



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
Curso de Doutorado

Adilson Dias Bastos

**O Lúdico no Trabalho: o ponto de vista da atividade como operador de
análise do lúdico no trabalho dos “menores” em um *programa
adolescente trabalhador*.**

Rio de Janeiro
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Adilson Dias Bastos

O Lúdico no trabalho: o ponto de vista da atividade como operador de análise do lúdico no trabalho dos “menores” em um *programa adolescente trabalhador*.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira de Athayde

Rio de Janeiro

2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B327 Bastos, Adilson Dias.
O lúdico no trabalho : o ponto de vista da atividade como
operador de análise do lúdico no trabalho dos “menores”
em um programa adolescente trabalhador / Adilson Dias
Bastos. - 2008
235f.

Orientador: Milton Raimundo Cidreira de Athayde.
Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Psicologia.

1.Trabalho – Aspectos psicológicos – Teses. 2.
Adolescentes – Emprego – Teses. 3. Jogos – Teses. I.
Athayde, Milton Raimundo Cidreira de. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDU 65.013

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Adilson Dias Bastos
Assinatura

03 Julho 2009
Data

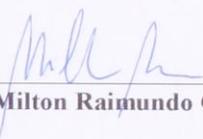


UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

A tese: “O lúdico no trabalho: o ponto de vista da atividade como operador de análise do lúdico no trabalho dos “menores” em um Programa Adolescente Trabalhador”

Elaborada por **Adilson Dias Bastos**

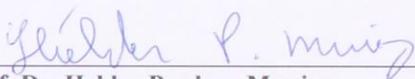
Foi **aprovado** pelos membros da banca examinadora, em 31 de março de 2008:



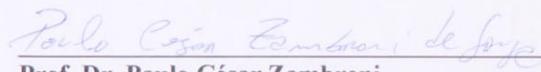
Prof. Dr. Milton Raimundo Cidreira Athatde (orientador)



Prof.^a. Dr.^a. Mary Yale Rodrigues Neves



Prof. Dr. Helder Pordeus Muniz



Prof. Dr. Paulo César Zambroni



Prof.^a. Dr.^a. Jussara Cruz de Brito

DEDICATÓRIA

A Armando dos Santos Bastos, meu pai. Homem de luta. Trabalhador incansável, sem férias nem repouso remunerado. Trabalhador da construção civil que não pôde esperar para ver um de seus filhos concluir a graduação, fazer o mestrado e escrever uma tese de doutorado com foco no trabalho. Pensar o trabalho, na perspectiva da Ergologia, é pensar primeiramente na sua atividade, meu pai, pois é a partir dela que guio a minha própria atividade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Milton Athayde, pelo apoio, pela força, pela dedicação, pela exigência e rigor acadêmico, pelo cuidado e atenção.

Ao professor Yves Schwartz pela interlocução e acolhida no departamento de Ergologia da Université de Provence. Extensivos aos professores Pierre Trinquet, Renato di Ruzza, Daniel Faïta, Abdallah Nouroudine e à responsável pelo setor de documentação do departamento, a sempre solícita Françoise Brulet.

À Aline e Ludmilla, estagiárias de Psicologia e integrantes da Comunidade Ampliada de Pesquisa, por toda a ajuda na condução dos Encontros e na transcrição das fitas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ e sua atenciosa equipe.

Ao Banco do Brasil pela autorização para a realização da pesquisa de campo. Notadamente à GEPES-Rio. Agradecimento especial à Cecília Pires por todo o carinho e acolhida no Banco.

Aos “menores” do Banco do Brasil que, ao aceitarem participar dos encontros, com muita disposição, zoação e comilança, foram fundamentais para esta pesquisa.

A CAPES pela concessão da bolsa de estágio no exterior e a FAPERJ pela bolsa de doutorado.

À Beatriz Sá Leitão, terapeuta engajada que me acompanhou durante boa parte deste doutorado e cujas intervenções analíticas foram grande importância na minha vida.

Aos aliados de vida e de academia: Neide, Francinaldo, Wlad, Paulo, Fabíola, Ana Claudia e Tiago.

À minha mãe Geralda e meus irmãos Edicléa, Célia, Almir, Nilza, Adeilson e Simone. Além do restante da patota: Zé, Evaristo, Valéria, Claudia, Aline, Tiago, João e Mateus.

À Lívia, Sérgio e Eduardo. Tenho vocês no coração!

À Elisa Borges, por uma trajetória de vida em comum. Pela mobilização para que eu conhecesse o Milton e entrasse no doutorado. Pelo carinho e afeto. Pela companhia na França e por continuar fazendo parte da minha vida.

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade alegria e amor
Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

Bola de meia, bola de gude – Milton Nascimento e Fernando Brant

RESUMO

BASTOS, Adilson Dias. *O lúdico no trabalho: o ponto de vista da atividade como operador de análise do lúdico no trabalho dos "menores" em um programa adolescente trabalhador*. 2008. 235f. Tese (doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

A presente tese de doutorado propõe-se a investigar o lúdico como um ingrediente das situações de trabalho. Tem-se como referência teórica os materiais oriundos da Ergologia e das abordagens clínicas sobre trabalho: Psicodinâmica do Trabalho e Clínica da Atividade. Os autores pesquisados concordam que independentemente de época histórica, cultura e classe social, jogar e brincar fazem parte da vida da criança, onde real e imaginário se confundem. O jogo constitui uma função tão fundamental para a humanidade quanto a razão e a fabricação de objetos. A cultura possui um caráter essencialmente lúdico; é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O brincar é uma atividade humana universal, própria da saúde, fundamento de todo o viver criativo, assim como da arte e da cultura. O próprio homem medieval é muito sensível ao lúdico e convive a cada instante com o riso e com a brincadeira. O foco desta pesquisa foi uma aproximação à realidade do trabalho de alguns integrantes de um *Programa Adolescente Trabalhador*, com idade entre 14 e 18 anos. O campo empírico foi a Gerência Regional de Logística do Banco do Brasil, situada no bairro do Andaraí, no município do Rio de Janeiro. Sete adolescentes participaram da Comunidade Ampliada de Pesquisa. O trabalho de campo foi norteado pela preocupação em evitar a supremacia do saber científico em relação a saberes advindos da prática. Este trabalho de pesquisa não se propôs a pesquisar a realidade de trabalho dos “menores”, mas investigar os movimentos discursivos produzidos nos Encontros desta Comunidade de Pesquisa. Conforme a abordagem da Clínica da Atividade chama-se à atenção para vários *impedimentos* da emergência da dimensão lúdica em função dos constrangimentos da organização do trabalho. Por fim, questiona-se que modos de gestão olham para a realidade e o real do trabalho e da atividade, aceitando o lúdico como foco analítico, incorporando essa “reserva de alternativa”, investigando toda uma riqueza aí potencialmente presente e desconhecida.

Palavras-chave: Lúdico no trabalho. Ponto de Vista da Atividade. Ergologia. Clínica do trabalho. Adolescente trabalhador.

