser condições para um trabalho produtivo e coerente com a realidade. Aliás, ser coerente é uma qualidade pessoal percebida como indispensável pelos alunos e professores entrevistados [...] (SCHWARTZ; BITTENCOURT, 2012, p.9).

Portanto, essa também é uma questão subjetiva, pois os parâmetros para definição do que é ser um bom professor dependem da perspectiva do respondente, e pelos dados estatísticos da pesquisa, a visão que se tem dos docentes dos programas é a de que eles estão atendendo às expectativas.

Quanto à avaliação dos equipamentos e laboratórios, dos respondentes, 53% avaliaram como regular; 33%, como ótimo; 12% optaram pela assertiva “não se aplica ao meu programa” e 2% consideraram os equipamentos e laboratórios como péssimos. Considero favorável a resposta, pois a maior parte avalia os equipamentos e laboratórios afirmativamente. Hoje a universidade, por meio dos editais da Capes

Pró-Equipamentos, adquiriu vários equipamentos, disponibilizados para utilização no Laboratório Multiusuário de Pesquisa e Pós-Graduação – (LPP/Jequi), financiado pela Finep. Este laboratório é gerenciado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e tem como meta organizar a infraestrutura de pesquisa para motivar, organizar, induzir e incubar grupos de pesquisa emergentes, com potencial para a proposição de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além desse, a universidade conta com outros laboratórios, como: LEPEMVALE, LABVIN/LPP, LAFIEX, Sala Escura/CIPq, LABIMUNO, Laboratório de Nutrição Animal, Laboratório de Biologia Celular e Molecular, Laboratório de Pesquisa em Química, Laboratório de Metabolismo e Inflamação, LIM/CIPq, BIOEX, Laboratório de Sistema Agroflorestal (DEF), CTZOO, nos quais se encontram equipamentos como Cromatógrafo a Gás acoplado a espectrômetro de Massa (CG/MS), Espectrofotômetro Infravermelho por Transformada de Fourier (NIR), Analisador de Gases Portátil (Espirometria), Leitor de Elisa Spectra Max 190 leitor de microplacas com versão Soft Max Pro, Sequenciador de DNA, entre outros, importantíssimos para as pesquisas realizadas na universidade.

Dos entrevistados, 56% julgam a biblioteca regular; 34% consideram-na ótima, e 10%, péssima. Nessa pesquisa não tivemos como preocupação estratificar por períodos cronológicos, mas os alunos dos primeiros anos, tanto alunos da primeira oferta da pós-graduação quanto da segunda, provavelmente, tiveram uma deficiência na oferta de livros. Atualmente, a universidade conta com cinco bibliotecas, sendo duas em Diamantina, uma no Campus I e outra recém-construída no Campus JK e entregue à comunidade acadêmica com boa estrutura e um grande acervo; uma no Campus do Mucuri, em Teófilo Otoni; uma em Janaúba; e uma em Unaí. Todo o acervo é voltado para os cursos e disciplinas oferecidos na Universidade e é composto por livros, periódicos, CDs, DVDs, monografias de especialização, teses, dissertações, e fitas de vídeo distribuídas por áreas de conhecimento de acordo com as necessidades do usuário potencial de cada biblioteca.

Questionados sobre o conceito que os egressos atribuem ao programa concluído, a maioria respondeu positivamente ao questionário: 50% atribuíram conceito ótimo; 48% atribuíram conceito regular e apenas 2% atribuíram conceito péssimo. Com isso podemos comprovar que os programas de pós-graduação da UFVJM têm uma ótima avaliação na perspectiva do egresso.

Nos tempos atuais, a avaliação institucional é muito importante,

A educação é uma das mais intensas aspirações do povo brasileiro. Nota-se em todos os grupos sociais um largo interesse e uma crescente expectativa pela melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O aumento das demandas educacionais do Ensino Superior indicou a necessidade de sua ampliação, tendo em vista maior possibilidade de acesso, particularmente para a classe média. Desta forma ficou claro às Instituições de Ensino Superior, a necessidade de tornar mais eficientes os processos das atividades universitárias, assim como empreender maior eficácia e rendimento em suas ações. A avaliação é reconhecida como instrumento eficiente na correção de deficiências, agindo, enquanto processo, para desenvolver a excelência da qualidade do ensino. (SANTOS; SADALA; BORGES, 2012, p.552).

De acordo com as respostas ao questionário, podemos verificar que a universidade tem atendido às expectativas dos egressos, pois a maioria, 98%, o conceituou

como regular e ótimo. Sabemos que essa conceituação não é direcionada somente ao programa, pois ele não existe de forma isolada. Há uma congregação de esforços de todos os envolvidos no cenário da pós-graduação na UFVJM: docentes, coordenadores, discentes, PRPPG, servidores, que direcionam forças para a consolidação dos programas ofertados.

## CONCLUSÃO

Este estudo forneceu elementos para análise da trajetória e atuação profissional dos egressos dos programas de mestrado e doutorado da UFVJM e algumas questões observadas constituem um campo fértil para futuros estudos. A realização desta pesquisa permitiu que fosse comprovado que a UFVJM, inserida nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, contribuiu e contribui muito para o desenvolvimento não só da dessa região como também de outras regiões de nosso País e, provavelmente, levará a outros países os conhecimentos buscados pelos alunos vindos do exterior. Atualmente, a Universidade é bastante procurada, uma vez que recebe alunos de diversas regiões, de diferentes estados, e participa de convênios internacionais, o que lhe proporciona uma maior visibilidade.

Podemos concluir, com os dados coletados, que a pós-graduação é um importante nível de ensino para a maior parte dos titulados e também um importante requisito de institucionalização, e a construção de um acompanhamento de egressos constitui-se numa ferramenta para estabelecer e desenvolver estratégias para o melhoramento da gestão institucional de um modo geral. Somente ao ouvir as percepções e aspirações dos seus egressos é que a UFVJM poderá fomentar seus projetos institucionais de forma a otimizar os programas que oferta. A IES, com esse acompanhamento sistemático, poderá ter um fluxo contínuo de informações, podendo com isso proporcionar além de um ajuste, uma ampliação contínua da relação universidade/mercado de trabalho. Para tanto, pode ser interessante a implantação de um sistema computacional ou um ambiente na página da PRPPG, em que os egressos tenham a possibilidade de interação tanto com a universidade quanto com outros egressos.

Acreditamos que a gestão de egressos proporcionará à UFVJM uma melhor efetividade das ações institucionais, gerando benefícios tanto à comunidade acadêmica como aos egressos.

Concluindo, a realização desta pesquisa permitiu que comprovássemos a importância da UFVJM como agente formador de profissionais prontos a serem inseridos no mercado profissional, principalmente na docência das universidades públicas, não só nas regiões onde se encontra inserida mas também em todas as regiões de Minas Gerais, em outros estados do Brasil e no exterior.

## REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia Cristina Abreu. **Estudantes de pós-graduação no Brasil**: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. 2013 Disponível em <[http://www.anped11.uerj.br/texto\\_Amelia.pdf](http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf)> Acesso em 22 jun.2017.



BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil**: novos desafios para uma política bem-sucedida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1, 2005. p. 285-314. Disponível em <[https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao\\_Brasil\\_2.pdf](https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf)> Acesso em 10/02/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional** – LDB. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 18/08/2017.

BRASIL. **Lei 11091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005, jan. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11091.htm)> Acesso em 13/07/2016

BRASIL, **Resolução CNE/CES nº 24/2002**, <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/RESOLUCAO\\_CES\\_24\\_2002.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/RESOLUCAO_CES_24_2002.pdf)>. Acesso em 09/04/2017.

BRASIL, **Parecer CNE/CES nº 079/2002**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13242:parecer-ces-2002> Acesso em 09/04/2016

BRASIL, **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano nacional da Educação. MEC, 2014.

BRASIL, **Resolução CNE/CES Nº 1**, de 03 de abril de 2001<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em 08/08/2017

BRASIL, **Sistema de Informação Georreferenciadas** Capes – Geocapes. Disponível em<<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>> Acesso em 12/04/2017.

**DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS** Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 2 jun2017.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educ. Soc. Campinas, v. 88, pag.703-725, Especial – Out. 2004.

FERNANDES, Antônio Carlos e CONCEIÇÃO, Wander. **Caminhos do desenvolvimento**: Síntese Histórica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – 1953 – 2005: UFVJM, Diamantina, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed., São Paulo: Atlas 2010.

HORTALE *et al.* Construção teórica metodológica e aprendizados com a experiência no mestrado profissional em saúde da família. **Trab. Educ.** Rio de Janeiro, v.13, supl. 2, p.11-23, 2015.

LINCH, Graciele Fernanda da Costa; RIBEIRO, Aline Cammarano e GUIDO, Laura de Azevedo. Programa de pós-graduação em enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria: Trajetória e Resultados. **Rev. Gaúcha Enferm.** Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1983-14472013000100019&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-14472013000100019&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)> Acesso em 21 mai.2016

LOUSADA, Ana Cristina Zenha, MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. **R. Cont.Fin.** USP, n.37,p.73-84, jan./abr.2005.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de Marketing**: Metodologia/planejamento 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ORTIGOZA, Sílvia Aparecida Guarnieri et al A atuação Profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Soc. & Nat.**,

Uberlândia, ano 24, n.2, 243-254, maio/ago.2012 Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1982-45132012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-45132012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em 20 jun. 2016.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues e FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado Profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPG**, v.2, n.4, p.97-104, Brasília, CAPES Jul.2005.

SANTOS, Eliane Gomes dos; SADALA, Maria da Glória Schwab; BORGES, Sônia Xavier de Almeida. Avaliação Institucional: por que os atores silenciam? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 551 -568, maio/ago. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2017

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>>. Acesso em 22 abril 2017.

SCHWARTZ, Suzana; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Quem é o “Bom Professor” Universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideias) qualidades desse profissional. In. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012. **Resumos**. Disponível em<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1423/976>>Acesso em 19 jun. 2017

UFVJM. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2012-2016. Disponível em:< [http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional.html?lang=pt\\_BR.utf8%2C+pt\\_BR.UT](http://www.ufvjm.edu.br/universidade/institucional.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT)> Acesso em 15 jun.2017

UFVJM. Portal da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Disponível em: < <http://www.ufvjm.edu.br>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

UFVJM. Relatório de Gestão 2011 – 2015. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha Mucuri. Org. Diretoria de Comunicação Social: Popcorn Comunicação e Marketing. 2015.

UFVJM. Resolução nº 17 do Conselho Universitário. Aprova a criação de cursos de graduação, modalidade presencial, a serem ofertados no Campus de Janaúba – MG da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2012.

UFVJM. Resolução nº 18 do Conselho Universitário. Aprova a criação de cursos de graduação, modalidade presencial, a serem ofertados no Campus de Unai – MG da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2012.

UFVJM, Resolução nº 5, aprovada pelo CONSEPE, em 09 de julho de 2015. Regulamento de Programas de pós-Graduação **stricto sensu**. Disponível em<[file:///C:/Users/Virginia/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%205%20com%20anexo%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Virginia/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%205%20com%20anexo%20(4).pdf)>. Acesso em 24/06/2017.

VELLOSO, Jacques (org). **A pós-graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País**. v. 2, Capes. Brasília, DF, 2003.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.583-611, São Paulo, SP. set./dez.2004. Disponível em< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>

**Data da submissão:** 14/11/2016

**Data da aprovação:** 27/04/2017



# TRABALHADORES DA CONSTRUÇÃO CIVIL: ENTRE A ESCOLA E O CANTEIRO DE OBRAS

## *Construction workers: between the school and the construction site*

COUTO, Adriana do Carmo Silva Rocha<sup>1</sup>

TOMASI, Antônio de Pádua Nunes<sup>2</sup>

### RESUMO

Os trabalhadores que procuram o CEFET-MG para se capacitarem em atividades de canteiros de obras, a maioria da construção civil, ao participarem dos grupos focais utilizados nesta pesquisa, cujo objetivo era compreender suas vidas escolares e familiares e suas perspectivas profissionais, revelaram que, não obstante o esforço familiar para mantê-los na escola, as condições precárias nas quais se encontravam quando jovens contribuíram fortemente para uma trajetória escolar marcada por rupturas e abandonos, que os empurraram precocemente para os canteiros de obras da construção civil. Para eles, a condição operária na qual se encontram se deve muito mais a uma ausência de oportunidades ou a um fracasso da situação na qual viviam do que, propriamente, a um fracasso escolar. Distantes de qualquer sentimento de fracasso, eles retornam à escola depois de adultos, se dizem intelectualmente capazes e, visando melhor se posicionarem socialmente e no mercado de trabalho, alimentam expectativas de dar continuidade aos estudos, inclusive em nível superior.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Trabalhadores da Construção Civil. Escola.

### ABSTRACT

Workers that are looking for CEFET-MG to capacitate themselves in activities relative to construction site, most them are construction workers, participated in focal groups used in this research, which objective was to understand their school and family lives and their professional perspectives revealed to that, nevertheless the familiar efforts to keep them in school event at poor conditions that they lived while youth have had strong contribution to them leave early the school to begin at construction site in building area. These workers think that their actual conditions in working class happened because they had no opportunity or had failure by the fact of their poor conditions it took them a school failure. Faraway of some failure feeling, they are back to school in adulthood and say to themselves that are able; these people are looking for a better social placement and a better placement in the labor market and have expectations to continue their studies, including Higher Education.

**Keywords:** School failure. Construction workers. School.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, Especialista em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e Graduada em História pela PucMinas. Professora do Instituto Belo Horizonte de Ensino Superior (IBHES). E-mail: <adrianarochacouto@gmail.com>. Grupo de Pesquisa: PROGEST.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Université Paris VII/Denis Diderot. Pós-doutorado Fafich- UFMG, Mestre em Ciência Política pelo DCP/Fafich - UFMG, Graduado em Psicologia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura. Professor Associado IV do CEFET-MG. E-mail: <tomasi@uai.com.br>. Grupo de pesquisa: PROGEST

## 1. O TRABALHADOR DA CONSTRUÇÃO CIVIL DE VOLTA À ESCOLA

As portas dos canteiros de obras da construção civil sempre estiveram abertas para uma população jovem, pobre, analfabeta ou quase analfabeta e migrante dos meios rurais, que se formava e se qualificava profissionalmente na situação de trabalho (TOMASI, 1999; COSTA; TOMASI, 2009). Essa era, em grande medida, a “fórmula” da constituição dos coletivos de trabalho operário da construção civil não só no Brasil, mas também em quase todo o mundo.

Mudanças importantes, todavia, têm sido registradas e, no nosso país, elas se mostram com boa visibilidade na redução dos fluxos migratórios em direção aos grandes centros urbanos (OLIVEIRA, 2011)<sup>3</sup> e na melhoria dos níveis de escolaridade da população, cujos números apontam avanços nesse sentido. De acordo com o Programa Nacional de Amostragem Domiciliar – PNAD,<sup>4</sup> a expansão do acesso à educação no Brasil promoveu tanto o aumento da escolaridade média quanto a redução da desigualdade educacional dos últimos 20 anos. A escolaridade ligada à força de trabalho brasileira passou de uma média de 5,7 anos de estudo, em 1992, para uma média aproximada de 7,8 anos, em 2015.

No que diz respeito à pobreza, de acordo com o Comunicado do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA,<sup>5</sup> o número de pessoas na linha ou abaixo da linha de pobreza diminuiu, como mostram as comparações entre os números obtidos nas pesquisas relativas aos anos 2011 e 2012. Estas revelam que:

[...] cerca de 3,5 milhões de brasileiros saíram da pobreza em 2012. Hoje, são cerca de 15,7 milhões de pessoas vivendo na pobreza no Brasil, dos quais 6,53 milhões continuam abaixo da linha de pobreza. Em 2011, esses números eram de 7,6 milhões de pobres e em torno de 19,2 milhões de pessoas na extrema pobreza (NERI, 2013, p. 11).

As mudanças, entretanto, não foram de todo favoráveis ao setor da construção civil. Se por um lado ele pôde contar com uma mão de obra mais escolarizada, por outro viu escassear essa mesma mão de obra. Isso porque as mudanças abriram novas portas e oportunidades, por vezes mais atraentes, para os jovens trabalhadores. Pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2010, intitulada “Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil”<sup>6</sup> confirma isso:

Apesar de a construção ter se alinhado com novas tendências trabalhistas aumentando a escolaridade dos seus trabalhadores, reduzindo a ocupação precoce e a informalidade, há aumento da escassez trabalhista *vis-à-vis* os demais setores (NERI, 2010, p. 23).

A mesma pesquisa aponta para um trabalhador “menos jovem”: “em 1996, a construção já não era um setor de jovens — 34,2% dos seus trabalhadores tinham entre 15 e 29 anos, praticamente o mesmo índice, 34,6%, do total de ocupados.” O percentual de

<sup>3</sup> “[...] a partir da década de 1980, os deslocamentos de população iniciam uma fase de mudanças no sentido das correntes principais, com antigos espaços de atração migratória perdendo expressão [...]”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011).

<sup>4</sup> Programa Nacional de Amostragem Domiciliar – PNAD. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 05 março 2017.

