

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



*Linha de Pesquisa:* Trabalho, Movimentos Sociais e Educação

*Grupo de Pesquisa (CNPq):* Trabalho, Educação e Conhecimento e TRAMSE

TESE DE DOUTORADO

**APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM:  
Trajetórias Profissionais e Relação com o Saber na  
Atividade de Trabalho na Panificação e na Confeitaria**

Clívio B. Soares Terceiro

Orientado por Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

Primavera de 2017





# APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM: Trajetórias Profissionais e Relação com o Saber na Atividade de Trabalho na Panificação e na Confeitaria

Clívio B. Soares Terceiro

Orientado por Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

## Participantes da Pesquisa



Iluminando vidas  
com compromisso  
Social



Fases, Fé e a  
transferência de  
aprendizagens



Vida de transformações  
Afirmção de si mesma  
pela experiência de trabalho



Acalmar o cotidiano.  
Estudar por necessidade



Planejamento e  
Brilho.



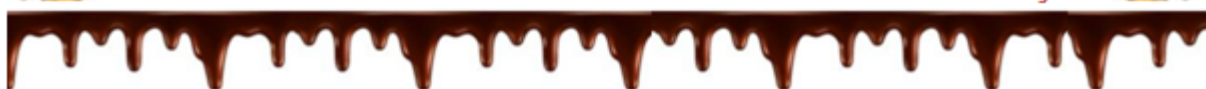
Irmãs revisitando receitas  
da casa da vovó



Voando alto e o trabalho como  
necessidade de sobrevivência



Agilidade e força na  
Gestão da Produção



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÚVIO BUENNO SOARES TERCEIRO

Porto Alegre  
Primavera de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÚVIO BUENNO SOARES TERCEIRO

**APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM: Trajetórias Profissionais e Relação com  
o Saber na Atividade de Trabalho na Panificação e na Confeitaria**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre, RS  
Primavera de 2017

**CLÚVIO BUENNO SOARES TERCEIRO**

APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E  
RELAÇÃO COM O SABER NA ATIVIDADE DE TRABALHO NA PANIFICAÇÃO E  
NA CONFEITARIA

Tese de doutorado  
BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª. Eloísa Helena Santos  
Centro Universitário UNA (MG)

---

Profª Drª. Fernanda Spanier Amador  
PPG Psicologia Social e Institucional - UFRGS

---

Profª Drª. Naira Lisboa Franzoi  
PPG em Educação – UFRGS

---

Profª Drª. Ana Cláudia Ferreira Godinho  
Faculdade de Educação - UFRGS

Aprovada em: 30 de outubro de 2017.

## CIP – Catalogação na Publicação

Soares Terceiro, Clúvio Bueno  
APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM: Trajetórias  
Profissionais e Relação com o Saber na Atividade de  
Trabalho na Panificação e na Confeitaria / Clúvio  
Bueno Soares Terceiro. -- 2017.  
307 f.  
Orientadora: Maria Clara Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Aprendizagem. 2. Imprendizagem. 3. Ergologia.  
4. Atividade de Trabalho. 5. Panificação e  
Confeitaria. I. Fischer, Maria Clara Bueno, orient.  
II. Título.

## DEDICATÓRIA

**ao Gabriel Soares,  
à Cristina Costa,  
à Eliâni Soares  
e ao Clúvio Júnior.**

## **14 Anos**

Paulinho da Viola

Tinha eu 14 anos de idade  
Quando meu pai me chamou  
Perguntou se eu não queria  
Estudar filosofia  
Medicina ou engenharia  
Tinha eu que ser doutor

Mas a minha aspiração  
Era ter um violão  
Para me tornar sambista  
Ele então me aconselhou  
Sambista não tem valor  
Nesta terra de doutor  
E seu doutor  
O meu pai tinha razão

Vejo um samba ser vendido  
E o sambista esquecido,  
O seu verdadeiro autor  
Eu estou necessitado  
Mas meu samba encabulado  
Eu não vendo não senhor



## AGRADECIMENTOS

À Deus que nos momentos de maior dificuldade, enviou Seus anjos e proteção.

Meu obrigado especial às 7 mulheres e os 2 homens que participaram da pesquisa. A tese não é minha, mas de vocês que colocaram seu precioso tempo e suas valiosas informações à serviço da pesquisa garantindo sua viabilidade.

À Maria Clara, minha orientadora, pelos momentos de aprendizado e de crescimento, mas sobretudo pelo respeito às minhas limitações físicas e de saúde. No momento mais delicado que já vivi, diante do nascimento prematuro do Gabriel, ela foi enfática ao afirmar “cuida do teu filho, da tese cuidaremos depois”. Muito obrigado!

Ao Gabriel Soares e à Cristina Costa pelos exemplos de luta diante de tantas dificuldades que juntos já passamos; pelo carinho e compreensão diante dos momentos em família que precisei abdicar para realizar esta tese. Não foi fácil! Espero ter a oportunidade de recuperar esse tempo e os programas de família junto a vocês e a Pandora, nossa filha canina. Vocês tiveram muita paciência nestes momentos de ausência, nas noites em claro e de muito stress. À Eliâni Soares e Clúvio Júnior (mãe e pai), Vinícius Soares (irmão) e Dona Iná Costa (sogra) que me ajudaram com o suporte necessário para que concluísse a tese.

Agradeço às professoras que contribuíram com esta pesquisa desde a banca de qualificação até a defesa da tese: à Eloísa Santos, reconhecida pesquisadora da Ergologia por suas importantes contribuições ao meu trabalho, especialmente pelo seu empenho nas necessárias correções; à Daisy Cunha que me acompanha desde o mestrado demonstrando sempre grande disponibilidade e interesse para ajudar nas minhas pesquisas; à Fernanda Amador pelas frutíferas discussões na apropriação de referenciais que estão mais próximos da Psicologia do que da Educação; à Ana Godinho que ao longo do doutorado fez importantes inferências nos caminhos da pesquisa, atuando quase como coorientadora; à Naira Franzói que me acolheu no PPG-Edu em momento de dificuldade; à Jorge Ribeiro pela amizade e momentos enriquecedores nas aulas do mestrado e do doutorado; a todos os profs do PPG-Edu com quem pude trabalhar com companheirismo e boas discussões. Ao peçoal da secretaria e à coordenação da COMPÓS, sempre sensíveis aos problemas que enfrentei nesta caminhada e que sempre estiveram prontos para ajudar.

Às colegas do grupo de pesquisa Anália Martins, Carla Balestro, Carla Melissa, Maristela Losekann, Simone de Oliveira e Tainara Machado que participaram da construção da tese nas transcrições, análises, revisões e críticas sempre construtivas. À Elen Tavares e a Vanessa Marocco, colegas do PPG-Edu e parcerias em tantas lutas durante o doutorado. À Sabrina Couto da Silva pela ajuda nas análises com o NVivo.

Aos colegas de trabalho do IFRS, espero entregar uma tese digna da confiança depositada. À Priscila e Fabrina pela revisão de Português e ABNT sempre com pouco prazo para o trabalho. Enfim a todas pessoas que, de alguma forma, contribuíram com meu trabalho, ainda que não tenham sido nominalmente citadas.

## RESUMO

A tese analisa a atividade de trabalho de trabalhadores e de trabalhadoras da panificação e da confeitaria buscando compreender como os trabalhadores e as trabalhadoras desta área aprendem nas diversas situações de trabalho. O conceito central da tese é a atividade de trabalho conforme acepção da Abordagem Ergológica do Trabalho que tem como principal teórico o filósofo francês Yves Schwartz. Para a Ergologia, as diversas situações de trabalho exigem escolhas do/as trabalhadores/as que em que se colocam à prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes. Este processo é produtor de aprendizagens e de imprevistos, de saberes e valores. Imprevistos é um neologismo criado por Yves Schwartz pela aproximação das palavras aprendizagem + imprevisto. Partindo desta premissa, a tese analisa como ocorrem os processos de aprendizagens e de imprevistos em atividade de trabalho na panificação e na confeitaria. Com vistas à compreensão e a expansão destes conceitos abriu-se a discussão com outros referenciais em estreita relação com o conceito de atividade de trabalho: a noção de Relação com o Saber elaborada por Bernard Charlot e os conceitos de atividade e de aprendizagem delineados pela Psicologia Histórico-Cultural na obra de Lev Vygotsky e Alexei Leontiev, além dos conceitos de Corpo-Si, Debate de Normas, e Dramáticas dos Usos de Si desenvolvidos pela Abordagem Ergológica do Trabalho. A elaboração teórica desenvolvida na tese alimenta-se ainda de leituras desses autores, destacando-se as pesquisadoras brasileiras Daisy Moreira Cunha e Eloisa Helena Santos. A inserção no campo empírico de pesquisa envolveu incursões na Panificação e na Confeitaria no município de Porto Alegre. A produção dos dados foi feita através de observação participante, entrevistas individuais e da realização de um Atelier. A observação participante possibilitou problematizar aspectos relacionados ao contexto de trabalho e às normatizações que prescrevem e antecipam a atividade de trabalho na panificação e na confeitaria. As entrevistas individuais permitiram traçar as trajetórias profissionais de sete trabalhadoras e dois trabalhadores e colocá-las em diálogo com questões vinculadas aos saberes e valores que circulam na atividade de trabalho. A análise das trajetórias profissionais destas nove pessoas destaca a existência de diferentes processos de formação profissional na panificação e na confeitaria, seja do ponto de vista da formação escolar e dos cursos realizados, como em relação à formação vinculada às experiências de trabalho. Esta diversidade indica a singularidade dos processos de aprendizagens e a impossibilidade de se pensar a existência de um caminho único de formação que possa ser antecipado, seja pela escola ou pelos espaços de trabalho. O Atelier, como procedimento metodológico, foi elaborado com inspiração nos Encontros sobre o Trabalho (Ergologia). Contribuíram ainda na elaboração do Atelier as Oficinas produzidas pelo psicólogo soviético Lev Vygotsky, o método de instrução ao sócio formulado pelo médico e psicólogo Ivar Oddone e a autoconfrontação desenvolvida pelo linguista Daniel Faïta. O Atelier possibilitou a criação de um dispositivo capaz de fazer emergir um debate entre duas trabalhadoras, fazendo-as pensar sobre o que sabem e o que não sabem para juntas criarem algo novo. No Atelier foi proposto a duas das trabalhadoras que ensinassem uma a outra como produzir um Pão-de-Ló. O Atelier proporcionou um espaço de confrontação e de interação social mediados pelo produto e pelos

instrumentos e técnicas de trabalho a ele relacionados que permitiram às trabalhadoras debaterem sobre diferentes formas de produzir o Pão-de-Ló, conduzindo a reflexões acerca das diferentes formas de aprender e de ensinar. Recuperar aspectos das trajetórias profissionais, da contextualização do campo de pesquisa e do Atelier, relacionando-os mutuamente e conjuntamente, permitiu evidenciar aspectos presentes nos processos de aprendizagens e de imprevistos relacionados à apropriação e a transformação dos saberes e valores presentes nesta atividade de trabalho, como o paradoxo felicidade e frustração presentes no trabalho, os debates de normas relacionados ao cumprimento das boas práticas, os segredos do ofício e à gestão do trabalho. Nestas análises verificou-se que as normatizações que antecipam e prescrevem a atividade de trabalho na panificação e na confeitaria estão relacionadas às Boas Práticas, às Receitas e aos Processos de Produção, mas também aos significados das comidas, reconhecidas como uma forma cultural de alimentar-se. A conclusão ressalta o desconforto intelectual, os móveis e os usos de si como desencadeadores dos processos de aprendizagens e de imprevistos na construção de um Corpo-Si entrelaçado à dialética existente entre a obrigação e a oportunidade de aprender. Afirma-se que as trabalhadoras e os trabalhadores da Panificação e da Confeitaria aprendem nas diferentes situações de trabalho ao estabelecerem relação com os saberes e os valores que circulam na atividade de Trabalho. Esta relação é mediada pelos instrumentos de trabalho (máquinas, equipamentos, matérias-primas, produtos), pelos signos, normativas e procedimentos que antecipam a atividade de trabalho (Boas Práticas, Receitas/Formulações, a linguagem profissional, as Técnicas de trabalho, os segredos do ofício e a gestão do trabalho) e pela interação social com outros trabalhadores e com os clientes. Estas mediações e interações sociais são sempre singulares e não antecipáveis visto que envolvem as trajetórias de vida e de trabalho e uma dialética entre a oportunidade e a obrigação de aprender diante do desconforto intelectual e dos desafios que se apresentam como infidelidades do meio.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Imprevistos; Ergologia; Atividade de Trabalho; Panificação e Confeitaria.

## ABSTRACT

The thesis analyzes the work activity of baking and confectionary professionals aiming at comprehending how workers from this area learn on different situations at work. The main concept of the thesis is the activity of work as understood by the Ergology in which the main theoretical and philosopher is the French Yves Schwartz. For Ergology the different situations at work request choices from workers in which social and political values are tested when confronting the activity of work with the previous norms. This process is a producer of learning and *imprentissage* in the activity of work. *Imprentissage* is a neologism created by Yves Schwartz by joining the words learning (*apprentissage*) + impregnated (*imprégnée*). Based on the comprehension and expansion of these concepts the discussion on other references started in a strict relation to the concept of activity of work: the idea of the Relation to Knowledge created by Bernard Charlot and the concepts of activity and learning outlined at the Historic and Cultural Psychology by Lev Vygotsky and Alexei Leontiev, besides the concept of body-self, debate of norms and the dramatic use of the self developed by the Ergological Approach of Work. The theoretical elaboration of the thesis is not only based in the authors of these concepts but also on the readers perception especially on the Brazilian researchers Daisy Moreira Cunha e Eloisa Helena Santos. The empirical research involved incursions on bakery and confectionary in the city of Porto Alegre. The data production was reached through participative observation, individual interviews and the hold of an Atelier. The participative observation enabled a discussion on aspects related to the context of work and the norms that prescribe and anticipate the activity in bakery and confectionary. The individual interviews enabled to set professional trajectories of 7 female workers and 2 male workers and put them in connection to knowledge and values that surround the activity. The analysis of professional trajectories of these 9 people highlighting the existence of different processes on professional qualification in bakery and confectionary, even on schooling qualification and the courses related and also relating to a qualification due to work experiences. This variety indicates the uniqueness of learning processes and the impossibility of thinking of one and only way of education that might be foreseen even by schools or working spaces. The Atelier, as a methodological procedure, has been developed inspired by the Encounters about Work (Ergology). There was contribution in the development of Atelier the workshops produced by the Soviet psychologist Lev Vygotsky, the double method of instruction created by the physician and psychologist Ivar Oddone and the self confrontation developed by the linguist Daniel Fajta. The Atelier enable the creation of a device that could enrich the discussion between two workers, helping them think of what they know and come up with a knowledge raised by themselves. In Atelier there was a proposal for two workers to teach one another how to produce sponge cake (*Pão-de-Ló*). Atelier has also enabled a space for confrontation and social interaction mediated by the product itself and by the working instruments and techniques related to it that allowed workers discuss different ways of producing sponge cake, raising reflection on different ways of teaching and learning. Reclaiming aspects from professional trajectories, the contextualization of the field of research and the Atelier, relating them mutually and combined allowed to highlight aspects present on learning and unlearning processes related to the appropriation and transformation of knowledge and values present in this activity of work, as

happiness and frustration paradox found at work, the discussions of norms related to following good practices, the secret of the job itself and the management of work. In these analyzes there were found the norms that anticipate and prescribe the activity of work in bakery and confectionary are not only related to good practices, to the recipes, to the processes of production, but also on the meaning of food, recognized as a cultural way of feeding. The conclusion reinforces the intellectual discomfort, the mobiles and the uses of the self as trigger of learning and "*imprentissage*" process in the construction of body-self, connecting the dialectics found between obligation and the opportunity of learning. It is assured that workers from bakery and confectionary learn in situations at work when establishing process of relation to knowledge and values that surround the activity of work. This relation is mediated by the working devices (machines, equipments, basic materials, products), by the signs, normative and procedural that predict the activity of work (good practices, recipe/formulations, professional language, working techniques, secrets of the job and work management) and through the social interaction with other workers or clients. These social mediations and interactions are always unique and cannot be predicted as they involve life and work paths in a dialectics between opportunity and obligation of learning from intellectual discomfort and the challenges that are the infidelities of the path.

**Keywords:** Learning; *Imprentissage*; Ergological Approach; Activity of Work; Bakery and Confectionary.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gênese da Abordagem Ergológica do Trabalho .....	40
Figura 2: Caracterização do Campo de Pesquisa .....	68
Figura 3: Extrato da Formulação de Brioche sem Lactose .....	79
Figura 4: Extrato da Formulação de Muffins de Aipim .....	80
Figura 5: Exemplos de diferentes processos envolvidos no preparo de pães .....	82
Figura 6: Impressora de bolos industriais.....	83
Figura 7: Máquina para confeitaria doces .....	84
Figura 8: Sistematização do estudo da Abordagem Ergológica do Trabalho .....	97
Figura 9: O Espaço Tripolar – (Y. Schwartz) .....	107
Figura 10: Um Dispositivo Dinâmico de Três Polos – (esquema Y. Schwartz) ....	110
Figura 11: Um Exemplo do Dispositivo de Três Polos – (esquema L. Durrive) ...	113
Figura 12: Nuvem de palavras da entrevista com Borboleta .....	177
Figura 13: Nuvem de palavras da entrevista com Luna .....	182
Figura 14: Nuvem de palavras da entrevista com Falcão.....	184
Figura 15: Nuvem de palavras da entrevista com Sol .....	188
Figura 16: Nuvem de palavras da entrevista com Jasmim .....	190
Figura 17: Nuvem de palavras da entrevista com Estrela .....	192
Figura 18: Nuvem de palavras da entrevista com Tigre .....	195
Figura 19: Análise de Cluster das entrevistas .....	201
Figura 20: Pão-de-Ló em formato de rocambole produzido por Luna no Atelier ..	218
Figura 21: Pão-de-Ló em formato de torta produzido por Borboleta no Atelier.....	218
Figura 22: Comparação dos dois pães-de-ló produzidos durante o Atelier .....	272
Figura 23: Trama e urdidura na panificação e na confeitaria.....	276
Figura 24: Construção do Objeto de Pesquisa.....	279
Figura 25: Marco Teórico da tese.....	285

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relações Epistêmicas com o saber .....	148
Quadro 2: Síntese e comparação da formação profissional dos participantes da pesquisa .....	200
Quadro 3: Relação de alguns saberes não disciplinares da área da panificação e da confeitaria .....	207

## LISTA DE SIGLAS

ABIP – Associação Brasileira das Indústrias de Panificação e Confeitaria  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações  
CPOR-PA - Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
ECRP - Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes  
FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais  
FURG - Universidade Federal do Rio Grande  
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
IFRS-POA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre  
INRC – Inventário Nacional de Referências Culturais  
NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação  
NR - Norma Regulamentadora do Ministério do Trabalho  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RBE – Revista Brasileira de Educação  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SINDIPAN – Sindicato dos Panificadores do Brasil, é um sindicato patronal.  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFMG - Universidades em Minas Gerais  
UFPB - Universidade Federal da Paraíba  
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USP - Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Aproximação com o campo de pesquisa.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Apresentação da Tese.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 Delineando o campo de pesquisa .....</b>	<b>32</b>
<b>1.4 Pergunta de pesquisa e objetivos .....</b>	<b>33</b>
<b>1.5 Estrutura da Tese .....</b>	<b>34</b>
<b>2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 Produções acadêmicas relacionadas à temática da Tese .....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Disciplina Ergológica .....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Notas sobre a apropriação brasileira da Ergologia pelo Campo Trabalho e Educação .....	43
2.2.2 Ergologia e Atividade de Trabalho – aproximação teórica inicial .....	47
<b>2.3 Aprendizagem e Imprendizagem: a procura de um conceito .....</b>	<b>50</b>
<b>2.4 Saber e conhecimento: estatutos em disputa .....</b>	<b>51</b>
<b>2.5 Procedimentos e estratégias de investigação feitas ao caminhar.....</b>	<b>52</b>
2.5.1 Entrevistas: fiando a confiança entre olhares.....	53
2.5.2 Análise de conteúdo .....	56
2.5.3 Sistematização de experiências.....	58
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: O COMER COMO FORMA CULTURAL DE ALIMENTAR-SE.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Comidas e alimentos – há diferença? .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2 Panificação e confeitaria – o que as separa? .....</b>	<b>65</b>
<b>3.3 O que a caracterização tradicional do campo da panificação e da confeitaria esconde? .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 Padarias e confeitarias rumo ao <i>foodservice</i> (alimentação fora do lar) ...</b>	<b>69</b>
<b>3.5 Aspectos do trabalho na área da panificação e da confeitaria .....</b>	<b>70</b>
3.5.1 Formação Profissional “na Prática” ou na Escola? .....	70
3.5.2 Venda da força de trabalho e propriedade dos meios de produção: tensão na panificação e na confeitaria .....	71
3.5.3 Profissionais da Panificação e Confeitaria.....	74

<b>3.6</b>	<b>Normatizações que prescrevem antecipam a Atividade de Trabalho na Panificação e na Confeitaria .....</b>	<b>75</b>
<b>3.7</b>	<b>Máquinas e utensílios – Saberes e Valores históricos e condensados ...</b>	<b>81</b>
<b>3.8</b>	<b>Sistematização Preliminar do Campo de Pesquisa.....</b>	<b>86</b>
<b>3.9</b>	<b>Limitações da pesquisa .....</b>	<b>88</b>
<b>4.</b>	<b>A DÉMARCHE ERGOLÓGICA.....</b>	<b>90</b>
<b>4.1</b>	<b>A Atividade de Trabalho, o Debate de Normas e o Corpo-Si.....</b>	<b>90</b>
<b>4.2</b>	<b>Infidelidades do meio e o desafio da aderência .....</b>	<b>98</b>
<b>4.3</b>	<b>A experiência do trabalho na Ergologia – uma concepção ontológica e antropológica .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4</b>	<b>Disciplina Ergológica e o Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P)....</b>	<b>105</b>
<b>4.5</b>	<b>As técnicas e as entidades coletivas, relativamente pertinentes .....</b>	<b>115</b>
<b>4.6</b>	<b>Sistematização provisória e novas perguntas que se abrem sobre o aprender em Atividade de Trabalho .....</b>	<b>117</b>
<b>5.</b>	<b>POSSIBILIDADES PARA A EXPANSÃO DOS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM.....</b>	<b>119</b>
<b>5.1</b>	<b>A Psicologia soviética: Histórico-Cultural, Histórico-Social e Teoria da Atividade.....</b>	<b>119</b>
5.1.1	Atividade e Aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural.....	122
5.1.2	Notas sobre a psicologia Histórico-Cultural em Vygotsky .....	122
5.1.3	Os objetos culturais e a interação social como mediadores da Aprendizagem .....	124
5.1.4	O conceito de Atividade em Leontiev .....	132
5.1.5	Ontologia do Ser Social e o Reflexo Psíquico .....	134
<b>5.2</b>	<b>A Noção de Relação com o Saber em Charlot.....</b>	<b>139</b>
5.2.1	A singularidade na relação com o saber.....	140
5.2.2	Aprender, uma obrigação na constituição do sujeito .....	143
5.2.3	Relação com o saber: epistêmica, de identidade e social .....	146
5.2.4	Relação com o saber e a aprendizagem .....	152
5.2.5	Aproximações teóricas entre a Ergologia e a noção de Relação com o Saber: .....	155

<b>5.3</b>	<b>Clínica da Atividade.....</b>	<b>161</b>
5.3.1	Uma clínica do real e o real da atividade.....	163
5.3.2	Gênero e estilo profissional.....	163
5.3.3	Aprendizagem e poder de agir (e de não agir).....	166
5.3.4	Aproximações e distanciamentos entre a Ergologia e a Clínica da Atividade.....	169
<b>6.</b>	<b>TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGENS E DE RELAÇÃO COM O SABER .....</b>	<b>175</b>
<b>6.1</b>	<b>Apresentação dos participantes da pesquisa .....</b>	<b>176</b>
6.1.1	Borboleta – uma vida de transformações .....	176
6.1.2	Luna – uma confeitadeira de fases e de fé.....	180
6.1.3	Falcão – o padeiro que voa alto .....	184
6.1.4	Sol – uma padeira iluminando vidas e fermentando solidariedade .....	188
6.1.5	Jasmim – a flor que acalma o agitado cotidiano .....	189
6.1.6	Estrela – o brilho que corre os céus e as cozinhas.....	192
6.1.7	Tigre – agilidade e força na defesa do habitat do padeiro .....	194
6.1.8	Violeta e Hortênsia - irmãs revisitando receitas da casa da vovó .....	197
<b>6.2</b>	<b>Análise das Trajetórias Profissionais dos participantes da pesquisa....</b>	<b>199</b>
6.2.1	Recorrências e distanciamentos nas trajetórias profissionais .....	199
6.2.2	Borboleta, Falcão e Sol: trabalho como necessidade de sobrevivência e como afirmação do sujeito.....	202
6.2.3	Luna e Jasmim: formação profissional entre a escola e a experiência.....	203
6.2.4	Tigre e Falcão: Padeiros e Sindicalistas.....	203
6.2.5	Borboleta, Sol e Luna: O pão, o doce e a fé .....	204
6.2.6	As Trajetórias apontam caminhos para se pensar a aprendizagem ...	205
<b>7.</b>	<b>O ATELIER SABERES E SABORES .....</b>	<b>210</b>
<b>7.1</b>	<b>Inspiração para pensar o Atelier Saberes e Sabores .....</b>	<b>210</b>
<b>7.2</b>	<b>Funcionamento do Atelier Saberes e Sabores: ensinando e aprendendo a fazer “pão-de-ló” .....</b>	<b>213</b>
<b>7.3</b>	<b>Excertos e reflexões a partir do diário de campo e da gravação .....</b>	<b>217</b>
7.3.1	Escolhas em termos de receitas.....	217
7.3.2	Medidas, métricas e o tempo de forno.....	219
7.3.3	Alguns saberes que circularam no atelier.....	219

7.3.4 O Atelier como Vetor da Imprendizagem e construtor de novas experiências .....	220
7.3.5 A experiência na fala e a Linguagem Profissional .....	221
7.3.6 Aprender “na Prática”, Usos de Si e Imprendizagens .....	223
<b>7.4 Análise do Atelier Saberes e Sabores .....</b>	<b>225</b>
<b>8. DEBATES DE SABERES E DE VALORES NAS RELAÇÕES COM O APRENDER .....</b>	<b>227</b>
<b>8.1 Saberes e Valores: aprende-se o que não se sabe .....</b>	<b>229</b>
<b>8.2 Sabores e Dissabores: felicidade e frustração no trabalho .....</b>	<b>233</b>
<b>8.3 Boas Práticas: espaço tripolar e atividade impedida.....</b>	<b>239</b>
<b>8.4 Segredos do Ofício: uma questão de classe .....</b>	<b>244</b>
8.4.1 Negociação e confiança entre os Segredos do Ofício.....	245
8.4.2 O segredo parcialmente revelado .....	246
8.4.3 Segredos compartilhados .....	250
8.4.4 Uma questão de classe .....	251
<b>8.5 Gestão sobre o trabalho e Microgestão: um debate em curso .....</b>	<b>254</b>
<b>9. ELEMENTOS CENTRAIS DA APRENDIZAGEM E DA IMPRENDIZAGEM.....</b>	<b>259</b>
<b>9.1 O aprendizado das técnicas entre a obrigação e a oportunidade.....</b>	<b>259</b>
<b>9.2 Desconforto intelectual, <i>Móbilis</i> e Usos de Si.....</b>	<b>264</b>
<b>9.3 Corpo-Si: Apropriação, Engajamento e Impregnação .....</b>	<b>268</b>
<b>10. CONCLUSÕES.....</b>	<b>279</b>
<b>10.1 Caminhos feitos ao caminhar e a construção do objeto de pesquisa ....</b>	<b>279</b>
<b>10.2 Aprender em Atividade de Trabalho: marco teórico e sínteses teórico-empíricas da Tese .....</b>	<b>284</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO 1 - Convite para participação em pesquisa de doutorado e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I (TCLE I) .....</b>	<b>300</b>
<b>ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II (TCLE II) .....</b>	<b>302</b>
<b>ANEXO 3 - Roteiro para a entrevista individual .....</b>	<b>303</b>
<b>ANEXO 4 – Detalhamento do Funcionamento do Atelier .....</b>	<b>304</b>
<b>ANEXO 5 – Extrato da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) .....</b>	<b>306</b>
<b>ANEXO 6 – Extrato do Catálogo de Cursos Técnicos do MEC .....</b>	<b>307</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado de pesquisa de doutorado sendo apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-Edu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contudo,

“Ninguém faz samba só porque prefere;  
 Não, não precisa se estar nem feliz nem aflito  
 Nem se refugiar em lugar mais bonito  
 Em busca da inspiração  
 Não, ela é uma luz que chega de repente  
 Com a rapidez de uma estrela cadente  
 Que acende a mente e o coração  
 É faz pensar que existe uma força maior que nos guia  
 Que está no ar  
 Bem no meio da noite ou no claro do dia  
 Chega a nos angustiar  
 E o poeta se deixa levar por essa magia  
 E o verso vem vindo e vem vindo uma melodia  
 E o povo começa a cantar, lá laia laia” .<sup>1</sup>

Se o poeta estiver certo, fazer samba não é decorrente de uma situação idealizada, de um método ou de um local racionalizado ou previamente preparado, será que não poderíamos dizer o mesmo sobre o trabalho do pesquisador? Fazer samba, tanto quanto pesquisar está vinculado a uma interpretação dos momentos históricos, dos fatos sociais, das situações cotidiana de vida e de trabalho. Nem o samba, nem a tese, nem os pães e nem os confeitados podem ser resumidos à realização de uma tarefa puramente descrita ou prescrita.

Ao introduzir a tese apresentando o clássico samba de João Nogueira, “Poder da Criação”, queremos parafrasear o poeta dizendo que “ninguém faz tese só porque prefere” e que “ninguém faz pão, nem confeitados só porque prefere”. Há algo que une o pesquisador e os trabalhadores e as trabalhadoras da panificação e da confeitaria neste trabalho. Há um processo de construção conjunta, de partilha de experiências e de criação de novas experiências diante da obrigação de aprender e de trabalhar e das oportunidades o trabalho este mesmo trabalho nos proporciona, ainda que diante de um conjunto de condições que nos exigiram e nos exigem julgar

---

<sup>1</sup> Trecho da música “Poder da Criação” gravada pela primeira vez por João Nogueira em 1980, de sua autoria em parceria com Paulo César Pinheiro.

e escolher sobre como faremos o trabalho e o que será desenvolvido em seu trabalho.

Em outras palavras e coerente com a argumentação apresentada na tese, podemos dizer que toda a trajetória de vida e de trabalho do pesquisador está imbricada com os caminhos teórico-metodológicos e empíricos percorridos durante a pesquisa. Neste sentido, se curso de doutorado no PPG-Edu da UFRGS ocorreu entre os anos de 2013 e 2017, é possível afirmar que o envolvimento com a pesquisa e com o campo da panificação e da confeitaria de alcança supera este tempo, aproximando-se de 7 anos, incluindo neste período o trabalho como professor do Curso Técnico em Panificação e Confeitaria e a pesquisa de mestrado.

Neste sentido, antes de iniciarmos a argumentação teórico-metodológica, procederemos na explicitação de alguns pressupostos que estiveram presentes durante a pesquisa e a elaboração da tese informando ao leitor como ocorreu nossa aproximação com o campo de pesquisa. Em seguida, faremos a apresentação da tese, delineando o campo de pesquisa, a pergunta de pesquisa e objetivos geral e específicos e a estrutura da Tese.

## 1.1 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

O ato de explicitar o processo de aproximação com o tema da pesquisa tem por objetivo situar o lugar de fala do pesquisador, suas motivações, os caminhos percorridos e as escolhas realizadas ao longo da pesquisa. Escolhas que sempre revelam saberes e valores<sup>2</sup>.

A aproximação com o tema da pesquisa e o interesse em pesquisar os processos de aprendizagens e de imprendizagens em atividade de trabalho não ocorreram por acaso, mas em função de um conjunto de situações e de relações sociais nas quais estou inserido e onde concorreram diversos fatores relacionados à história familiar, de estudos e de trabalho.

Esta tese é fruto de um processo que ultrapassa o período relativo ao curso de doutoramento e remete à minha trajetória de formação não linear como

---

<sup>2</sup> Nesta primeira sessão, utilizarei a primeira pessoa do singular. No restante da tese, utilizaremos a primeira pessoa do plural.

professor/pesquisador. Um percurso marcado por paradas e retomadas, alegrias e frustrações, as quais refletem a condição de classe de quem precisa enfrentar, no seu cotidiano, as dificuldades e os desafios de conciliar o desenvolvimento acadêmico e o trabalho, como necessidade fundamental de sobrevivência na sociedade atual, mas também como afirmação de si mesmo, tanto pela recuperação de uma história de vida e de formação profissional como pela afirmação de uma forma de viver em sociedade.

Ao longo do processo de pesquisa surgiram desvios, bloqueios, recuperação de rotas teórico-metodológicas anteriormente abandonadas, avanços e retrocessos. Enfim, a construção do objeto e a elaboração do problema de pesquisa de uma tese não é um caminho que se percorre de maneira linear. Porém, os contratempos não podem ficar escondidos ou serem simplesmente desconsiderados, sob pena de perder ou de ignorar elementos importantes e, por vezes, explicativos da construção da própria tese. Nesse sentido, é importante destacar o processo de aproximação com o tema de pesquisa e os fatores que contribuíram para o interesse em desenvolver esse tópico. Ou ainda, para ser coerente com o referencial teórico com o qual dialogo, considero importante explicitar como me relaciono com os saberes e valores da panificação e da confeitaria que me propus a pesquisar.

Meu lugar de fala é o lugar de um professor da Educação Profissional que se constituiu docente na prática de sala de aula antes mesmo de ter alguma formação, *stricto senso*, para exercer essa profissão. Muito do que carrego em termos de didática tem origem em atuações em outros espaços sociais fora da escola. Um destes espaços foi o grupo de jovens da Igreja Católica no qual participei de muitos cursos e retiros durante mais de 10 anos. Com o passar dos anos e na medida em que acumulei alguma experiência nestes encontros me foi solicitado ministrar palestras sobre diferentes temas relacionados à juventude e a reflexões sobre a Bíblia.

Outro tanto, em termos de relação com a docência, está vinculado ao fato de que há muitos professores na família com quem aprendi que há diferentes formas de ensinar. Contudo, ainda que tenha convivido com tantos professores na minha família, mãe, tias, tios, primas e primos... fui a primeira pessoa da minha família, tanto paterna quanto materna, a ingressar e concluir o doutorado.

Destaco também a experiência de formação como Oficial Temporário R2 do Exército Brasileiro da Arma de Engenharia. Durante o ano de formação no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de Porto Alegre (CPOR-PA) já era comum preparar instrução para os colegas de turma. Cada um dos alunos assumia uma parte das aulas juntamente com os instrutores. Após a formação inicial os Aspirantes à Oficial realizam período de estágio na tropa onde dentre outras funções está a de ministrar e conduzir parte da formação de novos soldados, tanto em atividades de sala de aula como no terreno de combate simulado.

Enfim, não citar estas diferentes experiências na igreja, no exército, na família e como palestrante convidado seria como não reconhecer o quanto contribuíram na minha formação na minha trajetória profissional.

Após algum tempo trabalhando na área administrativa de algumas empresas nacionais e multinacionais passei por algumas situações de dificuldades de recolocação no mercado de trabalho e resolvi dar novos rumos à minha carreira. Nesta mesma época comecei a trabalhar como instrutor<sup>3</sup> de cursos técnicos e de qualificação profissional no SENAC-RS<sup>4</sup>, no SENAI-RS<sup>5</sup> e em escolas de qualificação profissional.

Neste mesmo período busquei retomar os estudos ingressando no mestrado acadêmico. Primeiramente, ingressei no mestrado em administração na UFRGS. Foi neste curso que tive os primeiros contatos com as teorias relacionadas aos processos de aprendizagens dos trabalhadores. Minha intenção era pesquisar com os menores aprendizes do SENAI-RS e as relações entre o curso de formação inicial e continuada de trabalhadores e o ingresso na profissão. Infelizmente não obtive sucesso nesta pesquisa e fui desligado do PPG em junho de 2010 por não ter conseguido qualificar a pesquisa dentro dos critérios regimentais. Um dos grandes motivos que levaram ao desligamento foi a decisão de priorizar o tempo de estudo para o concurso do IFRS<sup>6</sup>, que ocorreu ao longo do primeiro semestre daquele mesmo ano.

---

<sup>3</sup> Instrutor é o nome do cargo atribuído pelo SENAI aos docentes. Por questões relacionadas à legislação e aos sindicatos, o cargo professor somente é utilizado para quem leciona nas Faculdades de Tecnologia da Instituição.

<sup>4</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul (SENAC-RS).

<sup>5</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul (SENAI-RS).

<sup>6</sup> Sou professor do Magistério Federal na Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atualmente lotado no Campus Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



Para minha felicidade fui aprovado e ingressei no IFRS no segundo semestre de 2010. Naquela época eu intuía que o trabalho no IFRS apresentaria novas perspectivas para a minha vida, algumas certezas, novos desafios e ainda certa dose de expectativa.

A transição profissional iniciada em 2007, enfim se consolidava. Quando iniciei este processo de transformação do administrador para professor eu acreditava que as mudanças dele decorrentes estariam relacionadas somente às relações de trabalho. Porém, eu estava profundamente enganado. Tornar-me professor no IFRS colocou-me diante de um conjunto de situações que exigiram muito mais do que a mudança de endereço profissional e da relação de trabalho. Isso porque os maiores desafios, as incertezas e as dificuldades apareceram justamente dentro da sala de aula.

No primeiro semestre de 2011 fiquei responsável por lecionar a disciplina de “Administração aplicada” no Curso Técnico em Panificação e Confeitaria no Campus Porto Alegre do IFRS. Essa oportunidade proporcionou reflexões sobre o meu papel como docente e instigou questionamentos sobre as relações entre os meus saberes e os saberes dos alunos.

Logo nas primeiras aulas pude perceber que os alunos tinham certa dificuldade em se apropriar da matéria que eu considerava importante. Por outro lado, eu tinha dificuldades em compreender o que lhes era mais importante discutir nas aulas e como poderia atendê-los de maneira frutífera. Refletindo sobre as dificuldades dos estudantes, comecei a perceber que, em grande parte, esses obstáculos estavam relacionados ao fato de que eu tentava lhes ensinar uma administração distante de suas perspectivas de vida e de trabalho; oferecia-lhes contato com um conjunto de saberes que muito pouco dialogava com os saberes relacionados ao curso que vieram buscar no IFRS. A situação era ainda mais difícil para os alunos que já trabalhavam na área da panificação e confeitaria.

No segundo semestre de 2010 passei a atuar em uma turma de PROEJA-FIC, a convite da Fernanda Zorzi, professora do IFRS e coordenadora do projeto. Nessa época, já buscava retomar os estudos de mestrado. Por intermédio de Fernanda, fui apresentado para a professora Naira Franzoi, que inicialmente me acolheu em uma disciplina do Programa de Educação Continuada do Programa de

---

do Rio Grande do Sul (IFRS). Entre julho de 2010 e janeiro de 2011 estive lotado no Campus localizado na cidade de Feliz (RS), do mesmo IFRS.

Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Interessei-me pela temática de pesquisa que ela desenvolvia e me candidatei ao mestrado acadêmico em Educação.

Uma das atividades da disciplina envolveu a participação em uma Jornada sobre Produção e Legitimação de Saberes do/no Trabalho<sup>7</sup> realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e coordenada pela professora Maria Clara Bueno Fischer, que mais tarde tornou-se minha orientadora no mestrado<sup>8</sup> e, agora, no doutorado em Educação da UFRGS.

Nessa mesma jornada também conheci o Professor Geraldo Marcio dos Santos que, juntamente com Daisy Cunha, apresentaram-me o referencial da Ergologia e os estudos sobre a atividade de trabalho. A leitura de dois artigos publicados na revista Trabalho & Educação<sup>9</sup>, particularmente, despertou meu interesse em conhecer a Ergologia.

Contudo, ainda faltava definir o que pesquisar, o que começou a se delinear a partir de uma conversa com as professoras Naira Franzói e Maria Clara. Percebemos que as dificuldades relacionadas ao meu trabalho como professor no IFRS-POA, especialmente no Curso Técnico em Panificação e Confeitaria, era uma grande oportunidade de pesquisa.

Paralelo a tudo isso foi de grande importância o fato de que, no início de 2010, a minha esposa fez o curso de “Padeiro e Confeiteiro” no SENAC-RS. A Cristina já era formada em Engenharia de Alimentos, com mestrado e doutorado em Ciência e Tecnologia Agroindustrial e também iniciava sua atuação no curso técnico em panificação e confeitaria. Contudo, ela resolveu fazer este curso de Padeiro e Confeiteiro porque não se considerava capacitada para dar conta das aulas, que havia passado a fazer parte dos seus encargos docentes neste curso técnico do IFRS-POA. No seu entendimento, sua formação acadêmica, voltada para a produção industrial (quase em sua totalidade teórica) e pesquisa acadêmica, não oferecia o suporte necessário para ensinar os procedimentos e as técnicas de

---

<sup>7</sup> A defesa desta tese ocorreu durante uma edição das jornadas.

<sup>8</sup> Refiro-me à dissertação apresentada em 2012 no PPGEDU, sob orientação da Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer, intitulada “Hummm! Tem pão quentinho e confeitos divinos: desvelando relações entre Trabalho e Educação na formação profissional do técnico em panificação e confeitaria” (SOARES TERCEIRO, 2012).

<sup>9</sup> Cito, especialmente, o artigo de Yves Schwartz traduzido por Eloisa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha, intitulado “Comunidade Científica Ampliada e o Regime da Produção de saberes” (SCHWARTZ, 2000).

Confeitaria. De alguma forma, acompanhar essas situações vividas pela Cristina e que pude acompanhar de perto também contribuíram para que eu passasse a me relacionar com a Panificação e a Confeitaria.

Em síntese, não foi uma situação em específico que me conduziu ao interesse pela temática abordada nesta tese. Foi um conjunto de situações – as quais foram uma oportunidade e também uma obrigação – vivenciadas, a fim de conhecer essa área profissional e estabelecer uma relação com os seus saberes e os seus valores, absolutamente carregados de sabores e de dissabores. Eles escondem e, ao mesmo tempo, revelam continuamente um conjunto de segredos do ofício.

Ou seja, esta tese e as questões nela abordadas estão marcadas pelos caminhos percorridos nas diversas esferas da minha vida. Enfim, esta tese não é neutra, mas dotada de uma intencionalidade, de uma forma de compreender a vida e de se relacionar com o saber. Afinal, um professor/pesquisador não é forjado apenas na academia, mas também na materialidade das condições sociais com as quais estabelece relações.

Um dos dilemas vividos durante a aproximação com o campo de pesquisa e que produziu uma inquietude e um dilema se refere justamente à materialidade das condições de vida e de trabalho dos participantes da pesquisa: Afinal, como poderia um Cristão realizar uma pesquisa com base no materialismo histórico e dialético, conhecendo as críticas que o materialismo já apresentara à religião como parte fundamental do processo de produção da realidade social e econômica?

Diante disso foi fundamental me aproximar da obra de Paulo Freire, a qual foi peça-chave para mim tendo em vista que Freire transitava tanto entre os movimentos de base da Igreja Católica especialmente aqueles vinculados à Teologia da Libertação e o materialismo histórico e dialético. Isso abriu espaço para que eu encontrasse, mais tarde, conexões entre o meu trabalho de pesquisa e a minha fé em Cristo, sem precisar negar minha fé e sem deixar de considerar aquilo que o campo de pesquisa me mostrava.

Afirmo isso considerando que, se por um lado, ao pesquisar o trabalho na atualidade somos chamados a olhar e a considerar a precariedade das condições de trabalho, por outro lado, é preciso considerar que mesmo diante de toda a exploração que sofre o trabalhador, ainda assim, o sujeito não desaparece pois há

ali uma pessoa que pensa, que reflete, que faz escolhas e que age de acordo com seus julgamentos. Do contrário, seria como considerar que este mesmo sujeito é apenas um reflexo, um produto do meio, seria como negar sua singularidade.

Encontrei amparo para me questionamentos no pensamento e na obra de Yves Schwartz que conduziu nossos caminhos e nossas reflexões provocando-nos a pensar sobre as singularidades do trabalhar e do aprender, sobre este sujeito que escolhe, mesmo que diante de certas condições que quase sempre não são as condições ideais.

Nestas reflexões ressalta-se a importância do Corpo-Si e das relações estabelecidas por este o corpo que não é somente decorrente de suas características físicas, mas sem renegá-las está inscrito em uma história de vida e de trabalho. Ou ainda como nos diria Schwartz (2000b, p. 35), ao imaginar o diálogo entre Sócrates e seus discípulos no qual lhes admoestava:

Está bem certo amigo que destes infelizes cada um repasse de modo idêntico o que o precedente fez? Que cegos dentro dela e esquecidos de sua natureza humana, seu fazer e seus gestos são totalmente objeto do guarda que lá vê e do chefe do lugar? Vês, ao contrário, como aquele que é menor coloca de outro modo seu joelho contra a mangueira e como este cujos membros mais longos buscam uma outra posição; vês como cada um maneja a picareta e a foice no seu ritmo e à sua maneira; e porque aquele cujo cesto transborda, evita este buraco, enquanto que outro não hesita em fazer cair na passagem algum pó de metal sobre o solo. E aqueles que tu dizes mudos não os vês trocar furtivamente um olhar, uma palavra breve que, repercutida ao longo da galeria, inquieta nosso guarda, sem que ele saiba serem estas palavras desnecessárias ou úteis? Meu amigo, teria concluído Sócrates em sua linguagem, nada daquilo pode nos fazer e inferir que suas almas estão dormindo e que cada um, ausente de si mesmo, esqueceu inteiramente as condições que nos fazem dizer, a você e a mim, que nós somos todos ao mesmo tempo parecidos e diferentes”.

Esta citação de Yves Schwartz nos lembrou a pesquisa de Franzói (2009) onde aborda o conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. Em determinado momento da pesquisa os participantes afirmaram para a pesquisadora que mudavam a forma de produzir escondendo parte dos procedimentos necessários à realização do trabalho sempre que estavam sob o olhar atento dos apontadores da produção, medida adotada pela empresa tanto para controlar como para se apropriar dos saberes dos trabalhadores.

Enfim, destaca-se que o interesse pelo tema envolve questões relacionadas à minha trajetória de vida e de trabalho, especialmente às situações de trabalho com as quais me deparei como professor, mais especificamente os desafios ligados aos

processos de aprendizagens dos estudantes-trabalhadores da educação profissional. Destaco as questões vinculadas aos saberes dos trabalhadores, as quais estão relacionadas à atividade de trabalho e seu distanciamento em relação ao ensino acadêmico/escolar que pouco (ou quase nada) os reconhece.

Por fim, é importante dizer que esta tese busca é contribuir para os estudos relacionados aos processos de aprendizagens destes trabalhadores-estudantes. Diante disso, a Ergologia oferece-nos as bases teórico-metodológicas para compreendê-los, colocando o sujeito no centro dos debates (e julgamentos) que se estabelecem em torno da produção destes aprendizados relacionados aos saberes e valores produzidos em aderência e em desaderência à atividade de trabalho.

## 1.2 APRESENTAÇÃO DA TESE

A tese analisa a atividade de trabalho na área da panificação e da confeitaria buscando compreender como as trabalhadoras e os trabalhadores desta área aprendem nas diversas situações de trabalho. O foco de pesquisa são os processos de aprendizagens e de imprendizagens<sup>10</sup> e o conceito central para analisá-los é a atividade de trabalho conforme acepção da Abordagem Ergológica do Trabalho que tem como principal teórico o filósofo francês Yves Schwartz. Para a Ergologia, a atividade de trabalho exige e proporciona um conjunto de aprendizagens e de imprendizagens nas diversas situações de trabalho, na quais se colocam “à prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes” (SCHWARTZ, 2008, p.22).

A fim de analisar os processos de aprendizagem, o conceito central da tese é o de Atividade de Trabalho, conforme tem sido compreendido pela Abordagem Ergológica do Trabalho (Ergologia) que tem em Yves Schwartz seu fundador e principal teórico. O conceito de Atividade de Trabalho tem servido de aporte para diferentes pesquisas, as quais buscam investigar o trabalho mais próximo possível daquele que o realiza, remetendo, entre outros aspectos, à reflexões acerca da singularidade do trabalho (SCHWARTZ, 2000a).

A atividade aparece como produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das

---

<sup>10</sup> O termo “imprendizagem” é um neologismo a partir da união das palavras aprendizagem e impregnada criada por Yves Schwartz (SCHWARTZ; DURRIVE, 2008).

atividades. Esta ideia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda situação obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho (SCHWARTZ, 2000a, p.42-43.).

Em relação íntima com o conceito de atividade de trabalho, utilizaram-se os conceitos de atividade e de aprendizagem delineados pela Psicologia Histórico-Cultural<sup>11</sup> (VYGOSTKY<sup>12</sup>, 1989; 1991; LEONTIEV, 1978; 1980; 2004) e, também, a noção de Relação com o Saber (CHARLOT, 2000). Além desses, incorporaram-se na discussão teórica os conceitos Real da Atividade, Gênero e Estilo Profissional, conforme propostos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010). Em comum, os referenciais destacados consideram que o sujeito em atividade aprende ao intervir, individual e coletivamente, no e com o mundo que o cerca.

Ao apresentarmos os principais conceitos e autores que sustentam a tese, ressaltamos que outros relacionados ao referencial teórico-metodológico citado são convidados ao debate teórico-empírico realizado. Destacam-se alguns pesquisadores brasileiros que se apropriaram destes conceitos em suas pesquisas, como Daisy Cunha, Eloisa Helena Santos, Maria Clara Bueno Fischer, Naira Franzoi e Fernanda Amador.

Ao longo da tese são recuperados os resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico em Educação e que vinculam-se às motivações e provocações relacionadas a busca por compreender como se aprende em atividade de trabalho. Na dissertação de mestrado o objetivo foi compreender como os trabalhadores-estudantes do Curso Técnico de Panificação e Confeitaria do Câmpus Porto Alegre do IFRS reconstroem as relações que estabelecem entre Trabalho e Educação durante o processo de Formação Profissional. A pesquisa contou com a participação de 16 trabalhadores-estudantes da área, sendo que 9 tinham experiência prévia ou concomitante com o curso.

A presença dos trabalhadores-estudantes permitiu problematizar, à luz de conceitos da abordagem ergológica do trabalho, as normatizações que prescrevem

---

<sup>11</sup> Alguns pesquisadores e leitores destes psicólogos soviéticos preferem o termo “sócio-histórica”. Abordaremos detalhes sobre isso ao longo da discussão teórica da tese. Preliminarmente, é importante destacar que preferimos o termo “histórico-cultural” que, a nosso ver, está mais vinculado com o que queremos evidenciar nestas discussões.

<sup>12</sup> Lev Semënovič Vygotskij, psicólogo proponente da Psicologia Histórico-Cultural. Seu sobrenome tem sido transliterado como Vygostky, Vigotski ou Vygotski. Considerando as diversas formas de escrita encontradas, adotamos “Vygostky” nesta tese, isto por ser a forma utilizada por Marta Kohl de Oliveira - a principal fonte que levou-nos à obra deste autor. Contudo, ressalta-se que nos trabalhos de Daisy Moreira Cunha, a forma encontrada para o este nome foi Vygotski.

e, em grande medida, antecipam a vivência das normas que vigoram nos espaços reais de trabalho. Ainda que tenha sido possível estabelecer algumas relações entre os saberes e os valores sistematizados em currículos de formação profissional e aqueles oriundos da experiência de trabalho, permaneceu a pergunta: como estes saberes e valores são aprendidos e incorporados por estes trabalhadores-estudantes, em especial aqueles que já eram padeiros e confeitadores antes de ingressarem no curso?

Corroborou com este questionamento a provocação feita por Daisy Moreia Cunha, participante daquela banca de defesa de dissertação. Naquela oportunidade, ela questionou-nos sobre o quanto, por vezes, “somos muito ‘escoleiros’ e gostamos de olhar para a escola”. Indagou: “será que não deveríamos buscar analisar outros espaços de construção do saber para melhorarmos nossas práticas escolares enquanto professores?”. Daí que, em relação à pesquisa de mestrado, há uma mudança no lócus de investigação.

Se na investigação realizada no mestrado o campo de pesquisa foi a Formação Profissional no âmbito da escola, na pesquisa da tese o olhar foi o contexto do trabalho nas padarias e confeitarias. Lugar que, em atividade de trabalho, os trabalhadores e as trabalhadoras (re)criam saberes e valores, ensinando e aprendendo o conteúdo do próprio trabalho, buscando alcançar os objetivos do trabalho necessários à sobrevivência e, ao fazê-lo, produzem-se a si próprios.

Aceitar esses desafios trouxe consigo algumas questões: Que trabalho é este? Qual é o lugar deste trabalho na sociedade? Como tem se dado a formação destes sujeitos para além dos espaços escolares? A busca por respostas para estas interrogações foi conduzindo o diálogo com o campo de pesquisa e resultou em outras indagações, as quais nortearam a investigação até a formulação da pergunta de pesquisa. No início, não havia uma pergunta, mas uma intenção que conduziu as indagações. Dessa forma, a pergunta central de pesquisa foi sendo construída ao caminhar em conjunto com os sujeitos de pesquisa.

Nossa questão de pesquisa é: **Como os trabalhadores e as trabalhadoras da panificação e da confeitaria aprendem em situações de trabalho?** Para respondê-la, realizamos diversos procedimentos durante a pesquisa empírica, dentre os quais destacamos: análise dos documentos oficiais que normatizam o

trabalho na área da panificação e da confeitaria; observação do processo de trabalho; entrevistas individuais; e um atelier<sup>13</sup>. Conforme compromisso estabelecido com os participantes da pesquisa, realizaremos, após a defesa da tese, a devolução e validação dos resultados de pesquisa aos envolvidos.

### 1.3 DELINEANDO O CAMPO DE PESQUISA

As incursões no campo de pesquisa e o diálogo com os participantes nos indicaram um contexto de trabalho complexo e um conjunto diversificado de fatores que incidem sobre o conteúdo dos saberes e dos valores que circulam na atividade de trabalho e, conseqüentemente, sobre os processos de aprendizagens. Encontramos:

- Diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com os saberes e valores na área da panificação e da confeitaria;
- Multiplicidade de percursos formativos tanto na formação profissional escolar como naquela relacionada à experiência de trabalho na panificação e na confeitaria;
- Diferenças em termos de acesso aos ingredientes, utensílios e instrumentos de trabalho, incluindo as máquinas;
- Diferenças na organização e na estrutura dos espaços de trabalho na panificação e na confeitaria (somente produção sem venda ao consumidor final, produção e venda destinada ao consumidor final, somente revenda de produtos).

Categorizamos os fatores em dois grandes grupos: o primeiro relacionado às questões culturais e que se referem aos aspectos vinculados a formas culturalmente estabelecidas de alimentar-se. O segundo refere-se às dimensões micro e macro (sociais, políticas, econômicas etc.) presentes na organização do trabalho e da

---

<sup>13</sup> Estes procedimentos serão detalhados no capítulo “7”.



produção, na legislação que normatiza e antecipa a atividade, no acesso e na permanência nessa profissão e em questões vinculadas ao uso de máquinas e de instrumentos de trabalho.

A partir desta pesquisa desejamos contribuir no enriquecimento da compreensão de como os trabalhadores aprendem no e pelo trabalho. Espera-se que este estudo auxilie no aprofundamento dos entendimentos acerca das relações entre Trabalho e Educação, a partir do desvelamento das mediações entre a atividade de trabalho e os processos de aprendizagens e, também, de que forma vinculam-se à produção e circulação de saberes e de valores dos trabalhadores, particularmente do campo profissional em questão.

Consideramos que avançar na compreensão dos saberes produzidos em atividade de trabalho e vinculados ao processo de aprendizagem dos trabalhadores possa fornecer elementos para melhor compreendermos as relações envolvidas na produção, bem como oferecer aos trabalhadores possibilidades de enfrentamento individual e coletivo, no contexto das contraditórias e antagônicas relações entre Capital e Trabalho.

#### 1.4 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Considerando as questões colocadas pelo campo de pesquisa e aquelas provocadas pela temática e teorizações relacionadas aos processos de aprendizagens e de imprendizagens, a questão de pesquisa é:

- **Como os trabalhadores e as trabalhadoras da panificação e da confeitaria APRENDEM EM SITUAÇÕES DE TRABALHO?**<sup>14</sup>

Para responder a esta pergunta, o objetivo geral é:

- **Compreender como ocorrem os processos de aprendizagens e de imprendizagens em atividade de trabalho na panificação e confeitaria.**

---

<sup>14</sup> Cunha (2010) questiona-se sobre "como aprendemos no trabalho e em que esta compreensão é suscetível de nos dar referências para melhor caracterizar como o homem aprende de uma forma geral?" (p12). Quiçá nossa pesquisa possa trazer alguma contribuição para esta problemática maior acerca da formação humana formulada pela autora.

E os objetivos específicos são:

- Analisar as normatizações que antecipam e prescrevem a atividade de trabalho na panificação e na confeitaria;
- Compreender como os instrumentos de trabalho, as técnicas de produção, as matérias-primas e os produtos da panificação e da confeitaria relacionam-se com os processos de aprendizagens;
- Analisar as aprendizagens e imprevistos dos trabalhadores e das trabalhadoras da panificação e da confeitaria *vis a vis* suas trajetórias profissionais;
- Analisar a relação entre os desencadeadores da imprevisto e os processos de aprendizagens na panificação e na confeitaria.

## 1.5 ESTRUTURA DA TESE

A tese está organizada em dez capítulos, além dos itens pré-textuais e pós-textuais: 1) Introdução; 2) Caminhos teórico-metodológicos; 3) Caracterização do campo: o comer como forma cultural de alimentar-se; 4) A *Démarche* Ergológica; 5) Possibilidades para a expansão dos conceitos Aprendizagem e Imprevisto; 6) Trajetórias de aprendizagens e de Relação com o Saber; 7) O Atelier Saberes e Sabores; 8) Debates de Saberes e de Valores nas relações com o Aprender; 9) Elementos Centrais da Aprendizagem e da Imprevisto; e, 10) Conclusões.

O capítulo 01 combina a introdução à temática de pesquisa e apresenta de forma geral a tese defendida. Também são apresentados brevemente os aspectos teórico-metodológicos relacionados ao campo de pesquisa.

O capítulo 02 apresenta o caminho teórico-metodológico percorrido inserindo a questão da aprendizagem e da imprevisto na Ergologia. Apresentam-se questões vinculadas à apropriação da Ergologia no Brasil pelo Campo Trabalho e Educação e detalham-se questões relacionadas à metodologia de pesquisa e de análise.

O capítulo 03 traz uma contextualização, uma problematização e um histórico do campo de pesquisa. A panificação e a confeitaria são apresentadas a partir de pressupostos que entendem a alimentação como um objeto sociológico e

antropológico complexo, vinculado às relações entre sociedades, alimentos, saberes e valores, ou seja, apresentando as relações entre alimentar-se e trabalhar, esta última considerada uma prática sociocultural, histórica, ontológica, sociológica e antropológica. Neste capítulo, portanto, são trazidos aspectos relacionados à configuração do trabalho na panificação e na confeitaria.

Os capítulos 04 e 05 apresentam discussões relacionadas aos principais conceitos que sustentam a pesquisa. O capítulo 04 aborda a *Démarche* Ergológica e o capítulo 05 traça as possibilidades teóricas encontradas para a expansão dos conceitos de aprendizagem e imprendizagem.

Nesses capítulos é realizada a revisão da literatura, retomando trabalhos acadêmicos que possuem alguma proximidade com a temática da tese, em diferentes campos do saber, destacando os principais autores referenciados e as ideias com as quais me filio para as reflexões desenvolvidas. A linha de raciocínio adotada estabelece laços entre a ontologia do ser social, o olhar ergológico, os processos de aprendizagem na teoria histórico-cultural e a noção de relação com o saber, referenciais com os quais dialogamos.

No capítulo 06, são apresentadas as trajetórias profissionais das 7 mulheres e dos 2 homens participantes da pesquisa. Buscamos caracterizar o processo de inserção e de permanência na profissão, assim como os processos de aprendizagens estabelecidos durante estes períodos.

O capítulo 07 aborda a construção do Atelier Saberes e Sabores, indicando as muitas inspirações que nos conduziram no desenvolvimento deste dispositivo como estratégia de investigação. Ao longo do capítulo também realizamos algumas análises com vistas a evidenciar sua potencialidade para fazer emergir processos de confrontação, de mediação e de interação social entre os participantes.

No capítulo 08 são retomados os aspectos relacionados aos saberes e aos valores que circulam na panificação e na confeitaria. Esta análise recorre ao diálogo com a problematização traçada no capítulo 03 desta mesma tese.

Já o capítulo 09 retoma as análises dos dados empíricos de pesquisa, as sínteses provisórias estabelecidas nos capítulos anteriores e os *insights* apresentados ao longo de todo o texto. Nosso objetivo ao retomar estas questões é embasar e afirmar nossa tese relacionada, respondendo como os trabalhadores da panificação e da confeitaria aprendem em atividade de Trabalho. Fazemos isso

afirmando nosso entendimento, com base na Ergologia e nos referenciais em diálogo, afirmando os conceitos de aprendizagem e de imprendizagem. Por fim, o capítulo 10 apresenta as conclusões da tese.

## 2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar os aportes teóricos que embasam a tese. Iniciamos com a apresentação do referencial central: a Abordagem Ergológica do Trabalho. A seguir, apresentamos as estratégias que utilizamos na construção dos dados empíricos de pesquisa.

### 2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DA TESE

Para a construção teórica da tese, percorreram-se os exemplares disponíveis nas páginas eletrônicas das revistas vinculadas aos referenciais teóricos desta pesquisa, dentre os quais: Revista Trabalho & Educação do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); Cadernos de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP); Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da mesma.

Além disso, em relação à Ergologia, priorizamos os textos de Yves Schwartz publicados em Português e por seus principais leitores, com destaque para os trabalhos publicados por Daisy Moreira Cunha, Eloísa Helena Santos, Maria Clara Bueno Fischer e Naira Lisboa Franzoi.

Outros estudos foram analisados para a construção teórica proposta. Dentre eles, destacamos duas investigações que apresentam aproximações em relação aos referenciais desta tese: as pesquisas de Wanilde Mary Ferrari Aurek e de Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

A tese de doutorado em Educação de Wanilde Mary Ferrari Auarek denominada “Atividade docente, aprendizagem e circulação de saberes na educação profissional técnica de nível médio”, sob orientação de Daisy Moreira Cunha, foi apresentada na FAE/UFMG em 2012. Na tese, a autora buscou compreender aspectos relacionados ao ensinar e ao aprender vinculados às relações de cooperação entre professor e aluno. Com este fim, analisou os imprevistos presentes na prática educativa e sua capacidade de influenciar a

circulação de saberes, valores e normas entre as atividades do professor e dos alunos.

A abordagem teórico-metodológica enfatizou a Ergologia em diálogo com a prática educativa na perspectiva de Paulo Freire para analisar questões vinculadas ao desenvolvimento, à formação humana e aos saberes necessários à prática educativa. Além disso, estabeleceu relações entre Atividade e Aprendizagem na busca de conceitos que embasassem a questão da Didática Profissional em Vygotsky.

As pesquisas de Flávia da Silva Ferreira Asbahr, atualmente professora da UNESP, têm abordado as relações entre sentido e significado na constituição da consciência humana a partir da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria Da Atividade. A autora defende a tese de que há relações entre a aprendizagem escolar e o sentido pessoal correspondente aos motivos e aos significados sociais da atividade, no sentido da promoção do desenvolvimento humano.

Sua pesquisa de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano realizada na Universidade de São Paulo teve como título “Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural”. No mestrado, realizado no mesmo Programa de Pós-Graduação, Asbahr escreveu a dissertação “Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural”. Ambas as pesquisas contaram com a orientação de Marilene Proença Rebello de Souza.

## 2.2 DISCIPLINA ERGOLÓGICA

A Abordagem Ergológica do Trabalho (Ergologia) consiste no estudo do trabalho como atividade humana.

O prefixo “ergo” origina-se de uma palavra grega que significa “ação, trabalho, obra”, apontando para a energia e vitalidade do trabalhador. Na Ergologia, portanto, a análise é feita tanto quanto possível “do ponto de vista daquele que trabalha” e se constitui no intuito de investigar o permanente debate de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade humana, concentrando-se sobre a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual está engajada (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 295).

A Ergologia é uma abordagem original da atividade dos homens e do que ela ensina: a ligação entre a experiência humana e o conhecimento. Schwartz (2000a, p. 45) nos recorda que “a Ergologia não é uma disciplina no sentido de um novo domínio do saber mas, sobretudo, uma disciplina de pensamento que busca convocar, para o estudo de situações de trabalho, disciplinas diversas e os saberes que emergem dos trabalhadores”. A Ergologia é “[...] um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 37). É uma abordagem pluridisciplinar que mobiliza as áreas de Economia, Ergonomia, Psicologia, Linguística, Filosofia, Sociologia e Direito para analisar o universo do trabalho.

Para melhor compreendermos a explicação da pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade (ou interdisciplinaridade) da abordagem ergológica é preciso retomar o contexto em que foi construída e estabeleceu suas bases teóricas e metodológicas diante de sua preocupação em solucionar alguns problemas complexos dos locais de trabalho.

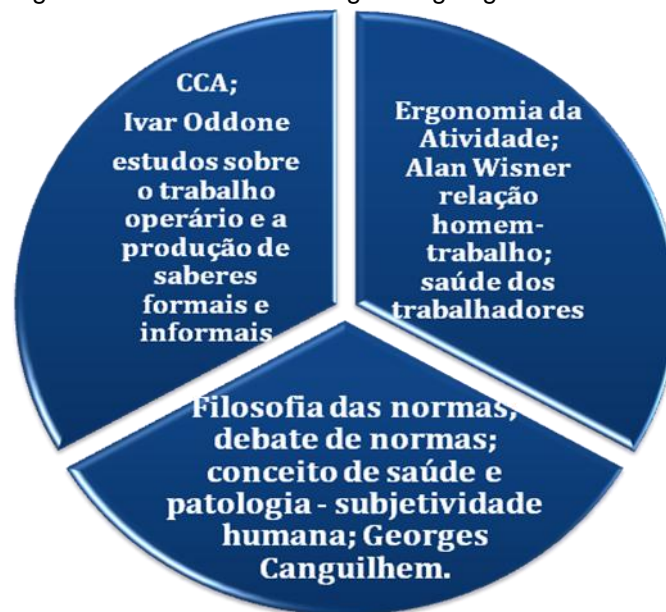
Segundo Paulo Roberto Vieira Júnior e Eloísa Helena Santos (2012), a gênese da Ergologia está vinculada ao quadro de luta por melhores condições de trabalho iniciado na década de 1960 diante do cenário de reestruturação produtiva, no qual as empresas buscavam aumentar a produtividade, gerando sobrecarga de trabalho, agravando as precárias condições de emprego e aumentando os índices de acidentes de trabalho e de doenças ocupacionais.

Vieira Júnior e Santos (2012) preocuparam-se em traçar o percurso da Abordagem Ergológica do Trabalho, que encontrou amparo nestes três diferentes referenciais desenvolvidos em pesquisas anteriores e discussões relacionadas às tensões no Mundo do Trabalho: a Comunidade Científica ampliada (CCA), desenvolvida por Ivar Oddone (1986) e que teve como objeto de pesquisa estudos sobre o trabalho operário e a produção de saberes formais e informais; a Ergonomia da Atividade com destaque para os trabalhos de Alan Wisner (1994), que buscou analisar a relação homem-trabalho e seus desdobramentos para a saúde dos trabalhadores; e os estudos de Georges Canguilhem (1999), de quem incorporou a

filosofia das normas (debate de normas)<sup>15</sup>, vinculado ao conceito de saúde (e patologia) pelo viés da subjetividade humana.

Porém, foi somente a partir dos anos 1980 e 90 que a abordagem ergológica foi melhor delineada devido aos estudos relativos à atividade de trabalho. Essas pesquisas ocorreram sob a coordenação do filósofo Yves Schwartz, em cooperação com o linguista Daniel Faïta e com o sociólogo Bernard Vuillo. Os estudiosos empreenderam um conjunto de investigações coletivas sobre o “trabalho” sendo realizadas pelo dispositivo APST<sup>16</sup> (Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho) na Universidade de Provence (Aix-Marseille I), no sudoeste Francês.

Figura 1: Gênese da Abordagem Ergológica do Trabalho



Fonte: adaptado de Vieira Júnior e Santos (2012)

Schwartz e sua equipe organizaram, com base na abordagem ergológica, um programa de capacitação para os trabalhadores que lhes conferia um Diploma Universitário na Universidade de Provence na França. Neste curso, visavam à propagação de conhecimentos sobre a atividade do trabalhador e a transformação

<sup>15</sup> O debate de normas está presente em toda atividade de trabalho. Isso porque, do ponto de vista da Ergologia, uma tarefa não é executada, mas confrontada com um sujeito trabalhador que interpreta, analisa e regula. Estes debates encontram-se no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real, diante da impossibilidade de realização do trabalho em sua forma prescrita e sua necessária renormalização (SCHWARTZ, 2011).

<sup>16</sup> Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail, no original em Francês.



de realidades laborais pelo reconhecimento e validação, sob a forma institucionalizada, dos saberes dos trabalhadores.

O curso foi organizado em dois níveis: o primeiro, com atividades de campo, visitas a empresas e intercâmbio; o segundo, com módulos de ensino de 50 horas em disciplinas como Economia, Ergonomia, Ciência da Linguagem e Filosofia. A finalidade era ampliar o entendimento sobre o mundo do trabalho a partir de enfoques interdisciplinares, principalmente ao promover discussões e reflexões sobre a atividade do trabalho e sua gestão, bem como seus desdobramentos para o trabalhador.

Schwartz (2000a) observa que o início dos anos 1980 foi marcado pelo declínio das organizações tayloristas e da chamada produção de massa. Diante desse cenário, ele considerava fundamental compreender as transformações do trabalho, analisar os saberes, os laços coletivos, os valores, as contradições, as lutas e os sentimentos de insuficiências, ou seja, um conjunto de elementos que não são considerados objeto de mutações bruscas.

Durante os anos em que a Ergologia desenvolveu-se, o ambiente e o contexto do mundo do trabalho presenciou a convivência não pacífica de movimentos dos trabalhadores e do movimento de desenvolvimento de estratégias gerenciais de racionalização do tempo e diminuição das interferências dos trabalhadores no processo de gestão. Os trabalhadores buscavam a valorização de sua saúde em meio a ambientes insalubres de trabalho, e de seus saberes tácitos diante da crescente mecanização do processo produtivo.

A reação gerencial, com vistas ao aumento da competitividade, dá-se através de sofisticados programas de gestão e de controle da força de trabalho, bem como da simplificação, rotinização e padronização dos processos. Ferramentas gerenciais próprias do Taylorismo/Fordismo agravavam a divisão social e técnica do trabalho e aumentavam a precarização das relações trabalhistas. Diante desse quadro, novas formas de mobilização, como a operação padrão e a operação zelo, por exemplo, passam a receber destaque como forma de resistência dos trabalhadores, comprovando a impossibilidade de neutralização da participação intelectual dos trabalhadores no processo de gestão, na medida em que a atividade de trabalho inevitavelmente sofre influência do trabalhador. Assim, tal período é marcado por um

ambiente de conflitos com alto impacto na vida dos trabalhadores no interior das fábricas (VIEIRA JÚNIOR; SANTOS, 2012).

Nesse contexto, a abordagem ergológica propôs-se a desvelar um tempo sócio-cultural marcado por velhos e por novos agravantes da crise do trabalho-emprego no Capitalismo. Um tempo em que se prega a austeridade como forma de sobrevivência estatal e que conduz à precarização das relações de trabalho e adoecimentos. Tempos de crise institucional e dos sindicatos como espaços de representação dos trabalhadores, o que os levou a questionar sobre o lugar das formas latentes de resistência, de transgressão e de reinvenção dos espaços laborais. Este cenário mantém-se nos dias de hoje, tanto na França quanto no Brasil, fazendo com que a Ergologia permaneça como um referencial teórico-metodológico atual e rico para análises sobre o trabalho.

Desta **primeira entrada** de nossa construção teórica, queremos ressaltar duas questões fundamentais para a análise a qual procederemos. A primeira refere-se à *démarche* ergológica, sintetizada por Schwartz (2000a) ao nos explicar que:

[a] disciplina ergológica é própria às atividades humanas e distinta da disciplina epistêmica que, para produzir saber e conceito no campo das ciências experimentais deve, ao contrário, neutralizar os aspectos históricos. A *démarche* ergológica, mesmo tendo como objetivo construir conceitos rigorosos, deve indicar nestes conceitos como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho (SCHWARTZ, 2000a, p. 45-46).

A segunda, que está vinculada a esta primeira, refere-se à análise do trabalho como atividade. Ao estudar o trabalho como atividade humana, a Ergologia interroga as diversas disciplinas científicas que a perpassam na atualidade. Para tanto, mobiliza as áreas da Economia, Ergonomia, Psicologia, Linguística, Filosofia, Sociologia e Direito, a fim de analisar o universo do trabalho. Portanto, a Ergologia é uma abordagem pluridisciplinar que permite “abordar a realidade da atividade humana, em geral, e a atividade de trabalho, em particular” (TRINQUET, 2010, p.94).

### **2.2.1 Notas sobre a apropriação brasileira da Ergologia pelo Campo Trabalho e Educação**

A seguir, procederemos na recuperação de alguns estudos que consideramos importantes e relacionados à apropriação do referencial da Ergologia no Brasil, especialmente no que tange ao Campo Trabalho e Educação. Cabe destacar que nesta revisão não cobriremos todos os trabalhos relacionados a esta apropriação da abordagem ergológica, nem no Brasil, nem no referido campo de estudos, visto que nosso intuito não é realizar esse levantamento, e sim demonstrar o potencial da Ergologia, traçando um percurso capaz de demonstrar como, nestes 20 anos, a abordagem pode embasar pesquisas acadêmicas, especialmente teses e dissertações, bem como em intervenções no mundo do trabalho. Em especial, interessamo-nos pela inserção da Ergologia vinculada à temática dos saberes dos trabalhadores em atividade de trabalho. Cumprimos esta tarefa com a certeza de que outros caminhos podem ser descritos.

A primeira visita do Professor Yves Schwartz ao Brasil ocorreu em 1997, quando realizou palestra na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) a convite da professora Maria Inês Rosa, e que contou com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>17</sup>, conforme nos lembram Hennington, Cunha e Fischer (2011, p.7).

Já em 2005, Yves Schwartz foi convidado a participar da 28ª Reunião Anual da ANPED, oportunidade em que ministrou o minicurso intitulado “Trabalho, filosofia e atividade humana”. O evento contou com a Coordenação dos professores Gaudêncio Frigotto (UERJ/PPFH/LPP) e Dayse Moreira Cunha (FAE-UFMG). A convite do Grupo de Trabalho 09 (GT trabalho e Educação), tratou de temas como: o trabalho numa perspectiva filosófica; trabalho, atividade humana e produção de saberes; e teorias da ação e atividade humana. A realização do minicurso foi uma importante tentativa de inserir o debate no Campo Trabalho e Educação.

---

<sup>17</sup> Um marco importante como da socialização da Abordagem Ergológica do Trabalho no Campo Trabalho e Educação foi o minicurso realizado por Yves Schwartz na 28ª Reunião Anual da ANPED em 2005, intitulado “Trabalho, filosofia e atividade humana”. Neste evento, que contou com a Coordenação dos professores Gaudêncio Frigotto (UERJ/PPFH/LPP) e Dayse Moreira Cunha (FAE-UFMG), a convite do Grupo de Trabalho 09 (GT trabalho e Educação), ele tratou de temas como: o trabalho numa perspectiva filosófica; trabalho, atividade humana e produção de saberes; e, teorias da ação e atividade humana.

Em 2007, Daisy Cunha apresentou o trabalho “notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho” na 30ª Reunião Anual da ANPED. O trabalho contribuiu para a pesquisa com base na Ergologia no Brasil, por resgatar os aportes que conduzem à compreensão da atividade humana em situação de trabalho.

“A atividade da qual falamos é esse trabalho de síntese expresso nas operações do corpo-si” [...]. Ao refletir sobre o termo atividade humana, a ergologia confronta suas “aparições” nas situações de trabalho real as quais estuda ao patrimônio filosófico na intenção de não somente legitimar tais “aparições e reaparições sucessivas”, mas num processo de validação permanente do mesmo em suas contribuições para a compreensão dos dramas cotidianos da experiência humana. A abordagem ergológica de Schwartz nos permite pensar que as experiências vividas no trabalho, nos dramas do uso de si que todo trabalho representam, são experiências piores de problemas de cidadania, pois recolocam sem cessar a questão dos valores que permeiam a atividade científica, o governo do trabalho e o viver em comum no território das cidades (CUNHA, 2007, p. 14).

Em 2011, Élide Hennington, Daisy Cunha e Maria Clara Fischer organizaram um suplemento especial da Revista Trabalho, Educação e Saúde com o propósito de criar um lastro, buscando demonstrar a penetração da abordagem ergológica nos estudos sobre trabalho no Brasil. Como editoras convidadas para esta edição especial, Hennington, Cunha e Fischer (2011) procuraram evidenciar que a Abordagem Ergológica do Trabalho tem sido utilizada como referencial teórico-metodológico para diversas pesquisas brasileiras de grupos registrados no CNPQ e vinculados a diferentes universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento, além da Educação.

No estudo, destacam que a Ergologia construiu no Brasil uma história com diferentes “inícios” ao longo dos anos, na medida em que os pesquisadores brasileiros de diversas áreas entraram em contato com a Ergologia em momentos distintos. Além disso, reiteram a importância dos acordos de cooperação com o Departamento de Ergologia (França), os quais possibilitaram pesquisas de doutorados sanduíche e pós-doutorados, além de visitas de pesquisadores franceses e publicações em comum; além de destacarem que outros países como Portugal, Itália, Argélia e Moçambique também têm evoluído em pesquisas com base na Ergologia.

A pesquisa publicada por Santos (2012) resgatou a incorporação da Abordagem Ergológica do Trabalho na produção do conhecimento no campo da

Educação na FAE-UFMG, analisando 31 dissertações e teses defendidas no período compreendido entre o ano de 2000 a agosto de 2012; destacando a relevância que a FAE-UFMG tem dedicado à Ergologia.

Identificamos aqui a necessidade de um estudo complementar que trace a incorporação da Ergologia no referencial brasileiro em outras universidades e campos do conhecimento. Há estudos publicados principalmente em periódicos da Educação, mas é possível perceber também um aumento das publicações nas áreas da Psicologia, da Administração e até mesmo na Engenharia de Produção.

Queremos destacar também o artigo publicado<sup>18</sup> em 2015 por Franzoi e Fischer com o título “Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação”. O texto apresenta o que as autoras chamaram de “uma genealogia do tema saberes do trabalho”. Destacam a presença dos conceitos marxianos em diálogo com outras vertentes do pensamento nestes mais de 30 anos do GT. Pouco a pouco, praticamente em uma linha cronológica, o texto vai demonstrando como as diversas pesquisas sobre o tema dos saberes dos trabalhadores foram sendo inseridas por diferentes correntes teóricas nas discussões do GT Trabalho-Educação da ANPED.

Para nossa pesquisa, este trabalho é importante por ressaltar como as pesquisas embasadas na Ergologia permitiram o aprofundamento das categorias marxianas e a superação de alguns impasses teóricos. Franzoi e Fischer (2015, p. 160) apontam que a adoção da categoria atividade permitiu um exame clínico do trabalho. Citando Cunha, lembram que, para a Ergologia, o trabalho permite analisar as especificidades da atividade humana vivida no espaço de trabalho (atividade industriosa).

Dessa perspectiva, olhando o trabalho com uma lupa lá no seu cotidiano, a maneira como os homens produzem bens e ao mesmo tempo se produzem a si mesmos pode revelar o educativo presente na experiência de trabalho (CUNHA apud FRANZOI; FISCHER, 2015, p. 160).

Recente entrevista concedida por Yves Schwartz (SCHWARTZ; FANTI; BARBOSA, 2016) durante evento promovido em parceria entre a PUC-RS e a

---

<sup>18</sup> Este artigo foi apresentado na mesa “Culturas do trabalho, movimentos sociais e produção de saberes” que integrou a programação do II Intercrítica, em agosto de 2014. Considerando que nosso acesso ao seu conteúdo deu-se pela Revista Trabalho Necessário e sua publicação ocorreu em 2015, optamos por referenciá-lo neste periódico.