RÉSUMÉ

Cette thèse est une recherche sur le ludique vu comme ingrédient des situations de travail. On a comme référence théorique les matériaux provenant de l'Ergologie et des approches cliniques sur le travail: la psychodynamique du travail et la clinique de l'activité. Les auteurs étudiés entendent que, indépendamment de la période historique, de la culture et de la classe sociale, jouer fait partie de la vie d'un enfant, où le réel et l'imaginaire se confondent. Le jeu est une fonction aussi importante pour l'humanité que la raison et la fabrication d'objets. La culture possède un caractère essentiellement ludique, c'est dans le jeu et par le jeu que la civilisation a surgi et s'est développée. Jouer est une activité humaine universelle, propre de la santé, le fondement de toute expérience créative, tout comme celui de l'art et de la culture. L'homme médiéval lui-même est très sensible au ludique et vit chaque moment avec le rire et la plaisanterie. L'objectif de cette recherche a été une approximation de la réalité du travail de certains adolescents intégrant un programme de travail pour jeunes âgés de 14 à 18 ans. Le terrain a été l'administration régionale de gestion logistique de la Banque du Brésil, située dans le quartier de Andaraí à Rio de Janeiro. Sept adolescents ont participé à la communauté de recherche. Le travail de terrain a été guidé par le souci d'éviter la suprématie des connaissances scientifiques par rapport aux connaissances issues de la pratique. Ce travail n'a pas pour vocation d'effectuer une recherche sur la réalité du travail de "mineur", mais d'enquêter les mouvements du discours produits pendant les réunions de la communauté de recherche. Durant l'abordage de la Clinique de l'activité, on attire l'attention sur les divers obstacles à l'émergence de loisirs en fonction des contraintes de l'organisation du travail. Puis, on se demande quels modes de gestion observent la réalité et le réel du travail et de l'activité en acceptant le ludique comme objectif analytique, intégrant cette "réserve d'alternative" et analysant toute une richesse présente et potentiellement inconnue.

Mots-clés: Le Ludique dans le travail. Le Point de vue de l'activité. L'Ergologie. La Clinique du travail. L'Adolescent travailleur.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 - O TRABALHO SOB O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE: Suas dramáticas e seu teatro.....	25
1.1 – O Trabalho <i>stricto sensu</i>	26
1.2 – Situações de Trabalho.....	27
1.3 – Atividade e Atividade de Trabalho.....	29
1.3.1 – O Corpo-si.....	36
1.3.2 – O “conceito” de Reservas de Alternativas.....	40
1.3.3 – Atividade e Zona de Desenvolvimento Potencial.....	42
1.4 – Algumas abordagens clínicas do trabalho.....	46
1.4.1 – A Psicodinâmica do Trabalho.....	46
1.4.1.1 – Os sistemas defensivos e os coletivos de trabalho.....	49
1.4.1.2 - A inteligência da prática e a ressonância simbólica.....	54
1.4.2 – A Clínica da Atividade.....	61
1.4.3 – O Real do Trabalho e o Real da Atividade em <i>cena</i>	66
1.5 – Concluindo.....	69
CAPÍTULO 2 - HOMO FABER, HOMO LOGOS, HOMO LUDENS.....	71
2.1 – Atividade Lúdica.....	72
2.2 – Tomás de Aquino e o <i>Logos Ludens</i>	77
2.3 – O Espaço Potencial	80
2.4 – Fechando... Fechando? <i>Fala sério!</i>	85
CAPÍTULO 3 - O MÉTODO.....	91
3.1– Aproximação metodológica.....	92
3.1.2 – O Dispositivo Dialógico.....	96
3.1.2.1– O Dispositivo Dialógico <i>em Cena</i>	100
3.2 – Os Métodos Indiretos <i>em cena</i>	103
3.2.1 – A Abordagem Metodológica de Clot & Faïta.....	105
3.2.2 – Os Encontros sobre o Trabalho.....	108
3.2.3 – O MOI e a Comunidade Científica Ampliada.....	112
3.2.4 – Do MOI ao DD3P.....	114
3.2.5 – A Comunidade Ampliada de Pesquisa.....	116
3.3 – Os Procedimentos da Pesquisa.....	117
3.3.1 – Discussões Preliminares.....	118
3.3.2 – A Constituição da Comunidade Ampliada de Pesquisa.....	118

3.3.3 – Dos Encontros.....	121
3.3.3.1 – A primeira conversa: definição do protocolo de pesquisa.....	121
3.3.3.2 – Segundo Encontro.....	122
3.3.3.3 – Terceiro Encontro.....	123
3.3.3.4 – Quarto Encontro.....	124
3.3.3.5 – Quinto Encontro.....	127

CAPÍTULO 4 - O CAMPO EMPÍRICO..... 128

4.1 - <i>Vazando</i> de Portugal.....	129
4.2 - Criado o Banco do Brasil.....	131
4.3 - Um novo PDV atravessa a pesquisa.....	140
4.4 - O local da pesquisa empírica: a GEREL.....	142
4.5 - A Legislação Pertinente.....	150
4.6 - Principal organismo de mediação conveniado: <i>O Lar Fabiano de Cristo</i>	156
4.6.1 - <i>O Programa Menor Aprendiz</i> na perspectiva do <i>Lar Fabiano de Cristo</i>	161

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS MATERIAIS PRODUZIDOS NOS ENCONTROS SOBRE O TRABALHO COM OS “MENORES” 164

5.1- O primeiro <i>Encontro</i> : palco para o <i>jogo de cena</i>	164
5.1.1.1 - <i>Alice</i>	170
5.1.2. <i>Maria</i>	173
5.1.3. <i>Luluzinha</i>	174
5.1.4. <i>Rei Leão</i>	176
5.1.5. <i>Peter Pan</i>	177
5.1.6. <i>Emília</i>	178
5.1.7. <i>Joãozinho</i>	180
5.2. Os Encontros Sobre o Trabalho: o lúdico <i>jogo de cena</i>	181
5.2.1. <i>Menor</i>	181
5.2.2. <i>Bom dia</i> e outros materiais surgidos	188

CONSIDERAÇÕES FINAIS: *Como se chega a ser o que é?*..... 203

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....235

INTRODUÇÃO

Trabalhando o sal
É amor é o suor que me sai
Vou viver cantando
O dia tão quente que faz
Homem ver criança buscando
Conchinhas no mar
Trabalho o dia inteiro
Pra vida de gente levar
(Milton Nascimento)

Gostaria de colocar parcialmente o problema do trabalho de jovens no contexto do capitalismo, com suas novas demandas de inteligência, inventividade e flexibilidade. Entendendo que ludicidade e humor deveriam compor este novo meio qualificante, esta nova zona de desenvolvimento potencial. Essa questão me desafiou como um problema de tese e entendo que material fecundo para essa compreensão possa emergir lidando com situações em que crianças e adolescentes (em que o lúdico e o inventivo são constitutivos para seu desenvolvimento) estejam trabalhando.

O encontro com os materiais que eram utilizados pelo Grupo de Pesquisa que Milton Athayde coordena, novos para mim, vai me fazer pensar as relações de trabalho e de produção como potencialmente transformadoras da natureza, das relações sociais e de si mesmo, como questões centrais para o homem contemporâneo, como constitutivo da espécie humana e estruturante do psiquismo. Vai me fazer pensar a experiência e as relações de trabalho como forma de compreender a vida psicossocial humana, ultrapassando a idéia de que o estudo das relações de trabalho seria relativo a uma Psicologia Social Aplicada, pois entendemos que o trabalho exerce uma função psicológica específica.