<sup>5</sup> NERI, M. C. **Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pelo Pnad/IBGE**. Brasília, 2013. (Comunicados do Ipea, n. 159).

<sup>6</sup> NERI, M. C. (Coord.). **Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

jovens na construção civil vem caindo mais do que nos demais setores, sendo comum associar a falta de mão de obra na construção civil à baixa escolarização do brasileiro. A pesquisa, no entanto, revela que ocorre justamente o contrário: “os jovens brasileiros, na busca de redução de seu baixo nível educacional, têm optado por começar a trabalhar mais tarde e escolhido ocupações menos manuais e mais qualificadas que as oferecidas tradicionalmente no setor da construção” (NERI, 2010, p. 22).

O envelhecimento da mão de obra da construção civil no Brasil, e em especial na cidade de Belo Horizonte, foi observado por Tomasi (1999)<sup>7</sup> em pesquisa realizada em Belo Horizonte, mas também em outra investigação realizada na Île de France, muito especialmente na cidade de Paris, alguns anos antes (TOMASI, 1996).<sup>8</sup> Aparentemente, os fatores que explicariam esse envelhecimento, numa e noutra cidade, seriam muitos semelhantes. Dentre eles se destacariam dois que se articulam: o aumento da escolaridade da população mais jovem, se comparada à dos seus pais, por exemplo, e as novas oportunidades de trabalho. Muitas das novas oportunidades de trabalho estão relacionadas aos setores de serviços, mas também se encontram na indústria; dentre elas destaca-se a abertura de novos postos de trabalho cujas atividades acompanham o importante avanço da informática aplicada aos sistemas de produção e de organização empresarial. Em outras palavras, trabalhos menos pesados, menos perigosos e mais limpos, ainda que possam ter menor remuneração que os trabalhos da construção civil, parecem ser priorizados pelos jovens.

Segundo o Instituto de Pesquisas Data Folha, em pesquisa realizada no mês de novembro de 2014, na cidade de São Paulo e região metropolitana,<sup>9</sup> a média salarial do operário que entra para o canteiro de obras da construção civil como servente de obras é de R\$1.202,60 (Hum mil, duzentos e dois reais e sessenta centavos), enquanto um ajudante geral na indústria recebe um salário médio de R\$1.171,20 (Hum mil, cento e setenta e um real e vinte centavos). O salário médio do pedreiro na construção é de R\$1.449,50 (Hum mil, quatrocentos e quarenta e nove reais e cinquenta centavos), já na indústria, o salário médio de um encarregado de produção é de R\$1.193,70 (Hum mil, cento e noventa e três reais e setenta centavos). Os dados corroboram a afirmação de que a construção civil tem oferecido, em média, uma remuneração maior que a de outros setores.

As duas pesquisas realizadas por Tomasi na cidade de Belo Horizonte (1999) e na Île de France (1996), anteriormente mencionadas, chamam especial atenção não apenas para o envelhecimento da mão de obra da construção civil em geral, mas particularmente dos mestres de obras, bem como para os problemas advindos desse fato para o setor da construção. Essas mudanças foram acompanhadas por outras ocorridas no interior dos canteiros de obras, cujos trabalhos de construção passaram a ser conduzidos, pelo menos nas grandes empresas, pelos mesmos sistemas de produção utilizados atualmente pelo restante do mundo da produção,

<sup>7</sup> TOMASI, A. P. N. A construção social da qualificação dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte: estudo sobre os mestres de obras. CNPq ; UFMG, 1999. (Relatório de Pesquisa)

<sup>8</sup> TOMASI, A. P. N. Contribution à l'étude de la construction sociale des capacités professionnelles des agents de maîtrise du bâtiment. Tese (Doutorado) - Université Paris VII, Paris, 1996.

<sup>9</sup> Instituto de Pesquisa Data folha. Disponível em: <[http://datafolha1.folha.com.br/empregos/salarios?segment\\_id=2&group\\_id=10&salary\\_id=131035&find=Buscar\\_>](http://datafolha1.folha.com.br/empregos/salarios?segment_id=2&group_id=10&salary_id=131035&find=Buscar_>). Acesso em: 04 mar. 2017.

ainda que com alguma adaptação. Essas mudanças são relativas à gestão da mão de obra, à introdução de novas tecnologias construtivas e especialmente à introdução de sistemas de produção trazidos da manufatura e adaptados à construção civil (FERREIRA, 2012). Para alguns pesquisadores:

As inovações tecnológicas que vêm sendo implementadas na indústria da Construção Civil mudam a gênese da obra de “construção” para “montagem”. A inovação substitui materiais construtivos que chegam à obra em regime de *just-in-time* e são montados, como paredes, revestimentos, janelas, portas, instalações elétricas e hidráulicas (VENDRAMETO; BOTELHO; FRACCARI, 2004, p. 15).

Esses sistemas são referenciados pelas novas modalidades de controle de tempo e de movimento agora atravessados pela subjetividade humana, tornada mercadoria valiosa no mercado de trabalho, elemento constitutivo do que se convencionou chamar de competências; ou seja, as capacidades profissionais, a formação sistemática e socialmente controlada, encontrada, sobretudo, nos comportamentos, nas atitudes que têm por característica fundamental possibilitar ao trabalhador antecipar-se aos problemas e não apenas solucioná-la. (ZARIFIAN, 1995).

As mudanças no plano micro, observadas nos canteiros de obras, parecem acompanhar as observadas no plano macro social, que demandam mais educação para o trabalho e, acrescentaríamos, para a cidadania.

Nos canteiros de obras, as demandas por parte das empresas construtoras e mesmo por parte dos trabalhadores é de formação e qualificação profissional para além da situação de trabalho, ou seja, na escola. A procura por cursos de capacitação profissional nas áreas da construção civil como, por exemplo, os oferecidos pelo Curso Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial - CIPMOI da EE/UFGM, pelo Serviço Nacional da Indústria - SENAI, e pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia – PROGEST do CEFET-MG, para citar apenas os mais conhecidos encontrados na cidade de Belo Horizonte, não cessa por parte dos trabalhadores. A formação e a qualificação profissional, que eram tradicionalmente construídas nos canteiros de obras, parecem mostrar-se insuficientes para acompanhar as mudanças e as demandas do setor, passando, na atualidade, a atender, senão de forma complementar, ainda que importante, a formação escolar (FERREIRA, 2012). Em outras palavras, o acesso ao saber e a construção de conhecimentos nos canteiros de obras, referência maior do coletivo operário, parece, aos poucos, ceder espaço à transmissão de saberes e à construção de conhecimentos no interior da escola.

Abre-se aqui um parêntese para se assinalar algo interessante e que marca o setor da construção civil e seus trabalhadores: registros importantes são feitos na sociologia da educação, mostrando certo esgotamento da escola na sua capacidade de formar ou de educar, pelo menos para uma parte mais abastada economicamente da sociedade, que procura fora da escola atividades que complementem a formação escolar. É o que destaca Zago (2008, p. 163):

[...] ao afirmar que a origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e uma série de investimentos que se transformam em credenciais com peso não negligenciável nos processos seletivos (aulas particulares, viagens, curso de língua estrangeira, intercâmbios culturais, para citar alguns exemplos).

Enquanto isso, os trabalhadores da construção civil, longe de se constituírem numa parte abastada da sociedade, apostam na escola como espaço privilegiado de formação.

Fechado o parêntese, continuemos. Pouco a pouco, ainda que timidamente, a escola, a exemplo do já ocorrido com outros setores produtivos, torna-se parceira da construção civil na formação e na qualificação profissional do trabalhador de canteiro de obras. Assiste-se, então, nos últimos anos, ao surgimento de programas de capacitação ou mesmo de qualificação profissional, oferecidos aos trabalhadores da construção civil por organizações diversas, que acompanham, em certa medida, a demanda de trabalhadores por qualificação, mas também de empresas do setor preocupadas com o desempenho de seus trabalhadores. Em Belo Horizonte são exemplos as organizações anteriormente apontadas.

Resta lembrar que muitos desses trabalhadores fazem parte de uma geração que pouco frequentou a escola ou mesmo não frequentou. O IBGE<sup>10</sup> situa muito claramente essa população, no caso os trabalhadores acima de 40 anos, que são os que, aqui, nos interessam.

## QUADRO 1

### População residente por situação de domicílio e frequência à escola ou creche (2010)

Faixa etária	Frequentavam a escola	Não mais frequentavam a escola	Jamais frequentaram a escola
No meio urbano			
40-49	6,30%	89,50%	4,20%
50-59	4,40%	88,70%	6,90%
60 ou mais	3,00%	78,50%	18,50%
No meio rural			
40-49	5,10%	81,80%	13,10%
50-59	4,1	76,6	19,3
60 ou mais	2,5	61	36,5

**Fonte:** INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População residente, por situação do domicílio e frequência a escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil. IBGE, Censo Demográfico 2010. p. 94.

Observa-se que, com o avanço da faixa etária, é decrescente o percentual dos trabalhadores que frequentavam a escola e crescente o percentual dos trabalhadores que jamais a frequentaram, e isso independentemente se residiam no meio urbano ou rural.

Esses dados que apontam a ausência da escola para alguns trabalhadores e sugerem uma interrupção e uma retomada da vida escolar para outros corroboram a assertiva de Tomasi (1999). Para ele,

<sup>10</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População residente, por situação do domicílio e frequência a escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil. IBGE, Censo Demográfico 2010. p. 94.



[...] muito cedo, ainda crianças, eles foram obrigados a acompanhar os pais, parentes ou mesmo vizinhos nos trabalhos de construção. A necessidade de contribuir para o sustento da família e mesmo de adquirir um ofício o mais rapidamente possível se impunha à escola. Assim, ajudavam e aprendiam o ofício e aos poucos se tornavam operários da construção civil. Outros, mais jovens, foram além e chegaram até a completar o ensino médio (TOMASI, 1999, p. 27).

Os dados acima apontam, também, uma melhora na escolaridade dos trabalhadores em geral. No caso específico dos trabalhadores da construção civil a RAIS<sup>11</sup> aponta que em 1997 os que tinham o ensino médio completo eram 7% e, numa curva ascendente, chegaram a 35% em 2013. O nível de escolaridade, todavia, pode não significar muita coisa se os saberes que a escola os permitiu acessar não foram suficientes para que eles construíssem os conhecimentos necessários para continuar os estudos em nível superior. Como observou Oliveira (2000, p.92):

Em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento.

A observação de Oliveira dificilmente pode ser estendida à totalidade da sociedade brasileira ou de seus jovens, como ele mesmo nos permite antever. Não se esconderia por trás dessa assertiva a existência de duas escolas: uma escola rica para os ricos ou os mais afortunados, que permite o acesso a saberes e a construção de conhecimentos, e uma escola pobre, para os pobres, onde esse acesso é restrito? No caso, uma restrição que, seguramente, não se deveria apenas à escola, mas que poderia ter nela uma referência importante.

Os trabalhos nos canteiros de obras da construção tornaram-se, então, um caminho para os jovens pobres. Dentre eles, muitos excluídos, inclusive, da única escola a que tiveram acesso. Assim, o abandono precoce da escola ou a impossibilidade de continuar os estudos no nível superior, para os que conseguiram neles avançar, colocam esses operários num plano semelhante. Talvez possamos dizer que o trabalhador de hoje, urbano, menos pobre e mais escolarizado não se encontra em condições tão diferentes daquelas do trabalhador do passado.

Depreende-se de tais fatos que, pelo menos no nosso país e até o momento, a escola e o canteiro de obras se colocam em lugares diametralmente opostos e distantes. Assim, quanto mais escola e mais ensino de qualidade possui o jovem, mais distante ele se colocaria de uma carreira profissional como operário da construção civil e vice versa. Construir-se-ia, assim, pela ausência da escola, no sentido mais amplo do termo, uma classe operária e, no caso, de operários da construção civil. Isto é, pelo menos, o que se poderia depreender de dados como os da RAIS ou do IBGE, que mostram a baixa escolaridade dos trabalhadores da construção civil se comparados aos trabalhadores de outros setores produtivos.

---

<sup>11</sup> RAIS 1997-2013 – MTE – Banco de dados - CBIC. Disponível em: <<http://www.cbicdados.com.br/menu/emprego/rais-ministerio-do-trabalho>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

## 2. TRAJETÓRIA ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL

Muitos pesquisadores têm se dedicado à relação escola e desigualdade social, inclusive a partir de perspectivas e olhares os mais diversos, como mostraremos mais à frente. Assim, se parece claro que a ausência ou a quase ausência da escola, na forma como foi acima exposta, contribuiu fortemente para a inserção dos jovens na vida de trabalho como operário, esse seria também o entendimento deles, os operários, ou eles apontariam outros fatores, tais como a família, as relações sociais e as experiências culturais, que contribuiriam também para um destino operário?

Essa questão é interessante porque, numa certa medida, ela nos remete a um pensamento sociológico que se move entre o que se denominaria de polo *extraescolar* e de polo *intraescolar* (NOGUEIRA, 2012, p. 19). Para a pesquisadora, tanto um como outro reuniriam fatores tais como a origem social do aluno, no primeiro polo, e fatores como os relacionados aos processos educacionais e pedagógicos, no segundo, que contribuiriam de certa forma para o destino escolar do aluno. Esse destino, para ela, seria também construído a partir da dimensão cultural, da origem social e dos aspectos econômicos do meio social de pertencimento, que reproduziriam outra polarização no interior do polo *extraescolar*.

Pois bem. O destino escolar, movido pelos fatores constitutivos de ambos os polos, nos conduz obrigatoriamente a refletir sobre outro destino, qual seja o destino profissional dos jovens. Essa reflexão, é importante registrar, nos localiza na fronteira de dois campos de estudo: o da sociologia da educação e o da sociologia do trabalho. O polo *extraescolar* tem sido um objeto privilegiado de estudo de sociólogos de ambos os campos preocupados com o destino dos jovens, seja o escolar, seja o profissional.

Não são recentes os estudos que apontam uma íntima relação entre escola e desigualdade social. A obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*,<sup>12</sup> por exemplo, que aborda essa relação a partir de uma perspectiva cultural e exterior à escola, é um clássico nesse campo de estudo. Para eles, conclusivamente, a escola reproduz as desigualdades sociais.

Também conhecido no Brasil e igualmente importante é outro francês, François Dubet, cuja obra registra com muita propriedade uma nítida relação entre o destino escolar e o destino profissional, como se pode ver claramente em muitos dos seus trabalhos. Para ele:

[...] durante muito tempo o sistema escolar francês foi estruturalmente não igualitário, estando o acesso às diferentes carreiras diretamente determinado desde o berço: a cada categoria social um tipo de escola e, conseqüentemente, um tipo de chance de sucesso. Assim, as crianças do povo iam à escola do povo, as crianças da burguesia ao liceu e alguns indivíduos particularmente "dotados" e aplicados escapavam dessa canalização social das carreiras escolares (DUBET, 2001, p. 15).

Com a implantação, na França, do que ele denomina de escola democrática de massa, "tudo muda", pois a escola busca oferecer condições iguais de oportunidades.

<sup>12</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

“Os alunos já não são selecionados na entrada do sistema escolar, mas durante os estudos, em função unicamente de seu desempenho” (DUBET, 2001, p. 16). Assim, o sucesso ou insucesso do desempenho escolar é atribuído ao aluno.

Não fracasso na escola porque sou filho de trabalhador sem acesso ao liceu e condenado a ganhar a vida precocemente, mas porque meu desempenho é fraco. Então, como conciliar a afirmação da igualdade de todos com a desigualdade do mérito de cada um, como tornar compatíveis as duas faces da igualdade? (DUBET, 2001, p. 16).

Tudo muda para nada mudar. As desigualdades sociais continuam a ser reproduzidas pela escola dita democrática via o ardiloso mecanismo do mérito dos indivíduos. Aos sem mérito, aos que fracassaram aponta-se o caminho do operariado. Para este autor, o ponto de partida para que o jovem francês se torne um operário é o fracasso escolar (DUBET, 1992).<sup>13</sup>

Não é por acaso, todavia, que tudo muda para nada mudar. Um rápido olhar sobre o sistema educativo francês nos aponta as muitas motivações que dão sentido às resistências históricas à escola democrática. O projeto francês de escola democrática ou de escola única, que punha fim à separação dos alunos segundo sua origem social, implicava, na prática, o prolongamento dos anos de estudo, a elevação geral da instrução e a escolarização, no mesmo espaço escolar, das crianças de meios sociais diferentes. O referido projeto foi mal recebido pelas famílias mais abastadas que não queriam ver seus filhos estudando nas mesmas salas de aula das crianças de famílias modestas; pelos meios clericais e conservadores, que viam nele a oportunidade de os jovens se afastarem do trabalho manual e, também, do êxodo rural; e pelos professores do ensino primário e secundário que queriam ver implantados na escola única os seus respectivos modelos educativos (VASCONCELLOS, M.; BONGRAND, Ph. 2013, p. 12).