UFRGS, no final de 2015, o autor destacou a inserção da Ergologia no Brasil. Para ele, há uma significativa receptividade, principalmente na área da Educação, pela abordagem ergológica do trabalho. Ressaltou ainda que no Brasil há uma abertura às dimensões transdisciplinares e que isso se torna terreno fértil para a Ergologia.

O autor ilustrou esse fato citando as diversas universidades e departamentos em que esteve convidado a apresentar a Abordagem Ergológica do Trabalho. Entre eles, cabe citar como exemplo departamentos de Filosofia, Ciências Humanas, Engenharia de Produção, Psicologia e Psicologia do Trabalho, Ergonomia, Administração, além da Educação; em diferentes Universidades Federais, tais como a Educação, Filosofia, Ciências Humanas, Engenharia de Produção, Psicologia e Psicologia do Trabalho, Ciências da Linguagem, Ergonomia, Administração em diferentes Universidades em Minas Gerais (UFMG); Rio de Janeiro (UFRJ e UFF), Espírito Santo (UFES), Paraíba (UEPB), São Paulo, além dos CEFETs e Institutos Federais.

Enfim, como pudemos demonstrar, atualmente encontramos publicações relacionadas à Ergologia nos principais periódicos brasileiros, assim como verificamos o interesse de muitos grupos de pesquisa nesse referencial em diversas universidades. A Ergologia não é mais uma novidade, mas caminha em direção a uma abordagem consolidada no Brasil como referência para pesquisas acadêmicas e intervenções no mundo do trabalho. Contudo, ainda assim a sua inserção é tímida em periódicos muito relevantes como, por exemplo, a Revista Brasileira de Educação, principal publicação ANPED.

No período compreendido entre 2000 e 2017, somente dois artigos foram publicados na RBE tendo a Ergologia como referencial teórico-metodológico, ambos de autoria de Wanderson Ferreira Alves (2014, 2016)<sup>19</sup>. Os textos apontam o potencial da Ergologia ao abordar a questão da gestão da educação, apresentando críticas ao modelo que ambiciona mensurar o trabalho pedagógico em uma perspectiva de *management* na educação, e não pelo viés da atividade de trabalho.

Destacamos, por exemplo, Alves (2014), que critica as formas de gestão do *management*, consideradas modernas, e ao incidir sobre situações de trabalho que arriscam esconder a atividade de trabalho, perdendo sua substância. As ferramentas de gestão focadas apenas nos índices e nos resultados do trabalho reposicionam o

---

<sup>19</sup> Estes também são os únicos artigos deste período que indicam Yves Schwartz nas referências.

trabalho prescrito, incidem na sua relação com o trabalho real (ALVES, 2014) e se colocam como uma perspectiva de gestão que simplifica e reduz o que é complexo, por natureza, comprometendo “o projeto da empresa ou instituição, seja desperdiçando a competência humana, seja arriscando a degradar as situações laborais e a própria saúde dos trabalhadores” (ALVES, 2014, p. 55).

Enfim, nossa intenção não era fazer um balanço propriamente dito da presença no meio científico da Ergologia no Brasil, mas apontar algumas de suas potencialidades, especialmente no Campo Trabalho e Educação, ao qual nos filiamos.

Há ainda alguns caminhos a percorrer. Entre esses caminhos se situa a **segunda entrada** de nossa construção teórica, na qual ressaltaremos os vínculos estabelecidos entre a Abordagem Ergológica do Trabalho e os saberes do trabalhador, especialmente no Campo Trabalho e Educação. O balanço apresentado nesta sessão permite-nos o entendimento de que a Ergologia pode ser (de certa forma) uma compreensão específica capaz de auxiliar a aprofundar elementos oriundos da tradição marxiana a respeito do trabalho como princípio educativo e, a partir disso, possibilitar novos entendimentos sobre o que é “educativo” e o que é “deseducativo” no trabalho, bem como os motivos pelos quais se adocece no trabalho (CUNHA, 2005b).

### 2.2.2 Ergologia e Atividade de Trabalho – aproximação teórica inicial<sup>20</sup>

A abordagem ergológica tem se apresentado como uma possibilidade de análise e de entendimento do trabalho em sua dimensão ontológico-histórica e como princípio educativo, priorizando a análise da atividade de trabalho e do seu lugar na produção da história do trabalho humano. As tensões entre as dimensões micro e macro da experiência do trabalho humano expressam-se e, ao mesmo tempo, produzem-se na atividade de trabalho. Os aspectos econômicos, sociais, psicológicos, corpos e mentes, e as relações sociais de trabalho constituem-se e são constituídas em situação de trabalho por “corpos si”, que renormalizam, pela atividade, as normas antecedentes.

---

<sup>20</sup> Os principais conceitos relacionados à Ergologia serão discutidos ao longo do texto, como, por exemplo, corpo-si, *dramatique*, renormalização.

As proposições teóricas a respeito do “trabalho como princípio educativo” originam-se nos clássicos de Marx, Gramsci e Lukács e têm sido amplamente discutidas no contexto brasileiro. Na tradição marxiana, o “trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social” porque o desenvolvimento da consciência se dá através dele, pela ação do homem na transformação da natureza e da cultura. O trabalho é, ao mesmo tempo, criador e destruidor da vida. Dessa forma, não pode ser interpretado apenas como emprego, ou como trabalho assalariado e alienado, mas como uma forma histórica de trabalho, como atividade fundamental pela qual o ser humano torna-se humano, criando e expandindo-se em cultura e conhecimento (FRIGOTTO, 2009).

“A ideia de que trabalhar educa está presente no ideário pedagógico brasileiro configurando formas institucionais, práticas pedagógicas e reflexões teóricas” (CUNHA, 2005b, p. 42). Na tradição crítica do campo de estudos Trabalho-Educação no Brasil, a obra de autores como Acácia Kuenzer, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella, Maria Ciavatta, entre outros, tem aprofundado a perspectiva teórico-política do “trabalho como princípio educativo”. Essa tem sido uma das vertentes com significativa influência na construção de propostas em torno da integração entre educação profissional e geral.

Ao reconhecermos o intenso debate que há no campo trabalho e educação em torno do tema “trabalho como princípio educativo”, em especial no Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” da Anped, tomamos para este estudo o posicionamento apresentado por Daisy Cunha sob o título “Pensar as dimensões educativas do trabalho: desafio em aberto” (2011, p. 16). A pesquisadora afirma que:

A ideia do trabalho como princípio educativo compreende que esse educativo, em nossa concepção, perpassa a experiência das situações de trabalho, sejam elas ou não situações de trabalho escolares. Pode-se falar em educativo na medida em que ele se consubstancia no aprendizado, desenvolvimento e transformação dos valores e saberes que circulam no espaço de trabalho.

Segundo Cunha (2005a, p.119), é importante considerar que o termo atividade aparece de maneira dispersa ao longo da obra de Marx, já que o autor não lhe dá um tratamento autônomo. Porém, o termo é recuperado pelos psicólogos soviéticos, fundadores da psicologia histórico-cultural.



Leontiev (1978, p. 75; 210) define a atividade como um processo impulsionado e orientado por um motivo, sopro vital do sujeito corpóreo. O conceito de atividade pode ser analisado em três níveis de funcionamento: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. Vygotsky (1991) sugere que a atividade é o princípio explicativo da consciência, construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Para esses autores, consciência e atividade devem ser entendidas como unidade dialética.

De acordo com Leontiev (1978), os componentes estruturais da atividade são necessidade, objeto e motivo, e a atividade expressa-se por intermédio de um conjunto de ações subordinadas aos objetivos do trabalho. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos.

Para a ergologia, a atividade distingue-se da ação:

A ação tem um início e um fim determinados, ela pode ser identificada (gesto, marca), atribuída a uma decisão, sujeita a uma razão (exemplo: uma instrução é uma lista de ações). A atividade é um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc. ...). (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23)

E qual a diferença entre atividade e trabalho já que ambos comportam dimensões distintas? (SANTOS, 2012; TRINQUET, 2010) Esses autores afirmam-nos a existência de uma confusão entre trabalho e atividade de trabalho.

Nesse sentido, o trabalho envolve tanto aquilo que foi prescrito na tarefa quanto o que o trabalhador efetivamente realiza, pois, por mais prescrita que seja a tarefa, sempre haverá lacunas que se apresentarão como oportunidade e/ou obrigação para o trabalhador renormalizar. A atividade está na intimidade do trabalhador; é sempre pessoal e singular (SANTOS, 2012).

De acordo com Trinquet (2010), a dificuldade metodológica em compreender a diferença entre ambas reside no fato de que quando perguntamos ao trabalhador sobre seu trabalho e os resultados, os procedimentos e os materiais que utiliza para trabalhar, perguntamos sobre atributos relacionados ao seu posto de trabalho e tarefas desempenhadas. Porém, “a atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os ‘outros’” (TRINQUET, 2010, p. 96).

Renormalizar é executar o prescrito de acordo com o que é possível, necessário e vivível; logo, nunca será simples execução. Schwartz (2000b) diz que o trabalho é resultante da atividade na medida em que se torna produto da tarefa (norma prescrita) renormalizada pelo trabalhador.

Para a Ergologia, toda atividade é sempre atividade industriosa e considera que o trabalho concentra uma infinidade de debates da história das sociedades humanas (CUNHA, 2010); pressupõe a existência de um “corpo-si” e consiste numa “dramática do uso de si” por si e pelo outro, em que o trabalhador confronta-se com normas antecedentes (trabalho prescrito) e produz renormalizações (trabalho real).

Ou seja, um debate de normas onde a atividade retrata e convoca a experiência de trabalho que é sempre uma situação histórica, singular, marcada pela mediação, pela contradição e/ou transgressão dessas normas (SCHWARTZ, 2011) em um processo que confronta, mobiliza e (re)cria saberes e valores pela convocação do próprio corpo si, obrigando o trabalhador a fazer escolhas e arbitrar entre valores diferentes e, às vezes, contraditórios; a escolher sobre os usos de si, conduzindo o trabalhador a uma *dramatique*.

### 2.3 APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM: A PROCURA DE UM CONCEITO

Os termos aprendizagem, imprendizagem e aprendizado não possuem um tratamento autônomo no referencial da Ergologia. Afirmamos isso considerando que não encontramos uma definição clara sobre esses termos nas fontes bibliográficas consultadas. Para justificar nossa afirmação citamos que não há verbetes no Glossário da Ergologia utilizando os termos (SCHWARTZ, DURRIVE; 2010); e, além disso, eles também não são incorporados, e seus temas tratados, nos demais verbetes do glossário.

Todavia, isso não significa que não sejam termos importantes para a Abordagem Ergológica do Trabalho. Pelo contrário, ainda que a aprendizagem não seja um termo citado com tanta frequência, nas suas aparições no referencial da Ergologia a aprendizagem e a imprendizagem são abordadas vinculadas à atividade de trabalho, às dimensões educativas do trabalho ou à produção e circulação de saberes e valores, sendo tratada como aprendizagem no trabalho, ou seja,

vinculadas à atividade de trabalho e à dimensão epistemológica da produção de conhecimento.

O termo *imprendizagem* é um neologismo que tem origem no Francês *imprentissage*, a partir da união das palavras *aprendizagem* e *impregnada*. Schwartz e Durrive (2010) tratam a *imprendizagem* como uma aprendizagem que não se remete a mera transmissão/aquisição de conteúdos e informações codificadas, mas que ocorre diante das relações de engajamento e é atravessada pelos valores que circulam na atividade.

Enfim, ao buscarmos compreender os processos de aprendizagens e de *imprendizagens* em atividade de trabalho na área da panificação e da confeitaria, deparamo-nos com a necessidade de aprofundar esses conceitos. Neste esforço, observamos que a Ergologia por si só não nos deu suficiente compreensão destes e, portanto, foram convidados ao diálogo outros autores como Yves Clot, Vygotsky, Leotiev e Charlot.

#### 2.4 SABER E CONHECIMENTO: ESTATUTOS EM DISPUTA

É comum encontrarmos os conceitos de saberes e de conhecimento sendo tratados como sinônimos. No cotidiano, e na linguagem popular em especial, não há grande diferença na forma como ambos são tratados. O Dicionário da Língua Portuguesa apresenta diferentes definições para saber e conhecimento quando nos diz que o O saber está vinculado ao significado que os sujeitos atribuem às experiênciase que a . etimologia desta palavra “saber” tem origem na palavra origem latina *Sapere* que significa “ter gosto” (Aurélio, 2016). Já em relação à palavra conhecimento, o mesmo dicionário afirma que é um substantivo vinculado à ação, ao ato, ao fato de ter ciência de algo ou alguma coisa; o que não significaria necessariamente ter consciência. Ainda que estas diferentes definições apresentadas no Dicionário nos deem algumas pistas acerca da diferença destes termos, mas não resolvem o problema da disputa entre os estatutos destes termos.

Franzoi (2009, p. 192), ao analisar o conhecimento que o operário ainda detém sobre o conteúdo do seu trabalho, afirma que se trata de “um conhecimento concreto, empírico e incompleto. Por não estar articulado com a teoria a ele

circunscrito, carece de poder de generalização, é um saber em ato, não explicitado em nível teórico”, poderíamos acrescentar em permanente construção.

Diniz e Santos (2003, p. 143) apresentam um posicionamento com o qual concordamos. Estas autoras, além de diferenciá-los, explicitam que o saber é sempre instável porque é sempre um processo, uma relação.

Preferimos, neste texto, convocar a palavra “saber” no lugar do conhecimento, a despeito da conotação pejorativa que comumente se reveste, por dois motivos. Primeiro porque a forma substantiva “saber” é mais ampla do que a forma substantiva “conhecimento”, entendido como já formalizado e legitimado, saber objetivante que circula no nível da consciência. Além disso, “saber” supõe a forma verbal que implica tomá-lo não só como produto, e não só como produto social e historicamente formalizado segundo cânones instituídos, mas, também, e ao mesmo tempo, “saber” como ato, processo. Logo como relação de alguém com alguma coisa que, em última instância, é relação de alguém consigo mesmo (DINIZ, SANTOS, 2003, p. 143).

Portanto, ao falarmos de saberes, estamos nos referindo a um conceito que é por natureza instável, tendo em vista que se produz e se estabelece diante da relação entre sujeito e objeto, sendo socialmente produzido e com implicações nos aspectos individual, físico e psíquico.

De acordo com Schwartz (2009), os saberes estão sempre engajados no debate de valores individuais e coletivos, confrontando saberes complexos e híbridos, mobilizados e, assim, convocados em sua dimensão singular, histórica, não standardizável, das situações de vida e de trabalho. Já o conhecimento é visto como o saber sistematizado, formalizado, transferível e mobilizável, à medida que não está necessariamente relacionado com a experiência do sujeito que o produziu, diferentemente do saber, o qual está fundado na experiência individual e coletiva.

## 2.5 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO FEITAS AO CAMINHAR

Nesta sessão, pretendemos explicitar como foram construídos os procedimentos e as estratégias de investigação implementadas na construção dos dados empíricos de pesquisa. Seguindo nossa intenção de refletir “com” os sujeitos de pesquisa, realizamos um conjunto de incursões no campo de pesquisa, o que nos proporcionou contextualizá-lo e problematizá-lo, assim como os procedimentos.

A partir disso, convidamos alguns profissionais para participar das entrevistas com o objetivo de traçar suas trajetórias, buscando compreender como aprendem diante das situações de trabalho. Na sequência, convidamos alguns destes para participar do Atelier Saberes e Sabores, com o objetivo de compreender as aprendizagens relacionadas aos processos de relação com o saber, de engajamento e de impregnação.

### **2.5.1 Entrevistas: Fiando a confiança entre olhares**

As entrevistas individuais foram guiadas por roteiro semiestruturado distribuído em dois blocos, os quais abordam o processo de trabalho e os processos de aprendizagens. Durante a entrevista, buscou-se delinear o que é feito no trabalho, como isso é feito, quais são as transformações significativas no trabalho e quais os fatores fundamentais para quem precisa aprender o ofício.

Além disso, após cada pergunta, solicitou-se aos sujeitos que exemplificassem suas respostas em situações de trabalho e também como fariam se fosse preciso treinar outra pessoa para realizar o seu trabalho. Essa estratégia, aliada à opção por um roteiro semiestruturado da entrevista, permitiu revisitar vivências, experiências passadas, aliadas à experiência da própria entrevista.

Ao longo do texto, os participantes foram identificados por um codinome. Nossa intenção é garantir o anonimato e a confidencialidade dos próprios participantes, conforme acordado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os codinomes foram escolhidos em comum acordo entre o pesquisador e cada participante, sendo que cada participante pode sugerir seu codinome desde que fosse algo ligado à natureza, aos animais, às plantas, aos astros, entre outros. Nossa inspiração está em São Francisco de Assis (Assis, 2015) que é, para os católicos, o protetor da natureza e dos animais. Porém, este “algo” ligado à natureza está também vinculado a algum aspecto considerado importante na trajetória de cada participante. Assim, perguntamos sempre para o participante porque havia escolhido aquele codinome e o que ele representava. Chamará a atenção que os codinomes apresentarão fortes conotações de gênero que não são objetos inicialmente previstos para as análises desta tese, mas que merecem reflexões futuras.

As entrevistas individuais ocorreram em duas etapas, sempre em locais sugeridos pelos participantes e de acordo com sua disponibilidade e conveniência. A primeira teve por objetivo conhecer o participante com quem conversamos, sem roteiro previamente estabelecido, com a intenção de apresentar a pesquisa, estabelecer relações de confiança e identificar pontos que deveriam ser aprofundados. Na segunda etapa ocorreu a entrevista propriamente dita, a qual foi gravada e transcrita com a finalidade de contribuir com a construção e análise dos dados. Essa etapa foi conduzida por um roteiro semiestruturado.

De acordo com Sade, Ferraz e Rocha (2013), a entrevista como instrumento de pesquisa é um movimento onde o pesquisador está entrevistando e ao mesmo tempo sendo entrevistado. De acordo com os pesquisadores, o entrevistado, o participante da pesquisa, organiza e seleciona, consciente e inconscientemente, aquilo que vai contar em função do processo de confiança que vai se estabelecendo entre o pesquisador e o participante da pesquisa.

Ao abordar a questão da confiança, afirmam que “o ethos da confiança tem o sentido de abertura ao plano da experiência e de aumento da potência de agir” (p.283). Esse posicionamento foi importante na condução das entrevistas, na medida em que nos interessamos pelos processos de aprendizagens e de imprevistos ocorridos na experiência, não somente por sua representação na linguagem.

Os participantes da pesquisa não são apenas o alvo passivo das intervenções do pesquisador. A mudança de nomenclatura, já que falamos em participante e não mais em sujeito (anônimo) de pesquisa, não é gratuita, pois implica que o dispositivo com o qual se trabalha abra espaço para que este possa indicar quais as questões importantes a serem colocadas para ele, podendo, então, assumir um lugar de coautoria na produção de conhecimento. Dessa forma, o encaminhamento dos problemas trabalhados deve responder não só aos interesses do pesquisador, mas também ser capaz de tornar os participantes interessados e confiantes no processo, permitindo que assumam voz e participação (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p.290).

Tedesco, Sade e Caliman (2013) abordam a entrevista como procedimento metodológico de investigação considerando o conhecimento construído na entrevista, nos entre-olhares. Para os pesquisadores, é fundamental que a entrevista não vise falar “sobre” a experiência, mas que abra espaço para se acessar a experiência que se faz presente “na” fala.

Ao conceber as relações de determinação mútua entre expressão e conteúdo, priorizamos a experiência produzida na própria fala que se manifesta em enunciações constituídas não apenas por componentes linguísticos da frase – léxico e sintaxe – , mas também e, principalmente, por componentes extralinguísticos como variações de entonação, de ritmo e de velocidade somados a componentes como expressões faciais e corporais (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 304).

Nesse sentido é que Sade, Ferraz e Rocha (2013, p.290) afirmam que pensar a confiança na pesquisa exige considerar o “com-fiar”, fiar com o outro, tecer com ele, compor com o outro, com outrem, o convidando e se convidando a criar novas possibilidades de entendimento sobre o tema em questão. Enfim, considerar que a entrevista, ao mesmo tempo em que acessa o vivido, é em si mesma produtora de experiência. “A questão da confiança nos permite integrar os dois aspectos, o ético e o epistemológico, apostando, ao mesmo tempo, em novas práticas de conhecimento e novos modos de existir” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p.290).

A produção da confiança, portanto, requer dispositivos coletivos de pesquisa; não se trata de apelar para o imperativo: confiem! Os dispositivos precisam cultivar a confiança, pois confiança demanda tempo, temporalidade na qual se estabelece a sintonia afetiva e o engajamento que nela se baseia. O que põe em questão a regulação dos vínculos na pesquisa, assim como a própria definição do seu domínio, isto é, de suas regras e acordos (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 292).

De fato, o contrato estabelecido entre pesquisador e pesquisado supera o TCLE. Vimos que os participantes da pesquisa estavam mais interessados em saber nossas intenções de pesquisa do que com a escrita e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Citamos como exemplo disso as pessoas que, ao serem apresentados à pesquisa, decidiram não participar, ainda que tenham lido e concordado com o TCLE.

Retomando a questão da entrevista como forma de acessar o plano da experiência é preciso considerar que a pesquisa e a intervenção no mundo do trabalho não podem reduzir a atividade a uma representação consciente sobre a realização do trabalho, pois isto esconde uma parte importante da atividade. Não basta apenas perguntar o que o sujeito fez, mas o que deixou de fazer, quais eram suas intenções, o que poderia ter sido alterado e não foi. Assim, dispensar as possibilidades subtraídas na análise do trabalho é retirar, artificialmente, aqueles que trabalham dos conflitos que perpassam a realização do trabalho.

### 2.5.2 Análise de Conteúdo

Para a análise de conteúdo, utilizamos as contribuições de Minayo (1998) e a *expertise* desenvolvida pelo grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento. A estratégia implementada buscou na análise de conteúdo evidenciar as falas que consideramos mais significativas relacionadas à análise da aprendizagem. Contudo, assim como nas entrevistas, na análise de conteúdo buscamos ultrapassar a fala vista apenas como representação para encontrarmos os significados a ela vinculados, o que exigiu considerar o contexto do trabalho e as trajetórias profissionais.

Em relação às categorias, Minayo (1998) entende que se referem a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns relacionadas entre si, onde o pesquisador deve relacionar cada uma das categorias com o referencial teórico que suporta o estudo. Dessa forma, pode ser necessária a inclusão de referenciais inicialmente não previstos para que o pesquisador obtenha relação entre o embasamento e os achados da pesquisa. Considerando esse posicionamento de Minayo (1998), não foram definidas categorias de conteúdo previamente à realização do estudo empírico. Esse posicionamento encontrou amparo na impossibilidade de realizar a pesquisa em um campo mais específico, no caso, em uma cooperativa ou em uma empresa.

A partir da análise da contextualização do campo de pesquisa e do material empírico, considerando aqui as entrevistas e o Atelier Saberes e Sabores, as categorias de conteúdo que emergiram foram: trajetórias de trabalho; saberes e valores; saberes e dissabores da profissão; segredos do ofício.

Minayo (1998) sugere que é necessário tomar alguns cuidados na definição de qualquer amostra de pesquisa, seja em uma pesquisa qualitativa, quantitativa ou mista. De acordo com a autora, a amostra precisa refletir a totalidade em suas múltiplas dimensões, privilegiando os sujeitos que detêm as informações e experiências que se deseja conhecer, também vinculadas aos objetivos da pesquisa.

A autora sugere ainda que as informações, para serem analisadas, precisam ser capazes de evidenciar a relação singularidade-universalidade. Para tanto, torna-se necessário escolher um conjunto de informantes que possibilitem a apreensão



das semelhanças e reincidências, sem deixar de considerar as diferenças presentes no objeto em análise e que foram apontadas pelos participantes da pesquisa.

A análise de conteúdo das entrevistas contou com visitas aos locais de trabalho. Para essa etapa, realizamos anotações em caderno de campo. Ao longo das entrevistas também foi feito um conjunto de anotações em caderno de campo relacionadas às situações que evidenciamos durante as entrevistas, mas que não haviam sido enunciadas pelos entrevistados. Todos esses materiais compuseram nossa análise.

Em relação às entrevistas, nossa análise inicia com a transcrição das mesmas. A seguir, realizamos uma categorização relacionando e sistematizando as falas conforme poderiam se referir a aspectos em comum. Esse processo foi realizado inicialmente para cada participante. Depois, procedemos na comparação entre essas análises, com o objetivo de sistematizar e identificar as recorrências e os distanciamentos. Neste ponto, foi de grande contribuição para nosso trabalho os conceitos relacionados à sistematização de experiências (FISCHER, 2006) e que serão detalhados na sessão a seguir.

O próximo passo foi organizar uma tabela onde inserimos excertos das falas dos participantes, conceitos teóricos e o nosso entendimento acerca do que poderia se estabelecer em termos de diálogos entre ambos. Por fim, elegemos as categorias de conteúdo que analisaríamos, considerando tanto as falas dos entrevistados, o Atelier, a contextualização e problematização do campo de pesquisa.

De maneira complementar, a análise de conteúdo contou com análises produzidas pelo *Software NVivo*, o qual ajuda na organização e análise de informações não estruturadas com o objetivo de torná-las estruturadas. O NVivo permite a compilação de materiais em diversos formatos, seja texto, áudio, vídeo, fotografias, figuras, entre outras, independentemente do campo e abordagem. O NVivo envolve a organização do material, a análise, o compartilhamento e a produção de relatórios.

Para tanto, utilizamos a versão 11 para Windows do *software NVivo*. Realizamos a análise do material das transcrições das entrevistas através de frequência de palavras e diagramas de nuvens de palavras. Os parâmetros empregados nas análises foram: apresentação das 100 palavras mais frequentes com extensão mínima de seis caracteres e agrupamento e análise por palavras

sinônimas e derivadas. Foram excluídos da análise os nomes dos entrevistados, indicando-os como palavras impedidas no dicionário do projeto no *software*.

Além da análise da frequência de palavras do material, foi realizada a análise de Cluster por similaridade de palavra entre os materiais das entrevistas individuais. Cabe destacar que essa análise foi importante para a organização do Atelier.

### **2.5.3 Sistematização de Experiências**

O diálogo estabelecido no Atelier provocou um entrelaçamento de falas dos participantes, no qual, por vezes, tornava-se difícil atribuir a um ou a outro participante a opinião. Nesse sentido, os conceitos relacionados à sistematização de experiências (FISCHER, 2006) auxiliaram nas análises das entrevistas, e principalmente do Atelier, no qual os participantes puderam falar e interagir entre si.

Fischer (2006) apresenta um estudo relacionado à sistematização de experiências dos trabalhadores no campo da produção associada em diálogo com diversos referenciais que investigam os Saberes do/no Trabalho. Fischer (2006, p. 156) diz que a Sistematização de experiências “permite a fundamentação do significado e de elaboração de procedimentos para o estudo das renormatizações da atividade ‘viva’ e histórica do trabalho ocorrida nesses empreendimentos”.

Contudo, a autora adverte-nos que a elaboração de conceitos não deveria se restringir ao ativismo e nem ao verbalismo, mas que seja compreendida como uma atuação engajada de produção e de legitimação dos saberes coletivamente produzidos e de empoderamento dos sujeitos nas relações de trabalho. Nesse sentido, compreende que a sistematização é possuidora de um potencial educativo dos trabalhadores pelos próprios trabalhadores que partilham os saberes que lhes são necessários para a realização de suas atividades (FISCHER, 2006).

De acordo com Fischer (2006), essa é uma possibilidade de avanço, enquanto movimento educativo, da educação popular, a qual visa a emancipação das classes populares em relação às múltiplas formas de opressão em que se encontram. Portanto, é fundamental que os sujeitos estejam implicados individual e coletivamente na ação política tanto quanto na ação educativa (pedagógica) a que se propõem realizar. Para Fischer (2006), a sistematização pode ser definida como uma ferramenta que permite aos envolvidos, através de uma ação reflexiva e

coletiva, apropriar-se criticamente de suas experiências.

Fischer (2006, p. 156) alerta ainda quanto ao distanciamento existente entre o trabalho na economia popular e solidária e o trabalho assalariado. Logo, ainda que na atualidade ambas as formas de trabalhar encontrem-se presentes na sociedade capitalista (mesmo considerando o trabalho assalariado como a forma hegemônica de se trabalhar), precisamos compreender que, ao se colocarem inseridos em diferentes relações de trabalho, cada um carrega também diferentes formas de produção de saberes e de valores.

### **3 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: O COMER COMO FORMA CULTURAL DE ALIMENTAR-SE**

O campo de pesquisa apresentou-se rico para a discussão e análise do aprender em atividade de trabalho. Essa afirmação está baseada no contexto com o qual nos deparamos e que nos levou a considerar nas análises de pesquisa as questões sociais, econômicas, históricas e culturais relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.

Em vista disso, dedicamos um capítulo específico para discutir questões relativas ao campo da panificação e da confeitaria. Neste capítulo, traçamos aspectos relacionados à configuração do trabalho na panificação e na confeitaria, seus principais produtos, o histórico da profissão e de sua formação profissional. Todavia, consideramos importante destacar alguns aspectos relacionados à área da panificação e da confeitaria e aos participantes da pesquisa ainda nesta introdução, sem o objetivo de esgotá-las.

Destacamos que trabalhar na panificação e na confeitaria envolve relacionar duas necessidades humanas: a alimentação e o trabalho. Essas duas necessidades humanas relacionam-se no campo da panificação e da confeitaria, assim como na gastronomia, na engenharia de alimentos e nas diversas disciplinas que, de alguma forma, abordam o processo de produção de alimentos.

#### **3.1 COMIDAS E ALIMENTOS – HÁ DIFERENÇA?**

Um alimento produzido não é apenas um conjunto de ingredientes e de matéria-prima que foi transformado para satisfazer necessidades relacionadas ao funcionamento do corpo humano, mas sim o resultado do trabalho humano que materializa e condensa saberes e valores, sabores e dissabores.

As relações sociais e econômicas aí existentes, entre a necessidade de alimentar-se e o que será consumido, sugerem-nos que comer e trabalhar na área da alimentação envolve o aprendizado das técnicas de produção e dos significados sociais relacionados aos alimentos. A panificação e a confeitaria referem-se a um determinado tipo de alimento que tem características funcionais, alimentares,

nutricionais e culturais. Essas envolvem um conjunto de relações sociais e econômicas de produção e de consumo destes alimentos. Afinal, comer é uma das necessidades mais básicas de sobrevivência para todos os animais.

O alimento, ou alimentar-se, é, também, uma forma de se expressar. Cascudo (1968) diz que a comida é uma forma de comunicação que permite ao indivíduo explicitar sua visão de mundo, pois está relacionada à cultura, por um lado, e à produção e ao consumo por outro, forma como se produz, vende e se consome estes alimentos, seja enquanto necessidade ou manifestação cultural ou religiosa. “O que é colocado no prato, mais do que alimentar o corpo, alimenta uma certa forma de viver” (MACIEL, 2004, p. 36).

Para Maciel (2004), a cozinha de um povo é criada em um processo histórico que articula um conjunto de elementos referenciados na tradição, no sentido de criar algo único, particular, singular e reconhecível. Segundo a mesma autora, uma cozinha é parte de um sistema alimentar que inclui a culinária e se refere às maneiras de fazer o alimento. Porém, essas maneiras de preparar o alimento e as comidas, mais do que às técnicas, estão relacionadas aos significados socialmente construídos e culturalmente atribuídos aos alimentos (MACIEL, 2004).

A alimentação, organizada como uma cozinha, torna-se símbolo de uma identidade (atribuída e reivindicada) através da qual os homens podem se orientar e distinguir. Mais que hábitos e comportamentos alimentares, as cozinhas implicam formas de perceber e expressar um determinado “modo” ou “estilo” de vida que se quer particularizar a um determinado grupo (MACIEL, 2004, p. 36).

De acordo com Cascudo (1968) e Maciel (2004), se o alimento é indispensável para a sobrevivência, a comida é uma forma de se relacionar com o outro, com a sociedade e com a história das pessoas e dos povos. Portanto, a produção de alimento está relacionada às representações culturalmente estabelecidas, codificadas e reconhecidas de alimentar-se. Comidas são alimentos constituídos de significados historicamente construídos e compartilhados pela cultura.

A pesquisa que temos desenvolvido, desde o mestrado, traz também a presença de elementos vinculados à questão da história dos produtos de panificação

e confeitaria e sua relação com a produção de *mais-valia*<sup>21</sup>. A produção desses produtos alimentícios, em sentido estrito, objetiva torná-los mercadorias destinadas à venda e ao consumo. Porém, a pesquisa indicou que esses produtos alimentícios estão carregados de história, e que permitem um “transportar-se” para outros lugares. Dessa forma, conhecer a história desses alimentos é uma oportunidade de “viajar” para outros lugares e de “conhecer” outras culturas.

Cabe destacar que a abrangência do tema da alimentação é tão ampla que a França está criando o Instituto do Gosto, da Gastronomia e da Arte à Mesa; e na Itália o movimento *Slow-Food* está criando a Universidade de Ciências Gastronômicas, com destaque para a História da Cozinha e da Gastronomia.

Sennett (2008, p. 147) delinea algumas sugestões que podem ser importantes para pensarmos o trabalho na área da alimentação, como, por exemplo, que “o cru é o mundo da natureza, tal como encontrada pelos seres humanos, ato de cozinhar gera o mundo da cultura, a natureza metamorfoseada”.

A gastronomia é uma narrativa com início (ingredientes), meio (combinação e cozimento) e fim (comer). Para chegar a um ‘segredo’ de preparação de um prato novo, o leitor deve percorrer essa narrativa, ao invés de focalizar apenas na etapa intermediária; é imaginando todo o processo que saímos de nos mesmos (SENNETT, 2008, p. 211).

Assim, considerando o convite de Schwartz (2011, p. 8) de “sair de nossa reflexão que toma o trabalho no *stricto sensu*, mercantil, como se esse fosse verdadeiramente o único trabalho digno de atenção, único lugar de envolvimento, de uso e de usura de nossas faculdades industriais”, a pesquisa buscou identificar quais seriam esses outros aspectos que não tomam o trabalho e esses produtos somente como mercadorias e os resultados foram surpreendentes.

Na dissertação de mestrado já nos reportávamos que há um conjunto de relações sociais e históricas presentes na produção de pães e de confeitos e que a produção desses alimentos está impregnada de história da humanidade, da cultura das sociedades e da fé dos povos que se combinam e, ao mesmo tempo, contradizem-se com as relações sociais capitalistas hegemônicas. Além disso, outras contribuíram sobremaneira para a compreensão desses aspectos vinculados

---

<sup>21</sup> Conceito definido por Marx (1968), amplamente conhecido, que é fundamento para se entender as relações de trabalho no capitalismo.

à história e à cultura dos povos e que nos auxiliam a compreender a totalidade das relações sociais e históricas presentes na produção de pães e de doces.

Destacamos o “Inventário Nacional de Referências Culturais da Produção de doces tradicionais pelotenses” (RIETH, 2008) que seguiu a metodologia do Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). O trabalho possibilitou que os doces tradicionais de Pelotas (RS), cidade reconhecida como “capital do doce”, fossem declarados como parte integrante do patrimônio cultural e imaterial brasileiro.

O relatório final levantou dados biográficos e, também, sobre os processos produtivos da doçaria pelotense, destacando suas relações com a circulação de saberes e de valores vinculados ao significado que esse trabalho ocupa na construção de identidades profissionais. Destacou ainda as relações entre a “cultura do charque” no sul do Brasil colonial, e a “cultura do açúcar” (cana-de-açúcar) no norte do Brasil colonial. Relações que estão vinculadas com a produção de doces na cidade de Pelotas (RS).

O estudo apresentado por Kosby (2007) permite avançar nos estreitos vínculos entre a história da humanidade, a fé e a produção de alimentos, especialmente de pães e doces. A autora explorou os aspectos relacionados à contribuição negra para a tradição doceira em Pelotas e seus vínculos com a formação de pais e de mães de santo. Kosby concluiu que “um bom batuqueiro se faz na cozinha” (KOSBY, 2007, p. 44).

Mas esse fato não é exclusividade das religiões afrodescendentes. Cabe citar, como exemplo, a festa da Páscoa, que na tradição Judaica é celebrada com a Festa dos Ázimos (pães sem fermento) e comemora a libertação do Egito (ÊXODO, 16.15). Os católicos ressignificaram essa libertação a partir da Santa Ceia, rito que se faz presente nas missas por intermédio da Comunhão, onde pão e vinho tornam-se Corpo e Sangue de Cristo (LUCAS, 22: 14-20) e celebram a libertação por Ele. Além disso, destaca-se a primeira citação, tanto na Bíblia quanto no Torá, no livro do Gênesis e que apresenta o pão como resultado do trabalho e como um castigo ao homem por ter comido o fruto proibido - “comerás o teu pão, com o suor do teu rosto...” (GEN, 3-19). Nessa citação e em tantas outras, são retratadas relações entre o

alimento, o trabalho e a fé, entre história e liturgia, tanto para católicos quanto para judeus<sup>22</sup>.

A questão antropológica da alimentação na formação do Brasil é tema antigo, tendo sido abordada por Freyre em “Casa Grande e Senzala” (2006) e em “Assúcar” (1997). Antes mesmo disso, Cascudo também se dedicou a pesquisar sobre a antropologia da alimentação no Brasil escrevendo sobre a aguardente brasileira e descrevendo-a como um produto tipicamente brasileiro, pois surgiu dos engenhos do Nordeste e permeou muitas relações sociais.

Diante desses posicionamentos, podemos depreender que, o ato de comer – e o próprio alimento – combina a dimensão biológica (de manutenção da vida do ser humano) e a dimensão sócio-histórica e cultural. Nesse sentido é que consideramos a alimentação como um objeto sociológico e antropológico complexo, que envolve relações entre comidas, sociedades e indivíduos, o que exige analisar o objeto sob suas diversas perspectivas, sob risco de contribuirmos para uma mutilação do próprio objeto.

O posicionamento acima descrito encontra amparo no pensamento de Schwartz (1998) que nos convida a pensar no trabalho em constante confrontação entre os valores mercantis (quantificáveis) e os valores sem essa dimensão (não quantificáveis). O autor destaca que, na atualidade, é recorrente a análise do trabalho exclusivamente vinculado à garantia da produção mercantil, deixando em segundo plano o conjunto de saberes e de valores que circulam na atividade de trabalho. Enfim, cabe considerar que o trabalho acumula heranças de seus sucessivos nascimentos, sendo uma atividade que associa inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e as relações sociais extremamente carregadas de sentido (SCHWARTZ, 1998).

---

<sup>22</sup> As histórias citadas encontram-se nos livros do Gênesis, Capítulo 3, versículo 19; do Êxodo, capítulo 16, versículo 15 e do Evangelho de Lucas, capítulo 22, versículos 14 ao 20 (BÍBLIA SAGRADA, 1996).



### 3.2 PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA – O QUE AS SEPARA?<sup>23</sup>

Em relação à separação entre panificação e confeitaria, essa divisão tradicionalmente se dá pelo processo de crescimento da massa. Entende-se como produto e processo da panificação aquele em que há crescimento da massa por fermentação biológica pela ação de leveduras, sendo a *Saccharomyces Cerevisiae* a mais conhecida e mais utilizada.

A Confeitaria envolveria os demais produtos e processos que apresentam outras formas de crescimento de massas que não a fermentação, como, por exemplo, por aeração, por expansores, por massas líquidas, semilíquidas, cremosas, secas, pela montagem e pela a finalização de tortas, bolos e *cheesecakes*, e ainda a manipulação e a utilização de chocolate, produção de trufas, bombons e outros.

Contudo, pudemos verificar que, pelo menos em relação aos sujeitos da pesquisa, há certo sobreposição entre a panificação e a confeitaria, pois nossos interlocutores demonstraram conhecer e desenvolver técnicas e produtos tanto da panificação como da confeitaria.

### 3.3 O QUE A CARACTERIZAÇÃO TRADICIONAL DO CAMPO DA PANIFICAÇÃO E DA CONFEITARIA ESCONDE?

O campo da panificação e da confeitaria tradicionalmente é classificado em três divisões: Artesanal, Industrial e Larga escala. Essa classificação tem fortes laços com estudos nas disciplinas de Engenharia da Produção e Administração de Operações, quase sempre partindo do ponto de vista da grande indústria, na qual os estudos costumam ser realizados para analisar os outros setores da produção, do comércio e dos serviços.

O SEBRAE, ainda que seja um serviço focado nas pequenas e micro-empresas, utiliza esses estudos e essa classificação. Outros órgãos, públicos e privados, seguem a mesma lógica tanto no Brasil como na França<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Soares Terceiro e Fischer (2015, p. 63-68) discutem a separação e a união da Panificação e da Confeitaria à luz dos documentos oficiais do Ministério da Educação, da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e do IFRS, considerando o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) Técnico em Panificação e Confeitaria.

<sup>24</sup> A França é uma das principais referências para a panificação e a confeitaria brasileira.

De acordo com esta classificação:

- **Artesanal:** a produção é destinada a um público específico que busca produtos diferenciados em baixa escala. Panifícios e confeitados são os principais produtos do estabelecimento, sendo vendidos diretamente aos consumidores.
- **Industrial:** produção padronizada em lotes grandes com venda para consumidor local e também para grandes clientes como hospitais, lojas de conveniência, mercados. O produto pode ser vendido finalizado ou em subprodutos (ex: massa congelada).
- **Larga Escala (grandes indústrias e supermercados):** Pães e confeitos não são os principais produtos do empreendimento. Produção padronizada em grande padronização e baixos preços. É possível a customização de produtos, nas etapas finais do processo de fabricação.

Contudo, as incursões no campo de pesquisa mostraram que essa categorização da panificação e da confeitaria não dá conta do conjunto de fatores a ele relacionado. Isso porque a divisão apresentada considera apenas um fator de diferenciação/aglutinação: a escala de produção (unitária, lotes pequenos e grandes lotes). Porém, considerar somente esse aspecto faz-nos perder de vista um conjunto de outros fatores. Um exemplo disso é a diferença entre produzir para a venda direta ao consumidor e a venda para outros estabelecimentos que revenderão os produtos.

A diversidade que há na pequena escala de produção também fica oculta, pois a separação com base apenas na escala de produção não diferencia a pequena escala em lotes que se assemelha à produção industrial. Além disso, a categorização tradicional pode levar a dois outros erros: o primeiro, compreender que a confeitaria é um segmento dentro da panificação; o segundo, que toda a confeitaria está inserida no segmento artesanal, o que não se verifica quando se investiga o campo de pesquisa mais de perto. Estes aspectos ficam evidentes quando analisamos a CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) e o Relatório da Associação Brasileira das Indústrias de Panificação (ABIP).

Esta classificação que toma por base apenas a escala de produção considera que toda padaria e confeitaria de pequena escala é artesanal. Isto desconsidera a possibilidade de uma padaria e/ou de uma confeitaria reunir características

industriais e produzir em pequenos lotes. O que caracteriza e diferencia a produção industrial da produção artesanal não é o tamanho do lote. De acordo com o Brighton Labour Process Group (1991), o tamanho do lote é apenas um dos fatores dessa análise, sendo necessário analisar o controle sobre o processo, a relação com os instrumentos de trabalho e com as matérias-primas, dentre outros.

Rugiu (1998), ao abordar o processo de aprendizagens dos aprendizes na relação com seus mestres, apresenta ainda o aspecto ligado à personalização na figura do produtor como uma característica marcante da produção artesanal. Contudo, é comum confundir essa personalização de um produto com a customização, sendo esta última uma característica marcante da produção industrial no toyotismo e pós-reestruturação produtiva.

Ao observarmos o Campo da Panificação e da Confeitaria em Porto Alegre (RS), encontramos exemplos claros de empreendimentos com diferentes formas de organização da produção. Essa organização se mescla e evidencia que a classificação tradicional esconde uma multiplicidade de possibilidades relacionadas à produção na panificação e na confeitaria.

- **Produção em maior escala, sem foco no ponto comercial:** Beck & Beck, Empada no prato, Brigaderia, Mercopan Pães e Doces, *Cookery*;
- **Produção em pequena escala, com foco no ponto comercial:** Diego Andino (Pâtisserie), Marcelo Gonçalves (*Pâtissier*), Cássio (Madame Antonieta), Fabiano Soares (Paozeiro);
- **Produção em pequena escala, sem foco no ponto comercial:** Renata Martins (Sabor e Paladra), Sara Stumpf (Pede Pão); Aline Melo – Tortas e salgados.

Figura 2: Caracterização do Campo de Pesquisa

<b>Pâtisserie e Boulangerie</b> - João Pedro da Silva (Jean Pierre) - Diego Andino - Marcelo Gonçalves - Cássio (Madame Antonieta)	<b>Produção Caseira</b> - Rosângela Begesteiro - Padeiras (irmãs) da Feira da Redenção - Sinaleira da Cristiano Fisher - Evelise – mãe Doceira - Paozeiro – Fabiano Soares - Alex – Não sou Cheff - Renata Martins – Tortas e salgados - Sara Stumpf – Pede Pão – PANCS - Aline Cristiane Melo – Tortas e salgados - Gabriel Maschio - Tortas e salgados - Cristiane Viana – Pasta americana, Cup Cakes	<b>Produções em maiores escalas</b> - Armelin / Tortaria Brasil - Maomé - Pão de Açúcar - Mercado Público - Beck & Beck - Empada no prato - Brigaderia - Mercopan Pães e Doces - Barcelona Confeitaria - Padaria Zaffari Bourbon ou Central
<b>Artesanal e Familiar</b> - Cookery - Tortas e sorvetes - Pão Santo – pré-prontos - Isa Salgados – - La Tasca - Barbarella Bakery - Pão da Fé (Fátima Guterres) - Cuca Hauss - Nana Pereira Patisserie - Padarie - Pink Velvet (Tortaria do Parque)	<b>Escolas e Professores</b> - SENAI (FIC) – Dirce - SENAC (FIC) - André Damin - IFRS (Técnico) – Odoaldo Rochefort - Instituto Leonardo Murialdo (FIC) - Unisinos (Gastronomia) – Renata - UF CPA (Gastronomia) – Carolina Kechinski - Centro Educacional São João Calábria (FIC) - Fundação Pão dos Pobres (FIC) – - FASE - Gov Estado (FIC) – Rejane''''	

Fonte: Elaborado pelo autor (2014).

As incursões no campo de pesquisa levaram-nos à constatação de que o campo de trabalho na área da panificação e confeitaria na atualidade é marcado por uma multiplicidade de formas de trabalhar. Esta diversidade tem tornado este espaço de trabalho um tanto fragmentado e repleto de desafios às pessoas que dele dependem para sobreviver. Enfim, as investidas que fizemos por diferentes caminhos na busca por melhor conhecer o campo de pesquisa mostrou-nos uma realidade bastante diferente daquela que tradicionalmente é apresentada e que apenas considera o fator escala de produção para caracterizar o campo da panificação e da confeitaria, dividindo-o em produção artesanal; industrial e em larga Escala

Cabe destacar também que, ainda que esta caracterização seja recorrente em documentos oficiais, não encontramos referência que aponte sobre desde quando vem sendo utilizada. É possível que em algum outro momento histórico, no passado, ela possa ter sido a mais adequada. Não temos como afirmar isso. Mas, podemos discordar que seja a melhor caracterização para o momento histórico atual. Ou em outras palavras, podemos afirmar que, na atualidade, essa classificação não dá conta de uma realidade que se apresenta muito mais complexa, sem fronteiras claramente definidas ou como preferimos afirmar, uma separação um tanto borrada. Afirmamos isso porque esta classificação tradicional oculta um conjunto de relações

entre o trabalhar e o vender a produção que são essenciais para as relações capitalistas de produção na atualidade, com impactos na atividade de trabalho e nos processos de aprendizagens.

### 3.4 PADARIAS E CONFEITARIAS RUMO AO *FOODSERVICE* (ALIMENTAÇÃO FORA DO LAR)

A Associação Brasileira das Indústrias de Panificação (ABIP), em parceria com o SEBRAE-Nacional, acompanham o setor da panificação e da confeitaria por meio de estudos estatísticos e de desempenho econômico. O relatório chamado “Estudo de Tendências – Perspectivas para a Panificação e Confeitaria” publicado pelas duas instituições indica a existência de 63,2 mil panificadoras, as quais compõem o mercado desse setor no Brasil, das quais 60 mil são micro e pequenas empresas.

São gerados mais de 700 mil empregos diretos, dos quais 245 mil (35%) concentram-se na produção e 127.000 empresários comandam esse mercado no país. O estudo aponta que a recente crise econômica brasileira passou longe das padarias e confeitarias, pois o setor mantém boas taxas de crescimento em termos de faturamento.

Neste estudo, afirma-se que o setor passa por um processo de mudança estrutural, a partir do qual as padarias estão deixando de ser apenas estabelecimentos responsáveis pela fabricação e venda de produtos para o consumo em determinados horários do dia para se tornarem espaços de convivência com multisserviços em torno da gastronomia - *foodservice* (alimentação fora do lar).

De acordo com o estudo, esses espaços já reúnem ambientes acolhedores e confortáveis para o consumo dos produtos de panificação e de confeitaria aliados a outros serviços, como sofás, *puffs*, salas para a confraternização de pequenos grupos, internet *wi-fi*, refeições temáticas, espaços de leitura, programação de televisão, entre outros.

Os proprietários de padarias e de confeitarias que já implementaram esses diferenciais afirmam que as mudanças de comportamento, necessidades e preferências do consumidor, aliadas à diversificação de produtos e de muitos compromissos, cria oportunidades para estes serviços. Um dos fatores que

salientaram refere-se à busca de produtos considerados mais saudáveis em termos nutricionais, que contenham cereais integrais e ingredientes de melhor qualidade com menos óleo e açúcar.

Essas mudanças nos produtos e o acréscimo de serviços alteram a configuração do processo de produção e as exigências em termos de qualificação dos trabalhadores. Além disso, abrem espaço para o aumento da terceirização, onde a padaria e a confeitaria passam a ser quase um centro logístico e de conveniências. Isso faz com que o trabalhador destas padarias afaste-se ainda mais dos produtos de panificação e confeitaria devido às suas demandas de trabalho estarem em mutação.

### 3.5 ASPECTOS DO TRABALHO NA ÁREA DA PANIFICAÇÃO E DA CONFEITARIA

Nesta sessão, abordaremos os aspectos relacionados ao trabalho na panificação e na confeitaria considerando três aspectos: a formação profissional que ocorre nas padarias e nas confeitarias (na “prática”) e aquela que se efetiva na escola; as tensões entre a propriedade dos meios de produção e a venda da força de trabalho; e os diferentes profissionais que atuam na panificação e na confeitaria.

#### **3.5.1 Formação Profissional “na Prática” ou na Escola?<sup>25</sup>**

Em relação à formação profissional também nos deparamos com uma situação um tanto complexa e diversificada. Primeiramente, é preciso dizer que não estamos nos referindo somente à formação profissional escolar, mas à formação profissional de maneira ampla, considerando também a formação relacionada à experiência de trabalho nas padarias e confeitarias.

Em termos de formação profissional escolar, encontramos uma diversidade de cursos preparatórios para o exercício da profissão, como no caso de técnicos(as) em panificação e confeitaria, nutricionistas, engenheiros(as) de alimentos, engenheiros(as) químicos, tecnólogos(as) em gastronomia e em hotelaria, entre

---

<sup>25</sup> As fontes para esta análise são oriundas do trabalho de campo. Não pretendemos aqui abrir um debate sobre o que é melhor, mas caracterizar o que encontramos ao longo de nossas incursões no campo da panificação e da confeitaria. Soares Terceiro e Fischer (2015) discutem a formação profissional escolar na panificação e na confeitaria.

outros. Além disso, e considerando que há uma exigência em relação à escolaridade mínima para o acesso à profissão, muitas pessoas trabalham tanto na panificação como na confeitaria, contando exclusivamente com a formação adquirida pela experiência cotidiana de trabalho.

Há ainda uma diversidade em termos de cursos de qualificação que visam apresentar técnicas específicas de preparo de produtos, de manipulação de ingredientes ou de uso de utensílios. Por exemplo, cursos de bolos artísticos, temperagem de chocolate e uso de bicos de confeitaria, dentre outros. Considerando o descrito acima, destacamos a diversidade de formações profissionais com as quais nos deparamos em uma convivência nada pacífica, mas de permanente disputa relacionada às formas de se produzir nesta área profissional.

### **3.5.2 Venda da força de trabalho e propriedade dos meios de produção: tensão na Panificação e na Confeitaria**

Ao questionarmos essa caracterização tradicional, tínhamos a intenção de conduzir nossas investigações em uma cooperativa de trabalhadores da panificação e/ou da confeitaria. Nossa premissa era de que uma cooperativa, em que os associados são proprietários dos meios de produção e não precisam vender sua força de trabalho, possibilitaria evidenciar tanto os processos de aprendizagens relacionados ao preparo dos produtos de panificação e de confeitaria quanto o que estaria sendo aprendido em termos de autogestão do trabalho. Essa intenção não se concretizou.

Na cidade de Porto Alegre, por exemplo, nosso levantamento indicou a existência de apenas uma cooperativa, vinculada a outra organização social que nada tem a ver com a panificação e/ou a confeitaria. A cooperativa tem um papel subordinado de auxiliar esta outra organização que atua focada no assentamento de pessoas sem teto. Esse fato tornou nossa intenção impossível de se concretizar.

Contudo, ao analisarmos a problematização que havíamos produzido sobre a caracterização tradicional, percebemos que havia um espaço rico junto à produção caseira e aos pequenos estabelecimentos de padeiros e/ou confeitários. Para fazer as escolhas do campo empírico, procuramos o Sindicato que representa os trabalhadores da Panificação e da Confeitaria.

Assim, durante a pesquisa, realizamos algumas visitas ao STIPANPA - Sindicato dos Trabalhadores na Indústria, Fabricação e Distribuição em Panificação e Confeitaria, Massas Alimentícias e Biscoitos, Produtos de Cacau e Balas, Laticínios e Produtos Derivados, Torrefação e Moagem do Café, Doces e Conservas Alimentícias e do Mate de Porto Alegre. Nosso principal interlocutor no sindicato foi um padeiro aposentado, com mais de 30 anos de atuação na profissão em diversas padarias da região metropolitana de Porto Alegre, e que atualmente é membro da diretoria.

O sindicato foi fundado em 03 de agosto de 1913, com a denominação de Associação Padeiral e Sindicato dos Padeiros. Desde então, em mais de um século de história, o sindicato passou por muitas mudanças em relação à sua base de representação e, conseqüentemente, em relação ao seu nome. Muitas dessas mudanças ocorreram como forma de se adequar à legislação, mas há também mudanças em termos atuação e de orientação política. Atualmente, o sindicato representa prioritariamente os trabalhadores das grandes indústrias.

César Augusto B. Queirós (2013), ao descrever e analisar em sua tese as grandes greves da Primeira República ocorridas em Porto Alegre (1917-1919), encontrou uma atuação sindical um tanto diferente daquela exercida nos tempos atuais. Seu artigo “Não há pão, não há padeiro: não se abriu a padaria: greves e manifestações do sindicato padeiral em Porto Alegre” aborda o tema e descreve que “a adesão à paralisação foi bastante significativa – como normalmente ocorria com as greves desta categoria” (p. 12). O autor dialoga com Thompson, tendo como objetivo contextualizar esses movimentos no cenário mundial.

Cabe destacar que o período histórico em questão é muito rico, visto que é quando ocorreu a Revolução Russa (1917). Conforme aponta em um dos trechos: “há tempos os padeiros vinham pleiteando o descanso semanal junto às padarias, o que era negado por causa do fornecimento de pão às segundas-feiras” (QUEIRÓS, 2013, p. 3). Ao final reflete que, apesar de ter dinheiro, a população não poderia comprar pão por não haver padaria aberta em virtude da greve. Além disso, o autor aponta que:

a população mais pobre acabava sendo mais atingida pela greve uma vez que as classes mais abastadas possuíam alternativas para substituir o pão, fazendo lembrar Maria Antonieta que, quando interpelada por um oficial que lhe dissera que o povo não possuía pão para comer em virtude das más colheitas que antecederam a Revolução Francesa, teria



respondido-lhe: "Se não têm pão, que comam brioches" (HESSE, 2012, p. 93 apud QUEIRÓS, 2013, p. 12).

De acordo com informações obtidas no STIPANPA, em torno de 80% dos postos de trabalho na área estão em pequenas padarias e confeitarias, cujos trabalhadores não compõem a base sindical. Diversos motivos concorrem para essa realidade. Contudo, o sindicato entende que o motivo que mais lhes preocupa é o crescente número de padeiros e de confeiteiros que se tornam donos do próprio negócio, passando a trabalhar como autônomos ou na forma jurídica como pequenas-empresas e, nesse caso, vinculando-se ao SINDIPAN e/ou ao SINDHA.

Não realizamos visitas aos sindicatos patronais, no caso, o SINDIPAN - Sindicato das Indústrias de Panificação e Confeitaria e de Porto Alegre – e o SINDHA - Sindicato de Hospedagem e Alimentação de POA e Região. Porém, entrevistamos o proprietário de uma grande padaria na zona norte de Porto Alegre, o qual é, atualmente, um dos diretores do SINDIPAN. Seu relato chamou atenção, pois apresentou com muito orgulho seus mais de 20 anos de experiência na produção, no chão de fábrica e que, atualmente, possui curso superior em administração, fazendo alusão aos conhecimentos relacionados ao planejamento, à organização, à execução e ao controle da produção.

As incursões no campo de pesquisa e os relatos dos diretores do STIPANPA e do SINDIPAN levaram-nos à constatação de que, em um passado não muito distante, era possível identificar com maior clareza os trabalhadores e as trabalhadoras que viviam da venda de sua força de trabalho e os patrões, proprietários dos meios de produção. Porém, na atualidade, essa separação é evidente apenas nas grandes indústrias e um tanto “borrada” na maioria dos espaços de trabalho na área da alimentação, de maneira geral.

Um exemplo: na área da panificação havia maior clareza do que separava um padeiro de um panificador. Tradicionalmente, chamava-se de padeiro aquele trabalhador que era empregado de uma padaria e responsável por fazer os pães; e, chamava-se de panificador a pessoa que era a proprietária da padaria, do ponto comercial, das máquinas; enfim, dos meios de produção.

Contudo, conforme ambos entrevistados relataram, a divisão não se baseava apenas na posse dos meios de produção ou a separação entre quem planeja e quem executa o trabalho; havia um conjunto de saberes e de valores diferentes

relacionados à organização e à execução da produção. Porém, ao visitarmos os pequenos estabelecimentos da área da panificação e da confeitaria e conversarmos com as pessoas que lá trabalham, percebemos que tal separação encontra-se, atualmente, um tanto borrada, já que os papéis sociais e as relações entre quem vive da venda de sua força de trabalho e quem é detentor dos meios de produção se confundem.

Além disso, essa caracterização não menciona os trabalhadores e as trabalhadoras informais que vendem de porta em porta, nas sinaleiras, nas comunidades de bairros e, mais recentemente, pela internet. Essas pessoas vivem sob uma total invisibilidade nas estatísticas oficiais, seja dos governos, seja dos sindicatos. São pessoas que trabalham como autônomos ou como pessoas jurídicas, sem vínculo empregatício e/ou com sindicato.

Na área da panificação e confeitaria há uma multiplicidade de formas de atuação profissional, e essa diversidade acaba por tornar o espaço de trabalho fragmentado, apresentando diversos desafios aos trabalhadores que precisam reinventar-se constantemente. Esses trabalhadores passar por dificuldades, expectativas e desafios do cotidiano de trabalho, imersos em uma sociedade capitalista que agravou a divisão social e técnica do trabalho e que se apropria dos seus saberes com vistas a, hegemonicamente, valorizar a reprodução do capital.

### **3.5.3 Profissionais da Panificação e Confeitaria**

Os entrevistados de nossa pesquisa vivem do seu trabalho. São, portanto, trabalhadores no sentido empregado por Ricardo Antunes (2011), numa configuração específica<sup>26</sup>. Reconhecemos, contudo, que os participantes trabalhadores da pesquisa são “profissionais da panificação e da confeitaria”. O termo profissionais será empregado nesta tese de acordo com o entendimento apresentado por Franzoi:

A profissão de um indivíduo é definida pelo reconhecimento social dos saberes que ele (indivíduo) adquiriu na esfera da formação bem como dos serviços ou produtos que ele é capaz de oferecer por meio de sua inserção

---

<sup>26</sup> Estes aspectos serão abordados no capítulo 6 à medida que os participantes e suas trajetórias de vida e de trabalho forem apresentados com maior detalhamento.

no mercado de trabalho em uma posição correspondente ao conhecimento adquirido (FRANZOI, 2006, p.50).

A autora também aponta que a inserção profissional é dependente de uma rede institucional capaz de articular mundo(s) do trabalho e formação profissional. A partir disso, depreendemos que a profissionalização de um indivíduo não se realiza e não se circunscreve apenas na sua formação escolar, mas precisa ser analisada em conjunto com sua inserção profissional no trabalho, com os fatores vinculados ao controle, ao poder sobre o próprio trabalho e ao conteúdo da profissão.

### 3.6 NORMATIZAÇÕES QUE PRESCREVEM ANTECIPAM A ATIVIDADE DE TRABALHO NA PANIFICAÇÃO E NA CONFEITARIA

Uma das questões que nos acompanha desde a pesquisa de mestrado refere-se às normatizações que prescrevem e antecipam a atividade de trabalho. Mais do que revisitá-las, a pesquisa atual trouxe novos elementos vinculados aos saberes e aos valores que são confrontados cotidianamente diante das diversas situações de trabalho. Na área da Panificação e Confeitaria, o contexto envolve complexas relações com a legislação, com as questões nutricionais dos produtos, com as receitas/formulações<sup>27</sup>, com as Boas Práticas e com a segurança no trabalho.

#### **Questão nutricional**

Do ponto de vista nutricional, envolve questões relacionadas às especificações no uso de ingredientes no preparo dos alimentos, seus valores nutritivos, além de possíveis intolerâncias e alergias a eles vinculadas. Thompson (1998) reflete sobre essa disputa, inclusive sobre a questão da utilização de farinhas, brancas e pretas (integrais).

A pesquisa de Soares Terceiro e Fischer (2015) aborda a vinculação entre a questão e a panificação e a confeitaria. Neste trabalho há um destaque para os alimentos destinados a fins especiais, considerando que alguns consumidores não

---

<sup>27</sup> Descrição do processo de produção de um determinado alimento popularmente chamada de “Receita” e que a linguagem acadêmica nomeia por “Formulação”, especialmente ligada à influência das engenharias e da bioquímica.

devem consumir todo um conjunto de panificados e de cofeitados, especialmente pessoas com doença celíaca<sup>28</sup> e intolerância à lactose<sup>29</sup>.

### **Questão das Boas Práticas**

As Boas Práticas referem-se ao conjunto de normas definidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) e que estipulam os cuidados necessários na produção de alimentos, com vistas à segurança alimentar (Brasil, 2004). Para a ANVISA, a segurança alimentar é questão de saúde pública<sup>30</sup>. Oliveira et al. (2010) pesquisam o tema e apontam um conjunto de doenças transmitidas por alimentos e que estão vinculadas à presença de micro-organismos, principalmente bactérias, fungos e parasitas que podem tornar os alimentos impróprios para o consumo.

Esses autores apresentam em suas pesquisas dados preocupantes sobre surtos associados ao consumo de alimentos impróprios. Em geral, os problemas decorrem de manipulação inadequada, conservação ou distribuição em condições impróprias. Soares Terceiro e Fischer (2015) também exploram essas questões, demonstrando os perigos que envolvem o preparo de alimentos:

Há um risco específico relacionado à “contaminação cruzada<sup>31</sup>” que poderia ser provocada, por exemplo, pelos ovos. Nesse sentido, cada situação de trabalho é dotada de um contexto singular, marcado tanto pelas condições de trabalho, quanto pela história do trabalhador. Portanto, reconhecer as Boas Práticas como questão de saúde pública deveria ir muito além da preocupação com o cumprimento da norma prescrita, considerando o conjunto de renormalizações marcadas pelos julgamentos éticos, vinculados ao reconhecimento de que um alimento não seguro pode provocar doenças e um problema para toda a sociedade (SOARES TERCEIRO; FISCHER, 2015, p.77-78).

Nesse sentido, as Boas Práticas não podem ser vistas somente pelo viés comportamental, deixando de lado os valores presentes nas escolhas que os trabalhadores precisam fazer. A manipulação de alimentos envolve mais do que

---

<sup>28</sup> Resulta de resposta imune inadequada ao glúten não digerido em pessoas geneticamente pré-dispostas. A legislação determina que os alimentos devem especificar a presença ou ausência de glúten.

<sup>29</sup> Incapacidade que o corpo tem de digerir a lactose, um tipo de açúcar encontrado no leite.

<sup>30</sup> A RDC 216 dedica atenção especial à antisepsia incorporando no seu interior a normativa do Ministério da Saúde para o Controle de Infecção Hospitalar (Brasil, 2004).

<sup>31</sup> Transferência de micro-organismos patogênicos de um alimento contaminado para outro alimento. Pode ocorrer em diversas etapas do processo de produção pela manipulação, exigindo que as mãos sejam lavadas e desinfetadas constantemente (Brasil, 2015).

cumprir normas, exigindo um “colocar-se” no lugar do outro a quem o alimento está destinado. Há, por exemplo, em relação à necessária antissepsia, algo muito maior do que simplesmente lavar as mãos e que se traduz em uma permanente *dramática de usos de si* (SOARES TERCEIRO; FISCHER, 2015).

### **Questão da Segurança no Trabalho**

A questão da Segurança no Trabalho, assim como as Boas Práticas, está vinculada a existência de um conjunto normativo definido por órgãos governamentais. Neste caso, às Normas Regulamentadoras (NRs) definidas pelo Ministério do Trabalho. Dentre as quais destacamos o anexo VI da NR-12 - Segurança no trabalho em máquinas e equipamentos - máquinas para panificação e confeitaria que estabelece requisitos específicos de segurança na utilização de amassadeiras (masseiras), batedeiras, cilindros, modeladoras, laminadoras, dentre outras máquinas utilizadas na panificação e confeitaria.

A estes requisitos abordados na NR-12 é preciso considerar questões abordadas nas outras NRs como por exemplo: a NR- 4 - Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho (SESMT); NR-5 Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA); NR-6 Equipamento de Proteção Individual (EPI); NR-7 Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional; NR-9 Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA); e, a NR-17 Ergonomia. Contudo, esta mesma legislação está vinculada a existência de um número mínimo de funcionários, o que exclui a produção familiar, caseira e em pequenas. Isto condiciona a obrigatoriedade de cumprimento e de fiscalização, podendo se tornar graves problemas relacionados à Segurança no Trabalho.

A questão da Segurança no Trabalho na panificação e na Confeitaria também está vinculada ao uso das mãos na homogeneização das misturas. Contudo, se nas Boas Práticas a preocupação é com a segurança do alimento, em relação à Segurança no Trabalho está vinculada aos riscos de Lesões por Esforços Repetitivos, corte pela utilização de objetos perfuro-cortantes, queimaduras pelo uso de calor entre outros. Poderíamos acrescentar ainda que cozinhas podem apresentar piso escorregadio, a realização de longas jornadas de trabalho em pé, o uso prolongado de equipamentos com barulho intermitente e contínuo, as questões vinculadas ao conforto térmico e acústico e a necessidade de uso de EPIs.

## Questões de Linguagem – Receitas e Formulações

Sennett (2008) faz também uma longa reflexão sobre a questão das receitas na produção de alimentos, em especial sobre a forma de escrever receitas culinárias e suas relações com a linguagem. Sennett (2008, p. 201) chamou de “instruções expressivas” um conjunto de princípios que considerou necessário para que uma receita pudesse ser reproduzida por outra pessoa. A título de ilustração, tomamos aqui essa questão, que poderá ser melhor explorada no desenvolvimento da tese, mediante a reflexão que estamos nos propondo acerca das questões epistemológicas já citadas.

No livro “O Artífice” (2008, p. 201 - 216), Richard Sennet analisa três formas diferentes a partir das quais uma famosa receita culinária francesa é apresentada. Trata-se da receita *o Poulet à La d’Albufera*, criada em comemoração a uma vitória do exército de Napoleão sobre os ingleses. O autor afirma que a linguagem apresentada de forma diferente, por cada um dos três *chefs*, expressa os valores que cada um busca inserir na interpretação do mesmo procedimento de trabalho.

Sennett destaca, naquilo que conceituou como “instruções expressivas” (2008, p. 201), que privilegiar apenas a palavra falada ou escrita é uma solução incompleta. Ressalta também o quanto a realização de um procedimento de trabalho convoca aspectos da história do trabalho e dos produtos que dele resultam.

Nas possibilidades apresentadas ressalta: a ilustração solidária a partir de uma descrição minuciosa e da possibilidade de se antever alguns momentos de dificuldades, garantindo maior segurança ao executante; a utilização de uma narrativa ou história capaz de emoldurar a situação e conduzir o operador a um cenário vinculado ao prato que está sendo produzido; além disso, ele defende que a utilização de metáforas e de uma linguagem poética podem ser capazes de acrescentar um valor simbólico que, mesmo incapaz de reconstituir o “passo a passo” culinário, são capazes de esclarecer os objetivos de cada etapa do trabalho (SENNETT, 2008, p.215).

Por fim, o autor alerta que um procedimento culinário pode tornar-se complicado na forma escrita; e que o diálogo pode ser mais eficaz – seja pelo aprendizado entre colegas, seja com o mestre, ou seja, pela reflexão em relação às experiências anteriores. Em comum, essas instruções apresentam orientações que

fazem uso da imaginação, mostram ao invés de dizer e assim “todas transcendem a denotação cega” (SENNETT, 2008, p.215).

De maneira ilustrativa, citamos a versão de uma cozinheira iraniana para o *Poulet à La d’Albufera*, um prato tradicional da culinária francesa. Esta forma um tanto poética de apresentar uma receita com certeza faz mais sentido para outra pessoa que conheça a cultura iraniana do que para uma pessoa que apenas conheça o prato, o *Poulet à La d’Albufera*.

Seu filho morto. Prepare-o para uma nova vida. Encha-o com a terra. Tome cuidado! Ele não deve comer demais. Vista-o com seu casaco dourado. Dê-lhe o banho. Aqueça-o, mas tome cuidado! Uma criança pode morrer com excesso de sol. Ponha suas joias. É a minha receita (SENNETT, 2008, p.213).

Soares Terceiro e Fischer (2015) refletem sobre a questão das formulações na área da panificação e confeitaria. Partindo da aplicação na escola e nas aulas em laboratórios, examinam, em conjunto com trabalhadores-alunos, o papel normativo dessas formulações, que são muitas vezes tratadas como se fossem procedimentos operacionais padrão (POPs), comuns nas indústrias.

Figura 3: Extrato da Formulação de Brioche sem Lactose

OBJETIVO: esse procedimento visa padronizar o processo de elaboração de massa básica de brioche sem lactose a partir do método direto com mistura manual.

Ingrediente	Percentual (%)	Quantidade (g)
Farinha de trigo branca	100	250
Ovos	24	60
Sal	1	2,5
Açúcar	16	40
Fermento fresco	6	15
Leite de coco	40	100
Óleo de coco <u>extra virgem</u>	18	45

1. Adicionar o sal, a farinha e o açúcar e, após, homogeneizar;
2. Dispersar bem o fermento na mistura de ingredientes sólidos;
3. Adicionar os ovos e o leite de coco aos poucos, misturando até obter uma massa lisa;
4. Incorporar a gordura aos poucos e sovar até o ponto de véu;
5. Bolear a massa e cobri-la com um plástico, deixando descansar por 20 minutos;
6. Retirar a massa, pressionando-a com os dedos para retirar os gases;
7. Sovar suavemente a massa em formato de envelope, cuidando para não rasgá-la;

Fonte: Material de aulas do Prof. André Rosa Martins, 2011<sup>32</sup>.

As formulações utilizam verbos no modo imperativo, conforme ilustrado, o que expressa preocupação com a ordem e as etapas dos processos de produção. Contudo, ainda que a etapa 3 do extrato da formulação de brioche sem lactose indique que se deve “adicionar os ovos e o leite aos poucos...”, ao experimentar a produção destes brioques no laboratório, os trabalhadores-estudantes depararam-se com a incapacidade da norma prescrita, dar conta de todos os imperativos da atividade. Verificou-se que, de acordo com a marca da farinha utilizada, esse “aos poucos” exigia

<sup>32</sup> André Rosa Martins ministra a disciplina “Panificação I” desde 2010. Engenheiro Químico - UFRGS (1995), especialista em Ciência e Tecnologia de Alimentos - UFRGS (2002), mestre (2009) e doutor (2014) em Engenharia e Ciência de Alimentos pela FURG.

diferentes interpretações. Além disso, alguns trabalhadores-estudantes descobriram e repassaram aos colegas que havia melhor controle do processo se a mistura fosse realizada em uma tigela (SOARES TERCEIRO; FISCHER, 2015, p. 11-12).

Essa reflexão tem o objetivo de melhor descrever a questão que envolve os saberes implicados nestas formulações. São saberes e valores vinculados à linguagem, aos conhecimentos de bioquímica e de físico-química.

Figura 4: Extrato da formulação de Muffins de Aipim<sup>33</sup>

PROCEDIMENTOS
1. Descasque o aipim, lave bem, coloque em uma panela com água e coloque para cozinhar.
2. Enquanto isso, em uma panela, frite a cebola.
3. Acrescente o restante dos ingredientes do molho à cebola misturando bem. Ajuste o sal, se necessário, e reserve.
4. Depois de cozido o aipim, pique-o retirando o talo central e esmague-o. Acrescente a farinha misturada ao fermento, os ovos, o leite, o queijo e o sal.
5. Junte o molho à massa até obter uma textura homogênea.
6. Coloque em forminhas de papel (pelotines) dentro de uma forminha de metal, arrume em uma assadeira e leve ao forno pré-aquecido a 180°C por aproximadamente 45 minutos ou até obter coloração levemente dourada. Retire do forno e sirva.
<b>OBS.:</b>
✓ Esta preparação pode ser consumida por pessoas celíacas, pois não contém glúten.

Fonte: Material de aulas da Profa. Cristina Simões da Costa, 2011<sup>34</sup>

A formulação apresentada na figura “Extrato da Formulação de Muffins de Aipim” mantém a lógica de utilização de verbos no modo imperativo. Porém, acrescenta-se aqui o item descrito na “etapa 6”, onde consta a seguinte informação: “*aproximadamente 45 minutos ou até obter coloração levemente dourada*”. Saber o significado da coloração “levemente dourada” implica a compreensão do que se chama de Reação de Maillard<sup>35</sup> (SOARES TERCEIRO; FISCHER, 2015).

Durrive e Schwartz (2008) definem como uma “dupla antecipação” - relações entre linguagem e a atividade; a linguagem antecipa a atividade considerando a relativa estabilidade das situações; porém, a atividade mergulhada nas histórias em curso e na sua invariabilidade ultrapassa a linguagem, já que o dizer não recobre o fazer (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Essa dupla antecipação retrata *usos de si* (da visão, do olfato e do paladar...) e suas relações com os sabores e aromas de cada produto que estão “marcados”

<sup>33</sup> Formulação desenvolvida por duas alunas formadas no Curso Técnico em Panificação e Confeitaria em 2012 sob orientação da Profa. Cristina Simões da Costa. Classificada entre as 3 primeiras colocadas no concurso “Sabor da Terra” do Jornal Zero Hora, em 2011.

<sup>34</sup> Cristina Simões da Costa é professora do curso técnico em panificação e confeitaria onde já ministrou as disciplinas “Confeitaria I”, “Bioquímica para Panificação” e “Boas Práticas”. É Engenheira de Alimentos pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2002), mestre (2004) e doutora (2009) em Ciência e Tecnologia Agroindustrial pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

<sup>35</sup> Reação entre proteínas e açúcares redutores, que provoca mudanças na aparência, no sabor e no aroma dos alimentos. Foi descrita e explicada pelo médico e químico francês Louis-Camille Maillard e recebeu seu nome.



nas memórias individuais e coletivas. Esses sabores e aromas expressam saberes e valores produzidos nas experiências de trabalho, relacionados aos ingredientes e articulados com conhecimentos da bioquímica, da microbiologia e dos fenômenos físico-químicos presentes no processo de trabalho e que são capazes de sintetizar a importância, as limitações e as relações entre os diversos patrimônios investidos nessa atividade de trabalho (SOARES TERCEIRO; FISHER, 2015).

A relação com os ingredientes e com os produtos produz significados e um conjunto de termos pelos quais os trabalhadores nomeiam seu trabalho. “É pelo contato físico com a farinha, com a água e com os demais ingredientes envolvidos na produção da massa de pão” (SOARES TERCEIRO; FISCHER, 2015, p. 17) que se pode saber quando a massa está ‘lisa’, ou seja, pronta para o descanso e a fermentação.

Os termos massa “lisa” e “ponto de véu” nomeiam a experiência dos trabalhadores e trabalhadoras de que ao se esticar a massa, sem que ela se rompa, há a formação de uma fina e lisa camada como se fosse um véu de noiva, uma cortina, um tecido. Esse “véu”, colocado contra a luminosidade permite que se enxerguem os “fios” que estabelecem a Rede de Glúten (p. 17).

Soares Terceiro e Fischer (2015) também abordam as relações entre “as mãos e mentes na massa” ao refletirem sobre as relações entre o uso das mãos e dos conhecimentos acumulados nas disciplinas científicas e tecnológicas sobre a Rede de Glúten<sup>36</sup>. De acordo com esses autores, ao produzir pães, os trabalhadores deparam-se com um conjunto de saberes que são convocados pela experiência de trabalho, produzidos em aderência à atividade.

### 3.7 MÁQUINAS E UTENSÍLIOS – SABERES E VALORES HISTÓRICOS E CONDENSADOS

Outro grande desafio que encontramos e que possui impacto nos processos de aprendizagens na área da Panificação e da Confeitaria refere-se ao acesso e à utilização de máquinas, equipamentos e utensílios. Em parte, por se relacionarem ao

---

<sup>36</sup> A Rede de Glúten é uma trama formada por duas proteínas (gliadina e glutenina) insolúveis em água, com elasticidade suficiente para dobrar de tamanho. Esta rede se estabelece pelo contato destas proteínas com a água mediante ação mecânica (SUAS, 2008).

capital investido, tornam-se acessíveis a alguns trabalhadores e distantes de outros, mas existem também escolhas cotidianas sobre como produzir estes alimentos.

A utilização de máquinas, equipamentos e utensílios também tensiona a atividade de trabalho e, conseqüentemente, os processos de aprendizagens, ademais da formação profissional. As mudanças no processo de produção relacionadas ao incremento de novas máquinas nas áreas de produção implicam em alterações nas trajetórias de formação, tanto no âmbito do trabalho como no âmbito escolar.

Essas escolhas relacionam-se à questão econômica, e os custos vão restringir seu acesso. Porém, mais do que isso, algumas das máquinas são verdadeiras “impressoras” de alimentos, eliminando o contato direto com os produtos e exigindo um domínio maior dos processos de planejamento e de controle do processo de produção, ou seja, com impacto cultural e nas técnicas de produção, tendo repercussão também nos saberes e valores da profissão.

Figura 5: Exemplos de diferentes processos envolvidos no preparo de pães



Fonte: Fonte: Acervo de SSM, 2011

Legenda: A) sova manual;  
B) abertura da massa com rolo;  
C) recheio em formato de rocambole;  
D) sova em masseira.

Figura 6: Impressora de bolos industriais



Fonte: sequência de fotos do processo de produção de um bolo por uma impressora industrial, acervo do pesquisador.

Em 2013, uma feira em São Paulo apresentou novidades no setor da produção mecânica. Destacamos aqui a reportagem da página G137 que lista 10 máquinas para quem quer trabalhar por conta própria (autônomos) e que incluem equipamentos para confeitaria e varejo de alimentos. Há máquinas de fazer doces, salgados, sorvetes e massas, entre outros.

<sup>37</sup> Extraído de: <<http://g1.globo.com/economia/pme/noticia/2013/07/veja-lista-com-10-maquinas-para-quem-quer-trabalhar-por-conta-propria.html>>, acesso em 25 de julho de 2015.

Figura 7: Máquina para confeitar doces



Fonte: Página eletrônica do portal G1.

Na Figura 7 apresentamos uma máquina para confeitar desenvolvida para substituir a "manga" de confeitoiro e que serve para depositar, injetar, decorar e rechear doces, tortas e bolos. Estas máquinas conduzem-nos a um paradoxo: desconstitui-se a cultura envolvida na produção caseira de pães ao reproduzi-los padronizada e automaticamente, reconfigurando ainda mais os espaços de trabalho.