Com Milton ainda na França, realizando seu pós-doutorado com o professor Yves Schwartz (e o grupo, sob sua liderança intelectual que vem desenvolvendo a perspectiva ergológica), participo então do processo seletivo para o Doutorado em Psicologia Social da UERJ e sou aprovado e classificado.

Início então os meus estudos no PPGPS da UERJ em março de 2004. A partir deste momento tenho a oportunidade de estabelecer um contato mais sistemático com os materiais da Ergologia e de algumas abordagens clínicas do trabalho (como a Ergonomia da Atividade, a Psicodinâmica do Trabalho, a Clínica da Atividade). Trabalhamos durante este primeiro semestre com os textos originais do livro *Travail et Ergologie*, organizado por Yves Schwartz e Louis Durrive, que naquele momento ainda não havia ainda sido lançado no Brasil. Esta disciplina foi muito importante para a apreensão de alguns conceitos fundamentais da Ergologia, para compreender a sua perspectiva.

Após o exame de qualificação, realizei o estágio de doutorado na Université de Provence, no período julho a dezembro de 2006, com o professor Yves Schwartz. Pude participar dos cursos do *Master d'Ergologie*¹ daquela Universidade. Participei das seguintes disciplinas: *Epistemologia, Filosofia, Trabalho, Ciências da Linguagem e Gestão do Trabalho*. As disciplinas de Filosofia e a de Trabalho foram ministradas pelo professor Yves Schwartz. A disciplina de Epistemologia foi ministrada pelo professor Renato di Ruzza. A disciplina de Ciências da Linguagem foi ministrada pelo professor Daniel Faïta e a disciplina de Gestão do Trabalho foi ministrada pelo professor Remy Jean. As aulas foram muito produtivas no sentido de compreender melhor os conceitos propostos pela Ergologia.

Pude cumprir toda a programação planejada, superando todas as dificuldades inerentes a este tipo de deslocamento internacional, conseguindo tirar o melhor resultado das possibilidades existentes. O estágio realizado deu continuidade ao intercâmbio que há anos o professor Milton Athayde vem desenvolvendo com pesquisadores que operam a perspectiva ergológica, em particular com Yves Schwartz. Estão aí incluídos estágios doutorais via PDEE-

¹ O Master d'Ergologie dá continuidade ao DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) que existia há mais de quinze anos. Ele foi criado a fim de respeitar as novas normas francesas – de acordo com a regulamentação comum na Europa – que regem o Master como um diploma nacional. Entretanto, ele mantém e aprofunda o que já era feito originariamente: A pluridisciplinaridade, concebida não como uma justaposição de disciplinas independentes, mas como a integração de diversas ciências humanas e sociais com o objetivo de analisar as atividades humanas e mais particularmente o trabalho; a participação de profissionais engajados nos mundos do trabalho, tanto estudantes quanto professores; e a convicção de que uma profissionalização eficaz dentro deste domínio deve ser generalista, o que não exclui a aprendizagem de técnicas e de ferramentas específicas.

Capes de outros seus orientandos vinculados ao Grupo de Pesquisa Actividade/CNPq, como Paulo César Zambroni-de-Souza, Maria Elisa Siqueira Borges, Wladimir Ferreira de Souza e Francinaldo do Monte Pinto. A participação neste processo colaborou para o melhor encaminhamento desta tese e de nossa formação doutoral.

Tive a oportunidade de participar de diversos encontros de orientação com o professor Yves Schwartz, ocasião em que discutimos o desenvolvimento de minha tese. Minha participação sistemática e apresentação de meu projeto de pesquisa no Seminário Doutoral foi muito profícua, tendo recebido valiosas contribuições de meus colegas franceses. Cabe acrescentar que antes de meu próprio estágio doutoral já tivera de conhecer o Departamento de Ergologia da Université de Provence. Foi em 2004, quando acompanhei parcialmente o estágio de doutorado de Paulo César Zambroni de Souza e Maria Elisa Borges, que serviu como uma preparação para meu estágio. As críticas, comentários e sugestões recebidas dos professores e dos outros doutorandos foram muito proveitosas para o encaminhamento da tese de ambos, defendidas em março de 2006. Também foram importantes para que eu e Maria Elisa Borges produzíssemos, em parceria, a redação de um artigo já publicado².

Durante este período no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ, procurei desenvolver conhecimentos sobre abordagens que pudesse incorporar no projeto como: o Modelo Operário Italiano de luta pela saúde, a Ergonomia da Atividade, a Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade. Também foi possível melhor compreender e utilizar o que chamamos o “Ponto de Vista da Atividade Humana”, incorporando conceitos acerca do vivente, como: Normas e Meios (de trabalho), Normas antecedentes (aí incluídas as prescrições) e Normatividade. Usos de si (do *corpo-si*), Entidades coletivas relativamente pertinentes e Atividade linguageira e trabalho.

Desde então, verificamos que a perspectiva de desenvolvimento humano, em Psicologia, está muito pouco presente quanto à vida do adulto, tendo como ponto cego as questões do trabalho. O que é paradoxal, pois que a atividade de trabalho depara-se hoje com um plano em que as demandas do sistema sócio-

² Borges, M & Bastos, A. *Trabalho e Gestão de Si: uma proposta da Ergologia*. Cadernos do CEOM –Chapecó: Argus, 2004. N°19, p. 165 – 195.

técnico contemporâneo exigem crescentemente operadores competentes para acompanhar as transformações em curso (atualizando sempre e desenvolvendo tais competências, conforme a perspectiva de *organização qualificante*).

Explorando as análises de influência psicanalítica efetuadas por Dejours e outros autores da Psicodinâmica do Trabalho, lembramos que elas apontam para dois “teatros”: o teatro do jogo infantil e o teatro do trabalho. Em nosso Grupo de Pesquisas Actividade, procuramos compreender como o *Homo Ludens* (assim como o *Homo Faber*) é transversal à constituição do *Homo Sapiens*, daí entendemos que o lúdico poderia estar presente no trabalho, particularmente quando a inventividade se faz necessária, é demandada, até mesmo prescrita.

Desse modo, entendemos que os mais jovens, as crianças em particular, apresentam uma plasticidade em suas atividades lúdicas que raramente encontramos na atividade de trabalho do adulto, nas sociedades de classe. Poder-se-ia explicar pelo caráter despótico do trabalho capitalista. Mas, na medida em que a acumulação de capital precisa se dar de forma ampliada, envolvendo-se em desafios inesperados, pode-se hoje apostar e buscar afirmar a potência de vida imanente às novas experimentações que dão importância à incorporação do lúdico nos mundos do trabalho, no contexto de busca de inventividade para viabilizar ganhos de produtividade e qualidade.