As desigualdades persistem ainda que os jovens de famílias mais modestas possam, graças à escola única, avançar em seus estudos. E isto pode ser observado na pouca permeabilidade das chamadas Grandes Escolas francesas às demandas que não cessam de crescer. Elas mantêm o mesmo número de vagas e insistem no recrutamento seletivo. O aumento do número de estabelecimentos de ensino, de cursos e de vagas fica por conta, não das Grandes Escolas, mas dos ensinos técnicos superiores (VASCONCELLOS, M. 2006, p. 16), que identificamos, aqui, como o Baccalauréat<sup>14</sup> acrescido de mais dois anos de estudo, os conhecidos Bac+2.

O mérito, retomando os ensinamentos de Dubet, se mostra como elemento essencial na relação entre escola e desigualdade social e pesa sobremaneira nos destinos profissionais. Quem vai para as Grandes Escolas e quem vai para o ensino técnico superior? Estes destinos, produzidos pelo mérito, foram discutidos também por Tomasi e Ferreira (2013) em pesquisa realizada num liceu técnico e profissional na França e será mais à frente melhor discutido. A meritocracia na escola tem sido

<sup>13</sup> DUBET, François. **Comment devient-on ouvrier?** Autrement. Ouvriers, ouvrières. Un continent morcelée et silencieux. Paris: Éditions Autrement, 1992. p. 136-144. (Série Mutations, n. 126)

<sup>14</sup> Introduzido no sistema educativo francês em 1808 por *Napoléon I*, o Baccalauréat, conhecido pela abreviatura Bac, é uma certificação acadêmica acessada pelos estudantes franceses no final do liceu (ensino médio) e sua posse é uma exigência para a continuidade dos estudos no nível superior. O equivalente no Brasil é o ENEM ou Exame Nacional do Ensino Médio.

objeto de estudos de inúmeros pesquisadores, dentre eles se destaca Élise Tenret,<sup>15</sup> para quem, por trás do mérito, se esconde um grande número de significações sociais ligadas às experiências escolares e sociais de cada um, o que torna o tema, evidentemente, mais complexo do que se poderia imaginar num primeiro olhar. Complexidade essa sobre a qual se debruçam muitos sociólogos da educação.

Ganharam, portanto, destaque nas últimas décadas os estudos sobre a trajetória escolar e o papel da família e sua relação com o destino do aluno, conforme nos ensinam Lahire (1997), Charlot (2000), Nogueira (2000) e Zago (2011). Para eles a família se torna importante nas configurações de sucesso ou de fracasso escolar entre os alunos. Assim, “a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar de seus filhos, e este não pode ser desconsiderado” (ZAGO, 2011, p. 20)

Ou ainda,

[...] a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p. 135).

Estudos recentes têm buscado dar maior visibilidade aos processos que explicam a diversidade de trajetórias e de práticas escolares entre indivíduos de um meio social, ampliando-se o interesse “pelas histórias de vida escolar de indivíduos concretos (de carne e osso) e pelos processos subjetivamente vividos e interpretados por eles” (NOGUEIRA, 2004, p.135).

Lahire (1997), por exemplo, nesta mesma vertente de estudo, mas apreendendo o fenômeno pelo avesso, interessa-se não pelas trajetórias escolares que conduzem ao sucesso, mas, ao contrário, pelas trajetórias escolares consideradas atípicas ou improváveis de “êxito”. Ele investiga o improvável sucesso de crianças das camadas populares e busca compreender como as que apresentavam forte probabilidade de fracasso escolar obtinham êxito em alguns casos, chegando a ocupar melhores lugares nas classificações escolares. Assim, ele

[...] apoia-se em dados ricos e suscetíveis de serem cruzados (entrevistas com 26 famílias em suas casas e notas etnográficas sobre cada um dos contextos das entrevistas, fichas com informações escolares, cadernos de avaliação, entrevistas escolares com cada uma das 27 crianças, entrevistadas no começo e no final do ano escolar com os 7 professores envolvidos, entrevistas com 4 diretores de escola) (LAHIRE, 1997, p. 15-16).

Para outro, o “fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso”, histórias escolares que terminaram mal; esses “alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas” (CHARLOT, 2000, p. 16). Para ele o fracasso ou o sucesso escolar não se limitam única e exclusivamente à origem social do aluno.

<sup>15</sup>TENRET, Élise. L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. Paris: PUF, 2011. 191 p. (coll. Éducation & Société)

Corroborando esse pensamento, o estudo sobre a realidade escolar nos meios populares deve levar em consideração outras dimensões da vida do aluno além da estritamente escolar; entre elas, a sua participação no trabalho e a rede de relações sociais na qual está inserido (ZAGO, 2011, p. 20).

Ainda que tenhamos feito um apanhado muito rápido da questão, é possível perceber o crescimento do interesse da comunidade acadêmica no estudo da trajetória escolar de alunos originários das camadas populares. Não raro, a correlação imediata que se faz é entre o fracasso escolar e a inserção no mercado de trabalho como operário.

Na França, num primeiro momento, a inserção do aluno no mercado de trabalho como operário se faz devido a uma escola desigual. Uma escola do povo para as crianças do povo e os liceus acadêmicos para os filhos da burguesia, como nos ensina Dubet (2001). Nesse caso, não é difícil imaginar que o fracasso escolar está nitidamente relacionado à escola. Num segundo momento, e tentando corrigir tamanha desigualdade, cria-se uma escola democrática de massa ou uma escola única e igual para todos; uma escola igualitária. Aí, o fracasso parece ser imputado, não à escola, porque na sua condição de igualitária ela se exime de tal responsabilidade; mas ao aluno, porque as condições necessárias para o seu desenvolvimento teriam sido oferecidas igualmente. Pois bem, assumiriam os alunos a responsabilidade pelo seu fracasso escolar e veriam no seu destino operário uma consequência desse fracasso ou, diferentemente disso, eles transfeririam para a escola ou para fatores extraescolares essa responsabilidade?

Pesquisa realizada por Tomasi e Ferreira (2013),<sup>16</sup> também localizada no polo extraescolar, junto a alunos e a professores do Lycée Martin Nadaud na cidade de Saint-Pierre-des-Corps, na França, aponta que os destinos profissionais dos jovens franceses marcados pelo fracasso escolar - o que os levou a deixar o Liceu Geral a partir do qual poderiam cursar e exercer carreiras acadêmicas e profissionais de nível superior e a matricular-se em um Liceu Profissional e Técnico - se deveram não só às dificuldades encontradas por eles no desempenho escolar, mas, em grande medida, a fatores que se encontram fora da escola, tais como as dificuldades da família em ajudá-los nos deveres escolares ou mesmo incentivá-los ou, ainda, a um espaço sociocultural que os conduziu a um dado destino profissional ou mesmo a aceitação de um destino profissional igual ao daqueles com os quais eles conviviam.

O que chama mais atenção na referida pesquisa é que os jovens assumem o fracasso escolar, experimentado em suas vidas, como sendo deles, ou seja, uma dificuldade pessoal para acompanhar o curso. Eles não foram suficientemente bons em matemática, ciências e francês, o que explicaria o seu fracasso e o não prosseguimento dos estudos num liceu profissional e técnico.

*Tive dificuldades em matérias gerais, especificamente em história francesa, matemática, ciências... Então optei por um curso profissional. Não fiz o Liceu Geral porque sabia que não era bom em matérias gerais. (Aluno, 19 anos, Baccalauréat Profissional - Bac Pro) (TOMASI; FERREIRA, 2013. p. 21).*

<sup>16</sup>TOMASI, P. A. N.; FERREIRA, J. E. R. M. Engenheiro ou operário? O Lycée Martin Nadaud e a formação profissional na França. *Revista Trabalho e Educação*, v. 22, n. 3, 2013.

Os professores pesquisados reforçam o fato:

*[...] os fracassos e as reprovações dependem mais dos alunos, que não conseguem assimilar tudo que lhes é ensinado; são alunos muito passivos, que não procuram aprender muito, têm pouca maturidade...* (Professor, Baccalauréat Professionnel - Bac Pro) (TOMASI; FERREIRA, 2013. p. 21).

O fracasso pessoal, como entendido pelos jovens alunos franceses pesquisados, se mostra como um balizador de suas vidas. Ao assumirem o fracasso como sendo deles, eles se veem incapazes intelectualmente de continuar seus estudos num nível acima, como, por exemplo, numa escola de engenharia ou mesmo realizar um curso superior de tecnologia de curta duração, um Bac+2.

*Eu queria ser arquiteto, mas como não tinha nível, não escolhi o Liceu Geral e sim o BTS,<sup>17</sup> porque fui orientado pela professora de matemática, para fazer esse curso.* (Aluno, 19 anos, Brevet de Técnico Superior – B.T.S.) (TOMASI; FERREIRA, 2013. p. 20).

Eles se adaptam, assim, a uma condição operária, marcada pelo fracasso pessoal que lhes foi apontado pela escola. Não fosse a escola, talvez, esse sentimento de fracasso não tivesse se apossado deles. Ou seja, se eles não tivessem a oportunidade que tiveram de frequentar a escola, a escola igualitária francesa e as condições que ela lhes ofereceu, talvez não carregassem esse sentimento.

Como verificar, então, tal possibilidade se a escola desigual não mais existe na França, ainda que pouco a pouco ela retorne à cena nesta condição? Ela não mais existe na França, mas existe em muitos outros países.

Jovens pobres brasileiros e certamente de muitos outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento jamais tiveram a oportunidade de frequentar uma escola como as que frequentam os jovens franceses na atualidade. E, ainda assim, muitos deles foram obrigados a abandoná-la após poucos anos de estudo para trabalhar e ajudar suas famílias, como apontam inúmeras pesquisas e se pode verificar nos depoimentos de operários alunos do curso de Gestão de Obras oferecido pelo Programa de Estudos em Engenharia, Sociedade e Tecnologia - PROGEST.

O PROGEST é um grupo de pesquisa do CEFET-MG, devidamente certificado pelo CNPq, que oferece cursos de capacitação profissional aos operários da construção civil. Um dos objetivos do referido grupo é desenvolver pesquisas a partir dos operários, alunos do curso de Gestão de Obras, dos Formadores, alunos dos cursos de engenharia do CEFET-MG, e a partir da relação que eles estabelecem entre si no processo de formação profissional, na verdade um processo de mão dupla. Uma dessas pesquisas é relatada no presente artigo.

### **3. DE VOLTA AOS BANCOS ESCOLARES**

Após o processo seletivo realizado a cada semestre, 40 operários da construção civil entram para o curso de Gestão de Obras oferecido pelo PROGEST, cuja duração é de um

<sup>17</sup> Brevet de Technicien Supérieur

ano e carga horária de 240 horas. Eles procuram o curso por iniciativa própria, por vezes motivados por colegas ou mesmo por familiares, mas quase nunca por determinação das empresas onde trabalham. O PROGEST não mantém qualquer acordo com empresas ou outras organizações para receber trabalhadores por elas encaminhados.

O processo seletivo dispensa qualquer comprovação de escolaridade dos candidatos, isso porque a experiência do PROGEST, desde a sua fundação em 2003, tem mostrado haver uma grande distância entre os saberes apresentados por eles nos processos seletivos e a escolaridade que eles afirmam possuir e mesmo comprovar, confirmando o que nos diz Oliveira (2000). Em outras palavras, a grande maioria dos candidatos não apresenta os saberes assegurados pela certificação que possuem. Utiliza-se, portanto, tão somente uma prova escrita de múltipla escolha com conteúdos do ensino fundamental. O PROGEST interessa-se apenas pelos saberes básicos que portam os candidatos e que são importantes para que eles possam realizar o curso de Gestão de Obras, e isto independentemente de qualquer escolaridade que eles possuam.

O curso é destinado aos trabalhadores da construção civil interessados em melhor se capacitarem na área, acessando saberes que dificilmente chegariam até eles por outra via que não a escolar. Como muitos trabalhadores da construção civil trabalham como autônomos ou sem carteira assinada, não é exigida deles qualquer comprovação do exercício profissional na construção. Em contrapartida, acrescenta-se à prova escrita de matemática, português (interpretação de texto) e conhecimentos gerais, questões específicas e relativas aos trabalhos de construção, o que pode indicar que ele é um trabalhador da construção sem que seja necessária qualquer comprovação.

Não obstante tais cuidados, tem sido difícil impedir a entrada no curso de trabalhadores que não são operários. Este é o caso, por exemplo, dos candidatos formados em engenharia civil ou em arquitetura, entre outros, que se fazem passar por operários do setor para realizar o curso e só são detectados semanas depois de iniciadas as aulas.

Diante da demanda de mulheres para realizar o curso de Gestão de Obras e a dificuldade para serem aprovadas no processo seletivo porque, mesmo possuindo uma escolaridade mais elevada que a dos homens, elas não trabalham no setor ou no canteiro de obras, o PROGEST criou uma cota para elas, equivalente a 20% do total das vagas.

Após aprovados no processo seletivo e devidamente matriculados, os operários/alunos passam a frequentar as aulas que não são conduzidas por professores, mas por alunos dos cursos de Engenharia do CEFET-MG ou ex-alunos, já engenheiros, conhecidos como Formadores. Diferentemente dos professores, os Formadores tão somente criam as condições para que o conhecimento seja construído, num processo de mão dupla ou de troca. No curso oferecido, enquanto os Formadores participam desse processo com seu saber teórico, os operários participam com sua experiência de trabalho no canteiro de obras. Ao longo do curso eles entram em contato com disciplinas como matemática, linguagem para fins profissionais, processos construtivos, instalações elétricas prediais, hidráulica, entre outras. Essas disciplinas são a base para que tanto os Formadores quanto os alunos operários construam novos conhecimentos.

A pesquisa relatada no presente artigo foi realizada nos meses de março e abril de 2014 com 20% dos alunos/operários das duas turmas do curso de Gestão de Obras, cujas matrículas ocorreram no segundo e primeiro semestres de 2013 e 2014, respectivamente. Considerando a evasão ocorrida ao longo desse tempo, foram

escolhidos aleatoriamente 13 alunos/operários, correspondentes à porcentagem definida, como pode ser visto abaixo.

**QUADRO 2**  
**Idade, sexo, escolaridade, ofício e tempo de experiência no ofício, declarados pelos alunos pesquisados em 2015.**

Aluno/ Operário	Idade/ Anos	Sexo	Escolaridade	Ofício	Tempo/ Ofício (anos)
R.J.M.	41	M	Ensino Médio	Mestre de Obras	18
W.A.F.	36	M	Ensino Médio	Aux. Administrativo	3,5
A.R.M.	55	M	Ensino Fundamental	Pedreiro	20
J.W.M.	38	M	Ensino Fundamental	Pedreiro/Pintor	15
Ali.	26	F	Ensino Médio	Aux. Administrativo	Desemp.
Sid.	36	F	Ensino Médio	Recepcionista	Desemp.
Fel.	30	M	Ensino Médio	Ajudante de obra	5
J.Sa.	55	M	Ensino Sup. Incompleto	Eletric./Bomb. Hidr.	30
R.V.R.	37	M	Ensino Fundamental	Operário/Siderurgia	17
Cla.	35	M	Ensino Fundamental	Ajudante de Obra	14
Ada.	48	M	Ensino Fundamental	Repres. Comercial	14
Sel.	49	F	Ensino Méd./Técnico	Esteticista	10
Seb.	45	M	Ensino Fundamental	Mestre de Obras	37

Observa-se no QUADRO 2 que entre os alunos pesquisados três são mulheres. Nenhuma delas afirma trabalhar ou já ter trabalhado na construção civil e, entre elas, duas afirmam estar desempregadas. Registre-se, ainda, que elas declararam possuir uma escolaridade superior à declarada pela maioria dos homens pesquisados e igual à declarada por três outros. Ainda que a amostra não nos permita tratar a idade declarada pelos alunos (as) em termos de média, diríamos que não há grande diferença entre as declaradas pelos homens e pelas mulheres. No que diz respeito, especificamente, aos homens, três declararam não trabalhar na construção civil e nenhum deles declarou estar desempregado.

Os 13 operários/alunos, que serão denominados, aqui, alunos, foram divididos aleatoriamente em três grupos focais. Cada grupo, ao longo de duas horas, tratou das seguintes temáticas: a vida escolar e o apoio da família; as dificuldades para estudar e os motivos para abandonar ou retornar à escola; os sentimentos em relação à escola; a escola e as perspectivas de vida e profissionais.