Contraditoriamente, encontramos uma valorização no seio da sociedade pelos produtos caseiros e que lembram "a casa da vovó". Essa afirmação encontrou amparo tanto nas falas dos nossos entrevistados como em algumas publicações recentes, tanto em jornais de grande circulação como em revistas especializadas da área da panificação e da confeitaria. Esse movimento, mais do que desafiar a recuperação dos gostos e aromas de um tempo passado, exige o desenvolvimento e a apropriação de um conjunto de técnicas a eles relacionados e que passavam por um processo de extinção.

A seguir trazemos um depoimento de um entrevistado (Falcão)<sup>38</sup> que é atualmente da Diretoria do STIPANPA. O entrevistado está aposentado e sua experiência de trabalho na panificação é de mais de 30 anos. No depoimento, ele aborda questões ligadas às mudanças nos processos de produção, à divisão do trabalho e às técnicas de trabalho. Ainda que seja um trecho longo, optamos por inseri-lo na íntegra, tendo em vista a riqueza de informações do depoimento.

**Falcão** – Bom, é quando eu inicio em padaria lá nos anos 70 pra ser mais preciso em 72 a questão de maquinário era bem mais simples do que nos anos oitenta que já tinha uma mudança. A primeira mudança que foi bem significativa foi quando algumas pessoas... uma união de um grande padeiro que tinha aqui em Porto Alegre com um engenheiro, eles pegaram e descobriram que a massa que se cilindrava, o bater a massa, cilindrar no cilindro para dar mais e depois produzir era uma etapa que poderia ficar fora se tu tivesse um produto químico bom e o envenenamento da polia. Esse engenheiro descobriu que se aumentasse a polia aumentaria a rotação e daí não precisaria mais cilindrar porque a própria massa no bater o braço, aquele braço que faz a massa rodar, ela já sai dali lisa eliminando uma etapa, que era cilindro e era uma mão-de-obra bem elevada para cilindrar cem quilos de massa, cem quilos de farinha, essa é a primeira grande mudança que eu noto, né, e isso dá certo. Deu bastante certo porque o pão acaba tendo realmente uma qualidade melhor do que a gente vinha tendo com o maquinário mais simples sem essa modernidade e eu acredito que aquela venda era uma venda... É lógico que a pessoa, essa união de um engenheiro e um padeiro veio junto a venda de um produto químico que faz o pão ter mais volume essa foi a primeira grande mudança que eu observo e pros dias de hoje, por exemplo, eu trabalhei a minha vida toda num forno de seis metros de profundidade e hoje os pães são...o pão já vai crescendo no próprio forno naquele tempo a gente tinha o processo de amassar, fazer a massa, botar para descansar na mesa, daí modelar o pão que na época era muito mais de meio quilo e tu modelava ele primeiramente a mão, tinha que bater o pão a mão. Depois chega a modeladora, o pão era modelado à mão e o crescimento em umas tabuas com um pano que se chamava estiva, estivava o pão, tu botavas, tu botava ele, esticava, dava um espaço e puxava o pano pelo lado porque ele ao crescer ele não grudar um no outro daí ele ia para uma câmara de crescimento que não era câmara era uma peça fechada para não entrar vento e para não encascar o pão daí depois que estava bom de forneiá, o forneiro ia lá pegava essa tábuia com ele e virava o pão, porque o pão tem que ser virado para... e na época do corte que tinha no pão, que na época era feito com gilete, nem bisturi existia, depois de muito é que a saúde impede que se use gilete e tem que ser um bisturi cirúrgico, inclusive, trabalhei muito com ele.

**Pesquisador** – O corte o senhor diz a pestana?

**Falcão** – A pestana do pão, né. Eu pegava um pauzinho de picolé, quebrava e fazia um bisturi improvisado e a gilete cortava muito melhor que... uma gilete nova cortava muito melhor que o bisturi, até. O bisturi era pesado e o pauzinho de picolé era levinho porque se o pão estiver crescido tu tens que ter uma certa habilidade para fazer o corte só na partezinha de cima ali, né. Não pode ser profundo porque corre o risco de o pão baixar, né. Na época já existia o fermento fleischmann, fermento biológico, né, que a gente usava, depois tinha o itaiquara, também.

**Pesquisador** – Tu usaste algumas palavras na tua primeira fala que eu achei interessante, a primeira delas foi envenenamento, quando falou da máquina, depois tu

---

<sup>38</sup> Falcão é um codinome. No capítulo 6 explicaremos melhor o motivo deste codinome.

*te referes bastante à questão da qualidade e depois uma distinção entre o trabalho do padeiro e do forneiro. Então, é como se fosse duas pessoas?*

**Falcão** – *Realmente, naquele tempo, por exemplo, o forneiro era uma pessoa que chagava às vezes... pegava duas, três horas depois do que o quadrista que amassava o pão porque tinha que ficar para fornecer, né. E o que fazia era o que pegava antes, digamos, se tivesse uma quadra com quatro trabalhadores, três pegariam mais ou menos juntos e um bem depois, que esse que fazia o final do serviço.*

**Pesquisador** – *Em termos de habilidade, em termos de conhecimento do trabalho tinha diferenças entre o quadrista e o forneiro?*

**Falcão** – *Não, não. Se nivelavam. Era uma questão de tempo de trabalho. É que normalmente, ao menos na época em que eu trabalhei, o quadrista era forneiro e o forneiro era quadrista era rara a pessoa que sabia só fornecer, conheci uma, mas era raro a pessoa que não sabia lidar com a massa só fornecer. Ela chegava e o trabalho dela era só levar o pão ao forno.*

**Pesquisador** – *E quando tu falas em envenenamento, o que é isso?*

**Falcão** – *Envenenamento é tu dar uma velocidade a mais pra máquina, com a fricção maior e ela já saia lisa, né, porque a amassadeira leta não dava condição de fazer pão com a massa que tinha que ter e outra coisa, nessa época com esse aumento de fricção passa-se a usar massa gelada na massa pra que a massa não não queime na, na... porque a massa ela tem que ter 26 graus, acima de 26 graus ele pode já estar comprometida pra tirar um pão de qualidade, ao menos era isso naquela época, acho que não mudou, né.*

*Não, não tinha muito disso. Porque naquele tempo assim o dono da padaria tava no balcão fazendo o reparte do pão, que era vendendo o pão. Conheci donos que trabalhavam muito como padeiro, junto na produção, mas a maioria não trabalhava.*

### 3.8 SISTEMATIZAÇÃO PRELIMINAR DO CAMPO DE PESQUISA

Esta análise preliminar do campo de pesquisa e as evidências que apontam para a existência de diferentes formas de trabalho na panificação e na confeitaria exigiram-nos algumas escolhas relacionadas ao lócus específico de pesquisa. Consideramos que seria mais fecundo privilegiar os espaços e as situações de trabalho que combinassem trabalho manual, intelectual e de controle de maquinário. Enfim, encontramos diferentes lógicas de organização do trabalho com uma multiplicidade de horários e turnos, incluindo os casos de duplas jornadas.

Deparamos-nos, também, com a inserção de novas máquinas neste campo, chamando nossa atenção que o uso delas tem tensionado as relações entre capital e trabalho, por ocasionar um deslocamento da questão da qualificação e dos saberes, mais do que propriamente como substitutas do trabalho humano. Essa realidade indica-nos novas configurações sobre as relações de trabalho com implicações para a organização do trabalho, das/nas condições de trabalho, nas relações trabalhistas e, por consequência, nos processos de aprendizagens.

Além disso, considerando que encontramos espaços focados somente na produção dos produtos e outros que somente revendiam produtos produzidos por terceiros, optamos por priorizar em nossas investigações os espaços onde toda a produção fosse destinada à venda direta ao consumidor. Estas questões levaram-nos a priorizar a produção caseira e os pequenos estabelecimentos.

As incursões no campo de pesquisa apresentaram uma diversidade em termos de formação profissional, de experiências de trabalho, de histórias de vida e de acesso aos instrumentos de trabalho. Essa multiplicidade resulta em diferentes formas de produzir e de se relacionar com a panificação e com a confeitaria.

- Produtos de panificação e confeitaria relacionados a aspectos funcionais da alimentação e aspectos culturais relacionados ao conceito de comida na antropologia;
- Diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com os saberes e valores na área da panificação e da confeitaria;
- Multiplicidade de percursos formativos tanto na formação profissional escolar como naquela relacionada à experiência de trabalho na panificação e na confeitaria;
- Diferenças em termos de acesso aos ingredientes, utensílios e instrumentos de trabalho, incluindo as máquinas;
- Diferenças na organização e na estrutura dos espaços de trabalho na panificação e na confeitaria (somente produção sem venda ao consumidor final, produção e venda destinada ao consumidor final, somente revenda de produtos).

Assim, a escolha dos participantes considerou essa diversidade, sem o objetivo, evidentemente, de incorporá-la em toda a sua quantidade e complexidade. Enfim, as questões apontadas nesta contextualização do campo de pesquisa nos sugeriram a necessidade de considerar, na escolha dos participantes, **diferentes situações de trabalho e de processos de aprendizagens vinculados aos aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais.**

### 3.9 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ao finalizar a caracterização e problematização do campo de pesquisa é preciso afirmar que esta pesquisa encontrou duas limitações. A primeira se refere a uma escolha teórico-metodológica e que já foi suficientemente explicitada, o fato de não abarcamos na pesquisa as grandes indústrias e os processos de produção hegemonicamente orientados pela grande maquinaria. Também não nos propusemos a pesquisar nos espaços de trabalho predominantemente orientados pela comercialização e/ou revenda de produtos previamente elaborados por terceiros, como, por exemplo, algumas cafeterias.

A segunda limitação refere-se às observações do processo de produção nas padarias e nas confeitarias. Na oportunidade em que o projeto de tese passou pelo processo de qualificação, recebemos a sugestão de realizar estas observações antes de realizarmos as entrevistas. Todavia, essa etapa ficou um tanto prejudicada devido a questões que se colocaram para além de nossas intenções. Inicialmente não sabíamos o motivo relacionado à dificuldade dos profissionais concordarem com nossa observação. Havíamos combinado com cada participante que:

A observação consiste no acompanhamento do trabalho do participante em por um período acordado entre ambos que permita ao pesquisador conhecer o local e o cotidiano de trabalho do participante. O pesquisador informa que possui vestimenta adequada (Dólmã e Calça branca) e está capacitado ao cumprimento das Boas Práticas (RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004) (Extrato do TCLE).

Mesmo assim, deparamo-nos com certo temor dos participantes em nos receber nos seus locais de trabalho, o que nos trouxe sérias dificuldades em implementar essa etapa. Ao longo das entrevistas, exploramos esse temor e pudemos concluir que se referem a três fatores: Boas Práticas; conjugação do espaço familiar e de produção; segredos do ofício.

Alguns de nossos participantes produzem em suas próprias casas e o que acabou se tornando um problema para a observação. Estes participantes alegaram que a nossa presença nestes ambientes poderia lhes causar certos constrangimentos e desconfortos familiares de diversas ordens.

Primeiramente, destacamos em parte este desconforto está vinculado ao receber um “estranho” em casa, no local onde o restante da família vive, pela



proximidade com os filhos e as filhas e até mesmo por um certo ar de desconfiança e de ciúmes que poderia causar em seus cônjuges, o que verificamos especialmente em relação às participantes mulheres.

Outra questão relacionada a conjugação do espaço familiar com o espaço de produção, trouxe problemas relacionados à privacidade tanto familiar como da própria entrevista, exigindo que em alguns casos a entrevista tivesse que ocorrer em uma cafeteria para que pesquisador e participantes tivessem maior privacidade para falar sobre os temas mais delicados da relação profissão-família.

Além disso, nos casos em que a produção ocorre na própria casa dos participantes, os horários de produção são muito variados e distribuídos nas vinte e quatro horas do dia. Vimos que alguns dos participantes preferem produzir à noite ou nos finais de semana e feriados, quando outras pessoas da família não estão em casa.

Por fim, notamos um certo receio relacionado a nossa presença nos espaços de produção por conta das dificuldades que esta conjugação Casa-Padaria-Confeitaria tem adaptar a cozinha de uma casa ao que está definido na Legislação, tanto das Boas Práticas determinadas pela ANVISA, como das Normas Regulamentadoras (NRs) de segurança no trabalho. Especialmente, em relação às Boas Práticas, principal alegação que nos deparamos foi que as inspeções da vigilância sanitária ocorriam “de surpresa” e que eles não poderiam permitir que uma pessoa sem a certificação oficial permanecesse nas padarias e/ou nas confeitarias.

## 4 A DÉMARCHE ERGOLÓGICA

Neste capítulo buscaremos avançar nos conceitos centrais da Ergologia. Utilizaremos o esquema de entradas múltiplas para aprofundar cada um dos respectivos pontos que consideramos fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa: Encontros e Desencontros; Apropriação Brasileira; Atividade de Trabalho; Desafio Da Aderência; Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P); Aprendizagens e *Imprendizagens*. Ao final, pontuaremos os elementos que nos levaram a estabelecer diálogos entre a ergologia e outros referenciais teóricos que nos auxiliaram na construção do objeto.

### 4.1 A ATIVIDADE DE TRABALHO, O DEBATE DE NORMAS E O CORPO-SI

Na **primeira entrada**, apresentamos o conceito de atividade de trabalho, o que exigiu uma reflexão acerca de atividade industriosa, de corpo-si, das dramáticas dos usos de si e as renormalizações, isto é, o trabalho como terreno dos conflitos e dos debates de normas.

O conceito de atividade se opõe à inércia, é o conjunto dos fenômenos que caracterizam o ser vivo Schwartz (2000b). “Desde que existe a atividade humana, sempre houve uma dimensão de ressingularização e história” (SCHWARTZ, 2006, p. 464). Sua construção envolve não apenas o trabalho como o conhecemos atualmente no capitalismo, mas “se nutre, também, da história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia, das ciências da linguagem, ao mesmo tempo que interroga novamente estes saberes a propósito do lugar que eles lhes proporcionam” (SCHWARTZ, 2000a, p.42).

O termo “atividade” é uma importante contribuição da psicologia soviética, tendo sido “reapropriado por certa psicologia do trabalho francesa de cunho histórico e sócio-cultural, pela chamada ergonomia da atividade e pela ergologia, propiciando reconhecimento do trabalho como experiência histórica e sociocultural’ (CUNHA, 2005a, p. 115). Abordar o trabalho como atividade tem por vocação interpelar as “comunidades científicas” em seus conceitos e análises a propósito do trabalho, mas também as comunidades gestoras e políticas em suas estratégias de ação (SCHWARTZ, 2002).

Ao refletir sobre o termo atividade humana, a ergologia confronta suas “aparições” nas situações de trabalho real as quais estuda ao patrimônio filosófico na intenção de não somente legitimar tais “aparições e reaparições sucessivas”, mas num processo de validação permanente do mesmo em suas contribuições para a compreensão dos dramas cotidianos da experiência humana (CUNHA, 2007, p 14).

Para a ergologia, o conceito de atividade coloca-se num ponto de encontro de diferentes disciplinas, entre elas Filosofia, Psicologia, Sociologia, Linguística, Ergonomia e Engenharia. Por esse motivo, tal conceito apresenta um “quadro teórico alternativo de tipo construtivista e sócio-interacionista ao paradigma racionalista, cientificista e objetivista do conhecimento produzido nas ciências humanas” (CUNHA, 2007, p 1).

Ao abordar o trabalho, a ergologia incorporou, desenvolveu e aprofundou o conceito de atividade oriundo da ergonomia que em seus estudos a respeito da defasagem entre trabalho prescrito e trabalho real demonstrou que existe uma singularidade no trabalho efetivamente realizado. Assim, a atividade traduz o trabalho realizado, o que inclui normas antecedentes e objetivos mas também ressingularizações, e se traduz num jogo de reciprocidades. Devemos pensar a atividade como uma dialética entre o dizer e o fazer, o geral e o singular, o micro e o macro, o local e o global, o objetivo e o simbólico. É lugar de debates e incertezas, de confronto entre normas antecedentes e renormalizações singularizadas pelos seres humanos. Desse modo, a atividade permanece marcada por três características essenciais – transgressão, mediação e contradição; é resultante do embate entre as normas precedentes e a ação, do modo como cada sujeito reelabora o seu fazer a partir dos usos de si no trabalho e suas redefinições no aqui e agora. Sua análise transcende limites sociais, temporais, institucionais, tornando possível e desejável pensar suas circulações e reinvestimentos. (HENNINGTON, 2007, p. 9 apud SCHERER, PIRES e SCHWARTZ, 2009, p. 2009).

Pierre Trinquet (2010), ao refletir sobre o que é a atividade de trabalho, falamos da relação íntima e enigmática na qual estão ligados o homem e o trabalho. O conceito é de difícil definição e envolto em imprevisões, na medida em que considera que tanto o homem quanto o trabalho estão em permanente processo de transformação. Para ele, o trabalho “não é só uma realização técnica e/ou mecânica [...] o trabalho é um ato da natureza humana que engloba e restitui toda complexidade humana. E todos nós sabemos o quanto é ampla a complexidade humana!” (TRINQUET, 2010, p. 96).

Compreendido assim, o trabalho – experiência-síntese de múltiplas determinações – é processo e se abre para questões éticas, epistemológicas e políticas. E, mobilizando dimensões plurais do ser humano, é, portanto, um ponto de retorno sem precedentes. É necessário

reinterrogar os saberes produzidos sobre trabalho, mas, também, produzidos no trabalho. O trabalho é a experiência-síntese pela qual o homem manifesta sua humanidade (ser biológico, histórico e sociocultural) (CUNHA, 2014, p. 57).

De acordo com Trinquet (2010, p. 98), para a abordagem ergológica trabalhar é “uma dialética, um compromisso, um encontro, entre três registros ou três parâmetros, indissociáveis e universais. Ou seja, que estão presentes em todas as situações de trabalho, a todo tempo e em todo lugar”. Para o autor, os três parâmetros ou registros indissociáveis considerados são: o objeto de trabalho, particular, material ou intelectual, vinculado às condições de realização; os seres humanos:

individuais ou coletivos, sempre singulares e diferentes, formados por sua história, ela também sempre singular e, além do mais, o trabalho a realizar jamais encontra o mesmo indivíduo, nem o mesmo coletivo, no tempo e no espaço (TRINQUET, 2010, p. 98)

e “às variabilidades do ambiente físico e do meio social: meteorologia, iluminação, composição de equipe, atrasos, planejamento, relações sociais, etc” (TRINQUET, 2010, p. 98), que precisam ser constantemente geridas e/ou adaptadas.

O trabalho é uma forma historicamente específica: refiro-me ao trabalho tal como falamos hoje, nas situações mercantis. Esse trabalho é uma atividade que se troca por dinheiro. É uma forma de atividade, para nós muito importante, mas é uma forma específica de algo mais geral, a atividade humana (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 26).

Compreender o trabalho como atividade implica reconhecer que o trabalho não se restringe ao modo mercantil, hegemônico em nossa sociedade, mas que ele concentra uma infinidade de debates da história das sociedades humanas; visto que “nenhuma situação humana, sem dúvida, concentra, ‘carrega’ com ela tantos sedimentos, condensações, marcas de debates da história das sociedades humanas com elas mesmas quanto as situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2003, p. 3).

Trabalho para a ergologia é atividade humana vivida no espaço de trabalho, o que lhe rende especificidades: atividade industrial dirá Yves Schwartz. Dessa perspectiva, olhando o trabalho com uma lupa lá no seu cotidiano, a maneira como os homens produzem bens e ao mesmo tempo se produzem a si mesmos pode revelar o educativo presente na experiência de trabalho (CUNHA, 2005b, p. 8).

Para a Ergologia, a atividade não é uma categoria analítica, mas sintética, pois é mediadora nas interfaces homem/meio, designando ‘circulações’, vai e vem em penumbra... atividade industriosa (CUNHA, 2007). Atividade industriosa por considerar que o trabalho concentra uma infinidade de debates da história das sociedades humanas (SCHWARTZ, 2011) e “que envolve sempre algo como um debate de normas” (SCHWARTZ, 2006b, p. 459) antecedentes e renormalizações.

Para agir num mundo onde a antecipação total (a padronização) é impossível, é necessário alguém capaz de fazer uso de si – para gerir o que não foi pensado antecipadamente. O ser humano em atividade não cessa de renormalizar, de arbitrar diante do furo de normas ou da inadaptação e da rigidez das normas antecedentes. Agindo assim, ele somente faz aumentar a variabilidade da situação inicial, distanciando cada vez mais da perspectiva – invivível – da padronização. Ele produz assim a singularidade, a história, via as renormalizações (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 256 *apud* DURRIVE, 2011, p 59-60).

Quem é o sujeito dessa atividade industriosa? Quem renormaliza? Cunha (2007) afirma que o termo sujeito remete a significados diferentes na filosofia e na psicanálise do sentido atribuído pela ergologia. “O sujeito da atividade industriosa da ergologia é um “corpo-si”. Na ergologia, essa unidade problemática do ser humano - corpo-si - consolida aspectos importantes da atividade industriosa” (CUNHA, 2007, p. 05).

De acordo com Schwartz (2014), o uso desta expressão, “corpo-si”, é um esforço no sentido de unificar dimensões e recentrar este “corpo” em atividade, buscando evitar que esse esforço de recentramento se desse nas problemáticas codificadas do “sujeito”, da “subjetividade”. Essa unidade enigmática dessa entidade, o corpo-si:

acumula experiência e saberes de formas extremamente diversas, notadamente em sua relação com a linguagem, que articula patrimônio epistêmico e sensibilidade axiológica, sem deixar de estar disponível para ou restrita por micro-escolhas e reajustamentos que a vida não cessa de lhe propor ou impor (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Canguilhem (1999) diz que cada vez que ignoramos o surgimento do inédito em nome de uma vontade de racionalizar as escolhas humanas corremos o risco de olhar o homem como um "ser vivo simplificado". O conceito de corpo-si é justamente o contrário disso.

Há muitas coisas enigmáticas no trabalho, mas a situação é assim mesmo. Não creio que isso tenha sido inventado. Chamo essa entidade enigmática – talvez não seja a melhor expressão – “o corpo si”. Porém, a expressão diz bem o que ela quer dizer: o corpo nunca está colocado fora de jogo. Quando se diz o corpo, aí compreendemos também a inteligência, o sistema nervoso, os regulamentos, a história. A maneira pela qual o corpo enfrenta as situações de trabalho equivale a um enfrentamento da história, porque esse famoso corpo se formou, sem dúvida, na história da humanidade, mas na história de cada um também. Ele se adestrou de alguma forma, se acostumou (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 14).

Cunha (2007) fala que o corpo-si é uma presença multidimensional; uma entidade enigmática que envolve o domínio dos protocolos da atividade e também sabe lidar com as contingências da atividade, com o potencial inédito presente na atividade. O corpo-si não é o corpo físico, mas uma unidade que se vale deste corpo, dos sentidos e de todas as suas capacidades, incluindo a intuição e a sensibilidade para agir em situação diante de imperativos da atividade no aqui e agora.

O termo corpo-si envolve um ser psíquico e histórico (SCHWARTZ, 2014), uma entidade que “transgride todas as fronteiras entre o biológico e o histórico” (p. 264) que “historiciza o suporte biológico sem que por isso autorize a dissociar esse esforço de recentramento” (SCHWARTZ, 2014, p. 264). Schwartz (2014) relembra Nietzsche ao afirmar que esse “si” é um sábio “desconhecido” que carrega em si uma tríplice ancoragem:

- biológica: esse corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, traz uma busca de saúde ainda genérica e indeterminada;
- histórica: mediante o debate de normas (por si/por outros) que constituem a própria substância dessas dramáticas e só adquirem sentido num momento particular da história;
- singular: na experiência de vida de cada pessoa, cuja negociação de dramáticas próprias opera como agir de um corpo físico pessoal, um corpo desejante, em permanente tentativa de “composição” e de apropriação desse seu suporte de vida, a fim de responder aos encontros e provas. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um “mundo de valores” que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa (SCHWARTZ, 2014, p. 264).

“O campo de valores atravessa o campo do fazer, a atividade e os valores se reencontram nas alquimias do corpo-si” (SCHWARTZ, 2000a, p. 665 *apud* CUNHA 2007, p. 10). Esse atravessamento implica ao corpo-si a obrigação ou a oportunidade de arbitrar, de escolher entre valores agindo em um meio afetado por múltiplas [micro] variabilidades. “Variabilidades que podem ser sóciohistóricas e

culturais, instituídas por coletividades relativamente pertinentes ou pelo próprio sujeito da atividade” (CUNHA, 2007, p. 02).

De um lado, cremos poder afirmar que o trabalho como uso de si é uso de um corpo-si. Com efeito, o essencial nessa fórmula, o debate entre o uso de si por si e o uso de si por outros, a inevitável arbitragem, e, portanto, a presença de valores que possibilitam as escolhas, as resultantes das dramáticas em termos de recentramentos, “renormalizações”, investem e se infiltram nos circuitos hierarquizados do agir que há em nosso corpo. Um mundo de valores, termo eminentemente obscuro mas cuja presença em nós é indubitável, logo, um mundo em desaderência com relação a nossa presença no mundo *hic et nunc*, se dissemina em nossas conexões nervosas e fibras musculares para impor normas ao nosso agir (SCHWARTZ, 2014, p. 263).

A atividade industriosa pressupõe a existência de um “corpo-si” e consiste numa “dramática do uso de si” por si e pelos outros, em que o trabalhador confronta-se com normas antecedentes e produz renormalizações (SCHWARTZ, 2011). Nesse debate de normas, dada a impossibilidade de realizá-lo na forma prescrita, a atividade retrata e convoca saberes, valores e a experiência de trabalho que é uma situação histórica, singular, marcada pela mediação, contradição e/ou transgressão dessas normas (SCHWARTZ, 2011).

Schwartz e Durrive (2010, p. 270) lembram-nos que as normas são continuamente criadas no decurso da atividade e que correspondem a valores e saberes que se pode eventualmente atualizar. Atualizar uma norma, renormalizar, é uma decorrência natural da própria atividade. Só há transgressão da norma antecedente porque o aqui e o agora das situações de trabalho exigem julgamentos permanentes sobre como realizar o trabalho. A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real não nos permite aceitar que possa haver simples execução.

Até mesmo nas operações mais mecânicas as situações de trabalho convocam os executantes a julgar, arbitrar e decidir com base em saberes e valores. Portanto, não podemos simplesmente dizer que as regras foram infringidas pelos trabalhadores. Infringir as regras pode significar em alguma medida não reconhecer a eficácia intrínseca ou as razões pelas quais as coisas assim se passam.

Na medida em que as atividades de trabalho precisam constantemente tratar, manipular problemas que têm uma relativa unicidade (relativa: pode ser muito pouco importante, ou, talvez, mais importante), se você implementa um novo ambiente técnico brutalmente, haverá todo tipo de problemas que não podiam ser previstos e que as pessoas confrontadas com a implementação vão ter de gerir. Por conseguinte, será preciso que

nesses “buracos de normas” dos quais falei, as pessoas possam, lá onde elas se encontram, antecipar saberes e conhecimentos que ainda não existem (SCHWARTZ, 2007, p. 17).

Desta **primeira entrada** depreendemos que a atividade humana é “um contínuo debate de normas cujo lócus é o corpo-si” (SCHWARTZ, 2014, p. 259), onde “toda atividade industriosa é sempre uma ‘dramática do uso de um corpo-si’ (remetendo ‘dramática’ à necessidade contínua de travar debates com normas)” (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Esta dramática impõe ao sujeito, o corpo-si, conforme afirmamos, a necessidade de arbitrar e decidir em um mundo de saberes e de valores. Uma arbitragem de intervenção no mundo que o cerca e que é, ao mesmo tempo, uma oportunidade e uma obrigação. Essas “arbitragens podem nos reenviar da inconsciência do próprio corpo aos níveis mais globais da vida histórica e sociocultural (equipe, serviço, empresa, grupo social, nação...)” (CUNHA, 2007, p. 02), situações que permitem ao sujeito em atividade aprender ao intervir, individual e coletivamente, na situação de trabalho, a fim de dar conta das múltiplas exigências de si mesmo e dos outros.

Alguns elementos tornam-se fundamentais para a compreensão da atividade de trabalho, dentre eles: a noção de industrioso, o conceito de corpo-si, dramáticas, normas antecedentes (trabalho prescrito) e renormalizações (trabalho real), sentido do trabalho. Buscamos sistematizar estes conceitos a partir do estudo da Abordagem Ergológica do Trabalho na figura 8 “Sistematização do estudo da Abordagem Ergológica do Trabalho” a qual em seguida apresentamos.



Figura 8: Sistematização do estudo da Abordagem Ergológica do Trabalho



Fonte: Esquema elaborado pelo autor.

- O conceito de **corpo-si** abrange o trabalhador em perspectivas múltiplas sem separar corpo e mente, logo considerando que cada história é particular e que cada indivíduo possui características morfológicas, psíquicas e culturais singulares (SCHWARTZ, 2007).
- A noção de **industrioso** é, segundo Durrive e Schwartz (2008), relativa à mestria, à habilidade orientada para a realização de uma determinada finalidade.
- Uma **dramatique** é o lugar de uma verdadeira micro-história. A atividade de trabalho é ela mesma uma *dramatique* do uso de si, na medida em que coloca o indivíduo em uma situação em que ele tem de fazer escolhas, arbitrando entre valores diferentes, por vezes contraditórios, onde cada um se vê na obrigação de escolher (SCHWARTZ, 2007).
- O termo **uso de si** deve ser entendido em oposição ao conceito do sujeito como mero executor de uma tarefa. Para a Ergologia, toda atividade exige uso de si; portanto, exige escolhas do trabalhador. Estas escolhas são, em determinada medida, para si (uso de si por si) e também pelos outros (uso de si pelos outros). O **uso de si por si** está vinculado, dentre outras, às necessidades, às expectativas e estéticas do próprio trabalhador. Já **uso de si pelos outros** está relacionado com os objetivos do trabalho, a noção de bem comum, os aspectos éticos e culturais que envolvem a atividade.

- O **debate de normas** está presente em toda atividade de trabalho, isso porque, do ponto de vista da Ergologia, uma tarefa não é executada, mas confrontada com um sujeito trabalhador que interpreta, analisa e regula. Esses debates encontram-se no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho real, diante da impossibilidade de realização do trabalho em sua forma prescrita e sua necessária renormalização. Há um debate de normas que convoca o sujeito e toda sua experiência para arbitrar entre valores
- O **sentido do trabalho** é, para Asbahr (2005), a síntese dialética entre atividade e consciência. Essa formulação, apresentada com base nos autores soviéticos, especialmente em Vygotsky e a partir da tradição marxiana sobre o trabalho humano, mostram que, na sociedade capitalista, o conteúdo das ações dos trabalhadores e o motivo pelo qual agem são contraditórios, havendo uma ruptura entre significados e sentidos (ASBAHR, 2005, p. 108).
- **Renormalizações:** a parte criativa, a assinatura do trabalhador, os traços singulares ditados por sua subjetividade e que dão contorno à atividade humana. A exposição às exigências ou normas, emitidas continuamente e em quantidade pelo meio no qual se encontram, impõe, bem como as lacunas das normas e as variabilidades das situações, uma permanente reinterpretação destas normas e dos contextos de trabalho. Assim, o processo de renormalização está no centro da atividade, sendo ao mesmo tempo singular e coletivo, transgressão da norma e seu reestabelecimento sobre novas bases, dramática e afirmação como sujeito produtor de história, ainda que imerso em um sistema de trabalho mercantil e produtor de mais valia (SCHWARTZ, 2011).

#### 4.2 INFIDELIDADES DO MEIO E O DESAFIO DA ADERÊNCIA

Na **segunda entrada** vamos apresentar duas noções vinculadas à atividade de trabalho, as quais serão fundamentais para inserirmos a questão da produção de saberes e de valores: as infidelidades do meio e os desafios da aderência.

A atividade humana aparece como a gestão indefinidamente renovada e sempre problemática de uma tensão entre o local e o atual, e entre os diversos graus de distância, de antecipação. Em outras palavras, a atividade está em tensão entre o que está previsto pelos procedimentos, graças, de um lado, ao pensado em desaderência e, de outro, "à infidelidade do meio" (CANGUILHEM, 1999), às surpresas dos acontecimentos, ao "desafio da aderência" (SCHWARTZ, 2009).

Ao falar da história humana, Yves Schwartz menciona a questão da "desaderência" para explicar a emergência do pensamento, da cultura, do mundo das normas. A desaderência é a distância que o espírito humano é capaz de tomar às circunstâncias nas quais ele se acha ancorado em um dado momento. Viver e trabalhar faz parte da experiência de viver; é ir ao encontro do presente.

A noção de "infidelidade do meio" em Canguilhem (1999) está relacionada à discordância quanto à adaptabilidade e à conformação do homem ao meio. Um organismo completamente adaptado é fixo, é um organismo doente. Para o autor, a doença é a fidelidade a uma única norma. Assim, há necessidade de suportar as mudanças e a infidelidade do meio. Daí a definição:

uma vida sã, uma vida confiante na sua existência, nos seus valores, é uma vida em flexão, uma vida flexível (...) Viver é organizar o meio a partir de um centro de referência que não pode, ele mesmo, ser referido sem com isso perder sua significação original (CANGUILHEM, 1999, p. 188).

Ao que parece, Canguilhem aborda a atuação do homem sobre esse meio, ou seja, sua possibilidade de criar normas, propor soluções (e criar problemas...). Meio, então, é aquilo que se estrutura a partir de determinações de valor postas pelo próprio organismo. Propõe ainda que as anomalias e mutações – vistas como não saúde – podem ser novas formas de normatividade. Nesse sentido, aquilo que aparece como anormal pode ser compreendido como a potência que vai criar (potência criativa) novas normas. Afinal, quem decide fazer algo enfrenta as provocações do momento presente e, criar, inventar esse meio pode ser visto como a capacidade de produzir, nomear, avaliar, renormatizar.

Dar visibilidade aos saberes investidos na atividade supõe considerar essas polarizações: não desconectar no curso da análise as duas desaderências, dar tempo para a formalização a fim de distinguí-las respeitando as "dramáticas do uso de si". Porém, existem duas desaderências: a desaderência conceitual, ilustrada

pelas normas antecedentes; e a desaderência axiológica, que recobre o mundo de valores sem dimensão, aqueles que (como a desaderência conceitual) nos precedem e nos ultrapassam – porque não inventamos os valores, nós os reatramos e os redefinimos na atividade.

Pensar o trabalho somente em desaderência da vida social é de alguma maneira "mecanizar" a vida humana e considerá-la como essencialmente analisável no polo da antecipação, deixando o resto como residual. Isso significaria desconhecer o seu permanente enfrentamento aos desafios da aderência, os quais sempre podem ser definidos como debates mais ou menos legítimos com as normas (SCHWARTZ, 2009).

É nessa mesma relação dialética que podemos pensar a dupla aderência/desaderência. Nesse sentido, a linguagem possui papel fundamental, visto que articula e tensiona dois polos do viver humano: de um lado, o que antecipa graças à desaderência e, de outro, o que não antecipa, porque é atado à própria vida cheia de aderência.

Durrive e Schwartz (2008) definem como uma “dupla antecipação” as relações entre linguagem e a atividade. Para os autores, a linguagem antecipa a atividade, considerando a relativa estabilidade das situações; porém, a atividade mergulhada nas histórias em curso e na sua invariabilidade ultrapassa a linguagem, já que o dizer não recobre o fazer. A linguagem serve, ao mesmo tempo, ao esforço de conhecer, por exemplo, através da padronização da atividade industriosa e, simultaneamente, ao esforço de viver, acompanhando as renormalizações nos atos de trabalho mais microscópicos.

A produção de saberes (e de valores) em atividade de trabalho envolve tanto os saberes investidos e produzidos em diversos graus de aderência à atividade como os saberes que já estão providos de uma forma de codificação, formalizados e consolidados. Consideram tanto os saberes em desaderência à atividade e que se constroem como tentativa de neutralizar (na medida do possível) a dimensão histórica, quanto os saberes em aderência à atividade, ou seja, “encarnados”, vinculados o máximo possível ao contexto em que foram produzidos em aderência à atividade.

Assim, conhecer é uma modalidade de viver; logo, conceito e vida formam uma unidade dialética. Portanto, poderíamos dizer que os saberes em aderência

estão sempre ligados a um mundo dos valores. Da mesma forma, se considerarmos que aprender envolve sempre algo novo, aprender também é uma modalidade de viver, na qual os saberes em aderência estão sempre ligados a um mundo dos valores.

Como vimos, não pode haver em nenhum momento da vida uma tábula rasa, nem no eixo axiológico (a existência de projetos-herança de diversas temporalidades) nem na dimensão epistêmica (de acordo com seu grau maior ou menor de “aderência” a situações, os diversos saberes devem mais ou menos instrumentar as renormalizações em função do nível de singularidade das situações novas, concebidas e com as quais lidar). Ainda mais sinteticamente: essas dialéticas transformadoras, ao mobilizar inextricavelmente o axiológico e o epistêmico, devem poder se sedimentar para legitimar uma pessoa. Mas esse ser enigmático, ao mesmo tempo, não está livre para parar de “fazer história” (mediante suas renormalizações) e, portanto, para não ser transformado, mesmo de maneira infinitesimal, pelo seu próprio poder reconfigurador (SCHWARTZ, 2014, p.268).

Essa lógica “aparentemente” contraditória é dialética, tendo em vista que, conforme Schwartz (2002) lembra-nos, as disciplinas ergológica e epistêmica não podem normatizar cada qual separadamente em seu campo próprio de competência. Os processos ergológicos não podem desdobrar-se, nem serem encontrados pela ambição de saber sem que estejam penetrados pela disciplina epistêmica (SCHWARTZ, 2002).

Retornamos aqui ao que chamamos de a dimensão axiológica da invenção da desaderência, diretamente implicada em todas as questões de desenvolvimento. A atividade humana, sugerimos, é debate de normas, ou recolocação em experiência do seu “si” (de seu “corpo-si”), mais ou menos infinitesimalmente, por meio do nosso agir, sucessivo e encadeado. Este agir é sempre entremeado de debates entre um universo de normas antecedentes, que organiza a vida científica, técnica e social, e as exigências à renormalizar para tratar o viver em aderência. A distinção ergonômica entre o trabalho prescrito e o trabalho real nos aproxima dessa ideia essencial: se há debate de normas, ele é entrecortado tendo como referência um mundo de valores (SCHWARTZ, 2009 p. 270-271).

A **segunda entrada** insere a questão das infidelidades do meio e os desafios da aderência. Essas duas noções estão vinculadas ao que afirmamos anteriormente sobre a atividade de trabalho e também insere a questão da produção de saberes e de valores. Conforme nos diz Schwartz:

[...] atividade faz história. E nada podemos fazer contra isso, restando-nos o desafio, dia após dia, de assimilar esses novos encontros no ser no qual viemos a ser, e sem garantia de sucesso. Por conseguinte, o destino do

humano, como ser de atividade, é manter-se na tensão constante, e mesmo na contradição, entre desaderência e readerência axiológicas e desaderência e readerência epistêmicas, com o risco permanente, sobretudo em nossas sociedades da mercadoria e do direito, de uma divergência patogênica entre essas duas desaderências: risco de ocultamento quanto à necessidade do corpo-si de reformular parcialmente esse destino no presente dos encontros da história, bem como risco de negação quanto à obrigação de renormalizar. Uma obrigação que leva a um retrabalho dos saberes e valores que contesta, recusa, todo conhecimento dominador que essencialmente já sabe tudo (SCHWARTZ, 2014, p. 272).

#### 4.3 A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO NA ERGOLOGIA – UMA CONCEPÇÃO ONTOLÓGICA E ANTROPOLÓGICA

Na **terceira entrada** abordaremos a questão da experiência, considerando-a como uma concepção ontológica e antropológica na abordagem ergológica. É importante atentar que a experiência de trabalho é sempre de um sujeito singular, mas que, ao trabalhar conjuntamente com outros sujeitos (também singulares), produz experiências coletivas no e sobre o trabalho, as quais serão sempre (re)singularizadas pelo sujeito.

Cunha (2014, p. 57) lembra que Yves Schwartz interroga-se sobre o trabalho como a experiência que os homens fazem das forças produtivas de seu tempo, desde a fundação do dispositivo Análise Pluridisciplinar sobre Situações de Trabalho (APST), em 1987. De acordo com Cunha (2014, p.57), Schwartz sintetiza o desafio de pensar sobre a experiência de trabalho em *reconnaissances du travail – pour une approche ergologique*, ao nos dizer que o trabalho é uma experiência sem fronteiras definidas, não se sabendo ao certo quando emerge na história humana. Uma experiência que permanece transformando-se e assumindo novas formas e que, em nosso tempo, tem visto os serviços substituírem o trabalho operário conforme previsto pelo Taylorismo e pelo processo de industrialização como o conhecíamos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

De acordo com Schwartz (2004), desde a década de 1990, o capitalismo tem reconfigurado as exigências e as características de produção que lhe são próprias em relação aos serviços. Portanto, “é no contexto desse tipo de abordagem da atividade industrial que podemos apreciar melhor o que há de tendenciosamente novo, no que se pôde chamar de ‘mutações do trabalho’” (SCHWARTZ, 2004, p.35).

Pierre Trinquet (2010), com base na perspectiva da Ergologia, ao interrogar-se sobre a questão da evolução do trabalho, nos dirá que este se trata de uma

capacidade que somente os humanos possuem e que nunca há uma única melhor maneira de se fazer as coisas, conforme preconizado pelo Taylorismo - *the best way*. Sempre existem escolhas a serem feitas e isso diferencia os seres humanos dos robôs, os quais somente repetem aquilo para o qual foram programados. Da mesma forma, “um humano sempre hesita porque é consciente e pode escolher, adaptar-se, atualizar e, portanto, inovar” (TRINQUET, 2010, p. 93). E se estamos tratando de uma particularidade humana, estamos falando de um conceito que é ao mesmo tempo ontológico e antropológico.

Ao compreender que o trabalho está em permanente processo de transformação, a Ergologia interroga-se sobre as relações antropológicas presentes neste trabalho, concluindo que é necessário caracterizar e configurar a atividade de trabalho, buscando se compreender suas formas específicas ao longo da história. Ou seja, “que não há interrogação antropológica sobre a questão que não seja, ao mesmo tempo, uma pesquisa sobre os processos históricos – o histórico sendo aqui processo de diferenciação, de singularização”.

Nas palavras do autor:

a evolução do trabalho, desde muito tempo, explica, por um lado, a evolução do Homem (sic) e que a evolução do Homem explica, por outro lado, a evolução de sua atividade laboriosa. Que há uma íntima dialética entre essas duas evoluções. E que essa dialética consiste em um dos principais motores da evolução humana. Trata-se, portanto, de um conceito ontológico e antropológico (TRINQUET, 2010, p. 93).

Pierre Trinquet (2010), ao analisar o trabalho, afirma que precisamos considerá-lo tanto em uma acepção geral quanto em uma concepção histórica, o que nos obriga a compreendermos as formas atuais de se trabalhar, diante do processo de consolidação do capitalismo e, então, relacioná-las com os processos pelos quais os indivíduos são educados e forjados para o trabalho.

Trinquet (2010, p. 111) afirma que a Ergologia pode auxiliar na redefinição das relações sociais, permitindo “ao trabalho humano encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, que é favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano quanto econômico e social”. Contudo, diz ele, isso somente será possível se colocarmos o ser humano no centro de todas as nossas preocupações, o que exigiria colocar o desenvolvimento humano como o principal

interesse do trabalho. “Do ponto de vista ergológico, o trabalho, enquanto atividade, é uma necessidade para o homem” (TRINQUET, 2010, p. 111)

Pierre Trinquet (2010), ao abordar os saberes da experiência, diz-nos que em atividade coloca-se em prática um saber pessoal para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esses saberes são a síntese entre os saberes investidos e os constituídos entre a história singular de cada um e as experiências vividas pelos indivíduos que formam os grupos com quem interagem (social, familiar, cultural, esportiva, etc.). História individual (singular) e experiências coletivas representam saberes indispensáveis que constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética. É um trabalho que se aprende e que se supõe formar pessoas que sabem que o trabalho é sempre, mais ou menos, produção de normas ("renormalizações parciais") e que, pela via do papel do corpo, do "corpo si", dificilmente se traduz em palavras (CANGUILHEM, 1999).

os conceitos do tipo ergológico devem ser forjados de modo adequado para que se possa confrontar urgências e demandas do presente, no aqui e no agora dos atos situados de trabalho, sem que seja vedada a porosidade necessária entre o local e o global, o universal e o particular, o privado e o público, a vida em geral e a vida no trabalho (SCHWARTZ, 2000a apud CUNHA, 2014, p. 57).

Os conceitos desenvolvidos pela Ergologia não pretendem ser definitivos, mas consistem em definições contextualizadas. O conceito é um instrumento a serviço do conhecimento, que se beneficia de uma exterioridade em relação à vida, assim como é um instrumento a serviço da vida, que prolonga o esforço do ser humano para dominar seu meio, organizando-o segundo seus valores de ser vivo (SCHWARTZ, 2005).

O uso dos conceitos traz conseqüências no desvelamento das “dramáticas dos usos do corpo-si por ele mesmo e por outrem” no trabalho vislumbrado como processo ergológico. O próprio uso do termo “ergológico” deve ser observado como apropriado, porque é o termo mais geral, mais neutro, extensivo e indeterminado para evocar os processos interativos que colocam o homem e o meio em uma relação (CUNHA, 2014, p. 57).

Nesse sentido, parecem-nos férteis as investigações feitas por Fischer (2006) em relação à sistematização de experiências dos trabalhadores no campo da produção, associada em diálogo com aportes referenciais que investigam os Saberes do Trabalho, em especial a Ergologia. A autora destaca a necessidade de



proporcionar um esforço crítico aos trabalhadores implicados pela atividade de trabalho, de maneira a proporcionar uma reflexão dos saberes do trabalho. Fischer (2006, p. 156) diz-nos que a Sistematização de experiências “permite a fundamentação do significado e de elaboração de procedimentos para o estudo das renormatizações da atividade ‘viva’ e histórica do trabalho ocorrida nesses empreendimentos”.

Diante desta perspectiva de compreender a sistematização de experiências, podemos concluir, **nesta terceira entrada**, que tão importante quanto considerar o retrabalho sobre os saberes relacionados à apropriação das técnicas de organização e produção do trabalho e que se encontram cristalizados sob a forma de experiências e/ou conhecimentos mais ou menos formalizados e/ou interiorizados, deveríamos também incluir aqui os objetivos do trabalho, a obtenção dos produtos, a realização dos serviços e os conhecimentos condensados nos instrumentos e ferramentas de trabalho.

#### 4.4 DISCIPLINA ERGOLÓGICA E O DISPOSITIVO DINÂMICO A TRÊS POLOS (DD3P)

A **quarta entrada** tem a intenção de apresentar e discutir sobre o DD3P e o Espaço Tripolar vinculados à noção de atividade e de renormalização na atividade. O dispositivo a três polos “é uma consequência direta da ideia de renormalização na atividade” (SCHWARTZ, 2000a, p. 44), uma tendência permanente da transformação contínua do mundo pela atividade (SCHWARTZ, 2000a). Mas quem é o agente dessa transformação? Qual a origem desse dispositivo? Como ele funciona e qual sua finalidade?

Para tanto, foi necessário recuperar o conceito de Comunidade Científica Ampliada (CCA). De acordo com Schwartz (2000a, p.39), ter encontrado este conceito desenvolvido por Yvar Oddone

(...) permitia ter uma visão não mutilante do trabalho e começava a trazer respostas ao profundo mal estar que sentia em relação à diferença entre o patrimônio estocado, ensinado e o patrimônio vivo das atividades de trabalho. Os assalariados não podiam se reconhecer no ensino universitário. Havia aí uma "incultura" recíproca e o que nós podíamos dizer do trabalho, na universidade, era extremamente parcial e redutor se não considerasse os apartes de gerações de trabalhadores. Era necessário, então, ampliar a comunidade científica. O conceito de "comunidade

científica ampliada" levou Ivar Oddone a desenvolver a ideia de "competência profissional ampliada", que não pode ser somente técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência de classe. O ensino universitário não nos permite, isoladamente, aceder a esta competência profissional ampliada (SCHWARTZ, 2000a, p.39).

Schwartz (2000a, p.44) explica a transição "da comunidade científica ampliada (CCA) ao dispositivo a três polos". "A expressão 'comunidade científica ampliada' apresenta problema nela mesma se tomarmos a ideia que lhe é subjacente: o conhecimento das atividades pertenceria ao domínio científico no sentido clássico" (SCHWARTZ, 2000a, p.44). Além disso, o autor percebia que estavam em curso mudanças drásticas no mundo do trabalho.

Tornou-se necessário tomar distância do contexto dos anos 70, reintroduzindo elementos de generalidade no conceito de "comunidade científica ampliada", para trabalhar em comum com todos os interlocutores. Passávamos do trabalho operário a uma concepção mais geral da atividade humana como tentativa universal, mais ou menos bem sucedida, de renormalização parcial dos meios de vida. A construção deste conceito de "atividade", além da consideração do trabalho assalariado, se nutre, também, da história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia, das ciências da linguagem, ao mesmo tempo que interroga novamente estes saberes a propósito do lugar que eles lhes proporcionam (SCHWARTZ, 2000a, p.42).

De acordo com Schwartz e Durrive (2010), essa mudança buscava uma forma de melhor conhecer e intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las, o que poderia provocar certo constrangimento; um desconforto intelectual capaz de mobilizar conhecimento e experiência.

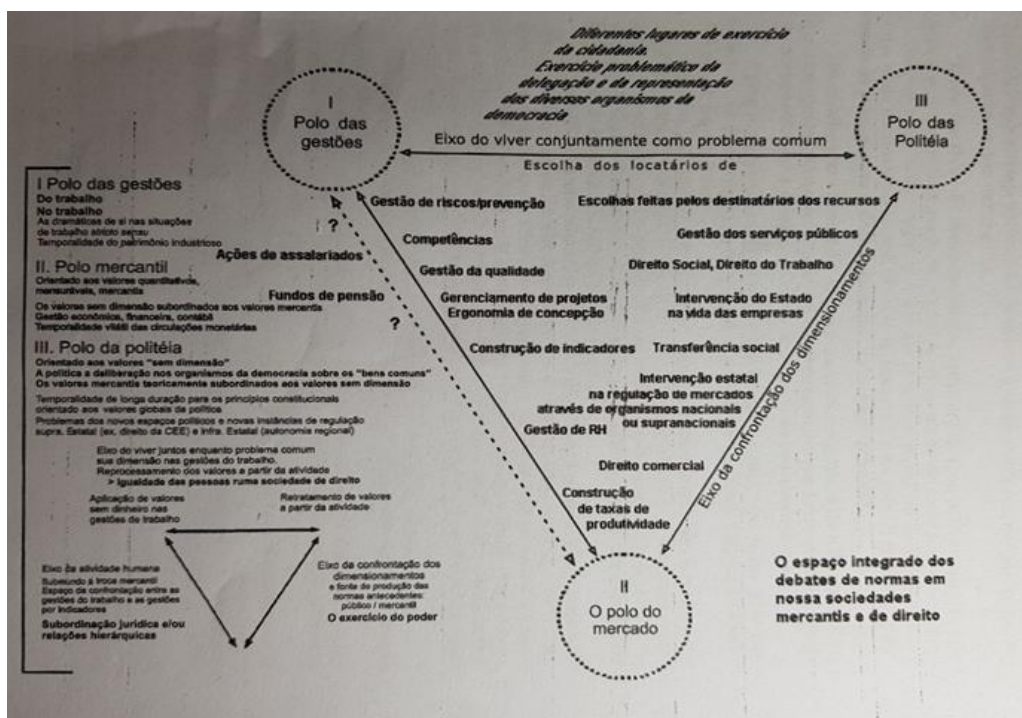
Schwartz reconhece que provavelmente o DD3P não foi o primeiro dispositivo de três polos a ser desenvolvido, e pontua as diferenças em relação ao "esquema tripolar" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). Explica que o espaço tripolar tem por objetivo tentar compreender a história do cotidiano a partir das relações entre os três polos: o homem, o mercado e a cidade. E veremos adiante que o DD3P é um dispositivo de trabalho cooperativo, de formação.

O espaço tripolar é composto pelo Polo I: Polo das gestões, da atividade humana, Polo das dramáticas dos usos de si ou dos debates de normas, Polo das gestões "do" e "no" trabalho; Polo II: Polo do Mercado, Polo dos valores quantitativos e mercantis, com toda sua força na atualidade em nossas sociedades que são mercantis e de direito; e, o Polo III: Polo da Politeia, onde se manifestam as leis e os

debates da política que todo cidadão<sup>39</sup> reivindica e espera do Estado, dos organismos da democracia que oficialmente encarregam-se dos valores em dimensão em nome da cidadania, como a concebemos em diversos países (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010)<sup>40</sup>.

A ideia de um espaço tripolar, como esse, traduz-se por pensar um certo número de relações, de tensões. Cada polo tem sua especificidade profunda mas, ao mesmo tempo seria inteligível em si, em sua vida, em sua duração, nos seus debates, fora do contexto da relação com os outros dois polos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, 253).

Figura 9: O Espaço Tripolar – (Y. Schwartz)



Fonte: Extraído de Schwartz e Durrive (2010, p. 252).

Notadamente, há algo em comum entre o Polo II (Mercado) e o Polo III (Politeia), que é o fato de ambos serem polos dos valores, o que faz com que a relação entre eles seja perpassada por uma forte tensão entre os valores dimensionados nas relações mercantis e os valores sem dimensão, valores do bem comum. Conforme a figura acima demonstra, entre o Polo II e o Polo III temos o eixo

<sup>39</sup> As referências aqui citadas pontuam com clareza as diferenças entre a realidade social francesa e o Brasil no que tange ao acesso aos serviços sociais prestados pelo Estado como saúde educação transporte proteção materno infantil entre outros (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 247).

<sup>40</sup> Schwartz e Durrive (2010, p. 253) alertam, sem nenhuma dúvida, que este esquema tripolar trata-se de nossas sociedades atuais que diferem das sociedades passadas. Além disso, enfatizam que ele "não é característico de todas as sociedades do planeta, e não se pode, em absoluto, falar de um esquema universalizável, isso não faria nenhum sentido" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 253).

da confrontação dos dimensionamentos, uma confrontação que expressa relações problemáticas, mas que os mantêm em constante interação, onde os valores de um estão sempre sendo retrabalhados pelos valores do outro, já que, em comum, ambos são Polos geradores de normas antecedentes, sejam expressas nas Leis do Direito ou do Mercado (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

Nas lacunas existentes entre o Mercado e a Politeia, em oposição a essa relação conflituosa, encontramos o Polo I – justamente o Polo das gestões “do” e “no” trabalho, onde se manifestam os sujeitos em atividade nas diversas situações de trabalho *stricto sensu*. No esquema tripolar, o Polo I é o da *atividade*. Conforme Schwartz e Durrive (2010, p. 255), sem o Polo I nada nesse esquema tripolar teria valor, pois nele expressam-se “as dramáticas da atividade e dos debates de normas”, as dialéticas entre as normas antecedentes e as re-singularizações, considerando o impossível e o invisível.

Penso efetivamente que esse esquema só tem sentido porque levamos a sério, eu diria mesmo que somos quase fascinados pela complexidade do que denominamos “atividade”. E, conseqüentemente, vemos até que ponto isso permeia todas as dimensões da vida. É preciso pensar com base nesse modelo de polos, sobre cada um deles, sobre a relação entre eles, confrontando-os com o que gera continuamente a atividade. Caso contrário, não se terá os meios de pensar a história, no meu modo de ver as coisas. De pensar por que existe contradição, por que não é estável, por que advêm as crises, porque essas coisas mudam (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 262).

No Eixo entre o Polo I e o Polo III estão presentes os debates relacionados ao viver conjuntamente como um problema comum. Nesse Eixo encontramos as formas de expressão da cidadania relacionadas aos estatutos normativos, às Leis e às possibilidades destas serem vividas pelas pessoas em sociedade.

De acordo com Schwartz e Durrive (2010, p. 256-257), entre o Polo I e o Polo II encontramos “o eixo da atividade humana ‘subsumido’ a troca Mercantil. Isso significa que a atividade humana não esteve sempre e nem mesmo em nossos dias não está sempre e inteiramente subordinada à troca Mercantil”. Os autores alertam, diante do momento histórico atual de nossas sociedades e da força com que nelas se expressam os valores mercantis, que “o Polo do mercado não pode unicamente impor sua onipresença ou a hierarquia dos seus valores quantitativos e mercantis” (p. 256-257).

Para Schwartz e Durrive (2010, p. 263), o esquema tripolar:

é um primeiro efeito da perspectiva ergológica. Trata-se de uma tentativa de compreensão da história, das crises, das tensões; de reintegrar a atividade, conferindo-lhe todo seu devido lugar. Quando se trabalha, quando se reflete acerca disso - e especialmente com os protagonistas da atividade industriosa - pouco a pouco se é conduzido a construir esse esquema, que é aproximativo, que será modificado, enriquecido, mas que permite compreender como a atividade é algo essencialmente motriz - e não apenas motriz em si, mas motriz na história.

O esquema tripolar é “consequência da integração progressiva da noção de atividade na tentativa de compreender *o que faz a história?*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 264). Porém, o esquema tripolar não responde quem faz a história? “Como, em tais condições, nos inscrevemos positivamente e de maneira ativa nessa história em produção? Trata-se de um esforço por fazer, produzir, criar, circular, difundir” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 264). Diante desses questionamentos, “o encaminhamento da Ergologia é também uma tentativa de se tornar protagonista ativo no mundo em que vivemos suscitando dispositivos de três polos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 264).

Entretanto, Schwartz e Durrive (2010, p. 264) alertam que não podemos confundir *espaço tripolar* e *dispositivo dinâmico de três polos*. Conforme os autores, “Ocorre que já dispomos de um espaço ‘de três 3 polos’. Mas essa similaridade de vocabulário é fortuita, pois na realidade são duas coisas diferentes - *esquema tripolar* e o *dispositivo dinâmico de três polos*.”

O Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P) é composto pelo: Polo I – Polo dos saberes organizados e disponíveis; Polo II - Polo dos Saberes investidos na atividade e que são “forças de convocação e de reconvocação”; e, Polo III – Polo das exigências éticas e epistemológicas.

No Polo I – Polo dos saberes organizados e disponíveis, temos:

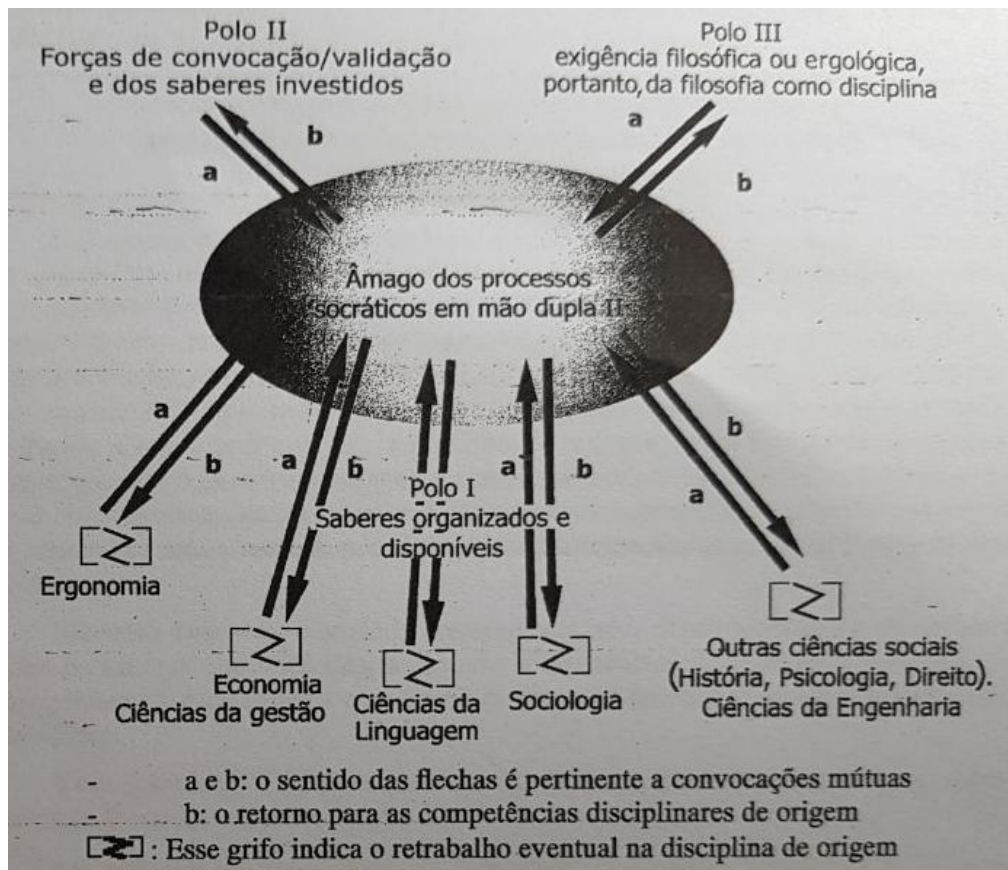
(...) polo dos conceitos que comporta materiais para o conhecimento, por exemplo, sobre a distinção entre atividade prescrita e real, sobre a noção de mercado, sobre o corpo humano, sobre as práticas linguísticas, sobre a comunicação e as dificuldades de traduzir em palavras, que não podemos evitar (SCHWARTZ, 2011, p. 44).

Em relação ao Polo II – Polo dos Saberes investidos na atividade, “forças de convocação e de reconvocação”, temos:

(...) polo dos saberes gerados nas atividades. Os protagonistas destas atividades, portadores destes saberes, têm necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho. Descrições econômicas, modelos de gestão, categorizações sociais são encontrados sem cessar em seus meios de trabalho e é preciso tratá-los e, novamente, (re)tratá-los (SCHWARTZ, 2000a, p. 44).

Entretanto, os saberes estocados no Polo I e no Polo II vivem a fragilidade de não explicar a realidade em sua totalidade. Assim, é necessário que emergja um terceiro Polo, a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo. “O encontro fecundo destes dois Polos não pode se produzir senão pela existência de um terceiro Polo: aquele das exigências éticas e epistemológicas” (SCHWARTZ, 2000a, p. 44).

Figura 10: Um Dispositivo Dinâmico de Três Polos – (esquema Y. Schwartz).



Fonte: Extraído de Schwartz e Durrive (2010, p. 265).

O DD3P apresenta, no Polo I, um conjunto de saberes e de valores organizados e disponíveis nas diversas disciplinas. Cada disciplina possui princípios próprios de abordar os diversos objetos de estudo e de trabalho. São formas particulares de produzir conhecimento, relacionadas ao que cada disciplina propõe-

se a realizar. Antes, trata de olhar uma forma de organização desses saberes e valores do que olhar essas disciplinas fechadas em si mesmas.

Em relação ao regime de produção de saberes da atividade, Schwartz e Durrive (2010, p. 266) dizem-nos que há, no Polo II

(...) uma relação de cooperação entre as competências disciplinares disponíveis e as forças de convocação e de validação. [...] de convocação, pois se tem necessidade dessas competências disciplinares para transformar seu mundo; de validação, porque é uma maneira de testar o saber dessas competências disciplinares remetendo-as a situações de atividade que as validarão ou as interpelarão novamente; e, “saberes investidos”, um modo de evocar a segunda antecipação, a atividade que extravasa os saberes formalizados que a enquadram e pretende antecipá-la – o que é tanto legítimo quanto abusivo.

O terceiro Polo, contrariamente aos dois outros, não contém saberes pré-estocados ou investidos nas atividades, mas está vinculado a uma situação de humildade e de desconforto intelectual que reconhece que identificar ambos os saberes, dos polos I e II, em diálogo e confrontação, podem conduzir a possibilidades de mútua problematização e a possíveis sínteses, sempre provisórias e em constante reconstrução desses mesmos saberes.

Sobre o Polo III, Schwartz e Durrive (2010, p. 266) comentam que a humildade e o respeito colocam-se em certo “modelo de humanidade”; uma maneira de ver o outro também em atividade, como seu semelhante, alguém com quem se pode aprender o que ele faz, como ele faz e porque ele faz suas escolhas. “Envolve estar igualmente disponível para aprender com ele” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 265, grifo nosso). Ver o outro como alguém que transita também por estes patrimônios de saberes e de valores exige uma “disposição que não se ensina, mas se empresta, no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro polo” (SCHWARTZ, 2000a, p. 44, grifo nosso).

Chama a atenção que os autores não definem *à priori* um conceito sobre ética. Pelo contrário, afirmam que “a dimensão ética, aqui, é algo enigmática e mesmo misteriosa” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 267). Ética, que não significa exatamente compartilhar dos mesmos valores, nem mesmo concordar sobre os julgamentos, mas, sobretudo, respeito ao outro e reconhecimento de que seus saberes e valores são legítimos. Enfim, não se trata de “agradar uns e outros” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 266). A exigência ética coloca-se pelo respeito aos saberes do outro, por isso é ético e epistemológico.

Alertamos que, ao falar na emergência do Terceiro Polo, pode passar uma impressão errada de que há uma ordem sequencial entre os Polos. Contudo, Schwartz (2000a, p. 45) reitera que “entre estes três Polos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética”.

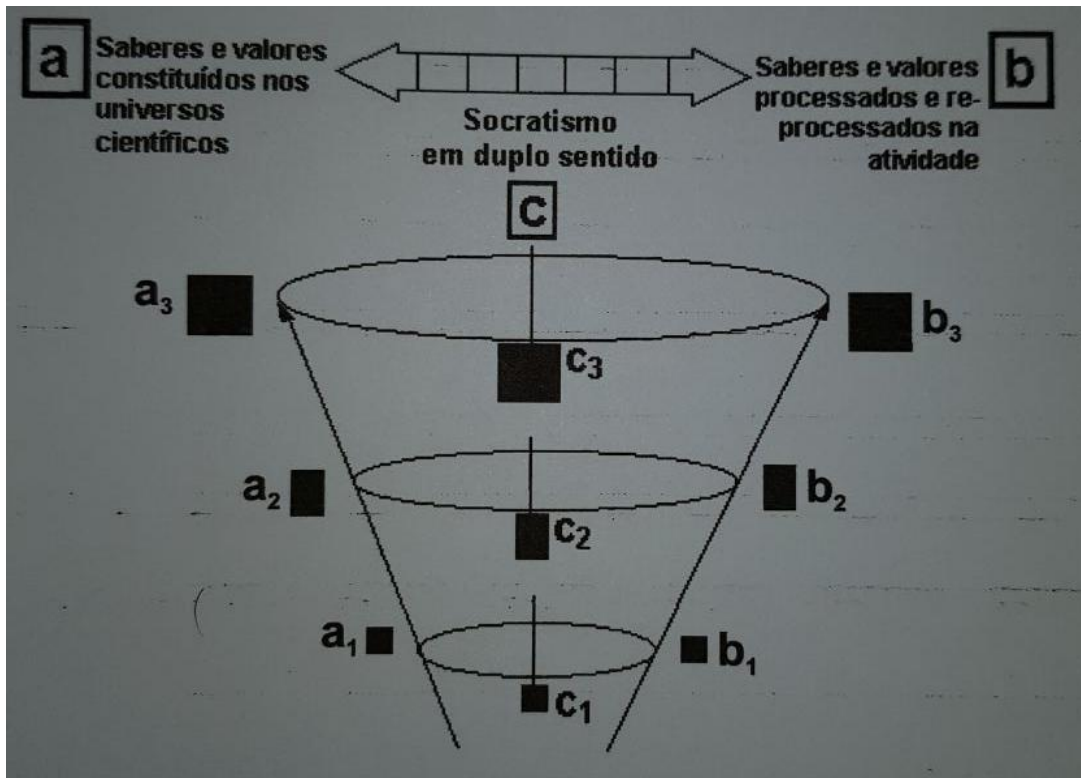
Schwartz e Durrive (2010; p. 267) afirmam que os dispositivos de três polos são espaços “por onde circulam os saberes para conhecer as normas antecedentes e compreender os recentramentos operados na atividade”. Ponderam que não há uma prescrição quanto aos dispositivos dinâmicos a três pólos; não podem ser vistos como “algo canônico em absoluto” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 268), mas como princípios onde “o problema é saber de que ferramentas nos dotamos para que sejamos parceiros ou protagonistas ativos de um mundo que é inteiramente perpassado pela atividade humana” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 268).

Os “dispositivos dinâmicos a três polos” são, por excelência, lugares nos quais pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e trabalhadores de diversos setores colaboram para construir um novo regime de produção de saberes sobre trabalho. Tais dispositivos recuperam a complexa relação teoria-prática na tensão permanente entre saberes-atividades-valores – nas palavras de Schwartz (2000a), a dupla antecipação entre o conceito e a experiência em permanência estruturando as configurações históricas. (CUNHA, 2014, p. 59).

Um bom exemplo disso é o esquema de Durrive desenvolvido para o campo da formação profissional, em especial para analisar questões da alternância – entre os espaços de formação escolar e nas empresas. Esse dispositivo foi desenvolvido pelo Centro de Formação “l’ Atelier” em Strasbourg.



Figura 11: Um exemplo do Dispositivo de Três Polos – (esquema L. Durrive).



Fonte: Extraído de Schwartz e Durrive (2010, p. 272).

Para Schwartz e Durrive (2010, p. 272), o Polo “C” da figura 11 relaciona-se às exigências de aprendizagem e de impreviabilidade:

(...) uma exigência de aprendizagem de domínio de conceitos e de verbalização do trabalho..... devemos também passar por uma formulação rigorosa e entrar no saber constituído uma exigência que chamamos de impreviabilidade, eu diria uma forma de *humildade* em face da atividade de trabalho que representa uma mina de informações, ou melhor de elementos novos que informam acerca da forma de colocar em uso esses saberes constituídos, as instruções, os protocolos, enfim tudo o que dispomos no polo B.

Schwartz e Durrive (2010, p. 272) esclarecem que “nesse esquema, vemos que existem círculos, que seria necessário imaginar de fato em espiral para indicar uma progressão”: C1 – C2 – C3...

De acordo com Pierre Trinet (2010, p. 99-100), o processo socrático de duplo sentido pode ser caracterizado como

(...) situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que os “executantes” também colocam questões à Sócrates. Daí o duplo sentido. Portanto, é juntos que se deve buscar as respostas apropriadas que levem

em conta tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes de experiência. Avaliamos, então, que os saberes investidos servem de forças de convocação e reconvocação para recentrar os diálogos socráticos em torno das questões práticas.

Em outras palavras, poderíamos dizer que os dispositivos socráticos em duplo sentido, aos quais a Ergologia refere-se, estão vinculados à ideia de que não há um mestre que tudo sabe e um aprendiz que nada sabe, onde os processos de aprendizagens consideram que um aprende com outro porque nenhum dos dois agentes pode sozinho dar conta de explicar toda a realidade<sup>41</sup>. Schwartz (2009, p. 268) elucida acerca do termo “diálogos socráticos de duplo sentido”:

(...) porque, por referência à maiêutica socrática, eles são um tipo de engendramento mútuo de recursos e perspectivas de diferentes parceiros. Colocar em circulação certos conceitos (mais ou menos em desaderência) a partir dos protagonistas do polo 1, pode desencadear, no polo 2, uma tomada de consciência mais aprofundada e uma explicitação dos saberes e alternativas postos em jogo no tratamento reiterado do viver em aderência. Inversamente, medir os recursos visíveis ou invisíveis dos parceiros do polo 2 transforma, nos profissionais do conceito, no polo 1, sua postura, seu patrimônio e seu fazer para descobrir perspectivas ampliadas sobre o seu *métier*.

Nesta **quarta entrada**, propusemos-nos a refletir sobre o espaço tripolar e o Dispositivo Dinâmico a Três Polos. Conforme vimos, o esquema tripolar é “**consequência da integração progressiva da noção de atividade**” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 264) e o dispositivo dinâmico de três polos é “**consequência direta da noção de renormalização na atividade**” (SCHWARTZ, 2000a, p. 44), uma tendência permanente da transformação contínua do mundo pela atividade.

A partir daí, a ergologia tenta desenvolver simultaneamente no campo das práticas sociais e com a finalidade de elaboração de saberes formais, “dispositivos a três pólos”, por toda a parte onde é possível. “Dispositivos de três polos por onde andam os saberes, para conhecer as normas antecedentes e compreender os recentramentos operados na atividade” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 267).

Enfim, para a Ergologia toda atividade é sempre debate de normas. Este debate convoca trabalhador a renormalizar com base em um debate de saberes e de valores construídos em sua experiência de trabalho que é sempre uma situação histórica, singular, marcada pela mediação, pela contradição e/ou transgressão dessas normas (SCHWARTZ, 2011).

---

<sup>41</sup> Ver Schwartz e Durrive (2010, p. 272 - 273).

#### 4.5 AS TÉCNICAS E AS ENTIDADES COLETIVAS, RELATIVAMENTE PERTINENTES

O espaço tripolar permite-nos afirmar que as diversas situações de trabalho pressupõem a existência de outros sujeitos que compartilham-nas. Nesta **quinta entrada** queremos problematizar essa partilha em torno do que Schwartz chama de Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP).

Essas entidades não são fixas e não se restringem aos modelos fixos dos organogramas ou dos limites das empresas, em especial na atualidade, onde o mundo do trabalho transforma-se com tamanha rapidez e as técnicas utilizadas pelos trabalhadores acompanham a mesma velocidade. A cada vez que um novo princípio técnico é empregado, criam-se entidades coletivas relativamente pertinentes para operá-lo de maneira eficaz, ou seja, “a reinvenção local de uma técnica passa por coletivos que se desenham em função das atividades” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p.89).

Em relação à técnica, Schwartz e Durrive (2010, p. 93) afirmam que “quanto mais as técnicas se desenvolvem, mais as interfaces a gerir se multiplicam”. Isso porque “as técnicas se inscrevem na história humana feita de uma dialética sem fim entre antecipação e confrontação” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p.94). O homem tira partido da técnica graças ao seu poder de generalizá-la (neutralizá-la) e de reconfigurá-la (desnaturalizá-la) segundo os meios” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p.92).

Conforme nos dizem Schwartz e Durrive (2010), as técnicas e os instrumentos de trabalho sintetizam as relações entre “trama e a urdidura”. Afinal, trabalhar é bem mais do que produzir com ajuda de técnicas e de instrumentos de trabalho. É preciso considerar que todo o instrumento de trabalho, assim como toda a técnica, está historicamente marcado pelo período em que foi criado, assim como está culturalmente inserido em um mundo de valores e de significados a ele relacionados. Nesse sentido, também nos exige considerar todo o patrimônio de saberes e de valores relacionados às reservas de alternativas produzidas em aderência à atividade (SCHWARTZ, 2009). Mas, além:

[...] do próprio indivíduo, que valores compartilhados, que entidades coletivas provisórias e sempre relativamente pertinentes servem de crisóis para esse armazenamento na forma de patrimônio e são por ele beneficiados? É precisamente porque o(s) sujeito(s) que tende(m) a ressingularizar, a redefinir seu meio de trabalho e de vida... tendo de viver aqui e agora (SCHWARTZ, 1998, p. 24).

Com base em Schwartz (2009), podemos dizer que as entidades coletivas relativamente pertinentes são assim caracterizadas:

- **Entidades** - porque não seguem as fronteiras das estruturas formais, de um organograma, nem mesmo respeitam os limites de uma empresa;
- **Coletivas** - o coletivo aqui não é compreendido como um grupo de indivíduos, visto que compartilham e travam debates e negociações em torno de saberes e de valores relacionados às tarefas a serem realizadas. É onde se afirmam as renormalizações, e não apenas regulações;
- **Relativamente pertinentes:** os limites (fronteiras) e a abrangência das atividades são variáveis, instáveis e mudam segundo as pessoas que as partilham; o foco ou o problema que precisa ser enfrentado é sempre situado (em situação de trabalho).

De acordo com Schwartz (2009), as ECRP existem porque os trabalhadores partilham relações com as situações de trabalho, o que exige considerarmos a história do problema e dos conhecimentos, ou seja, considerar as relações que os sujeitos estabelecem entre si e com as técnicas e os instrumentos de trabalho, inclusive com relação à segurança no trabalho. Isso não é algo puramente individual; é uma construção social.

A gestão do trabalho não é responsabilidade de um indivíduo, mas das ECRP. São elas que possibilitam as renormalizações, construindo negociações de modo que as renormalizações não ocorram em um movimento individualista, mas na sinergia da construção de um patrimônio histórico e coletivo. Enfim, essa renormalização é entendida e legitimada pelos outros sujeitos que partilham da mesma atividade, visto que esses sujeitos compõem uma ECRP, Entidades que são crisóis e que armazenam, na forma de patrimônio, os saberes e os valores produzidos em atividade (SCHWARTZ, 1998).

Portanto, através dessas dramáticas de uso do corpo-si, através dessas entidades coletivas relativamente pertinentes constroem-se configurações lábeis, englobando todos os aspectos da vida social; por uma parte, nossas decisões, mais ou menos conscientes ou inconscientes, são também decisões de fabricação dessas configurações. Em todos os níveis, nós reemergimos como responsáveis, em um certo grau, por essa vida social, através de nossa maneira de tratar esses debates de normas e, portanto, de arbitrar, de hierarquizar valores do viver juntos. E, assim, de operar uma escolha naquilo que queremos fazer acontecer, isto é, transmitir (SCHWARTZ, 2005, p.243)

Todavia, antes mesmo dessas renormalizações, desse partilhar de uma mesma situação de trabalho e atividade de trabalho, significa que um grupo de sujeitos partilha um conjunto de normas antecedentes (SCHWARTZ, 1998). Schwartz (1998) diz que estas ECRP partilham formas de fazer o trabalho, manuais e instruções técnicas, regras de gestão, prescrições e procedimentos, entre outros, os quais são tensionados em atividades de trabalho pelas exigências e infidelidades do meio.

Esta **quinta entrada** insere uma questão fundamental na Abordagem Ergológica do Trabalho: as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes. Poderíamos ter realizado essa inserção em diversos momentos; contudo, buscamos dialogar com o desenvolvimento e a apropriação da técnica para chamar a atenção para a relação que há entre o indivíduo e o coletivo.

#### 4.6 SISTEMATIZAÇÃO PROVISÓRIA E NOVAS PERGUNTAS QUE SE ABREM SOBRE O APRENDER EM ATIVIDADE DE TRABALHO

Esta sistematização tem por objetivo retomar os aspectos relacionados à aprendizagem e à imprendizagem das **cinco entradas** apontadas neste capítulo, indicando os caminhos que se seguem na proposição de possibilidades para se pensar a expansão dos conceitos de aprendizagem e imprendizagem.

Com base no referencial da Ergologia, estas conclusões levam-nos a uma constatação e a uma nova pergunta: a atividade é permanentemente produtora de saberes e de valores ressingularizados pelo Corpo-Si. Contudo, cabe questionar: Como esses saberes e valores produzem-se em atividade? O que se passa internamente no sujeito em atividade nos processos de **aprendizagens** e de **imprendizagens** aos quais a Ergologia se refere? Como os saberes e valores que circulam na atividade de trabalho são apropriados e recriados pelo Corpo-si? Como

o sujeito em atividade incorpora e transforma os saberes e os valores relacionados aos instrumentos de trabalho? Quais são os motivos, os *móbilis*, que atuam neste corpo-si e lhe conduzem às situações de humildade e de desconforto intelectual para aprender com o outro?

A busca por respostas para essas questões levou-nos a três movimentos distintos. Primeiramente consideramos fundamental revisitar os conceitos de atividade e de aprendizagem em Vygostky (1991; 1989) e em Leontiev (1978; 2004). Consideramos importante este movimento tendo em vista que o conceito de atividade de trabalho da Abordagem Ergológica é oriundo do conceito de atividade na Ergonomia da Atividade que por sua vez buscou emcasamento no conceito de atividade em Vygotsky e em Leontiev. Esta tarefa foi importante para a nossa construção teórica possibilitando reincorporar nas nossas análises relativas à aprendizagem e à imprendizagem em atividade de trabalho, alguns elementos relacionados do processo de aprender delineados pela Psicologia Histórico-Cultural.

Em um segundo momento, avançamos na proposição de um diálogo com a noção de Relação com o Saber (CHARLOT, 2000). Em comum à Ergologia, este referencial considera que o sujeito em atividade aprende ao intervir, individual e coletivamente, no mundo que o cerca.

Por fim, realizamos um terceiro movimento em direção aos conceitos propostos por Yves Clot (2006; 2010) na Clínica da Atividade, especialmente os conceitos Real da Atividade, Gênero e Estilo Profissional. Todavia, ainda que este movimento tenha sido importante para nossa construção teórica, estão pouco presentes nas análises do material empírico. Ao nosso ver, ainda que estes conceitos tenham contribuído para explorarmos questões relacionadas às frustrações inerentes aos impedimentos existentes na atividade de trabalho, consiedramos que os conceitos Renormalização e Debate de Normas da Ergologia se mostraram mais abrangentes para as análises relacionadas aos processos do aprender em atividade de trabalho.