Quanto à presença de trabalho de crianças e jovens, encontramos na sociedade brasileira sua presença em diversas modalidades (legais e ilegais). A que mais tem visibilidade social é a do trabalho compulsório e precoce (legalmente, abaixo de 14 anos), em condições nocivas, para o qual legislação proibitiva já existe. Raramente encontramos investigações norteadas pelo ponto de vista da atividade, dificultando a compreensão do que aí se passa e sua transformação. Assim sendo, o que a Ergonomia denomina “trabalho real” (em contraponto à tarefa prescrita), e mais especificamente o que a Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade vem denominando “real do trabalho” e o “real da atividade” (o engendramento que vai da aprendizagem e apreensão da tarefa prescrita à invenção das regulações que constituem o trabalho real), costumam estar ausentes como foco analítico.

Os resultados obtidos e analisados se expressam sob a ótica de um patrimônio adquirido e desenvolvido ao longo do doutorado e dos encontros de

orientação. Incluindo também a perspectiva de convocação de saberes sobre o trabalho e seu debate sinérgico entre os pólos envolvidos (Ergologia), com ela utilizando de outro modo as ferramentas teórico-conceituais presentes nas “Clínicas do Trabalho” com as quais compomos a nossa “caixa de ferramentas teórico-metodológico-técnica” (Ergonomia da Atividade, Psicopatologia do Trabalho, Modelo Operário Italiano de luta pela saúde, Psicodinâmica do Trabalho e Clínica da Atividade).

Enfim, após os estudos, os debates, o estágio no exterior e o trabalho de orientação realizado ao longo do doutorado; chegamos à proposição de aproximação à realidade do trabalho de alguns integrantes do *Programa Adolescente Trabalhador do Banco do Brasil*, com idade entre 14 e 18 anos, isso a partir do ponto de vista da atividade aí em curso.

Gostaria de assinalar que ao longo desta tese os vocábulos “adolescente” e “menor” surgirão em diferentes contextos. É interessante analisarmos aqui a produção da noção de “Menor”. Antes do século XX, o termo menoridade era utilizado como referência civil e criminal. A partir do século XX, principalmente a partir do primeiro Código de Menores, o termo menor aparece como categoria classificatória da infância pobre. Sendo assim, carrega a contaminação do preconceito para com a criança pobre. Atuei como psicólogo no Degase³ e tive contato não somente com o termo em si, mas com os “menores” propriamente ditos. Contudo, diferentemente de uso pejorativo que faz a mídia, na Comunidade Ampliada de Pesquisa que constituímos no Banco do Brasil, o uso desta palavra foi impregnado de uma riqueza que não merece ser descartada.

Qual é o problema?

As últimas décadas do século XX e a primeira deste século XXI vêm marcadas por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico. Essas mudanças se explicitam por uma tríplice crise: do sistema capitalista, ético-política e teórica. No plano mais profundo da materialidade das relações sociais está a crise da forma capital.

³ Departamento Geral de Ações Sócio-Educativas, organização do Governo do Estado do Rio de Janeiro, responsável pela administração de todos os estabelecimentos de atendimento a adolescentes condenados pela prática de ato infracional no Estado do Rio de Janeiro. Compreende as unidades de restrição de liberdade, em meio semi-aberto, e as unidades de privação de liberdade, em meio fechado

Depois de uma fase de expansão, denominada por Hobsbawm (1995) de “idade de ouro”, com ganhos reais para uma parcela da classe trabalhadora, particularmente nos países que representam o núcleo orgânico e poderoso do capitalismo, o sistema entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração. A natureza dessa crise tende a orientá-lo para um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. No entanto, esta forma de acumulação não é possível para todos. Instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes.

A metáfora da “sociedade 20 por 80” fica evidente a partir desta nova modulação. Isso significa que apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que dominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos.

No plano das maquinações subjetivas, somos atravessados pela produção de uma “nova língua”, com a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível. Destacam-se, dentre outras, as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade cognitiva, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Essas reformas tratam de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado conduz à prosperidade. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo (ou neoconservadorismo) que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.

É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. Ao contrário da perspectiva internacionalista presente no ideário socialista, de uma igualdade substantiva

perante o acesso aos bens econômicos, culturais e simbólicos, a noção de globalização traz uma inversão daquilo que se concretiza na realidade, total liberdade para a “mundialização do Capital”. Para manter a sua seqüência histórica de exploração, o capital tem que destruir, um a um, os direitos conquistados no contexto das políticas do Estado de Bem-Estar Social.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema do capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais.

Um dos efeitos devastadores deste pensamento único, segundo Frigotto & Ciavatta (2003), manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas / neopositivistas, neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo.

A crise capitalista internacional, ora assinalada, atinge de forma direta os mundos do trabalho. O capitalismo vive um momento inédito em sua história com a emergência do capital financeiro descolado da ordem produtiva. A competição e concorrência por novos mercados se acirram, novas tecnologias e formas de organização do trabalho vêm permitir que paradoxalmente as empresas ofereçam produtos cada vez mais semelhantes ao mesmo tempo em que o mercado consumidor exige a criação de produtos personalizados. A agilidade de inovação e criatividade passam a ser decisivas para a sobrevivência das empresas. Assim, após investir na dispensabilidade (e até mesmo anulação) das capacidades cognitivas dos trabalhadores enquanto força de trabalho, dificultando o desenvolvimento societário e de cada um, o próprio capital (enquanto relação social), em sua crise, engendra um outro momento em que necessita de uma

nova força de trabalho: um trabalhador não apenas qualificado, mas também competente, inteligente, crítico, inovador, que possa criar alternativas para manter a empresa competitiva, que possa gerar não só maior produtividade como maior qualidade, que seja capaz de fazer a gestão de si e do sistema sócio-técnico revolucionado, cada vez mais complexo e frágil (“da sociedade da pena à sociedade da pane”).

Nesta crise o capital financeiro torna-se o setor hegemônico, subordinando o capital produtivo. Como reflexo desta crise, o setor empresarial passa por mudanças significativas, em que predominam fusões e associações, com a finalidade de dotar as “organizações” de maior eficiência e eficácia. As necessidades decorrentes do processo de mundialização implicam em novos cenários competitivos, ocasionando a absorção de novos formatos organizacionais. Tais alterações são perceptíveis pela absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações da indústria com os bancos e com o sistema financeiro, até as infra-estruturas e serviços públicos, nível de qualificação da mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade (em uma concepção dominante cada vez mais empobrecida, em contradição com suas efetivas demandas) se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo corporativo.

Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens estão associadas à qualificação e competência dos “recursos humanos” e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação de sua força de trabalho e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais. Essa mesma conclusão é evidenciada por Harvey (1992), a partir da análise das práticas culturais e político-econômicas da sociedade contemporânea. A nova forma de operar do capitalismo é explicitada, por ele, em termos de um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, denominado *acumulação flexível*. Essa forma de acumulação surge a partir da crise do modelo fordista (modo rígido de acumulação) e da crise do Estado do Bem-Estar ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 70. A recessão, a crise fiscal e de legitimidade criaram

oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político.

A acumulação flexível vai confrontar a rigidez do fordismo. Ela se apóia, segundo Harvey, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Ela se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas e pela “compressão do tempo-espaço” no mundo capitalista.