### 3.1. A vida escolar e o apoio da família

A vida escolar dos entrevistados aparece entrecortada por necessidades ou acidentes de percurso, o que implica, muito frequentemente, descontinuidades. Ingressar na escola fora da idade, parar os estudos e retornar alguns anos depois acontece na vida deles. Observamos, por exemplo, tal descontinuidade presente no relato do aluno:

*Eu comecei estudar a 1ª série com nove anos de idade. Eu já sabia ler e escrever que minha mãe me ensinava. Com treze anos eu terminei e voltei com 17 anos, de novo, para fazer da quinta à oitava. Parei e voltei depois de 12 anos para fazer a suplência. A minha suplência foi muito picada (J.Sa. Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55 anos - M).*

E, ainda,

*Na verdade, eu fiz do 1º a 4º ano na escola no Estado do Paraná, que tinha aluno da primeira até o quarto ano. Então, uma professora, D. Conceição, eu me lembro dela até hoje, ela dava aula pra todo mundo, dividia o quadro em quatro e ali ela dava todas as matérias, numa sala só. O impressionante é que a gente conseguia aprender. Depois eu fiz da 5ª a 8ª no colégio Loyola, no curso noturno, que era um projeto do pessoal da UFMG, da direção da própria UFMG. Projeto para os moradores do Morro do Papagaio. Então eu fui estudar nessa escola por isso. Terminou o curso eu fiz suplência, o 2º grau foi suplência. Ai muda tudo. Na suplência mudou tudo. O pique é outro, na verdade. Mas eu, graças a Deus, eu nunca tomei nenhuma bomba, sempre eu conseguia passar direto e não tinha problema com isso (J.Sa. Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55 anos - M).*

O relato de outro aluno, vindo do interior do estado de Minas Gerais, mostra o seu ingresso precoce no mercado de trabalho, antes mesmo de completar o ciclo básico de ensino e mostra, ainda, a importância do apoio familiar.

*Eu comecei a trabalhar cedo, porque os pais antigamente incentivavam mais os filhos a trabalhar do que até estudar, né? Eu tenho um irmão que ele que incentivou a gente a estudar, o pouco que a gente sabe. Eu comecei a estudar com uns 8 anos de idade, com dois anos na escola eu já tinha feito duas séries numa, então dei tipo um pulo, né? E nessa minha região eu fui até a quarta série primária. Minha região é do vale do Aço. Até a quarta série primária, e no mais trabalhando mesmo. Aos meus dezesseis anos eu já era um profissional, um pedreiro (Seb. Mestre de Obras, 45 anos - M)*

A falta de estímulo para estudar é, também, apontada.

*[...] você não era estimulado a estudar. Por exemplo, o meu pai mesmo falava que eu estudava pra mim, não era pra ele. Então, pra uma criança de 10 anos é desestimulante. Então, com 12 anos eu não estava mais na escola. Fui procurar ensino mais tarde, coisa que eu já devia ter feito antes (R.V.R. Operário de siderurgia, 37 anos - M).*

Relatos de apoio, vindos do núcleo familiar, estão, também, presentes:

*Lá em casa os meus irmãos apoiavam em caso de passagem, alimentação... Até hoje se eu preciso de alguma coisa, mesmo eu morando sozinha, eles sempre quiseram me ajudar. Ajuda, mas é o básico. Também o básico é o caderno, livro, a borracha... Pra poder estudar e trabalhar, eles deram força e deu um jeito de pelo menos a gente formar no ensino médio (Ali. Auxiliar administrativo, 26 anos - F).*

*Eu tive e tenho todo o apoio da família, nesta área dão muito apoio, conselho e incentiva bastante (Fel. Ajudante de obra, 30 anos - M).*

A frequência à escola ou a continuidade dos estudos depende, em grande medida, de esforços da família, que a valoriza, tomando como referência seu universo social e cultural e não apenas econômico. Como nos assegura Bourdieu (1996, p. 131) a família “tem um papel determinante na ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais”.

### **3.2. As dificuldades para estudar e os motivos para abandonar ou retornar à escola**

As dificuldades na continuidade dos estudos têm suas raízes, também, na própria realidade social e familiar, envolvendo situações tais como: dificuldades de localização, aspectos financeiros e a ausência de uma maior atenção do Estado. Os relatos abaixo corroboram tal afirmação:

*Eu vim do interior, também, de roça, de Betim, Sarzedo, quando era roça. Não tive oportunidade de estudo por causa de família. Problemas familiares que, às vezes, não vem ao caso, mas fiz até a 3ª série, saí aos treze pra rua. Voltei a estudar aos dezenove, formei e hoje eu estou aqui, continuo estudando, até porque foi uma oportunidade, se eu não tivesse perdido, mas também se eu tivesse tido oportunidade, às vezes eu não estaria aqui, então é o que eu passo hoje para o meu filho (R.J.M., Mestre de obras, 41 anos – M)*

Depoimentos de outros alunos se encontram na mesma direção.

*No meu caso foi totalmente péssimo, porque eu morava na roça e na época falava primário, não era fundamental não, e andava a pé vários quilômetros para chegar na aula, então eu estudei até o fundamental, o primário, no caso, e nada mais (A.R.M., Pedreiro, 55 anos - M).*

*No meu caso eu parei no técnico, justamente por questões financeiras. (W.A.F., Auxiliar administrativo, 36 anos - M).*

*Para mim foi normal até a 8ª série, aí, depois, teve perda em casa, perdi o meu pai. Então, parei e depois retornei. Agora que eu estou podendo voltar (Sid., Recepcionista, 36 anos – F).*

*Na minha época era por falta de oportunidade, mesmo. Eu morava no interior, escola longe. A gente andava 10 km a pé pra chegar à escola e estudei até o ensino fundamental, até a 4ª. série, com muita dificuldade. Aí, aos 20 anos, vim pra cá, pra Belo Horizonte e fui fazer supletivo e terminar o ensino médio (Cla. Ajudante de obras, 35 anos – M).*

A partir dos relatos, é possível perceber que a descontinuidade nos estudos ou a ausência da escola não é sentida pelos alunos como um fracasso pessoal. Eles não estudaram porque não tiveram condições, moravam longe, tinham que trabalhar. Depreende-se daí, como observam Tomasi e Ferreira (2013, p. 9), que, se quisermos entender essa descontinuidade nos estudos como fracasso escolar dos jovens, ela se mostra muito mais ligada à escola, ou melhor, à ausência dela do que, propriamente, a eles próprios.

### **3.3 Os sentimentos em relação à escola**

A escola, para os operários pesquisados, é a oportunidade perdida ou a oportunidade reconquistada. Reconquista que se deu superando os muitos obstáculos que se punham entre eles e a escola: a necessidade de trabalhar ainda muito jovens para ajudar a família, as imposições dos pais, ainda que as mães os apoiassem em seu

desejo de ir à escola, a distância da escola ou mesmo a inexistência dela, em especial para os que habitavam no meio rural. Um conjunto de fatores parecia conspirar para que eles não fossem à escola ou a abandonassem muito cedo.

A escola, ela mesma, parece resguardada, no depoimento dos operários ouvidos, de qualquer sentimento de negatividade. A sua ausência em suas vidas aparece como uma oportunidade perdida.

*Eu sinto que eu não tive oportunidade. Não tivemos oportunidade como estamos tendo agora de se ver frente a frente, porque nem eu deixo ela me abater, e nem abato a escola quando estou nela (R.J.M., Mestre de obras, 41 – M).*

*Eu não estudei porque eu não tive oportunidade mesmo, porque na época eu tinha que trabalhar pra ajudar a sustentar a família, era roça, zona rural, aí o pai falava, você não vai à escola e eu não podia ir. Ele não deixava ir de forma alguma (J.W.M., Pedreiro, Pintor, 38 – M).*

Muito embora eles não explicitem essa importância, o interesse implícito presente no depoimento deles de ir à escola ou a retomada dos estudos depois de mais velhos, expressa essa importância.

*Eu morava na zona rural, inclusive, para mim, ir à escola era um longo trecho de estrada de chão, uma tremenda poeira, e não tive oportunidade de estudar. Só o fundamental mesmo, mesmo assim porque minha mãe obrigou meu pai a me por na escola, com sacrifício (A.R.M., Pedreiro, 55 – M).*

*Não tinha igual hoje EJA, hoje tem EJA de 5ª a 8ª série, na minha época não tinha, não tinha EJA à noite pra gente poder estudar à noite. Hoje já está mais fácil. Hoje está mais fácil, do que há dois, três anos atrás. Mas, até então, não tinha (Sid., Receptorista, 36 – F).*

Não se percebe qualquer sentimento negativo dos operários em relação à escola. Não foram expostas, por parte deles, experiências ruins ou frustrantes durante suas vidas escolares, seja quando ainda jovens, seja depois de adultos ao retornarem a ela. A escola é algo que lhes faltou, quando jovens, por vezes de forma abrupta, e eles lamentam. Lamentam, mas também se orgulham de terem enfrentado e superado os obstáculos que lhes foram “impostos pela vida”, retornando aos bancos escolares depois de adultos.

### **3.4. A escola e as perspectivas de vida e profissionais**

As perspectivas de vida e profissionais estão muito ligadas à realidade de cada um. A escola aparece como um elemento intimamente associado a essas perspectivas, na medida em que pode propiciar a construção de novos conhecimentos, certificação profissional, reconhecimento social e mesmo melhoria de vida.

O canteiro de obras, tradicionalmente local privilegiado de formação profissional para os trabalhadores da construção civil, parece não mais atender por inteiro as demandas de trabalhadores, que veem na escola uma importante aliada para assegurar a sua carreira profissional e essa melhoria.

*Trabalho como ajudante de obras e minha intenção no curso é poder justamente progredir, trabalhar. Pretendo, também, fazer técnico de edificações, seguir um pouco mais dentro da profissão (Fel., Ajudante de obra, 30-M).*

*Já trabalho na área, sou eletricista, bombeiro hidráulico, a minha intenção na verdade, eu já havia feito um curso de mestre de obras recentemente, terminei em março, agora, e estou fazendo este curso para ampliar o conhecimento (J.Sa., Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55-M).*

*Tenho 35 anos, há 14 anos trabalho no ramo da construção civil, e tô fazendo o curso pra poder melhorar cada dia mais, e levar isso pra construção (Cla., Ajudante de Obra, 35-M).*

É nítido, no depoimento deles, o interesse em continuar estudando e, muito especialmente, em fazer um curso superior, o que poderia lhes assegurar os conhecimentos e os reconhecimentos acima apontados.

*Eu pretendo fazer um curso de engenharia, engenharia elétrica ou civil, mesmo (J.Sa., Eletricista predial, Bombeiro hidráulico, 55-M).*

*Eu pretendo fazer uma engenharia, futuramente, para uma aposentadoria, para mim. Mas, hoje, mesmo, é uma atualização e conhecimento, porque mesmo que você trabalhe e exerça a profissão, ela atualiza. Então eu tenho que atualizar junto, porque se não, ao mesmo tempo em que eu sou um profissional, mas eu não vou estar capacitado para aquela área, não vou estar atualizado (R.J.M., Mestre de obras, 41-M).*

*Quero fazer o curso na área de construção civil, mesmo. Eu estou avaliando, eu acho que engenharia é um curso pesado. Eu quero um curso que não cobre tanto assim. Tenho em vista o Tecnólogo na construção civil. Um curso de 3 anos concilia bem com o meu estado atual e com as exigências, mas eu não descarto a engenharia, também, não (R.V.R., Operário de siderurgia, 37-M).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora a amostra estudada esteja longe de ser representativa dos trabalhadores da construção civil, seja pelo pequeno número de indivíduos estudados, seja pela sua diferente composição (gênero, idade, escolaridade etc.) em relação ao universo dos trabalhadores da construção, ela expõe a trajetória escolar e as perspectivas profissionais de um conjunto muito particular de trabalhadores que procuram o CEFET-MG para capacitar-se nos trabalhos de canteiros de obras da construção.

Essa trajetória, *grosso modo*, não é diferente da apontada por alguns autores ao se referirem à população brasileira em geral, ou seja, marcada por interrupções - que em grande medida contribuiriam para que jovens se tornassem operários - e retomadas da vida escolar ao longo da vida.

Assim como observa Zago (2011), entre outros, a família tem um papel importante na vida escolar dos alunos estudados, dando suporte e incentivando-os a se manterem na escola. Observamos que as mães, nesse sentido, desempenham papel destacável.

A retomada da vida escolar para capacitarem-se profissionalmente sugere uma preocupação em melhor se prepararem para o mercado de trabalho e para as contingências profissionais, bem como para melhor se posicionarem socialmente e mesmo, quem sabe, deixarem a vida operária.

Chama-nos atenção a ausência de qualquer sentimento de fracasso escolar entre os alunos estudados, diferentemente do observado por Tomasi e Ferreira (2013) entre alunos do Liceu Martin Nadaud. Ao contrário, eles acreditam que, se tivessem a oportunidade de frequentar a escola, eles seriam bem sucedidos. Parece-nos inapropriado, portanto, falar de fracasso escolar para esses alunos, mesmo porque a experiência escolar pela qual passaram quando ainda jovens é quase inexistente, e quando adultos é marcada por muita determinação e, mesmo, por sucesso. Trata-se muito mais, como nos lembra Charlot (2000), de alunos que viviam em situação de fracasso quando jovens, mas para quem, apesar disso, as histórias escolares não terminaram mal, diferentemente do que acredita o autor. Eles retomam com determinação e crença em poder avançar. Eles nos fazem lembrar as crianças das camadas populares estudadas por Lahire (1997), que mesmo diante de um provável fracasso obtinham êxito em sua trajetória escolar.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COSTA, L. R.; TOMASI, A. P. N. O Canteiro de Obras é a escola? Formação e qualificação profissional na construção civil. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 2, p. 7-13, 2009. Disponível em: <[http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference\\_date=2014-11-10&segment\\_id=3&find=Enviar](http://datafolha1.folha.com.br/empregos/segmentos?reference_date=2014-11-10&segment_id=3&find=Enviar)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/ago. 2001.

DUBET, F. **Comment devient-on ouvrier?** Autrement. Ouvriers, ouvrières. Un continent morcelé et silencieux. Paris: Éditions Autrement, 1992. p. 136-144. (Série Mutations; n. 126)

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, J. E. R. M. **A formação ao longo da vida: um estudo sobre a formação profissional de trabalhadores da construção civil**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, Belo Horizonte, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010, Educação e Deslocamento, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao\\_e\\_deslocamento/IPEA](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/IPEA)>. Comunicado. Acesso em: 14 dez. 2015.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

NERI, M. (Coord.). **Trabalho, Educação e Juventude na Construção Civil**. Fundação Getúlio Vargas, 2011. Disponível em: <<http://cps.fgv.br/construcao>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

NERI, M. C. **Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pelo Pnad/IBGE**. Brasília, 2013. (Comunicados do Ipea, n. 159)

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-184, maio /ago. 2004.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. A Sociologia da Educação e suas tensões. In: BITTAR, M. et al. (Org.). **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. Edufscar, 2012. p. 19-36.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, L. A. P.; OLIVEIRA, A. T. R. **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil**. Brasília; IBGE, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

RAIS 1997-2013 – MTE – Elaboração: banco de dados-CBIC. Disponível em: <<http://www.cbicdados.com.br/menu/emprego/rais-ministerio-do-trabalho>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: Novas Perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TENRET, E. **L'école et la méritocratie: Représentations sociales et socialisation scolaire**. Paris: PUF, 2011.

TOMASI, A. P. N. **A construção social da qualificação dos trabalhadores da construção civil de Belo Horizonte: estudo sobre os mestres de obras**. (Relatório de Pesquisa/CNPq). UFMG, 1999.

TOMASI, A. P. N. **Contribution à l'étude de la construction sociale des capacités professionnelles des agents de maîtrise du bâtiment**. Tese (Doutorado)–Université Paris VII, Paris, 1996

TOMASI, A. P. N.; FERREIRA, J. E. R. M. Engenheiro ou Operário? O Lycée Martin Nadaud e a Formação Profissional na França. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 35-53, set./dez. 2013.

VASCONCELLOS, M. **L'enseignement supérieur em France**. Paris: La Découverte, 2006.

VASCONCELLOS, M.; BONGRAND, Ph. **Le système éducatif**. Paris: La Découverte, 2013

VENDRAMETO, O; BOTELHO, W. C.; FRACCARI, P. L. A Inovação Tecnológica na Construção Civil e os Aspectos Humanos. **Revista Publicações do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**, UNIP, São Paulo, p. 14-23, 2004.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2008\\_01/NadirZago.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/NadirZago.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci\\_arttext&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_arttext&lng=es)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: Novas Perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17-43.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia**, USP/Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2000000100007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X2000000100007&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

ZAGO, Nadir. Realidades sociais e Escolares e Dinâmicas Familiares nos meios populares. **Paideia**, USP/Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 63-73, fev/ago, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1998000100006&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103863X1998000100006&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 16 dez. 2015.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In. NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.18-43.

ZARIFIAN, P. **Le travail et l'événement**. Paris: L'Harmattan. 1995.

**Data da submissão:** 29/05/2017

**Data da aprovação:** 16/06/2017

# OS USOS DE SI E O DEBATE DE NORMAS DOS TRABALHADORES DE UMA INDÚSTRIA METAL-MECÂNICA

## *The self use and the debate of norms of workers from a Metal-Mechanic Industry*

SILVA, Leticia Aparecida da<sup>1</sup>

SILVA, Luiz Felipe<sup>2</sup>

MENDES, Davidson Passos<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo possui como objeto a análise da complexidade das situações de trabalho dos operários do setor de produção de uma indústria metal-mecânica, localizada no interior de Minas Gerais. Diante de um cenário de profundas transformações no mundo trabalho, esses profissionais necessitam utilizar seus saberes práticos e/ou debater as tarefas prescritas, a fim de suprir as deficiências e preencher as lacunas das normas antecedentes, bem como fazer usos de si por si e pelos outros. Por esse motivo, o estudo baseia-se na abordagem ergológica de Schwartz, uma vez que estuda o trabalho a partir da atividade concreta de quem trabalha. Para tanto, a metodologia utilizada é o estudo de caso, visto que a pesquisa concentra-se em uma organização específica e pela relevância de estudar os fenômenos humanos em suas relações sociais. A coleta e a análise de dados foram realizadas por meio de observações sistemáticas das condições e do modo de produção de trabalho de um grupo constituído por dez trabalhadores.