## 5 POSSIBILIDADES PARA A EXPANSÃO DOS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM E IMPRENDIZAGEM

A partir deste momento, buscaremos construir as pontes com as outras vertentes do conhecimento que, em comum, consideram que o sujeito em atividade aprende ao intervir, individual e coletivamente, no mundo que o cerca. Serão quatro entradas: a primeira em direção aos conceitos de atividade e de aprendizagem delineados pela Psicologia Histórico-Cultural (VYGOSTKY, 1989; 1991; LEONTIEV, 1978; 2004), tendo em vista sua importância para a Ergonomia da Atividade, uma das bases da Ergologia.

A seguir avançaremos naquilo que consideramos questões “em aberto” na Abordagem Ergológica do Trabalho. Nossa proposição é que há possibilidade de diálogos com a noção de Relação com o Saber (CHARLOT, 2000), com os conceitos Real da Atividade, Gênero e Estilo Profissional (CLOT, 2006; 2010) e com os estudos sobre Aprendizagem nas Organizações, respectivamente, segunda, terceira e quarta entradas.

### 5.1 A PSICOLOGIA SOVIÉTICA<sup>42</sup>: HISTÓRICO-CULTURAL, HISTÓRICO-SOCIAL E TEORIA DA ATIVIDADE

Ao longo de nossa pesquisa, deparamo-nos com uma diversidade de nomes atribuídos às abordagens teórico-experimentais implementadas por Vygotsky e por Leontiev. Essa confusão de nomes e de interpretações quanto aos propósitos da psicologia implementada por estes autores, além de causar certa apreensão, configurou-se em riscos para a nossa pesquisa. Nesse sentido, foi esclarecedora a tese apresentada por Dirléia Fanfa Sarmiento no PPGEDU da UFRGS, em 2006, na qual a autora analisa a produção acadêmica e científica realizada no Brasil, no período de 1986 a 2001, com base na teoria histórico-cultural.

Sarmiento (2006) cita ter encontrado os seguintes nomes em teses e publicações de periódicos: sócio-histórica, sociocultural, sócio-construtivismo, sócio-

---

<sup>42</sup> Vygotsky é bielorusso e Leontiev russo. Contudo, quando viveram e desenvolveram suas pesquisas, estas Repúblicas pertenciam à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Por isso utilizamos o gentílico “soviéticos” para ambos.

interacionismo e psicologia soviética. De acordo com a autora, todos esses nomes referem-se basicamente a construções teóricas oriundas das proposições de Vygotsky. Contudo, alguns pesquisadores brasileiros apresentam argumentos muito diversos para tentar diferenciá-las (SARMENTO, 2006).

A situação descrita causa certa confusão de entendimento na medida em que, por vezes, afirmam orientar-se na mesma base teórica, noutras referem-se a coisas distintas ou ainda que seguem uma como desencadeamento da outra (SARMENTO, 2006). A autora afirma que “Vygotsky deixou claro o enfoque e a denominação de sua abordagem” (SARMENTO, 2006, p. 71). Ainda assim, com o passar do tempo, a psicologia histórico-cultural passou por diversos rebatismos (SARMENTO, 2006).

Em relação à Leontiev, parece não haver a mesma confusão em termos de nomenclatura e não há divergência em relação à autoria de sua Teoria da Atividade (OLIVEIRA, 1998; SARMENTO, 2006). Contudo, verifica-se que, por vezes, Leontiev é tratado como um seguidor de Vygostky, como um discípulo que deu prosseguimento aos trabalhos Vygotskyanos onde a Teoria da Atividade é colocada sob o guarda-chuva da Psicologia Histórico-Cultural (OLIVEIRA, 1998).

Sarmiento (2006) empreende esforços para encontrar aquilo que poderia diferenciar a teoria essencialmente Vygotskyana. De acordo com sua pesquisa, o posicionamento correto seria “utilizar o nome histórico-cultural para a teoria essencialmente Vygotskyana e histórico-social para a psicologia soviética, incluída aí a escola histórico-cultural de Vygotsky e a teoria da atividade de Leontiev” (2006, p. 71). Essa posição diferencia e, em certa medida, distancia o que foi denominado posteriormente como histórico-social e que abrangeria várias outras teorias que foram sendo desenvolvidas com inspiração no pensamento Vygotskyano.

Essa posição também “rompe com a ideia de que a Psicologia Histórico-Cultural tenha sido decorrente da consonância de ideias e do fruto do trabalho de Vygotsky, Luria<sup>43</sup> e Leontiev”, conforme comumente se apresenta (SARMENTO,

---

<sup>43</sup> Alexander Romanovich Luria (1902-1977) é um Psicólogo russo, muitas vezes referido como o “pai da neuropsicologia”. Luria desenvolveu pesquisas neuropsicológicas na busca por identificar os processos mentais resultantes da atividade humana, ou seja, da relação dos seres humanos com os objetos sociais com os quais interagem, pois constitui um “processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas” (OLIVEIRA, 1998, p. 38). Em seus trabalhos, identificou três unidades de funcionamento no cérebro: a unidade para regulação da atividade cerebral e do estado de vigília; a unidade para recebimento, análise e recebimento de informações; e a unidade para programação, regulação e controle da atividade (OLIVEIRA, 1998, p. 86). Luria compreende que os processos mentais dependem de formas de vida



2006, p. 71). Todavia, Sarmiento (2006) admite que poucos pesquisadores defendem esse ponto de vista, citando o pesquisador brasileiro Newton Duarte e Guillermo Blanck (que, no Brasil, é pouco citado).

Enfim, conforme verificamos na pesquisa de Sarmiento (2006), não há um consenso entre os pesquisadores em relação à denominação da psicologia Vygotskyana, em especial quando se considera a colaboração com outros psicólogos – no nosso caso, especificamente, Leontiev. Nesse sentido, reconhecemos o intenso debate travado por estes pesquisadores e que é analisado na tese apresentada por Sarmiento (2006).

De acordo com Cunha (2005a, p.116), em Leontiev encontramos uma análise mais detida das categorias “relevantes para edificar um sistema coerente da psicologia enquanto ciência da gênese, do funcionamento e da estrutura do reflexo psíquico da realidade como mediador da vida dos indivíduos” e, “em Vygostky, haveria um aprofundamento do estudo das atividades mentais mediadas pelas relações entre pensamento e linguagem” (CUNHA, 2005a, p. 117), onde se coloca em primeiro plano a evolução do processo de desenvolvimento da criança e seus processos de pensamento.

Todavia, ainda que Cunha (2005a) aponte essas diferenças entre ambos, a pesquisadora empenha-se em afirmar que, para a pesquisa relacionada à pedagogia da atividade e que busca evidenciar as relações entre formação humana, conceito e a experiência, seria mais frutífero buscar convergências ou complementaridades entre ambos, na medida em que não há contradição em seus postulados. Nesse sentido, seguiremos na direção que consideramos mais produtiva para os objetivos da tese que visamos defender: estabelecer vínculos entre aprendizagem e atividade de trabalho.

Diante disso, ressaltamos que tanto Leontiev como Vygotsky consideram o conceito de atividade ponto-chave para explicar o desenvolvimento social e humano. A seguir, tentaremos apontar alguns dos principais conceitos delineados por esses autores, primeiramente em separado, para, na sequência, buscarmos sua sistematização.

### 5.1.1 Atividade e Aprendizagem na Psicologia Histórico-Cultural

O encontro da Ergologia com o conceito de “atividade”, delineado por psicólogos soviéticos, conforme vimos, não se deu de maneira direta, mas a partir da apropriação e da interpretação feita por uma vertente da psicologia do trabalho francesa de cunho histórico e sociocultural e pela ergonomia da atividade. Apropriar-se desse conceito possibilitou à Abordagem Ergológica do Trabalho retrabalhá-lo para abordar e investigar o trabalho o mais próximo possível daquele que o realiza, considerando-o Atividade de Trabalho.

Nesse sentido, e considerando os objetivos desta tese - compreender como ocorrem os processos de aprendizagens e de imprevistos em atividade de trabalho - consideramos fundamental visitar os conceitos atividade e aprendizagem conforme foram delineados na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente por Vygostky e Leontiev. Referimo-nos aos livros “Formação Social da Mente” (1991) e “Pensamento e Linguagem” (1989) de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e “O Desenvolvimento do Psiquismo” (2004), “*Actividad, Consciencia y Personalidad*” (1978) e “Linguagem e Razão Humana” de Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977).

A pesquisa exigiu investigar como esses autores e conceitos têm sido apropriados por alguns pesquisadores brasileiros. Destacamos as contribuições de Marta Kohl de Oliveira, que tem, nos últimos 30 anos, tem se dedicado a produzir pesquisas relacionadas à obra de Vygotski.

### 5.1.2 Notas sobre a Psicologia Histórico-Cultural em Vygotsky

O início do século XX ficou marcado, na União Soviética, como um período de grandes disputas em torno de sua Revolução, com impacto em toda a sociedade da época. Sarmiento (2006) aponta que todas as áreas do conhecimento passavam por transformações na então URSS e com a psicologia não fora diferente. Havia um intenso debate relacionado a uma proposta ambiciosa capaz de constituir uma psicologia vinculada ao marxismo. “Buscava-se uma base materialista para a explicação dos fenômenos, a qual fosse condizente com a filosofia social que estava sendo implantada” (SARMENTO, 2006, p.62). Dentre os psicólogos dessa época, havia grande embate entre os idealistas e os materialistas.

Vygotsky deparou-se com uma psicologia marcada por tendências dicotômicas da relação sujeito-sociedade que apresentavam explicações mecanicistas ou subjetivistas e que pouco (ou nada) valorizavam a dimensão histórico e cultural. De acordo com Sarmiento (2006, p. 20), Vygotsky contrapôs-se às escolas psicológicas presentes na psicologia em seu tempo, tanto a psicologia enquanto ciência natural como a psicologia como ciência mental. Ao mesmo tempo, e em meio a esses intensos debates sobre como deveria se estruturar a psicologia soviética, Vygotsky obteve notoriedade por suas proposições capazes de articular sínteses destas concepções (SARMENTO, 2006).

Nesse sentido, é importante considerar a atitude intelectual de Vygotsky frente ao materialismo histórico e dialético, tanto pelas circunstâncias históricas de seu tempo, mas também por opção de rigor intelectual capaz de estabelecer no marxismo uma ferramenta metodológica para operacionalizar suas pesquisas (SARMENTO, 2006). De acordo com Oliveira (1998, p. 23), o conceito de síntese de dois elementos em Vygotsky:

(...) não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi se tornando possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integra numa mesma perspectiva, o homem enquanto o corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Para Vygotsky (1991), cada ser humano é um conjunto de relações sociais históricas e encarnadas resultantes da vida concreta na sociedade coletivamente organizada. Portanto, a psicologia não pode querer estudar o processo de formação humana separado das condições históricas e socioculturais em que ela vive. O conceito de coletivo em Vygotsky está vinculado ao conceito de Totalidade em Marx. Assim, o coletivo não é uma coleção de individualidades, mas o conjunto das relações sociais e históricas tecidas, entrelaçadas, que se fazem presente em cada indivíduo.

Vygotsky apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção (CLOT, 2010, p. 102).

Diante desses apontamentos, depreende-se a existência de três pilares básicos e inter-relacionados na abordagem histórico-cultural em Vygotsky: Cultural, Histórica e Instrumental:

- **Cultural** – tendo em vista que analisa os modos socialmente estruturados, pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas à criança, assim como as ferramentas físicas e mentais que são oferecidas à criança para que domine essas tarefas;
- **Histórica** – na medida em que os instrumentos utilizados pelo ser humano para transformar o seu entorno são por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo da história;
- **Instrumental** – por entender que a relação homem-mundo é mediada por elementos que se interpõem entre o homem e seu contexto, sejam instrumentos ou signos inseridos em um contexto espaço-tempo.

De acordo com Vygotsky (1991), as marcas da existência social não estão somente nas coisas, mas também impressas na mente do ser humano que, devido a sua capacidade ‘plástica’, está em processo de constante transformação, elaborando e relaborando conceitos; (re)significando experiências vinculadas aos signos e aos instrumentos com os quais se depara na vida social e cultural. Essa capacidade plástica e de atribuir significados (significar) aos signos e às experiências é central no pensamento de Vygotsky.

### **5.1.3 Os objetos culturais e a interação social como mediadores da Aprendizagem**

“O objeto de estudo de Vygotsky foi a gênese e o desenvolvimento dos processos mentais superiores ou funções psicológicas superiores” (SARMENTO, 2006, P. 74). Esses estudos demonstram a importância da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano não pode ser fragmentado em físico, cognitivo, emocional, social, etc. Para ele, o desenvolvimento

cognitivo e os processos mentais superiores do indivíduo têm origem nos processos sociais, e somente podem ser compreendidos pelo entendimento dos instrumentos e signos compartilhados no meio social através da cultura.

De acordo com Oliveira (1998, p. 23), três pilares podem ser considerados centrais no pensamento de Vygotsky:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Com base no exposto, depreendemos que o desenvolvimento do pensamento não “caminha” do individual para o socializado, mas se dá por intermédio da participação no meio social, logo pela interiorização do pensamento socializado para o individual. Contudo, esse processo inscreve-se na história de vida de um indivíduo considerando suas peculiaridades, suas condições cotidianas e seus aspectos biológicos, ou seja, essa interiorização é sempre (re)singularizada pelo sujeito; o pensamento é formado sob as condições históricas e socialmente mediadas pela cultura na qual o sujeito insere-se.

A cultura não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de palco de negociações em que seus membros estão em um constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (OLIVEIRA, 1998, p. 38).

De acordo com Vygotsky (1991), o processo de internalização decorre das relações homem-mundo, mas não como uma relação direta de estímulo-resposta conforme propunha a psicologia comportamental. O processo de internalização é uma relação mediada pelos instrumentos e pelos signos. Para o autor, a mediação é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Porém, no pensamento de Vygotsky, o sujeito não é uma entidade passiva, mas alguém que se move no mundo, fazendo com que o processo de mediação seja sempre e em parte singular.

De acordo com Oliveira (1997, p. 33):

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Em “A Formação Social da Mente” (1991), Vygostky conceitua e diferencia instrumentos e signos, mostrando-nos que os seres humanos deliberadamente produzem seus instrumentos com finalidades específicas, guardando-os e aperfeiçoando-os para uso futuro, estabelecendo uma relação histórico-cultural com estes instrumentos: histórico, porque representa uma determinada forma de utilizá-lo localizado em um determinado espaço/tempo, mas que se modifica, transforma-se em função da própria transformação dos espaços/tempos; cultural, porque se torna parte de uma forma socialmente estabelecida de fazer-se uso desse instrumento, o que impacta nos processos psicológicos superiores, na atenção, na percepção e na memória.

O ‘fazer uso’ está relacionado com habilidades, aptidões, motivações e necessidades dos indivíduos, tornando-se produto e produtor de conhecimento. Os signos emergem da interação entre os indivíduos e com os objetos culturalmente estabelecidos, tornando-se portadores de significados da própria cultura.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VYGOTSKY, 1991, p. 59-60).

Oliveira (1998) dir-nos-á que os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, com a função de provocar mudanças nos objetos e controlar a natureza. E que os signos são chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” porque estão orientados para o interior do indivíduo, auxiliando no controle dos processos psicológicos. Os signos podem ser classificados em: indicadores, que apresentam relação de causa e efeito com aquilo que significam; icônicos, representados por imagens do que significam; ou simbólicos, que possuem relação simbólica com o que significam.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar marcas externas e passa a utilizar signos internos como “representações mentais

que substituem o mundo real [...] estas representações mentais da realidade exterior se tornam os “principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo” (OLIVEIRA, 1998, p.35).

Vygotsky (1991) relaciona o uso de instrumentos e de signos com as funções psicológicas, em particular a percepção, a atenção e a memória. As funções psicológicas superiores são processos intencionais relacionados ao pensamento lógico, à vontade, às ações voluntárias, à linguagem e à consciência. Contudo, para Vygotsky, esses processos não podem ser compreendidos de maneira abstrata, mas diante das relações materiais que o indivíduo estabelece com o mundo concreto.

Para o autor, essas funções psicológicas são parte de “um sistema dinâmico de comportamento” (VYGOTSKY, 1991, p.24) que envolve o aprendizado e, por consequência, o desenvolvimento. Nesse sistema, os instrumentos e os signos atuam como mediadores do processo entre o mundo material e o desenvolvimento das funções psicológicas, em particular a percepção, a atenção e a memória.

A percepção<sup>44</sup> está intimamente às possibilidades físicas, em especial com os sentidos<sup>45</sup>, e às operações sensório-motoras do indivíduo, incluindo as questões vinculadas à maturação dessas estruturas. Contudo, a mediação simbólica e a origem do processo sociocultural psicológico são fundamentos para explicar seu funcionamento. Cada um dos sentidos e as operações sensório-motoras não operam isoladamente à percepção humana, mas por intermédio de instrumentos, de signos e dos seus significados que, por sua vez, estão relacionados às situações vividas pelo indivíduo e aos elementos da cultura (Vygotsky, 1991).

Por exemplo, a visão humana percebe a luz, mas o significado de cada cor em função da difração da luz é uma construção cultural. O paladar é reconhecido na língua pelas papilas gustativas, mas há uma conexão entre a língua e o cérebro que forma uma compreensão, um reconhecimento e uma representação na linguagem entre o gosto e o alimento. Se é pela língua que sentimos cada um dos cinco gostos básicos e as papilas gustativas reagirão, produzindo saliva, por exemplo, é pela memória e pelo pensamento que caracterizamos e conceituamos estes mesmos

---

<sup>44</sup> Não há uma separação entre mão e cérebro como se somente o cérebro fosse inteligente e realizasse o trabalho intelectual. Não se trata disso. Embora o exemplo possa deixar esta impressão, é apenas uma forma de classificar, preliminarmente, com base em Vygotsky (1991), as relações entre o sensorial-operativo e o cultural no desenvolvimento da percepção.

<sup>45</sup> Em relação ao sentido pessoal, Vygotsky (1991) dir-nos-á que deve ser compreendido pela dialética existente entre a atividade humana e a consciência. “É a relação subjetiva que o indivíduo estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas” (AUAREK, 1984).

gostos, indicando se sentimos o alimento amargo, ácido, salgado, doce ou umami.

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

A atenção é inicialmente automática, mas, no decorrer do processo de desenvolvimento, passa a ser orientada de forma intencional e estreitamente relacionada com o pensamento, passa a ser dirigida. O meio cultural, por intermédio dos signos, influencia a atenção, passando a orientá-la. Dessa forma, a atenção e a memória desenvolvem-se de modo interdependente e em um processo de progressiva intelectualização (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky (1991) apresenta dois tipos de memórias: a memória natural, que está relacionada a questões inatas do organismo e que é acionada por estímulos; e a memória indireta ou mediada (por signos), aquela onde centrará maior atenção pelo fato de que é através dela que o indivíduo passa a controlar seu próprio comportamento. “A memória não mediada ocorre num contexto de operações psicológicas que podem não ter nada em comum com as operações psicológicas que acompanham a memória mediada” (VYGOTSKY, 1991, p. 36).

A memória mediada é acessível por meio da utilização de signos capazes de provocar a lembrança do conteúdo a ser recuperado, ou seja, trata-se de uma memória que é construída de maneira dialética entre a cultura que estabelece o conceito de um determinado signo e a experiência do indivíduo que vai significá-lo. “Na medida em que os seres humanos se desenvolvem mudam as atividades evocadoras da memória, bem como o papel no sistema das funções psicológicas” (VYGOTSKY, 1991, p. 36). E, ainda, “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VYGOTSKY, 1991, p. 37-38).

Retomando a questão da linguagem, a qual pode ser caracterizada como o sistema simbólico básico da interação entre os seres humanos que se constitui em um sistema codificado de signos socialmente estabelecido como um “sistema de representação da realidade” (OLIVEIRA, 1997, p. 36), permitindo fazer a



comunicação e decifrar o mundo.

Uma criança aprende a palavra flor, e logo depois a palavra rosa; durante muito tempo o conceito flor, embora de aplicação mais ampla do que rosa, não pode ser considerado o mais geral para a criança. Não inclui e não subordina a si a palavra rosa - os dois são intercambiáveis e justapostos. Quando flor se generaliza, a relação entre flor e rosa, assim como entre flor e outros conceitos subordinados, também se modifica na mente da criança. Um sistema está se configurando (VYGOTSKY, 1989, p. 233).

Na Psicologia Histórico-Cultural, a fala pode ser compreendida sob três ângulos diferentes: Fala Egocêntrica, que é quando a criança está resolvendo um problema e “começa” a falar enquanto o faz; Fala Social, decorrente da forma de comunicação e interação com outros; e Fala Interna, que conduz à abstração e ao pensamento abstrato flexível (OLIVEIRA, 1998).

Só uma teoria histórica do discurso interior poderá tratar cabalmente este complexo e imenso problema. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra (VYGOTSKY, 1989, p. 223).

Com base em Vygotsky, depreendemos que o desenvolvimento cognitivo é produto do meio social ao qual o indivíduo está exposto, e decorrente da formação de significados, através da mediação. Por meio da interação social é que os indivíduos estabelecem as relações de convivência, considerando maneiras de agir e os artefatos culturalmente estabelecidos. A interação social com materiais fornecidos pela cultura (do trabalho) e a vida social é um processo dinâmico, no qual cada indivíduo é ativo e onde acontece a interação – e produção – entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

Engeström (1987) também buscou aprofundar as teorias de Vygotsky quanto aos estudos sobre a atividade mediada. E ele chama de mediação com artefatos, o que podem ser usados para: prover um conceito, descrever uma estrutura e desenvolver tarefas apoiadas por um sistema, podendo envolver várias técnicas e métodos. Assim, para o autor, a atividade permite compreender a mediação dialética da interação entre os trabalhadores e os artefatos materiais e culturais.

A interação face a face entre os indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas

culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A essa interação social que possibilita o aprendizado com outros integrantes do grupo social Vygotsky atribuiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1991) define a ZDP como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob orientação ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

A interação social dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aprendiz é fator imprescindível à aprendizagem, considerando o que o aprendiz sabe e o que ele pode fazer (desenvolvimento potencial), ou o que ele sabe fazer sozinho e o que pode fazer com a ajuda de outros. A interação envolve vários entrelaçamentos entre o que Vygotsky chamou de filogênese e ontogênese, considerando uma vivência singular das experiências do indivíduo.

Entre as principais contribuições da psicologia soviética para os estudos do trabalho e da educação está a afirmação de que o desenvolvimento da espécie humana resultaria do entrelaçamento e da síntese de dois processos distintos: maturação orgânica (filogênese) e história cultural (ontogênese) e determinações sócio-históricas marcariam a formação do psiquismo, da consciência e da personalidade humana (CUNHA, 2005a, p. 116).

Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturados, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1998, p.38). O desenvolvimento cognitivo é, então, produto do meio social no qual o indivíduo está inserido e decorrente de significação e de ressignificação. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo é resultado das interações sociais vividas pelo ser humano, ou seja, não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo torna-se capaz de socializar; é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Ao tratar da questão da relação entre a interação social e os processos psicológicos superiores, Vygotsky (1991) diz que, primeiramente, os processos psicológicos superiores aparecem nas interações de indivíduo para indivíduo por intermédio das atividades sociais e coletivas, para depois interiorizarem-se como

atividade individual. Dessa forma, o desenvolvimento e o aprendizado são processos que se constroem primeiro como eventos externos, para depois se transformarem em internos.

Contudo, neste processo de internalização, todo aprendizado passa por um tipo de filtro em função das vivências individuais e dos saberes anteriormente construídos pelo indivíduo, ou seja, ao assimilar um saber construído por outras pessoas, não o faz sem uma transformação destes mesmos saberes. Por isso, trata-se de um processo de significação e de ressignificação, pois nasce do intercâmbio compartilhado e torna-se singular para cada indivíduo. Aprender não é um processo acumulativo no qual se vai “somando” aprendizagens às estruturas mentais. Informações anteriores não são rejeitadas, tampouco informações novas são simplesmente acumuladas. Assim, não corresponde a um processo de substituição ou de sobreposição de informações.

Para Vygotsky, o aprendizado é decorrente de uma internalização singular que levará em consideração os aprendizados anteriores em um constante e dialético processo de reestruturação dos saberes e da rede social e histórica na qual o indivíduo estiver inserido. O aprendizado é um processo em movimento que interage dialeticamente, propondo constantemente novas sínteses que nunca são permanentes, mas sempre inacabadas, em constante expansão e transformação das estruturas cognitivas para a realização de novos e mais complexos processos de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem em Vygotsky é um processo de permanente construção e reconstrução de estruturas conceituais e que envolve os mecanismos de funcionamento intelectual, o contexto sociocultural onde o indivíduo vivencia suas experiências e sua história pessoal, ou seja, todo saber é sempre transitório; é sempre situado. Assim, a aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento e o conduz, podendo superá-lo e expandi-lo, provocando novas formações nos processos psicológicos superiores, na percepção, na atenção e na memória, como possibilidades de reconstrução pessoal da experiência e dos significados socialmente construídos na interação com outros indivíduos.

#### 5.1.4 O Conceito de Atividade em Leontiev

Leontiev define o termo Atividade como um processo impulsionado e orientado por um motivo (LEONTIEV, 1978). A atividade é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, 1978, p. 75), a unidade molecular e não aditiva na vida do sujeito (p. 66-67), forma pela qual o homem adapta-se à natureza, modificando-a em função de suas necessidades e sendo modificado por ela, em um processo dialético.

Para Leontiev (2004):

(...) pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (p. 283).

De acordo com Leontiev (1981), os componentes estruturais da atividade são necessidade, objeto e motivo, e a atividade se expressa por intermédio de um conjunto de ações subordinadas aos objetivos do trabalho, num sistema de relações sociais e de vida social, no qual o trabalho ocupa lugar central. Mas a “atividade distingue-se da ação, conceito de vasta tradição filosófica e cujos contornos podem ser determinados” (LEONTIEV, 1981, p. 56).

Leontiev (1981, p. 210) analisa a estrutura da atividade distinguindo três níveis de funcionamento: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. Para tanto, traz como exemplo a atividade de caça coletiva primitiva, descrevendo as ações realizadas pelos diversos indivíduos envolvidos. Dentre eles, o batedor que afugentará o animal (caça) para que outros caçadores possam abatê-la. Ou seja, os processos da atividade individual desse membro (batedor) não coincidem com o motivo de sua atividade, mas se completam com os processos dos demais caçadores que não realizariam a atividade dessa forma sem a sua participação.

Percebe-se, com esse exemplo, que a atividade dos caçadores é a caçada, e as ações do batedor são afugentar e encurralar o animal (caça) para que outro realize a ação de abatê-la. O autor relatará ainda outras ações envolvidas na atividade, como produzir os instrumentos para usar na caça e acender e preservar o

fogo que será usado para assar a carne do animal.

Mas o que conecta todas essas ações? O que lhes produz algum sentido, tendo em vista que isoladas elas não conseguem satisfazer a necessidade que as gerou e que exige a inter-relação entre o motivo (fome) e o objetivo (comer a presa)? O que produz sentido à atividade desses indivíduos e conecta suas ações com os motivos delas são as relações sociais existentes entre cada um deles e o restante do grupo, ou seja, o conjunto da atividade social.

Somente quando há o reconhecimento como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional. Se analisássemos as ações de maneira isolada frente à necessidade, ao motivo, não encontraríamos sentido. Como relacionar a ação de afugentar a presa e a fome, sem considerar todo o conjunto de ações desenvolvidas pelos outros indivíduos?

Ora, a relação entre a ação, o motivo e o objetivo é sempre uma relação indireta e mediada pela interação social que se expressa nas ações de todos os indivíduos que participam de uma mesma atividade. Para Leontiev, uma ação é, portanto, um processo no qual não há uma relação direta entre o motivo e o conteúdo (ou objeto) dessa ação. A ação só existe como integrante de um todo maior que é a atividade. A única situação na qual não há distinção entre ação e atividade é aquela na qual a atividade é composta de uma única ação, como no caso do indivíduo que produz fogo para se aquecer. Na grande maioria das situações, porém, as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos e cada indivíduo do grupo coletivo poderá utilizar-se de instrumentos de trabalho distintos, de acordo com o objetivo individual de sua ação, mas que adquirem significados socialmente construídos vinculados com o motivo da caça, seja para qual for a necessidade que tenha gerado a atividade - satisfazer a fome ou obter vestimenta a partir da pele do animal abatido.

Nesse sentido, a ação individual e as operações dela resultantes são insuficientes como unidade de análise e destituídas de sentido se não estiverem inseridas em um sistema de atividade que considere o contexto, as condições materiais e objetivas dos elementos que constituem a atividade. A atividade será o elemento fundante da organização e da cultura do trabalho deste grupo social e a

reconstrução pessoal da experiência vinculada à mediação entre indivíduo e objeto, por intermédio dos instrumentos e dos signos presentes no trabalho, no processo de interiorização das formas culturalmente estabelecidas pelo grupo social e que serão sempre históricas e materialmente vinculadas a uma forma de compreender o trabalho diante das necessidades materiais que as constituem.

Para Leontiev (2004), a atividade é conscientemente dirigida por uma finalidade e previamente estabelecida na consciência. A atividade é mediatizada pelos instrumentos e se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, mas uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano.

### **5.1.5 Ontologia do Ser Social e o Reflexo Psíquico**

Ao explicitar o funcionamento da sociedade capitalista, Marx evidencia o duplo caráter do trabalho analisando em profundidade as formulações acerca do trabalho abstrato, ou seja, as formas de apropriação do trabalho pelo capital. Dessa forma, explicita as regularidades e universalidades presentes nas situações de trabalho. Esta compreensão tem sido valorosa para a compreensão do trabalho visto como mercadoria e subordinado às relações produtivas engendradas nas relações de trabalho.

Gramsci (2008) apresenta crítica ao processo de produção capitalista que, ao longo dos anos, conduziu sistematicamente à desqualificação do trabalhador, restringindo o desenvolvimento de sua capacidade intelectual. Entretanto, o autor destaca que a forma de organização da força de trabalho para a produção industrial capitalista, em especial o taylorismo-fordismo, ao reunir tantos trabalhadores em um mesmo espaço de trabalho, possibilitou a organização e a resistência destes.

A sociedade do capital instaurou uma forma de centralidade do trabalho pelo trabalho abstrato, assalariado – transformado em mercadoria – como a fonte “natural” de geração de valor excedente e de mais-valia. Diante disso, o trabalho concreto, dispêndio de aptidões e energias úteis e socialmente necessárias para a produção de bens, é um imperativo societal vital e imprescindível, que confere centralidade ontológica como elemento estruturante do intercâmbio entre os seres sociais e a natureza na produção de bens socialmente úteis (ANTUNES, 2011).

Investigar o trabalho, do ponto de vista estrito de sua produtividade, está vinculado à concepção de trabalho do ponto de vista do capital, no qual a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, priorizando o trabalho como categoria econômica e fonte de reprodução do capital (FRIGOTTO, 2002).

Assim, considerando o momento atual de acumulação flexível do capitalismo e a multiplicidade de formas com que tem se apresentado na atualidade, retomar o trabalho na perspectiva da atividade humana tem se mostrado promissora proposta teórico-metodológica nos estudos da Ergologia. Isso porque essa perspectiva permite que sejam reincorporadas nas análises do trabalho real as dimensões que em Marx estão relacionadas ao trabalho concreto.

Ao considerarmos a tese de Frigotto (2002) de que o trabalho é, ao mesmo tempo, criador e destruidor da vida, não podemos considerá-lo apenas como emprego, como trabalho assalariado e alienado, mas também como uma forma histórica de trabalho, como atividade fundamental pela qual o ser humano torna-se humano (FRIGOTTO, 2009). Assim, o autor afirma a necessidade de considerar o trabalho em sua dupla dimensão, Ontológica e Histórica.

- **Ontológica**, forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens, o que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica (FRIGOTTO, 2002);
- **Histórica**, pelas exigências específicas relacionadas ao processo educativo e à participação na sociedade, pela realização do trabalho socialmente produtivo e vinculado ao exercício de profissões reconhecidas, através de contratos de compra e venda da força de trabalho (FRIGOTTO, 2002).

Analisar o trabalho sob esta dupla dimensão, ontológica e histórica, permite-nos sair do que poderia ser um impasse. Isso porque, historicamente, o trabalho é concebido na atualidade sob a égide do capitalismo, e como fonte de exploração. Porém, analisá-lo do ponto de vista ontológico possibilita-nos a compreensão das diversas situações de trabalho a partir do sujeito que trabalha, dos seus processos

formativos, das redes interpessoais e de diversas formas com que se relaciona com os objetos de saber vinculados ao trabalho.

Investigar o trabalho ligando-o a perspectivas de colaboração entre os trabalhadores e sobre como aprendem em atividade de trabalho pode contribuir na compreensão de que o trabalhador não perde sua capacidade de pensar e de agir no mundo. Nessa perspectiva, a ontologia do ser social na tradição marxiana decorre da compreensão que o desenvolvimento da consciência se dá pelo trabalho: ao transformar a natureza, os seres humanos transformam a si mesmos e produzem cultura.

Para exemplificar essa proposição, Vygotsky recorda o exemplo apresentado por Marx sobre a atividade instintiva das aranhas e das abelhas em comparação aos trabalhos do tecelão e do arquiteto. O exemplo nos dá pistas para a compreensão sobre como o homem transforma o mundo de acordo com sua vontade a partir de sua atividade.

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (KARL MARX *apud* VYGOTSKY, 1991, p. 6).

Esse exemplo permite-nos compreender que os outros seres vivos relacionam-se com a natureza de forma instintiva, mas os seres humanos, diferentemente, estabelecem uma relação de duplo sentido com a natureza: submetendo-a ao seu domínio e, ao mesmo tempo, proporcionando o desenvolvimento de suas próprias potencialidades.

De acordo com Oliveira (1998), a atividade é sempre dirigida pelo sujeito a uma finalidade previamente estabelecida na sua consciência. Para a autora, a atividade do sujeito, mediatizada pelos instrumentos, é atividade que se materializa em um produto social, um produto que não é mais um objeto inteiramente natural, mas que se torna uma objetivação da atividade e do pensamento do ser humano.

A partir desse argumento, Vygotsky constrói sua fundamentação em torno dos processos psicológicos superiores como a principal diferença entre os humanos e os



animais. Em outras palavras, o que diferencia qualitativamente humanos e os outros animais é a forma com que trabalham (e, portanto, como aprendem), projetando e construindo sua própria existência, ou seja, o trabalho está na base da ontologia do ser social (VYGOTSKY, 1991, p.6).

Seguindo a mesma perspectiva, Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento do psiquismo animal ocorre no seio do seu processo de evolução biológica, como forma de adaptação ao meio. Contudo, os animais não agem com o objetivo de transformar o meio em que se inserem e não produzem cultura. O desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pela necessidade de sobrevivência e “o reflexo psíquico é função dos órgãos correspondentes formados no decurso desta adaptação” (LEONTIEV, 1978, p. 59), ou seja, “trata-se de um psiquismo sensorial elementar, uma “atividade biológica instintiva” (LEONTIEV, 1978, p.61).

De acordo com Leontiev (1978, p. 19), o reflexo psíquico é "aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas". É o reflexo da realidade concreta destacada nas relações que colocam-se entre ela (realidade) e o sujeito, que marcam o reflexo psíquico dos seres humanos e distinguem os animais (LEONTIEV, 1978); e a consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico.

Assim, o psiquismo do homem é a função daquelas, das suas estruturas cerebrais superiores, que se formam nele na ontogênese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens que se traduz psicologicamente pela reprodução modificação e complexificação das estruturas nas gerações sucessivas representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo (LEONTIEV, 1978, p. 200).

De acordo com Leontiev (1978), as aptidões psíquicas dos homens constituíram-se e foram sendo transmitidas através dos tempos, sucessivamente de geração em geração, sobre uma forma particular exterior.

Esta forma nova de acumulação e de transmissão da experiência filogenética (ou, mais exatamente, histórica) deve o seu aparecimento ao fato de a atividade característica dos homens, ser uma atividade produtiva, criadora. Tal é sobretudo a atividade humana fundamental: o trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 200).

A descoberta do papel fundamental e central do trabalho na formação humana deve-se à Marx (LEONTIEV, 1978) e manifesta-se na produção de duas formas: material e intelectual. “O que no sujeito aparece como movimento (*Unruhe*), aparece no produto sob a forma de propriedade em repouso (*ruhende Eigenschaft*), sob a forma de ser objetiva ou de materialidade” (LEONTIEV, 1978, p 236).

Leontiev (1978) afirma que o processo de transformação deste movimento em produto, o processo de trabalho, pode ser considerado sob dois aspectos, seja do ponto de vista da produtividade (relação entre as quantidades de força de trabalho e quantidade de produtos obtidos), seja pelo ponto de vista do “conteúdo da própria atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 237).

A transformação da atividade humana no seu produto surge então como um processo de concretização, nos produtos, da atividade dos homens e de suas particularidades psíquicas, incluindo história cultural, material e espiritual. Poderíamos acrescentar que “aquilo” que foi interiorizado, que se tornou reflexo psíquico, passa a manifestar-se externamente, a encarnar, como trabalho concretizado, realizado, como produto do trabalho.

Assim o processo de desenvolvimento histórico dos instrumentos e ferramentas manuais, por exemplo, pode ser considerado, neste ponto de vista como traduzido e fixando o progresso do desenvolvimento das funções motrizes da mão e o desenvolvimento da fonética das línguas no sentido de uma complexidade crescente - como a expressão de um aperfeiçoamento da articulação e do ouvido verbal, ao passo que o progresso das obras de arte se torna a expressão de um desenvolvimento das aptidões estéticas (LEONTIEV, 1978, p. 237).

O mundo é constantemente transformado pela atividade na medida em que cada indivíduo, ao nascer, encontra-se com o mundo objetivo transformado pela atividade das gerações anteriores e precisa se apropriar (aprender) para conseguir viver. Esse mundo é de objetos que encarnam as faculdades humanas que os transformaram e lhes atribuíram significado social, histórico e cultural. Dessa forma, “o indivíduo, a criança, não é apenas colocada diante do mundo dos objetos humanos. Para viver, deve agir (ativamente e) adequadamente nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 238).

O processo de apropriação do mundo e, conseqüentemente, a formação do reflexo psíquico ocorrerá nos seres humanos pelo entrelaçamento de dois processos: a filogênese, entendida como a maturação que organiza as estruturas

biológicas; e a ontogênese, compreendida como a inserção e a apropriação da cultura. Não podemos negar o papel e a importância da filogênese, mas, sobretudo, a formação do reflexo psíquico que depende da ontogênese (LEONTIEV, 1978).

Assim, o psiquismo do homem é a função daquelas, das suas estruturas cerebrais superiores, que se formam nele, na ontogênese, durante o processo de apropriação das formas historicamente constituídas da sua atividade relativamente ao mundo humano que o rodeia; este aspecto do desenvolvimento dos homens que se traduz psicologicamente pela reprodução, modificação e complexificação das estruturas nas gerações sucessivas representa o processo do desenvolvimento histórico do psiquismo (LEONTIEV, 1978, p. 200).

Esse processo de apropriação do mundo ocorrerá por intermédio da atividade humana e trata-se de um processo ao mesmo tempo ontológico e histórico. “Mas isso é apenas uma condição deste processo específico a que chamamos processo de assimilação, de apropriação ou de aquisição” (LEONTIEV, 1978, p. 238). Contudo, será também de transformação desses mesmos objetos, na medida em que a apropriação ocorre inserida em uma história de vida e de trabalho.

## 5.2 A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER EM CHARLOT

Incorporar a noção de relação com o saber (CHARLOT; 2000) tem uma finalidade e um potencial que permite abordar o sujeito “aprendente”, não como alguém passivo, mas como alguém engajado. Um sujeito que, ao mesmo tempo, mobiliza-se e deseja relacionar-se com o saber. Enfim, uma possibilidade de compreensão deste sujeito singular, que não apenas internaliza (sem julgamentos) os saberes e valores com os quais se relaciona, mas que os processa e os questiona constantemente.

A atividade, embora constrangida pela situação, pelas normas ‘antecedentes’, ela mesma produtora de normas; o sujeito humano, mesmo quando ele é socialmente dominado, permanece um sujeito, ele não é jamais um objeto, puramente e simplesmente manipulado, ele tenta tirar para ele mesmo alguma coisa da situação; nenhum trabalho é possível, nenhuma educação é possível, se aquele que trabalha ou ‘é educado’ não faz uso de si (CHARLOT, 2004, p. 24).

Isso nos permite considerar que, independentemente das diferentes figuras do aprender com as quais o sujeito relaciona-se, todo aprendizado é uma relação

engajada que cria, recria e renormaliza diante das situações (de trabalho) que se apresentam. De acordo com o Charlot (2006), a aprendizagem está vinculada à atividade intelectual do indivíduo que detém domínio singular sobre o seu processo de aprendizagem.

### **5.2.1 A singularidade na Relação com o Saber**

A sociologia foi capaz de demonstrar que há uma correlação entre as posições sociais ocupadas pelos pais e as ocupadas pelas crianças no espaço escolar (CHARLOT, 2000). Contudo, o autor diz que há uma inversão entre causa e consequência nas análises que abordam o “fracasso escolar”. Ou seja, ainda que Charlot (2000) reconheça que certos alunos não conseguem acompanhar ou não aprendem aquilo que supostamente deveriam aprender – e que por isso repetem de ano ou até mesmo abandonam a escola – esa abordagem “não explica a totalidade dos fenômenos evocados pela expressão ‘fracasso escolar’” (CHARLOT, 2000, p. 87).

A construção da noção de relação com o saber apresentada por Charlot decorre da incapacidade da sociologia explicar a totalidade e a singularidade envolvida naquilo que vem sendo tratado por esta como “fracasso escolar” (ou mesmo o sucesso escolar). O objetivo de Charlot é provar que o “fracasso escolar” não existe como tal, mas o que existe é um problema na relação como saber. Assim, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociologia do sujeito, Charlot (2000) permite-nos considerar que esse sujeito não é alguém passivo, mas ativo no mundo.

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que constroem, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

No entanto, o autor alerta que uma sociologia da relação com o saber não pode construir-se sozinha, mas de maneira interdisciplinar. Dentre as várias disciplinas que poderiam contribuir para uma teoria da relação com o saber, o autor afirma que cada uma deveria considerar, neste intuito, a presença de um sujeito:

(...) falante; atuante; que se relaciona com outros sujeitos; que 'possui' dinâmicas próprias de desejo e de mobilização (de móbilis); inserido em uma história de vida familiar; inserido em uma sociedade da própria; que se constrói cotidianamente como espécie humana; engajado em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais (adaptado de CHARLOT, 2000, p. 87-88).

Charlot (2000) cita que diversas disciplinas poderiam contribuir na construção da noção de relação com o saber, como a filosofia, a antropologia, a psicologia e as Ciências da Educação, dentre outras. O autor aponta as Ciências da Educação como o ponto de encontro no qual se confrontam em uma tensão constante os conhecimentos, as questões axiológicas (valores) e a preocupação com as práticas. Além disso, Charlot (2000) afirma que as Ciências da Educação podem contribuir diretamente na questão do aprender em suas múltiplas dimensões.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Compreender que a educação é uma produção por si mesmo, mas que somente se torna possível com a ajuda dos outros, traz consigo a ideia de mediação e de ZDP, conforme já apresentamos em Vygostky (1991). Charlot (2000) vai acrescentar que esse processo só pode acontecer se houver mobilização do sujeito, sendo que essa mobilização está vinculada ao sentido e aos significados que os sujeitos atribuem ao saber nas diferentes figuras do aprender<sup>46</sup>.

Em artigo publicado em 2004, Charlot vai afirmar que “a educação é um triplo processo de humanização de socialização e de subjetivação” (CHARLOT, 2004, p. 23). O autor prossegue dizendo que:

A educação é ao mesmo tempo 'reprodução' de posições sociais e história singular de um sujeito. Isso significa também que 'aprender' é apropriar-se das formas diversas e heterogêneas sob as quais se apresenta o que a espécie humana criou no decorrer da sua história: palavras, conceitos,

---

<sup>46</sup> Esta afirmação será explorada na sequência ainda neste capítulo.

teorias, quer dizer objetos intelectuais existindo pela e na linguagem, mas também gestos, ações, sentimentos, emoções, maneiras mais ou menos intuitivas de 'compreender a vida e as pessoas' etc (CHARLOT, 2004, p. 24).

Nesse sentido, Charlot (2000) diferencia atividade, trabalho e prática. Para o autor, ainda que, em parte, sejam termos intercambiáveis, não se referem exatamente às mesmas coisas (CHARLOT, 2000). Em relação ao trabalho, Charlot lembra que está vinculado ao dispêndio de energia, à ideia de tortura ou de castigo, coisas que são impostas ao sujeito. Também encontramos esse posicionamento na Abordagem Ergológica do Trabalho.

De acordo com autor, a relação com o saber envolve a compreensão de três conceitos: mobilização, atividade e sentido. Esses conceitos são fundamentais para compreender que o sujeito sempre estabelece uma relação entre o que lhe é interior e o que ele acessa no mundo, entre a constituição do sujeito e a relação que estabelece com o outro, com os objetos e com o mundo.

Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber tem um sentido, não é dizer, simplesmente, que tem uma "significação" (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, por em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito "engajado" no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. Não esqueçamos, entretanto, que essa dinâmica se desenvolve no tempo: o valor do que aprendemos (esse valor positivo, negativo, ou nulo) não é, nunca, adquirido de uma vez por todas (CHARLOT, 2000, p. 82).

Em relação ao tempo – poderíamos também dizer tempo-espaco –, Charlot (2000) lembra-nos de que não há homogeneidade nem linearidade. Para ele, a relação tempo-espaco é marcada por momentos significativos de expansão e de apropriação do saber, mas também por rupturas e até mesmo de negação.

A ideia de mobilização (*móbilis*) em Charlot (2000) visa enfatizar seu aspecto interno, aquilo que vem "de dentro" do sujeito e está vinculado à dinâmica entre desejo, o sentido e a ação para satisfazê-lo. De acordo com o autor, "mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento" (CHARLOT, 2000, p. 54). "Para além da ideia de movimento, o conceito de mobilização, remete para outros dois conceitos: o de recursos e o de móbil (entendido como 'razão de agir')" (CHARLOT, 2000, p. 55).

Ainda de acordo com Charlot (2000, p. 55), "mobilizar-se é reunir suas forças,

para fazer uso de si próprio como recurso e também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. O móbil existe em relação à uma atividade. Referenciando Leontiev (1978), Charlot (2000, p. 55) afirma que “a atividade é o conjunto de ações impulsionadas por um móbil e que visam uma meta”. Portanto, o móbil não é a meta, nem pode ser confundido com ela. Móbil é “o desejo que permite satisfazer e desencadear a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55). Abordar a relação com o saber em termos de atividade permite acentuar a questão do móbil e a dinâmica interna dessa atividade no sujeito.

Para Charlot (2000), o sentido não é algo bom ou ruim, mas entendido pelo significado que os sujeitos atribuem ao saber nas diferentes figuras do aprender; portanto, vinculado a uma rede de significações. Mas falar em significação e em desejo significa considerar aquilo que o sujeito mobiliza nesta relação com o saber. É sempre uma relação engajada de um sujeito que deseja relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo. Um desejo que se manifesta não na contemplação do saber, mas em movimento.

Em sentido estrito não é correto, portanto, dizer-se que um sujeito tem uma relação com o saber. A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é a relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 82).

“Tem significação o que tem sentido, que diz algo no mundo e se pode trocar com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 55). Para Charlot (2000, p. 56), o sentido é “produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema”. Charlot, busca em Leontiev (1978) o conceito de sentido para afirmar que “o sentido de uma atividade é a relação entre a sua meta e seu móbil, entre o que incita agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado” (CHARLOT, 2000, p. 56).

### **5.2.2 Aprender, uma obrigação na constituição do sujeito**

Em relação à interiorização dos conteúdos do saber, Charlot (2000) diz que talvez o verbo assimilar dê conta do significado deste processo que não se trata, apenas, de uma simples interiorização. Trata-se sim da conversão em substância própria na constituição deste sujeito, ou seja, considerando que o conteúdo do saber

que foi interiorizado ocorre em um processo singular, diante de julgamentos, de escolhas, diante de um processo no qual o sujeito participa ativamente.

Se a relação com o saber é uma relação social, é porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber. O sujeito está imerso nessas relações de saber. Isso porque ocupa uma posição nesse mundo. Também, porque os objetos, as atividades, os lugares, as pessoas, as situações, etc., com os quais ele se relaciona ao aprender estão, eles, igualmente, inscritos em relações de saber. Mas, se é certo que o sujeito é presa dessa situação, é também certo que se pode libertar dela. A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-la, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 85-86).

A relação com o saber em Charlot (2000) está intimamente relacionada ao que debatemos anteriormente em Leontiev, como o reflexo psíquico e a formação sempre singular desse sujeito. De acordo com o autor (2000, p. 57), “esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros, com o mundo)”.

(...) não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (CHARLOT, 2000, p. 63).

Para Charlot (2000), a história singular de um sujeito relaciona-se e inscreve-se na história de toda a humanidade, de um mundo em permanente transformação pela espécie humana. Para ele, “nascer é penetrar nessa condição humana” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar de construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).



Assim, a questão do aprender está ligada à ideia de que o ser humano nasce prematuro, incompleto e que precisa construir-se, educar-se para viver (CHARLOT, 2000). O autor complementa afirmando que, ninguém pode escapar dessa obrigação de aprender, tendo em vista que o sujeito é formado na relação de apropriação do mundo disponível. “O saber faz surgir um sujeito que mantém com o mundo uma relação mais ampla do que a relação do saber” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Existem muitas maneiras de o sujeito apropriar-se do mundo, tendo em vista que existem muitas coisas para serem aprendidas. Conforme nos diz Charlot (2000):

(...) a questão do ‘aprender’ é muito mais ampla, pois, do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo (p. 59).

Encontramos em Leontiev (1978) a mesma ideia de que o homem não encontra em sua constituição biológica os atributos necessários para a vida em sociedade e que precisa aprender a se tornar homem. Essa aprendizagem, própria da condição humana, exige-lhe acessar o conhecimento produzido pela sociedade, pela humanidade que o precedeu.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alçado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Ou seja, “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tomaria humano” (CHARLOT, 2000. p. 65). É diante desta perspectiva que nos perguntamos: o que e como aprende?

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode

ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...) (CHARLOT, 2000, p. 59).

De acordo com Charlot (2000, p. 65), “Aprender, no entanto, não equivale a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual: a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender”. Então, quais são as outras figuras do aprender? Para explicitar a complexidade da questão, Charlot (2000) apresenta um “inventário” das figuras do aprender:

- objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão "culturais...";
- objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...);
- atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor;
- dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer, quer de iniciar uma relação amorosa (p. 66).

Todavia, o próprio autor vai nos dizer que essa referência não esgota o inventário das figuras do aprender e não dá conta de resolver toda a singularidade presente no processo de aprender. “O indivíduo que ‘aprende’ não faz a mesma coisa; o aprendizado não passa pelos mesmos processos. Existe aí um problema cuja dimensão não é apenas cognitiva e didática” (CHARLOT, 2000, p. 66).

### **5.2.3 Relação com o saber: epistêmica, de identidade e social**

Analisar as figuras do aprender permitiu a Charlot (2000) o estabelecimento de três relações com o saber: relação epistêmica, de identidade e social. Talvez seja mais fácil identificar as relações epistêmicas com o saber a partir dos objetos-saberes (saberes incorporados), dos objetos (que se usa para alguma coisa), das atividades a serem dominadas, dos dispositivos relacionais. O quadro 01 sintetiza estas três relações epistêmicas conforme apresentadas por Charlot (2000, p. 68 - 71).

Quadro 1: Relações Epistêmicas com o saber

Relação Epistêmica	Objetivação-denominação	Imbricação do Eu	Distanciação-regulação
<b>Aprender pode ser...</b>	Apropriar-se de um objeto virtual (o "saber"), encarnado em objetos empíricos (ex: livros), abrigado em locais (ex: escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (ex: docentes).	Dominar uma atividade ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente.	Aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente, a mentir, a brigar, a ajudar os outros; a "entender as pessoas", "conhecer a vida", saber quem se é.
<b>Processo envolvido</b>	Passar da não posse à <u>posse</u> de um <u>objeto</u> (o "saber")	Passar do não domínio ao domínio de uma <u>atividade</u> .	Passar do não domínio ao domínio de uma <u>relação</u>
<b>Aprender é...</b>	Apropriar-se de uma atividade	Dominar uma atividade "engajada" no mundo.	Dominar uma relação
<b>Evidências do aprendizado</b>	"Colocar coisas na cabeça", tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados, de maneira precisa (ex: teorema de Pitágoras), ou imprecisa ("na escola, se aprende um montão de coisas")	Esse domínio inscreve-se no corpo.	Entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo.
<b>Aprender é...</b>	Uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas.	Aprender a nadar é aprender a própria atividade de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade.	Passar do não domínio para o domínio e não constituir um saber-objeto
<b>Sujeito epistêmico</b>	Sujeito capaz de se apropriar dos saberes objetos (virtuais), transformando-os pela linguagem em objetos reais	Sujeito encarnado em um corpo, lugar de apropriação do mundo, "conjunto de significações vivenciadas", um sistema de ações em direção ao mundo aberto às situações reais, mas, também, virtuais. Corpo engajado no movimento da existência, habitante do espaço e do tempo.	Sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato, sistema de condutas relacionais, conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo.
<b>Aprender é</b>	Passar da não posse à posse da identificação de um saber virtual à sua apropriação real. Essa relação epistêmica é relação com um saber-objeto. O saber só pode assumir a forma de objeto através da linguagem; melhor ainda, da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito.	A atividade pode ser designada por um substantivo que lhe dá a aparência de um saber-objeto: * aprender a nadar - aprender "a natação", * aprender a utilizar um computador - aprender "a informática".	A relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente.
<b>Processo epistêmico</b>	Que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber.	Em que o aprender é o domínio de uma atividade "engajada" no mundo	Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação
<b>Aprender e o produto do aprendizado</b>	O saber aparece então como existente em si mesmo, em um universo de saberes distinto do mundo da ação, das percepções, das emoções.	O "Eu" que existe nessa relação não é o Eu reflexivo, mas é um "Eu" imerso em uma dada situação; um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos).	Aprender a solidariedade, o ódio, a hipocrisia, a perseverança, a confiança em mim...
<b>Representação na linguagem verbal</b>	O processo de construção do saber pode situar-se atrás do produto: o saber pode ser enunciado sem a evocação do processo de aprendizado; Ex: falar no teorema de Pitágoras sem nada dizer da atividade que permitiu aprendê-lo.	Elaborar uma "tecnologia" é produzir, pois, um conjunto de enunciados articulados que expressam por meio de palavras uma atividade (a própria atividade, seu material, os recursos e as ferramentas que utiliza, as condições de sua realização, etc.).	Relação onde o produto do aprendizado não pode ser autonomizado, separado da relação em situação.

Fonte: adaptado de Charlot (2000,p.).

De acordo com Charlot, há três formas pelas quais podemos compreender a relação epistêmica com o saber: objetivação-denominação, imbricação e distanciação-regulação. Charlot (2000, p. 68) vai chamar de “objetivação-denominação o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber”. Por imbricação do Eu na situação, o autor entende “o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69). Já a distanciação-regulação é o processo epistêmico pelo qual o sujeito estabelece uma relação afetiva (daquilo que lhe afeta) com o saber e gere essa relação consigo próprio e com os outros envolvendo sentimentos, emoções e condutas.

Queremos ressaltar que Charlot (2000), ao abordar o processo de imbricação do “Eu” na situação, diz que “o aprendizado desses enunciados não é o equivalente do aprendizado da própria atividade. Por um lado, uma enunciação exaustiva é difícil e, às vezes, impossível” (CHARLOT, 2000 p. 70). “Na medida, precisamente, em que nem tudo pode ser enunciado, subsiste uma fronteira entre ‘a experiência’ e ‘o conhecimento’” (SCHWARTZ, 1988 *apud* CHARLOT, 2000 p. 75).

Poderíamos aqui completar lembrando a “dupla antecipação” e as relações entre linguagem e a atividade. A linguagem antecipa a atividade considerando a relativa estabilidade das situações; porém, a atividade mergulhada nas histórias em curso e na sua invariabilidade ultrapassa a linguagem, já que o dizer não recobre o fazer.

Chama nossa atenção a postura epistemológica e o esforço contínuo de Charlot (2000) para evidenciar que os conceitos de relação com o saber sejam abordados como rótulos distanciados das situações vividas pelos sujeitos em atividade, mesmo que em atividades de naturezas diferentes (constituição de um universo de saberes-objetvos, ação no mundo, regulação da relação com outros e consigo).

Uma evidência disso encontra-se quando o autor alerta sobre as figuras epistêmicas do saber, antecipando-se a possíveis erros de interpretação sobre sua construção teórica. Afirma, o autor, que “não se trata aqui de diferenças entre “o concreto” e “o abstrato”, “a prática” e “a teoria”” (CHARLOT, 2000, P. 71). Para ele, esta “interpretação espontânea”, constantemente reproduzida, está errada quando

afirma que algum aluno é designado como "concreto" ou como "abstrato" (CHARLOT, 2000).

"O concreto", "o abstrato", "a prática", "a teoria" não existem como forma de ser quer se trate do aluno, quer do mundo. O que é designado assim, de maneira grosseira e não pertinente, é uma relação: a relação com o mundo enquanto conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade; ou uma relação com um mundo posto à distância e em palavras. Em cada uma dessas três figuras do aprender, em cada um desses três processos epistêmicos, há uma atividade, mesmo que seja de natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetivos, ação no mundo, regulação da relação com outros e consigo). Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a algo "concreto". Embora essa consciência seja reflexiva apenas na primeira figura, nem por isso ela está ausente das outras duas: o indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados. O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber e, não, características "naturais" e ontológicas do aluno ou do mundo. Há aí um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico: um espírito "concreto" e "prático" não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente, enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói (CHARLOT, 2000, p. 71).

Conforme vimos, além da relação epistêmica com o saber, Charlot (2000) afirma que toda relação com o saber é também uma relação de identidade com o saber. Essa relação não pode ser produzida dissociada do processo de apropriação do mundo. Para Charlot (2000, p. 72), (...) toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do 'aprender', qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.

É importante destacar que Charlot (2000) formula e apresenta esta ideia – de relação de identidade com o saber e de construção de si – somente após ter exhaustivamente explicitado o que entende por uma "Sociologia do Sujeito". Para tanto, retoma em diferentes campos a concepção de sujeito, na psicologia, na psicanálise, na antropologia, entre outras, inclusive na sociologia.

Nestas reflexões, Charlot (2000) afasta-se das abordagens individualizantes e que compreendem o sujeito sob a dinâmica de uma pulsão orgânica diante da qual vai afirmar a dinâmica do desejo – desejo de si mesmo, do outro, do mundo. Diz Charlot (2000, p. 46) que:

Toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro é também relação consigo próprio. Há aí um princípio essencial para a construção de uma sociologia do sujeito: é porque cada um leva em si o fantasma do outro e porque, inversamente, as relações sociais geram efeitos sobre os sujeitos que é possível uma sociologia do sujeito.

Seguindo esse princípio, Charlot (2000, p.72) afirma que “aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p. 72). Para o autor (2000), toda relação com o saber envolve duas dimensões imbricadas: a relacional e a identitária, onde não há relação consigo próprio senão como relação com o outro, assim como não há relação com o outro senão como relação consigo próprio.

Ao afirmar que o processo de aprendizagem está vinculado à produção de sentido, o que ocorre por referência à história do sujeito e a sua relação com o outro, Charlot (2000) dá-nos espaço para dialogar com Vygotsky (1991) e Leontiev (1978). “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à *sua concepção da vida*, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e quer dar de si aos outros”, dir-nos-á Charlot (2000, p. 72).

Leontiev (1978) afirma que o sentido pessoal está relacionado à dialética existente entre a atividade humana e a consciência. Em Vygotsky (1991), encontraremos a ideia de que aprender envolve reviver o passado no presente, o que nos faz acessar a memória (individual e coletiva), a atenção e a percepção, tanto a percepção sensório-motora como aquela vinculada aos signos. Poderíamos dizer que a produção de sentido não é algo que reside no pensamento contemplativo, mas que se produz no pensamento que se faz presente em atividade, na relação com o saber.

A partir desse posicionamento sobre a relação de identidade com o saber, Charlot (2000) reafirma a necessidade de estudar o sujeito considerando-o como singular, dotado de um psiquismo, mas um indivíduo que ocupa um lugar na sociedade e que está inserido em um conjunto de relações sociais e processos. Em outras palavras, reafirma uma sociologia que aborda o sujeito considerando a socialização e a subjetivação, mas sem esquecer a perspectiva antropológica, a hominização.

A terceira relação com o saber apresentada por Charlot (2000, p. 73) é a

relação social com o saber. Coerente com a lógica anterior, relacionada à identidade com o saber, Charlot (2000) afirma que “a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito... o sujeito não tem, por um lado, uma identidade, por outro, um ser social: esses aspectos são inseparáveis”.

Antes, porém, pontua que nem o mundo, nem o sujeito (eu) e nem o outro podem ser vistos como meras entidades, mas em função de suas condições: o mundo desigual, estruturado por relações sociais; o sujeito, que ocupa uma posição social, com uma história, interesses e desejos; o outro, com quem se convive, aprende (CHARLOT, 2000).

A origem social, a história familiar, as escolas onde estudou, os empregos onde trabalhou dizem muito sobre a história do sujeito e como ele se constituiu enquanto tal. Porém, a relação social com o saber não é uma simples correspondência à posição social. Isso seria reafirmar a sociologia da reprodução (CHARLOT, 2000).

Para Charlot (2000), não é por acaso o fato de que os meninos das famílias populares valorizam o aprender que lhes permitirá “virar-se” em qualquer situação, considerando um mundo que não foi organizado em seu favor. Todavia, alerta que não se trata de abordar a situação como uma determinação, mas sim como uma condição, como tantas outras que possam estar presentes. “A identidade social induz a preferências quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade” (CHARLOT, 2000, p. 74).

Existem aí dois pontos importantes, do ponto de vista do método. Primeiro, a análise da relação com o saber enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas, sim, através delas. Segundo, essa análise deve ocupar-se de histórias sociais e não, apenas, de posições ou trajetórias, entendidas como deslocamentos entre posições. A questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo (CHARLOT, 2000, p. 74).

Considerar as diferenças sociais em relação aos locais nos quais o sujeito transita implica perceber diferenças em termos de estatutos do saber. Estas diferenças manifestam-se no conteúdo do saber, nos valores a eles vinculados e nas atividades desenvolvidas. Contudo, coerente com o que discutimos, é preciso considerar que o sujeito fará escolhas, tomará decisões e se apropriará de maneira

singular do saber. Não é uma questão de escolher entre o individual e o social, mas de perceber que a relação com o saber tensiona ambas as dimensões.

#### 5.2.4 Relação com o Saber e a Aprendizagem

A relação com o saber entendida em suas três dimensões indissociáveis (epistêmica, de identidade e social) e permite-nos apresentar algumas conclusões parciais que possibilitam pensar a aprendizagem em atividade de trabalho. De acordo com Charlot (2000, p. 77), “a relação com o saber é uma forma da relação com o mundo: é essa a proposição básica”, ou de maneira mais detalhada, a relação com o saber é definida como:

(...) o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Para Charlot (2000), a relação com o saber é, com certeza, epistêmica, mas é também uma relação de identidade e social com o saber; uma relação permeada pelos estatutos dos locais, dos grupos sociais, com os objetos e os instrumentos que, poderíamos dizer, são sempre historicamente construídos. Afinal, “a relação com o saber está envolta na relação com o aprender, qualquer que seja a figura do aprender, não apenas a relação com o saber-objeto que representa apenas uma das figuras do aprender” (CHARLOT, 2000, p. 87).

Esse posicionamento permite-nos estabelecer vínculos com a psicologia de Vygotsky e Leontiev tendo em vista que nestas abordagens a atividade é considerada interna ao sujeito e impulsionada por um móbil, um desejo, portanto sempre singular, mas sempre realizada em colaboração com outros sujeitos (também singulares) em torno da busca pela realização de um objetivo comum, não necessariamente idêntico, mas partilhado por estes sujeitos singulares. A atividade é produtora de uma relação entre o sentido individual e à significação social neste regime de colaboração.

“A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele



mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p.78). Diante disso, devemos sempre questionar: Qual atividade? Em que tempo? Em que condições? Em que local (tempo-espaço)? Relacionada a qual grupo social, etc.?

O sujeito e o mundo não se confundem. O homem tem um corpo, é dinamismo, energia a ser despendida e reconstituída; o mundo tem uma materialidade, ele preexiste, e permanecerá, independentemente do sujeito. Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito. É exatamente para marcar essa "exterioridade" do mundo e do sujeito é que eu falo em "relação" com o saber (CHARLOT, 2000, p. 78).

Nesse sentido, Charlot (2000, p. 80) apresenta-nos uma síntese:

- A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com "o aprender" e o saber.

Leontiev (1978, p. 268) questiona-se e provoca-nos, “mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do Homem?” Na sequência, Leontiev (1978) dá um caminho para a resolução dessa questão ao afirmar que:

(...) este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, e necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Considerar que o saber e o aprender são historicamente construídos não significa relativizá-los. Isso significaria afirmar que não possuem caráter absoluto e que seu valor é apenas relativo a algo ou a alguém; negar as figuras do aprender e as dimensões da relação com o saber apresentadas por Charlot (2000), ou seja, as dimensões epistêmica, de identidade e social. Charlot não aborda o saber como algo relativo ao sujeito, mas que o sujeito constitui-se na relação com o saber.

Em sua abordagem afirma que “o saber” e “o aprender” são históricos e, portanto, em processo de permanente transformação ao longo da história, sujeitos

aos movimentos quase sempre incertos da história e umbilicalmente atrelados às mudanças, sejam elas cíclicas sejam de rupturas. Enfim, há uma diferença conceitual entre relativizar e considerar o saber como histórico. Por exemplo, como desconsiderar todo o avanço da ciência e da tecnologia? Esses mesmos avanços também tensionam permanentemente as relações entre Trabalho e Educação. Será possível negar o caráter absoluto do conhecimento científico e relativizá-lo? Pensamos que não. Salvo melhor juízo, o conhecimento científico foi construído ao longo da história das civilizações, do avanço da ciência e da tecnologia.

Assim, o conhecimento científico está relacionado, por um lado, a um conjunto de experiências históricas vividas pelos sujeitos e, por outro, pelo movimento em curso da própria atividade pelos imperativos da atividade, lembrando o polo I do espaço tripolar, conforme já o apresentamos - Polo das gestões “do” e “no” trabalho - sendo o Polo I o da atividade.

Logo, se cada sujeito relacionar-se-á com o saber de maneira singular, mas não o fazendo dissociado dos meios de socialização, cultural e historicamente constituídos, poderíamos dizer sobre o aprender, o aprendizado, a aprendizagem, que possuem um duplo caráter da mesma forma com a qual Frigotto (2002) afirmou em relação ao trabalho.

Assim, aprender é um processo ontológico e histórico; é ontológico porque se relaciona com a necessidade de produção de sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e histórico porque está situado em uma determinada história da sociedade, tensionado pelas especificidades e pelas exigências dos saberes e dos valores relacionados a essa sociedade.

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária (CHARLOT, 2000, p. 66).

Considerar as diferenças sociais e culturais também nos permite concordar com Charlot (2000) quando ele nos diz que a aprendizagem tem dupla natureza: obrigação e oportunidade. Obrigação colocada pela própria condição humana e oportunidade pela forma como o homem constitui-se e organiza-se em diferentes espaços de sociabilidade.

Charlot (2000, p. 66) afirma que:

aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma obrigação (ou uma "chance" que se deixou passar)".

Uma questão conceitual apontada por Charlot (2000) e que merece nossa atenção refere-se à diferença entre “relação com o saber” e “relação de saber”. De acordo com Diniz; Santos (2003, p. 144), pesquisadoras brasileiras e leitoras de Bernard Charlot,

em suas pesquisas direcionadas para a construção de uma teoria da relação com o saber, Charlot (2000) enfoca a relação que o sujeito estabelece com o saber propondo uma distinção entre “relação ao saber” – “rapport au savoir” – relação que um sujeito estabelece com o saber – e “relação de saber” “rapport de savoir” – que é a relação entre grupos sociais ou indivíduos que tem o saber como motivo ou como linguagem. O pesquisador incorpora, ainda, a ideia de indivíduo como sujeito singular, buscando em Vygotsky e Leontiev as categorias de sentido pessoal e significação social. Síntese humana original, construída dentro de uma história, na relação com o mundo em que vive, dividida com outros sujeitos e estruturada pelas relações sociais, esta singularidade não se reduz a um reflexo, uma interiorização das condições sociais, objetivas.

Em outras palavras, Charlot (2000) evidencia que o saber é uma relação prática com o mundo, mas, sobretudo, estabelecida entre um sujeito e o saber. A relação com o saber diz respeito à relação que o sujeito estabelece com os saberes da prescrição e/ou aqueles mobilizados na experiência. Isto, singularmente, é diferente da “relação de saber” que ocorre entre dois ou mais sujeitos que têm o saber como mediação.

### **5.2.5 Aproximações teóricas entre a Ergologia e a noção de Relação com o Saber**

A aproximação teórica entre abordagem ergológica do trabalho e a noção de relação com o saber é abordada por Charlot em um artigo chamado "Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes" (CHARLOT, 2004). Nesse artigo, o autor retoma a história do pensamento filosófico para discorrer sobre os conceitos de educação e de trabalho, apontando para o distanciamento histórico entre ambos e as possibilidades de aproximação a partir da compreensão do conceito de atividade de um sujeito produtor de sentido e de normas.

Charlot (2004, p. 9) afirma que a relação de distanciamento/aproximação

entre trabalho e educação é abordada por Platão, Descartes, Spinoza e os Enciclopedistas sob diferentes perspectivas, passando por relações entre corpo, alma, espírito, ideias, atividades, trabalho manual e intelectual. “Durante muito tempo, a questão da educação e do trabalho estiveram completamente desligadas no pensamento filosófico. A questão da educação era central, enquanto que a do trabalho era marginal”.

De acordo com Charlot (2004, p.10), a separação entre Educação e Trabalho está vinculada a certa lógica que entende que “a educação é reservada àqueles que não são destinados a trabalhar com seus corpos e os trabalhadores manuais só recebem uma educação por impregnação do meio”. Nesta lógica, “há aqueles que trabalham com seus corpos e aqueles que se educam” .

Charlot questiona essa lógica buscando no pensamento filosófico possibilidades de superá-la e encontra em Hegel pistas para a compreensão do trabalho como formador do homem, como domínio da natureza e de si próprio.

Parece-me que é em Hegel que a questão da educação e do trabalho começam a ligar-se, profundamente. Decerto, a filosofia de Hegel interessa-se pelo trabalho do conceito, de fato pela atividade do espírito, muito mais do que pelo trabalho produtivo e mercantil, como o destacou Yves Schwartz. Existe, todavia, uma das figuras do Espírito, tornada célebre, que merece aqui nossa atenção: a dialética do senhor e do escravo. Hegel mostra aí como o escravo, por confrontar-se com a natureza no decorrer do seu trabalho para o senhor, forma-se, enquanto o senhor, ao contrário cai numa total dependência em relação ao escravo, incluindo para sua sobrevivência material. Há aí uma ideia fundamental: o trabalho forma (CHARLOT, 2004, p.10).

A dialética do senhor e do escravo apresentada por Hegel “vai passar a ser a dialética da burguesia e do proletariado” em Marx (CHARLOT, 2011, p.19). Ao seguir estas pistas, “o Marx dos Manuscritos de 1844 sustentará a tese que o trabalho é a essência do homem” (CHARLOT, 2004). Contudo, conforme nos aponta Charlot (2004), Marx acabará por se dedicar mais propriamente à dimensão de dominação vinculada às relações entre capital e trabalho, mais ao trabalho como valor de troca, deixando pouco explorada a ideia do trabalho como valor de uso, conforme vemos a seguir.

Sobre a criança, sobre a subjetividade, sobre a educação, como história singular, Marx não tem nada a nos dizer diretamente pois não é este problema que ele formula. Aqueles que se inspiraram no seu pensamento tampouco o formulam. Na medida em que eles pensam o trabalho como

valor de troca, como força de trabalho que eles se interessam quando se trata de formação, e até prioritariamente, pela questão do reconhecimento desta qualificação nas convenções coletivas garantindo o salário, não é pela questão do trabalho como processo educativo e ainda menos pela educação da criança pelo trabalho (CHARLOT, 2004, p. 14).

Apesar das pistas abertas por Hegel e por Marx – e que não foram suficientemente exploradas nem por um, nem pelo outro – na atualidade é justamente em termos de acesso ao mundo do trabalho que a educação é pensada (CHARLOT, 2004). Porém, “se é o modelo ‘educação pela escola’ que predomina, e não o modelo ‘educação pelo trabalho’, é também porque esta mesma ideia de educação pelo trabalho não está muito clara” (CHARLOT, 2004, p.13)<sup>47</sup>.

Charlot encontrou em Yves Schwartz uma possibilidade para analisar as relações entre educação e trabalho, pondo em diálogo a (sua) noção de relação com o saber e o conceito de atividade de trabalho da ergologia.

É preciso em primeiro lugar que o trabalho seja reconhecido como *objeto* [...]. O conceito abstrato de trabalho, tal qual foi forjado por Marx, é essencial à compreensão do movimento histórico que constitui o desenvolvimento do capitalismo e do assalariado. O trabalho concreto está subordinado, ele está emaranhado em normas abstratas “anteriores”, que antecipam, enquadram, codificam a atividade, e é preciso ter em conta essas normas abstratas para compreender a experiência do trabalho concreto. A posição de Yves Schwartz é muito clara: não se trata de dizer que Marx se enganou, que é preciso seguir um outro caminho, que é preciso substituir análise do trabalho concreto à teoria marxista do trabalho como valor de troca. Trata-se de dizer que o trabalho não é somente conceito abstrato mas é *também* experiência concreta, que ele não é somente o valor de troca mas é *também* valor de uso, que ele não é somente momento de exploração e de dominação, é também um momento de formação de partilha de uma atividade. A palavra “também” aqui é essencial no que ela indica que não se trata de substituir uma abordagem por outra mas de pensar nas duas juntas (CHARLOT, 2004, p. 14).

Ao longo de sua obra, Schwartz apresenta um conjunto de discussões sobre o trabalho, buscando situar suas definições, ao longo da história, por diferentes correntes do pensamento (filosófico). Schwartz concebe o trabalho como atividade humana em todo o seu caráter inédito, visível e invisível.

---

<sup>47</sup> No caso do Brasil, encontramos em Mascellani (1999) um abrangente estudo no qual analisa as relações entre Trabalho e Educação, vinculado às trajetórias do ensino profissional brasileiro, incluindo perspectivas recentes. A pesquisadora evidencia a formação de trabalhadores para a realização de atividades rotineiras e previamente determinadas aos processos produtivos, servindo como mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico brasileiro. Arruda (2007) é outra pesquisadora que apresenta importante pesquisa relacionada às diversas reformas do ensino médio técnico ao longo do século XX no Brasil.

Uma atividade de trabalho é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns (SCHWARTZ, 2001, p. 33).

De maneira semelhante, Charlot afirmará que a abordagem formulada por Bourdieu não explica a totalidade das relações educativas relacionadas à experiência escolar. Charlot (2004) reconhece a desigualdade social relacionada à educação e suas consequências. Contudo, buscará inscrever sua problemática da relação com o saber em uma abordagem mais ampla, tomando a desigualdade como ponto de partida, como relação probabilística; como condição, não como determinação da experiência escolar. Em outras palavras, Charlot dedica-se a compreender o processo educativo sob a perspectiva da relação com o saber.

é preciso pensar a educação como acesso a posições, mas *também* experiência vivida por um sujeito, como dominação simbólica, mas *também* formação, como acesso ao sentido, construção de si, como transmissão de um capital Cultural de uma geração a outra, mas *também* a atividade cognitiva, linguageira, simbólica, social de um ser humano, empenhado numa experiência que ele partilha com outros seres humanos (CHARLOT, 2004, p. 19).

O autor não rejeita completamente a ideia de educação como reprodução das posições sociais; porém, compreende que essa perspectiva não dá conta de tudo o que ocorre ao longo do processo escolar, visto que sempre há um sujeito ativo e que, portanto, não é mera reprodução da desigualdade social. “A educação é impossível sem uma mobilização pessoal da criança/do aluno” (CHARLOT, 2004, p.23)”.

Como podemos perceber, há uma proximidade entre as proposições formuladas por Yves Schwartz e por Bernard Charlot. Primeiramente porque ambos partem de abordagens relacionadas às estruturas de funcionamento da sociedade em suas macrorrelações nas quais os indivíduos estão inseridos e avançam para a compreensão sobre como este mesmo indivíduo, de maneira singular, em atividade, recentra a experiência escolar e/ou de trabalho. Conforme vimos, no vaivém entre o macro da vida social, econômica, política e o micro onde se expressam os dramas e escolhas singulares vividas pelos sujeitos em atividade:

Entre esta problemática da relação com o saber e a escola e a problemática ergológica apresentada por Yves Schwartz, existem numerosos pontos comuns:

- Vontade de ter em conta as relações sociais (o trabalho e o diploma como valores de trocas), sem para tanto ocultar o trabalho e a atividade escolar como experiência;
- A insistência sobre o fato de que a atividade é ao mesmo tempo pré-normada e produtora das suas próprias normas (de seu sentido, da sua lógica específica);
- A consciência de que esta atividade é ao mesmo tempo a de um sujeito e uma atividade que só pode se desenvolver graças aos outros;
- A consciência de uma espécie de drama íntimo vivido pelo trabalhador e pelo aluno na sociedade capitalista (e, eu acrescentaria, em qualquer sociedade estruturada por relações de dominação): O trabalho é “uso de si”, a educação requer como condição *impreterível* uma mobilização intelectual daquele que se educa/é educado e é então possível dizer que ela é também uso de si, mas este uso de si pode ser um uso de si por si ou um uso de si obrigado pelo outro e tornado uso de si por outro. O trabalhador “alienado”, esmagado pelas “normas antecedentes”, faz uso de si por outro(s). O aluno “alienado”, que deve aprender sem que isso produza nele nem sentido nem prazer, faz uso de si por outro(s) (CHARLOT, 2004, p. 21, grifos do autor).

Enfim, como podemos ver, tanto o trabalho como a educação estão vinculados à essência do processo de humanização, de socialização e de subjetivação como processos de domínio da natureza e de si próprio. Charlot (2004) acrescentará ainda que a ideia de atividade e de uso de si são estruturas centrais da construção teórica de ambos e síntese da antropologia filosófica, que ampara tanto o seu pensamento quanto o de Schwartz acerca de suas concepções sobre ser humano. De acordo com Charlot (2004, p. 23):

Esta ideia que entrar em atividade é fazer uso de si, se mobilizar “do interior” e que, sem esta mobilização de si o processo fracassa, quaisquer que sejam as tentativas para enquadrar/ normalizar/ constringer atividade a priori, é no meu entendimento a que sustenta o edifício teórico de Yves Schwartz e o meu. Esta ideia pode revestir diversas formas: aquele que trabalha/aprende é um sujeito, levado pelo desejo (e que tem um inconsciente), engajado numa história ao mesmo tempo pessoal e coletiva, que produz sentido e interpreta o mundo, ao mesmo tempo que ele é membro de uma sociedade e emaranhado em relações sociais.

Contudo, Charlot (2004) afirma não se surpreender que a sua concepção de ser humano tenha tanta proximidade com o pensamento de Yves Schwartz e que ambos partilham de uma mesma antropologia filosófica<sup>48</sup>. Para tanto, recorda que ambos possuem vínculo teórico com Canguilhem e que este último compreende que

<sup>48</sup> Charlot vai chamar de problemáticas parentes à sua aquelas apresentadas por Yves Schwartz, Christophe Dejour e Yves Clot. De acordo com Charlot (2004, p.17), ambas possuem um princípio comum: nenhuma destas problemáticas fazem do “passado fazer tabula rasa”.

“a vida é atividade de oposição à inércia e à indiferença” (CHARLOT, 2004, p. 23).

Para Yves Schwartz, ‘isso é verdade também da vida no trabalho: se a vida no trabalho é tentativa de “viver”, ela é tentativa de nunca se submeter somente a ele, ela é tentativa de fazer valer neste meio, neste tecido de normas antecedentes, neste enquadramento ‘abstrato’, um trabalho, umas normas de vidas oriundas da própria história daquele e daqueles que trabalham (CHARLOT, 2004, p. 23).