Isso significou aumento dos poderes de flexibilidade e mobilidade que permitiram maiores controles e pressões sobre o trabalho. Como resultado, Harvey observa que a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e o retrocesso do poder sindical, sendo este na verdade uma das colunas políticas do regime fordista, enquanto aparelho ideológico de Estado. O mercado de trabalho sofre uma radical transformação, valendo-se de regimes e de contratos de trabalho ditos mais “flexíveis” através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou sub-contratado (no caso brasileiro, predominando a precarização via o que aqui se denominou “terceirização”). Harvey assinala, no entanto, que esse novo modo de operar do capitalismo não significa que ele esteja ficando mais “desorganizado”, como alguns críticos apontaram. Pelo contrário, para ele o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional.

Tal organização vem sendo alcançada, em especial, através do acesso e controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global; do acesso e controle do conhecimento científico e técnico, de importância vital na luta competitiva. O conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no

estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital.

Nessa mesma perspectiva, a discussão do mercado de trabalho, especialmente da formação de profissionais, parece perder completamente o sentido quando nos deparamos com uma sociedade que se encaminha rapidamente para o fim da forma emprego (inventada pelo próprio capital, em seus começos). O desenvolvimento tecnológico ocasionou a chamada terceira revolução industrial e permitiu mudanças revolucionárias no processo produtivo e organizacional da produção, constituindo-se no grande aliado dessa eliminação de postos de trabalho

No mundo corporativo tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades. Além disso, o trabalho de desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade profissional (“profissional multicompetente”) incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para o exercício das diferentes profissões, bem como para os diferentes ramos de atividade de trabalho.

Um cenário inquietante

Considerando um elemento específico no que tange à força de trabalho mobilizada, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) cerca de 250 milhões de crianças e adolescentes com idade entre 5 e 14 anos trabalham em todo o mundo, sendo que a metade deles em período integral. Aproximadamente 153 milhões de jovens trabalham na Ásia, 80 milhões na África e 17,5 milhões na América Latina. O Brasil é o terceiro país da América Latina que mais utiliza o trabalho infanto-juvenil, precedido apenas pelo Haiti e pela

Guatemala, países em estado de decomposição. Segundo estimativas do IBGE⁴, existem aproximadamente 7,5 milhões de crianças e adolescentes inseridos no mercado de trabalho brasileiro. Destes, cerca de 3 milhões com idade entre 10 e 14 anos e 4,5 milhões entre 14 e 17 anos, o equivalente a 12% da população economicamente ativa do Brasil. Outros dados estatísticos nos levam a entender a importância do trabalho infanto-juvenil: 4,5 milhões de brasileiros, dos 7 aos 14 anos – fase do ensino formalmente obrigatório – não freqüentam a escola. Além disso, existem trabalhadores abaixo de 18 anos que são tidos como "semi-escravos" e cumprem jornadas de até 12 horas sem remuneração.

Segundo a mesma pesquisa, a distribuição regional das crianças e adolescentes que trabalham no Brasil é muito heterogênea. O maior utilizador da mão-de-obra infanto-juvenil é o Nordeste, abrigando mais de 50% dos trabalhadores brasileiros na faixa etária entre 5 e 9 anos e 47,5% daqueles entre 10 e 14 anos. O segundo maior é o Sudeste, com aproximadamente 20% entre 5 e 9 anos e 23,8% entre 10 e 14 anos. A região Sul emprega cerca de 20% das crianças entre 5 e 9 anos e 22% dos jovens entre 10 e 14 anos. As regiões que menos utilizam esta mão-de-obra são, em ordem de crescente, Centro-Oeste e Norte. A principal ocupação ainda é na agropecuária (58,3%), seguida do comércio (12,4%), da prestação de serviços (11,2%) e da indústria (9,98%). Os dados mostram que 53,8% exerciam seu trabalho em fazendas, sítios, granjas, chácaras e correlatos, e 23,1% em lojas, fábricas, oficinas e escritórios.

Encontramos na sociedade brasileira a presença de trabalho de crianças e jovens em diversas modalidades. Estudos sobre o tema apontam como principais fatores determinantes a condição de pobreza das famílias. Tais estudos vão afirmar que o trabalho infanto-juvenil continua sendo legitimado pelos mitos de que o trabalho precoce "afasta das ruas", "evita as drogas", "ajuda a família", "evita a criminalidade" e tantos outros ditos populares forjados pelo positivismo do final do século XIX.

Os mesmos estudos vão sinalizar que a inserção precoce de crianças e adolescentes nos mundos do trabalho tem apresentado conseqüências drásticas, pois, segundo eles, este é o principal fator determinante da reprodução do ciclo

⁴ Síntese de indicadores sociais 2002 / IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2003.383p.

intergeracional de pobreza, da evasão escolar, da exposição aos riscos que afetam a saúde e segurança de crianças e adolescentes expostos à insalubridade, à periculosidade, às jornadas noturnas e a todos os riscos que o trabalho pode apresentar quando realizado por pessoas que estão em processo de desenvolvimento. A maioria dos dados pesquisados procuram demonstrar que o trabalho precoce provoca a reprodução da exclusão social e econômica de crianças, adolescentes e famílias. Diante dessa realidade, nos últimos dez anos foram marcantes as experiências em prol da erradicação do trabalho precoce no Brasil, quando organizações não governamentais criaram os fóruns de prevenção e erradicação do trabalho infantil e os governos, pressionados, assumiram parte da responsabilidade criando o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (além de outras iniciativas das organizações não-governamentais)⁵. A questão do também chamado “trabalho precoce” é complexa, estando associada, embora não restrita, à pobreza, à desigualdade e à exclusão social existentes tanto no Brasil quanto em muitos outros países do mundo. Porém, outros fatores de natureza cultural, econômica e de organização social da produção respondem também pelo seu agravamento. Existe no Brasil, de forma regionalmente diferenciada, uma cultura de pretensa valorização do trabalho com o objetivo de retirar as crianças e os adolescentes da “ociosidade” e de uma possível delinqüência. Existem, também, fatores vinculados a formas tradicionais e familiares de organização econômica, em especial na pequena produção agrícola, em que os objetivos primordiais são o aprendizado de algum ofício e o auxílio na composição da mão-de-obra familiar. Por outro lado, existem muitas situações em que a utilização da mão-de-obra infanto-juvenil é a única forma de sustento da família.

Importam nessa questão não apenas os números, que mostram a inserção precoce das crianças e adolescentes enquanto sua força de trabalho, mas também a natureza desse trabalho em particular, pelas condições em que se realiza e pelos riscos e abusos a que são submetidos em seu exercício. No Brasil, o trabalho infantil localizado na zona rural, tanto no regime de economia familiar – a exemplo da atividade fumageira, quanto em outras atividades, tais como

⁵ No final de 2007 a Organização Internacional do Trabalho e o governo brasileiro assinaram um protocolo de intenções para prevenir e combater o trabalho infantil. Informação disponível em: http://www.ilo.org/global/About_the_ILO/Media_and_public_information/Feature_stories/lang--fr/WCMS_088547/index.htm

plantações de cana-de-açúcar, produção de carvão vegetal e extração de pedras – é decidido pelos pais, que utilizam o trabalho dos filhos para garantir as cotas de produção e complementar a sua renda familiar. Na zona urbana a mão-de-obra infanto-juvenil é absorvida principalmente no setor informal e em algumas atividades formais como a produção de calçados. As crianças e adolescentes são também exploradas criminosamente através de seu recrutamento para participarem de atividades ilícitas, como a prostituição e o tráfico de drogas.