**Palavras-chave:** Ergologia. Trabalho. Indústria Metal-mecânica.

### ABSTRACT

This article has as object the analysis of complexity of working conditions of workers from the production department of a metalworking industry located in the countryside of Minas Gerais. Front a scenario changes in the working world, these professionals require to use practical knowledge and/or (re) normalizing the works prewrite in order to give support to the deficiencies and fill in the gaps of previous norms, as well as make use of you by yourself and others. Because of this, the study has as theoretical support ergological approach to Schwartz once it studies the work from the concrete activity of the workers. Therefore, the methodology applied was the case study as the research focuses in a specific organization and the relevance of studying the humans phenomena in their social relationship. The collection and analysis of data will be structured through semi structured observations of the conditions and mode of production of work and semi structured interviews with ten workers.

**Keywords:** Ergology. Work. Metalworking Industry.

<sup>1</sup> Mestra em Desenvolvimento Tecnologias e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Email: <leticiaottoboni@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Doutor em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP). E.mail: <felipe.unifei@gmail.com>.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG). Email: <davidsonmendes@unifei.edu.br>.



## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, as transformações no mundo do trabalho e, principalmente, o surgimento de novas tecnologias, estão voltados a flexibilização da mão de obra, contratos temporários, garantia de empregabilidade a cargo do trabalhador e novas formas de organização. Diante dessas mudanças, surgem incertezas, desafios e contradições no que se refere à situação do trabalhador nesse novo contexto.

As organizações de trabalho, com raízes nos modelos taylorista-fordista, buscam aumentar, significativamente, os índices de produtividade, sem relacionar nesse universo o ser humano, responsável pelo sucesso da produção e, conseqüentemente, do lucro. Mesmo assim, para suprir as demandas do mundo capitalista, as empresas buscam trabalhadores dotados de competências e conhecimentos e que sejam rápidos na resolução de conflitos e problemas oriundos das atividades laborais.

Dessa forma, ao se utilizarem da racionalidade dos modelos de organização de trabalho, as empresas impõem aos trabalhadores um trabalho rotineiro, desestimulante e, grosso modo, desprovido de sentido. Sendo assim, esses ambientes tornam-se fonte de angústia e insatisfação pela falta de estímulos e de reconhecimento da capacidade criativa do trabalhador na realização do próprio trabalho, já que o trabalho não consiste na simples execução de técnicas e/ou aplicação de ferramentas, mas sim, na utilização de complexos mecanismos de interação dos trabalhadores em situações de trabalho.

Para Schwartz (2000), o trabalho é um processo em constante construção e transformação, produzindo efeitos singulares dos usos de si e nas novas configurações do trabalho. Dessa forma, o trabalhador necessita adaptar-se a essas novas configurações, uma vez que, se executar suas funções somente de forma repetitiva, disciplinada, nos moldes taylorista-fordista não conseguirá atender às demandas do capitalismo contemporâneo e, conseqüentemente, da própria organização.

A Ergonomia atua nessa perspectiva singular e complexa do trabalho ao fornecer condições e ferramentas necessárias para a adaptação do trabalho ao homem e não do homem ao trabalho, como na perspectiva taylorista (WISNER, 1987).

A abordagem ergonômica contribui para o estudo das organizações de trabalho no tocante à diferença existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A Ergonomia apresenta o trabalho prescrito como “[...] conjunto de condições determinadas, da tarefa predefinida e dos resultados a serem obtidos” (BORGES, 2004, p.42).

Na perspectiva ergonômica, para entender o trabalho é necessário conhecer, observar e analisar as situações reais no local onde este é executado, ou seja, o desenrolar da atividade. Assim, o trabalhador, quando realiza a tarefa, depara-se com uma série de imprevisibilidades e singularidades na execução da atividade laboral, sejam estas relacionadas ao estresse, a pausas e/ou à fadiga.

Com base na Ergonomia, Schwartz (2010) propõe a perspectiva ergológica, uma abordagem pluridisciplinar que estuda o trabalho a partir da atividade concreta de quem trabalha, como forma de analisar e conhecer os saberes e as singularidades aplicados nas configurações do trabalho (BORGES, 2004).

Além disso, a atividade do trabalho não se restringe à aplicação de métodos e técnicas, uma vez que deve considerar o ser humano presente nesse contexto com seus saberes múltiplos aplicados na realização do trabalho. O trabalho é construído na sua prática efetiva e carrega a essência das particularidades de quem o realiza e, por essa razão, produz efeitos por meio dos usos de si à medida que esse trabalhador compreende essas singularidades como fontes inesgotáveis de renovação de seu trabalho.

Para compreender como se dá o uso dessas singularidades no trabalho, este artigo apoia-se no viés da abordagem ergológica de Yves Schwartz. O trabalho, sob a ótica da Ergologia, possui variabilidades e proporciona ao trabalhador reformular normas antecedentes a fim de não restringir a simples repetição de técnicas. Ao problematizar o trabalho humano, formula-se uma tensão entre o visível e o invisível (SCHWARTZ, 2011; SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Ao considerar esses aspectos, como os operários da indústria metal- mecânica discutem as normas e fazem usos de si em suas atividades laborais? Com base nessa pergunta, buscaram-se respostas no referencial teórico da abordagem ergológica, com o objetivo de analisar a complexidade das situações de trabalho dos operários do setor de produção de uma indústria metal-mecânica. O sistema de produção vigente pressupõe a cobrança por produtividade, e os conflitos advindos do modo de organização do trabalho podem propiciar a esses trabalhadores a reorganização e (re) normalização da atividade laboral para suprir as deficiências existentes nas normas.

## **O TRABALHO SOB A PERSPECTIVA ERGOLÓGICA**

Com o objetivo de compreender, analisar, discutir ou descrever os fenômenos ocorridos no mundo das organizações, a Ergologia propõe uma nova perspectiva de abordagem e análise do trabalho humano nas empresas. A Ergologia concebe o trabalho como atividade humana que se situa no tempo, no espaço e produz uma história. Dessa maneira, a atividade de trabalho sob a perspectiva ergológica é a forma como os seres humanos se envolvem e cumprem os objetivos determinados pelo trabalho, em local e tempo determinados por meio de ferramentas colocadas à disposição (BORGES, 2004).

Para a Ergologia, em uma situação de trabalho é impossível não haver atividade, bem como é impossível restringir ao prescrito, ou seja, àquilo que é determinado antes mesmo da realização do trabalho. No entanto, não existe somente prescrição, visto que o trabalho compreende a atividade humana e o ser humano reorganiza sua atividade em função das variabilidades existentes ao realizar a tarefa. Nesse sentido, o trabalho para a Ergologia não se resume a mera execução.

Yves Clot (2007) analisa a noção de atividade de forma mais ampla do que a explorada pela Ergonomia no que diz respeito a trabalho prescrito e trabalho real. Para Clot, a atividade não corresponde somente àquilo que se faz, mas também, ao que não se faz, ao que pode ser feito, ou ao que deixa de ser feito. Isso significa que cada sujeito percebe a atividade conforme sua vivência e experiência, e assim consolida o distanciamento entre o prescrito e o real.

No entanto, para Daniellou (2004), o objetivo da Ergonomia é definir as regras do trabalho para transformá-lo. Portanto, para o autor, os saberes ganham sentido nas ações e delas devem partir e se concretizar. A palavra Ergonomia é composta por dois radicais: ergon e nomos e denomina uma ciência do trabalho. Entretanto, não se pode definir a Ergonomia como simplesmente aplicação tecnológica de conhecimentos originados de outras disciplinas, mas sim como adaptação do trabalho às pessoas que o realizam, logo, uma atividade singular. Dessa forma, “a ergonomia não vê o homem como uma variável de ajuste, mas procura agir nas situações de trabalho para que elas contribuam para permitir ao homem crescer” (DANIELLOU, 2004, p.5).

A abordagem ergológica comunga dessa ideia visto que também estuda o trabalho a partir da atividade. Tal abordagem pluridisciplinar, objetivada pela Ergologia, exige de cada disciplina – seja a Antropologia, a Economia, a Psicologia, a Sociologia, a Engenharia, a Linguística - repensar o trabalho por meio de quatro pressupostos: a) a noção de atividade; b) a consideração de um campo de debates de normas em atividades realizadas por seres humanos; c) a existência de uma dialética: universalidade-ressingularização; d) regime de construção de saberes (BORGES, 2004).

Dessa forma, o ambiente de trabalho é um espaço de cultura, sociabilidade, técnica e, principalmente, de seres humanos e de infidelidades, ou seja, cada dia é vivenciado de uma forma; portanto, assim como o ambiente e a vida, o trabalho também é infiel, visto que não é executado sempre da mesma maneira, possui variabilidades.

A variabilidade de todas as situações de trabalho faz com que os problemas não sejam resolvidos, mas constituídos. [...] toda situação de trabalho é, de alguma forma, experiência, reencontro: ela coloca à prova normas e valores antecedentes em uma situação histórica sempre em parte singular. [...] A atividade de trabalho propõe, convoca, impõe escolhas e arbitragens. Nunca é o retorno do mesmo (SCHWARTZ, 2000, p. 38).

A contribuição da Ergologia ao estudar o trabalho é esse olhar plural sobre o ser humano que realiza a atividade. Essa abordagem interroga acerca dos valores dos seres humanos, e não do trabalho, por não separar a produção no trabalho das demais circunstâncias da vida.

A Ergologia procura desvendar as vivências dos sujeitos no que diz respeito às organizações de trabalho e entender o que possa ser gerador de pressões, desafios, problemas e, ao mesmo, tempo de inquietações e prazer. O homem, centro do estudo da Ergologia, produz interpretações e ações de maneira a contribuir para o fortalecimento das relações sociais no ambiente organizacional.

Nesse sentido, para Schwartz (1999), trabalhar compreende sempre uma dramática do uso de si, por envolver o trabalhador por inteiro e propiciar um espaço de dramas, tensões, negociações de normas e de valores. Para tanto, necessita-se aprofundar o conceito de uso de si utilizado pelo autor, a fim de entendermos a realidade das organizações de trabalho.

## **CONCEITOS DE TAREFA, NORMAS ANTECEDENTES E NORMAS PRESCRITAS**

A tarefa pode ser definida como um conjunto de objetivos fornecidos aos trabalhadores, a fim de que estes apreendam o trabalho de forma concreta,

visando à redução do trabalho improdutivo e ao aumento do trabalho produtivo (GUÉRIN *et al*, 2004). Essa definição de tarefa não pressupõe e nem considera as imprevisibilidades e nem as singularidades dos trabalhadores. Nesse caso, a tarefa está desvinculada do trabalhador e imposta a ele.

Por assim definir a tarefa, pode-se chegar a uma consideração acerca do trabalho prescrito. O que se prescreve ao trabalhador parte da relação e da distância estabelecidas entre o tempo médio de execução e as competências e qualificações do trabalhador. As diferenças originadas dessa distância entre o que se prescreve e que é realizado é produto de dominação e limites impostos ao trabalhador. Quando, nesse contexto, só resta ao trabalhador adaptar-se às normas prescritas, origina-se um conflito e uma luta, não contra as normas, porém contra ele mesmo e, possivelmente, o trabalho é unicamente considerado como fonte de sobrevivência e não fruto de satisfação e sentido.

A Ergologia apresenta, ainda, o conceito de normas antecedentes, que difere daquele de trabalho prescrito, uma vez que este se refere às exigências impostas ao trabalhador na realização de seu trabalho; e normas antecedentes, relaciona-se aos valores e àquilo que é exigido antes de o trabalho ser realizado, ou seja, é o que antecede a atividade, está no pensamento, nas ferramentas e não ainda na ação (BARROS; FONSECA, 2004).

Dessa maneira, o universo do trabalho é um espaço organizado por meio de normas antecedentes, sejam elas científicas, técnicas, organizacionais, interpessoais, ocorrendo em conjunto e, cabe ao trabalhador a tarefa de intervir nesse meio, renormalizando as normas antecedentes como forma de mobilizar sua criatividade, mecanismos de defesa e particularidades.

Para Schwartz (2011), uma das bases que sustentam a perspectiva ergológica é a de que qualquer que seja a situação de trabalho há um processo de negociação, e cada trabalhador procura a seu modo compor o meio de trabalho conforme seus desejos e aspirações.

## **A DRAMÁTICA DOS USOS DE SI POR SI E PELOS OUTROS**

Não há como separar o ser humano em dois corpos: um no trabalho e o outro fora do trabalho, pois é o mesmo corpo que suporta e enfrenta todas as adversidades oriundas das relações sociais. Partindo desse argumento, considera-se que toda situação de trabalho pressupõe arbitrariedades, desavenças e escolhas que sustentam as decisões elaboradas. Segundo o referencial ergológico, os sujeitos fazem usos de suas capacidades, recursos e decisões, visto que não conseguem somente executar a tarefa (SCHWARTZ, DURRIVE, 2010; SCHWARTZ, 2004).

Conforme Schwartz, todo trabalho é constantemente usos de si ou o uso dramático de si: uso de si por si, uso de si pelos outros. Essas expressões remetem ao fato de que o homem é um ser complexo, singular, que reelabora o seu fazer a partir desses usos de si. Para a Ergologia, os trabalhadores necessitam superar as lacunas existentes de acordo com suas percepções e, dessa maneira, a atividade laboral não pode ser exercida de forma padronizada e absoluta. Sendo assim, ela está

sujeita às variabilidades suplementares, o que se comprova pela seguinte afirmação: “as normas não antecipam tudo, então, trabalhar é arriscar-se, é fazer uso de si” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 191). Tal afirmação reforça a ideia de que os trabalhadores, ao fazerem suas escolhas, assumem os riscos e as consequências das suas decisões, fazendo emergir a ideia de drama e, conseqüentemente, os usos dramáticos de si por si e pelos outros.

[...] isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido retratados. [...] Esta disposição não se ensina, mas se empresta no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro polo. Vemos como funciona sua relação com o trabalho e os valores, impregnamo-nos da ideia de que, quando vemos alguém trabalhar, é preciso tentar reconstituir, em parte, suas “dramáticas de uso de si” (SCHWARTZ, 1999, p. 208).

A citação anterior reforça a ideia de que o ser humano possui experiências e valores a serem compartilhados e aplicados na execução de seu trabalho. Mesmo quando há escolhas individuais, o trabalhador vivencia seu trabalho engajado em outros trabalhadores, pois eles nunca se encontram isolados nesse ambiente, ao contrário, no coletivo, constroem, preparam, prescrevem e avaliam o trabalho.

## **O CAMPO DE ESTUDO — APRESENTAÇÃO DA EMPRESA**

A empresa, campo de estudo, é uma unidade de uma grande indústria metal mecânica situada no interior de Minas Gerais e produtora de anéis para motores de veículos automotores e anéis especiais para compressores e máquinas agrícolas. A empresa ocupa uma área de aproximadamente 6.000 m<sup>2</sup>, sendo composta por 400 funcionários, distribuídos em três turnos de trabalho, responsáveis pela produção de uma média mensal de seis milhões de anéis, ou diária de 260.000 anéis. Os indicadores-chave são a entrega, a produtividade e o refugo, uma vez que (quem?) respondem pela análise dos resultados obtidos e das futuras ações para obtenção das metas estipuladas. Dentre esses indicadores, a produtividade recebe maior importância, tendo em vista o atendimento à demanda de mercado.

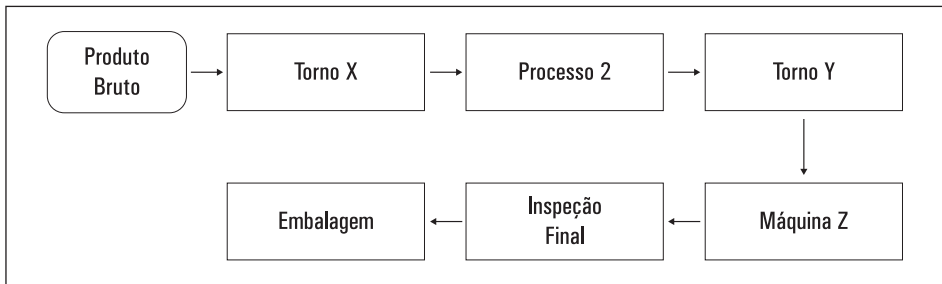
Para estabelecer a problemática deste trabalho e o setor a ser pesquisado, optou-se pela observação do campo de estudo por meio de visitas técnicas realizadas, uma no mês de maio de 2014 e outra no mês de outubro de 2014. Pelas visitas, observou-se que esses trabalhadores, frente a esse processo de produção, estão condicionados a exercer suas funções de forma sequencial e repetitiva na execução de um trabalho que pode estar desprovido de conteúdo significativo.