Nesse contexto, queremos destacar as pesquisas coordenadas por Eloísa Helena dos Santos no Brasil. A autora, em diversas ocasiões, tem se dedicado a problematizar a temática dos saberes dos trabalhadores considerando este diálogo teórico entre a noção de relação com o saber de Charlot e a abordagem Ergológica do trabalho de Schwartz. Em uma de suas pesquisas, Santos (1997, p.14) reflete sobre a relação entre trabalho prescrito e trabalho real na empresa flexível frente à tradicional organização taylorista do trabalho.

Mais do que apontar as tendências em curso o que me interessa é chamar a atenção para alguns aspectos pontuais desta relação expressos na dimensão do trabalho concreto. Trata-se de focalizar o trabalho concreto através do espaço que constitui a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, espaço que coloca em cena não só os saberes mobilizados na produção mas, também, a relação singular que cada trabalhador estabelece com estes saberes e, logo, a sua subjetividade.

Em Santos (2000), encontraremos importantes definições sobre “trabalhar” e sobre o “saber em trabalho” traçadas com base tanto na relação com o saber como no conceito de atividade de trabalho. De acordo com a autora:

(...) trabalhar é procurar preencher certas lacunas do saber e, desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência. Este trabalho do saber supõe atividades que fazem a relação entre o simples e o complexo, o abstrato e o concreto, o saber como produto e como processo, o formal e o informal, o individual e o coletivo. A ideia do “saber em trabalho” implica que cada uma dessas duplas seja tratada como uma unidade problemática onde os dois termos interagem dialeticamente e não como dimensões dicotômicas que se excluem mutuamente. Evoca, ainda, cada sujeito em sua singularidade, ou o coletivo de sujeitos em relação permanente, entre si e com o próprio saber (p. 129).

Enfim, se não somos os primeiros a propor esse diálogo teórico entre a Ergologia e a Noção de Relação com o Saber, o que nos exige considerar aquilo que já vem sendo afirmado por outros pesquisadores, experimentamos a felicidade de termos encontrado uma orientação para o caminho que buscamos construir. A



partir deste diálogo é que afirmamos que aprender em atividade de trabalho é o processo pelo qual os sujeitos engajados estabelecem relações com os saberes e valores que circulam na atividade de trabalho. Esta proposição será ampliada nas análises do material empírico de pesquisa nos capítulos 06, 07, 08 e 09 desta tese.

### 5.3 CLÍNICA DA ATIVIDADE

A Clínica da Atividade é uma proposta teórico-metodológica que se insere na psicologia do trabalho, mais especificamente no campo da clínica do trabalho, e que “aborda o problema da subjetividade no trabalho nos termos de uma clínica da atividade, situando-se na intersecção da tradição da ergonomia francófona com a tradição em psicopatologia do trabalho” (CLOT, 2001, p. 1).

Yves Clot, filósofo francês e pesquisador da psicologia do trabalho, ao incorporar as questões apontadas pela Ergonomia da Atividade, especialmente o conceito de atividade, esforçou-se no sentido de desenvolver uma teoria que dê destaque à subjetividade nos estudos ergonômicos. Esse debate, segundo ele, ainda está aberto dentro dos domínios da ergonomia (CLOT, 2007b) sendo necessário sempre questionar o “quê” e “como” o trabalhador realiza suas tarefas para compreender como estas tarefas se inserem na construção de sua subjetividade.

A Clínica da Atividade tem como horizonte a corrente histórico-cultural em psicologia e, em linguística, entre Bakhtin, Vygostsky e Leontiev (CLOT, 2001). Uma proposta inovadora que se ampara, por um lado, na Ergonomia da Atividade, e por outro, na psicopatologia do trabalho (CLOT, 2006).

De acordo com Clot (2006, p. 101):

Nessa perspectiva, a ergonomia propõe a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre tarefa e atividade. Ela utiliza-se do pensamento da psicologia soviética de Leontiev. A ergonomia francófona opõe-se à psicologia industrial, à psicotécnica e à psicologia dos recursos humanos. É uma oposição forte, bastante desenvolvida na França, sobretudo no CNAM. A psicologia do trabalho analisa o trabalho no sentido dado pela ergonomia. A segunda razão é que na França há o desenvolvimento da psicopatologia do trabalho, também muito original, com os trabalhos de Le Guillant e outros. Há uma psicopatologia do trabalho bem particular. Há, então, duas raízes muito fortes: psicopatologia do trabalho e ergonomia. Elas protegeram, poderíamos assim dizer, a disciplina psicologia do trabalho da psicologia industrial. Quando eu entrei no CNAM, havia algumas influências:

de Oddone, da psicopatologia do trabalho e da ergonomia. Christophe Dejours também desenvolvia seus estudos em psicopatologia do trabalho.

Sua intenção é transformar o trabalho a partir do próprio trabalho, a partir da análise da realidade do trabalho e a ela retornar com modificações construídas pelos próprios trabalhadores. Para Clot (2006), inspirado nas ideias de Ivar Oddone, a Clínica da Atividade visa transformar a psicologia do trabalho na psicologia do trabalhador. A ideia “não é criar uma nova psicologia do trabalho, mas, sim, mudar a forma de fazê-la” (CLOT, 2006, p. 100).

Em uma entrevista para o periódico “Cadernos de Psicologia Social do Trabalho”, Yves Clot (2006) justificou o emprego da palavra “clínica”, em Clínica do Trabalho, devido “ao seu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho” (p. 102). Segundo Clot (2006), existe em sua proposta uma relação entre “atividade” e “saúde” vinculada ao conceito trazido do filósofo George Canguilhem. Para o autor, o trabalhador usa seus recursos pessoais para preservar sua saúde.

Clínica do trabalho porque é uma idéia de que é uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. Baseia-se na idéia de que a psicologia do trabalho vai partir do campo (da realidade de trabalho) e voltar ao campo. É uma idéia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho. (CLOT, 2006, p. 101).

De acordo com Clot (2006, p. 100), o nome “clínica da atividade” advém da proposta de “mudar a psicologia do trabalho junto com os trabalhadores, e vice-versa, pois esse dispositivo permite que os trabalhadores, com a psicologia do trabalho, desenvolvam sua capacidade de agir”. Para tanto, a Clínica da Atividade assume que “a atividade e a subjetividade são inseparáveis” (CLOT, 2006, p. 102).

Yves Clot propôs uma revisão do conceito de atividade assumindo que o trabalho não é uma atividade entre outras, uma vez que exerce na vida pessoal uma função psicológica específica, por ser uma atividade dirigida em situação real (CLOT, 2006). A atividade constitui-se de diversos elementos observáveis e de uma série de aspectos que, embora não se veja, estão presentes condicionando-a e tensionando-a. É uma “prova subjetiva de que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de realizar aquilo que tem a fazer” (CLOT, 2007a, p. 116).

### 5.3.1 Uma Clínica do Real e o Real da Atividade

Ao falar em Real da Atividade, Yves Clot traz algo inovador. Sua proposição retoma a ideia de trabalho prescrito e trabalho real, inserindo novos conceitos. Em sua análise, considera que a “atividade é uma colisão de possíveis” (CLOT, 2006, p.105), formada pelo que o trabalhador fez, pelo que não fez e pelo que sonhou fazer. O real da atividade é:

(...) também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou se sonha poder fazer. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não se fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer (CLOT, 2007a, p. 116).

A concepção da Clínica é “pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível” (CLOT, 2006, p. 106), objetivando “unir do interior atividade e subjetividade, trabalho e sentido do trabalho” (CLOT, 2007b, p. 269). Para o autor, a atividade “se apresenta, na maioria das vezes, como uma luta entre várias ações possíveis ou impossíveis, mas de modo rivais, um conflito real que a atividade realizada jamais resolve inteiramente” (CLOT, 2007b, p. 269).

Podemos compreender melhor essa ideia a partir do exemplo do condutor de trem, citado por ele. Esse condutor, mesmo diante apenas da máquina, distante de seus colegas e supervisores, reporta-se a eles em suas ações, mantendo em mente os objetivos de seu trabalho, mas, também, o trabalho dos demais e as necessidades de quem transporta (CLOT, 2007b, p. 269).

A atividade é dirigida para o objeto de sua ação – o trem –, mas também em direção à atividade dos outros – os condutores, os passageiros, etc. Afirma ainda que “a relação com outrem no trabalho não é apenas um contexto. É constitutiva da atividade, a qual, mesmo solitária, é sempre, de alguma forma, conjunta, endereçada” (CLOT, 2007b, p. 270).

### 5.3.2 Gênero e Estilo Profissional

A distinção entre o que é prescrito e o que é, efetivamente, realizado é

mediado pelo que Clot denomina gênero profissional (2007a, p. 38). Para ele (Clot, 2010), entre a organização do trabalho e o sujeito está a atividade como uma forma de re-organização das tarefas pelos coletivos profissionais. Entre o trabalho prescrito e a atividade realizada há o que denominam de gêneros profissionais (de atividade).

Em relação ao uso dos termos “gêneros profissionais e estilos da ação” (CLOT, 2010), o autor justifica que toma os termos gênero e estilo emprestados da obra de Bakhtin a partir do que este último conceituou como gêneros de discursos. Em certa similitude, Clot (2010) explica que os gêneros profissionais são sempre um estoque de alternativas capazes de conservar a memória e os relacionamentos com o saber, vinculados ao mundo social, que o indivíduo cria, mas pode-recriá-lo em atividade.

O gênero profissional vincula as pessoas que participam de uma situação uns aos outros. Permite que eles se identifiquem, conheçam-se, compreendam-se e avaliem uma situação da mesma maneira (CLOT, 2007a, p. 41). A atividade que se realiza em um gênero profissional tem uma parte explícita e uma subentendida que:

(...) é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas assumem nas situações incidentais uma significação particularmente importante. Como efeito, para serem eficazes, elas são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entraram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento; elas se acham de algum modo soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes. Eis por que não requerem formulações verbais particulares. O interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a “alma social” da atividade (CLOT, 2007a, p. 41-42).

Para Clot (2010), os gêneros de atividade compreenderiam maneiras de fazer partilhadas por aqueles que trabalham em um determinado *métier*, maneiras de fazer comuns. O gênero profissional é um conjunto de regras não escritas, histórias de um grupo, memória impessoal de um local de trabalho. Responsável pela construção de uma cultura profissional coletiva, “é um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto de trabalho, por outro” (CLOT, 2007a, p. 41).

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou teme; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida, o que sabem que devem fazer, graças a um comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma 'senha' conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2010, p. 121-122).

Clot utiliza o termo diapasão como metáfora do gênero profissional para nos dizer que os gêneros profissionais envolvem os antecedentes e os pressupostos sociais da atividade, relativamente estáveis, em uma espécie de memória interpessoal formada pelo conteúdo até a atividade pessoal: maneiras de se portar, de falar, de começar, conduzir e de terminar uma atividade na relação com seu objeto. A partir disso, podemos incluir espaços para se pensar a construção de artefatos sociais, materiais e simbólicos, colocados à disposição do gênero profissional.

A relação com Bakhtin na utilização do termo gênero também é colocada pelo fato de que este concentra um conjunto de enunciados convencionados pelos profissionais que partilham da mesma atividade. Assim, a linguagem é fundamental para a compreensão do que compõe o gênero profissional, envolvendo o discurso, gestos, ações materiais e corporais.

Para Clot (2007a) há sempre uma distancia entre a história pessoal e a ação do indivíduo, o que é explicado pelo estilo, que é definido por (CLOT, 2007a p. 50) como “um ‘misto’ que confirma a libertação possível da pessoa em relação à sua memória singular da qual ela, entretanto, continua sendo o sujeito e de sua memória transpessoal e social da qual permanece forçosamente o agente”. Segundo o autor o estilo:

[...] torna-se por sua vez a transformação dos gêneros, por um sujeito, em recursos para agir em suas atividades reais. em outros termos, é o movimento mediante o qual esse sujeito se liberta do curso das atividades esperadas, não as negando, mas através do desenvolvimento delas. (CLOT, 2007a, p. 50).

Assim, ao explicar a relação entre gênero e estilo profissionais, Clot (2010) afirma que o estilo não é um simples atributo psicológico do sujeito, mas é pelos estilos que os gêneros são metamorfoseados. De acordo com Clot (2010, p. 126),

“o estilo participa do gênero ao qual lhe fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. Melhor ainda, eles estão sempre inacabados.” A relação entre gênero e estilo está vinculada ao engajamento entre os sujeitos em atividade, onde o estilo é “a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função de circunstâncias” (CLOT, 2010, p. 126).

### 5.3.3 Aprendizagem e Poder de Agir (e de não agir)

Em outro momento, Clot busca refletir sobre a oposição entre as palavras **Atividade** e Passividade para tentar conduzir-nos à noção de que o “poder de agir” é também um poder de “não agir” (CLOT, 2010). De acordo com Amador (2016) o conceito, poder de agir, na obra de Clot (2010) é inspirado na noção de “*conatus*” de Spinoza (2008), articulando-se fortemente com a questão dos afetos, conforme proposição deste autor. Amador e Fonseca (2014) explicam que tal concepção designa a tendência que cada coisa tem de preservar-se no seu ser, indo ao seu limite, dizendo respeito à potência de por à prova a existência em seus próprios limites. O poder de agir, dessa maneira, diz respeito não a um simples poder de fazer coisas, mas a uma potência de afetar e ser afetado, a qual expande as possibilidades do ser transformar ao mundo e a si mesmo.

Da mesma forma, há diversas outras contradições que nos suscitam maiores investigações relacionadas à, por exemplo, presença/ausência, sofrimento/prazer, falar/calar. Essas questões, de certo modo, dialogam com o que já havíamos nos deparado anteriormente em relação à neutralidade da meta da aprendizagem (não é boa, nem ruim). Da mesma forma ocorre em relação à perspectiva de que nem toda a aprendizagem manifesta-se como mudança no comportamento, permitindo considerar as contradições presentes no processo de aprendizagem e que nem toda renormalização existe para realizar os ajustes ao sistema de produção na lógica do capital.

A atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise (CLOT, 2010, p. 104).

Clot (2007), ao definir atividade, afirma que é sempre em relação à tarefa do operador que a abordagem ergonômica situa a atividade, ainda que em um sentido mais amplo. A atividade é um conflito real entre várias ações possíveis ou impossíveis que o trabalhador realiza ou não realiza. Nesse sentido, Clot (2007) entende que a análise das situações de trabalho deve considerar aquilo que foi realizado pelo trabalhador e ainda aquilo que ele poderia ter feito, mas não realizou, seja porque não quis ou porque não pôde.

Ao abordar a questão dos sentidos do trabalho, Clot (2007) faz, primeiramente sob o entendimento apresentado por Vygotsky, a citação dos estudos realizados com crianças, nos quais lhes pedia para desenhar, seguindo pelos estudos de Leontiev e que envolvem relações entre atividade e ação. Nessa exposição, busca demonstrar que há certa relação entre sentidos e significado do trabalho.

Os sentidos estariam mais vinculados com as relações afetivas e com o reconhecimento social e pessoal da atividade. A busca do sentido pode chegar até mesmo ao sacrifício do conforto; os significados mais vinculados com o conteúdo da atividade; porém, ambos também se relacionam, de alguma forma, com outros elementos incluindo a saturação da atividade, interferência de outras pessoas, instrumentos e objetivos da atividade.

Clot (2007) explica que, quando Vygotski pediu para uma criança demonstrar seu desenho para a outra, houve uma mudança no sentido da situação, o que resultou em mudança em termos de reconhecimento social e pessoal, impactando no resultado. Além disso, demonstra que o sentido da situação determinava a força da necessidade afetiva, independentemente da situação perder progressivamente as propriedades do material, dos instrumentos e da manipulação direta, além dos objetivos do trabalho. Esse fato evidenciou zonas de desenvolvimento potenciais. “A metamorfose do sentido é o produto de uma mudança na atividade da criança afetando o objetivo da ação” (CLOT, 2007, p. 271).

Retomando a análise do trabalho em Leontiev (*apud* CLOT, 2007, p. 272), Clot vai concluir que “o sentido é uma mola interna da atividade de trabalho”. Para isso, utilizou dois exemplos contrários da organização do trabalho interposta entre operadores e mecânicos. Ambos os casos produzem reflexos psíquicos na

afetividade e na motivação. A partir desses exemplos, demonstrou que, por vezes, a transgressão de certas regras tornou-se necessária para alcançar os objetivos do trabalho e, noutras, justamente o impedimento em agir gerou determinadas frustrações. Isso nos leva a pensar que o desenvolvimento, decorrente da aprendizagem, e o sofrimento, resultado da frustração, sustentam o sentido do trabalho para o trabalhador, seus encontros e desencontros consigo mesmo e com o outro.

Ademais, a atividade envolve uma relação do indivíduo consigo mesmo e com outros que partilham desta mesma atividade no plano do prescrito e do real da atividade. Mais do que um debate de normas, poderíamos dizer aqui que a atividade é um debate dos sujeitos; um diálogo que envolve muitas vozes, sempre provocando novas falas. Assim, “o diálogo e a ordem dialógica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e os outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstanciais” (CLOT, 2010 p. 133). Um diálogo que é centrado na atividade, sobre coisas observáveis ou não observáveis, materializadas ou não nos objetos de trabalho. “É que a palavra do sujeito não é somente dirigida para o objeto (a situação visível), mas também em função da atividade daquele que a recolhe” (CLOT, 2010, p.142).

Em relação à experiência, Clot (2010, p. 147) afirma que “agir é, sobretudo, ampliar seu poder de ação e conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências”. Nesse sentido, afirma que a Clínica da Atividade não é “uma simples vinculação ou privilégio atribuído à experiência vivida; pelo contrário, trata-se de conseguir desligar-se de sua experiência a fim de que esta se torne um meio de fazer outras experiências” (p.148).

Para abordar a questão da consciência, Clot busca amparo em Vygotsky (2003, p. 148) citando que a consciência é “um eco: experiência vivida de experiências vividas” e que a tomada de consciência não é apenas a descoberta de um objeto mental anteriormente desconhecido, mas a redescoberta ou a recriação deste mesmo objeto psíquico em um novo contexto, vendo-o de maneira diferente, de outra maneira. Citando Vygotsky, Clot lembra o que o autor soviético afirmava diante de um tabuleiro de xadrez quando diz que “vejo de outro modo e pratico meu jogo de outro modo” (VYGOTSKY 1997, p.137 apud CLOT 2010, p. 148).

Para Clot (2010, p. 148):



a tomada de consciência apoiar-se-ia em uma transformação da experiência psíquica. Ela não é a apreensão de um objeto mental completo, mas seu desenvolvimento: uma reconversão que o insere em uma história inacabada. Em vez de reencontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado.

Nesse sentido, conforme vimos, se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, há algo a se pensar sobre a aprendizagem em atividade de trabalho. Esse algo é que remete ao processo de consciência sobre si, o que envolve reviver o passado no presente e que explica, de alguma forma, a maneira como interagimos com o presente por meio dos saberes e dos valores com os quais nos relacionamos. Reviver o passado no presente exige acessar memórias não como algo “que aconteceu”, como um pensamento contemplativo, mas como um pensamento atento que explica em grande parte as ações (ou inações) e os julgamentos que se faz no presente.

O aprendizado colocar-se-ia na relação entre gênero e estilo profissional, onde metamorfosear o gênero de atividade seria também se colocar no diapasão profissional. Assim, poderíamos considerar ainda que o estilo é uma metamorfose do gênero no curso do agir, na medida em que um indivíduo (histórico, social e cultural) tensiona e provoca o conflito, da memória coletiva e individual da atividade.

#### **5.3.4 Aproximações e distanciamentos entre a Ergologia e a Clínica da Atividade**

Não é uma novidade deste trabalho a busca por um diálogo entre os conceitos centrais da Ergologia e da Clínica da Atividade. Destacaremos nesta sessão algumas aproximações abordadas tanto por Yves Clot, com por trabalhos realizados por duas pesquisadoras brasileiras: Daisy Moreira Cunha e Fernanda Spanier Amador.

Primeiramente destacamos que tanto a Abordagem Ergológica do Trabalho como a Clínica do Trabalho possuem bases semelhantes, na Ergonomia da Atividade, na filosofia de Georges Canguilhem, em Yvar Oddone, na Psicologia Histórico-Cultural, dentre outros. Todavia ainda que nos deparemos com o conceito atividade na Ergologia e na Clínica da Atividade, é importante notar que estas abordagens se apropriam e ampliam o conceito de atividade, mas o compreendem com algumas diferenças.

Daisy Moreira Cunha (2005b, p. 132) sustentará em sua tese de doutorado que os estudos de Yves Clot (2010) afirmam “a centralidade dada ao humano nas situações de trabalho” e que o autor “resgata o trabalho por suas funções psicológicas e no desenvolvimento humano”. De acordo com a pesquisadora:

Clot aprofunda nosso entendimento sobre o que seja a atividade humana de trabalho retomando as contribuições de Sève, Vygotski e Leontiev. Para este autor, o trabalho é dirigido pelos motivos do sujeito, pelo objetivo da tarefa e pelo outro do trabalho. A atividade do sujeito se forma nessa relação triádica que em retorno, forma o sujeito da atividade. O sujeito é o produto do desenvolvimento de suas atividades em meios nos quais ele interage. Mas atividade realizada não é a integralidade da atividade do sujeito, o real da atividade faz referência ao que não fazemos; que queremos fazer sem conseguir; que poderíamos ter feito e não fizemos; que nós podemos fazer alhures; que fazemos para que não façamos o que poderia ser feito. O trabalho é o lugar de uma experiência constitutiva do “je”, podendo ser objeto de uma “clínica da atividade” que contribui para o desenvolvimento do indivíduo no curso de sua história. Tal como em Leontiev, a ação é reintegrada como manifestação exterior da atividade (CUNHA, 2006, p.89).

Fernanda Amador (2014) tem se dedicado à busca de um diálogo entre a Ergologia e a Clínica da Atividade com o objetivo de compreender os modos como os sujeitos vivenciam e dão sentido às experiências de trabalho. A autora afirma que no campo das Clínicas do Trabalho<sup>49</sup> tais perspectivas são capazes de reunir “diferentes abordagens que visam às conexões trabalho-subjetividade” (AMADOR, 2014, p. 255) e “apresentam propostas metodológicas de intervenção, de pesquisa e de pesquisa-intervenção” (p.255), proporcionando algumas possibilidades em termos de aproximações teóricas entre ambas.

De acordo com Amador (2016, p. 88), a abordagem ergológica apresenta “o desenvolvimento de um trabalho conceitual e metodológico que indica como e onde se situa o espaço das (re)singularizações parciais, inerentes às atividades de trabalho”. Para a autora, a Clínica da atividade permite uma aproximação dos

---

<sup>49</sup> No âmbito da pesquisa brasileira, diversos pesquisadores inserem a Ergologia no campo das Clínicas do Trabalho. Uma obra importante e que reflete este entendimento é o livro “Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011), que apresenta os fundamentos e as bases históricas das teorias clínicas do trabalho contemplando quatro perspectivas teóricas - Clínica da Atividade, Psicossociologia, Psicodinâmica do Trabalho e Ergologia. Contudo, é importante destacarmos que não encontramos em Yves Schwartz a intenção ou a expressão no sentido de situar a Ergologia como uma “Clínica do Trabalho”, mas como uma *démarche*, uma disciplina de pensamento para fazer dialogar outras disciplinas (epistêmicas). Não pretendemos aprofundar esta discussão (nesta tese) pelo entendimento de que está à margem de nossos objetivos. Porém, ao buscarmos um diálogo produtivo entre a Clínica da Atividade e da Ergologia, consideramos fundamental para nossas intenções situar a existência deste debate. Consideramos que, mais importante do que nos posicionarmos em relação a este debate, é a observação e o zelo na utilização dos conceitos que ambas propõem.

processos de desenvolvimento do sujeito por meio de suas atividades essenciais.

Parece-nos que o seu objetivo é rastrear aspectos subjetivos e cognitivos sintonizados com o vir a ser do e pelo trabalho; o que abre, em nosso ponto de vista, possibilidades para projetos em bases epistemológicas ético-político-estéticas, isto é, afeitos à afirmação das potências do pensamento, à problematização de verdades pré-estabelecidas e à criação de novos modos de existência coletiva no e pelo trabalho.

Trata-se de uma concepção que entendemos dizer respeito a um plano de agenciamento do pensamento de trabalhadores e trabalhadoras, esfera pela qual se abre o trabalho ao (in)esperado que, contudo, em situação de espera, anseia por atualização (AMADOR, 2016, p.92-93).

A Clínica da Atividade, apresentada por Yves Clot, tanto como a abordagem ergológica do trabalho, tem bases epistemológicas na ergonomia da atividade, francófona, que tem em Alan Wisner um de seus principais propositores. De acordo com Clot (2010, p. 101), a originalidade desta compreensão da ergonomia da atividade está na “distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre tarefa e atividade”. Clot (2010) ressalta que tanto a clínica da atividade como a ergonomia da atividade, ao apoiarem-se na psicologia soviética, vão se opor à psicologia industrial, à psicotécnica e à psicologia dos recursos humanos.

A Ergologia e a Clínica da Atividade, ao afirmarem que o trabalho não pode ser compreendido como simples execução de procedimentos prescritos, estão interessadas pela dimensão de concepção no trabalho, considerando suas nascentes problemáticas e capazes de dar existência ao novo em situação de trabalho, valorizando a dimensão criativa do trabalho.

Por intermédio de Bakhtine, Clot (2006) retorna às origens da psicologia soviética para abordar a questão da linguagem nas relações que envolvem o diálogo entre os indivíduos, o diálogo interno e as questões observáveis da atividade. A partir disso, recupera o pensamento de Vygotsky nas questões relacionadas à atividade e ao desenvolvimento da criança, com a finalidade de compreender o trabalho (e o desenvolvimento) dos adultos.

Clot (2006, 2010) também retoma o pensamento de Leontiev para buscar explicações sobre a forma como o sujeito apropria-se da atividade, no sentido de tomá-la para si, de ser sujeito de escolhas que decide sobre como agir (ou não agir)

diante das diversas situações. Essa perspectiva rejeita a ideia de que o indivíduo está “sujeitado”, subjugado ou submisso às situações e que, portanto, não seria um sujeito de escolhas.

Além disso, Clot (2010) retoma temas importantes tratados por outros autores tais como: Le Guillant, para compreender o drama do trabalho, abordando questões relacionadas ao subjetivo e ao intersubjetivo da atividade; Ivar Oddone (1984), para abordar o saber 'como' e não o saber 'o que' dos trabalhadores nas questões relacionadas ao instrumentalizar a ação; Yves Schwartz, na questões que envolvem os valores vinculados às escolhas dos sujeitos; Canguilhem (1999), nas relações entre vida e saúde, argumentando que a experiência patológica pode transformar a vida, fortalecer o poder de agir, pois, como afirmou Canguilhem (1999, p.29), “a doença é para o doente uma forma diferente da vida”. Para tanto, introduz a questão da subjetividade dos trabalhadores na abordagem investigativa do trabalho.

Há uma intencionalidade evidente na obra de Clot (2006; 2010) quando cita que a clínica da atividade é uma proposta que pretende compreender e transformar o trabalho, contribuindo para criar condições saudáveis para os trabalhadores, do ponto de vista “psi”, ao enfrentar os dilemas da atividade como modo de manter vivo o poder de agir.

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas por Yves Schwartz e por Yves Clot, pensamos que uma das preciosidades dos autores está em ressaltar a sutileza de um pensamento operado em situação de trabalho movido pela dimensão inventiva da cognição, aquela que problematiza as formas cognitivas constituídas e que se refere à esfera não representável no trabalho. Trata-se de um plano que permite a concepção antes que a reconcepção, conhecimento antes que reconhecimento, presentificação da ação antes que representificação (AMADOR, 2016, p.90-91).

Todavia, “entre a causa e o efeito, há sempre a atividade ‘dramatizada’ de um sujeito” (LE GUILLANT apud CLOT, 2010, p. 99). Desta forma, para se compreender o sentido do trabalho é necessário analisar a subjetividade envolvida no trabalho coletivo, suspendendo a atividade para pensar a atividade em conjunto, como uma atividade colaborativa (Clot, 2010). Essa noção de sentido do trabalho aproxima-se do que a ergologia apresentará sob o conceito de dramáticas de uso de si.

Na abordagem ergológica encontraremos a compreensão de que as diversas situações de trabalho consideradas em toda a sua singularidade, ao se apresentarem ao trabalhador em atividade, exige-lhe análise e interpretação para

fazer escolhas e gerir o próprio trabalho, o que é feito com base em valores e saberes. Para a Ergologia, o uso de si é entendido em oposição ao sujeito que é mero executor, e o corpo-si como uma amálgama que abrange o trabalhador em perspectivas múltiplas e que não separa corpo e mente, mas que considera cada história em particular e cada indivíduo em suas características morfológicas, psíquicas e culturais singulares.

Esse processo confronta, mobiliza e (re)cria saberes e valores pela convocação do próprio corpo-si, obrigando o trabalhador a fazer escolhas e arbitrar entre valores diferentes e, às vezes, contraditórios a escolher sobre os usos de si, conduzindo o trabalhador a uma *dramatique*. “Uma *dramatique* é o lugar de uma verdadeira micro história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo” (SCHWARTZ, 1998, p.42).

A atividade de trabalho é ela mesma uma *dramatique* do uso de si na medida em que coloca o indivíduo em uma situação em que tem de fazer escolhas, arbitrando entre valores diferentes, por vezes contraditórios, onde cada um se vê na obrigação de escolher (SCHWARTZ, 2007). Afirmamos isso porque o sujeito em atividade se vê numa situação de tensão ao viver verdadeiras dramáticas de uso de si por si e/ou pelos outros, e o que os outros exigem dele em confronto com o que ele exige ou deseja de si. Entra, então, num debate de normas que o conduz a fazer escolhas.

Quando falamos em debate de normas e nas escolhas dos sujeitos, por certo estamos falando das alternativas viáveis e dentre as quais o sujeito escolheu - tomou uma decisão. Mas não somente destas, visto que devemos incluir aí aquelas alternativas que o sujeito gostaria de ter escolhido, mas que não pode escolher dado aos mais diversos motivos. Em penumbra às escolhas viáveis, há também um conjunto de escolhas não permitidas ou impedidas aos sujeitos e além destas, deveríamos ainda considerar o conjunto de escolhas que não foram pensadas, que não foram sequer cogitadas, mas que poderiam estar presentes entre as escolhas dos sujeitos em atividade.

Tais escolhas podem gerar novas maneiras de atuar em seu cotidiano, permitindo-o outras perspectivas para viver e agir em conjunto. Esse debate só é possível a partir dos patrimônios de saberes e valores de cada ser humano, pois

eles dão forma ao uso de si, comprometido com as ideias de cada trabalhador e permitem que ele confronte o uso de si requerido pelo outro.

Isso posto, consideramos que para os objetivos desta tese a abordagem ergológica do trabalho nos apresenta uma possibilidades mais ampla acerca do aprender em atividade de trabalho. Destacamos em especial, o debate de normas apresentado por Schwartz (2007), debate produtor de drque somente se produz em atividade, diante das infidelidades do meio e da impossibilidade de se realizar o trabalho da maneira prescrita. Assim, apenas recorreremos aos conceitos oriundos da Clínica da Atividade em situações específicas ao longo deste trabalho.

## 6 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE APRENDIZAGENS E DE RELAÇÃO COM O SABER

Uma postura ergológica implica tomar o trabalho tanto como objeto de estudo, quanto como matéria estrangeira, em um processo dialético de desvelamento dos conhecimentos acerca dos processos envolvidos para a compreensão teórica do objeto. Nesse sentido, buscou-se uma postura para se refletir “com” os sujeitos de pesquisa sobre os saberes e as vivências que partilham em ato, onde se colocam “à prova valores sociais e políticos na confrontação da atividade de trabalho com as normas antecedentes” (SCHWARTZ, 2008, p.22).

Apresentaremos a seguir uma síntese das trajetórias de cada um dos participantes da pesquisa. Essa síntese leva em consideração tanto a fala dos entrevistados, que foram transcritas, como também nossas impressões e anotações oriundas dos diversos momentos em que tivemos a oportunidade de conversar e pesquisar com cada um dos entrevistados.

Esse resumo foi construído, conforme explicitamos no capítulo 02, considerando muitas fontes que buscamos triangular: as anotações em caderno de campo realizadas nas visitas aos locais de trabalho daqueles participantes que permitiram que realizássemos essa visita, visto que em alguns casos não foi possível, por não permitirem; as anotações realizadas durante as entrevistas; o conteúdo expresso nas falas dos entrevistados nas entrevistas transcritas; análise de frequência de palavras realizada com o apoio do *software* NVIVO.

Além disso, de maneira ilustrativa, realizamos uma análise das transcrições de cada entrevista com o *software* NVIVO e construímos uma nuvem de palavras. Esse recurso aponta visualmente, por meio de um gráfico, as palavras com maior frequência, sendo que, quanto maior a frequência da palavra citada pelo entrevistado, maior é o tamanho da palavra na nuvem. As cores das palavras das nuvens são escolhidas aleatoriamente. Já a proximidade das palavras na nuvem está relacionada à proximidade entre as palavras nas entrevistas. Assim, uma palavra muito frequente (grande) pode aparecer ao lado de outra menos frequente (pequena), caso esta palavra menos frequente esteja próxima da outra mais frequente.

**Observações:**

- Durante a entrevista com Estrela, seu marido esteve presente em uma parte da entrevista, a qual estava sendo gravada para transcrição e análise. Atribuímos a ele o codinome de Onda.
- Durante a entrevista com Borboleta, uma de suas filhas, a mais velha, esteve presente em parte de nossa conversa. A ela atribuímos o codinome Abelha.
- Citamos a presença de Onda e de Abelha porque ambos aparecem nas transcrições, ainda que não tenhamos analisado suas trajetórias de vida e de trabalho.
- Violeta e Hortência são irmãs, são sócias e trabalham juntas e a entrevista ocorreu com as duas conjuntamente.
- A apresentação das trajetórias de Hortência e de Borboleta ficou prejudicada devido ao problema técnico que tivemos com a gravação e a transcrição.
- Não foi possível realizar uma nuvem de palavras para as entrevistadas Violeta e Hortência devido à impossibilidade de transcrição da entrevista por problemas técnicos com a gravação.

**6.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA****6.1.1 Borboleta – uma vida de transformações**

O codinome Borboleta está vinculado às muitas transformações ocorridas na vida dessa participante. Mãe de três filhos, duas mulheres e um homem, casada pela segunda vez, já fez de tudo um pouco para garantir a subsistência de sua família, como ela mesma gosta de dizer. Filha de um caminhoneiro que montou uma transportadora, já experimentou uma vida com alto poder aquisitivo.

Mas, após a dissolução dos negócios da família, passou por grandes dificuldades financeiras, foi quando trabalhou como doméstica em uma “casa de família”, onde se aproximou da panificação e da confeitaria. Antes disso, trabalhou na transportadora em atividades operacionais. Borboleta lembra sua curiosidade em





Para tentar levantar dinheiro para seu sustento e de seus filhos, ela tentou diversas alternativas, abrindo e fechando diversos negócios. Alugou um espaço próximo a um shopping e ali funcionou uma lojinha, com sorveteria, buffet de sorvetes, passou a vender salgados de lanche, pedaço de torta, pudim, tudo que dava para botar naquele espaço alugado. Por último, montou uma padaria para vender pães pré-prontos que recebia congelado e apenas finalizava a produção. Nessa padaria, os equipamentos eram de propriedade da própria indústria que fornecia os pães, ficando com ela em consignação, mediante aluguel.

Borboleta relata que vendia uma grande quantidade de pães, mas que acabava ficando com uma parte muito pequena do “lucro”. A maior parte do que recebia usava para pagar o fornecedor dos pães e o aluguel das máquinas. Assim, mal dava para pagar o aluguel. Seu sentimento, conforme relata, era de estar em um trabalho escravo, pois trabalhava de 12 a 14 horas por dia para receber quase nada por um trabalho desgastante.

Borboleta relata que sabia montar um roteiro e calcular um frete, mas não sabia o custo das coisas desses novos negócios. Ela lembra que foi um período de muitas dificuldades. Diante disso, resolveu fechar a padaria e foi trabalhar como faxineira. Nesse trabalho, além da limpeza da casa, fazia bolos e outros produtos para a família para a qual trabalhava. Novamente começou a receber elogios e pensou que essa era uma oportunidade que estava lhe aparecendo. Após um mês, ela pensou em retomar a padaria. Porém, tomou outra decisão:

Borboleta: (...) mas quem é que disse que eu quero voltar com padaria? Mas, quer saber, eu não vou mais abrir essa padaria, não vou. Aí a gente se dedicou somente à confeitaria, somente à entrega, somente encomenda, só. Vendi os equipamentos da padaria, balcão, armário de pão, as máquinas alugadas nós já tinha devolvido, o forno já tinha comprado um pra mim porque eu gostei, eu comprei esse aí que agora já está velho, comprei esse aqui que é bom para botar as formas. Aí eu comecei a investir aqui e fechei a padaria e nunca mais quis a padaria, nunca mais. Tu vai tendo essas experiências assim, oh! Quanto vale a infância do teu filho, quanto vale a tua saúde, quanto vale umas horas de sono e eu vi que essas horas valem muito, dinheiro não é tudo!

Depois disso, ficou ainda trabalhando por seis meses como faxineira enquanto estruturava a confeitaria na garagem da casa. Borboleta lembra que a garagem já não servia para nada porque nem carro tinha mais. Aliás, recorda que da transportadora só ficou com a sua casa, que é grande e espaçosa, o que lhe permitiu implementar mudanças para organizar a confeitaria.

Atualmente ela produz bolos, tortas frias, doces tradicionais, doces especiais, salgados fritos e assados, canapés, dentre outros produtos para festas, eventos e até mesmo hotéis, incluindo um de Gramado que duas vezes por semana busca as encomendas. Toda a produção é feita por Borboleta e suas duas filhas. Eventualmente, diante de grandes encomendas, uma pessoa é contratada para auxiliar ou para dar conta da limpeza do local.

Borboleta chama a nossa atenção quando diz que o mais importante para ela é estar presente nos momentos mais marcantes das vidas de seus clientes, como casamentos, aniversários, etc. Borboleta nos disse:

Borboleta: Eu tô na casa de quem precisa de mim... Naqueles momentos eu tô lá, eu sei que eu faço parte do dia-a-dia deles. Eu sei disso, eu sei que eu vou estar eternizada nas fotografias, numa filmagem, eu sou uma lembrança que eles vão ter sempre, ruim ou boa não interessa, eu tô lá! mas, ah.... não sei, não sei te explicar, .... eu não sei te dizer. Meu trabalho vai estar sempre ali. Porque pelo menos isso, porque eu tenho... as pessoas tem fotos do bolo de quinze anos, eu sei quem fez o meu bolo de casamento, o bolo de primeiro aninho de meus filhos eu sei quem fez, ficou pra sempre! Cada vez que olharem aquelas fotos, cada vez que forem mostrar pros filhos deles, a gente vai tá ali, pode não ter sido a coisa mais linda do mundo... a mais gostosa e tal, mas... na verdade se tu analisar a gente vai estar presente sempre, né..... por isso a gente prova, porque tudo que a gente faz a gente tem que provar... eu não vou mandar assim pro cliente aquilo que eu não comeria.

Atualmente, a confeitaria recebe encomendas por telefone, página da internet (site), Instagram e Facebook. Aliás, conhecemos seu trabalho devido a publicações em uma comunidade da qual participamos chamada “Compro de quem faz” e que reúne diversos produtores artesanais. Borboleta diz que seus produtos são 100% artesanais e que são feitos com todo o carinho e dedicação que cada pessoa merece. Em sua página no Facebook, a confeitaria da Borboleta recebe nota 4,75 de seus clientes em uma escala que vai até 5.

Borboleta ensinou o “básico” para suas filhas. Básico entendido aqui como todos os produtos que ela, Borboleta, sabia produzir. Mas suas filhas também têm procurado se especializar realizando alguns cursos rápidos na área de Confeitaria. A filha mais velha concluiu o curso técnico em administração, o que, segundo Borboleta, foi muito importante para a confeitaria, principalmente em relação aos custos, organização dos materiais e cronogramas dos pedidos.

### 6.1.2 Luna – uma confeitadeira de fases e de fé

Luna é uma confeitadeira de 42 anos, técnica em panificação e confeitaria pelo IFRS-POA desde 2011, formada na primeira turma do curso. Na época da entrevista estava com 42 anos e já contava com nove anos de experiência na área, ou seja, a experiência na área inicia-se antes do curso técnico. Casada, mãe de duas filhas, sendo uma com 11 e outra com 14 anos, é portoalegrense, sendo que sempre viveu em Porto Alegre. Luna também é formada em auxiliar de enfermagem e técnica em processamento de dados.

Atualmente, trabalha em sua casa na zona sul de Porto Alegre. Produz sob encomenda para festas e eventos, bolos, tortas, salgados de festa, docinhos artísticos e docinhos tradicionais. Trabalhou por quatro anos em uma conhecida e bem conceituada confeitaria de Porto Alegre. O trabalho como confeitadeira é sua principal fonte de renda e as despesas da casa são divididas com o marido.

A escolha do codinome Luna foi um pedido dela, dizendo que é uma admiradora da lua. A questão religiosa, afrodescendente e também de grande sincretismo religioso marcou a fala de Luna. Por diversos momentos ela nos relatou vínculos entre seu trabalho e a religião. A entrevista com a Luna ocorreu no final da manhã do dia 05 de setembro de 2016, no Mercado Público de Porto Alegre. O local foi uma sugestão de Luna, que justificou:

Borboleta: Eu gosto daqui. Eu adoro o Mercado Público, é um lugar onde eu me sinto bem no centro. Eu não venho uma vez no centro sem passar no Mercado Público, faço compras aqui.... compro e conheço cada banca... cada uma tem uma história... e também tem o Bará do mercado. Não sei se tu conhece. Passo ali sempre, né, peço proteção, rrsrsrs, é o lugar que eu adoro aqui, que eu me sinto bem, que me dá boa energia. Gosto muito daqui.

Sobre a questão religiosa, disse ainda:

Borboleta: (...) eu acredito em Deus, né, na igreja, sou crismada, sou batizada, mas a minha religião mesmo é o candomblé, eu sou africanista, sou! E na nossa religião o orixá das panelas, que a gente chama, no caso é lansã, que é a única coisa assim que eu tinha em relação, né, mas não sou de lansã, eu sou de Oxum que é a dona do ouro, das riquezas, mas tá faltando riqueza pra mim, não, mas tenho riqueza, eu sou confeitadeira, então tenho mãos abençoadas como dizem, sei fazer meus doces, meus bolos, adoro cozinhar... No candomblé falam que lansã, né, é o orixá das panelas, que cozinha bem.

Ao comentar sobre suas experiências de trabalho anteriores, disse-nos “essas fases... passou.” Luna se referia à depressão vivida e o quanto o trabalho na área da panificação e da confeitaria foi terapêutico e uma forma de superar este problema de saúde. Por isso, “Luna, uma confeitaria de fases e de fé”. Além disso chamou nossa atenção sua capacidade de articular os saberes construídos em diferentes situações, demonstrando-nos as transferências de aprendizados ao longo de sua trajetória profissional.

Na sequência comentou que tinha encomenda para cinco bolos para um batuque no mês seguinte. Disse que é recorrente receber esse tipo de pedido e que o fato de ela ser negra e “de religião” aumenta ainda mais os pedidos dos seus clientes. No diálogo fica claro seu conhecimento e sua relação com o candomblé.

Luna: “vai ser uma festa de orixás onde me pediram um bolo para Oxum e Xangô, que é um bolo amarelo eu tô pensando em fazer na metade dele, esse do amarelo, ou um leque ou um espelho e na outra metade, Xangô vai ser uma balança porque dizem que ele é o orixá da justiça, tem um outro que é pro Bará, que é um bolo todo vermelho com uma chave e elos de corrente, tem um outro que é pra Oxalá, Oxalá no sincretismo do católico seria Jesus Cristo pra nós é Oxalá que é o senhor de tudo. Que no caso seria com pombas brancas, é um bolo todo branco e tem um outro bolo que vai ser para Iemanjá que é a...no catolicismo seria Nossa Senhora dos Navegantes que a gente venera, seria um bolo todo azul, que eu tô pensando ainda o que é que eu vou pôr, mas vai tudo de aprendizado e tem o bolo dos Ibejis que são as crianças, os cosmes que chamam, né, e são sempre assim... eu sempre faço tipo uma pichorra e boto muitas balas, pirulitos, apitinho, tudo caindo do bolo, né”.

Luna: Uma pichorra seria um tipo de balão, isso é do México, e as crianças batem nessa pichorra e cai muito bala, brinquedo de dentro, tipo um balão surpresa. Então uma das coisas que eu faço, que eu tenho muito... já fiz.

Pesquisador: E, é a primeira vez que tu faz uma encomenda assim...

Luna: Não, não. O ano passado eu fiz para essa mesma festa, foi um bolo com um baú cheio de moeda de ouro, que era um bolo para Oxum, eu fiz um bolo dourado e acabei fazendo um baú de kit kat (?) e dentro desse baú saía moedas de chocolate, aquelas moedinhas que a gente compra de chocolate.

Pesquisador: Normalmente esses bolos são pra consumo ou pra oferenda?

Luna: Não, pra consumo, eles são cortados na festa todo mundo come leva pra casa.

Pesquisador: Bolos pra oferendas tu não faz...

Luna: Não, geralmente não se usa, não, não se usa. Todo bolo que é feito para uma festa de religião ele é consumido, ele tem que ser consumido porque pra nós é sinônimo de fatura. O bolo tem fermento que é

crescimento. Para oferenda se faz outras coisas e todo bolo é assim oh! Tem o recheio de seu orixá. Geralmente a fruta da Oxum é o pêssego, então tem que ter um bolo onde há pêssego, tem que haver pêssego. Eu vejo um recheio que combine e boto. Um bolo de lemanjá e Oxalá, que estão sempre juntos, então é um bolo que tem que ter porco, então é uma coisa assim, tem o bolo do Bará, vamos supor, é o bolo que vai ameixa preta, então geralmente sempre tem uma fruta.

Pesquisador: Onde tu aprendeu isso Luna?

Luna: Na minha própria religião.

A última pergunta desse diálogo aponta uma questão muito importante. Mesmo que Luna seja formada no IFRS-POA, as questões que relacionam a Confeitaria e a religião foram aprendidas fora da escola. Aconteceram na participação em outro espaço social, no caso a religião.

Figura 13: Nuvem de palavras da entrevista com Luna



Fonte: Transcrição da entrevista com Luna.

Luna tem uma rede de contatos e de clientes que estabeleceu desde o tempo de trabalho na confeitaria e também em um grupo do Facebook chamado “Eu compro de quem faz! [Porto Alegre]<sup>50</sup>” que é um canal de compra e venda direta entre produtores e vendedores para vários produtos, incluindo alguns de panificação e confeitaria, assim como também roupas, acessórios e artesanatos em geral, dentre outros.

Além disso, relatou ter feito outros cursos rápidos, como, por exemplo, o curso de bolos artísticos no SENAC, doces artísticos e massa folhada. Já em

<sup>50</sup> O Compro de Quem Faz é uma movimento que busca valorizar o trabalho artesanal, apoiando e incentivando a produção e o consumo de artigos regionais, feitos por artesãos e artistas independentes - pessoas que utilizam a economia criativa como fonte de renda e amam o que fazem.

relação ao trabalho na Confeitaria, anterior a trabalhar como autônoma, Luna descreve como ingressou neste trabalho:

Luna: Eu fui fazer teste lá e gostaram do meu trabalho no estágio e me convidaram pra ficar e eu fui ficando, fui ficando, até que eu me tornei a chefe da confeitaria porque no fim o confeitiro acabou se afastando pra fazer outras coisas e ia lá só uma vez na semana.

Luna relata ter aprendido muito com seu ex-chefe, um conhecido e experiente confeitiro de Porto Alegre, o qual é reconhecido na área por seu conhecimento em trabalho com o chocolate. Alguns dos produtos aprendidos naquela Confeitaria ela produz hoje e diz que precisou mudar as receitas quando resolveu trabalhar por conta, por questões relacionadas ao público e aos custos, evidenciando a transferência de aprendizagem entre diferentes situações.

Luna: Eu trouxe algumas coisas da ..... (nome da confeitaria), fiz algumas modificações até porque o público alvo que a gente atendia lá era um e o meu (público) eu tenho que atender os dois públicos o de mais baixa renda e de mais alta renda então tu tens que fazer algumas modificações e... Era ele que desenvolvia, porém, as últimas com a minha ajuda. Mas toda ideia partia dele e a gente tentava aprimorar eu dava um palpite, ele dava outro e a gente ia. Aprimorava até chegar no produto final.

Essa fala de Luna faz-nos recordar o relacionamento descrito por Rugiu (1998) em seu livro “Nostalgia do Mestre Artesão”. Esse processo de aprendizagem do trabalho com um expert também é descrito por Vygotsky (1991) quando nos fala da interação social e a mediação decorrente do relacionamento com os objetos. Além disso, em outro momento ela comenta sobre as diferenças de instalações entre a confeitaria na qual trabalhou e a cozinha de sua casa, onde precisou fazer algumas obras para atender aos objetivos de sua produção.

Luna: Tipo assim, oh! Lá a gente trabalhava com balcão frigorífico, onde os doces ficavam expostos, não tinha a queda de temperatura tipo de tu tirar dali e colocar no refrigerador comum porque era um balcão expositor então tinha uma média x de grau pra ti manter aquele doce, aquela estrutura, no caso a gente fazia um mousse de chocolate lá e não se usava gelatina, no meu caso eu tive que incorporar a gelatina no mousse porque eu não tenho esse tipo de balcão. Eu uso freezer e a minha geladeira e a geladeira tem os graus certos, é uma geladeira comum, eu não consigo graduar pra 3.5 graus, 4.5 graus, entende Então são coisas que tu tens que adaptar. Né, esse é um dos exemplos.





altura e rapidez de voo. Características que se vinculam ao que nosso entrevistado comentou valorizar. Além disso, os hábitos da ave Falcão são diurnos, iniciando seus voos logo pela manhã, ainda antes do sol nascer. Nosso entrevistado, Falcão, disse que o “bom padeiro” é aquele que inicia seu trabalho quando todos estão ainda dormindo para que logo cedo o pão inicie seu processo de fermentação e esteja pronto para ir à mesa do café da manhã.

Antes de ser padeiro, ele trabalhou em uma indústria de sapatos. Fez curso de torneiro mecânico, mas trabalhava na montagem e na colagem de sapatos. Ele nos disse ter feito curso para esse trabalho, mas não soube precisar a carga horária do curso. De família muito pobre, começou a trabalhar na panificação atraído pelo salário, além da utilidade que permite ao padeiro levar quilo de pão para casa todos os dias.

Falcão: Eu vi a padaria como uma oportunidade, que ao menos o pão que faltava, que eu sou de uma família grande, bom aqui eu já sabia que o padeiro tinha direito a um quilo de pão – como parte do pagamento - e essas coisas me fizeram pegar gosto né, tem até hoje, o salário utilidade inclusive é uma das conquistas que esse sindicato teve, que em 1946 o sindicato patronal tenta derrubar no Supremo Tribunal a questão da obrigatoriedade de um quilo de pão e eles perdem, os juízes acabam dizendo que é um direito do trabalhador. Falcão – Eu comecei a trabalhar com roupa feita de saquinho de farinha camisa que alguns chamam de bolsa, ah! Uma bolsa de farinha, era um saquinho branco que a minha mãe alvejava ele daí fazia calça e camisa, a empresa não dava, hoje em dia são obrigados a dar.

Pedimos para Falcão comentar sobre sua formação e onde ele havia aprendido a fazer o seu trabalho. Ele nos disse: “minha formação foi no meio da farinha, sou um padeiro da vida.... no meu tempo não tinha muito curso e a gente aprendia a trabalhar com os colegas, vendo os mais velhos fazerem pão... a gente ia aprendendo assim...”

Falcão – Vou contar um dia assim da minha segunda padaria. Eu dormia na padaria, porque eu era um guri solteiro, levantava as quatro e pouca da manhã, o relógio despertava, eu ia lá e já botava uma massa pra fazer, até porque as cinco e meia chegava o meu colega que vinha de ônibus. Ali iniciava o dia, aquela massa já era um adianto, porque ela foi feita as quatro e meia, ela oito horas já estava sendo forneada e tal, essa padaria a gente fazia muitas especialidades né, na primeira folga que dava a gente tomava um café, porque se toma muito café em padaria, aí bom ia fazer outra receita, enquanto descansava já quebrava quarenta e oito ovos e deixava separado para daqui a pouco fazer aquela outra massa. Quando eu pegava as quatro eu largava em torno de quatro horas por aí. Fazia doze horas

naquele tempo né. O salário era por tarefa, não por hora de trabalho.... quanto mais trabalho, mais salário...

Depois de algum tempo trabalhando como padeiro, teve a oportunidade de fazer diversos cursos sobre fermentação quase sempre voltados à criação de novos produtos. Comentou que, quando começou a trabalhar, as amassadeiras (de pão) apenas trabalhavam em velocidade lenta e que presenciou o processo de inserção de novas máquinas.

Chama a atenção alguns aspectos da linguagem utilizada, como por exemplo “envenenamento da polia”, para se referir a partes da amassadeira que haviam passado por mudança tecnológica, “aditivos químicos” referindo-se aos melhoradores de farinha, “quadrista” e “fornheiro” para designar as duas principais funções na divisão do trabalho nas grandes padarias, mas que nas pequenas eram desempenhadas pela mesma pessoa. Enfim, Falcão guarda um patrimônio que nos revelou um passado e o processo pelo qual a panificação evoluiu até os dias atuais. Porém, mais do que contar uma história, o que já é importante, Falcão permitiu-nos ver aspectos importantes da relação com o saber.

Em uma de suas falas ele nos disse que o quadrista e o fornheiro tem que saber um o trabalho do outro. Em outro momento, relatou que, mesmo com o “invenenamento das polias” e a maior capacidade das máquinas para processar maiores quantidades de produtos, o que faz a diferença no trabalho do padeiro é sua habilidade no processo de bolear e de moldar os pães. Segundo ele, “não adianta uma máquina processar um monte de farinha se o padeiro não sabe cortar a massa, e embolar ou ‘embojar’ a massa porque se este trabalho não for bem feito, o ‘pão mergulha’ no contato com o calor do forno”.

Falcão: Ele faz o corte e o pão mergulha. A vida toda eu tratei essa etapa de fazer pão assim “agora vamos embolar essa massa, né, pegava passava pra balança, outro vinha e embolava em alguns lugares do Rio Grande do Sul a palavra embolar não existe é embojar, “vamos bojar essa massa aí”, isso eu assisti e eu ficava mais o que é isso? Embolar, né. Embolar o pão.

O diálogo à seguir evidencia alguns aspectos sobre os saberes do trabalho na panificação e a relação com as Boas Práticas. Perguntávamos para Falcão como era quando a ANVISA visitava a padaria e como eles faziam para cumprir as Boas Práticas.

**Falcão:** Eu por exemplo por um certo tempo que eu trabalhei em uma padaria no centro, no verão eu trocava de roupa duas vezes. Trabalhava com uma roupa até o meio dia, porque eu suava muito, né, e daí botava outra, trabalhava com duas mudas de roupa num dia. Tirava a barba todos os dias, era uma questão de higiene, isso eu acabo pegando no Joaquim Oliveira, tu era obrigado a todos os dias... Eu trabalhei muito de barba, é eu trabalhei com barba. Eu trabalhei uns quinze anos de barba comecei a usar barba e nunca tive problemas com isso...

**Pesquisador:** E a vigilância sanitária?

**Falcão** – Na época não incomodava. Atendia a norma da empresa, né, a empresa poderia ter uma norma, mas a que eu trabalhava não tinha, não.

**Pesquisador:** E como é que era quando a vigilância chegava?

**Falcão** – Olha, era um corre-corre para ajeitar alguma coisa, porque por mais que o cara cuide sempre tem alguma coisa errada, sabe! O cara né, alguma massa que está fora do gelo né, a massa porquê? A massa velha que a gente usa, no meu tempo era a base para fazer o pão de sanduíche, o pão de cachorro quente, era muito melhor tu pegar uma base duma massa já descansada, até velha, a qualidade do pão melhorava, pelo pedaço que ia acrescentar na massa.

**Pesquisador:** Por que que ficava melhor? Sabe me explicar?

**Falcão:** Porque tu já vinhas de um corpo, né, e aquilo ali era... não saberia exatamente por que mas dava força naquela massa porque já era uma massa fermentada.

Em outro trecho, Falcão revela-nos questões relacionadas aos usos de farinhas, ao trabalho com as mãos e a alguns segredos que eram transmitidos entre os trabalhadores ao realizar o trabalho.

**Falcão** – Olha, mais ou menos, tu quer ver uma coisa? Quando o pão era batido à mão tu batia à mão e botava uma farinha de milho nos panos para ele não grudar e aquele farinha ficava no fundo, quando o pão ficava amarelinho tinha aquela farinhazinha, com a modelagem o pão está sendo... antes a gente modelava ele caia na farinha de milho, daí agora ele cai no azeite, que mantém ele úmido para não grudar um no outro daí tu já não tem aquela farinhazinha que era uma coisa tradicional de antigamente. Por exemplo, eu forneava uma massa eu tinha que varrer o forno, eu tinha um ferro do tamanho do forno, assim, um pouquinho maior e na ponta a gente amarava um saco de farinha branco e daí tu começava a varrer e tu varria todo ele pra que não saísse farinha queimada nos próximos pães..

Para Falcão, ser um padeiro é:

**Falcão** – Olha, em primeiro lugar, na minha concepção o cara em primeiro lugar ele tem que ter prazer das coisas que ele faz. Não deve estar trabalhando só pelo salário que ele ganha e, diga-se de passagem, que normalmente não é um bom salário pra ninguém, né. Mas o cara tem que gostar porque o teu profissionalismo dependente muito da tua atuação de, por exemplo, tu fazer uma receita com a receita exatamente como ela deve

ser, sabe. Tu não usar punhado, padeiro era muito comum usar punhado disso, punhado daquilo, não, a receita tem que ser balanceada, tu tem que fazer o que a receita pede e eu tinha muito orgulho de tirar uma pá do forno e ver que todo aquele andamento que eu dei saiu a contento, que deu um produto de qualidade porque tu começa a trabalhar de manhã cedo e só lá perto do meio dia tu vai ver se tudo aquilo que tu fez deu o resultado que deveria ter dado.

Ao final, quando perguntamos para Falcão se ele teria um conselho para quem está iniciando nesta profissão, ele nos disse que:

Falcão – Eu diria em primeiro lugar “tu tens consciência que tu quer isso? ”. Porque é uma profissão que vai te prender final de semana, se tu tens capacidade para outras coisas eu acho que tu não irias, né, mas pra mim assim, hoje, eu faria tudo que eu fiz, eu voltaria de novo e eu era torneiro, eu tinha o curso de torneiro mecânico e nunca exerci.

#### 6.1.4 Sol – uma padeira iluminando vidas e fermentando solidariedade

A entrevista foi realizada no local de trabalho (Instituição Assistencial) de Sol no dia 18 de janeiro de 2017, em um dia de folga da entrevistada. Sol tem 53 anos, é natural de Porto Alegre, mãe de dois filhos, estudou até a quinta série e realizou curso de padaria no SENAC-RS com duração de três meses.

Figura 15: Nuvem de palavras da entrevista com Sol



Fonte: Transcrição da entrevista com Sol.

Sol trabalha em dois locais: em sua própria padaria e em uma Instituição assistencial para menores - ambas ficam em uma mesma vila na zona sul da cidade de Porto Alegre. Na sua padaria trabalha com a ajuda de uma filha. Na instituição assistencial trabalha como padeira e confeitadeira há 20 anos. A Instituição atende

menores desde a pré-escola (creche) até os 15 anos de idade. Para os jovens dos 11 aos 15 anos, há curso de padeiros em um projeto chamado Trabalho Educativo, no qual se faz uma iniciação ao trabalho, e nesse projeto Sol atuou como professora por diversas vezes.

No início demonstrava estar ansiosa para começar a contar sobre sua vida e trabalho, antes mesmo de iniciar os questionamentos. Mesmo assim, começou falando mais do trabalho do que de si. Comentou e demonstrou orgulho sobre seu crescimento profissional e reconhecimento. Ao final da entrevista, falou mais de si mesma e de sua família. O trecho a seguir é um relato importante sobre sua trajetória de vida e ilustra o caráter clínico da entrevista narrativa. Esta fala aconteceu ao final da entrevista, após a última pergunta do roteiro.

Sol: Eu não vim de uma família muito pobre, meu pai era trabalhador, né, perdi minha mãe cedo, mas eu quando tive esse meu marido aí, eu passei fome sabe esperando ele me trazer a comida, eu tinha vinte e um anos, eu comendo ovo, farinha de mandioca e café. Eu digo sabe de uma coisa? Eu vou trabalhar. E dai prá frente eu nunca mais parei e também não tive sorte de arrumar um homem que me ajudasse, por culpa minha mesmo, porque eu sou totalmente independente.

Em diversos momentos da entrevista com Sol nossa entrevistada se refere às doenças ocupacionais, aos problemas de saúde, às dificuldades econômicas e financeiras. Contudo, o momento de maior emoção durante a entrevista foi quando Sol relatou sobre as dificuldades de trabalhar e de viver em um bairro conflagrado pelas disputas do tráfico de drogas lembrando histórias de jovens que foram seus alunos na Instituição Assistencial e que, em determinado momento, por diferentes motivos, acabaram se envolvendo com o ilícito. Ao mesmo tempo ela nos contou com resplandecente orgulho sobre os jovens que ela influenciou pelo trabalho na panificação e na confeitaria a buscarem rumos diferentes para suas vidas. Ao final Sol nos disse que se sente orgulhosa de si mesma, pois, no seu entendimento e nas suas palavras, fez da “própria vida o melhor que poderia ter feito”.

### **6.1.5 Jasmim – a flor que acalma o agitado cotidiano**

Jasmim é uma jovem confeitadeira de 28 anos de idade, mãe de um filho e proprietária de um Bistrô na região central de Porto Alegre. Trabalha na área da

alimentação há apenas quatro anos, dividindo atenções entre a culinária e a confeitaria. Anteriormente, trabalhou em áreas administrativas da assembleia legislativa e com o atendimento a clientes em uma Pet shop.

Figura 16: Nuvem de palavras da entrevista com Jasmim



Fonte: Transcrição da entrevista com Jasmim.

Recentemente tem buscado focar e se aperfeiçoar na área da Confeitaria, motivo pelo qual recentemente realizou o curso de Confeiteira no SENAC. Esse curso tem duração de 4 meses, com 300 horas, sendo que, dessas, 220 horas ocorrem em laboratório com atividades escolares relacionadas às técnicas de confeitaria. Jasmim morou alguns meses na Itália, acompanhando seu ex-marido que é atleta esportivo. Para Jasmim, essa experiência foi algo impensável e incrível, pela possibilidade de conhecer outra cultura, outros hábitos, outro idioma, etc.

O codinome Jasmim foi por mim atribuído devido a dois fatos explicitados pela participante. O primeiro refere-se ao fato de que Jasmim é uma flor bastante comum na Itália, principalmente nas áreas urbanas. O segundo, e mais relevante, deve-se ao ambiente do seu Bistrô, que está localizado na região central de Porto Alegre, próximo a hospitais, prédios comerciais e escritórios. Uma região marcada pelo trânsito intenso de veículos, grande circulação de pessoas e um ritmo de vida bastante acelerado. As características dessa região contrastam com o ambiente do Bistrô que, embora seja um espaço pequeno, apresenta-se como um espaço de desconpressão, e seus clientes procuram-no justamente para fugir um pouco dessas características comuns aos grandes centros urbanos brasileiros.

A flor de Jasmim é conhecida na cultura popular por suas propriedades relaxantes e antidepressivas, que produz um óleo capaz de atuar no sistema nervoso, diminuir a ansiedade e acalmar as emoções agitadas do cotidiano. Durante a pesquisa, ao acompanhar Jasmim durante algumas horas no Bistrô, chamou a atenção o fato de que ela conhece muito bem seus clientes, sabendo seus nomes, a área profissional em que cada um trabalha e seus gostos, tanto em termos dos produtos de confeitaria como nos pratos que são preparados para o almoço.

Durante a entrevista, em diversos momentos Jasmim deixou isso claro comentando “aquele senhora é médica... aquela outra é psicóloga... aquele senhor tem dois filhos... aquele outro gosta da torta de nozes...” Enfim, Jasmim demonstrou considerar fundamental conhecê-los para poder prestar um bom atendimento. Essas características que imprime ao seu trabalho aliam-se com a ideia de oferecer um Bistrô que seja uma espécie de refúgio em meio ao cotidiano que seus clientes enfrentam.

Os produtos oferecidos no Bistrô são basicamente tortas, doces e salgados para consumo no local, acompanhados de café, sucos e refrigerantes. Dentre as tortas, que são sua especialidade, destacam-se os sabores brigadeiro, nozes e limão que são as mais pedidas no balcão. Há também tortas e produtos salgados.

Recentemente Jasmim comprou novos equipamentos, incluindo um forno novo, para poder iniciar a produção de pães e outros produtos, com o objetivo de aumentar suas vendas na área da confeitaria e diminuir a dependência financeira dos almoços que produz e que ainda hoje representam sua maior fonte de receita.

Em relação aos estudos, ela afirmou que não quis fazer faculdade. Nas suas palavras:

Jasmim: Não adianta fazer uma faculdade, gastar uma nota, se tenho já meu próprio negócio, eu acho que é um dinheiro posto fora porque eu não gosto da cozinha. Meu negócio é Confeitaria, então se existisse uma faculdade só de confeitaria com certeza eu faria (rsrsrsrs). Poderia ter, né? Porque tem gastronomia e não tem da confeitaria em si?

Os pais de Jasmim trabalham no Bistrô, auxiliando em diversas atividades, principalmente no caixa e nas compras de insumos. Mas Jasmim já ensinou à sua mãe a execução de algumas técnicas e a produção de alguns recheios das tortas para poder ajudar na cozinha. Questionada sobre seu filho, disse que espera que ele estude ou faça algo relacionado ao esporte, que é mais valorizado pela sociedade.





era. Alguma coisa era de culinária, né, e aí conheci o Onda trabalhando em um hotel de Canela... e aí fomos para Porto de Galinhas. Em Porto de Galinha achamos que ia ser um bom negócio juntar dinheiro, abrir o próprio negócio... ele adora cozinhar e eu também, né, então aí alguma coisa de comida, de alimentação... daí vimos que lá não era como a gente achou que era. Ficamos um ano e aí viemos para Porto Alegre... aí abrimos a confeitaria.

Abrimos a confeitaria, sem nada e dinheiro, sem nada de nada, só com força e a vontade de abrir o negócio aí tá fui atrás de material, fui atrás de tudo... isso já formada em hotelaria, né, eu me formei em 2002... Fui em brique e tudo que é lado pra ver as coisas baratas pra iniciar o negócio, isso foi em 2007, abrimos a confeitaria.

Estrela diz que no início tinha uma sócia que, depois de um tempo, quis sair alegando que o trabalho era muito cansativo, mas, como a confeitaria estava indo bem, Estrela resolveu apostar e continuou. Nesse início a confeitaria tinha ponto comercial no bairro Bom Fim.

Porém, após algumas dificuldades financeiras relacionadas aos custos fixos e ao capital de giro, optaram por fechar o ponto comercial e montar um novo espaço que trabalhasse somente com a produção, vendendo por encomendas, principalmente para festas e aniversários. Após essa mudança de foco, as contas equilibraram-se e ela pode comprar maquinários novos: “a gente só tinha maquinários antigos de brique, né, porque a gente era de acordo com o que podia, né.”

Estrela já realizou diversos cursos de curta duração na área da Confeitaria sobre decoração de produtos, bolos artísticos, tortas, doces e salgados, entre outros. Sua “fábrica”, como ela denomina o espaço de produção, está neste local há 8 anos e ao todo possui mais de 10 anos coordenando cozinha de hotéis, restaurantes e confeitarias. Em sua confeitaria trabalham somente Estrela e Onda. Eventualmente, quando há muita demanda, recorrem à contratação de um auxiliar.

Quando pedimos que Estrela desse conselhos para uma pessoa que estivesse querendo começar hoje na confeitaria, ela nos disse:

Estrela – Organização, pontualidade, dedicação, amor no que faz, que nunca vão, nunca vão te pegar o que, realmente, a gente merece, sempre é... tem gente que não quer pagar seis reais, o lance do copinho que aquela vez te contei, tu tem que baixar a cabeça e dizer: tá eu te dou um desconto. Então, tu tem que passar por cima né, isso é o mais triste, o desgaste que a gente tem a força de vontade do produto e a pessoa ir lá e dizer que é caro e dizer me dá um desconto é um desgaste físico e emocional. Tem que passar por cima, tem que ser forte. A pessoa tem que levantar e pensar: não aconteceu nada e vamos lá pro outro não dá pra pensar muito.

Estrela demonstrou grande preocupação em manter a padronização de seus produtos e o cumprimento de prazos. Informou-nos possuir fichas técnicas e até nos mostrou seus murais, nos quais monta todo o planejamento diário e semanal de produção.

### **6.1.7 Tigre – agilidade e força na defesa do habitat do padeiro**

O codinome Tigre foi escolhido por nós por duas características bastante ressaltadas pelo nosso participante em sua entrevista: agilidade e força. Popularmente, o animal tigre é reconhecido por estas características. De acordo com Tigre, participante da pesquisa, o padeiro precisa saber trabalhar com agilidade e dar conta de muitos processos que ocorrem ao mesmo tempo, visto que não é possível fazer apenas um produto de cada vez. Enquanto um pão fermenta, outro já está na amassadeira, outro no forno e outro sendo modelado. A questão da força está ligada ao uso das mãos nessa profissão e que não podem “fazer carinho” no pão, mas sová-lo com força.

Tigre é atualmente proprietário de uma padaria, mas ele não se restringe ao trabalho “de escritório” e supervisiona toda a produção. Antes de abrir a padaria, ele já trabalhava como padeiro em outras padarias.

Atualmente, a padaria de Tigre trabalha com atendimento no balcão (pronta-entrega) para consumo na própria padaria ou para levar e também recebe encomendas. A maioria dos produtos vendidos na padaria são produzidos lá mesmo e com uma escala variável; alguns produtos têm lotes pequenos e outros lotes maiores. Há ainda a revenda de produtos de terceiros e uma parte de conveniências, entre elas bebidas, frios e até mesmo alguns enlatados.

Chamou a nossa atenção que ele vê com uma certa restrição aquilo que chamou de “invencionices”. Para ele, há falta de produtos tradicionais no mercado. Tigre também nos comentou sobre o uso de pré-misturas. Ele disse que não gosta de utilizá-las porque possuem gosto e aspectos artificiais.

Tigre: Porque as pré-misturas é fácil de fazer é muita coisa artificial, fica uma coisa comum, igual a todo lugar, entendeu. Hoje é tu ser diferente. Comer produtos prontos, tem pré-mistura que eu uso e dou uma incrementada nela, não uso ela pura, eu dou... pra que? Pra ti ter o teu toque, ter a diferença, tu vai em outra padaria, o teu produto é diferente.

Figura 18: Nuvem de palavras da entrevista com Tigre



Fonte: Transcrição da entrevista com Tigre.

Tigre possui dois filhos que trabalham na padaria, sendo um mais focado na parte operacional e o outro na área administrativa. Perguntamos para Tigre que conselhos ele daria para alguém que chega e queira iniciar nessa profissão:

Tigre – Primeiro, claro, ia perguntar porque que ele queria entrar nessa profissão, se gosta de cozinhar, se gosta de fazer...meu conselho é que falta profissional, tem que se qualificar, porque tem qualificação que nem lá no instituto, quem faz lá ela já sai sabendo boas práticas, ele já sai bem acima dos outros, entendeu? Então é buscar, tanto é que agora teve, essa semana, gente fazendo ficha, tinham muitos que não tinha nenhuma experiência mas como eu to fazendo uma mudança grande eu tenho que pegar alguém com um pouquinho, pelo menos, de noção, fica mais fácil, vários eu indiquei o instituto e muitos se interessaram. Gostar do que faz, também, e qualificação porque tem mercado. Mercado tem. Eu acho que tenho que... o salário, hoje, de um confeitiro... padeiro tem que saber fazer mais coisa e não só pão, porque hoje uma padaria não vive só de pão. Antigamente a padaria era pão, hoje o pão é só pão caceteinho, tem que saber fazer variedade.

Tigre é Bacharel em Administração, curso que concluiu ano passado. De acordo com sua fala, fazer esse curso possibilitou gerenciar melhor as contas e os estoques, já que a parte da produção ele conhece devido à sua experiência de trabalho o que ficou expresso quando perguntamos como ele aprendeu a fazer pão:

Tigre: “Aprendi na marra”. O primeiro funcionário a gente botou tipo em em trinta dias ele disse que queria ir embora aí eu fiz o que? Fiquei do lado dele peguei um caderno e fiquei só olhando ele trabalhar e escrevendo do meu jeito, como eu entendia, fui só olhando ele fazer e escrevendo aí depois meti a mão e fui embora.

Tigre também relata que, quando começou a trabalhar com panificação:

Tigre: (...) comprava o pão pronto mas nós ia dentro da padaria buscar... nós trazia pro mercado o pão quentinho aí o cliente já sabia que, tal hora tem pão quentinho, aí nós entrava dentro da padaria e já sabia meio como funcionava, aí depois nós montamos a padaria no próprio mercado, aí depois nós montamos essa outra aqui.

No trecho à seguir, Tigre comenta que sempre encontra oportunidades de aprender com os padeiros mais jovens com quem ele trabalha.

Tigre: Não, quando acontece isso aí, é o que eu sempre digo pra eles, eu não me considero o cara, mas eu entendo muito, o que nós fazemos aqui na loja eu entendo sei fazer tudo bem feito, o que eu não sei fazer eu não tenho medo de um dia ter que aprender, tem várias coisas que eu não sei fazer, que fazem por aí que eu não sei fazer, não tenho medo de aprender, mas o que eu faço, eu faço bem. Então eu sempre digo pra eles assim, oh! Pra mim não interessa se tu sabe oitenta por cento e eu vinte ou ao contrário a questão é nós juntar nós dois com nosso conhecimento e o produto final sair melhor, só que eu exigo, no mínimo, o produto igual ao meu, se sair melhor, melhor, só que eu já testei vários. Hoje eles chegam assim, vamos assim, ah o meu recheio de ovos moles, já teve vários, se tu olhar o meu recheio o meu fica melhor, tem certeza que fica melhor? Se tu disse que fica melhor não tem problema eu confio em ti, vamos fazer.

Sobre as Boas Práticas, Tigre disse que se preocupa porque sabe que, se as pessoas comerem alguma coisa estragada, vão passar mal e que isso será ruim para ele também. Contudo, comentou sobre sobre a importância de poder errar e disso tirar proveito em termos de aprendizado.

Tigre Isso, e graças a Deus, errei bastante mas aprendi com o erro então, hoje, a grande dificuldade é que a pessoa erra e não aprende com os erros então hoje eu não preciso estar junto na produção. Eu vendo o produto pronto eu sei onde é que tu errou o que é tu fez de errado quando no final eu sei ele saiu desse jeito porque tu fez assim então o que eu digo pra eles na produção hoje é que não adianta querer me enrolar, vamos supor, foi o fermento, foi a farinha, que eu sei, ah! O produto saiu assim porque tu não tá fazendo assim, assim, assado, então isso aí ajudou bastante, porque eu errei, mas tu aprendes com erro. Isso que é a grande diferença e hoje muita gente errou, mas não consegue admitir eu errei e saiu assim pra consertar, então foi na marra que eu fui aprendendo.

Sobre o uso que faz dos ingredientes, Tigre citou a farinha como exemplo para nos mostrar o quanto uma mudança nesse ingrediente pode significar uma mudança drástica no sabor.

Tigre – Ah! Sim. Eu trabalho com duas marcas de farinha eu nunca trabalho com uma, a orientação pros funcionários é usar as duas farinhas porque se uma dá problema a outra dá uma estabilizada, não deixa sair aquela porcaria, entende, se uma vem com problema a outra dá uma estabilizada por isso que a gente usa, no pão, duas farinhas, não usa só uma, duas

farinhas boas e casa as duas. Porque, claro, tem coisas que acontecem, vamos supor, já peguei massa folheada, que quando tu foi fazer a massa saiu uma porcária, a primeira coisa quando sai ruim é o que é que tu vais fazer? A próxima vez que tu fizer tu vais rever todo o processo e ver se tu está fazendo certo e já aconteceu de achar que o problema foi na gordura porque muita gente, muitos antigos achavam que não tavam e era a gordura. Parecia uma massa podre, ela não folheava e tu tem que entender o processo tu tem que saber qual a função do açúcar, qual é a função da (?). Depois que tu meio que conhece essas coisas tu brinca, sabe! Tu consegue mudar as receitas, tu consegue melhorar produtos, eu já peguei vários coisas da receita de outros e melhorei, ah o cara tá fazendo assim mas se fizer assim vai ficar melhor, entendeu? Tu pega a ideia e tu dá uma melhorada.

Por fim, é importante citar que Tigre atualmente é membro da diretoria de um Sindicato Patronal. Antes de trabalhar na área da panificação, Tigre trabalhou com atendimento ao público em uma madeireira e em um minimercado da família. Tigre relata que foi importante essa experiência no minimercado, pois lá aprendeu a “ler” o comportamento de seus clientes.

Chama a atenção que Tigre por vezes se disse padeiro com 25 anos de profissão e noutras qualificou-se como panificador. Questionado sobre esse duplo papel, ele disse que não está preocupado com isso e que “é assim mesmo”, pois quem é dono de padaria não pode abrir mão de ser padeiro e precisa conhecer e coordenar a produção. Tigre relatou que, quando se afastou da área de produção para se ocupar exclusivamente da parte administrativa, teve sérios problemas de desperdício, de estoques e de qualidade nos seus produtos.

### **6.1.8 Violeta e Hortênsia: irmãs revisitando receitas da casa da vovó**

Violeta e Hortênsia são irmãs e trabalham juntas há quatro anos. A entrevista com ambas foi concomitante e tivemos perdas significativas de áudio por conta de problemas técnicos. Mesmo assim, optamos por mantê-las na pesquisa pela importância que elas representam para nossa análise.

Violeta é formada em Relações Públicas e migrou de área ao sentir dificuldades de recolocação profissional após o último emprego em uma empresa da área de telecomunicações. Seu codinome foi escolhido em comum acordo com ela, considerando uma flor típica da serra gaúcha, local onde nasceu. Uma das características da flor Violeta é a capacidade de adaptação a novos ambientes.

Nossa entrevistada, ao contar sobre sua vida de trabalho, afirmou valorizar essa característica nas pessoas.

Hortênsia é formada em Relações Públicas com experiência nesta área e na área administrativa. Seu codinome também foi escolhido em comum acordo com a participante, também considerando uma flor típica da serra gaúcha, local onde nasceu. Uma das características da flor Hortênsia é seu uso como flor ornamental. Ao contar sobre seu trabalho, nossa entrevistada disse que valoriza muito este aspecto nos doces e salgados, usando o termo simplicidade na sofisticação. Citou como exemplo os “fuxicos” bordados que ela faz para acompanhar as caixas de doces e salgados de suas encomendas.

Tanto Hortênsia como Violeta disseram que os fuxicos bordados são uma forma de fixar sua marca junto aos seus clientes, já que eles podem guardá-los após o consumo dos produtos. Aliás, chamou nossa atenção que, enquanto Hortênsia aprecia questões mais visuais ligadas aos produtos, Violeta valoriza mais o sabor e o aroma.

Violeta disse que gosta muito de viajar e que sempre que viaja percorre as padarias, as confeitarias e os restaurantes típicos procurando por produtos, sabores e aromas. Disse que está sempre tentando criar produtos novos com estas ideias e vivências de viagens. Disse que não visa à novidade em si, mas sim resgatar os sabores “artesaniais”. Violeta e Hortênsia disseram que gostam muito de trabalhar com pasta americana, pela possibilidade de aliar sabor/aroma ao aspecto visual/estético.

O local de produção é a cozinha de sua mãe, local que foi adaptado para permitir que trabalhassem lá. Os principais produtos que produzem são massas recheadas, tortas, doces e salgados. Na parte de panificação, também produzem cucas. As vendas são somente por encomenda, as quais podem ser realizadas via telefone e internet. A confeitaria de Hortênsia e Violeta também participa do grupo “Eu compro de quem faz” no Facebook.