O trabalho precoce foi elevado à categoria de um problema social que atinge toda a humanidade e entendido como estreitamente relacionado com a condição econômica. A criança trabalha, quase sempre, em circunstâncias que comprometem sua saúde e longevidade, até porque os pais contam com os "braços dos filhos" para sobreviverem. Essa estratégia, embora apresente uma resposta econômica imediata para assegurar a sobrevivência das famílias, reveste-se de elevado custo social com o passar do tempo, na medida em que perpetua a pobreza e a desigualdade.

A Unicef também se posiciona como contrária à possibilidade de que seja regulamentado o trabalho infantil. Segundo Alison Sutton, oficial de projetos da Unicef, em entrevista à Folha de S.Paulo⁶, "O trabalho não é só danoso à saúde. Também limita as perspectivas". No mesmo Caderno são apresentados dados do Saeb 2003 (avaliação nacional de estudantes do ensino básico) que mostram que 29,1% dos alunos que trabalham quatro horas ou mais por dia ficaram num estágio muito crítico em língua portuguesa. Entre os que não trabalham, a porcentagem caiu para 15,8% nesse patamar (o pior nível da prova). Os alunos cursavam a 4ª série do ensino fundamental. Na mesma reportagem, Alison Sutton assinala que programas de assistência governamentais seriam o caminho para erradicar tal atividade. Mas, sabedora da pouca eficácia de tais programas na realidade brasileira, a oficial de projetos da Unicef diz que a sociedade deve estar conscientizada sobre o tema. Para ela o caminho contra a pobreza é a *erradicação* do trabalho infantil: "Quando isso ocorrer, as crianças pobres poderão almejar profissões melhores, não só as de baixa qualificação", acrescenta a entrevistada.

⁶ Folha de S.Paulo, domingo, 26 de junho de 2005. caderno Cotidiano, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2606200510.htm>

O mesmo Caderno da Folha de S.Paulo apresenta uma entrevista com a pesquisadora Martha Maria Gonçalves de Carvalho, doutora em ciências sociais pela PUC-SP. Nos quatro anos de pesquisas para sua tese de doutoramento, ela entrevistou 200 crianças entre sete e 14 anos, que trabalhavam e estudavam, moradoras de Parelheiros (zona sul de São Paulo) e Cidade Tiradentes (zona leste de São Paulo), dois locais da capital paulista considerados como "marcados pela precária condição de vida". Em sua tese, a referida pesquisadora vai ousadamente propor um outro ponto de vista sobre a questão.

Deixando já de início suficientemente clara a sua posição contrária ao trabalho precoce, a pesquisadora aponta para um dado concreto em nossa realidade: mesmo sendo interdito pela legislação, o trabalho precoce existe. E existe não somente nas carvoarias, nas madeiras, nas plantações de cana de açúcar, nas minas de extração de pedras preciosas, etc. Ele também ocorre nas casas comuns dos cidadãos mais simples, nas vielas, nas ruas dos grandes centros urbanos. Na pesquisa de Martha Carvalho, 95% dos jovens disseram gostar do trabalho e só 10% afirmaram que o que eles ganhavam não faria falta para a família. Para a pesquisadora os dados reforçam a necessidade de reconhecer a existência do problema e melhorar a condição de vida desses jovens, com uma lei que estabeleça garantias, como piso salarial e jornada de trabalho. Mesmo deixando desde o início claro que é contra o trabalho precoce, a pesquisadora é, por outro lado, contrária a essa idéia *genérica e universalizante* de erradicação do trabalho precoce. Ela cita determinadas culturas, como a do Peru, em que o trabalho faz parte do amadurecimento, como um rito de passagem da infância para a fase adulta. Ela defende que, em locais de extrema pobreza, em que as crianças ainda precisam trabalhar para sobreviver (com a pobreza extrema que existe no Brasil, nesses casos não trabalhar pode implicar não viver), existam leis que de fato as amparem. Ela acrescenta que nesse contexto, "quando você nega o trabalho infantil, ele vai continuar existindo, apesar dessa negação, mas sem amparo da lei".

A pesquisadora mostra que em suas investigações aparecem inclusive crianças que trabalham *todos* os dias. Segundo ela, uma legislação transitória e específica para o trabalho precoce poderia existir até que as políticas de governo permitissem que nenhuma criança precisasse trabalhar, no caso das que o fazem

por efetivas necessidades financeiras de subsistência. E no caso onde é culturalmente considerado importante o trabalho destes jovens, acrescenta ela que é preciso deixar que eles sejam protagonistas. Ela propõe que as crianças e os adolescentes devam participar de um debate e sejam ouvidas se querem ou não trabalhar; a pesquisadora também não concorda que uma lei seja feita apenas para as crianças, mas que esta lei tenha a participação das crianças. Ela conclui a entrevista assinalando que na verdade nós, os adultos, não estamos preparados para esse protagonismo juvenil.

“Achamos que criança não tem o que dizer. Mas isso é uma coisa sociocultural. Por exemplo, a mulher era tida como incapaz, não votava há alguns anos. Daí a gente descobriu que as mulheres também eram capazes. O próximo passo é aceitar o protagonismo infanto-juvenil” (informação verbal)⁷.

Consideramos interessante o olhar da pesquisadora, na medida em que ela procurou ir além de uma certa concepção fechada e universal do trabalho juvenil. Temos como dado concreto que os jovens estão trabalhando. Podemos fazer a denúncia, protestar. Podemos, além disso tudo, inspirados um pouco no colecionador dialético de Walter Benjamin, colecionar os restos, revirar este lixo e buscar materiais que possam nos auxiliar a melhor compreender-transformar este quadro. É o que tentaremos, modestamente, fazer a partir de agora.

⁷ Folha de S.Paulo, domingo, 26 de junho de 2005. caderno Cotidiano, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2606200510.htm>

CAPÍTULO 1

O TRABALHO SOB O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE: Suas dramáticas e seu teatro

Isso acontece com tudo! Acontece com as palavras como acontece com a própria música. Acontece, por exemplo, você está tocando violão, procurando alguma coisa. De repente, há quase uma inteligência tátil, a mão vai ou você erra, erra o traste e de repente faz um acorde que não era o que você estava procurando. Aí você diz: poxa! Que interessante esse acorde errado. Em cima do erro, muitas vezes você faz, você cria música. Pode criar também uma letra de música, uma palavra que aparece meio de forma gratuita, você não esperava... “Por que apareceu essa palavra na minha frente, aqui? Mas já que apareceu, vamos aproveitar.”

Então existe, é claro, a coisa do jogo e dados, do imprevisível na criação. Por isso que, às vezes, é tão difícil falar sobre o seu trabalho, trabalho literário, seja o que for. Porque muitas vezes você já está inventando um pouco em cima disso, em cima do que aconteceu de forma quase inexplicável.