O setor escolhido corresponde a uma célula de produção que é responsável por grande parte da produção da empresa. Devido a essa centralidade e importância quanto à produção, justificou-se a escolha desta célula para o estudo.

Para que o operador trabalhe nesta célula, é necessário que ele já tenha passado por outras células da empresa, já que nela são exigidas competências específicas, como conhecer medidas, saber utilizar os instrumentos de medição, ler e interpretar desenhos.

A célula, aqui com designação fictícia de célula X, possui máquinas automatizadas para atender a demanda da produção de uma importante montadora de automóveis. O processo é constituído de procedimentos operacionais manuais e automáticos por meio do operador responsável pela produção.

**FIGURA 1. DIAGRAMA EM BLOCO - OPERAÇÕES REALIZADAS NA CÉLULA**



## Os SUJEITOS DA PESQUISA

O quadro de funcionários deste setor é composto por cinco trabalhadores por turno de trabalho. Um para operar o torno X, dois para operarem outros quatro tornos, sendo duas máquinas para cada operador; um trabalhador para a máquina Z e outro operador para inspeção final e embalagem. O setor trabalha com revezamento de turno (manhã, tarde e noite), com jornada diária de oito horas, de segunda a sexta. Trabalha-se a cada 15 dias no sábado, e folga-se aos domingos. No entanto, com possibilidade de trabalho também aos domingos, caso seja necessário suprir a demanda de produtividade.

Os trabalhadores do setor são todos do sexo masculino e recebem remuneração fixa. Quanto ao grau de escolaridade, a empresa exige, no mínimo, ensino médio completo e/ou curso técnico equivalente ao ensino médio na área de atuação. Portanto, todos os operadores possuem o ensino médio completo. A faixa etária é variável, de 30 a 40 anos. Quanto ao tempo de trabalho, grande parte dos funcionários possui, em média, dez anos de experiência na empresa.

A contextualização anterior sugere uma metodologia específica e adequada para o estudo das situações de trabalho no setor escolhido. Nota-se que calcular os movimentos e o tempo de trabalho por métodos tradicionais não é suficiente para entender todos os aspectos relacionados ao trabalho. Para analisar o trabalho, devem ser considerados todos os aspectos como: história de vida dos trabalhadores, condições de trabalho e modo de produção.

## O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

as observações ocorreram durante duas semanas consecutivas, no mês de setembro 2015, em dias e turnos alternados, perfazendo um total de 50 horas. Essas foram conduzidas por meio de um roteiro e, posteriormente, registradas no diário de

campo. Em um primeiro momento, foram realizadas as observações das atividades executadas pelos profissionais da célula X. No segundo momento, observaram-se as condições de trabalho e a forma de comunicação da hierarquia com seus subordinados, conforme determinado no roteiro.

O objetivo dessas observações foi conhecer as práticas desenvolvidas, o número de operações prescritas e realizadas e se havia debate de normas na realização do trabalho. Antes do início das observações, realizou-se um contato com os operadores a fim de conhecê-los melhor e para que eles entendessem o propósito da pesquisa. Os apontamentos da prática de observação foram registrados no diário de campo com o objetivo de facilitar a elaboração do relatório das situações de trabalho.

## **ANÁLISES DOS RESULTADOS**

Os participantes, dessa análise, foram identificados por códigos para assegurar-lhes o sigilo da identidade. Como todos exercem a mesma função, o código utilizado foi OP (Operador) seguido do número. A título de exemplo, temos o seguinte código de identificação: OP-01, OP-02, OP-03, sucessivamente. O turno não foi mencionado no código a fim de garantir-lhes o sigilo quanto à identificação.

### **A questão do debate de normas no fazer do operário**

O trabalho sob a perspectiva ergológica abrange o debate de normas e valores que norteiam a vida dos trabalhadores. Para melhor entender o sentido das normas, é importante ressaltar a colaboração de Georges Canguilhem com sua Filosofia das normas, uma vez que foi por meio dela que os conceitos de normas antecedentes, renormalização e debate de normas surgiram (PONTES; SANTOS, 2014).

Entre o que é prescrito e o que é realizado, há um espaço preenchido pelo trabalhador, que, por meio de seus valores e saberes, faz uso de si ao executar a tarefa. Portanto, renormaliza o fazer para dar conta da produtividade. É o que se pode constatar a partir da seguinte verbalização: *“a norma existe, mas ninguém consulta, nós vamos pela prática, se formos seguir o plano, não anda o trabalho ou teríamos que mudá-lo a cada procedimento alterado”* (OP-01).

Nota-se pela fala do operador, que para dar conta do prescrito, a tarefa é modificada e o real do trabalho surge dessa renormalização. Isso acontece porque o prescrito não é capaz de antecipar os imprevistos e os detalhes na realização do trabalho e para isso é preciso modificá-lo: *“teoria é uma coisa, prática é outra. Tã vendo aquela marca ali? Ela não existia, nós é que criamos para facilitar o método de trabalho”* (OP-02).

Pelo relato anterior do operário infere-se a existência de um hiato entre o prescrito e o real. Nesse espaço, há a expressão da subjetividade, da singularidade dos trabalhadores em confronto com as prescrições estabelecidas nas situações de trabalho.

Pontes e Santos (2014) afirmam que a ergologia ultrapassa a ideia de trabalho prescrito e real, construída pela ergonomia, ao considerar que o trabalhador, além das prescrições, depara-se com as normas antecedentes. Elas fazem referência ao

conjunto de valores, saberes, experiência, técnicas e procedimentos vivenciados pelos sujeitos e que antecedem às situações de trabalho. “O brasileiro tem uma forma de facilitar o trabalho. O jeito que eu aprendi é totalmente diferente do que eu faço hoje. A gente sempre procura um jeito de facilitar o trabalho” (OP-03).

O confronto existente entre as normas antecedentes e o real do trabalho suscita o debate de normas, uma vez que o sujeito dialoga consigo mesmo e se convoca a esse debate frente às normas e imposições do meio. Isso resulta na impressão de sua marca, ou seja, deixa no fazer um pouco de si.

*Existe o método de trabalho a ser seguido, mas eu desenvolvi uma maneira de agilizar o trabalho, pois espero completar o primeiro procedimento, já faço o segundo; e o terceiro, conforme diz a norma, tem que esperar uns quinze minutos para o próximo procedimento, porém eu não faço isso. Aqui o objetivo é ganhar tempo. Se eu ganho tempo eu posso parar um pouco. Os outros operadores não deixam completar o processo, vão fazendo aos poucos. Eu achei estranho, mas cada um trabalha de um jeito (OP-04).*

Esse processo aponta os dilemas entre o que fazer e o que não fazer nas situações de trabalho. Dessa forma, a criação de normas próprias como forma de tolerar as imposições do meio é característica essencial do ser humano. Ao agir dessa maneira, o trabalhador preserva sua saúde psíquica, ou seja, o que o faz adoecer não é a realização do trabalho, mas a submissão às regras e normas estabelecidas pela organização.

## Os usos de si por si e pelos outros

O trabalho, segundo Schwartz (2010), envolve sempre uma dramática do uso de si por relacionar o trabalhador por inteiro nesse espaço de problemas, tensões, negociações, valores e normas. E o uso de si apresenta-se na situação de trabalho por não haver somente execução nessa dramática, mas sim, um uso. Para isso, convoca-se o trabalhador em toda a sua subjetividade e complexidade nunca alcançadas por qualquer análise taylorista (BORGES, 2004). Constatam-se, por meio do relato transcrito a seguir, os usos que o trabalhador faz de si e, também, dos saberes e usos dos outros para que haja adaptação do trabalho a ele e não o contrário:

*[...] então, quando eu comecei, logicamente, eu fazia igual um cara do primeiro turno, vamos dizer assim. Ficava naquele apavoramento enchia um pouquinho, já catava lá correndo. Já fazia o outro processo, já andava daqui e já estava correndo. E nisso, eu trabalhava muito mais vamos dizer assim, entendeu? Então o que que acontece... eu, poxa vou trabalhar mais? Não! Eu tenho que desenvolver um trabalho pra eu fazer o serviço correto, que eu faço, e fui ganhar tempo pra mim. Ai o que que foi, eu cheguei na onde... cheguei a conclusão que é seguinte. Vou deixando encher aquela interface, eu faço o outro processo tranquilo, eu vou lá e embalo. Que, que acontecia antes: era uma correria, tanto na interface tanto no outro, tanto na pintura tanto na embalagem. A noite inteira eu trabalhava pra caramba e na dúvida de amanhã não conseguir a tempo. Por quê? Porque (alguma coisa) começa a pegar muito naquela parte da máquina. Ai eu pensei: “desenvolvi um método que, poxa, aí vai dar certo”. E tá dando, eu trabalho o período todo, e eu trabalho ,vamos dizer assim, tranquilo. E eu acho que o que é mais desgastante ali naquele lugar é o apavoramento. Porque se errou ali, não pega ali no estoque, raramente vai pegar ali no estoque vai pegar direto no cliente... Ai, pegou no cliente, todos vão sair prejudicados (OP-05).*



As dramáticas desses usos são observadas nesse relato. O contexto é de tensão e de problemas que devem ser solucionados pelo trabalhador. Nesse caso, o operador teve que, no início do trabalho no setor, realizar conforme o colega de outro turno havia transmitido. Com o passar do tempo, ao ganhar experiência, sentiu necessidade de desenvolver um método de trabalho singular e, conseqüentemente, obteve mais tranquilidade e segurança na execução de suas funções. Nota-se que esse trabalhador orgulha-se da responsabilidade que possui, além da executar o trabalho em menos tempo e por meio de um método criado por ele.

Os usos de si são observados, também, na complexidade do trabalho realizado. A indústria automatizada convoca para o trabalho um profissional mais dinâmico e capaz de dar conta de todas as imprevisibilidades e metas impostas. Trabalhar, segundo aponta Schwartz (2010), é gerir as infidelidades do meio pelos usos de si. Pensar que o cotidiano no trabalho seja fiel é o mesmo que acreditar na perfeição do trabalho prescrito, sem variabilidades e sempre constante, portanto, inconcebível na ordem do humano.

As imprevisibilidades e usos de si pelo trabalhador apresentam-se na situação relatada abaixo e apontam para um debate de valores e normas estabelecidas pela empresa e confrontadas com as escolhas do trabalhador ao exercer sua função:

*[...] quando acontece um imprevisto que seja da parte de manutenção, eu aciono o mestre, ele aciona a manutenção pra vir resolver. Se depende, às vezes, for problema de manutenção eu saio da área de atuar, eu mesmo, às vezes, mexo e arrumo quando é coisa pequena. Quando é coisa grande já não dá para eu mesmo arrumar. Se for na parte de qualidade, se tiver é ... um defeito, uma coisa de errado que esteja feito que eu posso corrigir sem afetar o produto e o produto não esteja sendo afetado na parte final dele eu resolvo por isso mesmo e ... não passo na para frente. Agora, se aconteceu algum problema que está afetando a produção final do produto, aí sim, eu paro, chamo o mestre e passo para ele o que tá acontecendo. Que nem um exemplo hoje, eu fui pegar na máquina o produto "tava" com um pequeno risco. A máquina "tava" produzindo pequenos riscos no produto. Aí, eu tive que passar pra frente, pois esse risco mais na frente pode dar algum problema, então, ou seja, eu passei pro mestre pra ele ficar ciente que não foi o segundo turno, pois já "tava" feito, foi o outro turno que fez, para ele estar ciente, assim na frente se der algum problema a gente saber onde foi o problema e atuar em cima dele (OP-03).*

As infidelidades do meio fazem com que esse trabalhador escolha entre o que executar e o que não executar conforme os acontecimentos do dia a dia. A comunicação torna-se uma ferramenta de segurança quanto às atitudes a serem tomadas, principalmente, quando os problemas ocorrem. Nessa situação, gerir as infidelidades do meio é responsabilidade do trabalhador que ao fazer usos de si e dos outros se depara com o que é vivível nesse universo do trabalho. Dessa maneira, trabalhar é, então, assumir os riscos provenientes do viver.

## CONCLUSÃO

por meio das observações do campo de estudo e de um contexto de profundas e intensas transformações no mundo do trabalho percebe-se que os trabalhadores

estão condicionados a sofrer as consequências determinadas pela lógica do capital. Entretanto, ao praticar uma postura de suposta aceitação quanto às normas das organizações, esses mesmos trabalhadores, inseridos nesse contexto, reagem a essas imposições ao fazer uso de si, ou seja, de suas singularidades, motivações, valores e crenças na execução do trabalho prescrito.

O uso de si refere-se à atitude tomada pelos trabalhadores diante das normas estabelecidas pela empresa, as quais são confrontadas e alteradas, conforme o que deve ser realizado. Dessa forma, cada ato de trabalho passa a ser único e singular a cada um deles. As singularidades desses trabalhadores estão presentes no debate de normas e no trabalho realizado. A lacuna existente entre o prescrito e o real é preenchida pelos trabalhadores por meio de renormalizações e pelos usos de si. Tal afirmação explica o uso de si pelos outros visto que não se trabalha totalmente sozinho. Os outros podem ser os colegas de trabalho, hierarquia e/ou responsáveis por estabelecer os métodos de trabalho.

Pelas falas e observações constatou-se a existência de uma lacuna entre o que se prescreve para o trabalhador e o que realmente é realizado. O ser humano nesse ambiente é o principal agente transformador e perfeitamente capaz de estabelecer novas condições de realização do trabalho por meio das renormalizações.

Nota-se, nesses casos, que a técnica não consegue ocupar o lugar do ser humano nem tampouco extingui-lo. É impossível pensar na atividade do trabalho sem que haja a presença do ser humano.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Elizabeth B.; FONSECA, Tânia M. G. **Psicologia e processos de trabalho: um outro olhar**. PSICO – Revista da Faculdade de Psicologia da PUC-RS, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 133-139, jul./dez. 2004.
- BORGES, M. E. S. **Trabalho e gestão de si – para além dos “recursos humanos”**. Cad. Psicol. Soc. Trab., São Paulo, v. 7, dez. 2004.
- CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed, Ed. Vozes, 2007
- DANIELLOU, François(org.). **A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.
- GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher: Fundação Vanzolini, 2004.
- PONTES, Cátia; SANTOS, Eloisa. **Dilemas relativos às normas e valores vivenciados pelo sujeito na atividade do trabalho, na perspectiva ergológica. Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Universidade Católica de Salvador. Outubro 2014, ISSN 2316-266X, n.3, v. 2, p. 294-309.
- SCHWARTZ, Y. **La communauté scientifique élargie et le régime de production des savoirs**. Les Territoires du Travail – Les continents de l’expérience, p. 208.1999.
- SCHWARTZ, YVES. **Trabalho e uso de si**. Revista Pró-Posições: Faculdade de Educação / Unicamp, Campinas, v. 1, n. 5 (32), p. 34-50, jul. 2000.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: Ed.UFF, 2010.

SCHWARTZ, Y. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 9, p. 19-45, 2011.

WISNER, Alain. **Por dentro do trabalho: ergonomia; método e técnica**. São Paulo: FTD: Oboré, 1987.

**Data da submissão:** 19/04/2017

**Data da aprovação:** 08/05/2017

# RESUMOS



OLIVEIRA, Fabiana Goulart. **Do “trabalho sujo” à bela obra:** o que é triar materiais recicláveis? Um estudo em Psicossociologia do Trabalho. 178p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.<sup>1</sup>

## **DO “TRABALHO SUJO” À BELA OBRA: O QUE É TRIAR MATERIAIS RECLÁVEIS? UM ESTUDO EM PSICOSSOCIOLOGIA DO TRABALHO**

*Du “sale boulot” a belle ouvrage : Qu’est-ce que trier des matières recyclables?  
Une étude en psychosociologie du travail*

OLIVEIRA, Fabiana Goulart<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O objetivo desta tese foi compreender os processos psicossociais e de subjetivação no trabalho dos catadores de materiais recicláveis, particularmente das triadoras que atuam em cooperativas de reciclagem. Buscamos compreender o “tornar-se catador”, ou o que faz um catador, no sentido duplo do termo: o conteúdo da sua atividade e como, ao fazê-la, ele se constitui como profissional. Colocamos em questão a afirmação de autores que defendem que o discurso que expressa o orgulho profissional e a satisfação vivenciada pelos catadores no trabalho estariam relacionados a mecanismos defensivos e ideológicos, que contribuem para a superexploração e alienação desses trabalhadores. Interrogamos de que maneira o trabalho na catação, em particular a atividade de triar materiais recicláveis, realizado em condições precárias, que envolvem diretamente o contato com objetos sujos, socialmente desvalorizados e potencialmente contaminantes, poderia ser fonte de desenvolvimento desses sujeitos, permitindo seu reconhecimento no próprio trabalho. Em que medida poderíamos afirmar que se trata de um “trabalho sujo” e/ou de uma atividade socialmente relevante, com valores próprios de um “ofício”? Indagamos também como o desenvolvimento das políticas públicas contribui efetivamente para o desenvolvimento dos catadores e de suas atividades no cotidiano. E, em sentido inverso, como a atividade dos catadores influencia a construção dessas políticas. A pesquisa utilizou o método etnográfico, associado à estratégia de pesquisa-ação e a *grounded theory*. Analisou o trabalho das triadoras de materiais recicláveis, a partir da relação entre: o processo histórico e político de organização dos catadores, a sua atividade concreta – modos operatórios, gestos, estratégias, instrumentos, conflitos interpessoais – e seus processos subjetivos. Nossa análise, portanto, desenvolveu-se em dois níveis: o micro da atividade cotidiana nos galpões de triagem e o macro da política, procurando evidenciar relações em mão dupla.