Cabe destacar que, durante a entrevista, sempre que buscávamos falar sobre as receitas que utilizavam em sua confeitaria, ambas revelaram-se temerosas, desviavam o assunto e evitavam contar maiores detalhes sobre seus “segredos”. Justificaram dizendo que é muito fácil hoje comprar material, alugar equipamento e “sair trabalhando” na panificação e na confeitaria. Contudo, conseguimos descobrir

que as receitas que elas utilizam são de sua avó materna e que buscam sabores e aspectos caseiros.

Violeta e Hortênsia disseram que seus produtos são todos artesanais e que consideram que cozinhar é uma arte, uma paixão. Assim, não utilizam produtos industrializados, nem pré-misturas, exceto o leite condensado. Acrescentaram dizendo que tem predileção por preparar encomendas para aniversários e casamentos.

## 6.2 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### 6.2.1 Recorrências e distanciamentos nas trajetórias profissionais

As trajetórias profissionais dos entrevistados apontam para aproximações e para distanciamentos, para recorrências e eventualidades. Dentre os 09 entrevistados, 07 são mulheres e 02 são homens. Em relação à idade e ao tempo de experiência na profissão, há bastante diferença entre eles. Dentre os mais velhos, alguns possuem longo tempo de trabalho na profissão, mas há também aqueles que ingressaram nesta profissão mais recentemente, tendo migrado de outras profissões para a Panificação e/ou Confeitaria.

Dentre estas 09 pessoas, há aqueles que trabalham especificamente com Panificação, os que trabalham somente na Confeitaria e ainda aqueles que atuam tanto na Panificação como na Confeitaria. Alguns produzem em suas próprias casas, utilizando suas cozinhas ou adaptando algum espaço da casa para montar uma cozinha específica para a produção, deixando, assim, a cozinha da casa para uso familiar. Já outros montaram espaços de produção separados de suas casas.

Apresentaremos, a seguir, um quadro síntese (quadro 02) com seus codinomes, formação escolar, formação complementar, foco do trabalho, local de trabalho, experiências de trabalho e vínculo entre seu trabalho e família. Este quadro foi elaborado a partir de análises das entrevistas com o auxílio do *Software* NVIVO, o qual nos permitiu encontrar os termos mais recorrentes em cada entrevista.

Quadro 2: Síntese e comparação da formação profissional dos participantes da pesquisa

Codinome	Formação escolar	Formação complementar	Foco	Local de trabalho	Experiência na área	Experiência anterior	Família
Borboleta	Médio	Diversos cursos de curta duração tanto na área da confeitaria como da panificação.	Confeitaria artesanal: tortas, doces e salgados Cucas caseiras	Fábrica anexo a casa Internet	10 anos na área da panificação (pré-prontos) e da confeitaria	Trabalhou na área administrativa e como empregada doméstica.	Ensinau as duas a filhas atualmente trabalham juntas e são suas sócias
Luna	Técnica em Panificação e Confeitaria IFRS-POA Auxiliar de Enfermagem	Cursos (curta duração) em decoração de produtos e aplicações de chocolates. Boas Práticas	Confeitaria: tortas, doces e salgados Sob encomenda	Cozinha de casa Internet	6 anos em confeitaria e trabalhando com produção caseira Atualmente é autônoma e mantém produção caseira	Trabalhou em hospitais como auxiliar de enfermagem.	Filhas auxiliam Ensinau o irmão Não quer que filhas sigam na profissão, mas sonha abrir confeitaria para as filhas administrar
Falcão	Médio "Padeiro da vida", como ele mesmo qualificou Curso de torneiro mecânico	Diversos cursos na área de fermentação voltados à criação de novos produtos. Boas Práticas	Padeiro aposentado Panificação: diversos Produção em grande escala para venda direta e distribuição	Sindicato dos Trabalhadores Panificação etc...	30 anos em padarias Diretor do Sindicato de Trabalhadores	Experiência anterior em uma indústria de sapatos.	De família muito pobre, começou a trabalhar na panificação atraído pelo salário utilidade que permite ao padeiro levar 1 quilo de pão para casa todos os dias.
Sol	5ª série fundamental	Cursos de curta duração na área da panificação sobre fermentação. Boas Práticas	Padaria Produção em pequena escala para venda direta	Centro comunitário, creche comunitária e espaço próprio	20 anos na área de panificação e instrutora do centro comunitário. Proprietária de uma pequena padaria.	Serviços gerais, diarista e auxiliar de produção	Filha auxilia Ensinau um filho e uma filha Sonha abrir padaria para empregar filha e filho
Jasmim	Médio Curso de confeitaria SENAC	Decoração de bolos. Boas Práticas	Confeitaria: tortas, doces e salgados Produção em pequena escala para venda direta – no balcão	Bistrô – proprietária	3 anos na área da confeitaria (tortas)	Área administrativa Assembleia Legislativa Pet shop Ex-esposa de jogador de futebol	Filho criança Não gostaria, mas diz que apoiaria. Pai e mãe trabalham juntos
Estrela	Tecnólogo em Hotelaria	Cursos de curta duração	Confeitaria: tortas, doces e salgados Sob encomenda	Fábrica em local alugado	8 anos na área da confeitaria em empresa em que é sócia com o marido	10 anos coordenando cozinha de hotéis, restaurantes e confeitarias	Marido trabalha junto e é seu sócio.
Tigre	Bacharel em Administração (São Judas)	Diversos cursos na área de fermentação voltados à criação de novos produtos	Panificação Produção em escala variável para venda direta – no balcão Encomendas Panificação e confeitaria	Atuação em padaria tradicional	Trabalha há 25 anos na panificação. Diretor do Sindicato Patronal	Atendimento ao público em madeireira e minimercado da família	Os 2 filhos trabalham na padaria. Um mais focado na parte operacional e o outro na área administrativa.
Violeta	Médio	Diversos cursos de curta duração tanto na área da confeitaria.	Confeitaria: massas recheadas, tortas, doces e salgados Cucas caseiras	Fábrica anexo a casa da mãe	4 anos na área.	Antes trabalhava em empresa de telecomunicações	Trabalha em parceria com sua irmã (Hortência)
Hortência	Médio	Diversos cursos de curta duração tanto na área da confeitaria.	Confeitaria: massas recheadas, tortas, doces e salgados Cucas caseiras	Fábrica anexo a casa Internet	4 anos na área.	Antes trabalhava na área administrativa	Trabalha em parceria com sua irmã (Hortência)

Fonte: Dados de pesquisa



A maioria dos entrevistados trabalha como autônomo. Alguns na informalidade, outros como pessoa jurídica ou pequena empresa. Porém, um destes é proprietário de uma grande padaria na zona norte de Porto Alegre, mas que atua diariamente na produção de pães e doces, não se restringindo ao trabalho administrativo. Entre os participantes da pesquisa, há ainda uma pessoa que já está aposentada e se dedica à atuação sindical.

Contando com o auxílio do *Software* NVIVO, realizamos uma análise de Cluster das transcrições de cada entrevista. Essa análise compara, nas transcrições, as palavras utilizadas pelos entrevistados agrupando por similaridade as entrevistas. Para tanto, considera as palavras mais recorrentes e seus sinônimos. Cabe destacar que a análise de Cluster foi importante para a organização do Atelier.

Figura 19: Análise de Cluster das entrevistas



Fonte: transcrições das entrevistas da pesquisa

A análise de Cluster indica a existência de dois clusters. O primeiro com Borboleta, Sol, Jasmim e Luna; e o segundo com Estrela, Falcão e Tigre. Cada um dos dois clusters subdivide-se. No primeiro, há maior proximidade entre Borboleta e Sol e depois entre Jasmim e Luna. No segundo, há maior proximidade entre Falcão e Tigre, ficando Estrela isolada. Não realizamos essa análise para a entrevista de Violeta e Hortência, visto que não foi possível transcrever a entrevista devido a problemas técnicos com a gravação.

A seguir procederemos em uma análise sobre os clusters, indicando as aproximações entre os participantes que foram agrupados no mesmo cluster. Se a Tabela Sintética e Comparativa entre os participantes da pesquisa possibilitou-nos identificar as diferenças entre suas trajetórias, a análise de Cluster sugeriu-nos pensar nas recorrências em suas falas, as quais expressam aproximações em termos de trajetórias profissionais.

### **6.2.2. Borboleta, Falcão e Sol: trabalho como necessidade de sobrevivência e como afirmação do sujeito**

O trabalho como necessidade de sobrevivência foi abordado por Falcão quando nos falou sobre a importância para sua família dele receber o salário utilidade, o que lhe permitiu levar um quilo de pão para casa todos os dias. Contudo, na mesma entrevista Falcão comentou que não trabalhava somente porque precisava do pão (salário utilidade) e do dinheiro, mas porque via seus amigos e vizinhos trabalhando na área do curtume e sofrendo com questões de saúde e porque trabalhar na padaria lhe possibilitava uma relação com colegas de trabalho que lhe proporcionaram crescimento pessoal.

Borboleta e Sol também abordaram estas questões relacionando a necessidade de trabalhar com a possibilidade de mudança de vida (pelo trabalho), como possibilidade de afirmação pessoal. É importante lembrar que ambas relataram ter trabalhado como empregada doméstica onde se sentiam desvalorizadas como pessoas, mas que pelo trabalho na panificação e na confeitaria passaram a ser reconhecidas em suas comunidades com status diferente e que puderam aprender coisas novas que lhes trouxe desenvolvimento pessoal, melhor compreensão do mundo e da vida.

Especialmente, em relação a Borboleta e Sol, precisamos considerar que são mulheres, com idades aproximadas e que passaram por dificuldades familiares quando foram deixadas, juntamente com seus filhos, por seus maridos. Borboleta e Sol trabalham tanto com produtos de panificação como de confeitaria que foram aprendidos “na prática” como relatam. Em termos de formação profissional escolar, praticamente não tiveram contato com o ensino profissional, tendo realizado apenas alguns cursos rápidos (de um ou dois dias). Também chama a atenção que ambas comentaram por diversas vezes durante a entrevista sobre dificuldades para poupar dinheiro e obter melhores resultados financeiros com seu trabalho. Borboleta e Sol trabalham praticamente só com encomendas, sem vendas à pronta-entrega.

Para refletir sobre estas questões, o pensamento de Mike Rose nos auxilia:

A pessoa precisa trabalhar, precisa manter um teto sobre sua cabeça e a de sua família. Precisa desesperadamente do salário, mas precisa também de segurança, de ter um lugar para ir, de estrutura para o seu dia. Para alguns, o emprego também proporciona contatos sociais (MIKE ROSE, 2007, p. 315).

Para Mike Rose ( 2007) o trabalho proporciona ao ser humano um meio para se envolver com o ambiente em que vive, assim como por este mesmo trabalho o ser humano constrói a sua própria história de vida e sua trajetória profissional. A complexidade das relações sócio-históricas atuais do capitalismo e o campo da panificação e da confeitaria não podem reduzir este trabalho aos aspectos técnicos e tecnológicos da produção, mas considerar as influências sócio-históricas e culturais relacionadas a constituição de um sujeito que se constrói enquanto trabalha (Thompson, 1998).

### **6.2.3. Luna e Jasmim: formação profissional entre a escola e a experiência**

As trajetórias de Luna e de Jasmim possuem alguns pontos em comum. Ambas trabalham mais na área de confeitaria e seu processo de formação profissional contou com a passagem por escolas de formação profissional, ainda que em escolas e cursos diferentes. Luna cursou o técnico em panificação e confeitaria no IFRS-POA e Jasmim cursou o profissionalizante em Confeitaria no SENAC-RS. Contudo, tanto Luna como Jasmim já trabalhavam com confeitaria antes mesmo de ingressar nos cursos.

Em termos de experiência, também chama a atenção que a maior parte do tempo as participantes trabalharam em locais que atendiam ao público com produtos à pronta entrega no balcão, o que lhes exige uma visão de mercado em termos de previsão de vendas para não incorrer em desperdícios e prejuízos.

Em termos de produtos, a especialidade tanto de Luna como de Jasmim é a produção de bolos e de tortas. Ambas se mostraram bastante preocupadas com as questões nutricionais de seus produtos, em especial a quantidade de carboidratos em geral, mas também se preocupam com as questões ligadas à doença celíaca, à intolerância à lactose e à alergia à proteína do leite.

### **6.2.4. Tigre e Falcão: Padeiros e Sindicalistas**

Tigre e Falcão possuem idades aproximadas, são homens e diretores sindicais, sendo que Tigre é do SINDIPAN e Falcão do STIPANPA. Tanto Tigre quanto Falcão relataram, com ênfase, as diferenças relacionadas ao padeiro e ao panificador.

Ambos iniciaram o trabalho na panificação em uma época em que havia pouco maquinário, o que lhes exigia muito em termos de trabalho com as mãos. Geograficamente, há também uma aproximação, visto que ambos trabalham e/ou trabalharam a maior parte do tempo em padarias da zona norte de Porto Alegre.

Em suas entrevistas, fazem questão de afirmar seus estreitos laços com a produção, com o chão de fábrica das padarias. Contudo, em determinado momento de suas vidas, tomaram opções por rumos diferentes. Tigre resolveu montar sua padaria e atua no sindicato patronal. Já Falcão, optou pela aposentadoria, como forma de garantir sua renda mínima para se dedicar ao trabalho no Sindicato dos trabalhadores. Enquanto Tigre coordena a produção e o treinamento dos novos padeiros e confeitores em sua padaria, Falcão investe seu tempo de trabalho no sindicato na busca por melhores condições de trabalho, de renda e de aposentadoria dos padeiros.

#### **6.2.5. Borboleta, Sol e Luna: O pão, o doce e a fé**

Quando entrevistamos Luna uma das questões marcantes em sua trajetória e que abordamos ao apresentá-la diz respeito aos vínculos entre religiosidade e o trabalho na Panificação e na Confeitaria. Se a existência destes vínculos não é uma novidade, pois já havíamos relatado termos encontrado sua presença no Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) da Produção de doces tradicionais pelotenses e na pesquisa de Soares Terceiro 2012) sobre Formação Profissional Escolar nesta área, chama a atenção sua recorrência nas falas de outras entrevistadas.

Estrela comentou sobre sua fé em um trabalho que alimenta as pessoas e que, ao colocar carinho nisto, espera receber desejos de bons trabalhos, de sucesso e de realização. Já Borboleta, relata que parte de suas encomendas são para festas religiosas e que considera importante conhecer os seus significados religiosos tanto para as pessoas que lhe encomendam, como para os santos e para as festividades onde serão utilizados.

**Borboleta** – A gente faz para todos, a gente já fez pra evangélico. A gente faz o bolo e coloca uma mensagem bíblica ou aquelas formiguinhas que eles gostam muito, a bíblia e a mensagem, a mensagem que a pessoa dita, não mensagem da bíblia, só, a gente personaliza muito, a gente trabalha

com a.... então a gente já fez pra evangélico, a gente já fez pra católico, até para um evento com o padre Fábio de Melo.

Se para Borboleta a questão está mais ligada aos temas dos bolos e aos tipos de doces que produz, para Sol a questão da religião está ligada à segurança pública e às brigas de gangues existentes nas proximidades de seu trabalho. Seu depoimento demonstra a disputa de espaços relacionada às festividades religiosas e entre gangues rivais. Nitidamente, Sol se vê no meio disso tudo precisando dar conta destes fatores externos e que se impõem ao seu trabalho.

**Sol:** Tem gente que vai ali e me pede um bolo pra religião, faço. Tem uma vez por ano festa das crianças da vila lá embaixo, eu faço os bolos, o pãozinho pra festa de São Francisco. Mas aqui nós temos divisão de gangues, então uma gangue lá de baixo encomenda um bolo pra festa do natal ou outra qualquer porque eles adoram fazer agradados pra comunidade... daí, a outra (gangue) do outro lado já quer que eu dê o bolo, entendeu? Eu trabalho com todas essas funções sem misturar, sem dizer assim: bah! fulano lá encomendou cinco bolo e me pagou um tanto e vocês aí querem o bolo de graça, eu não misturo, entendeu? Vai ali de religião e eu faço. Batuque, às vezes a igreja evangélica ali encomenda um bolo... a senhora é evangélica? Eu atendo, a gente atende todo mundo.

**Pesquisador:** E são produtos pros rituais?

**Sol:** Pros rituais também. Bolos com as imagens dos santos é o que mais sai, a irmã da Creche é católica, mas se tiver um bolo de outra religião ela respeita.

Há saberes e valores acumulados e que circulam nesta atividade de trabalho que produz alimentos para o corpo e para o espírito, para as necessidades concretas da produção da vida material, mas também vinculados às crenças e a espiritualidade. Destacamos o impacto significativo que esta questão da religião e da religiosidade tem sobre os valores que orientam julgamentos presentes nas escolhas dos sujeitos. Enfim, se há vínculos entre a religião/religiosidade e a atividade de trabalho na Panificação e na Confeitaria, não podemos desprezar seu impacto no processo de aprendizagem deste trabalho, especialmente dada a suas recorrências nas falas dos entrevistados e na bibliografia que fez parte de nossa pesquisa.

#### **6.2.6. As Trajetórias apontam caminhos para se pensar a aprendizagem**

Tendo em vista o fato de termos nos deparado com um universo tão rico e diverso em termos de trajetórias, de experiências, de formação profissional, de vida

e de trabalho na área da panificação e da confeitaria, a seleção dos participantes buscou abranger ao máximo possível essa diversidade, mesmo sabendo que não daríamos conta de esgotá-la.

Todavia, ressaltamos que todos esses trabalhadores e trabalhadoras encontram-se no segmento que chamamos de produção caseira, artesanal e/ou familiar, já que excluímos as produções em maiores escalas, os profissionais que atuam exclusivamente no ensino da panificação e/ou da confeitaria e aqueles que trabalham com o que se convencionou chamar de “alta gastronomia”, de *pâtisserie*<sup>51</sup> ou ainda de *boulangerie*<sup>52</sup>.

Em comum, encontramos 9 pessoas com histórias de vida e trajetórias profissionais muito diferentes, mas que em comum são histórias marcadas pelo trabalho como necessidade fundamental de sobrevivência. Em conjunto com os participantes, pudemos perceber, ao longo das entrevistas, o papel formador do trabalho como possibilidade de desenvolvimento de suas faculdades mentais e de (re)construção pessoal de suas experiências (VYGOSTSKY, 1991).

O encontro com a Panificação e a Confeitaria possibilitou a esses trabalhadores expandirem suas ações no mundo e o reconhecimento de si mesmos, do outro e do mundo permitiu-lhes inserção social em um determinado grupo social.

A análise de suas trajetórias profissionais indica-nos caminhos diferentes, e essas trajetórias foram marcadas e demarcadas por desvios, bloqueios, retomadas, retrocessos e avanços ao longo do processo de inserção profissional. A primeira conclusão refere-se à confirmação da hipótese que tínhamos ao afirmar que a categorização utilizada pelo SEBRAE não dava conta do conjunto de fatores que estão relacionados ao campo de pesquisa e à profissão. Assim, ao considerarmos a existência de diferentes trajetórias profissionais, concluímos que não há um único percurso formativo que dê conta dessa diversidade; logo, cabe pensar em um currículo de formação profissional que considere as múltiplas realidades e a concretude das relações sociais, econômicas e culturais.

---

<sup>51</sup> A palavra *pâtisserie* é de origem francesa e sua simples tradução significa pasteleiro. Porém, *pâtisserie* é o nome que no Brasil passou a ser associado a um determinado tipo de profissional da área da confeitaria que produz produtos “finos” inspirados na culinária francesa. Na França, o *maître pâtisserie* é uma profissão regulamentada.

<sup>52</sup> A palavra *boulangerie* é também de origem francesa e sua tradução é padaria. No Brasil, passou a se chamar de *boulangerie* as pessoas vinculadas à produção de pães “finos” e inspirados na culinária francesa. Na França o *boulangerie* é uma profissão regulamentada com cursos de formação específica e sujeito a provas de certificação. Durante nossa visita ao Le Cordon Bleu em Paris, pudemos conhecer os laboratórios de formação e o processo de certificação destes profissionais.

A pesquisa de Soares Terceiro (2012) aponta que mesmo no âmbito escolar a formação profissional não pode ser pensada por um único caminho formativo. A seguir reproduzimos o quadro 03 elaborado naquela pesquisa e que apresenta múltiplas dimensões desta formação profissional encontradas na escola. Concordando com o autor, verificamos pelas trajetórias analisadas que não podemos pensar em uma formação reduzida aos aspectos técnicos e tecnológicos das demandas do mercado de trabalho ou ao saber-fazer desvinculado do debate de saberes, de normas e de valores da atividade de trabalho.

Quadro 3: Relação de alguns saberes não disciplinares da área da panificação e da confeitaria

Arte e Estética	Relação entre gostos e costumes, aspectos decorativos, de aparência e sensoriais.
Ciências exatas	Processos bioquímicos, princípios físico-químicos; Processos fermentativos;
Culturais	Representação social do alimento e da comida; significado da comida e do trabalho nesta área.
Históricos	História dos povos e suas relações com a panificação, a confeitaria e a disputa pelos alimentos, especialmente em solo brasileiro;
Mercadológicos	Preços, custos e margens de contribuição; estabelecimentos comerciais; produtos de padarias e de confeitarias.
Organizacionais	Moinhos, indústrias, instituições, empresas; relações com os governos. Relações interpessoais; direitos e deveres do trabalhador.
Religiosos	Vínculos entre o alimento do corpo, da alma e a fé.
Segurança alimentar	Microbiologia; saúde pública, boas práticas, higiene, limpeza.
Técnicos e Tecnológicos	Evolução dos métodos de produção, funcionamento dos equipamentos e matérias primas, melhoradores de farinha, processos, equipamentos, utensílios, etc.

Fonte: adaptado de Soares Terceiro, 2012

Do ponto de vista sócio-econômico, há também grandes diferenças entre os participantes da pesquisa, sendo que eles trabalham e vivem em diversos bairros da cidade, com significativas diferenças em termos de acesso aos serviços, ao maquinário e aos ingredientes, atendendo a públicos igualmente diferentes.

Nesse sentido, contamos com a participação de uma profissional que mora em um bairro bastante pobre e trabalha em uma creche comunitária de uma favela da cidade. No outro extremo, temos duas trabalhadoras que moram e trabalham em um dos bairros considerados mais nobres da cidade. Além disso, contamos com a

participação de dois dirigentes sindicais, um do sindicato dos trabalhadores e outro do sindicato patronal.

Não é objetivo deste trabalho defender uma tese sobre “currículo”. Contudo, ao abordar as aprendizagens e as trajetórias profissionais na panificação e na confeitaria foi possível perceber que, de alguma forma, esta tese possa contribuir para a organização de currículos na Educação Profissional que valorizem as trajetórias de vida e de trabalho dos profissionais da panificação e da confeitaria, bem como os saberes construídos nos espaços não escolares.

“A aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana sendo um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101 apud OLIVEIRA, 2002, p 55). Essa afirmação permite-nos pensar que, ainda que estejamos mais preocupados com a aprendizagem diante das situações de trabalho, considerar o ponto de vista da atividade exige-nos analisar todo o contexto de vida e de trabalho. Em outras palavras, há fatores fora do trabalho que se fazem presentes nos espaços de trabalho e se manifestam em aprendizagens para/do trabalho.

Amador (2016, p. 93) dirá que:

É numa afirmação de potências entendidas como ato que Clot (2006a) nos convida a tematizar o trabalho a partir da atividade real, escapando ao dualismo entre cognição e emoção. Chama-nos, assim, a pensá-lo em sua inseparabilidade do poder de afetação de trabalhadores e trabalhadoras, o qual lhes possibilita afirmar e manter a existência de si e de mundos.

Diante dessas considerações, depreendemos que, se as trajetórias são singulares, os processos de aprendizagens precisam ser considerados em suas singularidades. Dizendo de outra maneira, as situações de vida, de trabalho, sócio-econômicas e culturais diferentes condicionam, mas não determinam, as trajetórias profissionais e os processos de aprendizagens. Poderíamos ainda dizer que as diferentes formas com as quais os trabalhadores e as trabalhadoras se relacionam com o saberes e valores da panificação e da confeitaria vincula-se às suas trajetórias e implica, de maneira singular, nas *dramatiques* nas escolhas e nas aprendizagens.

Enfim, analisar as diferentes trajetórias, encontrar diferenças, semelhanças, aproximações, distanciamentos, recorrências e individualidades oferece-nos pistas



para pensarmos em possibilidades para afirmarmos que há implicações das trajetórias profissionais nos processos de aprendizagens.

Além disso, leva-nos a considerar que o conhecimento está situado historicamente no momento de sua produção, em aderência ao espaço-tempo no qual se construiu. Porém, pela possibilidade de se acessar e de se ressingularizar as memórias, esses saberes construídos no passado vivem no presente enquanto convivem com a fragilidade da permanente transformação, visto que são sempre inacabados. Esse inacabamento é o que permite sua permanente expansão.

Por outro lado, é preciso considerar que o saber existe porque existe em relação com o sujeito (CHARLOT, 2000) e da capacidade 'plástica' da mente do ser humano (VYGOTSKY, 1991). A capacidade plástica e de atribuir significados (significar) aos signos e às experiências é central na nossa compreensão sobre os processos de aprendizagens e de imprendizagens.

## 7 O ATELIER SABERES E SABORES

Chamamos de Atelier Saberes e Sabores o procedimento de pesquisa que colocou frente a frente dois participantes da pesquisa empírica para que pudessem um ensinar ao outro como produziam determinado produto. O objetivo desse procedimento foi trazer à tona os processos de aprendizagens vinculados à atividade de trabalho.

Para tanto, estabelecemos um ambiente e uma situação na qual os participantes precisassem recuperar os processos de produção de um produto específico, de maneira a comunicá-lo a outros e, assim, refletir acerca da atividade de trabalho para emergir os processos de aprendizagens a ela vinculados. Nesse sentido, buscamos proporcionar um espaço de reflexão sobre o processo de produção de um determinado produto (o pão de ló<sup>53</sup>) e, a partir daí, debater sobre saberes, valores, sabores, dissabores e segredos a ele vinculados.

A confrontação possibilitou identificar e analisar as escolhas e os impedimentos enfrentados pelos sujeitos, tanto neste espaço de experimentação, como no cotidiano de trabalho desses participantes. Colocá-los frente a frente, discutir sobre as formas de produzir um produto, além de ensinar como fazer esse produto de uma maneira diferente possibilitou um vínculo entre eles, uma impregnação pelo outro, o estabelecimento de novas relações com o saber até então desconhecidas, ou que estavam latentes e que puderam ser desveladas.

### 7.1 INSPIRAÇÃO PARA PENSAR O ATELIER SABERES E SABORES

O atelier, como método de investigação, tem múltipla inspiração. A base das nossas intenções estão fortemente influenciadas pelas ideias propostas por Yves Schwartz e relacionadas aos Encontros sobre o Trabalho (Schwartz; 2000a; Schwartz; Durrive, 2010). Contudo, devido há algumas limitações que encontramos para a nossa pesquisa, buscamos em outros referenciais possibilidades para a construção de um dispositivo que atendesse aos objetivos de nossa pesquisa. Diante disso, encontramos importantes contribuições para a elaboração do Atelier nas Oficinas produzidas por Vygotsky (Vygotsky, 1991), no método de instrução ao

---

<sup>53</sup> Aprofundaremos essa questão e os motivos que nos levaram a escolher o Pão de Ló ainda neste capítulo.

sósia, formulado por Ivar Oddone (Oddone, 2007), na autoconfrontação desenvolvida pelo linguista Daniel Faïta (Faïta; Vieira, 2003) e na noção de relação com o saber de Charlot (Charlot, 2000).

Seria impossível dizer com exatidão o que tomamos de cada um desses processos de investigação para construir nossa proposta. Preferimos afirmar que, em comum, todos nos possibilitaram criar um instrumento capaz de fazer emergir um debate entre os trabalhadores, fazendo-os pensar sobre o que sabem e o que não sabem, para juntos criarem algo novo, produzindo um dispositivo de impregnação mútua.

É inegável que, dos Encontros sobre o Trabalho, tomamos emprestada a ideia de discutir sobre um determinado problema. No entanto, faz-se necessário fazer uma ressalva. Nos Encontros sobre o Trabalho, o problema a ser analisado é proposto pelos trabalhadores que partilham de uma mesma atividade com a finalidade de resolvê-lo para transformar o trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010). No Atelier, o problema foi proposto pelo pesquisador com o objetivo teórico de entender/compreender como se aprende em atividade de trabalho. Para tanto, duas questões-chave apresentaram-se: o engajamento dos participantes e a recuperação dos processos de aprendizagens passados, trazendo-os à tona ao longo do Atelier.

Vygotsky (1978) diz que as crianças, ao serem colocadas em um processo em que precisam ensinar suas atividades a outras crianças, são conduzidas a um constrangimento. Isso altera sua posição social em relação a uma determinada atividade. De acordo com o autor, ao mudar o objetivo da atividade, alteram-se todas as estruturas vinculadas a ela, incluindo a produção de sentido e os objetivos da atividade.

No caso do Atelier, provocamos um constrangimento às participantes quando lhes solicitamos produzir e ensinar uma a outra como deveriam fazer um determinado produto. O constrangimento também está relacionado, nesse caso, ao fato de que as participantes estão inseridas em uma mesma área profissional.

Assim, as participantes precisaram deixar a posição de quem – trabalhador/a sujeito da pesquisa – realiza o trabalho na panificação e/ou na confeitaria para ocupar a posição de alguém que precisa demonstrar e explicar o que faz, como faz e por que faz seu trabalho, o que altera sua relação com a própria Atividade de Trabalho. Para demonstrar como se deve fazer uma determinada tarefa, cada uma

foi obrigada a recuperá-la primeiro mentalmente, “colocando uma cabeça acima de si mesmo” (VYGOTSKY, 1978, p. 108) para poder comunicá-la ao outro/a de forma sistematizada, expressando-se através da fala, de gestos e de demonstração das técnicas relacionadas.

Chamar a atenção para essa situação de “ensinagem” permitiu recuperar o processo de aprendizagem envolvido e criar zonas de desenvolvimento proximais entre os participantes. Além disso, ao alterar o sentido da atividade, conduziu-se a reflexões e compreensões sobre as pré-atividades, “ocupações e pré-ocupações” (CLOT, 2007, p. 272-273).

Para se obter sucesso na tarefa de recuperar os processos de aprendizagens passados, trazendo-os à tona ao longo do Atelier, é necessário colocar em xeque o fazer singular de cada participante. Para tanto, utilizou-se de uma técnica de confrontação a partir da qual foi proposta, como primeiro passo, a elaboração, pelas participantes, de um produto em conjunto e depois uma rodada de conversa sobre os processos ali envolvidos.

Um facilitador na condução do Atelier foi a experiência do pesquisador com a observação participante na área da Panificação e da Confeitaria. Da pesquisa no Mestrado com o/as alunos do curso técnico em Panificação e Confeitaria ficaram dois elementos fundamentais potencializadores do Atelier.

O primeiro refere-se ao domínio, por parte do pesquisador, dos processos de produção da área, conhecimentos sobre os utensílios, equipamentos, ingredientes, a linguagem técnica, entre outros aspectos. Esse relativo domínio permitiu-nos compreender o uso de termos técnicos, de jargões e de técnicas de produção nas falas das duas participantes do Atelier.

O segundo foi a utilização de um diário de registros para o Atelier inspirado no Diário de Campo da Etnografia. Isso foi fundamental na medida em que a gravação que realizamos não nos permitiu uma transcrição completa. O registro de cada fala em uma gravação para posterior transcrição foi prejudicado, tendo em vista o intenso barulho no laboratório onde ocorreu o Atelier. Além de termos muitas vezes falando conjuntamente, havia equipamentos ligados e outros ruídos no local, próprios do ambiente de trabalho.

Assim, o diário de campo, além de ter o registro das informações mais relevantes, tem por objetivo dar eco aos trabalhos desenvolvidos na observação,

tornando-os presentes ao longo de todo o estudo e revelando aproximações com os sujeitos e com o campo de pesquisa. Em relação a estes dois aspectos, o relativo ao domínio sobre os processos de produção e o uso do diário de campo, queremos considerar a exortação de Schwartz para uma postura ergológica e uma dialética permanente de aproximação/distanciamento ao objeto de pesquisa. Dizemos isso considerando Schwartz (2008), quando nos afirma que o pesquisador, na perspectiva ergológica, deve tomar o trabalho como objeto de estudo e como matéria estrangeira da filosofia.

Considerar o trabalho como matéria estrangeira significa:

[...] se colocar em aprendizagem junto aos homens e mulheres trabalhando, e tentar assim compreender que acontece e se repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2008, p. 2).

## 7.2 FUNCIONAMENTO DO ATELIER SABERES E SABORES: ENSINANDO E APRENDENDO A FAZER “PÃO DE LÓ”

**Objetivo:** proporcionar um espaço para a confrontação acerca dos processos de aprendizagem dos saberes e dos valores produzidos em atividade de trabalho.

**Hipótese orientadora:** considera-se que aprender é estabelecer relações com os saberes e valores que circulam na atividade de trabalho, podendo ser analisado sob os alguns aspectos construídos a partir da noção de relação com o saber (adaptado de Charlot, 2000). Ou seja, aprender é:

- Exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender;
- Apropriar-se de um objeto virtual, “o saber”;
- Passar do não domínio ao domínio de uma atividade "engajada" no mundo - imbricação do Eu na situação;
- Regular as relações afetivas entre si, os outros e o mundo e consigo mesmo;
- Entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como

interlocutor - toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária;

- Apropriar-se do mundo e não apenas estar nele e acessá-lo.
- Sintetizar (produzir sínteses) saberes em ato.

O Atelier Saberes e Sabores foi desenvolvido no dia 24 de abril de 2017, no turno da tarde, e teve uma duração aproximada de 4 horas, contando com a presença de Luna e Borboleta. O Atelier utilizou as instalações do laboratório de confeitaria do Campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-POA). As participantes foram convidadas a produzirem diferentes estruturas de massas de Pão de Ló com possibilidades de aplicação em diferentes produtos, como rocambole, torta e bolacha champagne e outras, recheadas ou não.

No Atelier, abordamos aspectos relevantes e relacionados aos instrumentos de trabalho, às normas, aos procedimentos e habilidades técnicas do ofício, buscando criar condições para o compartilhamento de experiências, saberes e valores entre as participantes.

Enfim, não se tratava de analisar o trabalho separado das condições históricas e socioculturais, pois o foco do Atelier não é o desenrolar do trabalho ou das técnicas de trabalho, mas como, a partir das técnicas da profissão, pode-se recuperar os processos de aprendizagem a elas vinculados. Portanto, o Atelier não deve ser visto como uma “simples experimentação”, mas um espaço/tempo que produziu experiência a partir da reflexão e da comunicação de quem participa sobre outras experiências.

Inicialmente, tínhamos a intenção de realizar 3 Ateliers. Para isso, convidamos 6 participantes, informamos nossas intenções e nos comprometemos a custear suas despesas de deslocamento e/ou de estacionamento. Contudo, destes 6 convidados, apenas 4 se comprometeram a participar, sendo que os dois que recusaram o convite alegaram que não poderiam se afastar do seu trabalho por um turno inteiro. Entretanto, dos 4 que haviam confirmado participação, 2 não puderam comparecer, informando problemas familiares no dia em que estavam agendados. Assim, realizamos somente 1 Atelier com a participação de 2 trabalhadoras, Borboleta e Luna.

Ainda que tenhamos realizado apenas um Atelier, ressaltamos que foi um momento rico em termos de informações para a construção de nossas análises e de

possibilidades que se abrem para novas investigações relacionadas à aprendizagem, à atividade de trabalho, à relação com o saber e às escolhas, muitas vezes ocultadas diante dos impedimentos relacionados às situações de trabalho.

Ressaltamos que inicialmente vimos como algo negativo o fato de termos realizado apenas 1 Atelier. Porém, essa situação trouxe algo de importante para nossas análises. Primeiramente, confirma algo que havíamos identificado anteriormente e que se refere a agendas de trabalho extremamente concorridas e a trabalhadoras que precisam dar conta do trabalho e também de suas famílias. Além disso, quando comentamos sobre a impossibilidade da realização da observação do trabalho, havíamos afirmado que estamos diante de uma profissão que nos leva a pensar sobre os segredos do ofício. Logo, participar de um Atelier e ensinar a outras trabalhadoras como fazer um determinado produto coloca em xeque esses segredos.

Enfim, o fato de alguns profissionais não terem participado, seja por disponibilidade, possibilidade ou vontade, corrobora com essas hipóteses. Por outro lado, permite-nos pensar sobre o que levou as duas profissionais a participarem, na medida em que estamos falando de profissionais que, assim como os que não participaram, possuem agendas concorridas, precisam dar conta do trabalho, de suas famílias e desenvolveram algumas técnicas particulares e alguns segredos que se colocaram à prova no Atelier. Todas essas questões remetem-nos também ao engajamento e à oportunidade de aprender, conforme abordou Charlot (2003, p. 68):

Novamente, é importante a questão: aprende-se porque se tem oportunidades de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades; às vezes, entretanto, a ocasião não voltará a surgir: aprender é, então, uma obrigação (ou uma "chance" que se deixou passar). Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens.

Outra ideia que também tomamos emprestado dos Encontros sobre o Trabalho foi a introdução de um observador que não participa da discussão. Para tanto, convidamos uma pesquisadora doutoranda em Educação, e que possui experiência na realização da metodologia utilizada; ela nos acompanhou, liberando o pesquisador para a interação com as participantes do Atelier sem que precisasse parar para fazer anotações e registros, papel que foi atribuído à observadora.

As etapas realizadas no Atelier foram: 1. Abertura (30min); 2. Elaboração do produto: a. Definição dos produtos (10min); b. Organização do trabalho conjunto e distribuição das tarefas (10min); c. Preparação das massas e recheios (60 min); Intervalo (10 min); 3. Discussão conjunta sobre o processo de trabalho implementado (45 min); 4. Finalização dos produtos e degustação (30 min); e, 5. Discussão final (45min). No Anexo 4 apresentamos o detalhamento do funcionamento de cada uma das etapas do atelier.

Após estabelecer o produto - pão de ló -, realizamos uma apresentação sobre a sua história, suas origens e a importância para a confeitaria. Em seguida, realizamos um debate sobre as possibilidades de produção. Ao final do Atelier, fizemos uma rodada de avaliação e de reflexões sobre o Atelier. Luna e Borboleta comentaram que gostaram da metodologia do Atelier como espaço de circulação de saberes. Disseram que nos cursos há certo espaço de desconfiança e que as pessoas não passam os “pulos do gato” uns para os outros. No atelier, em dupla, puderam “aprender e ensinar”. A partir disso, observa-se uma brecha para se pensar a Educação Profissional em termos de metodologia de aula.

Consoante com a proposta apresentada, foram elaborados produtos à base de massas de pão de ló, como, por exemplo, rocambole, torta e bolacha champagne. Foi permitido ao grupo definir o conjunto de produtos que seriam produzidos, desde que à base de pão de ló. O grupo também pode definir como esses produtos seriam finalizados e apresentados - se seriam recheados ou não e com quais recheios. O constrangimento não estaria no ato de produzir, mas na definição sobre métodos e processos, bem como na explicação do que e como fosse feito.

De acordo com Sebess (2009), a massa de pão de ló é uma massa batida de estrutura aerada à base de ovos, farinha e açúcar, podendo também ser acrescida de manteiga e aromatizantes, de acordo com a utilidade que se pretende. Wright e Treuille (2010, p. 312), autores do livro *Le Cordon Bleu - Todas as Técnicas Culinárias*, afirmam que “o pão de ló tem de longe a textura mais leve de todos os bolos”. Ambos os autores apresentam preparações a frio, sobre fogo baixo ou em banho-maria.

A Resolução nº 12, de 1978 da CNNPA (Comissão Nacional de Normas e Padrões para Alimentos) da ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), que



estabelece padrões de identidade e qualidade para alimentos e bebidas, define que pão de ló é o “produto assado, preparado à base de farinha, açúcar e ovos, podendo ser adicionado de fermento químico”.

### 7.3 EXCERTOS E REFLEXÕES A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO E DA GRAVAÇÃO

#### 7.3.1 Escolhas em termos de receitas

A análise das receitas precisa considerar três aspectos: primeiro, as trajetórias de Luna e de Borboleta, apresentadas no capítulo 6; segundo, que essas trajetórias estão relacionadas a diferentes processos de inserção na profissão; terceiro, que produziram produtos diferentes provocando questionamentos mútuos em termos das escolhas aí implicadas.

Luna: formada no Técnico em Panificação e Confeitaria do IFRS-POA, prefere uma formulação que lhe dá um produto próximo ao tradicional, bastante macio, mas com a facilidade (segundo ela) de saborizar com ganho de tempo e de rendimento (devido ao fermento) em relação ao tradicional. Produz de 4 a 8 unidades por vez. Durabilidade de até 3 meses refrigerado, tempo que aprendeu nos cursos. Afirma (1h46) que escolhe considerando relação entre sabor e praticidade.

Borboleta: não tem formação escolar na área, apenas cursos rápidos e específicos sobre alguns produtos e determinadas técnicas. Borboleta prefere a receita conhecida por industrial e faz até 20 unidades por vez. Nesta receita, utiliza fermento e Emustab (emulsificante) para ter ganho de produtividade sem correr o risco de errar. O produto é mais estruturado e facilita na montagem de tortas, especialmente em tamanhos maiores e com recheios pesados. Borboleta não citou o tempo de durabilidade. Afirma (1h48) que escolhe pela rapidez, custo e porque essa massa pode “esperar para ir ao forno, sem baixar”.

Figura 20: Pão-de-Ló em formato de rocambole produzido por Luna no Atelier



Fonte: acervo do pesquisador, 2017

Figura 21: Pão-de-Ló em formato de torta produzido por Borboleta no Atelier



Fonte: acervo do pesquisador, 2017

As figuras falam por si, onde se percebe a diferença em termos de estrutura da massa, apresentação e finalidade do produto. Ambas as participantes afirmaram preferir fabricar o pão de ló pelo processo de mistura de ingredientes a utilizar pré-

mistura. As participantes consideraram o gosto da pré-mistura artificial e disseram que seus produtos são “mais artesanais”. Além disso, elas não quiseram testar nenhuma das receitas dos livros, optando por fazer um produto que já tinham domínio.

Luna e Borboleta não utilizaram uma receita escrita, pois já sabiam suas formulações “de cabeça”, como nos disseram, e que não precisariam consultar nenhum papel, nada.

### **7.3.2 Medidas, métricas e o tempo de forno.**

Enquanto Luna pesava tudo e se preocupava com as métricas, Borboleta em nenhum momento pesou nada e fez tudo “de olho”. Porém, demonstrou estar muito tensa, pois, segundo ela, está mais acostumada com seus utensílios, ao quais já possuem medidas padronizadas e conhecidas.

O tempo de forneamento surpreendeu ambas as participantes. Luna esperava que o seu pão de ló ficasse pronto com 40 minutos no forno, mas em menos de 20 minutos já estava assado. Borboleta disse que não tinha um “tempo padrão”, mas que daria uns 20 minutos, no máximo. Porém, seu produto ficou pronto em 12 minutos.

Ambas estão acostumadas a assar entre 180°C a 220°C, ou média de 200°C, temperatura na qual o forno foi colocado. Não sabemos por que assou mais rápido, se o forno estava desregulado ou se algum outro fator esteve presente. O certo é que o meio mostrou-se totalmente infiel, o que provocou novos constrangimentos nas participantes.

### **7.3.3 Alguns saberes que circularam no Atelier**

Borboleta chamou a atenção de Luna para o uso do emulsificante correto na formulação do pão de ló e comentou sobre certa vez em que utilizou emulsificante de sorvete para pão de ló e que “deu tudo errado”, pois a massa ficou com uma consistência “estranha”. Luna, atestando o relato, achou interessante ouvir isso de Borboleta. Depois disse que sabe que há diferenças entre os emulsificantes, visto que já testou ambos.

Ainda que Borboleta e Luna tenham trajetórias bem diferentes e que produzam utilizando métodos e locais diferentes, há certos saberes que são partilhados e circulam no meio profissional. Aliás, conforme vimos na contextualização do campo, muitos trabalhadores somente encontram outros quando vão fazer cursos, os quais normalmente são cursos rápidos e de simples observação, sem contato uns com os outros na produção.

Cabe salientar que esses cursos acabam se tornando momentos de transmissão de uma parte da memória profissional, ainda que os encontros sejam rápidos. Alguns dos saberes relacionam-se à utilização dos ingredientes e utensílios próprios da área profissional.

#### **7.3.4 O Atelier como Vetor da Imprendizagem e construtor de novas experiências**

Trazemos um diálogo entre Luna e Borboleta que inicia com Luna explicando sobre o “seu” pão de ló:

**Luna:** “Vou bater as claras em neve ‘firme’, tá?”

Luna: Depois vou adicionar as gemas até ficar bem ‘firme’ e em seguida eu coloco o açúcar, daí bato mais um pouquinho e vai ficar tipo uma gemada, tá? E nessa gemada que vai o leite fervendo”.

Borboleta com aspecto de grande surpresa pergunta: “e não desanda aquela gemada?”

Luna: acena com a cabeça e diz que não.

Borboleta: “La não baixa? Não perde consistência?”

Luna: não... enquanto isso, aí que é o caso de colocar a essência que tu quiser, uma raspa de laranja, uma raspa de limão, uma essência de baunilha... o que tu quiser para dar um sabor.. aí, nisso, o fermento já vai estar misturado com a farinha e eu vou colocando aos poucos e mexendo com o *fouet*.

Borboleta: Tu não vai colocar na batedeira?

Luna: Não... aí é todo manual, tudo na mão” (utilizando um *fouet*)

Borboleta inicia um relato sobre a primeira receita de pão de ló e erros cometidos no passado onde recupera e ressignifica a experiência, compreendendo pela explicação presente o que viveu no passado:

Borboleta: Na sua fala ela dizia para a instrutora “eu faço tudo o que a senhora manda e sempre dá errado!” “Mas onde é que estava misturando (a farinha) com os ovos? No pote da batedeira. É aí que estava o erro, o bowl

(para misturar a farinha) tinha que ser maior que o pote da batedeira (onde preparava a mistura dos ovos com o açúcar)".

Borboleta: ah... é assim que tu separa os ovos....

Enquanto Luna produzia o pão de ló, foi explicando o seu “passo a passo”. Na parte da pesagem dos ovos, Luna pesou-os inteiros até ultrapassar 300g, considerando clara e gema. Após, ela separou uma parte da clara, aquela que excedia a medida de 300g e reservou para uso posterior. Depois, ela separou as claras e as gemas utilizando apenas as mãos em formato de garra. Foi nesse momento que Borboleta expressou: “ah... é assim que tu separa os ovos....”

No diálogo em torno da produção do pão de ló, Luna e Borboleta não falaram sobre suas experiências, mas trouxeram a experiência na própria fala em um entrelaçamento de informações e de experiências, um processo de imprendizagem, um processo que se tornou vetor na construção de uma nova experiência, uma experiência impregnada de uma participante pela outra participante do Atelier.

### **7.3.5 A experiência na fala e a Linguagem Profissional**

O diálogo entre Luna e Borboleta começa com uma fala de Borboleta onde expressa toda sua aflição por estar longe de sua cozinha, de seus utensílios. Nesta fala chama a atenção as expressões utilizadas e como a experiência produzida em um outro espaço se torna presente no Atelier.

Borboleta: “A gente faz no automático na cozinha da gente. Chega aqui... vamos supor... eu tô vendo se acho alguma coisa naquela medida que eu estou acostumada. Tá, posso até seguir essa receita, mas tem coisa que não vai. Como é que eu vou saber se o que eu tirar daqui não vai faltar lá? Entendeu? E se aqui (nesta receita) diz água e eu não gosto de pão com água?”

Na sequência, Luna comenta sobre uma situação na qual, devido a uma obra na sua cozinha, precisou utilizar a cozinha da casa da sua mãe para produzir e entregar uma encomenda e os problemas que isso lhe causou. Citou que levou quase todos os seus utensílios, os que havia lembrado pela receita que faria. Contudo, quando iniciou o trabalho, deu-se conta de que precisaria de um rolo. Luna exclamou:

Luna: “tu até pode usar uma garrafa, mas daí tem que higienizar... e eu perguntei para a mãe se tinha manteiga e ela me respondeu que tinha margarina... , lá fui eu em casa buscar o resto” (...) “Tem um monte de coisa que tu precisa saber que às vezes quem tá fora não consegue imaginar. As coisas não vão para a panela sozinha e se transformam...” “Outra coisa! O meu recheio tava frio, mas a minha massa que eu vou abrir é quente. Não tem como eu colocar o recheio aqui. Vai azedar o meu salgado.... então eu tenho que pensar e esquentar o meu recheio....No início eu não fazia isso (de planejar). Hoje eu faço meu *mise en place*<sup>54</sup> do que vai precisar. Antigamente eu não fazia isso. Tava ali, tava batendo a farinha... ah, vai fermento! Bah, mas não tem fermento... fulano corre lá no armazém pra comprar...”

Borboleta: Eu eliminei todo o trabalho extra que eu tinha! Tudo o que eu puder dizer ‘aqui eu perco mais de meia-hora, eu eliminei’... Tudo para mim tem que ser muito rápido e tem que ser prático... eu testei outras farinhas e não deu certo. Essa (marca da farinha) deu e eu só uso essa”.

Viver a experiência na fala não é o mesmo que falar sobre a experiência. A experiência na fala transcende a linguagem como representação e torna vivo, no presente, o passado que se desloca no tempo e no espaço para se tornar presente enquanto se está falando sobre o que foi vivido e, ao mesmo tempo, é ressignificado no presente. Nesse sentido, o cantor Paulinho da Viola costuma dizer algo que vai ao encontro desse fato em suas entrevistas: “eu não vivo no passado, o passado vive em mim.”

Durante o Atelier, muito mais do que nas entrevistas, evidenciamos a utilização de metáforas para descrever utensílios ou processos de produção. Uma hipótese quanto a isso é que o Atelier trouxe à tona a experiência de trabalho por ser uma atividade situada em torno de um debate relacionado a um produto. Alguns exemplos disso:

- **Borboleta:** Colher de mãe - uma colher de sopa bem cheia;
- **Borboleta:** Prego - objeto com duas extremidades, sendo uma chapa lisa e redonda sobre uma haste. É utilizado para confeitar rosas;
- **Borboleta:** leite fervendo, mas fervendo quanto? Para derramar uma leiteira no fogão?
- **Luna:** faço desenhos nos cadernos de receitas para lembrar dos produtos e das técnicas envolvidas.

---

<sup>54</sup> Termo em francês que significa ‘pôr em ordem, fazer a disposição’.

As citações acima reproduzidas chamam a atenção pela riqueza de elementos relacionados à relação entre a aprendizagem e a construção de uma linguagem profissional. Os termos utilizados demonstram relações e cruzamentos com as técnicas, os processos de produção, as condições de trabalho e o planejamento para a realização deste trabalho. Sugerem-nos que há algo de muito importante a ser pensado em relação à aprendizagem relacionada e a linguagem e que se vincula à repetição e à experiência do trabalho.

### **7.3.6 Aprender “na Prática”, Usos de Si e Imprendizagens**

As entrevistas já haviam indicado recorrências acerca dos valores que orientam as escolhas que os trabalhadores, em atividade de trabalho, realizam nos diversos usos de si, por si e pelos outros. No Atelier encontramos mais algumas pistas destes usos de si e ainda verificamos que há uma circulação dos saberes e valores em um processo de impregnação mútua entre os trabalhadores que partilham a mesma atividade de trabalho. Vejamos a conversa entre Luna e Borboleta onde abordam questões relacionadas aos produtos, materiais, preços, custos e até à questão da religião e que nos sugerem a existência de um debate de valores relacionados ao trabalho como meio de sobrevivência e como inserção social.

Luna: “nada paga, tu estar com tua família”... “não vou ficar rica”

Borboleta: “tem vezes que tu trabalha tanto que tu não é mais mulher, é só um pedaço de carne. Então tu tem que aprender a escolher teus clientes”. “os clientes de última hora sempre dão problema”.

Luna: “eu cobro caução pelo tabuleiro. Era 30 passou para 40 esse ano. Cobro porque às vezes eu tenho encomenda e tenho que sair correndo atrás de tabuleiro. O pessoal de religião, então, eu faço muito e cobro mesmo porque a maioria nunca devolve.”

Borboleta: “se é prá pessoal de religião (umbanda) eu peço para eles trazerem o tabuleiro porque me devolvem muito sujo... as vezes parece que tava guardado no porão, daí eu tenho que lavar porque tá nojento”.

Em outro momento ambas as participantes trocaram mais algumas informações sobre estes saberes e valores relacionados ao que se aprende “na prática”, no dia a dia de trabalho.

Borboleta: minha filha foi fazer um curso e tinha um docinho de gengibre maravilhoso... e ela ensinou 'tu rala o gengibre e depois tu passa na peneira e aperta', daí minha filha chegou com as medidas bem certinhas e foi fazer como ela mandou porque lá é assim, fez o cursinho, quando chegar tem que fazer, tem que fazer...

Luna: tem que fazer!

Borboleta: tem que fazer... para as outras provarem e pra ver. É a mesma coisa aqui, quando eu sair daqui eu vou direto fazer (a receita da Luna) porque se eu me esquecer de alguma coisa eu nunca mais vou me lembrar...

Pesquisador: mas tu assistiu o curso e tu tem que testar?

Borboleta: vou chegar em casa e vou fazer esse pão de ló aqui.

Pesquisador: por que tu vais fazer isso?

Borboleta: porque eu tenho que testar, porque eu tenho que ver se eu peguei tudo certinho.

Pesquisador: por que tu tem que testar?

Borboleta: porque eu gosto do que eu faço!

Pesquisador: tu vendo ela fazer, tu não aprendeu?

Borboleta: Não! Eu não aprendi. Eu tenho que fazer!

Luna: tu jamais vai aprender alguma coisa se tu não colocar em prática. Uma coisa é tu vê, outra coisa é tu sentir... eu mexi, ela não sabe a textura da minha massa. Ela só visualizou.

Borboleta: Eu entendi assim, que ela colocou o leite depois... quando ela colocou o açúcar ali. Isso eu vi, mas se eu não fizer, eu não vou conseguir entender. É que nem prova...

Pesquisador: tu acha que tu só vai aprender quando tu chegar em casa e testar?

Borboleta: exatamente! Eu vou ter que testar, vou ter que enrolar isso aí (se referindo ao rocambole), vai ter que sair enrolado isso aí, senão eu não vou ficar satisfeita. Entendeu?

Luna: É a diferença! Eu vi, mas ainda não sei fazer, só vou saber fazer colocando em prática.

Borboleta: E assim mesmo, se alguma coisa não ficar bem, depois eu vou ter que ligar pra ela e dizer o que eu fiz de errado. Não é assim, assim, assim.... ela vai me dizer não... tu tinha que ter feito assim..... E outra coisa, tudo anotado aqui... o passo a passo, eu tenho tudo anotado nos meus cadernos de receitas, a maioria das coisas eu consulto.

Pesquisador: mas tu fez aqui sem olhar nada.

Borboleta: mas não saiu igual como tinha que ser. E eu fiquei pensando muito para achar um pote parecido com os meus.... eu fiquei pensando aqui a minha receita para ver como é que eu faria.



Borboleta: “Vou aprender quando eu for fazer em casa.... agora eu tenho uma receita que eu vi, que eu anotei e sei o que ela fez para dar certo... mas eu vou aprender quando eu chegar em casa e eu vou fazer... e as gurias (filhas) vão ter que provar porque já vi que dá pra por na linha. É só afinar a massa e rechear mais... não é todos os cursos que te dão a prática. A maioria é só uma demonstração e depois prova o que a professora fez”.

Luna: “a parte da prática do meu curso era a melhor parte. Era a chance de testar. Nunca vou me esquecer daquele maldito creme inglês, difícil creme inglês, mas eu consegui fazer”.

Essa conversa nos remete a pensar sobre “o que” se aprende em atividade de trabalho? E, foi a partir desta pista que elaboramos as afirmações: o sujeito aprende o que não sabe, relacionando-se com o saber em atividade; portanto, aprendizagem e imprevizibilidade não podem ocorrer por antecipação, questões que serão melhor exploradas nos capítulos 9 e 10.

#### 7.4 ANÁLISE DO ATELIER SABERES E SABORES

A partir da elaboração do pão de ló, foi possível desafiar as duas participantes a refletirem sobre o que e como realizam o trabalho cotidiano em suas padarias e confeitarias. Como nos diria Vygotsky, a intervenção pedagógica deve promover avanços que não ocorreriam espontaneamente, proporcionando ao aprendiz alcançar um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente. Diante dessa situação, foi necessário convocar o passado e as experiências singulares para confrontá-las entre si, o que nos permitiu uma compreensão sobre os processos de aprendizagem e as relações estabelecidas com o saber de sujeitos de uma mesma profissão em atividade.

Enfim, o Atelier Saberes e Sabores foi uma oportunidade de aprendizagem pela interação social, pela mediação, o que está em acordo com os conceitos presentes nas bases teórico-metodológicas desta pesquisa. Podemos afirmar ainda que o Atelier foi uma oportunidade de imprevizibilidade e de imprevizibilidade mútua entre as participantes (incluo aqui não só as duas trabalhadoras, mas o próprio pesquisador e a observadora), ou seja, aquilo que cada participante já faz em seu cotidiano e que uma norma em permanente renormalização, mas que não dá conta da atividade do Atelier.

Em outras palavras, elaborar em conjunto um produto no Atelier exigiu que cada participante propusesse uma normatização e uma determinada prescrição.

Para elaborar a normatização foi necessário recorrer primeiramente à norma, à receita sobre como fazer o produto. Porém, já sabendo, por sua experiência, que essa norma não dá conta de tudo o que a atividade de trabalho lhes exige, foi preciso recorrer às renormalizações e aos aprendizados produzidos singularmente.

Para quem estava aprendendo, tudo isso (norma anterior e renormalização já produzidas), mescla-se em uma norma, em uma prescrição que, ao produzir no Atelier, não é suficiente para antecipar a atividade. Note-se que mudamos tanto a posição social das participantes como o local, da padaria/confeitaria de cada uma para o laboratório, provocando um constrangimento, novas infidelidades ao meio, renormalizações, o trabalho real e o real da atividade.

Enfim, pensamos que a riqueza dessa elaboração consiste no fato de que precisará ser comunicada aos outros. Comunicar ao outro como fez o trabalho é uma forma de apresentar a atividade de maneira a permitir que outro a faça. É, portanto, uma prescrição que convoca o trabalho real, tendo como base tanto a norma antecedente como a renormalização que se fez necessária em atividade.

Trata-se de uma prescrição que convoca o trabalho real e o real da atividade; uma elaboração, interpretada e compreendida em função de uma singularidade relacionada à sua trajetória de trabalho e que será compreendida pelo outro a partir de outra trajetória de trabalho diferente. Uma experiência dialógica sobre o fazer que, ao constranger o sujeito, exigir-lhe-á a convocação de seus aprendizados e renormalizações para elaborar uma norma exequível, mobilizando conhecimento e experiência.

Além disso, preparar uma atividade compartilhada de modo a apresentá-la e comunicá-la pode evidenciar a saturação da atividade e informar sobre a distância entre o previsto e o realizado e as conseqüentes dramáticas dos usos de si, bem como o corpo-si presente na Atividade de Trabalho.

O Atelier foi pensado como um espaço que permitisse refletir sobre os saberes e os valores que circulam na atividade de trabalho de trabalhadores e de trabalhadoras da Panificação e Confeitaria. Portanto, uma possibilidade de aprendizado como apropriação do mundo e não apenas de estar nele e acessá-lo. Afinal, “qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático” (CHARLOT, 2003, p.68).

## 8 DEBATES DE SABERES E DE VALORES NAS RELAÇÕES COM O APRENDER

Os participantes de nossa pesquisa evidenciam as condições e as formas como se depararam e enfrentaram um conjunto de dificuldades e de desafios no seu cotidiano, em diferentes dimensões de suas vidas e no trabalho. As trajetórias profissionais apresentadas no capítulo 06 são marcadas por desvios, paradas e retomadas, as quais demonstram as condições materiais, sócio-econômicas, mas também os julgamentos desses sujeitos em atividade, onde arbitram em um mundo de saberes e de valores, (re)singularizando a própria experiência profissional.

Em relação à experiência e ao debate de saberes e de valores, Yves Schwartz (2010, p. 41) dirá que:

(...) não existe cristalização da experiência sem um debate de valores na pessoa que vai cristalizar, que vai acumular, que vai capitalizar elementos originais de saberes. Isso me parece fundamental, não podemos eliminar o encontro de valores da maneira como a experiência vai se estruturar. Ora, se tratamos de tipos de situações, de tipos de raciocínio de modo protocolar, excluímos a consideração dos debates de valores que são sempre resingularizados.<sup>55</sup>

Em Charlot (2000, p. 63) encontraremos a afirmação que:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

Assim, considerando as proposições de Charlot (2000) de que não há “saber” senão para um sujeito, em diálogo com a afirmação de Schwartz (2010) de que todo o saber implica um mundo de valores, depreendemos que não há “o valor”, senão para o sujeito. Ou ainda, dizendo de outra maneira, “não há saber em si, o saber é uma relação” (CHARLOT, 2000, p. 60) assim como não há “o valor” em si, o valor é uma relação. Logo, saberes e valores são relações que o sujeito estabelece na atividade.

---

<sup>55</sup> Ver mais em Schwartz (2010, p. 40-41) onde o autor apresenta uma crítica à tradição empirista acerca da discussão entre saber e experiência.

Schwartz apresentará importante reflexão sobre as relações que o sujeito estabelece com os saberes e valores em atividade e como eles (saberes e valores) inscrevem-se em uma história de vida e de trabalho nas experiências cotidianas dos debates dos usos de si.

Para designar esse polo tão enigmático da experiência que deve ser distinto do saber formal, na perspectiva ergológica, falamos de saber investido. Isso reenvia à especificidade da competência adquirida na experiência, que deve ser investida em situações históricas. São saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares. Se chamarmos esses conhecimentos investidos de saber, a articulação, a interfecundação entre esses dois tipos de saberes não é impossível já que esses saberes investidos são, eles também, saberes (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 44).

Essas relações de saberes e de valores que se inscrevem na experiência de trabalho, e na qual se cristalizam, permitem-nos falar sobre esta experiência, ainda que com alguma dificuldade, tendo em vista que o dizer não recobre o fazer (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 129).

De acordo com os autores, “é imperativo, hoje em dia, entender a atividade como uma dialética, um jogo de reciprocidades entre o dizer e o fazer, entre o geral e o singular”. Falar sobre o trabalho é uma maneira de nos encontrarmos com os saberes e os valores que orientaram os julgamentos presentes nos debates que o sujeito estabeleceu ao realizar seu trabalho.

Contudo, Schwartz e Durrive (2010, p. 133) alertam que é preciso cuidado para não simplificar nem a atividade, nem a linguagem, nem a relação entre ambas. Assim, é necessário considerarmos que “essa ligação entre o fazer e o dizer é imemorial” (p. 131) e que “é preciso também saber restituir uma relação de complexidade, e mesmo de enigma, entre a linguagem e a atividade”.

Considerando essas proposições, neste capítulo queremos discutir sobre quatro pontos que consideramos sínteses das relações com o saber e que são também relações com o aprender: aprende-se o que não se sabe; a felicidade e frustração no trabalho; a atividade impedida; e os segredos do ofício. A fim de alcançar esse objetivo, tomaremos por base as trajetórias profissionais e as

entrevistas apresentadas no capítulo 06, além da problematização do campo de pesquisa desenvolvida no capítulo 02.

### 8.1 SABERES E VALORES: APRENDE-SE O QUE NÃO SE SABE

Nesta sessão, retomaremos algumas das falas dos entrevistados com o objetivo de evidenciar a aprendizagem no espaço do “não saber”. Contudo, esse espaço do “não saber”, o espaço do aprender, não é um vazio absoluto, mas um espaço de potência de relações com os saberes e com os valores.

Em outras palavras, para aprender o que não sabe é preciso acessar o que se sabe (saberes e valores), seja algo que já é do domínio do próprio sujeito, algo que esteja no domínio do outro, ou ainda relacionado aos objetos, aos instrumentos (VYGOTSKY, 1991). Assim, queremos considerar o saber virtual e toda sua potência, mas também o saber que está materializado nos objetos partilhados na cultura, o conhecimento historicamente produzido, sistematizado ou não, pelos outros diante das diversas situações concretas.

Iniciamos abordando uma fala de Luna que comenta sobre o uso do chocolate. O processo de preparo desse ingrediente chama-se “temperagem”<sup>56</sup> do chocolate. Luna disse que havia aprendido a usar o chocolate “na experiência prática” antes mesmo de fazer o curso técnico em panificação e confeitaria. Ela nos disse que “quando o cliente pedia bolo com chocolate, ela colocava”. O uso do chocolate era inicialmente por simples tentativa e erro, ou como ela nos disse, “mais erro do que tentativa”.

Ao fazer o curso no IFRS-POA, Luna disse que aprendeu algumas aplicações e as diferenças entre os diversos tipos de chocolates. “O meio-amargo, o de cobertura, o cacau alcalino, cada um serve para um tipo de produto e o preparo é diferente”. Esse segundo momento evidencia um processo de aprendizado relacionado a saberes sistematizados em que os professores, os livros e as apostilas antecipam e normatizam, em certa medida, as operações e as ações da atividade de trabalho.

Contudo, a dinâmica da atividade não pode ser totalmente antecipada e coloca esses saberes e valores à prova. A fala de Luna, a seguir, ilustra isso:

---

<sup>56</sup> Uma das obras de referência é o livro organizado por Wright e Treuille (2010),

Luna: Antigamente a gente temperava o chocolate, derretia todo o chocolate, aí tu usavas um granito, uma mesa fria onde ali tu resfriava o chocolate, certo! Com espátula, eu cheguei a trabalhar assim, tanto é que o curso me deu essa noção de temperatura do chocolate, hoje em dia não é mais feito assim. Hoje em dia tu pesa o chocolate, tá! Aí dois terços dele tu derrete e aquele restante é que tu vai temperar teu chocolate já derretido,

Pesquisador – E como é que tu aprendeste isto?

Luna: Aprendi na Confeitaria que eu trabalhava porque o confeitiro de lá fazia muito curso de chocolate, depois ele foi trabalhar para a “nome da empresa” (Fábrica de chocolates) e isso foi passado para ele e ele passou para nós funcionários. Isso aí foi um grande achado que eu achei porque antigamente tu ficava ali com um termometrozinho, chocolate pra lá, chocolate pra cá, era uma sujeira e agora não, é a maneira mais simples que eu achei assim e que foi bem prático.

Na fala acima reproduzida, Luna evidencia que “os saberes” construídos antes do trabalho na Confeitaria foram a base para que pudesse aprender um novo processo de temperagem. Encontramos aqui um exemplo de aprendizagem com um *expert*, um processo de aprendizagem que exigiu a orientação e/ou a supervisão de um indivíduo mais capacitado para a resolução de um problema comum. Vygotsky (1991, p.97) chama de ZDP “a distância entre a capacidade do indivíduo de resolver problemas sozinho e o seu nível de desenvolvimento potencial para a solução de problemas sob orientação ou em colaboração de companheiros mais capazes”.

Charlot (2000, p 68) afirma que “aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. Dessa forma, observamos nessas três situações em torno da temperagem do chocolate que essa apropriação não é uma “simples” passagem de um saber “de fora” para dentro do sujeito, mas que o processo de apropriação constrói novos saberes ao encontrar-se com os saberes antigos, com as experiências anteriores do sujeito. Não é, portanto, uma internalização sem a participação do sujeito, mas lhe exige escolhas.

Nessas situações, ao abordarmos a aprendizagem como aquisição, adaptação e criação, estamos retomando as três relações epistêmicas com o saber (CHARLOT, 2000): “apropriar-se de um objeto virtual - encarnado em um objeto empírico, abrigado em locais específicos ou possuído por outras pessoas” (p. 68); “aprender é dominar uma atividade - imbricação do ‘Eu’ na situação onde o aprender é o domínio de uma atividade ‘engajada’ no mundo” (p.69); “relação de distanciação-

regulação afetiva e relacional de si consigo mesmo e com os outros” (p. 70). Enfim, para Charlot (2000), aprender é relacionar-se com o saber.

Poderíamos dizer, a partir dessa afirmação, em diálogo com a ergologia e considerando o caso que ilustramos em torno dos saberes relacionados à temperagem do chocolate, que aprender é tensionar os saberes, tanto aqueles que estão em aderência como aqueles que estão em desaderência à atividade, o que não pode ocorrer na inércia, mas somente em atividade.

Enfim, as três situações, primeiramente a tentativa e erro, seguindo pelo ensino escolar e a aprendizagem no trabalho com o confeitiro mais experiente, antes de invalidar “os saberes” anteriores, colocaram novos problemas para Luna que se traduziram tanto em oportunidades como em obrigações para a reconstrução desses saberes.

Falamos em obrigação na medida em que na primeira situação Luna precisava fazer o bolo para entregar ao cliente conforme combinado, na segunda porque precisa fazer as lições escolares para ser aprovada e na terceira situação porque precisava temperar o chocolate de acordo com as instruções de seu superior. Porém, a mesma obrigação foi uma oportunidade de aprender “o novo”. Atualmente, Luna pode utilizar, em sua confeitaria (na cozinha de sua casa), esses saberes relacionados à temperagem do chocolate porque, diante de determinada situação, escolheu aprender a usar o chocolate de maneira diferente, contribuindo para a construção de suas reservas de alternativas.

Porém, a dialética da oportunidade e da obrigação não pode ser pensada como uma simples escolha descolada de uma história pessoal e de uma trajetória de trabalho, sob pena de incorrerem no erro de analisarmos equivocadamente as escolhas dos sujeitos. A dialética da obrigação e da oportunidade precisa ser vista como uma *dramatiqué*, um debate de valores em torno dos saberes. Vejamos isto em outras situações relacionadas aos ingredientes.

Por exemplo, Jasmim, ao comentar sobre o uso de chocolate, expõe mais claramente os valores que orientam suas escolhas.

Jasmim – Sim, em barra, geralmente pra ganache ou então pra enrolar o chocolate no brigadeiro, mas chocolate em pó é banido aqui. Pelo custo, o cacau sai muito mais em conta... [...] e é mais saudável, então eu sempre falo assim pro cliente “o chocolate já tem açúcar, o cacau, não, então já diminui um pouquinho a caloria, é mais saudável.” Eu sempre falo isso pro cliente e ganho pontos com isso..... hoje ainda fiz os brigadeiros e coloquei

pra aquela quantidade doze ou botei três colheres de cacau cheias se fosse colocar chocolate em pó eu teria colocado, eu acho, uns 500 gramas, não, uns 500 não, sei lá, uns 250 ou 300 gramas de chocolate, que é bem mais caro, né.

A fala de Jasmim evidencia a importância de obter lucro com seus produtos. Para isso, lança mão de artifícios como, por exemplo, citar o valor nutricional do alimento com o objetivo de alcançar maior preço de venda sobre seus produtos. Além disso, Jasmim exemplifica que escolher por chocolate em barra ou cacau pode representar uma economia de custos, o que também redundaria em maiores lucros.

O que norteia suas escolhas? A vontade de enriquecer? Os custos fixos com funcionários, aluguel e outros que pressionam suas escolhas? Enfim, poderíamos elencar uma série de perguntas aqui. Mas, mais importante do que algumas perguntas que poderiam nos levar a respostas simples, precisamos olhar para a trajetória de Jasmim, uma confeitadora que é proprietária de um bistrô, com vivência fora do Brasil, que trabalha no comércio desde muito jovem, filha de ex-comerciantes; enfim, cabe observar os saberes e valores inscritos em uma história singular.

Borboleta traz outra situação que nos permite analisar a relação entre saberes e valores relacionados às escolhas e aos aprendizados. Na fala a seguir, Borboleta comenta que percebe uma grande mudança em relação aos ingredientes, os quais estão cada vez mais industrializados.

Borboleta – Hoje, há dez anos atrás, a maioria dos produtos tu tinhas que realmente fazer em casa, tu tinhas que fabricar, hoje se vem um vendedor aqui ele te abre uma pasta com tudo em saco ou em caixa, tipo assim, creme de confeitador, só bota água e mexe que está pronto, vai pegar um negrinho só abre o pote e tá pronto, aí tu vai pegar o ovo também, tu viu né, em pó, tu vai pegar creme de ameixa, ninguém perde mais tempo pegando a ameixa, cozinhando...

O que ela (Borboleta) buscou afirmar-nos foi que a constante mudança nos ingredientes provoca necessidades de mudanças nos processos de trabalho, e isso, conseqüentemente, exige novos aprendizados. Quando poderia se imaginar no passado que hoje nós encontraríamos ovos em pó, liofilizados, para uso na confeitaria? O creme de confeitador com a utilização de baunilha em favas exige um processo para a extração de sua essência. Atualmente, contamos com essências de baunilha engarrafadas.



Enfim, usar o produto mais ou menos industrializado envolve um conjunto de escolhas relacionadas aos custos da matéria-prima, aos tempos de processamento, aos sabores sempre históricos e culturalmente constituídos, às possibilidades de uso de cada ingrediente, além de muitas outras questões que não conseguiríamos esgotar, caso quiséssemos levantar todas.

Contudo, o que podemos afirmar diante desse caleidoscópio é que as escolhas estão sempre inscritas nas histórias de vida e nas trajetórias desses sujeitos, e que cada escolha reflete um processo de relação com o saber que é também uma relação com o aprender.

## 8.2 SABORES E DISSABORES: FELICIDADE E FRUSTRAÇÃO NO TRABALHO

Nesta sessão objetivamos enfatizar alguns sabores vinculados à felicidade no trabalho, bem como os dissabores relacionados às frustrações. Encontramos nas incursões ao campo de pesquisa e nas entrevistas questões recorrentes que apontam para este duplo caráter do trabalho na Panificação e na Confeitaria e, diante disso, queremos pensar o que a felicidade e a frustração no trabalho possibilitam em termos de aprendizagens.

A última pergunta das entrevistas era se havia algo que o(a) entrevistado(a) gostaria de falar e que não havia sido perguntado. Algumas respostas chamam bastante a atenção e nos mostram o potencial de uma entrevista como um meio para a transmissão da experiência.

Borboleta disse-nos que aguardava por este dia, pelo dia em que poderia falar sobre o seu trabalho.

Borboleta: de uns tempos pra cá eu venho pensando, exatamente, numa situação igual a essa. Porque eu vi a história da dona Inês, como ela começou em uma garagem, e eu sempre ficava assim, bah! será que um dia alguém vem ouvir minha história também, sabe, aí eu até pensava o que é que eu vou dizer, aí eu pensei no dia que eu disser eu vou contar a verdade, porque não adianta eu vir aqui enrolar sabe, eu fui traída, eu fui roubada, eu vou contar a verdade gente. Eu fui trocada (?) porque às vezes a gente fica pensando que, pô, as pessoas vão saber da tua vida, mas eu não tenho nada a esconder, nada, nada. Eu não fiz tráfico de drogas nem de cigarros, eu não matei ninguém, eu não precisei pisar em cima da cabeça de ninguém, nem de tirar o pão da boca de alguém, como aconteceu, pelo contrário, claro que a gente tá bonito assim graças à herança, claro, isso eu não tenho dúvida de que pelo nosso trabalho a gente

estaria sobrevivendo, claro que eu não teria condições de fazer uma coisa assim como firma porque foi quase duzentos mil reais isso aqui.

Estrela evidencia que o trabalho lhe faz muito feliz. Comentou também a grande satisfação que tem em trabalhar junto com seu marido, que eles se dão muito bem no trabalho e que ela trabalha com aquilo que gosta de fazer.

Estrela – Graças a Deus. É feliz na confeitaria, é feliz no casamento, isso não se fala pra muita gente, né. A gente é muito unido é muito...eu falo pra ele a gente colou uma cola bonder entre um e outro que não tem mais como..... E a base, na verdade, é o trabalho, porque a gente tá no trabalho praticamente dez horas, onze horas por dia. Então se o trabalho está bem isso reflete em casa. Não adianta estar feliz em casa e quando entrar aqui não.  
E vive vinte e quatro horas por dia juntos.

Luna, ao falar sobre sua satisfação com o trabalho, disse de maneira poética que:

Luna – A gente adoça a vida das pessoas, sabe! A gente tem o prazer de, com uma simples fatia de torta, a pessoa ficar feliz comendo um doce gostoso, bom e feito com carinho, eu acho assim é bem importante, eu acho importante.

Talvez a fala de Sol seja aquela que poderíamos considerar mais significativa na medida em que ela comenta tanto sobre felicidade como sobre sua frustração. Sol diz que é 80% feliz porque vê reconhecimento quanto à qualidade do seu trabalho, dos seus produtos. Porém, a parte de frustração está relacionada às dificuldades econômicas que não consegue superar, já que seu trabalho não lhe possibilita, neste momento, maiores lucros, o que lhe impede de ter uma vida com maior conforto.

Sol: Ah! Se eu sou feliz no que eu faço (rsrsrsrsr). Se eu me sinto realizada no que eu faço. Acho que tu não perguntou isso.... Deixa eu te dizer assim, 80% sou feliz dos elogios que eu recebo daquilo que faço, 20% fico triste por não conseguir juntar dinheiro essa é a parte que me deixa mais infeliz no meu negócio, é não conseguir ver o fruto assim, o lucro desse negócio que eu tanto gosto de fazer mas talvez por eu não cobrar tão caro o que eu faço eu não consiga ver esse lucro todo, essa é a parte que eu fico triste, que eu não me sinto totalmente realizada no trabalho que eu faço.

A questão da saúde também foi recorrente e aponta um sério problema na relação entre felicidade e frustração neste trabalho. Os nove entrevistados relataram

problemas de saúde ligados à profissão. Sol lembrou que as principais doenças que já teve estão relacionadas ao seu trabalho. Jasmim falou sobre isso quando estava recordando a dupla jornada que envolve o trabalho na Confeitaria e as tarefas de mãe que cria o filho sozinha. Luna relaciona o gosto pelo trabalho com a fadiga que ele provoca. Borboleta também relaciona a saúde com o trabalho e a família e também recorda alguns processos de trabalho que exigem muito de seu corpo. Já Tigre comenta sobre o quanto o trabalho é cansativo e como são extensas as horas de trabalho. Falcão também expõe sua vivência sobre o tema dizendo que se afastou do trabalho por problemas de saúde. Falcão diz que, mesmo com o avanço tecnológico, ainda hoje acontecem casos semelhantes ao seu em que o padeiro passa parte do dia carregando sacos de farinha nas costas. A seguir destacamos as falas relacionadas a esses pontos:

Jasmim: Tenho o costume de ficar em pé. Mas na hora de tirar o sapato, o pezinho tá inchado no fim do dia né, você só quer tomar um banho e botar os pés pra cima pra descansar. O intenso ritmo de trabalho é percebido pelo inchaço nos pés.

Borboleta: Quanto vale a infância do teu filho, quanto vale a tua saúde, quanto vale umas horas de sono e eu vi que essas horas valem muito, dinheiro não é tudo.

Borboleta: O risole com meio litro de leite pra nós, queimava as mãos porque tinha que amassar ele quente.

Luna: Então eu fazia todinho o doce da linha da confeitaria, inclusive os Macarons era eu que fazia e pra mim foi bem gratificante a experiência gostei bastante só parei mesmo pela lesão no ombro que eu tive e eu tive que parar.

Sol: Assim a questão que eu acho que prejudicou as minhas mãos é que eu sovava muitos risoles, massa quente, tem que ser quente, nós vendia muitos risoles todos os dias, todos os dias eu sovava... Muitas dessas doenças que eu tenho, eu acredito que sim, que adquiri dentro do serviço mesmo, pelo excesso que eu fazia...

Tigre: Olha, eu gosto, eu gosto do que faço, se fosse pensar só no dinheiro não estaria mais aqui trabalhando, porque tu trabalha, praticamente, o dobro de uma pessoa normal, quatorze horas por dia, no geral é oito horas por dia, mas a gente trabalha bastante, mas, claro, tu vai chegando num momento que tu vai chegando numa idade aí tu já começa a questionar até, eu, pessoalmente, por causa da produção, até quando eu vou aguentar ir pra dentro da produção, quando tiver que ir pra dentro e trabalhar como tem que trabalhar pra ti manter a tua qualidade, porque muitas padarias quebraram por isso, por não conseguir manter uma qualidade.

Falcão: Problema de coluna. Carreguei muita farinha na cabeça e naquele tempo tinha a padaria que o depósito, às vezes, não era junto daí o cara tinha que caminhar, naquele tempo uma coisa que a gente aprendia era

carregar farinha na cabeça e que no fim acaba cobrando da gente. Eu tenho problemas homéricos na coluna, né, oriundos dessa atividade.