Volto a dizer: não é inexplicável tudo. Não, você está trabalhando, está trabalhando e tal, mas no meio do trabalho aparecem coisas, aparecem imagens que você não estava buscando. E essas imagens geralmente são bem vindas porque num primeiro momento são erros, são ilusões que você aos poucos vai dizendo “não, espera aí, isso faz sentido”. Aí você vai burilando, burilando, burilando...

(Chico Buarque de Holanda)⁸

Neste capítulo vamos mobilizar alguns conceitos que, orientados pela perspectiva ergológica, nos auxiliem em seu conjunto, como ferramentas, na colocação e desenvolvimento do problema com que lidamos nesta tese.

1.1 - O Trabalho *stricto sensu*

⁸ Chico Buarque – DVD “Uma Palavra” – RJ: RWR Comunicações, 2006.

Aix-en-Provence, 11/10/2006. Aula do Master d'Ergologie na Université de Provence. A disciplina é *Travail II*, seu titular é Yves Schwartz. Ele começa sua intervenção abordando a dificuldade para definirmos a palavra trabalho, daí ele manifesta sua opção por tratá-la como algo *flou*⁹ (podemos encontrar uma discussão acerca deste conceito em toda a sua obra). Mais adiante, Schwartz assinala não acreditar numa noção absoluta para definir o trabalho, preferindo falar sempre “*em tendência*” (Schwartz, 2002). Desse modo, todos os conceitos da Ergologia nos parecerão sempre um pouco vagos; não se trata, entretanto, de incompetência, mas uma forma de operar conceitualmente. Nesta *démarche* (nesta perspectiva), os conceitos guardarão sempre um espaço de abertura, estarão sempre em permanente construção e debate, coerentes com o próprio movimento da vida, de “infiltração do histórico”, na linguagem de Schwartz. Caso contrário este caráter sempre enigmático do trabalho, da atividade humana, da vida, estará sendo mutilado.

Entendemos, então, o trabalho como um conceito que é encravado em nossa história. Yves Schwartz (informação verbal)¹⁰ assinala que todo o debate que temos no contemporâneo oscila entre o que ele chama de trabalho *stricto sensu* e uma noção antropológica mais ampla do trabalho. Trabalho *stricto sensu*, remete àquela modalidade que conhecemos como emprego formal, remunerado, etc. Mas existem muitas outras modalidades de trabalho, para além da forma emprego, por isso também se destaca esta dimensão antropológica. Existe uma tendência em considerar como trabalho apenas a forma emprego. Mas trabalho é um conceito que remete a uma experiência universal do humano e irreduzível à forma emprego.

Para Schwartz (idem), falar de contrato de trabalho, da forma salariado, é falar do trabalho *stricto sensu*. No contrato o sujeito coloca a sua atividade de trabalho subordinada a outrem. As sociedades mercantis, ao emergirem, estabeleceram o processo de compra-venda da atividade humana de trabalho,

⁹ Flou é um termo da língua francesa, que na língua portuguesa é utilizado nas artes plásticas, significando algo que é esbatido, esfumado, pouco nítido ou de contornos fluidos. Fonte: *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*, versão 5.0.

¹⁰ Aula do Master d'Ergologie. Université de Provence, Aix-en-Provence: 11/10/2006.

sendo o contrato o ponto que revela esta contradição. Schwartz assinala que nas sociedades mercantis de direito existe uma subordinação jurídica da atividade de trabalho.

1.2 - Situações de Trabalho

O problema que estamos colocando nesta tese é, a nosso ver, um problema que é do contemporâneo, do trabalho contemporâneo. Um trabalho marcado pelas tensões que o capitalismo produz em sua busca recente por trabalhadores flexíveis e polivalentes. Chamo atenção que não me refiro aqui a toda manipulação e empulhação ideologizada que circula intensamente em tornos destes vocábulos (e de outros, como competência etc.), mas à demanda efetiva por flexibilidade devido aos limites do taylorismo, ao esgotamento do fordismo, às recusas colocadas pelos movimentos sociais populares, às inovações tecnológicas.

A formação para o trabalho pode e deve antecipar as situações de trabalho, mas é atuando que o indivíduo (se) mobiliza seu conhecimento, seu corpo, sua experiência e o conjunto das práticas necessárias à realização do trabalho.

“Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido retratados. (...) Esta disposição não se ensina, mas se empresta no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro pólo. Vemos como funciona sua relação com o trabalho e os valores, impregnamos-nos da idéia de que, quando vemos alguém trabalhar, é preciso tentar reconstituir, em parte, suas “dramáticas de uso de si”. (Schwartz, 2000. p. 208).

Situações de trabalho englobam e completam a tarefa, definida em Ergonomia pelo ambiente físico do posto de trabalho: os locais, as máquinas, as ferramentas, as informações apresentadas ou disponíveis, os procedimentos (prescritos ou implícitos), os objetivos a alcançar, em quantidade e em qualidade,

os controles para o enquadramento. Todas essas características podem ser observadas e descritas fora daquele que opera.

Em se limitando à descrição extrínseca de algumas dessas características, o ergonomista seria então tentado a classificar as situações em função de suas únicas características técnicas: situações de controle dos processos, de trabalho informatizado, de serviço, de trabalho em turnos, etc. Segundo Montmollin (1997), uma tal classificação possui mais utilidade para a comunicação entre ergonomistas do que para análise do trabalho.

Em sua concepção pragmática, os componentes da situação de trabalho são redefinidos pela introdução do caráter dinâmico e intrínseco da atividade do operador, considerado como um ator. Através de sua atividade o operador modifica sua situação.

A atividade assim se inscreve inicialmente no tempo, o que implica para o operador um passado e um futuro. A análise ergonômica de uma situação de trabalho se coloca necessariamente em um ponto p da história do operador. Em particular da evolução de suas competências e da história de uma organização e de um sistema técnico, ela é então confrontada a um desafio segundo Montmollin: aquele de recuperar os traços dessas histórias na atividade observável.

O ergonomista intervém na empresa num momento de articulação, numa fase de transformação do sistema onde a questão da transferência de conhecimento e de competências do passado em direção ao futuro é crucial. As significações para a ação que um operador atribui num momento particular de sua situação de trabalho constituem assim, freqüentemente, o coração da análise ergonômica (Montmollin, 1997).

O ergonomista apreende uma situação de trabalho específica como um equilíbrio entre variáveis múltiplas afetando a atividade observável e sendo afetado por ela. Encontra-se aqui o problema da generalização: como passar da especificidade da situação de uma atividade situada a classes de situações?

Em face com a evolução da estrutura dos empregos, os ergonomistas foram conduzidos a se interessarem em atividades (atividades de serviço, por exemplo) ou categorias de funções que eles negligenciavam há muito tempo.

Montmollin (idem) interroga até onde ir na percepção dos elementos das situações de trabalho que determinam, e por vezes são determinadas pelas

atividades? Ele acrescenta que este problema da ampliação eventual das fronteiras da Ergonomia exige talvez que sejam renovados os modelos e os métodos de análise do trabalho.