<sup>1</sup> Orientadora: Vanessa Andrade Barros. Doutora em Sociologia com estágio de pós-doutoramento pelo Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Paris, Graduada em Psicologia. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <vanessa.abarros@gmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia pela FAFICH/UFMG. E-mail: <fabiana13maio@gmail.com>.

Mostramos que o trabalho dos catadores criou condições para o desenvolvimento de sujeitos políticos propiciando questionamentos acerca dos lugares e valores atribuídos socialmente a esses sujeitos. Organizados em associações e cooperativas, os catadores passaram a reivindicar sua participação nos sistemas públicos de limpeza urbana, questionar tecnologias de coleta e tratamento de resíduos bem como seus mecanismos de financiamentos. Alcançaram avanços importantes no que se refere à sua própria articulação política e construíram um movimento de representação nacional da categoria. O Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) possibilitou a ampliação dos espaços de atuação dos catadores e de interlocução com o Estado e com outros atores. Possibilitou a articulação de redes de cooperação e comercialização, a realização de protestos e ações reivindicatórias relativas à participação desses trabalhadores na cadeia da reciclagem, a melhoria das condições de trabalho, a luta por direitos e a participação em diversas leis, como a Política Nacional de Resíduos Sólidos. A participação e o engajamento dos trabalhadores nas atividades políticas do MNCR estão articulados à atividade por meio dos sentidos e saberes produzidos cotidianamente no processo de trabalho. A apropriação do ofício estimula o engajamento político e este influencia a forma de produção e organização do trabalho, as transformações dos gestos e do corpo de cada trabalhador, bem como suas normas e valores. As exigências estabelecidas no trabalho de triagem são evidenciadas por meio de conflitos entre triadoras novatas e experientes. O desenvolvimento da competência dessas trabalhadoras requer a produção de uma história, na cooperativa, junto à equipe de triagem e também com os resíduos. Ao assumirem tarefas como a gestão de uma cooperativa, as tomadas de decisões relativas a planejamentos, vendas, frequentar espaços institucionais que eram então pouco habituais, os catadores ampliaram a complexidade do seu trabalho. Construíram novos critérios para a classificação e gerenciamento dos resíduos, estabeleceram outras formas de uso e funções dos materiais, criaram valores acerca da qualidade do seu trabalho e do funcionamento da sociedade. O caráter dinâmico da catação se reflete na nomeação dos seus profissionais. De “catadores de lixo” passaram a “catadores de materiais recicláveis” que, longe de ser um mero eufemismo, carrega uma história transpessoal, uma história de resistência e de luta. A aprendizagem desse ofício envolve o desenvolvimento de competências como “se jogar no lixo”, “mexer o corpo”, reconhecer os materiais e se proteger do risco. Tais competências estão relacionadas com as normas e os valores produzidos ao longo da história do ofício e que dão acesso à identidade de “catador de materiais recicláveis”. Nesse processo é possível observar as transformações desses profissionais na sua relação com a sujeira, com o cheiro, com o nojo. Fazer do lixo seu objeto de trabalho é confrontar-se com a repulsão, com a sua própria e aquela de outros, inclusive familiares, que não deixam de portar um olhar de desprezo sobre essas atividades. Dessa forma, as prescrições afetivas da atividade – “não pode ter nojo”, “não pode ser esnobe”, “não pode ter medo de se sujar”, “ter orgulho do trabalho”, “vestir a camisa” –, analisadas por alguns autores como positividade, eufemismo ou defesa contra a angústia de um trabalho supostamente vazio de sentido, revelam um saber próprio do trabalhador, construído por meio da experiência e que pode ser observado, in fine, em seus hábeis gestos profissionais.

**Palavras-chave:** Atividade. Trabalho. Trabalho-sujo. Lixo. Catador de materiais recicláveis. Reciclagem. Triagem de materiais. Psicologia do trabalho.

## RÉSUMÉ<sup>3</sup>

L'objectif de cette thèse était de comprendre les processus psychosociaux et de subjectivation du travail des ramasseurs de matières recyclables, et en particulier de celui des trieuses qui travaillent dans les coopératives de recyclage. Nous avons cherché à comprendre le «devenir ramasseur», ou ce qui fait un ramasseur, à travers les deux sens du terme: par le contenu de ses activités et par la manière dont il se construit en tant que professionnel lorsqu'il les réalise. Nous avons mis ici en question l'affirmation de certains auteurs selon laquelle la fierté professionnelle et la satisfaction vécues et exprimées par les ramasseurs au travail relèveraient de mécanismes idéologiques et de défense qui, quant à eux, contribueraient à l'exploitation et à l'aliénation des travailleurs. Nous nous sommes interrogés sur la manière dont le travail de ramassage peut être pour eux une source de développement, leur permettant de se reconnaître dans leur travail, et en particulier dans le cas de l'activité de tri des matières recyclables, effectuée dans des conditions précaires, qui implique un contact direct avec des objets sales voire contaminants et socialement dévalorisés. Dans quelle mesure peut-on affirmer qu'il s'agit d'un «sale boulot» et / ou d'une activité socialement pertinente selon les valeurs qui caractérisent un «métier»? Nous nous sommes également demandé comment l'élaboration des politiques publiques contribue de manière efficace au développement des ramasseurs et de leurs activités au quotidien, et, à l'inverse, comment leur activité exerce une influence dans la création de ces politiques. Cette recherche suit la méthode ethnographique, associée à la stratégie de recherche-action et à la grounded theory. Le travail des trieuses de matières recyclables a été analysé à partir du rapport entre le processus historique et politique de l'organisation des ramasseurs, leur activité concrète - modes opératoires, gestes, stratégies, outils, conflits interpersonnels - et leurs processus subjectifs. Notre analyse porte donc sur deux niveaux, dont nous cherchons à mettre en évidence les relations réciproques: le micro, c'est-à-dire celui de l'activité quotidienne dans les hangars de tri, et le macro, celui de la politique. Nous démontrons que le travail des ramasseurs a créé des conditions qui ont favorisé leur développement en tant que sujets politiques, encourageant ainsi une réflexion sur les espaces et les valeurs sociales qui leur sont attribués. Organisés sous forme d'associations et de coopératives, les ramasseurs ont commencé à revendiquer leur participation dans les systèmes publics de propreté urbaine, et à mettre en cause les technologies propres à la collecte et au traitement des déchets, ainsi que leurs mécanismes de financement. Ils ont réalisé d'importants progrès en ce qui concerne leur propre articulation politique et ont créé un mouvement de représentation du secteur au niveau national. Le Mouvement national des ramasseurs de déchets recyclables (MNCR) a permis l'élargissement

<sup>3</sup> Cette thèse a été dirigée par la professeure Vanessa Andrade Barros, diplômée d'une licence en Psychologie, d'un master en Administration, d'un doctorat en Sociologie et d'un post-doctorat au Conservatoire National des Arts et Métiers-Paris (2011). Elle est actuellement professeure associée au Département de Psychologie de l'Université Fédérale du Minas Gerais. E-mail: <vanessa.abarros@gmail.com>.



des zones dans lesquelles interviennent les ramasseurs, ainsi que l'augmentation d'espaces de dialogue avec l'Etat et d'autres acteurs. Ce mouvement a rendu possibles l'articulation en réseaux de coopération et de commercialisation, l'organisation de manifestations et d'actions revendicatrices en faveur de la participation des travailleurs dans la chaîne de recyclage, l'amélioration des conditions de travail, la lutte pour leurs droits, et leur participation à l'élaboration de diverses lois comme celle de la Politique nationale des déchets solides. La participation et l'engagement des travailleurs dans les activités politiques du MNCR sont en articulation avec l'activité par les sens et les savoirs produits au quotidien dans le processus du travail. En effet, l'appropriation du métier encourage l'engagement politique, qui influe à son tour sur le mode de production et d'organisation du travail, sur l'évolution des gestes et du corps de chaque travailleur, ainsi que sur les normes et les valeurs de celui-ci. Les conflits entre les nouvelles trieuses et les trieuses expérimentées mettent en évidence les exigences imposées par le travail de tri. Le développement des compétences de ces travailleuses nécessite le tissage d'une histoire au sein de la coopérative, en associant l'équipe de tri, tout en y intégrant les déchets. En assumant des tâches telles que gérer une coopérative, prendre des décisions liées à la planification, réaliser des ventes, fréquenter des espaces institutionnels auxquels ils étaient jusqu'alors peu habitués, les ramasseurs ont rendu leur travail plus complexe. Ils ont défini de nouveaux critères pour classer et gérer les déchets, ont établi d'autres formes d'usage et d'autres fonctions des matières, et ils ont créé des valeurs propres à la qualité de leur travail et au fonctionnement de la société. Le caractère dynamique du ramassage se reflète dans la dénomination de ses professionnels. Les «ramasseurs de déchets» sont devenus des «ramasseurs de matières recyclables», ce qui, loin d'être un simple euphémisme, porte une histoire transpersonnelle, une histoire de résistance et de lutte. Apprendre ce métier implique de développer des compétences telles que «se jeter dans les déchets», «bouger son corps», ainsi que savoir reconnaître les types de matières et savoir se protéger des risques. Ces compétences sont liées aux normes et aux valeurs créées tout au long de l'histoire du métier, par lesquelles s'atteint l'identité de «ramasseur de matières recyclables». Dans ce processus, il est possible d'observer les changements des professionnels dans leur relation avec la saleté, l'odeur, et le dégoût. Faire du déchet son objet de travail revient à se confronter à la répulsion, la sienne et celle des autres, y compris celle de ses proches, qui méprisent fréquemment ce type d'activité. Ainsi, les consignes affectives de l'activité – «ne pas être dégoûté», «ne pas être snob», «ne pas avoir peur de se salir», «être fier de son travail», «porter fièrement la chemise» - considérées par certains auteurs comme une volonté de positiver, un euphémisme, ou une défense contre l'angoisse d'un travail prétendument vide de sens, révèlent un savoir propre du travailleur, construit par l'expérience et qui peut être observé, in fine, dans l'habileté de ses gestes professionnels.

**Mot-clé:** Activité. Sale boulot. Dechet. Ramasseurs. Recyclage. Tri de matériel recyclable. Psychologie du travail.

RABELO, Érika Marina. **Educação Permanente em Saúde**: estudo de caso de uma maternidade pública mineira. 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.<sup>1</sup>

## **EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: ESTUDO DE CASO DE UMA MATERNIDADE PÚBLICA MINEIRA**

*Permanent Education in Health: a case study of a  
public maternity in Minas Gerais*

RABELO, Érika Marina<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Esta dissertação constituiu em um estudo de caso simples de caráter quanti-qualitativo e teve como objetivo compreender como são desenvolvidas as ações de Educação Permanente em Saúde para a formação no trabalho da equipe interdisciplinar de saúde de uma maternidade pública mineira. Como referenciais teóricos para a pesquisa têm-se: a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, a dimensão educativa do trabalho e a reflexão sobre as práticas profissionais. A política citada parte do pressuposto de que a educação permanente em saúde é a educação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho nos diferentes serviços de saúde para promover o desenvolvimento do trabalhador da saúde e, conseqüentemente, a melhoria da saúde das populações. A dimensão educativa do trabalho refere-se ao potencial transformador que o trabalho proporciona aos trabalhadores ao serem transformados pelo e para o trabalho- tais concepções se sustentam no explicitado por Karl Marx acerca do trabalho. A reflexão sobre as práticas profissionais estão ancoradas nos pressupostos da formação do profissional reflexivo e da reflexão-na-ação de Donald A. Schön. O campo de estudo foi a Maternidade Odete Valadares, em Belo Horizonte, e teve como participantes do estudo: 180 trabalhadores da equipe interdisciplinar da saúde e 03 informantes-chave. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental nos arquivos da maternidade, aplicação de questionário estruturado aos trabalhadores da equipe interdisciplinar e realização de entrevista com as informantes-chave. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais com os pareceres nº 1.414.032, nº 1.446.379 e nº

<sup>1</sup> Orientadora: Sabina Maura Silva, Doutora em Educação e Mestre em Educação, ambos pela UFMG, graduada em Filosofia também pela UFMG e em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: <sabinamaura@gmail.com>.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Tecnológica pelo PPGET/CEFET-MG, Especialista em Enfermagem Obstétrica pela Escola de Enfermagem da UFMG, graduada em Enfermagem pela PucMinas. É Enfermeira do Pronto Atendimento do Hospital Odete Valadares, da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais e docente da Graduação em Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. E-mail: <erikamarinarabelo@yahoo.com.br>.

1.628.872. Os dados foram analisados segundo a Análise Temática de Conteúdo proposta por Bardin e foram identificadas cinco categorias de análise: A concepção da Educação Permanente em Saúde; Demandas de formação e planejamento das ações educativas; Operacionalização das ações educativas; Reflexão do processo de trabalho pela equipe interdisciplinar de saúde; e Transformações profissionais por meio das ações educativas. A análise dos dados apontou para a não integração do trabalhador da saúde no levantamento de demandas e no planejamento das ações educativas desenvolvidas na instituição, com persistência para a centralidade das ações de formação oriundas nas necessidades das chefias/coordenações dos setores. Observou-se, desse modo, a pouca compreensão pelos trabalhadores e informantes-chave acerca dos objetivos e premissas da Educação Permanente em Saúde proposta pelo Ministério da Saúde desde 2004. Não foi possível captar em profundidade por meio dos questionários aplicados se há reflexão sobre os processos de trabalho pelos trabalhadores da saúde do serviço estudado, contudo os mesmos relataram impactos positivos em suas práticas profissionais advindas das ações educativas que já participaram na instituição. Desse modo, para que a Educação Permanente em Saúde seja real e se torne instrumento para transformações nas práticas profissionais considera-se importante que haja problematização das práticas profissionais pelos próprios trabalhadores da saúde e que a necessidades de formação no trabalho sejam identificadas por estes profissionais. E ainda, entende-se que seja importante a definição de objetivos e programação institucional acerca do desenvolvimento da Educação Permanente em Saúde na instituição pesquisada, para que as atividades educativas desenvolvidas na mesma tenham integração com as necessidades dos trabalhadores da saúde.

**Palavras-chave:** Capacitação em serviço. Educação. Educação Permanente. Educação Permanente em Saúde. Reflexão. Trabalho.

## ABSTRACT

This dissertation constituted a simple quantitative-qualitative case study and aimed to understand how the actions of Permanent Education in Health are developed for the interdisciplinary health team work of a public maternity in Minas Gerais. As theoretical references for the research are: the National Policy of Permanent Education in Health, the educational dimension of work and the reflection on professional practices. The policy cited is based on the assumption that lifelong education and health is education at work, work and work in the different health services to promote the development of the health worker and, consequently, the improvement of the health of populations. The educational dimension of the work refers to the transformative potential that the work provides to the workers when being transformed by and for the work - these conceptions are sustained in the explicit one by Karl Marx on the work. The reflection on professional practices are anchored in the assumptions of Donald A. Schön's reflective professional training and reflection-in-action. The field of study was Maternity Odete Valadares, in Belo Horizonte, and had as participants of the study: 180 employees of the interdisciplinary health team and 03 key informants. Data were collected through documentary

research in the maternity files, application of a structured questionnaire to the workers of the interdisciplinary team and interview with the key informants. The research was approved by the Research Ethics Committee of the Hospital Foundation of the State of Minas Gerais, with the opinions nº 1,414,032, nº 1,446,379 and nº 1,628,872. The data were analyzed according to the Thematic Content Analysis proposed by Bardin and five categories of analysis were identified: The concept of Permanent Education in Health; Requests for training and planning of educational actions; Operationalization of educational actions; Reflection of the work process by the interdisciplinary health team; And Professional transformations through educational actions. The analysis of the data pointed to the non integration of the health worker in the survey of demands and in the planning of the educational actions developed in the institution, with persistence for the centrality of the training actions originated in the needs of the heads / coordinations of the sectors. Thus, the lack of understanding by the workers and key informants about the objectives and premises of the Permanent Education in Health proposed by the Ministry of Health since 2004. It was not possible to obtain in depth through the questionnaires applied if there is reflection on the health workers of the service studied, however, they reported positive impacts on their professional practices resulting from the educational activities that have already participated in the institution. Thus, in order for the Permanent Education in Health to be real and to become an instrument for changes in professional practices, it is considered important that there is a problematization of the professional practices by the health workers themselves and that the needs of training in the workplace are identified by these professionals. Also, it is important to define objectives and institutional programming about the development of Permanent Education in Health in the research institution, so that the educational activities developed in the same are integrated with the needs of health workers.