Contudo, esta questão da Segurança do Trabalho citada pelos participantes e que já havíamos apontado no Capítulo 03 desta tese, quando contextualizamos o campo de pesquisa, não são novidades em si e confirmam questões apontadas por Soares Terceiro (2012) na análise acerca da formação profissional escolar na área da Panificação e da Confeitaria. Naquela pesquisa é apresentado um conjunto preocupações relacionadas às aulas realizadas nos laboratórios de panificação e de confeitaria onde são abordadas questões relacionadas aos riscos à saúde e/ou à segurança, de acidentes, físicos, químicos, biológicos ou de explosões.

Os riscos de acidentes estão relacionados com a manipulação de objetos cortantes e/ou aquecidos que oferecem riscos físicos, seja pela incisão, corte ou queimadura. Além disso, há outras atividades que oferecem riscos de queimaduras, como a necessidade de operar ao mesmo tempo com óleo quente e água em processos de fritura ou na utilização de equipamentos que podem ocasionar descargas elétricas (choque-elétrico), como por exemplo, a faca elétrica, o forno de micro-ondas, refrigeradores e máquinas de gelo. Além disso, há a necessidade de manipulação de facas, estiletes e de equipamentos com operação por força motriz, como batedeiras, masseiras, extrusoras, cilindros, liquidificadores, mixers, entre outros.

Os riscos químicos estão presentes pela manipulação de substâncias de limpeza, como detergentes e o hipoclorito de sódio, este último necessário na desinfecção de alimentos. Os riscos biológicos estão presentes através da possibilidade de proliferação de microorganismos, tais como bactérias, bolores ou leveduras. E, os riscos de explosões são constantes, seja na troca de botijões de gás que ficam dentro do laboratório ou na ausência de manutenções adequadas nos fornos e fogões, visto que não há fiscalização própria para esses ambientes escolares, tal como há para as padarias, confeitarias e outros estabelecimentos de produção alimentícia. Isso implicou em constantes alertas por parte dos professores, que revelaram grande preocupação na busca por operações seguras, já que os riscos à segurança estão presentes em tempo integral no laboratório. (SOARES TERCEIRO, 2012, p. 125-126).

Podemos considerar ainda os riscos vinculados à presença de outras pessoas no mesmo espaço físico, onde uma pessoa pode, por algum descuido, ferir a outra, tanto nas padarias e nas confeitarias como nos laboratórios da escola que busca simular estes ambientes de produção. “Retirar uma forma quente do forno exige a utilização de luvas térmicas para proteção do próprio operador e o cuidado com as outras pessoas que estejam próximas” (SOARES TERCEIRO, 2012, p. 127).

Diante disso, considerando as falas dos nossos entrevistados, as incursões ao campo de pesquisa e a pesquisa na legislação relacionada ao tema da

Segurança no Trabalho, podemos depreender que, independente da escala de produção, independente de se tratar de uma escola, de uma padaria ou de uma confeitaria, de uma produção os riscos à saúde e à segurança do trabalhador estão no ambiente de produção, na relação com as máquinas e os utensílios de trabalho, no fato de que há a presença de outras pessoas com quem se trabalha e se aprende junto. Neste sentido, podemos afirmar que são riscos inerentes à atividade de trabalho na área da panificação e da confeitaria e que também envolvem os saberes e os valores que circulam nesta atividade de trabalho. Isso nos permite considerar que a norma pode antecipar somente em parte aquilo que se desenvolverá durante a realização do trabalho tanto em relação a manipulação dos objetos como em relação à própria integridade física daquele que trabalha. Nos permite afirmar que a Segurança no Trabalho está vinculada ao debate de normas, de saberes e de valores.

Outra questão a partir da qual podemos abordar a satisfação e a insatisfação em relação ao trabalho refere-se àquilo que cada profissional, de maneira singular, considera “um trabalho bem feito”. Entre as respostas encontramos questões vinculadas à qualidade do produto, à estética e aos ingredientes.

Ao refletir sobre o que seria um trabalho bem feito, Sol evidencia que esse tema está vinculado aos debates de valores da atividade de trabalho. Em sua resposta, Sol compara a estética e o gosto dos produtos. Ainda que ela nos diga que o aspecto tem que ser agradável, fica evidente que, para ela, o sabor é mais importante do que o aspecto.

Sol: O trabalho bem feito pra mim é os ingredientes, sova, não é o bonito, porque eu não tenho aquele dom de fazer coisas lindas assim, mais rústicas assim, eu faço um pão rústico, mas quando tu corta, come um pedaço, dois pedaços, aquilo ali me dá prazer, entendeu? Ver que tu fez uma coisa bem feita, gostosa, claro que eu posso pegar bota lá na caixinha com enfeite e cobrar vinte reais pelo enfeite, mas eu quero é que tu volte a comer o pão. Por isso é que eu sempre falo pra eles, às vezes eu não gosto quando faz uma massa assim, ah! eu não gostei dessa massa aí, aí na outra semana o pão tá mais bonito, a massa tá mais gostosa, do jeito que eu queria, eu acho que é isso aí. Tem que ser bom para os olhos e para a boca. Tem uma colega que faz, vou entregar ela, faz muito bonito com os olhos, quando tu vai comer, não é tão bom. Não. Aí eu pergunto: por quê? "Porque eu molhei o bolo com água". Putz, então! Eu molho meu bolo com guaraná ou eu boto um leite né, no verão é ruim porque azeda, ou tu faz uma calda com alguma coisa e molha, mas com água! Quando tu vai comer o pão de ló ele tá com gosto de água, mas ela já facilita assim, entendeu! Tem coisas que eu não faço, mas algumas... é bonito, é lindo por fora mas o paladar... eu acho que tem que ter o paladar. Quando tu vai comer um pão, tem que ter

um paladar. Eu faço pão com água, se eu não tiver ovo, faço sem ovo, mas eu prefiro ter todo esse material para trabalhar e se, o açúcar se eu puder comprar uma marca melhor eu compro, senão eu uso o que tenho, mas ele não me dá a mesma qualidade que é melhor, quando eu vou fazer a calda, aquela calda fica diferente uma da outra, com certeza.

Falcão, ao comentar sobre a questão do sabor, lamenta as mudanças que têm sido feitas nas receitas exclusivamente para baratear custos.

Falcão – O diferencial é a qualidade porque tu podes ter uma receita, digamos assim, eu inicie com uma padaria hoje, uma padaria pequena daí o meu patrão diz “tu tens uma receita aí de cuca? Tu sabe fazer cuca? ”. Sei, eu tenho uma receita aqui daí ele olha a receita e em dez quilos de farinha a minha receita vai 48 ovos, aí ele faz o seguinte: “aí onde tem 48 ovos tu bota 24 que o efeito é o mesmo” e não é verdade, nesse aspecto assim que tu vê. Sai pão mais não é o mesmo pão. Tu vai vender por cuca mas para quem conhece tu vai ver que não vende.

Enfim, abordar questões relacionadas à satisfação, à frustração, à felicidade e à infelicidade nesse campo de trabalho permite-nos identificar alguns aspectos ligados à afetividade. Abordar a afetividade (aquilo que afeta) é uma forma, mas não a única, de acessar os *móbilis* e as estruturas de pensamento mais afastadas dos valores mercantis do trabalho no capitalismo, marcado pela compra e venda de força de trabalho.

Nossos entrevistados falaram sobre a possibilidade de trabalhar em casa, mais próximo da família, sobre poder “fazer” seu horário de trabalho, o reconhecimento do trabalho, saúde e religião. Enfim, as questões que eles levantaram são aquelas que eles mesmos indicaram como sendo “aquelas que dinheiro nenhum não compra”.

Em suma, abordar essas questões indica-nos que a aprendizagem não se restringe apenas a aprender aquilo que se tornará valor mercantil ou que será trocado no mercado. Aliás, se retomarmos a fala de Sol sobre as relação entre o valor recebido e o reconhecimento pessoal do seu trabalho, veremos que a aprendizagem supera os fatores vinculados às trocas mercantis, mas isso precisa ser pensado “para o bem” e “para o mal”. Ou seja, se se aprende com a satisfação, aprende-se também com a frustração.

Nesse sentido, abordar a questão das frustrações é referenciar o real da atividade; aquilo que se faz por obrigação sem querer fazer e aquilo que se deixa de fazer por estar impossibilitado de fazer, conforme vimos nos exemplos. Pensar a

aprendizagem em relação a esses temas significa abrir portas para a expansão do poder de agir.

### 8.3 BOAS PRÁTICAS: ESPAÇO TRIPOLAR E ATIVIDADE IMPEDIDA

No capítulo 03, abordamos as Boas Práticas como uma das normatizações que prescrevem e antecipam a atividade de trabalho na área da panificação e da confeitaria. Nesta sessão, queremos explorar como os sujeitos em atividade de trabalho recentram essas normativas e em que elas se vinculam à aprendizagem. Para tanto, recorreremos ao Espaço tripolar.

Soares Terceiro (2016) observa que as normas relacionadas às Boas Práticas não dão conta de garantir o cuidado com a manipulação de alimentos sem que exista um compromisso ético de cada pessoa, de cada manipulador do alimento em preparo. Cumprir com as Boas Práticas exige um conjunto de escolhas e de valores em relação ao alimento, ao próprio corpo e aos espaços de trabalho.

No trecho a seguir, Jasmim comenta sobre as escolhas em relação ao próprio corpo e à aparência relacionadas ao cumprimento das Boas Práticas. Lembra, inclusive, o papel formador dos programas de televisão, que não exigem que estas normas se cumpram conforme está na legislação.

Jasmim: Unha? Comprida? Nunca tenho. Eu pintei por causa do meu aniversário. Oh! Como é minha unha! Bem curtinha, isso aqui eu boto só depois. (mostrando as unhas)... aí eu boto unha postiça quando eu tenho festa pra ir eu vou lá e boto. Mas não dá, unha na cozinha não tem como, sempre curtinha, sempre assim. Cabelinho preso, brinco muito de vez em quando eu boto. Hoje eu trabalhei com brinco, não tirei o brinco, maquiagem eu não uso, de jeito nenhum só... Pra mim já é natural, né. Mas eu não gosto, eu fico com uma cara de cansada, olheiras, então, às vezes o cliente chega aqui “nossa ‘Jasmim’ tá com uma cara”, tô sem maquiagem, tô com sono. Agora tá muito na moda Masterchef (programa de TV)... todo mundo entupido de maquiagem e cabelo solto. Eu acho isso muito errado porque eles dão exemplo, entendeu! Eles dão exemplo pra qualquer pessoa porque ali pode e aqui não pode. Eles trabalham de brinco, pulseira, anel, tudo, tudo, tudo. Aí quando chega aqui na realidade são outros quinhentos, não é? Até porque se a vigilância chega aqui tem que está tudo certinho, imagina!

Em relação ao tema das Boas Práticas, foram recorrentes nas entrevistas as questões que dizem respeito aos cuidados que envolvem a utilização de ovos nas receitas. Isso porque os ovos estão entre as principais e mais comuns matérias-primas, tanto na Panificação como na Confeitaria, de maneira que sua utilização

esteve presente em nossas entrevistas. Em algum momento um ou outro dos participantes abordava sua utilização, os cuidados necessários e as implicações em termos de sabor nos produtos. Como exemplo, cabe destacar a fala de Borboleta reproduzida a seguir. Nessa oportunidade havíamos perguntado sobre como faz a decoração de seus bolos, e ela nos disse que prefere utilizar o glacê industrial ao merengue, ainda que considere o gosto do merengue melhor.

Borboleta: Merengue do bolo? A gente faz o glace industrial, vai mustabe, clara e açúcar. São todos aquecidos na hora de fazer o suspiro, assado, quanto o bolo. O merengue, três quatro horas depois tu começa a ver a clara escorrendo pela bandeja, então não adiantou nada, a gente quando não tem clara usa chantili de caixinha, a gente compra pronto, que é chantili, né, não tem erro é industrializado e tudo, basicamente é assim. Isso sem falar que o merengue é mais perigoso né?

O perigo comentado por Borboleta está vinculado às Boas Práticas e ao reconhecimento dos riscos relacionados às doenças transmitidas pelos alimentos (DTA). No caso dos ovos, a principal DTA é a infecção por salmonela. Luna falar-nos-á sobre as diferenças relacionadas aos ovos *in natura* e pasteurizados.

Luna – Na verdade eu acho que tem diferença sim (referindo-se aos ovos *in natura* e aos ovos pasteurizado). Quando tu compra um ovo, mesmo que seja de granja e não de mercado, tu tens que fazer a assepsia de todos os ovos, pasteurizado já vem numa caixa, tu tens que higienizar a caixa pra poder abrir, tu não tem aquele contato de mão para separar a clara, o ovo. Tu já vai abrir a caixinha tu bota a medida pesada ali e já vai fazer. Agora em decorrência do produto tu tens diferença, macarons tu não consegues fazer com a clara pasteurizada porque o merengue francês que é batido para esse macaron que foi o merengue que eu aprendi pra fazer o macaron ele não dá o volume ideal. Com a pasteurizada não dá.... Mas, fica melhor com ovos *in natura*... Dá, diferença. Dá diferença, eu não sei porque, mas dá diferença e é bem significativa. E é bem significativo em termos de volume, *in natura* faz muito mais espuma.

Em contraponto, Borboleta prefere usar sempre ovos de um aviário que ela conhece e confia. Afirma que tem uma boa parceria com o produtor que lhe garante a qualidade e a segurança necessária.

Borboleta: A gente não (usa pasteurizado), a gente ainda tá à moda antiga e os ovos quando chegam vão direto pra geladeira, não ficam aqui exposto no calor nem nada, sempre na geladeira esse fornecedor foi escolhido, depois de tantos, a dedo é um cara que vem direto, não compro ovo em feira, em aviário, supermercado, eu compro direto do cara que traz do aviário lá de, de Santo Antônio da Patrulha? Não, aqui em Caxias.



Conforme observado nas falas das participantes, o preço dos ovos pasteurizados costuma ser menor do que o preço dos ovos *in natura*, mas o resultado não é o mesmo, nem em termos de sabor e nem de segurança alimentar.

O relato de Sol evidencia que ela sabe e gostaria de ter melhores cuidados no cumprimento das Boas Práticas. Porém, admite que, diante das condições de trabalho que tem na Instituição de caridade, não alcança o êxito que pretendia. Talvez este seja o relato mais significativo em termos de atividade impedida que tenhamos encontrado quando nos diz que:

Sol: aqui funciona assim, a gente tem que usar, né, touca, avental, bota branca, mas não funciona muito. Nesse espaço aqui não funciona muito quente, muito calor, nós suando. A gente usa touca, uniforme branco e o jaleco, mas a bota, manga cumprida, que nem pede a ...Na outra cozinha elas usam tudo isso e nós aqui é mais um pouquinho relaxado a coisa né, mas se usa só isso aí, mas aquela parafernália que é para usar mesmo aqui nós não usamos, a gente sabe que tem que usar mas não uso.

Sol: A condição não tem, ali onde eu trabalho tu derrete, tu liga o forno junto com o fogão tu não pode ligar o ventilador porque o ventilador é de frente pra o forno então não funciona.... Então eu uso a touca..... Porque assim oh! tu quer ver derreter, porque ei digo assim eu su gorda de ruim, porque tu quase morre pingando...

Sol: Porque assim oh! tu quer ver derreter, porque aí dizem que eu sou gorda de ruim, porque tu quase morre pingando... então assim a gente procura. Eu nunca tenho a unha grande a minha unha sempre é curta né, não uso a unha pintada né, nem que esteja de férias já não deixo crescer mais as unhas das mãos porque não pode, porque aí sim quando tu vais mexer no alimento...

Pesquisador: Onde tu aprendeu isso? Foi no curso ou tu já sabia?

Sol: Não, tudo foi no curso, eu tive palestra, a gente participou de palestras, vinha pessoas e falavam, eu passava isso pros meus alunos também quando eu tinha aluno, que não poderia estar com unha, que não pode usar brinco, não pode usar anel, então era uma briga pras meninas cortar as unhas né, então de jeito nenhum, teve uma que disse: "prefiro não fazer o curso do que cortar a unha". Hoje em dia elas já relevam mais né, mas eu tive gente que desistiu por causa dessas regras. Então assim oh! Na cozinha ali a gente não pode usar pintura, não pode usar brinco para fazer essas coisas, não pode usar anel, eu não tiro a minha aliança porque ela não sai, mas não pode usar nada, então se tu for pelas regras nada pode, mas como eu... temos fiscalização né que volta e meia aparece para ver como é que funciona.

As comparações sobre o uso de merengue, glacê industrial e chantili expostas por Borboleta, o uso de ovos *in natura* e/ou ovos pasteurizados, comentado por Luna, e as questões que envolvem as unhas pintadas, maquiagens, suor no rosto, a comparação com o *glamour* apresentado pela televisão presentes

nas falas de Jasmim e de Sol também contribuem para as análises e nas suas repercussões nos processos de aprendizagens.

Poderíamos, em uma primeira análise, dizer que estas questões estão relacionadas às Boas Práticas, às condições de trabalho observadas, aos relatos e os impedimentos com os quais estas trabalhadoras convivem no seu cotidiano de trabalho expressando o Real da Atividade (Clot, 2007a). Para este autor, o Real da Atividade se refere aos fracassos presentes na atividade de trabalho, aquilo que fazemos e aquilo que gostaríamos de ter feito sem conseguir. Todavia, conforme nossa afirmamos anteriormente acerca do Debate de Normas é preciso colocar estes impedimentos e estes fracassos como partes do Debate de Normas (SCHWARTZ, 2006b), como parte daquelas escolhas que não estão disponíveis e são produtoras de frustrações presentes nas Dramáticas dos usos de si (SCHWARTZ, 2006b).

Todavia, é preciso dizermos mais do que isso, é preciso considerar que estes impedimentos, que estes fracassos provocados pela impossibilidade de se realizar o trabalho está inserido em um debate de normas (Schwartz, 2007). Afirmamos isso considerando que em toda atividade de trabalho, do ponto de vista da Ergologia, uma tarefa não é executada, mas confrontada com um sujeito que ao trabalhar interpreta, analisa e regula. Logo, se isso ocorre sobre as escolhas que o sujeito faz, porque não existiria sobre as escolhas que gostaria de ter feito e foi impedido?

Para explicitar isso, queremos primeiramente considerar aquilo que fica muito evidente na fala de Sol sobre as Boas Práticas a partir do Espaço Tripolar. Vimos que, por um lado, as Boas Práticas são resultantes de um intenso debate ocorrido no polo III, o polo da Politeia, polo onde se manifestam as leis e os debates da política que todo cidadão reivindica e espera do Estado, não é a toa que as Boas Práticas são consideradas questão de saúde pública e direito dos consumidor. Contudo, ao trabalhar, outras normas se conflituam com esta. São normas relacionadas ao Polo II, o Polo do Mercado, dos valores quantitativos e mercantis, que com toda sua força na atualidade em nossas sociedades mercantis e de direito lhes exige garantir a produção independentemente das condições de trabalho e das questões relacionadas à segurança alimentar

Estabelecido este debate de normas antecedentes, precisamos considerar que há um sujeito que trabalha e faz julgamentos permanentemente em sua

atividade de trabalho. E, conforme vimos no Referencial da Ergologia, se este sujeito não se restringe a uma simples execução do seu trabalho, mas realiza uma execução a partir de escolhas, temos que considerar que este mesmo sujeito que se nega a simples execução, também se sena ao simples impedimento do trabalho.

O que queremos dizer é que, se este sujeito analisa, julga e faz escolhas sobre como fazer seu trabalho, ele também fará escolhas quando surgem os impedimentos. Por certo que entre as escolhas feitas, haviam escolhas que gostaria de se fazer e não foi possível fazê-las, mas também é certo que estamos falando das condições do trabalho ou condições relacionadas à atividade de trabalho, mas não estamos falando de determinações, do contrário não poderíamos analisar esta atividade pelo viés da Ergologia. Neste sentido, é que reencontramos o sujeito no Polo I, polo das gestões, da atividade humana, polo das dramáticas dos usos de si, polo dos debates de normas, polo das gestões “do” e “no” trabalho.

Se, para a Ergologia toda atividade é debate de normas onde a atividade retrata e convoca valores e a experiência de trabalho, é também debate de estratégias sobre como fazer o trabalho, debate entre a convocação das reservas de alternativas e dos aprendizados produtores de novas alternativas, ainda não pensadas, ainda não testadas, enfim, polo da potencia de renormalizar, de recriar as normas em atividade de trabalho. Estes debates são sobretudo, debates entre os saberes e os valores, um debate epistêmico, axiológico e ético, ou conforme nos diz Schwartz (2014, p. 259), a atividade humana é “um contínuo debate de normas cujo lócus é o corpo-si”, onde “toda atividade industriosa é sempre uma ‘dramática do uso de um corpo-si’ (remetendo ‘dramática’ à necessidade contínua de travar debates com normas)” (SCHWARTZ, 2014, p. 260).

Por fim, é preciso uma outra reflexão: qual aprendizado é mais importante, aquele relacionado às normas antecedentes e a sua apropriação, ou o aprendizado relacionado à necessária renormalização? Retomando a ideia de que as Boas Práticas é uma expressão da legislação com vistas à saúde alimentar, portanto, uma norma debatida no Polo III (Politeia), mas que se efetiva na tensão com o Polo II (Mercado), isso trará impactos sobre os conteúdos das aprendizagens.

Em outras palavras, estaríamos mais interessados em quais aprendizagens: na que indica o conhecimento da Norma Legal e vinculada às normas antecedentes do polo III? No aprendizado do “mundo da produção” e das normas antecedentes do

polo II, assim como ela é, diante das necessidades de gerar rendimento e lucros? Ou estamos interessados nos aprendizados que perpassam as ressingularizações no Polo I, da Atividade, e que não podem ser antecipados? Em todos!

Além disso, essas dramáticas implicam decisões sobre o cumprimento de normas estandardizadas em situações complexas de trabalho. Nesse choque entre as dramáticas dos usos do corpo-si, por si ou por outrem, produtor de renormalizações, de um esforço de reflexão sobre a própria atividade e capaz de transformar os saberes e valores, que encontramos a aprendizagem.

Aprender Boas práticas envolve questões relacionadas à manutenção do trabalho/emprego pelo atendimento às demandas do mercado, da legislação e da sociedade, mas também a própria saúde física, psíquica e mental de quem o realiza, e a saúde de quem vai consumir os alimentos.

Esses três movimentos diferentes indicam três pilares diferentes das aprendizagens, cada um com suas demandas e com seus princípios próprios de funcionamento, mas ambos interligados e importantes. Como não considerarmos importante o aprendizado das normas antecedentes, seja do ponto de vista do bem comum (Politeia) e que envolve o cuidado com o alimento como questão de saúde pública, seja do ponto de vista da garantia da produção e dos resultados da empresa para garantir a melhor negociação no mercado? Mas, sobretudo, como não considerar os aprendizados dos usos de si por si e pelos outros relacionados ao polo da atividade e que envolvem realizar essa atividade de acordo com valores éticos que, mesmo enigmáticos e misteriosos, manifestam-se concretamente na atividade.

#### 8.4 SEGREDOS DO OFÍCIO: UMA QUESTÃO DE CLASSE

Os segredos do ofício não estavam inicialmente previstos como algo a ser analisado na pesquisa. Contudo, nas entrevistas tal tema emergiu com força como um dos produtos das relações entre as aprendizagens ocorridas e a atividade de trabalho. Abordar os segredos do ofício em uma pesquisa envolve um posicionamento político e ético do pesquisador. Político porque constitui movimento de visibilidade e de legitimação dos saberes dos trabalhadores; e ético porque se relaciona com a forma e a intencionalidade que a questão será abordada, guardando

espaços importantes que não fragilizem esses saberes e nem permitam sua apropriação indevida.

Nesse sentido, as ilustrações que citaremos observaram critérios ético-políticos na narrativa exibida. Assim, serão apresentados apenas os elementos necessários à visibilidade que se pretende dar, aliada aos objetivos de análise, guardando espaços importantes que não fragilizem estes mesmos saberes e nem permitam sua apropriação. Afinal, queremos abordar e analisar os segredos como uma questão importante para a profissão sem revelá-los, o que seria uma postura condenável de nossa parte. De maneira ilustrativa, seguem três situações evidenciadas nesta pesquisa.

#### **8.4.1 Negociação e confiança entre os segredos do ofício**

No início da pesquisa de campo, ao me aproximar dos participantes e convidar para participarem da pesquisa, buscava apresentar-me citando as pesquisas anteriores na área da Panificação e da Confeitaria. Informava sobre os conhecimentos desenvolvidos durante o mestrado em relação à produção, incluindo a questão das boas práticas e normas de segurança.

Para a minha surpresa, ao invés de conduzir a uma aproximação, que era o que eu esperava, partir deste lugar de fala acabava por gerar maior desconfiança em relação aos objetivos do trabalho e constantes negativas em participar da pesquisa. Isso me levou a uma mudança de postura na forma como passei a apresentar o convite. Ao me apresentar como professor de Administração de um Instituto de Federal, aquelas barreiras começaram a diminuir. Explorando com os participantes os motivos dessa desconfiança, as respostas indicam certo temor por parte dos trabalhadores e trabalhadoras em participar de uma pesquisa que visibilize os processos de aprendizagem e os saberes do trabalho tornando-os fáceis de apropriação, o que nas suas falas aparece como uma diminuição no seu potencial de negociação com seus empregadores.

O trabalho na Panificação e na Confeitaria mescla aspectos da produção industrial e da produção artesanal, fruto de um trabalho que convive na tensão permanente entre a habilidade manual e o manuseio de equipamentos tecnológicos. Por um lado, os “mestres” desse trabalho assinam e são reconhecidos por suas

“obras de arte” esculpidas à mão. Todavia, é grande também a presença de aspectos tecnológicos, por exemplo, na produção de farinhas, de fermentos, e também na inserção de maquinário como fermentadoras, fornos, bicos de confeitaria, entre outros instrumentos utilizados de acordo com as exigências de padronização e de produtividade próprias do sistema de produção capitalista.

Rugiu (1998), na obra *Nostalgia do Mestre Artesão*, aborda essa relação entre criação e reprodução no trabalho. O autor lembra-nos que o trabalho do artesão desenvolvia-se com uma preocupação diferente daquela que atualmente se concebe em termos de rendimento da produção. O foco era maior no processo de desenvolvimento das habilidades dos aprendizes. Isso porque, ao realizar seu trabalho, o artesão estaria mais preocupado com os aspectos estéticos relacionados à sua sensibilidade operativa do que com a venda, a produtividade e a padronização.

O uso de farinhas ilustra muito bem essa questão, na medida em que cada trabalhador da panificação e da confeitaria testa por diversas vezes esse ingrediente em diferentes receitas até estabelecer aquela que melhor se adéqua ao uso que pretende. Encontramos o mesmo em relação aos ovos e a outros ingredientes. As falas a seguir evidenciam isso:

Luna: A farinha é um dos ingredientes mais importante que eu acho assim, oh! Tanto pra panificação quanto pra confeitaria e tem usar uma farinha boa porque até no próprio pão-de-ló. A própria massa do bolo tu vê a diferença. Então, assim, a manteiga também, se for uma manteiga de péssima qualidade o resultado final não vai ser muito bom.

A fala acima evidencia a questão dos segredos como conteúdo (qualidade) de um aprendizado que em parte pode ser transmitido, mas em parte não pode ser passado, visto que os locais de trabalho são diferentes.

#### **8.4.2 O segredo parcialmente revelado**

Para abordar este ponto, tomamos como exemplo uma mudança no processo de produção de um determinado produto, sendo que uma das entrevistadas contou-nos que havia descoberto uma forma de aumentar seu rendimento.

A receita estabelecida pela confeitaria normatizava que este produto deveria render 35 produtos. Contudo, após alguns testes e mudanças em determinados

processos, esta confeitadeira obteve 40 produtos, ou seja, um acréscimo de 12,5% no rendimento utilizando os mesmos ingredientes e tempo de preparação previstos na Formulação.

Questionada se havia proposto alteração na Formulação da confeitaria, ela disse que não e que não havia nenhum motivo especial para isso. Apenas que considerou que não deveria compartilhar esse saber, mantendo-o consigo em segredo. Após um tempo, a confeitadeira resolveu deixar de trabalhar nesse estabelecimento para trabalhar de forma autônoma.

Para nossa surpresa, ao continuar seu relato, a confeitadeira contou que, ao treinar o novo confeito que iria lhe substituir na confeitaria, resolveu compartilhar com ele o segredo, expressando uma atitude de cooperação entre ambos. Questionada sobre o que havia lhe motivado a fazer isso, respondeu que havia uma relação de amizade entre ambos fora do local de trabalho e que ela sabia que ele seria muito exigido na nova função.

Ressaltamos também que a confeitadeira trabalha de maneira autônoma e obtém maior produtividade sobre seu próprio trabalho do que antes quando estava trabalhando naquela confeitaria, ou seja, o saber guardado em segredo e depois parcialmente revelado lhe rendeu uma vantagem competitiva em relação ao antigo empregador.

Outro exemplo de um segredo parcialmente revelado encontramos no relato da participante Sol, que conta sobre o processo de produção de ambrosia, de pão e de pão de ló.

Sol: Ontem mesmo eu queria fazer uma ambrosia e eu tenho uma auxiliar né, assim 'faz a ambrosia' ela botou os três litros de leite e já largou no fogo, eu disse não, não é assim, desliga. Bota os ovos, bota o leite, azeda com o vinagre, não tem limão, azeda com vinagre, mexe bem, pega a peneira, tira fora agora larga no fogo.

Em relação à ambrosia, Sol não apenas revela as técnicas envolvidas como também os macetes. Aliás, Sol supervisiona o trabalho de sua auxiliar, tomando o cuidado para que seja claramente compreendida por ela. Na fala a seguir, Sol comenta sobre o pão.

Sol: Eu sou muito de fazer as coisas no olho assim né, tipo meu pão eu já decorei a receita do pão, então dificilmente eu erro a mesma quantidade. Então eu tô tentando passar para outra menina que também trabalha lá. Eu

falo a quantidade porque ela erra né, ou às vezes sai muito doce, então tem um punhado, fecha a mão, bota o sal, a quantidade de sal para dez quilos de farinha, o açúcar, o azeite, eu já sei tudo de cor. Então quando eu vou fazer já faço tudo de cabeça, então às vezes eu tenho que passar para alguém eu digo não, mas eu tenho que mostrar.

Cabe observar que, no caso do pão, as indicações sobre como fazer são menos precisas, remetendo a uma memória que é pessoal e que Sol não faz muita questão de compartilhar, ou seja, conta, mas não conta tudo. Já no caso seguinte, do pão de ló, Sol diz que não conta nada mesmo.

Sol: Tem gente que me pergunta: "como é que faz o pão de ló?". Não ensino. Ah! Por quê? Porque tu vais lá fazer o pão de ló, o bolo, vai competir comigo né, então tu aprendes, tu fazes do teu jeito e eu faço do meu. Tem gente que não gosta das minhas coisas, tem gente que não gosta do meu pão de ló, do meu bolo, cinquenta por cento encomenda, cinquenta por cento vai lá na confeitaria e faz. Tem espaço para todo mundo.

Ao mesmo tempo em que ela diz que tem espaço para todo mundo, Sol faz questão de guardar os segredos relacionados à sua receita de pão de ló. Entende que isso é uma necessidade, já que o produto é seu diferencial. O trecho a seguir extraído do Atelier nos mostra que este diferencial está vinculado à questões de mercado e aos espaços disputados por estas trabalhadoras e estes trabalhadores.

Pesquisador: Vocês estão me dizendo que tem lugar (no mercado) para todo mundo.

Borboleta: Sim. Isso é que nem farmácia, tem uma do lado da outra.

Pesquisador: Vocês percebem que a área é um pouco fechada?

Ambas: Sim

Pesquisador: Mas vocês estão aqui, trocando e uma ensinando a outra...

Borboleta: tu acha que a nossa área seria assim (fechada)... tu acha que poderia, por exemplo, ela poderia chegar, falar, me contar os segredos e eu ficar bem quieta e não contar os meus para ela? Tu acha que poderia ser assim? Não né!

Pesquisador: Mas há tantos cursos de padaria e de confeitaria, onde as pessoas ensinam umas as outras.

Luna: Eu vou começar a dar curso na minha casa. Eu noto que tem muito curso de pasta americana, de brigadeiro gourmet, mas ninguém ensina a fazer a massa básica.



Borboleta: E mais, se tu comprar o polígrafo, tu tens que corrigir, porque se tu fizer tudo como tá ali, vai dar tudo errado.

Pesquisador: Por que vocês acham que é mais difícil criar uma roda de troca do que um curso?

Borboleta: Mas no curso ela vai ta recebendo por isso né?

Luna: Com certeza, porque a pessoa que sabe, não quer abrir para outra com medo de perder a clientela.

Borboleta: De cada 10 que tu dá o curso, talvez uma siga na profissão. Mas ela não vai ser tua concorrente porque só daqui a 10 anos ela vai te alcançar.

Pesquisador: E se nós colocássemos 10 pessoas com experiência e que trabalham na profissão? Vocês duas estão trocando e contando muitas coisas aqui, uma para a outra.

Luna: Vou daquele princípio de que a minha mão não é igual a dela.

Borboleta: O pão de ló dela é diferente do meu.

Luna: A gente vai fazer a mesma coisa e vai ter produtos diferentes. Depois ela vai tentar fazer o meu, mas vai sair diferente.

Borboleta: Pode ser que depois de errado e eu descubra outra coisa. Outra coisa, a decoração é sempre diferente e sempre vai sair diferente. E outra... no curso não se conta tudo. A professora nunca conta tudo. Ela conta o básico, mas nunca conta tudo.

Pesquisador: Mas se cada um tem uma mão diferente, faz de um jeito diferente e aprende de um jeito diferente, porque na hora curso, quem está dando o curso escolhe o que contar e o que não contar?

Borboleta: Mas tu (se referindo à suposta professora) não está contando que as pessoas vão fazer as perguntas-chave e que vai te fazer contar a verdade porque a professora sabe e não vai ter como dizer.

Luna: Mas daí vai da índole né?

Borboleta: Mas aí ela vai dizer assim 'isso é outro curso, tens que te inscrever pro outro curso, não é o meu' e já passa adiante....

Luna: Contou sobre um curso de brigadeiro a professora disse que na receita poderia escolher entre a manteiga e o creme de leite, mas que se usar a manteiga, ela dá mais cremosidade, mas se tu passar do ponto, o doce vai açucarar mais rápido.... só que na hora de demonstrar ela colocou as duas coisas juntas.. na hora ninguém se flagrou, mas eu perguntei... ela me disse que ela ia falar e que tava esquecendo e que depois ela ia falar, mas ninguém acreditou né?...

Borboleta "Onde tu mora?"

Luna: "Na zona sul"

Borboleta "Tu nunca vai tirar meus clientes!"

Esse diálogo indica uma correlação entre os segredos do ofício na panificação e na confeitaria e a competição no mercado. Esses aspectos também estiveram presentes nas entrevistas com uma dualidade incrível: ao mesmo tempo os segredos são processos de diferenciação e de reconhecimento enquanto categoria profissional.

### **8.4.3 Segredos compartilhados**

Ao longo da pesquisa deparamo-nos com uma página na rede social *Facebook*. Trata-se de um Grupo chamado “Eu compro de quem faz” onde trabalhadores autônomos ofertam seus produtos, quase sempre guardando laços estreitos com o modo de produção artesanal. Também participam desse grupo pessoas interessadas em comprar os produtos. Chama a atenção que há um grande número de ofertas relacionadas a alimentos, alguns na área da panificação, mas em especial na área da confeitaria, sendo a maioria produtos para festas de aniversário e eventos em geral, ou seja, compras em grandes quantidades.

O segredo aqui se apresenta de várias maneiras, entre as quais destacamos, dentre outros: a presença de vídeos onde trabalhadores ensinam, pela demonstração, como produzir determinado produto; dicas de promoções de ingredientes, em especial leite condensado; dicas sobre a utilização de ingredientes; e relatos de experiências bem sucedidas e mal sucedidas. Enfim, segredos compartilhados a partir de solidariedade, muitas vezes entre trabalhadores autônomos que não se conhecem, mas que ocupam um mesmo lugar na divisão social e técnica do trabalho e partilham de vivências que se aproximam nas suas relações com o trabalho que se destina à produção e venda de seus produtos para que outros os consumam.

Chama também a atenção que muitos trabalhadores indicam o trabalho de outros do grupo, de acordo com determinadas especificações nos produtos citados por pessoas dispostas a comprar produtos mais específicos e difíceis de encontrar.

Outro exemplo relaciona-se ao que Falcão, hoje aposentado, relatou-nos sobre quando ainda trabalhava. De acordo com ele, na padaria em que trabalhava os padeiros não guardavam segredos entre si e um padeiro ensinava ao outro tudo o que sabia, como uma forma de cooperação com o trabalho do outro. Porém, o

panificador não era comunicado sobre os principais segredos da produção, como garantia dos empregos.

Falcão: É ninguém guardava segredos do que sabia, né. Aprendi com meus colegas, tranquilamente. Inclusive dois professores meus, eu chamo eles de meus professores, tão vivos ainda, são colegas de trabalho que mostraram e uma coisa assim, a coisa mais importante da minha vida, que eu aprendi foi a responsabilidade e o respeito pelo alimento, tu não está trabalhando só para ganhar dinheiro, tu tava trabalhando numa coisa que mantinha a vida das pessoas, que é o alimento, tu tens que comer para viver e desde logo eu tive uma consciência, eu não faltava serviço, eu trabalhei meus últimos 25 anos sem uma falta no meu serviço. Hoje já não é tão assim, hoje a gente vê nas reuniões com a patronal eles se queixando de padeiros que faltam e trabalhei bastante sábados, domingos e feriados. Que eram extras.

#### 8.4.4 Uma questão de Classe

O tema dos segredos do ofício e da relação entre os saberes do trabalho e a experiência de trabalho educativa pode ser comparado ao pote de ouro que “existe” no final do arco-íris, tanto por seu valor como por sua difícil localização com exatidão. Nessa mitologia, quanto mais se aproxima do pote, mas ele se distancia; quanto mais se apropria dos saberes, mais eles se movimentam e se reinventam. O relato a seguir, retirado da entrevista com Estrela, ilustra bem o que queremos mostrar com a metáfora do pote de ouro:

Estrela: Porque ele acha que tá roubando o espaço, né, que acha que tá... Infelizmente o nosso ramo aqui do que a gente faz, na nossa atividade de salgadinhos pra festa, a concorrência tá muito grande porque a pessoa pega a receita nossa vai fazer em casa e vende pela metade do preço, isso aí tá complicado. Mas ele perguntou também as outras pessoas que trabalham na área. Isso tá meio complicado, tá assim uma coisa de tu manter a qualidade, o segredo, porque tu vai manter teus clientes. Entendeu? Porque a gente tem espaço, paga imposto maior, paga aluguel, paga luz, paga água. E eles vão e fazem em casa mesmo a receita nossa, né, e vão vender pela metade do preço. O negócio tá bem complicado. Baixou muito o movimento devido a isso. Muita concorrência. Eles não tem imposto, não tem vigilância, não tem nada. É isso aí. Tem bastante gente fazendo em casa.

Rugiu (1998) lembra-nos de que o tema é antigo quando descreve a relação entre mestres e aprendizes. Segundo descreve, às famílias dos aprendizes importava não apenas garantir aos seus filhos e parentes o acesso aos empregos oficiais, mas, sobretudo, conservar, no âmbito restrito de seu grupo profissional, o

monopólio sobre os “segredos do ofício”, os saberes, as técnicas e as artes de ensinar através das práticas tradicionais de aprendizagem e transmissão.

Durante a entrevista com Falcão, ele comentou sobre como fazia pão no passado e o que tem sido recuperado pelas padarias artesanais de hoje. Falcão recorda como aprendeu e nos dá algumas pistas para pensar a aprendizagem na atualidade.

Falcão: Foi porque eu tinha de encontrar um jeito de não queimar aqueles pães, que eles ficassem bem. Por exemplo, o que é que eu fazia? Eu ia tirando, tirando, daqui a pouco eu tirava quatro carreira, botava quatro carreira, claro que eu não ia deixar queimar mais eles queimariam, aí eu ia lá e tirava aquela, entendeu? Cortava o que eu tava fazendo e tirava e já botava uma ali no lugar e eu disse não eu preciso fazer toda essa... posso inverter isso aqui e daí vai tá pronto e foi o que eu fiz. Outra coisa que eu fiz também era o pão, isso aqui é o pão, a costura que se chama do pão, ficava aqui, tá, pra baixo aí eu tinha que cortar mais em pé, eu sempre cortei deitado, o corte deitado, abria assim, daí uma vez um amigo meu me ensinou, um cara lá de Rio Grande, que se eu virasse o pão na pá e cortasse ele deitado daqui prá lá que a qualidade da pestana era melhor, eu testei e realmente foi e a vida toda eu passei a usar. Naquele tempo se fazia uma forneada de cacetinho que hoje foi substituído pela telinha que qualquer um pega um forno quente bota e tira. Eu digo eles conseguiram tirar a qualidade, em vários lugares, do padeiro, de tu demonstrar o que tu sabe, porque, bah! Aqueles pãezinhos na fomalha era a coisa mais linda de se ver né. A pestana do pão, né. Eu pegava um pauzinho de picolé, quebrava e fazia um bisturi improvisado e a gilete cortava muito melhor que... uma gilete nova cortava muito melhor que o bisturi, até. O bisturi era pesado e o pauzinho de picolé era levinho porque se o pão estiver crescido tu tens que ter uma certa habilidade para fazer o corte só na partezinha de cima ali, né. Não pode ser profundo porque corre o risco de o pão baixar, né. Na época já existia o fermento Fleischmann, fermento biológico, né, que a gente usava, depois tinha o Itaiquara, também. Tu quer ver uma coisa? Quando o pão era batido à mão tu batia à mão e botava uma farinha de milho nos panos para ele não grudar e aquele farinha ficava no fundo, quando o pão ficava amarelinho tinha aquela farinhazinha, com a modelagem o pão está sendo... antes a gente modelava ele caia na farinha de milho, daí agora ele cai no azeite, que mantém ele úmido para não grudar um no outro daí tu já não tem aquela farinhazinha que era uma coisa tradicional de antigamente. Por exemplo, eu forneava uma massa eu tinha que varrer o forno, eu tinha um ferro do tamanho do forno, assim, um pouquinho maior e na ponta a gente amarava um saco de farinha branco e daí tu começava a varrer e tu varria todo ele pra que não saísse farinha queimada nos próximos pães.

Nas entrevistas com Borboleta e Sol, há relatos sobre o processo de aprendizado com o próprio erro e que redundaram na elaboração de produtos e na criação de certos segredos de seus produtos, aspectos que os diferenciam dos demais. Em relação a esses erros, chamou nossa atenção os valores presentes em

suas decisões, na medida em que elas deram destinos diferentes para esses produtos.

Enquanto Borboleta descartou, preocupada com o sabor do produto, Sol fez uma doação porque sabia que na vila onde mora as pessoas passam grande necessidade e que elas não se importariam de comer um produto com algum defeito. A fome era maior.

Borboleta: E quando alguém lembrou do forno e fomos olhar o salgadinho tava tudo preto, né. Isso foi falta de atenção, era só apertar um botão, obvio que eu não vou mandar assim pro cliente, então aquele produto foi todo perdido porque eu não como e ninguém vai comer, porque realmente vai pro cachorro.

Sol: tem coisas que não dá pra comer. Mas, que nem o bolo que ela queimou, eu aproveitei todo, dei pras crianças da redondeza. Os nossos jovens já são mais velhos e não querem comer aquilo. Mas daí eu peguei, cortei, fiz quatro sacolinhas e dei pra uma senhora levar pras crianças... Dei prá outra, dei prá outra lá. Eles comem, né.

Porém, em outro momento, Sol comenta sobre um erro e como transformou esse erro para não perder os ingredientes. Enfim, Sol deu-nos a impressão de que as necessidades de alimentação acabam sendo geradoras de desconfortos intelectuais e que isso lhe mobiliza a repensar seu trabalho e, por fim, aprender.

Sol: Tipo assim oh! Fiz a massa e a massa não cresceu, o pão não cresceu pra quilo, mas eu peguei cortei e fritei, porque no momento em que tu bota na ele... aí fiz bolinho, entendeu! Bolinho frito.

Abordar a questão dos erros é um segredo do ofício, na medida em que quem está consumindo o produto não sabe o que se passa na produção. Dizendo de outra maneira, o produto final esconde seu processo de produção e, ao esconder o processo do consumidor final, mas também entre si, os profissionais guardam certos segredos, alguns são revelados para colegas de profissão, outros permanecem na penumbra.

O aprender está entre o saber e o não saber, entre o pensado e o impensado no trabalho (Amador, 2016). Mas, “antes do saber é o aprender que se põe em cena, mas um aprender que implica constituir e enfrentar problemas práticos enquanto o saber designa a posse de uma regra de soluções” (AMADOR, 2016, p.97).

Em relação aos segredos do ofício, identificamos que quase todos os participantes possuem um conjunto de segredos sobre como produzir seus produtos

e a presença de uma pessoa observando-lhes acabaria por desvelar esses segredos. Chamou nossa atenção o fato de que alguns participantes, ainda que tenham tido reservas em demonstrar seus segredos, se dispuseram a relatá-los nas entrevistas. Isso nos levou a pensar sobre algo que a Ergologia já nos afirma: o dizer não recobre o fazer.

Enfim, nos casos em que abordamos os segredos do ofício, cabe ressaltar que foram desenvolvidos diante das situações reais de trabalho em aderência à atividade. Além disso, pensar nos segredos do ofício permite refletir nas reservas de alternativas e nas atividades impedidas processos de aprendizagens difíceis de serem revelados.

## 8.5 GESTÃO SOBRE O TRABALHO E MICROGESTÃO: UM DEBATE EM CURSO

Nesta sessão abordaremos alguns aspectos relacionados à gestão e ao controle sobre o trabalho na Panificação e na Confeitaria. Para tanto, trazemos ao debate as falas dos entrevistados e o conceito de microgestão do trabalho conforme abordado na Ergologia.

O primeiro ponto desta análise é que os participantes da pesquisa possuem relativa autonomia de trabalho. O que queremos dizer com isso é que eles não estão subordinados a organizações hierárquicas de cargos e que nenhum dos nossos participantes possui um “chefe” que lhes ordena o que fazer no trabalho.

Borboleta, Estrela e Jasmim possuem sócios, mas elas são as principais “acionistas” e as responsáveis pela organização da produção. Luna trabalha sozinha, sem sócios, chefes ou subordinados. Tigre é o proprietário e o padeiro responsável pela produção em sua padaria. Hortência e Violeta são sócias em igualdade de posição. Sol talvez seja a única pessoa que possui algum vínculo hierárquico superior na instituição de caridade onde trabalha algumas horas da semana, mas ela também produz de maneira autônoma em sua cozinha. Já Falcão, que por toda sua vida profissional foi empregado, hoje está aposentado e é diretor sindical. Se essa característica é uma recorrência, veremos pelas falas que há alguns distanciamentos na forma de gerir, os quais revelam aprendizagens relacionadas tanto à produção na Panificação e na Confeitaria como em outros contextos sociais.

A principal recorrência em termos de gestão do trabalho é a questão do prazo. Todos os participantes relataram que cumprir prazo é a coisa mais importante em seu trabalho. De fato, um casamento, uma festa de 15 anos, um aniversário de 1º ano de um bebê, uma festa religiosa tem dia e hora marcados, agendados com antecedência. Mas, mesmo o café (com pão ou torta) da manhã ou da tarde, premido pelas urgências do cotidiano de trabalho, não espera pela fermentação do pão. A fermentação é que precisa ser antecipada de maneira a estar pronta no momento em que o pão precisar ir à mesa ou ao balcão. Dessa forma, para atender a essas necessidades de prazo, cada participante revelou fazer seu planejamento de uma maneira diferente, com métodos próprios de organização e de controle da produção.

A seguir, apresentamos uma fala de Estrela. Na fala fica clara a relação entre a produção, as relações pessoais no trabalho e certa “lógica” de adequar o planejamento da produção aos tempos de produção de cada produto e à dinâmica de vida pessoal, considerando que seu marido trabalha com ela.

Estrela: Chego, tomo café, peço que seja tudo certo, fique tudo na paz, não aconteça brigas, não aconteça discussões, né, que dê tudo certo, aí eu começo, eu vou pegando a minha planilha, vejo o que é que tem e o que é que não tem, organizo as tortas, o Onda já organiza as massas que ele deixa tudo pronto aqui aí ele abre a massa folheada, ele tem a massa da empada, ele tem a massa da pizza, tem vários tipos de massa, ele já se organiza com isso lá atrás, eu já me organizo aqui na frente, tenho tantos negrinhos, tantos branquinhos, tantas tortas pra montar, aí eu já vejo pelo horário, já vou fazendo horário de tal, tal, tal, essa torta aqui é a primeira então eu vou montar a primeira, agora logo em seguida, as dez horas da manhã, tem os doces e mais uma outra torta, então, vai. Na rotina eu tenho um mural, ele tem o mural dele e aí faz tudo por etapas, por horários. Aí nesse mural vão colocando os pedidos e a produção que tem que ser feita.

Estrela: É a rotina, né, a rotina de como iniciar, de como... até o rapaz que veio aqui ficar com a gente no sábado perguntou: como é que vocês conseguem ter essa dinâmica do grupo, né, nós três, e dá tudo certinho, na hora certinha, mas tem que dá né, não pode não dá. Então tem que se organizar.

Estrela: O que não poderia esquecer? Dos horários, o horário é fundamental dentro de uma confeitaria porque a pessoa vai vir aqui buscar e não vai estar pronto. Então eu acho que o principal, o que mais nos sobrecarrega, eu até tava com dor aqui atrás, é o estresse do horário, da responsabilidade, das entregas, se tu tem que entregar tu tem que acabar isso antes ainda pra botar na geladeira ou botar no freezer pra ficar geladinho, no verão principalmente, né, então tem todo essa rotina.

Quando perguntamos como e onde havia aprendido a fazer o planejamento, Estrela afirmou que foi com sua mãe e com sua sogra, observando e interagindo com elas.

Estrela: Na vida. Eu aprendi, na verdade, com a minha mãe é muito organizada, nesse tipo de coisa, então eu sempre vi essa organização dela. E a mãe dele (Onda) trabalhou a vida inteira em cozinha. E ela sempre foi muito dinâmica, horários certos de hotel, né, ela trabalhou a vida inteira em hotel, também, dentro de cozinha, então eu acho que a gente vivenciou. A nossa vida, a gente vivenciou isso, enxergou e tentou fazer um pouco parecido, porque não era igual, né.

Abordamos a questão do planejamento e da organização do trabalho com Tigre. Ele nos relatou (e mostrou) um sistema de câmeras espalhadas pela padaria para poder controlar todos os processos estando na produção ou no escritório.

Tigre: Que nem agora o padeiro, não sei se tu consegue enxergar, o padeiro tá fazendo agora... essa aqui é parte da produção oh! Vamos supor esse aqui já... Toda minha produção oh! Sanduíche, torta fria, aqui é das tortas, aqui tem outra mesa de outro setor aqui, tá, e aqui é o da padaria, é junto né, ele é junto. Aqui tu enxergas a padaria ele ta limpando essa mesa aqui é onde monta as tortas e o doce, aqui tem a fritadeira e aqui tem os freezers que é abastecido pela outra, abastece aqui oh! Ela está tirando o salgado para amanhã, está botando mais lá, dá uma olhada aí, já fica pra abrir, vai só fritar e assar então é bem tranquilo, bem...

Conforme nos falou, esse recurso também uma forma de controlar o cumprimento das Boas Práticas porque “muitas vezes o inspetor (da vigilância sanitária) não quer saber se o teu produto está bom ou ruim pra comer, ele vai te ‘pegar’<sup>57</sup> por um funcionário que não está usando o uniforme ou uma touca”. Essa fala revela uma questão importante sobre norma e renormalização. O relacionamento com a vigilância sanitária ensinou para Tigre que em uma inspeção a norma prescrita tem maior importância do que o próprio objetivo da normativa.

Luna, que não está sujeita às inspeções da vigilância sanitária, também comentou sobre a questão que envolve Boas Práticas e planejamento do trabalho. Para tanto, para garantir a qualidade e a segurança do seu produto, Luna faz uso de uma rede de contatos estabelecida quando ainda trabalhava na Confeitaria “X”.

Luna: Sim eu tenho um fornecedor próprio de ovos que é o mesmo que era da (nome da confeitaria X) e ele me leva lá os ovos. São ovos grandes, né, e a gente já tem, e ele tem um controle de qualidade então assim oh! É

<sup>57</sup> O uso do verbo pegar refere-se a uma autuação por descumprimento da normativa.



difícil tu pegar um ovo dele que esteja podre, ou... porque, geralmente, é o que mais pega, né.

Luna: E ele (fornecedor de ovos) tem aquele controle da salmonela que eu acho muito importante ter porque a gente já teve e é bem crítica a situação geralmente no verão, nos dias mais quentes eu costumo usar gemas pasteurizadas ou a clara pasteurizada, é, porque assim, oh! Preciso que ele me prove que tem controle, ele tá me mostrando o registro, mas eu não tô lá dentro (do aviário) vendo, eu não tenho laboratório de análise para abrir cada ovo e analisar... então para não correr o risco eu costumo usar. Então dependendo da forma de fazer o merengue ou faço o suíço ou faço o italiano que eu sei que as claras vão estar cozidas então eu tento ter o maior cuidado a maior segurança para fazer e levar o produto até a mesa do cliente e não ter problema, né.

A fala de Luna demonstra preocupação com a segurança alimentar de seus produtos. O exemplo dos merengues é bastante ilustrativo, pois há diferentes formas de se produzir o merengue, mas a legislação determina que as claras sejam sempre cozidas, além de cuidados com refrigeração dos ovos e outros relativos à limpeza. Esses cuidados exigem uma gestão sobre o trabalho, tanto em termos de planejamento como de controle sobre os materiais e a perecibilidade dos alimentos.

Na fala a seguir, Jasmim descreve seu dia de trabalho e a maneira como organiza seu tempo para atender às demandas de trabalho. Chama a atenção que ela baliza suas atividades pela produção de tortas, do cardápio do almoço e da preparação para o café da tarde, considerando alguns imperativos como, por exemplo, não ter um freezer que dê conta de um estoque maior.

Jasmim: Faço de tudo, até na limpeza, vou lavando louça, vou cortando, aqui todo mundo pega junto mesmo não tem essa coisa de porque eu sou a dona eu não vou fazer. A gente pega junto em tudo, a única coisa que eu não faço é limpar o chão, que é eles que limpam todos os dias assim. Aí a gente já cuida o horário, 11h30 tem que estar tudo pronto, tem que fazer o cardápio para pôr, o impresso, né, pra pôr o cardápio, fazer o cardápio da frente que até 11h30 tem que tá ali, enquanto isso o café da manhã está bombando, de manhã, né, bem corridinho. E a produção das tortas geralmente eu faço de manhã também. Como eu não tenho um espaço muito grande de freezer eu também não consigo fazer estoque, então eu faço um pré-preparo no dia anterior de pão de ló e no outro dia vou confeitar ela, se é torta de banana tem que fazer no dia, então, faço duas três tortas de manhã junto com a produção, tudo misturado, uma corrida, lavo o verde, preparo a salada, o molho que vai ser usado na salada, o que vai ser de verde, se é alface americana, rúcula, já corto o tomate, resumindo 11h30 começa a pauleira, né. Aí depois, lá pelas duas e meia, três horas começa a acalmar. Começa todo mundo pegar junto na limpeza, aí já emendo o café da tarde, quando eu consigo fazer meu intervalo, que é bem difícil, né, já emendo o café da tarde e já é hora de ir embora, num piscar e olhos, e chega seis e meia e o meu filho já chega aqui atacando a vitrine, querendo comer pão de queijo – rrsrrsrrs – falando assim é prático, né. Mas na hora, meu Deus, é uma correria.

Schwartz, refletindo sobre o trabalho de maquinistas, afirma algo que poderíamos também dizer sobre o trabalho desses trabalhadores da Panificação e da Confeitaria.

Seria preciso ter um espírito singularmente fechado às submissões de nossa existência para aí ver apenas declarações verbais de seres muito incultos para dizer verdadeiramente sobre seus atos. Ao contrário, se precisa esta ideia que a gestão no sentido econômico não é separável do modos 'de gestão de si', mesmo cujos conteúdo e destino, jamais univocamente determinados pelo meio técnico objetivo, remetem a todas as dimensões e contradições da história feita e da história por fazer (SCHWARTZ, 2000a, p. 39).

De acordo com Schwartz (2008, p. 16):

(...) o nível macro pode formalizar e antecipar os dados econômicos, as necessidades de gestão do território concebidas na "desaderência" próprias à profissionalidade administrativa ou aos cálculos mercantis; mas ao nível micro da gestão quotidiana das prestações dos transportes pelos agentes de serviço, são antecipados por essas dimensões em valor da mobilidade das pessoas que transportam nesses territórios.

Fischer (2008, p. 102) concordará com esse posicionamento e acrescentará que "a microgestão do trabalho é algo constitutivo de qualquer forma de trabalho. Afirmar tal questão é se contrapor à ideia mais ou menos comum de que somente os 'gestores' realizam gestão sobre a atividade de trabalho".

O que queremos afirmar, em concordância com Schwartz, é que o trabalho, visto como atividade, possibilita-nos sairmos de uma visão exclusivamente mercantil e produtora de mais-valia para compreender os usos que os sujeitos fazem de si mesmos para dar conta tanto do trabalho como de suas questões pessoais. "Tomar a relação trabalho-subjetividade pela via analítica da atividade implica remeter-se a esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação e ao tratamento das variabilidades (AMADOR, 2014, p. 259, apud SCHWARTZ, 2000b)"

Por fim, nos casos que evidenciamos, fazer gestão não significa exclusivamente atender às demandas da produção ou do mercado, mas compreender como os sujeitos fazem para dar conta disso diante das condições que existem e diante de seus próprios interesses. Logo, há sempre no trabalho uma microgestão, visto que toda atividade de trabalho é uma dramática de usos de si, por si e por outros, que nos remete à reflexão sobre a produção de saberes em situação de trabalho.

## 9 ELEMENTOS CENTRAIS DA APRENDIZAGEM E DA IMPRENDIZAGEM

A renormalização é uma exigência ao trabalhador em qualquer situação de trabalho, devido à impossibilidade de realizar o trabalho na forma prescrita. Esse fato é decorrente das infidelidades do meio, provoca um desconforto intelectual e convoca a experiência e os *móbilis* daquele que executa a tarefa.

O que nós nos perguntamos ao longo desta pesquisa é, considerando esta proposição da abordagem ergológica do trabalho, quais são as suas implicações em termos de aprendizagens aos trabalhadores? Como acessam seus patrimônios de experiências, de saberes, de valores para dar conta desta necessidade de renormalizar? E, ao fazer isso e construir novos patrimônios, que mudanças podemos considerar em termos de “reservas de alternativas” desses mesmos patrimônios reprocessados, retrabalhados, ressingularizados?

### 9.1 O APRENDIZADO DAS TÉCNICAS ENTRE A OBRIGAÇÃO E A OPORTUNIDADE

Em relação aos nossos sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras da Panificação e da Confeitaria, nos perguntávamos como eles aprendem diante das situações de trabalho, considerando trajetórias ao mesmo tempo tão parecidas e tão diferentes, mergulhadas em um contexto de trabalho com tantos aspectos semelhantes e que também representam uma multiplicidade de formas de trabalhar nesta área.

Nosso questionamento em relação a isso era realizado considerando as normativas que antecipam seu trabalho, as receitas dos diversos tipos de pães, bolos, doces e salgados e as Boas Práticas. Afinal, nunca se produz o mesmo pão e nem o mesmo bolo porque as situações mudam. Indagávamo-nos sobre o que faz esses trabalhadores manifestarem tanta satisfação e felicidade e, ao mesmo tempo, tantas frustrações em um trabalho tão difícil que lhes exige sangue, suor e lágrimas - ainda que o sangue seja ao cortar-se com uma faca, que seja suor do calor vindo dos fornos e as lágrimas de cortar cebola, ou quaisquer outros motivos.

Causa-nos estranheza penetrar por este campo marcado com certo ar de glamour, especialmente nestes tempos em que programas como Masterchef e outros *reality shows* ganham destaque nos meios televisivos, em que proliferam os livros, os aplicativos para celulares e os vídeos de culinária, e a alimentação está tão em evidência na nossa sociedade. Paradoxalmente, encontramos aí certa desvalorização do trabalho destas pessoas em termos de remuneração e de condições de trabalho. Perguntávamos-nos como esse contexto implica os processos de aprendizagens dos participantes, diante deste duo de felicidade e de frustração relacionado ao trabalho.

Nossas incursões teóricas e empíricas no campo de pesquisa mostraram-nos que a alimentação, e aí inserida a Panificação e a Confeitaria, é uma necessidade básica do ser-humano que se configura em uma forma cultural de relacionar os alimentos com o seu preparo. Em meio ao nosso processo permanente de aproximação e de distanciamento com o campo, tomando-o na proposição de Schwartz como objeto e matéria estranha, perguntávamos sobre a relação que os trabalhadores da Panificação e da Confeitaria estabeleciam com as técnicas de produção e com os instrumentos de trabalho, e como essas técnicas e esses instrumentos que representam saberes e valores histórica e culturalmente construídos eram permanentemente transmitidos e transformados na atividade de trabalho.

Em meio a esses questionamentos, encontramos uma profissão marcada por um processo permanente de construção/apropriação das técnicas de trabalho, as quais se manifestam em segredos do ofício e formas de gerir o trabalho. Isso nos conduziu a refletir sobre os processos sociais e culturais relacionados a este vai e vem que tensiona, transforma e reconfigura os saberes e os valores relacionados à identidade profissional.

Essas foram algumas das perguntas que nortearam nossa pesquisa e nossa escrita e que buscamos problematizar e compreender ao longo desta tese. Diante disso, deparamo-nos com alguns desencadeadores de processos: as infidelidades do meio, o vazio de normas, o desconforto intelectual, os *móbilis*. De antemão, parece-nos complexo dizer qual deles “aparece” primeiro e qual “vem depois”. As situações analisadas mostraram-nos um imbricamento e uma interdependência. Ainda assim, buscamos, ao longo desta tese, analisá-los, visto nos apresentarem

uma possibilidade de compreensão dos processos de aprendizagens nas/pelas situações de trabalho na Panificação e na Confeitaria.

Para falarmos em infidelidades do meio, no sentido atribuído por Geoges Canguilhem do qual Yves Schwartz e a Ergologia apropriaram-se, a complexidade do contexto sociocultural e histórico mostrou-se rico em termos de informações e de detalhes. Todavia:

Longe de defender, com efeito, um indeterminismo, uma irracionalidade, a questão do conhecimento singular, assim entendida, convoca inesgotavelmente as riquezas do Saber: precisamente porque ela tem a humildade de não prejudicar o que a história, em todos os sentidos do termo, tem feito de cada um como suporte de possíveis. A reintegração das contradições sociais ao seio mesmo dos indivíduos, na dualidade dos usos de si, naturalidade do trabalhar ou de ser de outro modo (*l'être autrement*), sob o trabalhar ou estar em ato (*l'être en acte*), não significa que nada seja conhecível ou que tudo é possível. Simplesmente, os possíveis se engendram continuamente a partir das condições iniciais (SCHWARTZ, 2000a, p.49.).

Se compreendermos que a execução de um trabalho nunca é simples execução, mas sim decorrente de um julgamento permanente de saberes e de valores, onde “o trabalho convoca a inteligência de cada trabalhador, do coletivo do trabalho na descoberta, na aprendizagem, no desenvolvimento e na produção de saberes” (SANTOS, 1997, p. 15), podemos concluir que as infidelidades do meio e o vazio de normas estão vinculados ao que Charlot (2000) apresenta-nos como o duplo caráter da aprendizagem aí implícita, sempre oportunidade e sempre obrigação de aprender.

Em relação ao duplo caráter da aprendizagem, se compreendermos a aprendizagem apenas por um destes viéses, como oportunidade ou como obrigação, estaremos mutilando-os mutuamente. Isso poderia, por exemplo, significar que o sujeito é sempre “virtuoso” e que sempre encara as situações como oportunidades para dela tirar vantagens, o que não é verdade. O contrário também seria perigoso e nos conduziria à aprendizagem sempre como uma obrigação, algo negativo em que o sujeito não teria escolhas a fazer.

De acordo com Charlot (2000), aprender é sempre obrigação e oportunidade para os homens, mas é, ao mesmo tempo, oportunidade de se apropriar de todo o saber construído pelos outros que lhes suscederam, além de um processo pelo

qual o aprendente não apenas acessa, mas constrói o mundo e se torna parte da história.

O autor enfatizará que esse processo não é meramente epistêmico, mas social e identitário. Ao nos dizer isso, Charlot (2000) afirmará que o sujeito recentrará o aprender de maneira singular. Em outras palavras, ao se relacionar com o saber, construirá nessa mesma relação saberes que, como sempre nos alertará Yves Schwartz, estarão imersos em um mundo de valores.

Ao olhar para as trajetórias de nossos sujeitos de pesquisa, encontramos evidências dessas proposições. Luna, por exemplo, encontra no trabalho da confeitaria uma alternativa de vida e de renda após ter trabalhado na área da saúde. Vê-se diante da necessidade de aprender este trabalho que já realizava. Nisto, encontra na escola uma forma de acessar o conhecimento sistematizado e, ao trabalhar como confeitadeira, reconfigura no seu cotidiano de trabalho na confeitaria X (nome da confeitaria) o conjunto de saberes e de valores com os quais havia se relacionado e apropriado na escola. Vimos isso tanto no trabalho anterior de Luna (Confeitaria X) como agora, na sua trajetória como autônoma.

Luna comenta sobre o processo de transferência de aprendizagem de uma situação anterior para uma situação atual de trabalho na confeitaria. Essa situação é também uma forma de aprendizagem que (re)significa o próprio corpo.

Luna: Uma coisa que eu consigo assim é trabalhar com a mão esquerda, eu sou destra, eu trabalho muito com a mão esquerda, não tenho problema nenhum, sabe! Faço. Vou escrever com a direita e com a esquerda também. Meu nome... claro não vai sair uma coisa muito perfeita, mas eu consigo, confeitando eu consigo, pulsionar uma veia com a mão esquerda eu consigo, confeitando eu também consigo. Isso é uma das coisas que eu noto que me deu mais habilidade.

Com certeza, não foi na área da saúde que Luna aprendeu a confeitaria, mas trabalhando na área da saúde ela aprendeu a pulsionar com a mão esquerda, o que poderia ser naquela época uma obrigação ou uma oportunidade. Não temos como saber, mas, ao aprender a confeitaria, tanto na escola como no seu local de trabalho, em um determinado momento Luna precisou confeitaria algo que a mão direita não alcançava e ela usou a esquerda, como obrigação de fazer e oportunidade de desenvolver uma técnica que não é comum entre trabalhadores e trabalhadoras da Panificação e da Confeitaria – usar ambas as mãos.

Yves Clot (2006) nos diria que aprender é, nesse caso, expansão de seu poder de agir <sup>58</sup> diante das decisões entre fazer / não fazer / como fazer? É expansão dos próprios saberes e valores que são tensionados a dar conta desses julgamentos. Dessa forma, a fala de Luna ilustra bem as relações apontadas por Clot (2006) quando fala de gênero e estilo profissional, onde aprender seria aquilo que o autor chama de metamorfosear o gênero a partir do estilo profissional. Nesse sentido, o aprendizado colocar-se-ia na relação entre gênero e estilo profissional, onde metamorfosear o gênero de atividade seria também se colocar no diapasão profissional. Assim, poderíamos considerar ainda que o estilo é uma metamorfose do gênero no curso do agir, na medida em que um indivíduo (histórico, social e cultural) tensiona, provoca o conflito, da memória coletiva e da memória individual da atividade.

Mas é preciso dizer mais sobre esta habilidade de confeitar com as duas mãos, o que não é comum, visto que algumas pessoas possuem melhor habilidade com a mão direita e outra com a mão esquerda. É preciso considerar que esta habilidade que se manifestou relacionada a este trabalho na Confeitaria está vinculada à uma história de vida e a uma trajetória profissional singular, a uma memórias do deu corpo e a transferência de habilidades desenvolvidas em outros tempos/espacos, não é somente algo físico ou um reflexo psíquico, mas uma conjugação que se verifica pelo movimento, mas que é a própria expressão do Corpo-Si (Schwartz, 2014) uma unidade de dimensões problemáticas, codificadas e recentradas em um sujeito em atividade de trabalho. Esta expressão enigmática do Corpo-Si que condensa relações imbricadas com os saberes e valores que circulam na Atividade de Trabalho tanto consigo mesmo como com os objetos e as técnicas de trabalho, mas também saberes e valores do outro, seja o outro físico, ou o outro interno a cada um.

Sobre este duo – oportunidade e obrigação – poderíamos ainda dizer que formam um par dialético, e que somente os sujeitos em atividade poderão nos dizer algo a respeito das sínteses que farão diante das situações de trabalho. Nesse

---

<sup>58</sup> O conceito de poder de agir é inspirado na noção de “conatus” de Spinoza (2013), articulando-se fortemente com a questão dos afetos, conforme as formulações deste autor. Como nos explicam Amador e Fonseca (2014), tal concepção designa a tendência que cada coisa tem de preservar-se no seu ser, indo ao seu limite, dizendo respeito à potência de por à prova a existência em seus próprios limites. O poder de agir, dessa maneira, diz respeito não a um simples poder de fazer coisas, mas a uma potência de afetar e ser afetado, a qual expande as possibilidades do ser transformar ao mundo e a si mesmo.

sentido, está no campo da indeterminação, mas não do irracional, visto que o reprocessamento singular dos saberes e valores evidenciou um processo de transferência de aprendizagens e de formação de uma reserva de alternativas em relação às técnicas de trabalho do próprio indivíduo que, tendo de viver o aqui e o agora, ressingulariza e redefine o seu meio de trabalho e também revela entidades coletivas relativamente pertinentes (SCHWARTZ, 1998).

Charlot (2000) diz não saber senão em relação a um sujeito que o organiza interna, intelectualmente, o que não é meramente nem epistêmico e didático, mas produzido em uma confrontação interpessoal. Acrescenta que não há saber sem desejo de saber que mobiliza (*os móbilis*) o sujeito, ou seja, a relação com o saber exige uma predisposição do sujeito. Isso se vincula à ideia de sujeito em atividade.

## 9.2 DESCONFORTO INTELECTUAL, MÓBILIS E USOS DE SI

O cumprimento das Boas Práticas não é uma escolha de um único sujeito, mas implica toda uma rede de sujeitos que se envolvem na produção alimentícia. Analisar exclusivamente o posto de trabalho de um único sujeito e suas ações é, conforme vimos, mais fácil do ponto de vista da inspeção sanitária, mas esconde a relação entre causas e consequências em um assunto que é problema de saúde pública.

As Boas Práticas envolvem normas antecedentes colocadas tanto pelo Polo do Mercado como pelo Polo da Politeia, mas é no Polo da Atividade, o Polo das gestões “do” e “no” trabalho, no qual se manifestam os sujeitos em atividade nas diversas situações de trabalho *stricto sensu*. Logo, olhar somente para o emaranhado de relacionamentos e de processos da “rede” esconde o sujeito que em atividade pode, a qualquer momento, fazer diferente do que as condições lhe oferecem. E isso vale para o “bem” e para o “mal”, para a higiene e para a contaminação.

Foi por considerar essas proposições que retomamos a ideia do esquema tripolar e o Dispositivo Dinâmico de três Polos para analisar as Boas Práticas na produção de alimentos, em especial na Panificação e na Confeitaria. Conforme nos diz a Ergologia, o esquema tripolar é uma **“consequência da integração**



**progressiva da noção de atividade”** (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 264) e o dispositivo dinâmico de três polos é **“consequência direta da noção de renormalização** na atividade” (SCHWARTZ, 2000a, p. 44), uma tendência permanente da transformação contínua do mundo pela atividade.

Afirmar que a atividade é o oposto à inércia tem uma consequência em si – pensar em movimento, não o movimento daquilo que pode ser movido, mas o movimento que se faz pelo desejo que mobiliza o sujeito, “os móbilis” (CHARLOT, 2000, 88). Contudo, não é fácil compreender como este móbilis engendra-se na atividade. O referencial da Ergologia alerta-nos que é mais fácil analisar o agir, aquilo que o sujeito fez, porque ele é mais “visível” do que a atividade que lhe é interna, mas isto esconde uma parcela muito importante da atividade que remete ao que lhe é invisível (SCHWARTZ, 2011), suspenso, contrariado ou impedido.

Assim, é preciso considerar que

[...] pensar as relações educativas remete a uma rede de processos e relações sociais encarnadas em sujeitos singulares e tecidas em torno de um precioso objeto: o saber, sempre incompleto, mobilizador do desejo de saber que, por sua vez, pode se apresentar como desejo de não saber (SANTOS; DINIZ, 2003, p. 144).

As entrevistas que realizamos e os relatos que abordamos possibilitaram-nos evidenciar essas questões relacionadas às Boas Práticas e que vão além da ação visível, envolvendo questões invisíveis, suspensas, contrariadas e impedidas.

Nossa análise, considerando o espaço tripolar, mostrou que é importante para trabalhadores da panificação e da confeitaria aprenderem as normas antecedentes do Polo III, a Norma Legal e as normas antecedentes do Polo II, o “mundo da produção”. Porém:

(...) existe no trabalho concreto, entre trabalho prescrito e trabalho real, um espaço onde o saber é necessariamente colocado em trabalho. Um espaço onde as soluções criadas pelos trabalhadores são fundamentais para que a produção se efetive (SANTOS, 1997, p. 15).

Ou seja, essas mesmas normas não dão conta da necessária renormalização que se manifesta nas diversas situações de trabalho, na atividade de trabalho.

[...] se considerarmos que o trabalho prescrito [...] apresenta um saber lacunar, que este saber uma vez em lacuna, deve ser trabalhado porque as soluções devem ser encontradas a todo custo e elas não são todas dadas e nem sempre as mesmas; que os saberes já formalizados não respondem,

sempre, às exigências da produção, nós somos obrigados a concluir que a fábrica, a empresa em questão, não é somente lugar de produção de bens de capital. Ela é também, e no mesmo movimento, lugar do saber (SANTOS, 2000, p. 128).

Isso nos remete a pensar a aprendizagem como um processo capaz de estabelecer dispositivos dinâmicos de três polos, questionando os saberes e os valores organizados e disponíveis e os saberes e valores investidos. Conforme vimos, o DD3P exige uma situação de humildade e desconforto intelectual para fazer dialogar, confrontar e produzir possibilidades de mútua problematização e possíveis sínteses. É um desconforto intelectual, mas é também ético na medida em que exige uma dimensão de valor, de escolhas em relação a si e aos outros, usos de si, por si e pelos outros.

Assim, encontramos nessa reflexão um espaço para dialogar os estudos da cognição inventiva que nos foram apresentados por intermédio de Amador (2016).

Tomando como ponto de partida as definições de atividade propostas por Yves Schwartz e por Yves Clot, pensamos que uma das preciosidades dos autores está em ressaltar a sutileza de um pensamento operado em situação de trabalho movido pela dimensão inventiva da cognição, aquela que problematiza as formas cognitivas constituídas e que se refere à esfera não representável no trabalho. Trata-se de um plano que permite a concepção antes que a reconcepção, conhecimento antes que reconhecimento, presentificação da ação antes que representificação. Trata-se de um instante que possibilita dar existência a modos de trabalhar por um processo de sintonia com forças que são próprias da diferença. (AMADOR, 2016, p. 90-91).

De acordo com a autora, o processo de aprendizagem está vinculado à colocação de problemas em contraponto à ideia de que aprender relaciona-se com a resolução de problemas. De acordo com Amador, aprender está relacionado ao processo de inventar problemas e viver essas experiências de problematização, uma possibilidade de experimentar-se sem o compromisso de assertividade quanto à resolução dos problemas.

Concordamos com essa perspectiva e afirmamos isso sem contrariar o pensamento de que, ao resolver um problema, o indivíduo aprende. Porém, resolver um problema é apenas uma das possibilidades, um dos aprendizados existentes. Mas considerá-lo o único, ou o melhor, como “o processo” a ser validado, significa ocultar todos os outros processos de aprendizagem que não foram visíveis, todas as

possibilidades de “usos de si”, pensadas e impensadas, implementadas ou não no processo de renormalização.

Schwartz (2000a) diz que o trabalho é sempre uso de si, por si e pelos outros. O trabalhador aprende o trabalho em meio à dialética permanente dos usos de si (por si e pelos outros) onde um não pode aniquilar totalmente o outro. Nesse sentido é que defendemos que aprender é sempre um processo inconcluso, aberto, dinâmico e incerto, sem ponto de partida ou de chegada.

Assim, parece-nos que o seu objetivo é rastrear aspectos subjetivos e cognitivos sintonizados com o vir a ser do e pelo trabalho, o que abre, em nosso ponto de vista, possibilidades para projetos em bases epistemológicas ético-político-estéticas, isto é, afeitos à afirmação das potências do pensamento, à problematização de verdades pré-estabelecidas e à criação de novos modos de existência coletiva no e pelo trabalho (AMADOR, 2016, p. 91).

Em relação ao ambiente, é preciso reforçar que o espaço criado no Atelier foi importante para estabelecer as condições e oferecer às participantes uma oportunidade de interação em torno do produto (pão de ló) e dos saberes e valores a ele vinculados. Porém, o aprender não pode ser visto como uma consequência do ambiente externo. Conforme temos defendido, o aprender está relacionado à atividade interna do indivíduo e à forma como ele se relaciona com as situações em que se encontra.

Também encontramos espaço para dialogar com Gherardi e Nicolini (2001), que afirmam que a aprendizagem não pode ser considerada somente como processo individual, mas como parte das relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares. “A ‘prática’ é um sistema de atividades nas quais saber não está separado do fazer e das situações e poderia ser chamado de conhecimento co-produzido por meio da atividade” (GHERARDI; NICOLINI, 2001, p.49).

Destacamos as contribuições de Gherardi e Nicolini (2001), que sugerem que uma perspectiva de aprendizagem baseada nas práticas sociais está na adoção de um olhar para os microprocessos que estão por trás das práticas contínuas dos atores, imersos em seus sistemas sociais e culturais. Nesse contexto, o aprendizado é ação vinculada à realização do trabalho, tanto quanto reflexão e crítica vinculadas a olhares sob as ações passadas e planejamentos para o futuro. As autoras

consideram que a noção da aprendizagem baseada em prática e o conhecimento são fenômenos sociais e culturais; portanto, a aprendizagem é decorrente das práticas de trabalho.

Não avançamos nas discussões com esses dois referenciais. Contudo, trouxemos essas contribuições ao final da tese, não como limitação, mas como possibilidades para novos estudos teóricos e empíricos. Pensamos que eles podem contribuir nas questões colocadas pela Ergologia, em especial no que se refere à aprendizagem relacionada ao Desconforto Intelectual e aos Usos de Si.

### 9.3 CORPO-SI: APROPRIAÇÃO, ENGAJAMENTO E IMPREGNAÇÃO

Luna tem nove anos de experiência e consegue comparar seu desempenho ao longo do tempo; compara suas habilidades, seus aprendizados..... Comenta sobre como a experiência de trabalho influenciou tanto na qualidade como na sua produtividade, sobre como aprendeu a fazer melhor e que, dessa forma, se sente mais segura. Durante a entrevista, olhava para cima como que procurando as palavras e seus olhos brilharam ao expressar como se sentia melhor e mais segura.

Luna: Porque nem todo mundo tem a mesma mão. Nem todo mundo tem o mesmo dom para fazer aquele tipo de coisa. Tu podes até comprar um bolo de caixinha e em casa fazer e aí eu compro o mesmo bolo e faço o teu vai sair diferente do meu, talvez em gosto, em estrutura, né, eu vou te dar um exemplo da semana passada que me aconteceu. Eu tenho uma amiga minha que ela comprou um bolo de pão-de-ló de caixinha e fez em casa só que aí ela e o filho tiraram um pedaço e não conseguiram comer mais... ela me ligou: "Será que tem conserto o bolo? Posso levar aí pra ti? Tu arruma ele pra mim?" Eu disse traz ele para mim eu vou o que a gente faz. Era um bolo com um buraco no meio, né, e aí eu desinformei o bolo, cortei em três camadas, aí eu forrei a forma, fiz uma capa, daí eu molhei, eu botei... aquela parte perdida eu reconstitui ela com lascas do outro bolo, das fatias, né, eu montei um bolo perfeito. Eu glaciei, eu decorei e aí horas depois ela me mandou que já tinha comido a metade do bolo "muito obrigado, tá uma maravilhoso", quer dizer, então assim oh! Eu transformei o bolo que ela fez de caixinha, sem graça, que era ruim em um bolo gostoso, tu me entendi? Ela disse "só tu para consertar minhas cagadas", ela falou, porque o bolo estava incomível. Então assim, o ingrediente certo e acaba que... a gente faz maravilha. Sabe! Então assim é diferente. Eu poderia ter feito o mesmo bolo e ter dado para ela até sem enfeitar, sem nada, mas seria diferente, né, eu mudaria alguma coisa naquele bolo. Vamos supor a receita veio com água, eu não colocaria água, eu colocaria leite. Tu já tem uma outra ideia, tu já tem um estudo ou uma experiência de que com água aquele bolo não vai ficar tão saboroso, quanto o da receita que veio na caixinha, entendeu! Tu acaba acrescentando outras coisas, tu bota uma essência de baunilha, uma raspa de laranja, uma raspa de limão, já se transforma em outro bolo.