**Keywords:** In-service training. Education. Permanent Education. Permanent Education in Health. Reflection. Work.



DIAS, Jaciluz. **Tessituras multimidiáticas:** linguagens, tecnologias e sexualidades. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017.<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.ded.ufla.br/tessituras>>. Acesso em: 09 dez. 2017.<sup>2</sup>

## TESSITURAS MULTIMIDIÁTICAS: LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E SEXUALIDADES

### *Multimedia tessitures: languages, technologies and sexualities*

DIAS, Jaciluz<sup>3</sup>

## RESUMO

Como utilizar artefatos multimídias para ampliar as oportunidades de formação de educadoras e educadores sobre as temáticas relações de gêneros e sexualidades? Que saberes/representações sobre essas temáticas podem ser observados em produções realizadas por participantes de um curso de extensão sobre esse tema? Motivada por esses questionamentos, esta pesquisa promoveu um curso para a formação de licenciandas e licenciandos da Universidade Federal de Lavras (UFLA) sobre relações de gêneros e sexualidades. Com formato híbrido, por ser a distância (30h) e ter encontros presenciais (10h), o Curso de extensão Corpo, saúde, sexualidades foi realizado por meio do Facebook e buscou contribuir para a formação docente de licenciandas/os da UFLA sobre o tema. Para tanto, foi problematizado o uso de diferentes artefatos multimídias, sob a ótica dos multiletramentos e das relações de intermultimedialidade que os/as participantes do curso estabeleceram entre textos, imagens, vídeos, entre outros, criando possibilidades de reflexão sobre o assunto. Uma metodologia pautada nos caminhos pós-estruturalistas de se fazer pesquisa sustenta a rede que compõe este texto/tecido, o qual depende de muitos fios, que devem estar cuidadosamente trançados para formar uma trama. Chega-se, então, a uma tecelagem composta pela análise de como os fios foram alinhavados para que se chegasse aos enredamentos desta dissertação. Do material empírico advindo das atividades do curso, foram selecionadas sete tessituras, ou seja, recortes das produções dos/as participantes que, ressignificados a partir da análise textual discursiva, permitiram compreender como o

<sup>1</sup> Orientadora: Cláudia Maria Ribeiro, Doutora e Mestre em Educação pela UNICAMP, graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: <[ribeiro@ded.ufla.br](mailto:ribeiro@ded.ufla.br)>.

Coorientadora: Helena Maria Ferreira, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, Mestre em Linguística pela UFU, Especialista em Linguística graduada em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas, graduada em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da UFLA. E-mail: <[helenaferrreira@del.ufla.br](mailto:helenaferrreira@del.ufla.br)>.

<sup>2</sup> O atalho eletrônico permite acesso direto à pesquisa, constituindo-se como parte integrante da mesma, dando suporte à rede da “trama de tessituras”.

<sup>3</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Mestre em Educação pela UFLA, onde é Assistente em Administração. E-mail: <[jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br](mailto:jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br)>.

objetivo desta pesquisa foi atingido. Os fios, então, se transformaram em trama que, por sua vez, virou rede, tendo como suporte o site <[www.ded.ufla.br/tessituras](http://www.ded.ufla.br/tessituras)>, o qual possibilita novos entrelaçamentos.

**Palavras-chave:** Formação docente. Relações de gêneros e Sexualidades. Artefatos multimídias. Intermultimídia. Tecnologias digitais.

## ABSTRACT

How to use multimedia artifacts to expand educational opportunities for educators on gender and sexuality issues? What knowledge / representations on these themes can be observed in productions made by participants of an extension course about this topic? Motivated by these questions, this research promoted a course for the training teachers of the Federal University of Lavras (UFLA) which dealt with subjects like gender and sexuality relations. In a hybrid format, 30 hours online and 10 face to face the extension course named: Body, Health, Sexualities was carried out through Facebook and sought to contribute to the teachers' education about the subject. During the course was discussed the use of different multimedia artifacts, from the perspective of the multilevels and the intermultimodality. We also discussed the relations that the course participants established between texts, images, videos, among others artifacts in order to create possibilities for reflection about the subject. A methodology based on the poststructuralism supports the network that composes this text / fabric, which depends on many strands, which must be carefully twisted to form a web. On doing so, we achieved a weaving composed by the analysis of how the strands were threaded in order to achieve the entanglements of this dissertation. From the empirical material coming from the activities of the course, seven tessitures (examples of the participants productions) were selected that, from the view of the discursive textual analysis, allowed to understand how the objective of this research was reached. The strands, then, became a weave that became a network, having at support the site <[www.ded.ufla.br/tessituras](http://www.ded.ufla.br/tessituras)>, which enable new interlacings.

**Keywords:** Teacher training. Gender relations and Sexualities. Multimedia artifacts. Intermultimodality. Digital technologies.

**Data da submissão:** 01/12/2017

**Data da aprovação:** 09/12/2017

# **NORMAS EDITORIAIS**





## OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A *REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO* é uma revista quadrimestral, publicada pelo Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) e pela Linha de Pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana” do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A iniciativa da publicação parte do objetivo de que a Revista contribua para o debate em relação às temáticas próprias do campo de pesquisa em Trabalho e Educação, para a divulgação e a socialização do conhecimento produzido nesse campo e para a formação acadêmica de docentes e pesquisadores da Área da Educação. Sendo assim, os objetivos da publicação são:

- Favorecer o intercâmbio de conhecimentos entre os pesquisadores do campo de pesquisa em Trabalho e Educação e seus respectivos eixos temáticos em âmbito nacional e internacional;
- Estimular os vínculos do campo de pesquisa em Trabalho e Educação com a sociedade civil.

A Revista publica trabalhos científicos/acadêmicos originais, inéditos, resultantes de pesquisa, submetidos, exclusivamente, por meio eletrônico e que não estejam em processo de avaliação por outro periódico.

Os originais recebidos para publicação deverão ser redigidos em português, espanhol, francês ou inglês, sendo que aqueles em francês e inglês deverão ser submetidos já revisados em seu idioma de origem. Caso sejam aprovados, serão traduzidos para o português, revistos pelos(as) autores(as) e publicados em espelho, no idioma de origem e em correspondente tradução em português. Os artigos em língua espanhola serão publicados no idioma de origem.

No **processo de avaliação**, os trabalhos submetidos serão avaliados segundo os objetivos, a política editorial e as categorias que integram as diferentes seções da revista, a saber: ARTIGOS (demanda contínua e DOSSIÊ), RESUMOS de dissertações e teses, RESENHAS, ENTREVISTAS.

Os originais, uma vez submetidos à aprovação da Revista, serão avaliados em relação à sua pertinência para publicação pelo Conselho Editorial e pelos Editores, no que diz respeito à sua adequação ao perfil e à linha editorial. Em seguida, aqueles originais considerados adequados aos critérios editoriais serão encaminhados a pareceristas *ad hoc*, para que sejam avaliados em relação ao conteúdo e à qualidade de suas contribuições.

Cada trabalho submetido será avaliado por dois pareceristas e, caso seja aprovado por um deles e reprovado pelo outro, será submetido à avaliação de um terceiro parecerista para desempate. Cabe aos pareceristas recomendar a aceitação, a recusa ou a reformulação dos trabalhos; neste último caso, os textos deverão retornar para avaliação final.

Utiliza-se, nesse processo de avaliação, o sistema duplo-cego, segundo o qual os nomes dos pareceristas permanecem sempre em sigilo, assim como os nomes dos(as) autores(as).

A Comissão Editorial e os Editores se reservam o direito de **sugerir alterações nos textos originais** com o objetivo de manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, contudo, o estilo e as opiniões dos autores, assim como poderão realizar pequenas alterações visando à manutenção dos princípios de legibilidade e aceitabilidade da publicação. Da mesma forma, se reservam o direito de **cancelar a publicação de artigos aprovados** cuja revisão final indicar a necessidade de ajustes e estes não sejam realizados pelos(as) autores(as) no prazo determinado.

As opiniões expressas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, e **os direitos autorais são cedidos à revista para fins de publicação impressa e eletrônica.**

Todos os trabalhos submetidos e aprovados para publicação na *REVISTA TRABALHO & EDUCAÇÃO* serão disponibilizados também em formato eletrônico, em correspondência com a publicação impressa no que diz respeito à editoração e à paginação, por meio do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao>>.

## DIRETRIZES PARA AUTORES(AS)

Para proceder à submissão dos trabalhos, é preciso que as contribuições tenham, **no máximo**, 03 autores, sendo que, **no mínimo**, um dos autores deve possuir o título de doutor. Atendido esse pré-requisito, será preciso observar as orientações que se seguem.

### 1º Passo

Realizar o cadastro na página eletrônica da revista. Isso pode ser feito clicando-se em CADASTRO no menu localizado no topo da página [www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao](http://www.fae.ufmg.br/trabalhoeeducacao). Caso o(a) autor(a) já esteja cadastrado(a), basta acessar seu respectivo perfil e proceder à submissão.

O processo de submissão eletrônica é intuitivo, e devem ser observados alguns critérios na formatação dos trabalhos, seguindo-se as orientações e as normas de publicação da revista, expressas abaixo e indicadas passo a passo, com a forma como devem ser apresentados os trabalhos para submissão à publicação na Revista.

### 2º Passo

Feito o cadastro, o(a) autor(a), ao iniciar a submissão, deverá indicar todos os dados de identificação de autoria, que deverão ser digitados diretamente nos campos apropriados da página de cadastramento do artigo e do/a(s) autor/a(s) no sistema, incluindo nome completo e *e-mail* para contato com os leitores, além de uma breve descrição de currículo e filiação institucional (no máximo, três linhas com as titulações e os indicativos de atuação profissional). Esses dados não devem constar do arquivo com o **texto do trabalho** enviado por meio da página.

O(a) autor(a) deverá, ainda, indicar, **necessariamente**, no campo “Endereço Postal”, que consta dos dados do seu respectivo Perfil na página da Revista, um endereço postal para envio de correspondência impressa e um endereço eletrônico alternativo. Cada autor(a) receberá, quando possível, pelo menos 01 (um) exemplar do número da Revista em que seu trabalho tenha sido publicado.

### 3º Passo

O(a) autor(a) deverá submeter **dois documentos separados**: o texto do trabalho (sem as indicações de autoria), a ser anexado na etapa 4 do processo de submissão eletrônica, chamada de TRANSFERÊNCIA DO MANUSCRITO; e um documento suplementar, que deverá ser anexado na etapa 5 da submissão eletrônica, chamada de TRANSFERÊNCIA DE DOCUMENTOS SUPLEMENTARES, de acordo com as seguintes instruções:

(a) No início do **texto do trabalho**, indicar apenas os títulos do trabalho (em português e em inglês), resumos e palavras-chave nos dois idiomas, sem identificação do(s) autor(es), evitando-se, ainda, quaisquer identificações, direta ou indiretamente, ao longo do texto;

**(b) No documento suplementar**, indicar o título do trabalho e o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), sua formação acadêmica e a(s) instituição(ões) a que está(ão) afiliado(s), cargo(s) que ocupa(m), endereço completo para correspondência e e-mail; se o trabalho for escrito por vários autores, será preciso ordenar os nomes de acordo com a contribuição de cada um, com o autor principal em primeiro lugar. Caso seja adotado outro procedimento, os autores deverão explicitar a razão;

**(c) Informar se o texto:** foi apresentado ou publicado anteriormente em anais de congresso; se passou pela avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), quando for o caso; se tem financiamento e de quais órgãos e/ou agências de fomento; se é resultante de pesquisa anterior, indicando-a expressamente.

#### 4º Passo

Pede-se ao(s) autor(es) que verifique(m) a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir, além de submeter(em) o trabalho observando o uso adequado da linguagem, o emprego de um estilo de redação claro e coerente na exposição das ideias, com realização de uma **revisão prévia, ortográfica e gramatical**.

Os arquivos submetidos que não estiverem de acordo com as normas serão arquivados, e os autores, comunicados por mensagem eletrônica.

## ORIENTAÇÕES PARA FORMATAÇÃO DOS TRABALHOS

### 1. ARTIGOS (demanda contínua ou Dossiê)

As contribuições deverão observar as seguintes orientações:

1.1. Ser texto inédito;

1.2. O artigo deverá conter **Título** em versalete com o máximo de 100 caracteres, no idioma do artigo, e **tradução, a seguir, em itálico, na língua inglesa**, o qual deve expressar, de forma clara e precisa, o seu conteúdo geral do trabalho; além dos títulos, deverá conter resumos em português (ou espanhol) e em inglês (abstract), com espaço entre linhas simples, fonte Arial, 10 pt, indicando os objetivos, o objeto, o quadro teórico considerado, o tipo de pesquisa/estudo realizado e as conclusões (ABNT/NBR 6028), com extensão entre 800 e 1.500 caracteres, seguidos de três palavras-chave e respectivas keywords, iniciadas com letra maiúscula e separadas por ponto;

1.3. O artigo deverá ter a extensão de no mínimo 15 e de no máximo 25 páginas, incluindo as referências e as notas; a página deverá ter o formato A4, com o texto digitado em fonte Arial, 12 pt, **sem indicação de autoria**, com espaçamento de 1,5 entre linhas, formatação de parágrafos sem recuo, margens de 2,5 cm e apresentado em arquivo eletrônico editável com extensão .doc;

1.4. Alguns itens a serem observados na digitação dos artigos: aspas duplas somente para citações diretas no corpo de texto; *itálico* para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações;

1.5. **Notas, citações e referências** em geral deverão ser formatadas de acordo com as normas da ABNT (NBR6023), e as referências a autores no decorrer do texto deverão obedecer às seguintes formas: Autor (data) e/ou Autor (data, paginação); para referências no fim de parágrafos e de citações literais, as formas (AUTOR, data) e (AUTOR, data, paginação), respectivamente, tal como pode ser verificado nos artigos publicados neste número da Revista ou no último número disponível online;

1.6. As **citações literais** acima de três linhas devem ser formatadas com espaço simples entre linhas, fonte Arial, 10 pt, parágrafo recuado a 1,5 cm e ter a devida referência indicada no fim, no formato (AUTOR, data, paginação) ou, caso o estilo de redação do(a) autor(a) permita, a indicação prévia no corpo do texto no formato Autor (data, paginação);

1.7. **Ilustrações, fotos, gráficos, desenhos, quadros, tabelas** etc. deverão restringir-se ao absolutamente necessário à clareza do texto; deverão localizar-se o mais próximo possível do trecho em que são mencionados e ser criados em preto e branco, não podendo ocupar mais do que 2/3 de uma página, além de serem numerados e titulados corretamente, com a devida referência (se reproduzidos de outra fonte);

1.8. Quanto à seção **REFERÊNCIAS**, no fim do artigo, devem ser listadas apenas aquelas fontes efetivamente citadas ao longo do texto; devem ser digitadas em fonte Arial, 10 pt (também para as notas de rodapé), e a indicação das obras consultadas deve ser feita em negrito, tal como pode ser identificado nos artigos publicados neste número e/ou no último número online. Alguns exemplos:

SILVA, João da. Título do capítulo utilizado. In: SILVA, José da. **Título da obra de referência**. Belo Horizonte: Editora, 2015. p. 13-31.

SILVA, José da. **Título do livro em negrito**. Belo Horizonte: Editora, 2015.

SILVA, Luiz da. Título do artigo utilizado. **Título do periódico de referência**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 13-31, set./dez. 2014.

2. Os **RESUMOS** de dissertações e teses (e suas respectivas traduções em inglês **ou** francês **ou** espanhol) deverão ser submetidos no ano de sua aprovação ou, no máximo, um ano depois. Deverão vir precedidos de sua referência completa e ter extensão entre 2 e 4 páginas, em formato A4, com texto digitado em parágrafo único, fonte Arial, 12 pt, espaço simples entre linhas e margens de 2,5 cm. Para a referência completa, favor utilizar o seguinte padrão:

AUTOR, Nome. **Título**: subtítulo. Ano de publicação. Número de folhas [ou de páginas]. Dissertação [ou Tese] (Mestrado [ou Doutorado] em área de concentração) - Nome da Faculdade, Unidade, Escola ou Instituto, Nome da Universidade, cidade, ano da defesa.

3. As **RESENHAS** destinam-se à descrição, ao exame e à crítica de obra recente (não mais que 2 anos depois do lançamento da última edição) relacionada à área de interesse do campo de pesquisa Trabalho e Educação. Deverão ser elaboradas de modo impessoal, contendo posicionamento de ordem técnica diante do objeto de análise, resumo do conteúdo e possível demonstração de sua importância. Essas contribuições deverão obedecer às mesmas especificações/orientações para os artigos, compreendendo-se entre 8 e 11 páginas. Os textos deverão conter a referência da obra resenhada no início e, em folha à parte, título no idioma original da resenha e em inglês (e português, quando for o caso), nome e dados profissionais (instituição e titulação) do(a) resenhista, bem como endereço eletrônico (*e-mail*).

Agradecemos muitíssimo o interesse em publicar na Revista TRABALHO & EDUCAÇÃO e aguardamos sua contribuição, esperando contar sempre com ela.

Abraço cordial.

Os Editores