Quando Luna fala que cada um tem uma mão diferente, não está se referindo somente à mão que é corpo físico, mas à mão no sentido de uso dela, o que envolve as técnicas de trabalho e nisso está inserido o corpo como um todo, com sua história de vida e de trabalho.

Pensar neste corpo como um conjunto de aprendizagens sedimentadas, mas em transformação, remete-nos a pensar nos processos de aprendizagens aí inscritos e a considerar que os saberes e os valores estão situados em um determinado tempo/espço que os reconhece e legitima. Um espaço/tempo carregado de fatores condicionantes aos processos de aprendizagens.

Por exemplo, é necessário pensar na relação com o acesso aos meios de produção que condiciona os processos de aprendizagem, mas não os determina. Para quem trabalha, o principal meio de produção é o corpo, não o somente o corpo físico, mas a unidade do corpo-si e os usos que o trabalhador faz de si por si e pelos outros. Afirmar isso não nega as relações de poder econômico, social e político existentes na nossa sociedade, mas permite encontrar o sujeito em atividade em meio a esses ambientes normativos.

No trecho a seguir, Sol comenta sobre a aprendizagem pela leitura e pela experimentação. O processo de aprender lembra o tempo ergológico, do Kairós, em que Sol vai aprendendo a usar uma máquina pela leitura, pela interpretação dos textos, e assim se apropria dos processos de produção que a máquina lhe permitirá realizar.

Sol: Aprendo a usar lendo o manual, né! Como é que funciona? porque eu não posso ligar nada sem saber se é 220 se é 110, como é que funciona. Mas metida do jeito sou, daqui a pouco to usando todos né, ... tem que testar né. Que nem uma cresce pão que a gente ganhou... ninguém sabia mexer na temperatura. Até que uma pessoa te orientasse... porque as vezes tu não consegue aprender assim né, é tipo esse celular aí, eu ganhei e pra mim era um bicho, né, hoje eu já sei mexer em um monte de coisas, eu não sabia nem desligar ele, mas to usando, to usando e to aprendendo... Então o maquinário, se eles trocassem tudo, teria que ser aos poucos e não chegar ali e faz o pão aí no forno novo, hoje, agora, não sei. Primeiro eu vou ter que ver como é que funciona, né!

No Atelier Saberes e Sabores, Borboleta fala sobre a necessidade de “testar na prática” as receitas e os equipamentos, o que nos permite retomar a ideia da atenção e da memória presentes naquilo que estava sendo aprendido e ensinado no Atelier.

Jasmim relata e reflete sobre sua escolaridade e experiência de trabalho dizendo que não vê muito sentido em voltar a estudar nos cursos que atualmente encontra nas escolas e universidades. Todavia, diz que a Educação Profissional poderia ser diferente.

Jasmim: Inclusive tem muita gente que quer ter uma formação, se formar né, ensino superior, só que faz a gastronomia por obrigação, né. Não adianta fazer uma faculdade de gastronomia. Gastar uma nota, se eu tenho já meu próprio negócio? Eu acho que é um dinheiro posto fora porque eu não gosto da gastronomia em si, dos salgados, a comida mesmo. Meu negócio é confeitaria, então se existisse uma faculdade só de confeitaria com certeza eu faria (rsrsrsrs). Poderia ter, né? Porque tem gastronomia e não tem da confeitaria em si?

Lembramos que o IFRS-POA possuía o Curso Técnico em Panificação e Confeitaria, mas que foi alterado para Técnico em Panificação por recomendação do MEC. Não temos resposta para a reflexão de Jasmim, mas sua sugestão pode ser uma oportunidade para se pensar na Formação Profissional e os cursos que têm sido ofertados. A reflexão de Jasmim também evidencia relações entre a escolarização, profissionalização e empreendedorismo. Jasmim dá a entender que precisa estudar quem precisa de um emprego e não tem a possibilidade de empreender.

Sobre buscar formação contínua nos cursos de bolos, decoração, doces e salgados, Luna disse que a maioria desses cursos se resume a apresentar e demonstrar produtos e/ou técnicas.

Luna: são cursos de demonstração, seria bem melhor se fosse um curso de manipulação, que tu trabalhasse com a massa, tocasse com a mão. Mas geralmente hoje em dia pelo espaço físico e pela demanda de preço do aluguel do espaço o pessoal tá fazendo curso de demonstração.

Luna: Técnicas diferentes, novidades nem tanto. Na verdade eles te dão a base pra tu inovar, pra que tu faças outros produtos, até te dão ideias, né, mas não te demonstram aquilo ali colocam a luzinha, te dão a ideia e tu vai lá e tenta ver o que tu consegues fazer.

Aliás, esta questão que envolve a observação, do olhar o outro fazer e depois testar também esteve presente na fala de Borboleta, a qual nos disse que, para aprender a fazer um produto, precisa ver como se faz e depois ela tem que testar e provar.

Borboleta: Na prática, só na prática, não foi no curso, porque no curso é como eu te falei assim, o curso vai te dizer 300 gramas de farinha, dois ovos e uma pitada de sal. Deu, acabou. A receita do pastel, nosso, assado, é um daqueles segredos que a gente estava conversando, eu peguei três quatro receitas, eu fazia uma ficava esfarelado, fazia outro ficava duro que podia atirar em uma parede, fazia o outro era muito caro, porque é gordura hidrogenada, não sei o que, bota mais isso mais aquilo, eu digo nossa. Tu pega um outro tu vê que é pura manteiga, eu vou comer banha pura, e daí tu vai analisando, analisando e aí outra coisa muito interessante eu não posso sair sem provar né, então aonde eu vou eu tenho que comprar alguma coisa e comer, mas a gente tem essa mania, se a gente vai em um lugar eu tenho que provar tudo, seu eu vou numa confeitaria eu tenho que provar como era a marta rocha daquela loja. Entendeu! Muito engraçado essa parte. Confeitaria mais chique que a gente combinou não fazer, já aconteceu de a gente atender pessoas...

Diante do que analisamos, podemos concluir que os processos de aprendizagem estão vinculados à forma singular com que cada sujeito relaciona-se com o saber, e “a relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares”, meios e espaços nos quais se vive e aprende (CHARLOT, 2003). Se, por um lado, evidenciamos processos de apropriação diferentes na relação com o saber, em todos os casos vemos que há uma incorporação e uma impregnação desse saber, seja uma impregnação pelo outro com quem se trabalha, seja pelo objeto que cristaliza um conjunto de saberes.

A atividade industriosa reconfigura e renormaliza aprendizagens cristalizadas sob a forma de experiências e/ou conhecimentos mais ou menos formalizados e/ou interiorizados - dimensões educativas do agir humano. Somos levados a apreender o fenômeno educativo em sua gênese, podendo fundamentar uma pedagogia que se ancora no ato de trabalhar. Se a educabilidade é uma propriedade ineliminável da atividade humana, as aprendizagens são por sua vez inseparáveis do viver e do trabalhar, se inscrevendo no prolongamento da vida. (CUNHA, 2005b, p.90)

Em outras palavras, poderíamos afirmar que aprendizagem é o processo pelo qual um sujeito engajado estabelece uma relação com o saber e que a aprendizagem é o processo pelo qual sujeitos engajados aprendem uns com os outros, impregnando-se mutuamente pelos saberes construídos em suas histórias de vida e de trabalho, na relação com o meio e com os objetos que partilham. Assim, falar em aprendizagem exige considerar saber tanto como relação, “relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 64), como o saber como mediação, ou como “relação de saber” (CHARLOT, 2000, p. 64).

De acordo com Charlot (2003), toda relação com o saber é uma relação epistêmica com o saber, de identidade e também social. Nesse sentido, aprender é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor.

Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? Analisar esse ponto é trabalhar a relação com o saber enquanto relação identitária. Voltarei, sucessivamente, a essas duas questões, a epistêmica e a identitária (CHARLOT, 2003, p.68).

Ao afirmarmos que toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária, retornamos ao tema do engajamento e da impregnação do “eu pelo outro”. Dizemos isso lembrando que o foco do Atelier não foi o desenrolar do trabalho ou das técnicas de trabalho, mas como é possível aprender ao partilhar saberes e valores vinculados a essas técnicas.

Assim, o objetivo não será avaliar quem faz “melhor” ou da maneira “mais correta”, mas confrontar formas diferentes de fazer, as quais expressam processos diferentes de aprendizados. Confrontar as diferentes maneiras de produzir esse produto envolveu o engajamento na situação e a impregnação pelo outro por seus saberes e valores partilhados no Atelier.

Figura 22: Comparação dos dois pães-de-ló produzidos durante o Atelier



Fonte: acervo do pesquisador, 2017

Em relação ao engajamento, ressaltamos que a participação no Atelier ocorreu de maneira voluntária. Porém, mais do que concordar em participar dessa etapa de pesquisa, esperava-se que os participantes compreendessem que o



problema apresentado pelo pesquisador poderia se transformar em uma oportunidade de aprendizado, tanto em termos de aprendizado de “coisas novas” uns com os outros, seja pela possibilidade de questionar e (re)significar aquilo que “já sabem”, seja pela possibilidade de conhecer outros profissionais ou, ainda, pela possibilidade de utilizar algum equipamento ou instrumento de trabalho ainda desconhecido.

Para nossa felicidade, todos esses aspectos estiveram presentes no Atelier. Foi possível identificar que as duas participantes compreenderam que, ao participar do Atelier, estavam participando de um espaço para trocas de informações, de contatos e estabelecendo novas redes de cooperação com outros profissionais da mesma área.

A impregnação, presente tanto nos Encontros sobre o Trabalho que nos apropriamos da Ergologia como na Noção de Relação com o Saber de Charlot, está vinculada ao processo que provocamos no Atelier onde Luna e Borboleta precisaram ensinar e aprender uma com a outra (nós aprendemos com ambas).

O Atelier foi uma forma de “refrescar” a situação de aprendizagem vivida no ambiente de trabalho, tornando-a viva e presente para cada um dos participantes, onde ambos tiveram suas posições sociais alteradas diante da necessidade de mostrar como se deveria realizar uma determinada tarefa. Criar esse espaço provocou nos participantes a necessidade de convocar os saberes e valores historicamente construídos e constituídos ao longo de suas trajetórias profissionais.

Retomando a ideia da atenção sobre aquilo que estava sendo ensinado no Atelier, vemos que, ao prestar a atenção no que o outro fez e depois fazer por si mesma, sozinha, há uma ampliação dos conceitos de atenção, percepção e memória, processos psicológicos superiores como vimos em Vygostky. Isso porque não é um “simples” olhar, mas estar atento ao gesto do profissional que está na interface entre as tarefas, os objetos e as técnicas expostas pelo outro a quem se está observando.

Este outro, ao ensinar, coloca em ato uma determinada organização dos gestos que foram construídos sob uma determinada organização do trabalho, a qual é distante do momento em que está demonstrando e que precisa trazê-la à tona para que o gesto seja reconhecível, inteligível por quem o observa. Há aí uma

tensão entre muitas situações – aprender, transmitir o aprendido, compreender o outro em situação.

Nesse tensionamento há o encontro entre experiências de vida e de trabalho, produzindo novas experiências, outros valores e outros saberes construídos por estes sujeitos que as confrontam; enfim, poderíamos afirmar que há uma impregnação. Podemos pensar esse ponto tanto no sentido de estar encharcado, penetrado pelo outro, como no sentido de “estar prenhe”, onde ambas as expressões nos remetem a pensar que algo se mesclou e/ou algo está para nascer, para ser criado, o que somente tornou-se possível porque uma relação se estabeleceu. Conforme nos disse Charlot, uma relação epistêmica considerando três formas – objetivação-denominação, imbricação e distanciação-regulação – mas que é também uma relação social e identitária com o saber.

O Atelier Saberes e Sabores foi uma experiência, uma oportunidade e uma obrigação de aprendizagem, tanto pela interação social como pela mediação, para utilizar os conceitos presentes nas bases teórico-metodológicas desta pesquisa. Podemos afirmar ainda que o Atelier foi uma oportunidade de imprendizagem e de impregnação mútua entre todos participantes entre si, considerando as duas trabalhadoras, o pesquisador e a observadora.

Imprendizagem (aprendizagem + impregnada) é o processo de construção de si mesmo e do mundo no qual o sujeito passa do não domínio ao domínio de uma atividade "engajada" no mundo-imbricação do Eu na situação. Este aprendizado, das imprendizagens, torna-se patrimônio pessoal e reserva de alternativas constituídas em saberes e valores, próprios do corpo-si, construídos na história singular, diante do processo de significação (sentido) e de resignificação dos saberes, valores e experiências que interagem com as situações vividas no momento presente, provocando novas formações na atenção, na percepção e na memória do sujeito.

Aquilo que foi aprendido ao renormalizar a situação, incorporado ao sujeito, tornou-se nova norma, seja porque passará a ser repetido ou porque poderia ter sido uma alternativa do que fazer. Em ambos os casos, é uma reserva de alternativas que não é exclusivamente de um sujeito, mas de uma entidade coletiva relativamente pertinente.

Abordar essas situações permitiu-nos visualizar aspectos do corpo-si e compreender a aprendizagem e a imprendizagem como fenômenos individuais e

coletivos, reconhecendo que os saberes estão em permanente construção e reconstrução, vivendo a fragilidade de não explicar a realidade em sua totalidade.

Contudo, isso não se faz sem que exista um indivíduo e um desconforto intelectual, seja pela criação de novas alternativas seja pela adaptação às condições que se apresentam na atividade de trabalho, e que o faz colocar e recolocar problemas nas diversas situações de trabalho, ou seja, o processo de apreender ocorre em uma lógica construtivista. Todavia, é também sócio-interacionista, ao reconhecer que o indivíduo não o faz sozinho, ou aleatoriamente, já que toda atividade de trabalho é dotada de uma divisão de tarefas vinculadas à atividade propriamente dita, às ações e às operações, exigindo cooperação entre os participantes de uma mesma atividade.

Em outras palavras, se toda atividade é colocação em obra de saberes e valores que implicam, ao mesmo tempo, aprendizagens diversas para fazer face e responder à instabilidade do meio, reconfigurando e renormalizando a experiência passadas, cristalizadas na forma de experiências (SCHWARTZ, 2000a), essas aprendizagens no e pelo trabalho ultrapassam o quadro do trabalho, posto que elas se inscrevem em uma história profissional e pessoal, integrando a formação da pessoa em sua totalidade (CUNHA, 2007), incorporando “conceitos e métodos cristalizados em objetos técnicos” (SCHWARTZ, 2002, p. 138).

Cunha (2005b) afirma que o trabalho é “manifestação de vida humana” e que o ato de trabalhar é portador de uma pluralidade de:

(...) dramáticas do uso de si' que atravessam o 'corpo-si' exigindo destes a criação de sinergias entre as múltiplas dimensões que o integram. Para fazer face à infidelidade do meio, a atividade industriosa deve reconfigurar e renormalizar aprendizagens cristalizadas sob a forma de experiências e/ou conhecimentos mais ou menos formalizados e/ou interiorizados. Nesse processo se inscrevem as dimensões educativas do agir humano. Somos levados a apreender o fenômeno educativo em sua gênese, podendo fundamentar uma pedagogia que se ancora no ato de trabalhar. Se a educabilidade é uma propriedade ineliminável da atividade humana, as aprendizagens são por sua vez inseparáveis do viver e do trabalhar, se inscrevendo no prolongamento da vida (CUNHA, 2005b, p.90).

Cunha (2007) afirma que essa “incorporação” de saberes e de valores pelo corpo é uma negociação construída na confluência existente entre o biológico, o sensorial, o psíquico, o cultural, o histórico, mesmo nas atividades mais ‘imateriais’. Da mesma forma, a aprendizagem impregnada (imprendizagem) remete-nos ao

conceito de corpo-si e que relaciona (não separa) corpo e mente, saberes e valores. Aprendizagens e imprendizagens são demandadas como patrimônio do corpo-si, tendo em vista que o histórico de uma situação não se incorpora no instante, mas exige um tempo/espço, uma temporalidade ergológica. Trata-se de saberes que se formam através da própria operatividade do corpo-si, não apenas do corpo, mas também da incorporação das experiências. São saberes de difícil avaliação em função de grande variabilidade e altíssima singularidade, tanto pela variabilidade genética de cada corpo quanto pela diversidade de experiências que os sujeitos vivenciam.

De acordo com Schwartz (2003, p. 23):

[...] toda a atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda a situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros. Isso produz aprendizagens e imprendizagens. São saberes de um corpo-si, construídas na história singular (ao longo da trajetória de vida), no seio das experiências vividas anteriormente, mas que interagem com as situações vividas no momento presente podendo ser reforçado, re-processado, re-trabalhado. É este patrimônio pessoal que se coloca em marcha nas atividades desenvolvidas pelo corpo-si que podem fornecer os raios de ação dentro da situação, explorando, por exemplo, "reservas de alternativas".

A figura 23 ilustra estas relações ao apresentar duas pessoas trabalhando juntas na produção de um pão recheado. Para realizar este trabalho estas duas pessoas construir juntas um processo de colaboração em torno deste produto, o que lhes exigiu aprender uma com a outra, uma impregnação mútua e, ao mesmo tempo, pelo do produto e pelos utensílios compartilhados.

Figura 23: Trama e urdidura na panificação e na confeitaria



Fonte: acervo do pesquisador, 2014

A trama do pão é, neste caso, um ícone das relações entre “a trama e a urdidura” (Schwartz; Durrive, 2010), do trabalhar juntos, produzir saberes juntos, o

que envolve mais do que a técnica individualizada, mas todo o mundo de valores a eles relacionados e compartilhados, que convocam as ECRP, que envolve a construção coletiva do Corpo-si.

Anteriormente, afirmamos que o Corpo-si é o sujeito da atividade industriosa que a renormaliza, e que ele é tratado na Ergologia como uma unidade enigmática multidimensional que acumula experiência enquanto acessa e produz saberes e valores em atividade de trabalho. Mas a atividade de trabalho não é algo que o sujeito realiza sozinho, por mais solitário que possa parecer o seu trabalho. A atividade é partilhada em torno de saberes e de valores, de técnicas, de objetivos e de uma organização onde estas Entidades Coletivas são fundantes. Compreender que o trabalho desenvolve-se dessa forma oferece impactos significativos para a compreensão dos processos de aprendizagens e de imprevistos.

Assim, pensar o trabalho como experiência é reconhecer que ele é sempre gestão de normas antecedentes e produtor de renormalizações (SCHWARTZ, 2011), experiências construídas sempre com o outro com quem se trabalha e partilha a mesma atividade.

Nisto, há três aspectos a considerarmos: o primeiro corresponde a tudo que estrutura antecipadamente a uma situação de trabalho e que permite antecipar a maneira de fazer a tarefa a ser realizada; o segundo aspecto leva em conta o fato de uma situação ser singular mas não solitária, a singularidade envolve o conjunto de trajetórias que se entrecruzam; o terceiro aspecto está vinculado a história dos produtos, dos utensílios, das máquinas, histórias que, de alguma forma, encontram com pessoa que tem uma história e neste cruzamento sempre há algo novo ou que se transforma, algo a aprender sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo.

Nesse sentido, poderíamos inferir ainda que, se a atividade é permanentemente produtora de saberes e de valores, os indivíduos em atividade estão permanentemente em um processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Poderíamos acrescentar o alerta de Canguilhem (1999) quando nos diz que cada vez que ignoramos o surgimento do inédito em nome de uma vontade de racionalizar as escolhas humanas, corremos o risco de olhar o homem como um "ser vivo simplificado", onde se negaria a ideia de que conhecer é uma forma de viver.

Poderíamos dizer ainda que conhecer e viver formam uma unidade dialética premente de aprendizagens e de imprevistos que expressam experiências do

conhecer, do viver e do aprender. Em outras palavras, a aprendizagem impregnada, corporificada, de certo modo estabiliza e é constantemente provocada pelos imperativos da atividade de trabalho. O aprendizado das aprendizagens torna-se patrimônio pessoal e reserva de alternativas constituídas em saberes, próprios do corpo-si, construídos na história singular, diante do processo de significação e ressignificação das experiências anteriores que interagem com as situações vividas no momento presente.

Cabe destacar que a reconstrução pessoal da experiência está, neste caso, vinculada à interação social resultante da relação interpessoal concreta com outros membros do ambiente cultural e da mediação simbólica com os diversos instrumentos e signos presentes na atividade de trabalho e que são fornecidos pela cultura do trabalho.

Por fim, recorreremos à Vygotsky (1991, p. 101) quando nos diz que o aprendizado é decorrente do processo de interiorização das formas culturalmente estabelecidas, antecipando e conduzindo o desenvolvimento, sendo capaz de superá-lo e expandi-lo, provocando novas formações nos processos psicológicos superiores, na percepção, na atenção e na memória, ou seja, a aprendizagem é vista como um processo socialmente construído, relacionado à experiência e à constituição de histórias de vidas.

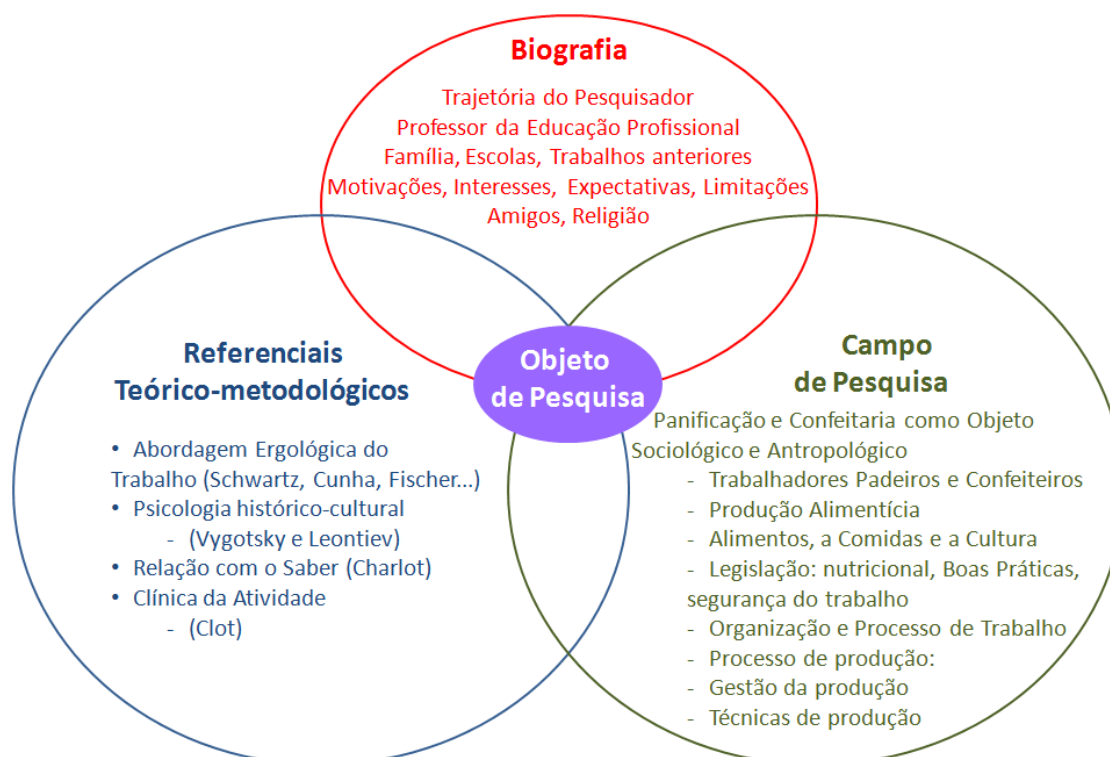
## 10 CONCLUSÕES

Neste capítulo, retomamos a construção teórico-metodológica e do objeto de pesquisa, bem como as análises e sínteses que realizamos, a fim de apresentar as conclusões da pesquisa.

### 10.1 CAMINHOS FEITOS AO CAMINHAR E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

A construção do objeto de pesquisa buscou articular a trajetória do pesquisador, o campo de pesquisa e os referenciais vinculados ao tema da aprendizagem em atividade de trabalho. Ao longo da tese buscamos embasar essas três dimensões, apresentando os principais conceitos e as sínteses que foram possíveis de se construir a partir de um diálogo com os principais autores que sustentam a pesquisa e a tese.

Figura 24: Construção do Objeto de Pesquisa



Fonte: Esquema conceitual de construção do objeto de pesquisa, organizado pelo autor, 2016.

O problema de pesquisa apresentado na introdução da tese e aprofundado ao longo dos capítulos buscou inserir o leitor nos caminhos que foram sendo

percorridos desde as primeiras intuições, a formulação de hipóteses, as sínteses parciais decorrentes dos diálogos com o referencial teórico pesquisado, a construção dos dados empíricos de pesquisa e as análises deles decorrentes. Procuramos destacar algumas questões relacionadas ao trabalho como professor no IFRS-POA e que nos mobilizam nesta pesquisa. Ademais, essas questões não podem ser pensadas dissociadas da biografia e da trajetória do próprio pesquisador.

Atuar no Curso Técnico em Panificação e Confeitaria despertou o interesse e a possibilidade de buscar compreender como são produzidos e reconstruídos os saberes e valores dessa profissão e as relações com os aspectos culturais e históricos. Acreditamos que essa compreensão é promissora para influenciar o trabalho docente e para valorizar a articulação dos saberes que constituem a atividade de trabalho na Panificação e na Confeitaria, bem como sua vinculação aos saberes científicos acumulados e em devir na atividade.

Em relação ao campo de pesquisa, buscamos apresentar seu contexto e problematizar a alimentação como um objeto sociológico e antropológico complexo, no qual se insere a Panificação e a Confeitaria. A partir disso, apresentamos os pontos que consideramos fundamentais para descrever o trabalho nesta área, destacando: os tensionamentos entre a venda da força de trabalho e a propriedade dos meios de produção; as questões relativas à formação profissional; as normatizações que prescrevem e antecipam a Atividade de Trabalho na Panificação e na Confeitaria; a relação com as máquinas, equipamentos e utensílios; e a separação entre a área da Panificação e a da Confeitaria. As questões, levantadas junto ao campo de pesquisa, em conjunto com o referencial teórico, orientaram a definição dos sujeitos que participariam das demais etapas da pesquisa.

Durante nossas incursões, tivemos a oportunidade de visitar um grande número de padarias e de confeitarias. Ao longo dessas visitas, buscamos compreender como o campo está estruturado. Vimos que a categorização utilizada pelo SEBRAE e por outros órgãos públicos e privados não dava conta da multiplicidade de fatores relacionados ao campo de pesquisa. O SEBRAE considera que existem três tipos de padarias e confeitarias, Artesanal, Industrial e Larga Escala. Consideramos essa classificação insuficiente diante da diversidade formas de se trabalhar na área da panificação e da confeitaria. A partir dessa constatação,



buscamos um critério que nos possibilitasse compreender a aprendizagem e a imprendizagem, considerando a multiplicidade de espaços de trabalho com os quais nos deparamos.

Utilizando 2 critérios, quais sejam, escala e foco, traçamos uma matriz inicial para propor uma nova classificação do campo, uma classificação que desse conta dos limites que estávamos encontrando na classificação tradicional. Contudo, esta matriz (escala x foco) também nos pareceu um tanto borrada. Os problemas que encontramos foram:

- Não é simples separar grande escala e pequena escala de produção;
- A comercialização dos produtos via internet e nas sinaleiras permite aos trabalhadores e às padarias e confeitarias transitarem pelos 4 quadrantes da matriz.
- Algumas padarias e confeitarias transitam entre esses polos, outras se assemelham aos minimercados e às mercearias;
- Alguns estabelecimentos possuem foco tanto na produção como na comercialização ao consumidor final dos produtos;
- A separação entre a panificação e a confeitaria, costumeiramente relacionada ao uso do fermento, tem perdido eficácia, visto que há padarias e confeitarias que transitam entre a produção em ambas as áreas.
- A separação entre empregador e empregado também está borrada, já que os trabalhadores transitam entre ser o proprietário do estabelecimento e vender sua força de trabalho para outro estabelecimento;
- Há muitos casos nos quais os trabalhadores atuam como empregados em um local e são empregadores em outro.

Nossa conclusão foi que essa realidade traz impactos nas situações de trabalho e nos processos de aprendizagens. Ou seja, a multiplicidade de formas de trabalhar e as fronteiras borradas nos sugeriram que seria necessário olhar para as trajetórias dos profissionais, independentemente do local de trabalho. Nisso, buscamos valorizar aqueles trabalhadores que estão distantes dos holofotes e que

são invisíveis ao processo de acumulação capitalista. Assim, apenas excluímos da pesquisa o trabalho e os trabalhadores da indústria em alta escala.

As incursões no campo de pesquisa e o diálogo com os participantes indicaram um contexto de trabalho complexo e um conjunto diversificado de fatores que incidem sobre o conteúdo dos saberes e dos valores que circulam na atividade de trabalho e, conseqüentemente, sobre os processos de aprendizagens. Nesse sentido, encontramos:

- Diferentes formas de trabalhar e de se relacionar com os saberes e valores na área da Panificação e da Confeitaria;
- Multiplicidade de percursos formativos tanto na formação profissional escolar como naquela relacionada à experiência de trabalho na Panificação e na Confeitaria;
- Diferenças em termos de acesso aos ingredientes, utensílios e instrumentos de trabalho, incluindo as máquinas;
- Diferenças na organização e na estrutura dos espaços de trabalho na Panificação e na Confeitaria (somente produção sem venda ao consumidor final, produção e venda destinada ao consumidor final, somente revenda de produtos).

Esses fatores nos sugeriram que o entendimento dos processos de aprendizagens na Panificação e na Confeitaria nos exigem, no mínimo, uma intenção na busca pela compreensão de que comer e trabalhar na área da alimentação envolve não somente o aprendizado individual das técnicas de produção de uma determinada comida. É preciso um esforço no sentido de buscar compreender também o aprendizado dos significados socialmente compartilhados e relacionados a estes alimentos. Enfim, considerar que esse olhar antropológico e sociológico sobre a alimentação e sobre o trabalho ali envolvido implica pesquisar as relações que as pessoas estabelecem entre si, em torno e com os alimentos.

As etapas da pesquisa empírica envolveram incursões no campo da Panificação e da Confeitaria. Destacamos a construção dos dados produzidos

durante as entrevistas individuais e o Atelier Saberes e Sabores. Conforme havíamos afirmado, ao longo da pesquisa tivemos a oportunidade de dialogar com um grande número de profissionais, os quais sempre foram convidados para as etapas de Entrevista e Atelier. Contudo, somente obtivemos a aceitação de 9 pessoas para participar das entrevistas que serviram base para analisarmos as questões vinculadas às Trajetórias Profissionais e, desses 9, 2 participaram do Atelier Saberes e Sabores. O Atelier permitiu uma discussão sobre as diferentes formas de produzir o pão de ló, conduzindo processos de confrontação e de interação social mediadas pelo produto e pelos instrumentos e técnicas de trabalho a ele relacionadas.

A construção do objeto de pesquisa está vinculada ao fato de termos encontrado uma diversidade nas formas de trabalhar e de produzir na área da Panificação e da Confeitaria. Foi essa diversidade que nos sugeriu pesquisar sobre as trajetórias profissionais e foram as incursões no campo que nos levaram a considerar a existência de vínculos entre as trajetórias profissionais e os processos de aprendizagem e de imprendizagem.

Ainda que tenhamos encontrado um rico conjunto de elementos para analisar as aprendizagens nas situações de trabalho, sentimos a necessidade de buscar elementos que nos explicassem a impregnação. Se a complexidade nos levou às entrevistas, as entrevistas justificaram a realização dos Ateliers.

Nos deparamos com trajetórias profissionais que, em alguns aspectos são muito diferentes, mas que guardam alguma aproximação, e nos sugeriram ainda a existência de processos de aprendizagens comuns e outros diferentes, a existência de recorrências, mas também de minivariações nos modos de produzir os diferentes produtos da panificação e da confeitaria. Pesquisar as diferentes trajetórias, invisíveis ao grande capital, nos permitiu encontrar histórias transformadoras de vidas em diferentes espaços da sociedade. Para investigar as trajetórias, buscamos estabelecer uma relação de confiança, aliada à realização de entrevistas individuais.

Uma entrevista pode ser simplesmente uma fala sobre a aprendizagem e se dirigir exclusivamente à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisas, dos conteúdos e das experiências de cada um. Contudo,

entendemos que a entrevista pode ser também uma abertura ao plano da experiência, produzindo experiência. Assim, nas nossas entrevistas buscamos conhecer as trajetórias dos nossos sujeitos de pesquisa e com eles questionamos os momentos vividos.

Nisso, buscamos afastar tanto a pré-determinação (reprodução social) ao sucesso ou ao fracasso, como a predestinação (destino) de sujeitos iluminados e sábios por natureza, ou mesmo o seu oposto, vendo-os como sem luz ou sem inteligência. Enfim, queremos contribuir para a construção de uma narrativa que considere os fatores sociais, mas que valorize a trajetória, a experiência e as escolhas sempre singulares desses sujeitos.

Assim, delimitar o estudo possibilitou maior aproximação com o objeto de pesquisa, proporcionando maior profundidade nas análises e nas conclusões apresentadas e revelando relações complexas entre trabalho e educação. Cabe destacar ainda que a realização das entrevistas individuais e do Atelier Saberes e Sabores foi fundamental para atingir os objetivos desta pesquisa. Essas estratégias possibilitaram revisarmos com maior crítica aquilo que já sabíamos em relação ao objeto de pesquisa, considerando que, no mestrado, a dissertação já abordava a área da Panificação e Confeitaria.

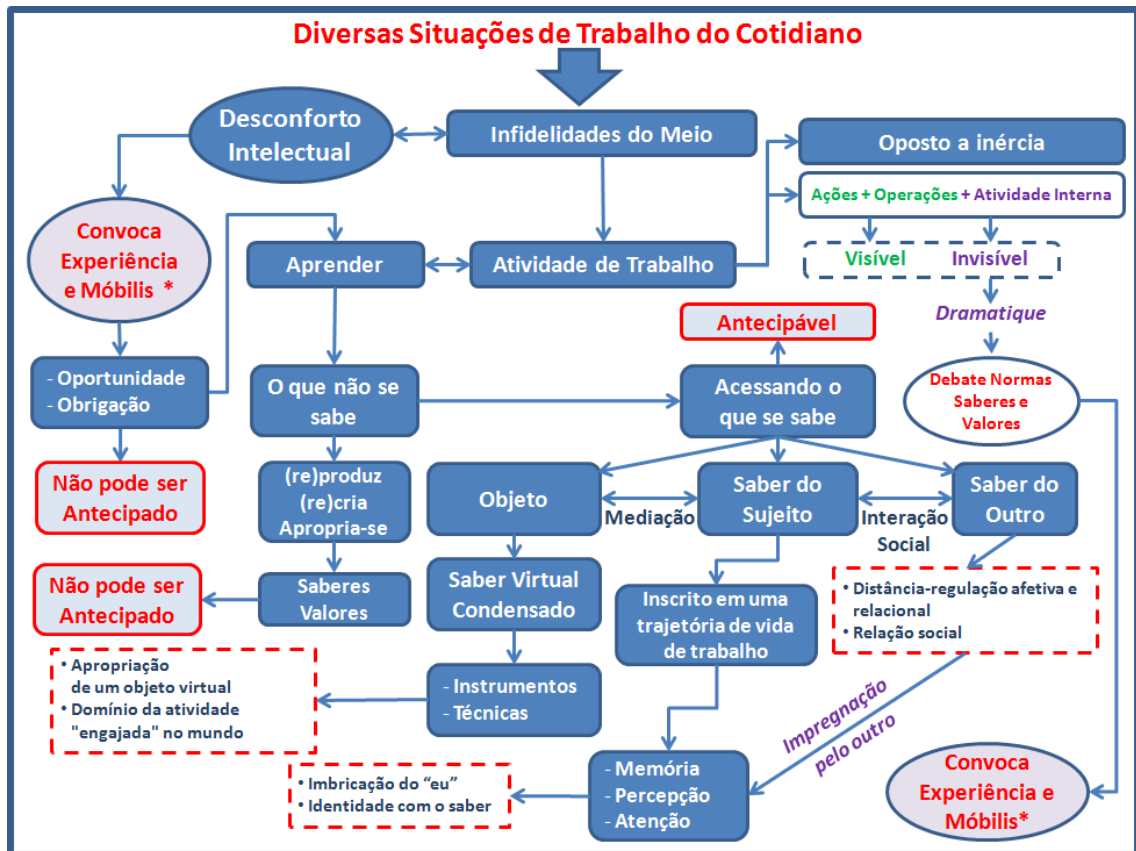
## 10.2 APRENDER EM ATIVIDADE DE TRABALHO: MARCO TEÓRICO E SÍNTESES TEÓRICO-EMPÍRICAS DA TESE

Ao concluirmos a tese, fruto da pesquisa de doutorado, afirmamos que buscamos responder **como os trabalhadores e as trabalhadoras da Panificação e da Confeitaria APRENDEM EM SITUAÇÕES DE TRABALHO?** Uma questão ampla que exigiu um recorte específico. O objetivo traçado foi “**compreender como ocorrem os processos de aprendizagens e de impendências em atividade de trabalho na Panificação e na Confeitaria.**”

Para alcançar esse objetivo, buscamos fazer dialogar diferentes autores em torno da pergunta de pesquisa, exigindo um esforço em produzir um conjunto de sínteses até definirmos o marco teórico que sustenta a tese. A Figura 25 é um

esforço de síntese acerca desse diálogo e dos principais conceitos abordados ao longo da tese, incluindo nossas construções teóricas em torno desses mesmos conceitos.

Figura 25: Marco Teórico da tese



Fonte: autor, 2017

Ao longo da obra de Marx, o conceito de Atividade aparece de maneira dispersa, sem tratamento autônomo, sendo recuperado pelos psicólogos soviéticos e tornando-se central ao estudo do desenvolvimento do psiquismo e das relações entre consciência e a atividade em Leontiev e Vygotsky. Para esses autores, o desenvolvimento humano é consequência do entrelaçamento e da síntese entre ontogênese e filogênese.

Leontiev nos dirá que a Atividade é o processo impulsionado e orientado por um motivo, sopro vital do sujeito corpóreo, oposto da inércia. Em atividade os homens (e as mulheres) modificam a natureza em função de suas necessidades, sendo modificados por ela, em um processo dialético. Para Leontiev, há três níveis

de estrutura da atividade: as ações e as operações, “mais” visíveis, e a atividade propriamente dita, atividade interna ao indivíduo e sempre invisível. Leontiev nos dirá ainda que as ações e as operações relacionam-se com os objetivos e que a atividade se relaciona com o motivo, com aquilo que mobiliza o sujeito a agir. Mas, há uma consequência quando se considera o conceito de atividade em Leontiev como oposto a inércia e que nos permite afirmar que trabalhar é colocar-se em um universo de questionamentos sobre como fazer esse trabalho.

Yves nos diz que é mais fácil analisar o agir porque ele é mais "visível", mas isso esconde uma parcela muito importante da atividade que remete ao que lhe é invisível e até mesmo impedido ou suspenso. A abordagem Ergológica do Trabalho, ao se apropriar desse conceito, o faz ampliando-o e considerando que as diversas situações de trabalho do cotidiano e as infidelidades do meio ali presentes, conforme apresentadas por Georges Canguilhem, ao mesmo tempo obrigam e oportunizam ao sujeito a fazer com que uma execução não seja compreendida como simples execução, mas um julgamento sobre como fazer o trabalho diante da distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Pensar a atividade de trabalho e as dramáticas dos usos de si ali presentes implica considerar o desconforto intelectual relacionado à necessidade de renormalização, na qual o sujeito é convocado a decidir sobre como fazer ou não fazer o trabalho. Ao decidir sobre como agir, a experiência de trabalho e aquilo que lhe mobiliza a trabalhar se expressam, revelando toda sua potência.

Analisar o trabalho o mais próximo possível daquele que o realiza envolve compreender que a atividade de trabalho confronta, mobiliza e (re)cria saberes e valores pela convocação do próprio corpo-si, obrigando o trabalhador a fazer escolhas e arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios; a escolher sobre os usos de si, conduzindo o trabalhador a uma *dramatique*.

Consideramos, assim, o saber virtual e toda sua potência, o saber do outro com quem se trabalha, o saber que está materializado nos objetos partilhados na cultura, o conhecimento historicamente produzido, sistematizado ou não, pelos outros diante das diversas situações concretas. Em relação aos instrumentos de trabalho, o sujeito transforma os saberes e os valores incorporando, e transforma os

saberes e os valores que estão condensados nestes instrumentos de trabalho e que guardam uma parte da memória coletiva da humanidade.

À temperagem do chocolate, conforme abordamos em diferentes falas, é um exemplo rico para a afirmação aprender é relacionar-se com o saber (Charlot, 2000), mas aprender é também tensionar os saberes que estão em aderência e em desaderência à atividade, o que não pode ocorrer na inércia, mas somente em atividade. Nesse sentido, “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”.

Toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária, retornamos ao tema do engajamento e da impregnação do “eu pelo outro” e que consideramos que toda relação com o saber é epistêmica, é de identidade com o saber e também uma relação social (Charlot, 2010). Nesse sentido, aprender é estabelecer uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor.

Dizemos isso lembrando que o foco do Atelier não foi o desenrolar do trabalho ou das técnicas de trabalho, mas observar como, ao partilhar saberes e valores vinculados a essas técnicas, se pode aprender. Assim, o objetivo não foi verificar quem fazia “melhor” ou da maneira “mais correta”, mas confrontar formas diferentes de fazer e que expressariam, por hipótese, processos diferentes de aprendizados. O confronto de diferentes maneiras de produzir envolveu o engajamento dos sujeitos na situação e implicou impregnação pelo outro - por seus saberes e valores partilhados no Atelier.

A atividade é debate de normas e por consequência, toda atividade é em si geradora de constrangimento e de desconforto entre o vivível, o invivível, entre o que pode e o que deve ser feito, entre os usos de si por si mesmo e pelos outros. Logo, toda atividade comporta em si o desconforto intelectual que é também desconforto social e ético, porque em qualquer renormalização há uma dimensão de valor sobre si e sobre o outro, uma escolha a ser feita. Quando há um debate, há escolhas que se opera com valores, logo, os saberes, base da renormalização, são saberes-valores. Operar essas escolhas pressupõe a existência de aprendizagem.

Questionar o seu próprio fazer é uma forma de humildade intelectual sobre o seu próprio fazer e sobre a sua atividade, e isso pode conduzir a novos fazeres ou a novas formas de se fazer em atividade, uma forma de renormalizar e de aprender que permite a criação e faz emergir um trabalho sempre vivo.

Afirmamos isso lembrando o conjunto de análises apresentadas, mas talvez uma em especial seja mais significativa. Se refere ao Atelier, quando ambas as participantes relataram que o processo de aprendizagem estaria relacionado ao que estavam vivenciando no laboratório, naquela confrontação, mas que precisavam “testar” em seus ambientes de trabalho aquilo que haviam aprendido no Atelier. Nesse sentido é que concordamos quando Charlot afirma que “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma ‘confrontação interpessoal’” (CHARLOT, 2000, p. 61). Essa confrontação interpessoal é o processo de aprender.

“Aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja”(CHARLOT, 2001, p. 28), ou seja, pressupõe uma mobilização do sujeito. Mas, considerar o processo como interpessoal significa que é necessária a presença do outro, seja fisicamente presente, encarnado em um objeto de trabalho ou o outro que cada um carrega em si (o fantasma do outro).

Ao longo da tese, afirmamos que não se aprende aquilo que se sabe. Pelo contrário, o indivíduo aprende o que ele não sabe. Contudo, esse aprender não ocorre em um vazio absoluto, mas diante de relações com os saberes e com os valores. Em outras palavras, para aprender o que não se sabe é preciso acessar o que se sabe (saber-valor), seja algo que já é do domínio do próprio sujeito, ou algo que esteja no domínio do outro ou ainda dos objetos, dos instrumentos (VYGOTSKY, 1991). Enfim, aprender é o processo pelo qual o sujeito "engajado" estabelece certas relações com o saber, apropriando-se e transformando-o, enquanto é, ao mesmo tempo, também transformado por este mesmo saber.

Retomando a questão do Atelier, é fato que toda aprendizagem em situações de simulação, de laboratório, estandardiza a própria aprendizagem. Contudo, não foi isto o que operacionalizamos no Atelier. Pelo contrário, buscamos recuperar a



aprendizagem passada e produzir novas situações a fim de podermos acompanhar o processo de aprendizagem e não apenas falarmos sobre ele. A isto acrescentamos os momentos em que Borboleta e Luna exemplificaram as modificações que precisaram fazer nos produtos, demonstrando conhecimentos sobre o funcionamento dos equipamentos, sobre os princípios de conservação e a preocupação com a apresentação sensorial, em termos visuais e gustativos.

O Atelier evidenciou um processo cognitivo que problematiza a situação, compara locais diferentes, públicos diferentes, equipamentos diferentes relacionados aos mesmos produtos. Mais do que uma preocupação em resolver um problema, Luna coloca o problema e levanta as perguntas necessárias à situação, interrogando a atividade de trabalho. Estas interrogações são impossíveis de antecipação na medida em que cada um coloca questões diferentes em função de seus interesses e trajetórias. Por considerar esta impossibilidade é que anteriormente afirmamos que o sujeito aprende o que ele não sabe acessando, porém, o que ele sabe e o conhecimento historicamente produzido pelos outros diante de uma situação concreta que envolve adaptação e criação. Na mesma linha de raciocínio, afirmamos que a aprendizagem está vinculada ao que não pode ser aprendido por antecipação, e nesse contexto o sujeito aprende o que não sabe relacionando-se com o saber em atividade. Nesse sentido, **aprender é estabelecer relações com os saberes e valores que circulam na atividade de trabalho**. A essa proposição podemos fazer dialogar questões anteriormente levantadas, tais como:

- Instrumentos de trabalho (máquinas, equipamentos, matérias-primas e produtos);
- Signos normativos e procedimentais (Boas Práticas e Formulações);
- Técnicas de trabalho, segredos do ofício, gestão do trabalho;
- Trajetórias de vida e de trabalho, individuais e coletivas;
- Linguagem Profissional.

Há um conjunto de saberes e de valores que está cristalizado nos instrumentos de trabalho, como por exemplo masseiras, mangas, pães, doces, confeitados, amassadeiras, rolos de massa, fouets, etc.... além de máquinas, equipamentos, matérias-primas ou produtos. Esses saberes e valores, condensados

nos signos normativos e procedimentais, assim como na linguagem profissional, nas normas relacionadas às Boas Práticas e nas receitas são fundamentais para a elaboração dos produtos da Panificação e da confeitaria, para a realização de um trabalho bem feito. Mas são também saberes e valores que se inscrevem em uma trajetória de vida e de trabalho, individual e coletiva, e que são sempre ressingularizados pelos sujeitos em atividade.

Diante dessa construção é que afirmamos nossa tese de que **aprender em situação de trabalho na área da Panificação e Confeitaria é o processo pelo qual os trabalhadores e as trabalhadoras dessa área estabelecem relações com os saberes e valores que circulam na atividade de trabalho. Nestas relações, enquanto se apropriam dos saberes e valores produzidos por outras pessoas, os transformam em atividade de trabalho produzindo e significando novas experiências de trabalho.** A aprendizagem em atividade de trabalho envolve processos de construção do corpo-si relacionados à apropriação/domínio, engajamento e de impregnação diante da interação social estabelecidas com outros profissionais mediadas pelos instrumentos, produtos, técnicas e procedimentos normativos do trabalho. Estas relações com os saberes e os valores em atividade envolvem o aprendizado de um conteúdo até então desconhecido, aprende-se o que não sabe. O espaço da aprendizagem é justamente este “não saber” que obriga e oportuniza uma relação diferente com os diferentes saberes e valores para a construção de algo novo, para a reconstrução dos saberes e dos valores estejam eles condensados em um objeto, procedimento normativo ou instrumento de trabalho, na forma de um produto ou na memória profissional das técnicas de trabalho, dos segredos do ofício ou ainda sob a posse do outro com quem se trabalha.

Por sua vez, a apropriação é decorrente de diferentes maneiras, tanto ao elaborar um produto como pela leitura de uma receita ou do manual de uma máquina, na realização de um curso, ao observar um colega ou um *expert* trabalhando, ao refletir sobre o próprio trabalho, ou ao resolver um problema, a partir de uma demonstração ou experimentação. É importante lembrar que a mão de cada trabalhador é diferente, o corpo físico de cada sujeito é diferente, mas mais do que isso, esse corpo é um corpo-si vinculado a uma história de vida e de trabalho e que

a construção e a transformação dos diferentes saberes e valores exige tempo e experiência para sua construção.

Em relação ao engajamento relacionado aos meios de produção, é importante lembrar que as condições de trabalho não são determinações, mas influenciam nos processos de aprendizagem, afinal há um sujeito que vive dramáticas e que escolhe mesmo diante de atividades suspensas, contrariadas e impedidas. Em se tratando da impregnação relacionada ao outro com quem se trabalha, observa-se a impregnação pelo outro, mas também pelo objeto que cristaliza um conjunto de saberes e valores. Impregnação marcada pelo tensionamento e pelo encontro entre experiências de vida e de trabalho, produtoras de novas experiências, de outros valores e outros saberes. Dessa forma, falar nas relações de aprendizagem relacionadas ao Corpo-si nos exige considerar estes aspectos de apropriação, engajamento e impregnação e as diferentes maneiras pelos quais os diferentes Corpos-si produzem dispositivos de impregnação mútua, um pelo outro, mas também pelos objetos, pelos processos e pelas condições de trabalho.

Por fim, destacamos que toda a aprendizagem dos diferentes patrimônios é sempre recentrada pelo sujeito que, ao fazê-lo, manifesta a aprendizagem, o que é impossível prever e antecipar visto que não depende somente do conteúdo da aprendizagem, mas substancialmente da relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos, de suas trajetórias profissionais, do contexto e das condições de trabalho ali colocadas. Em outras palavras, a aprendizagem está vinculada ao que não pode ser aprendido por antecipação e depende substancialmente da relação estabelecida pelos sujeitos em atividade de trabalho.

## REFERÊNCIAS

AMADOR, F. S.; FONSECA, T. M. G. **Atividade:** O trabalho sob o signo do inacabamento. In ROSEMBERG, D. S., J.; RONCHI FILHO, M. E. B. Barros (Orgs.), Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises (p 19-49). Vitória: EDUFES, 2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Formação pelas Sendas da Atividade Docente. In: AXT, Margarete; AMADOR, Fernanda Spanier; REMIÃO, Joelma. (Org.). **Experimentações ético-estéticas na Pesquisa em educação.** Porto Alegre: Panorama Crítico, v., p. 84-107, 2016.

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução - Resolução de Diretoria Colegiada (RDC) nº 216, de 15 de setembro de 2004.** Dispõe sobre regulamento técnico de Boas Práticas para serviços de alimentação.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação.** Maio /Jun /Jul /Ago 2005.

ASSIS, S. F. **Cântico das Criaturas.** Disponível em: [http://www.franciscanos.org.br/?page\\_id=3124](http://www.franciscanos.org.br/?page_id=3124). Acesso em 03 jul. 2015.

AUREK, Wanilde Mary Ferrari. **Educação profissional técnica de nível médio: circulação de saberes e valores na atividade de trabalho docente.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução dos originais da versão dos Monges de Maredsous (Bélgica) pelo Centro Bíblico Católico. 101.ed. São Paulo: Ave Maria, 1996.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução de Diretoria Colegiada (RDC) nº 216, de 15 de setembro de 2004. **Regulamento Técnico de Boas Práticas para Serviços de Alimentação.** Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmitidas por Alimentos – VE-DTA.** Apresentação PPT. Disponível em < [http://www.anrbrasil.org.br/new/pdfs/2014/3\\_PAINEL\\_1\\_ApresentacaoRejaneAlvesVigilanciaEpidemiologica-VE-DTA-Agosto\\_2014\\_PDF.pdf](http://www.anrbrasil.org.br/new/pdfs/2014/3_PAINEL_1_ApresentacaoRejaneAlvesVigilanciaEpidemiologica-VE-DTA-Agosto_2014_PDF.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2015.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Trad. de Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas & Luiz Octávio Ferreira Leite. 5.ed. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1999.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: ZOUK. 2011

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

QUEIRÓS, César Augusto Bubolz. **Não há pão, não há padeiro**: não se abriu a padaria: greves e manifestações do sindicato padeiral em Porto Alegre. História, Imagem e Narrativas, v. I, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação sobre o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação, Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes. **Educação, Sociedade & Culturas**. Nº 22, 2004 p9-25.

CLOT, Yves. Entrevista com Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Trabalho e sentido do trabalho. In: FALZON, Pierre (ed.). **Ergonomia**. Coord. Trad. Laerte Idal Sznelwar. São Paulo: Edgard Blücher, 2007.

CUNHA, Daisy Moreira. Pedagogia e ergonomia: interpelações cruzadas. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2003, Ouro Preto. **Anais**. Belo Horizonte: Departamento de Engenharia de Produção/UFMG, p. 1-15, 2003.

\_\_\_\_\_. Aspectos da estrutura e do funcionamento da atividade humana em Aléxis Leontiev. In: ARANHA, Antônia Vitória S.; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco. **Diálogos Sobre Trabalho - Perspectivas Multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005a.

\_\_\_\_\_. A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade. Tese (doutorado). Orientada por Yves Schwartz. Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Provence, França em 2005. RESUMOS (PESQUISAS, TESES E DISSERTAÇÕES). **Trabalho & Educação**, v.14, nº 1 – jan / jun – 2005b.

\_\_\_\_\_. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. In: **VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, 2006, Braga. Anais**. Braga: Universidade do Minho, p. 1-12, 2006.

\_\_\_\_\_. **As dimensões educativas do trabalho**: desafios teóricos metodológicos em aberto, 2010. (Apresentação de Trabalho/Outra).

\_\_\_\_\_. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007. Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

\_\_\_\_\_. FISCHER, M. C. B. ; FRANZOI, N. L ; Atividade de trabalho (Verbete). IN CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: ZOUK. 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho, humana atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)**, v. 16, p. 25, 2013.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloísa Helena. O sujeito, o saber e as práticas educativas. **Revista Trabalho & Educação** – vol. 12, nº1 – jan/jun – 2003.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente vital e intelectual: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.9,supl.1, p.47-67, 2011.

\_\_\_\_\_; Schwartz, Y. Glossário da Ergologia. **Laboreal**. Volume IV. No.1. Julho 2008.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev. **Educação em Revista (UFMG. Impresso)**, v. 26, p. 157-188, 2010.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 2, p. 154-158, 2006.

\_\_\_\_\_; O trabalhador no centro de propostas de pesquisa-formação para o trabalho associado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan/jun 2008, p.95-117.

\_\_\_\_\_; FRANZOI, N. L. Formação Humana e Educação Profissional: Diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, nº 29, p. 35-51, 2009.

FRANZOI, N. L; FISCHER, M. C. B. Saberes do trabalho: situando tema no campo Trabalho-Educação. **Trabalho Necessário**. Niterói/RJ, n 20, p.147-172, 2015.

FRANZOI, N. L. **Da Profissão de Fé ao Mercado em Constante Mutação** (Tese de Doutorado). Porto Alegre/RS: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

\_\_\_\_\_. **Entre a formação e trabalho**: Trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2006.

\_\_\_\_\_.O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Revista Educação Unisinos**, v. 13, n. 3, set./dez. 2009.

FREYRE, G. **Assúcar**: Uma Sociologia do doce, com receitas de bolos e doces do Nordeste do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006.

FRIGOTTO G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-27, 2002.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 168-194, 2009.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The Sociological Foundations of Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. (Org.) **Organizational learning and knowledge**, Oxford: Oxford University Press, p.35-60, 2001

IFRS. **Projeto Pedagógico de Institucional**. Resolução nº 109, aprovada pelo Conselho Superior do IFRS. Bento Gonçalves: IFRS. 2011.

IFRS-POA. **Projeto Pedagógico de Curso**: Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio de Panificação e Confeitaria. Porto Alegre: IFRS-POA 2014.

HAIR, JR, J.F.; R.E. ANDERSON; R.L. TATHAM; W.C. BLACK. **Análise Multivariada de Dados**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENNINGTON, Élida Azevedo; CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. B. **Trabalho, educação, saúde e outros possíveis**: diálogos na perspectiva ergológica. Rio de Janeiro, 2011. (Prefácio, Pós-fácio/Apresentação)

KOSBY, M. F. **“Nós cultuamos todas as doçuras”**: a contribuição negra para a tradição doceira de Pelotas. Pelotas: 2007. Monografia conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas.

LEONTIEV, Aléxis. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

TIRIBA, Lia; SICHI, B. Cios da terra: saberes da experiência e saberes do trabalho associado. **Trabalho Necessário**, v. 15, p. 1-30, 2012.

MACIEL, M. E. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 25-39, 2004.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feuerbach**. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em 25 jun 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2014**. 3ª Edição. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192).> Acesso em: 02 mar 2016.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/>> Acesso em: 02 mar 2017.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Saúde e Segurança no Trabalho**. Disponível em: <<http://trabalho.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho>> Acesso em: 02 mar 2017.

ODDONE, Ivar et al. **Ambiente de trabalho: a luta dos trabalhadores pela saúde**. São Paulo: Hucitec, 1986

ODDONE, Ivar. Experiência. **Laboreal**. v. 3, n. 1, p. 52-53, jul. 2007.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, A. B. A.; PAULA, C. M. D.; CAPALONGA, R.; CARDOSO, M.R.I.; TONDO, E.C. Doenças transmitidas por alimentos, principais agentes etiológicos e aspectos gerais: uma revisão. **Rev. HCPA**, n.30; v.3; p.279-285, 2010.

PACHECO, E. M; CALDAS, L. A. Domingos Sobrinho, Moisés . **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Linhas Críticas (UnB), v. 16, p. 01-21, 2010.

RIETH, F. M. S.; CERQUEIRA, F. V.; FERREIRA, M. L. M.; FERREIRA, M. A. A.; KOSBY, M. F.; SILVA, A. M.; SILVA, T. L.; MAGALHAES, M. O.; MAGNI, C. T.; MICHELON, F. F. **Inventário Nacional de Referências Culturais - Produção de doces tradicionais pelotenses**. Relatório Final Vol. 1. Pelotas: UFPel, 2008. v. 01. 447p.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho**. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SADE, C; FERRAZ, G. C.; ROCHA, J. M. O Ethos da Confiança na Pesquisa Cartográfica. **Fractal**, V.24, n.2, p. 281-298, 2013.

SANTOS, E. H. Incorporação da Ergologia no Brasil: avanços, limites e perspectivas. Trabalho & Educação. **Revista do NETE/UFMG**, n. 24, dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ciência e cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. Belo Horizonte: **Trabalho & Educação**, FAE/UFMG, n.7, 2000.



\_\_\_\_\_. Contribuições da “Pedagogia da Ferramenta” para uma Pedagogia do trabalho. **Educação UNISINOS**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 102-110, 2006.

\_\_\_\_\_. Trabalho prescrito e trabalho real no atual mundo do trabalho. Belo Horizonte: **Trabalho & Educação**, FAE/UFMG, n. 1, 1997.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky no Brasil**: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006 Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

SEBESS, P. **Técnicas de padaria profissional**. São Paulo: SENAC, 2010.

SENNETT, R. **O Artífice**. RJ/SP: Record, 2008.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Trabalho e Uso de Si. **Pro-posições**, v. 01, n. 5, p. 34-50, 2000b.

\_\_\_\_\_; Disciplina epistêmica disciplina ergológica paidéia e politéia. **Pro-posições**, v. 13, n. 1, p. 126-149, 2002.

\_\_\_\_\_; Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico. **Pro-Posições**, vol.16, nº3, 229-244, 2005.

\_\_\_\_\_; Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde** vol.4 no.2 Rio de Janeiro Sept. 2006.

\_\_\_\_\_. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOKAZAKI, Izumi. (org.) **Educação e Trabalho**: trabalhar, aprender, saber. Campinas: Mercado de Letras; Cuiabá, MT: Editora da UFMT, p. 23-46, 2008.

\_\_\_\_\_. Produzir saberes entre aderência e desaderência. **Educação Unisinos** v. 13, nº3, p. 264-273, 2009.

\_\_\_\_\_. Conceituando o trabalho: o visível e o invisível. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.19-45, 2011.

\_\_\_\_\_. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**. Pontifícia Universidade Católica. Porto Alegre, v.49, nº 3, p.259-274, 2014.

\_\_\_\_\_.; DURRIVE, L. **Trabalho & ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010.

\_\_\_\_\_.; DI FANTI, M.G.C. ; BARBOSA, V. F. . Uma entrevista com Yves Schwartz. **LETRÔNICA**, Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. p. 222-233, 2016.

SCHERER, M. D. A.; PIRES, D.; SCHWARTZ, Y. Trabalho coletivo: um desafio para a gestão em saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 721- 725, ago. 2009.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES TERCEIRO, C. B. **Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos: Desvelando relações entre Trabalho e Educação na Formação Profissional do Técnico em Panificação e Confeitaria**. Dissertação (Mestrado). Orientada por Maria Clara Bueno Fischer. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

\_\_\_\_\_.; FISCHER, Maria Clara Bueno. Pão quentinho e confeitos divinos: sabores e saberes na formação profissional dos técnicos em Panificação e Confeitaria IN: ALVES, Wanderson Ferreira; MACHADO, Maria Margarida (Org). **Trabalho & Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho**. 2016.

SUAS, M. **Advanced Bread and Pastry**. Delmar Cengage Learning, 2008.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras. 1998

TRINQUET, P. Trabalho e Educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 10, n. especial, p. 93-113, ago. 2010.

VIEIRA JÚNIOR, P. R.; SANTOS, E. H. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.83-100, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WISNER, Alan. **A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia**. São Paulo: Fundacentro, 1994.

WRIGHT, J.; TREUILLE, J. **Le Cordon Bleu: Todas as Técnicas Culinárias**. São Paulo: Marco Zero, 2010.

## **ANEXOS**

ANEXO 1 - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE DOUTORADO E  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – I

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II

ANEXO 3 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA INDIVIDUAL

ANEXO 4 – DETALHAMENTO DO FUNCIONAMENTO DO ATELIER

ANEXO 5 – EXTRATO DA CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES

ANEXO 6 - EXTRATO DO CATÁLOGO DE CURSOS TÉCNICOS DO MEC

## ANEXO 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE DOUTORADO E TERMO DE  
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – I**

**Doutorando: Clúvio Bueno Soares Terceiro**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Clara Bueno Fischer**

**CONVITE:**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **atividade de trabalho e processos de aprendizagens e de imprenhizagens dos trabalhadores e trabalhadoras da panificação e da confeitaria: um olhar a partir da Abordagem Ergológica do Trabalho e da Psicologia Histórico-Cultural**, que está sendo desenvolvida por Clúvio Bueno Soares Terceiro, aluno do doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer.

A pesquisa tem como objetivo **compreender como os trabalhadores e trabalhadoras da panificação e da confeitaria produzem e estabelecem processos de aprendizagens e de imprenhizagens em atividade de trabalho. Fica garantida a confidencialidade dos participantes, sob risco das sanções éticas as quais o pesquisador está submetido.** Cada participante será identificado por um apelido a ser escolhido em comum acordo entre ambos. Para tanto, cada participante será identificado por um codinome. É assegurado aos participantes desta pesquisa receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa.

**PROCEDIMENTOS DE PESQUISA:**

As etapas desta pesquisa são: Observação; Entrevista individual; Encontro sobre o Trabalho; e, Reunião Final. Ao longo das diferentes etapas o pesquisador o poderá registrar fotos, filmagens e outros materiais audiovisuais para registro das informações para posterior análise. **O participante será informado sempre que se fizer necessária a divulgação de foto ou filmagem. Partes da**

**entrevista poderão ser utilizadas ao longo da tese** para ilustração e ou defesa de algum posicionamento do pesquisador, mantendo o anonimato do participante.

A observação consiste no acompanhamento do trabalho do participante em por um período acordado entre ambos que permita ao pesquisador conhecer o local e o cotidiano de trabalho do participante. O pesquisador informa que possui vestimenta adequada (Dólmã e Calça branca) e está capacitado ao cumprimento das Boas Práticas (RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004).

A entrevista individual ocorrerá em duas etapas, em locais a serem definidos de acordo com a conveniência do participante. Ambas serão conduzidas por um roteiro semi-estruturado com previsão de tempo para registro das respostas de, aproximadamente, 120 minutos cada etapa. A entrevista será gravada em áudio para posterior transcrição com a finalidade de contribuir com a construção e análise dos dados.

O Encontro sobre do Trabalho ocorrerá no laboratório de panificação e de confeitaria do IFRS – Campus Porto Alegre e terá por objetivo discutir com o coletivo de participantes da pesquisa sobre aspectos relacionados aos instrumentos de trabalho, às normas, os procedimentos, habilidades técnicas e os saberes deste ofício. Além da conversa entre os participantes, em conjunto serão elaborados um ou mais produtos de panificação e/ou de confeitaria buscando compartilhar saberes entre os membros,

A reunião final servirá para a devolução e validação dos resultados de pesquisa. Desta forma, os participantes poderão contribuir e se apropriar dos resultados de pesquisa antes da defesa final da tese de doutorado.

#### **REGISTRO:**

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será lido e assinado em duas vias, ficando uma com o/a participante e outra com o pesquisador. Outros esclarecimentos podem ser obtidos com a secretaria do PPG-Edu/UFRGS no endereço Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar, CEP 90046-900 - Bairro Centro Histórico, Porto Alegre/RS, telefone (51) 3308-3428; ou diretamente com o pesquisador pelo telefone (51) 3930-6001 e-mail: [cluvio.terceiro@poa.ifrs.edu.br](mailto:cluvio.terceiro@poa.ifrs.edu.br).

Após ter sido informado/a dos objetivos e métodos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ declaro que concordo em participar deste estudo, de livre e espontânea vontade. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como recebi a informação dos meios de contato do pesquisador e da Instituição onde se desenvolve, nos endereços acima descritos. Declaro que fui informado de que não há nenhum tipo de pagamento ou remuneração referente à participação nesta pesquisa, bem como não há nenhum custo à minha participação.

Porto Alegre,

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO 2

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO II**

Você está sendo convidado a participar do **Atelier Saberes e Sabores** atividade inserida na pesquisa de doutorado que investiga relações entre a atividade de trabalho e os processos de aprendizagens e de imprevistos de trabalhadores e trabalhadoras da Panificação e da Confeitaria desenvolvida por Clúvio Buenno Soares Terceiro, aluno do doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer.

O atelier será desenvolvido no dia 24 de abril de 2017 das 13h30 às 17h30, com duração de 4 horas, no laboratório de confeitaria do Campus Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS-POA). O Atelier abordará aspectos relevantes relacionados aos instrumentos de trabalho, normas, procedimentos e habilidades técnicas deste ofício, buscando compartilhar experiências, saberes e valores entre seus participantes. Para tanto, os participantes são convidados a produzirem diferentes estruturas de massas de Pão de Ló e aplicações em diferentes produtos, como rocambole, torta e bolacha champagne e outras, recheadas ou não, incluindo:

- massa tradicional (massa batida de estrutura aerada à base de ovos, farinha e açúcar);
- massa com utilização de pré-mistura;
- massa com fermento químico;
- massa com emulsificante (mustab);
- massa com gordura.

Ao longo das atividades do Atelier o pesquisador registrará fotos, filmagens e outros materiais audiovisuais para registro das informações e posterior análise. Todos os dados de identificação serão resguardados e será mantida confidencialidade dos participantes e de suas falas, sob risco das sanções éticas as quais o pesquisador está submetido. Para tanto, cada participante será identificado por um codinome. É assegurado aos participantes desta pesquisa receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa.

É exigido aos participantes o cumprimento das Boas Práticas (RDC nº 216, de 15 de setembro de 2004). Para tanto, solicita-se que os participantes utilizem vestimenta adequada (Dólmã e Calça branca). Toucas descartáveis serão fornecidas para uso dos participantes.

**Registro:**

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II será lido e assinado em duas vias, ficando uma com o/a participante e outra com o pesquisador. Outros esclarecimentos podem ser obtidos diretamente com o pesquisador Clúvio Buenno Soares Terceiro, no endereço: Rua Cel. Vicente, 281 sala 431 - Bairro Centro, Porto Alegre/RS, CEP 90.030-040, celular (51) 9415-1733, E-mail: [cluvio.terceiro@poa.ifrs.edu.br](mailto:cluvio.terceiro@poa.ifrs.edu.br)

Após ter sido informado/a dos objetivos e métodos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ declaro que concordo em participar deste Atelier de livre e espontânea vontade. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com o pesquisador Clúvio Buenno Soares Terceiro, nos endereços acima descritos. Declaro que fui informado de que não há nenhum tipo de pagamento ou remuneração referente à participação nesta pesquisa. Entretanto, fui informado que despesas de deslocamento em transporte público serão custeadas pela pesquisa mediante reembolso aos participantes.

Porto Alegre,

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO 3

## ROTEIRO DA ENTREVISTA

**Codiname:**

**Dados da Entrevista**

Data:

Horário início:

Horário término:

Local da entrevista:

**Identificação do participante:**

Nome do Entrevistado:

Conhecido profissionalmente como:

Data de Nascimento:

Sexo:

Local de nascimento:

Reside em Porto Alegre desde:

**Formação:**

Formação Escolar:

Outras informações sobre a Formação Profissional:

**Trabalho:**

Local de trabalho:

Posição no trabalho:

Trabalha desde:

Tempo de Trabalho (Panificação/Confeitaria):

1. Quais são os produtos que você elabora?
2. Qual é o público e o destino da sua produção?
3. Seu trabalho na panificação e confeitaria é sua fonte de renda?
4. Comente sobre sua inserção nesta profissão
5. Desde o momento em que você começou a trabalhar como padeiro/confeiteiro, quais foram as principais mudanças no seu trabalho desde então? Exemplo?
6. Como você descreve o trabalho na Panificação e na Confeitaria?
7. Comente sobre o seu cotidiano de trabalho, lá nas situações de trabalho
8. O que é ser padeiro/confeiteiro para você?
9. Você considera o seu trabalho importante para a sociedade, de que forma, porque?
10. Como você aprendeu a ser padeiro/confeiteiro? Quando você começou a trabalhar como padeiro/confeiteiro?
11. Porque você se tornou padeiro/confeiteiro? O que contribuiu nessa decisão, escolha, circunstância, oportunidade, necessidade...?
12. Com quem você aprendeu este trabalho? Quando?
13. Comente sobre sua experiência profissional:
14. Quais são os fatores dificultam teu dia a dia? Quais facilitam?
15. Como é o início e o final do teu dia de trabalho?
16. Você lembra de alguma coisa que tenha ocorrido acidentalmente, por acaso? Como ocorreu isso? O que esse acidente te ensinou?
17. O que tua vivencia no trabalho te ensinou sobre o/a (nome do trabalhador ou trabalhadora)?
18. Você já ensinou outras pessoas a trabalhar na panificação e confeitaria?
19. Que conselhos você daria para uma pessoa que está começando hoje a trabalhar como padeiro/confeiteiro?
20. E para seu filho ou filha, o que você diria para ele ou ela se resolvesse seguir sua profissão?
21. Quem você considera que é um exemplo profissional?
22. Você indicaria outro profissional para participar desta pesquisa, quem e porquê?

## ANEXO 4

### DETALHAMENTO DO FUNCIONAMENTO DO ATELIER

Início previsto: 13h30  
 Término Previsto: 17h30  
 Tempo: 4horas

1. Abertura (30min)
2. Elaboração do produto
  - a. Definição dos produtos (10min)
  - b. Organização do trabalho conjunto e distribuição das tarefas (10min)
  - c. Preparação das massas e recheios (60 min)
3. Discussão conjunta sobre o processo de trabalho implementado (45 min)
4. Finalização dos produtos e degustação (30 min)
5. Discussão final e encerramento (45min)
  - Há 10 minutos de intervalo que poderá ser feito ou não – a combinar

#### **Detalhamento:**

#### **1. Abertura**

- Breve apresentação individual dos participantes
- Apresentação do atelier e dos objetivos
- Apresentação de uma vídeo-aula de 4min sobre o pão de ló.  
 Após, questionarei o que eles viram, confrontando opiniões ligadas aos objetos-saberes e aos objetos:
- Proposição da atividade/desafio
- Informar insumos disponíveis para o Atelier (ovos, farinha, açúcar, fermento químico, manteiga, aromatizantes ...)

#### **2. Elaboração do produto**

- a) Definição dos produtos
  - o trabalho será realizado em duas duplas
  - cada dupla definirá os produtos e as formulações a serem utilizadas
  - cada dupla escolherá duas massas dentre as seguintes:
    - \* massa tradicional
    - \* massa com utilização de pré-mistura
    - \* massa com fermento químico
    - \* massa com emulsificante (mustab)
    - \* massa com gordura
- b) Organização do trabalho conjunta e distribuição das tarefas
  - definição e separação do material que será utilizado
  - \* a técnica de laboratório deixará previamente separado alguns materiais que costumam ser utilizados na produção do pão de ló.
  - divisão das atividades
- c) Preparação das massas e recheios
  - produção das massas, recheios e montagem dos produtos

#### **3. Discussão conjunta**

Objetivo: provocar debate sobre as relações com os objetos virtuais encarnados nos objetos empíricos (do cotidiano de trabalho), abrigados em locais específicos (panificação e confeitaria) ou possuído por outras pessoas (trabalhadores e trabalhadoras).

- a) O que foi feito?
  - Cada dupla contará para a outra dupla o que fez e como fez



## b) Confrontação

- Mediador levantará questões sobre:

- diferenças e semelhanças
- dificultadores e facilitadores
- Formulação e Processo de Produção
- Trabalho manual, a maquinaria, os utensílios presentes
- Conhecimentos aprendidos e ensinados nos cursos que já participaram (acadêmicos e científicos) e os “macetes” do cotidiano de trabalho.

- Mediador incentivará que cada dupla confronte uma a outra.

- Mediador proporá aspectos de consenso e de dissenso em relação à escrita de formulação para pão de ló (etapas, procedimentos, quantidades, coisas que normalmente não são ditas, o que não pode faltar....)

• Importante: explorar gestos, uso da linguagem, o que está sendo aprendido e ensinado durante a dinâmica, “minivariações” do fazer diferente defendido por cada um, relações entre o não-domínio e domínio da atividade, entre a Panificação e o panificar, entre a confeitaria e o confeitar.

#### 4. Finalização dos produtos e degustação

- a) Finalização dos produtos
- b) Degustação

#### 5. Discussão final e encerramento

Objetivo: provocar reflexões acerca das relações engajadas com o saber em atividade de trabalho, vinculadas às trajetórias profissionais e às relações afetivas que regulam o distanciamento/aproximação a si mesmo, aos outros e ao mundo.

## a) Retomada da discussão após finalização e degustação dos produtos

- provocar um debate sobre as relações engajadas com o saber em atividade de trabalho e vinculadas às trajetórias profissionais.

- O que deu certo?
- O que saiu errado? Como foi corrigido, se foi?
- Como foi para cada um vivenciar o Atelier?
- O que aprendeu com a colega de dupla e com o desafio?
- O que foi possível aprender sobre seu próprio trabalho e como pensa em modificá-lo após o Atelier?

- Retomar aspectos das entrevistas relacionados aos que ensinaram e aprenderam com outros trabalhadores, com o fato de trabalharem com outros familiares, as relações estabelecidas com outros profissionais e com seus clientes.

- Importante: explorar e utilizar como exemplo os aspectos relacionados às Boas Práticas e aos Segredos do Ofício tratados nas entrevistas.

## b) Fechamento, despedidas, agradecimentos, certificados

## ANEXO 5 - EXTRATO DA CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES (CBO)

O presente extrato é parte integrante da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) elaborada pelo Ministério do Trabalho.

A CBO apresenta registro para a família dos padeiros, confeitadores e afins (nº 8483). Nessa família estão o Padeiro (nº 8483-05) e seus sinônimos, o Encarregado de padaria, o Masseur e o Panificador, bem como o Confeiteiro (nº 8483-10) e suas variantes Alfeloeiro, Auxiliar de confeitaria, Auxiliar de doceiro, Bomboneiro, Caramelheiro, Compoteiro, Padeiro confeiteiro. A descrição sumária indica que

(...) planejam a produção e preparam massas de pão, macarrão e similares. Fazem pães, bolachas e biscoitos e fabricam macarrão. Elaboram caldas de sorvete e produzem compotas. Confeitam doces, preparam recheios e confeccionam salgados. Redigem documentos tais como requisição de materiais registros de saída de materiais e relatórios de produção. Trabalham em conformidade a normas e procedimentos técnicos e de qualidade, segurança, higiene, saúde e preservação ambiental (MINISTÉRIO DO TRABALHO, CBO, 2017).

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e do Emprego não apresenta registro para o Técnico de Confeitaria, mas reconhece o Técnico de Panificação como um sinônimo do Técnico de Alimentos, que possui o registro de nº 3252-05 e está vinculado à família dos Técnicos em produção, conservação e de qualidade de alimentos (CBO 3252). Segundo a CBO, as ocupações dessa família não possuem histórico. A descrição sumária indica que

(...) os técnicos em produção, conservação e de qualidade de alimentos controlam a qualidade dos alimentos nas etapas de produção, supervisionando processos produtivos e de distribuição, verificando condições de ambiente, equipamento e produtos (in natura e preparados). Podem participar de pesquisa para melhoria, adequação e desenvolvimento de produtos e promover a venda de insumos, produtos e equipamentos. Os técnicos em alimentos atuam prioritariamente na indústria alimentícia (MINISTÉRIO DO TRABALHO, CBO, 2017).

Além disso, há registro também para o Supervisor de produção da indústria alimentícia (nº 8401-05) que inclui como sinônimos o Mestre da indústria de produtos alimentícios, o Mestre de massas alimentícias e o Mestre padeiro; o Chefe de confeitaria (nº 8401-20) que tem como sinônimo o Mestre doceiro. Nas descrições desses registros são marcantes as atividades de supervisão técnica sobre o trabalho de outros.

## ANEXO 6 - EXTRATO DO CATÁLOGO DE CURSOS TÉCNICOS DO MEC

O presente extrato é parte integrante da Edição 2014 (3ª Edição) do Catálogo de Cursos Técnicos elaborado pelo Ministério da Educação (MEC).

<b>Eixo Tecnológico Produção Alimentícia</b>	
<p>Abrangem ações de planejamento, operação, implantação e gerenciamento, além da aplicação metodológica das normas de segurança e qualidade dos processos físicos, químicos e biológicos, presentes nessa elaboração ou industrialização. Inclui atividades de aquisição e otimização de máquinas e implementos, análise sensorial, controle de insumos e produtos, controle fitossanitário, distribuição e comercialização, relacionadas ao desenvolvimento permanente de soluções tecnológicas e produtos de origem vegetal e animal. Essencial à organização curricular destes cursos: ética, desenvolvimento sustentável, cooperativismo, consciência ambiental, empreendedorismo, normas técnicas e de segurança, além da capacidade de compor equipes, atuando com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (MEC, 2008, p. 145).</p>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Técnico em Confeitaria</u></b> <b><u>é o profissional que:</u></b></p> <p>Organiza o processo de trabalho e a matéria-prima utilizada nas produções de confeitaria, incluindo: desenho, preparação, decoração e montagem de serviços; Produz doces, biscoitos, bolos, tortas, sobremesas, salgados e canapés, considerando ingredientes e peculiaridades regionais; Utiliza práticas de manipulação e embalagem de alimentos; Opera equipamentos e maquinário, efetua controle de estoque e custos. (MEC, 2008, p. 150).</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Técnico em Panificação</u></b> <b><u>é o profissional que:</u></b></p> <p>Produz pães, massas, pizzas e salgados, de maneira artesanal ou de forma industrializada, para consumo imediato ou vendas em centros de compras; Organiza a área de trabalho e matéria-prima nas produções de padaria; Executa práticas de manipulação de alimentos. Operar equipamentos e maquinário. Apoia o controle de estoque, custos e consumo (MEC, 2008, p. 151).</p>

**Fonte: adaptado do Catálogo do MEC, 2014**