É em situação de trabalho que podemos compreender as requisições de *saber-fazer* e a formação para o funcionamento do processo produtivo no contemporâneo. Esse aspecto nos remete às ligações entre formação e trabalho, obrigando-nos a uma distinção entre o saber ofertado pela formação e aquele que é adquirido em serviço, como conjunto de capacidades de controle prático das técnicas dentro do aparelho de produção.

1.3 - Atividade e Atividade de Trabalho

O conceito de atividade – acionado a partir de toda uma linhagem histórica da Filosofia, passando por Marx, configurando-se enquanto conceito científico da Psicologia histórico-cultural a partir das experimentações desenvolvidas na Rússia¹¹ – é central na perspectiva ergológica.

Esse conceito será bastante explorado no decorrer da argumentação da tese; preliminarmente, basta compreender *atividade de trabalho* como a maneira pela qual os humanos se envolvem no cumprimento dos objetivos do trabalho, em um lugar e tempo determinados, utilizando-se dos meios colocados à sua disposição. Para lidar com o acaso e as variabilidades (e os equívocos e limites da prescrição) que se apresentam no curso de sua atividade, o trabalhador (em seu coletivo de trabalho) envolve seu corpo por inteiro, a cada momento, sua biologia, sua inteligência, sua afetividade, seu psiquismo, sua história de vida e de relações com outros humanos e com a natureza.

A atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. O hiato entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre aquilo que é pedido e aquilo que a situação pede. Analisar as estratégias (regulação, antecipação, etc.) utilizadas pelo operador para gerir esta distância é o que

¹¹ Principalmente através dos trabalhos de Vigotski e Bakhtin, como será visto mais adiante no conteúdo deste trabalho.

propõe, por exemplo, a chamada Análise Ergonômica da Atividade. (Guérin *et al.*, 2001).

Quanto à tarefa, ela não é o trabalho, mas o que é prescrito pela empresa (em qualquer empreendimento) ao operador. Em uma situação de trabalho, não há como se ater somente ao prescrito, àquilo que é determinado antes da realização do próprio trabalho. O trabalho efetivamente realizado nunca é só uma prescrição e uma fiel execução, pois coloca em jogo sempre a vida e a atividade humana para dele dar conta. Este conceito é decisivo no sentido de resgatar o entendimento da complexidade humana. Falar “do ponto de vista da atividade” significa colocar a atividade como o centro de qualquer debate sobre o trabalho.

A atividade de trabalho é o operador central que organiza, estrutura e unifica os componentes de uma situação de trabalho. As dimensões técnicas, econômicas e sociais do trabalho só existem efetivamente em função da atividade que motricialmente as põe em ação e as organiza.

Pensar o trabalho sob o ponto de vista da atividade é não categorizar antecipadamente as mudanças que se encontram em curso, evitando o equívoco de diagramar antes mesmo que as atividades aconteçam ou existam, impede a tentativa de compreender o que vai acontecer antes da própria intervenção dos sujeitos na atividade. O ponto de vista da atividade, então, não categoriza e nos impele a não utilizar um modelo único de análise.

Segundo Guérin *et al.* (2001), em primeira análise a atividade aponta para o que se opõe à inércia. Trata-se do conjunto de fenômenos (físicos, biológicos e psicológicos) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Esses atos resultam de um movimento do conjunto do homem (corpo, pensamento, desejos, etc.) adaptado a esse objetivo. Sendo que no caso do trabalho esse objetivo é socialmente determinado. Sem atividade humana não há trabalho, ressalta o autor. Desse modo, a atividade humana é diferente da atividade de trabalho. O que caracteriza o trabalho não é a atividade em si, mas a sua finalidade, o seu endereçamento. Assim, a atividade de trabalho é uma das dimensões da atividade humana com uma finalidade social. Guérin *et al.* vão assinalar ainda que a dimensão pessoal do trabalho se expressa nas estratégias utilizadas pelos operadores para realizar sua tarefa.

A dimensão pessoal se expressa nas estratégias utilizadas pelos trabalhadores para realizar a sua tarefa. Todo trabalho também tem um caráter sócio-econômico. Ele resulta da inserção numa organização social e econômica da produção. Segundo Guérin *et al.*, a análise do trabalho não pode deixar de levar em conta esta dimensão, pois é ela que transforma a atividade humana em atividade de trabalho. Segundo ele, reduzir a atividade de trabalho à atividade pessoal não permite captar as reais características da situação de trabalho a transformar. Todo trabalho tem uma dimensão ao mesmo tempo pessoal e sócio-econômica. As dificuldades que são encontradas pelos trabalhadores nas situações de trabalho residem na articulação entre esses dois termos e é na situação de trabalho onde se dá essa articulação.

O resultado da atividade de um trabalhador é sempre singular. Qualquer que seja o objeto resultante da atividade de trabalho, pelo trabalho humano que nele é investido, traz sempre o traço pessoal, mesmo ínfimo, daquele que o realizou. Assim, a matéria prima do trabalho não é para o operador uma página em branco, habitualmente ele lê, sente, percebe o traço da atividade de seus companheiros de trabalho no objeto que recebe e deixa nele a marca de seu próprio trabalho. Nesse sentido, segundo Guérin *et al.* (*idem*), o resultado da atividade é sempre uma obra pessoal, sinal de habilidade, “personalidade”, daquele que a produziu. A importância dessa dimensão, segundo ele, é considerável para o indivíduo: o significado de sua atividade, ao concretizar-se no resultado, vai impregnar de sentido a sua relação com o mundo, fator determinante da construção/produção de sua subjetividade. Para trabalhar é necessário estruturar seu espaço sensorial e motor, é necessário pegar o “jeito” da ferramenta, acostumar com o ruído da máquina, etc.

Estudando saúde e trabalho em *call center*, Resende (2007) buscou compreender a atividade de trabalho desenvolvida em operação de *telemarketing* em uma central de atendimento de grande porte. O autor, mobilizando inclusive a experiência de uma trabalhadora experiente, percebeu saberes e estratégias que ajudam as operadoras a enfrentar adversidades. Utilizando a técnica da “instrução ao sócio”, Resende reúne um rico material para análise. Em um determinado momento da conversa sobre seu trabalho, a operadora diz que se ela chegar ao

trabalho “em cima da hora”, com 10 minutos apenas para logar¹², ela não se “loga” a mesma pessoa, se “loga” cansada e parece que foi tudo corrido e diferente. Conforme apontou Guérin *et al.* (2001), para trabalhar é necessário estruturar seu espaço sensorial e motor, ou seja, é preciso se “logar”, se conectar para dar sentido à atividade.

Atentos às observações de Resende (2007), nesta pesquisa também pudemos “captar” tal processo de “se logar”. Uma das “menores” integrantes de nossa *Comunidade Ampliada de Pesquisa* demonstrou todo o procedimento efetuado por ela para iniciar suas atividades: trata-se da utilização da expressão “bom dia”, exaustivamente utilizada por ela quando chega ao local de trabalho no Banco do Brasil, como participante do Programa Adolescente Trabalhador. Entendemos que o “bom dia” a auxilia a se conectar e poder começar a trabalhar. Falaremos mais sobre o “bom dia” no capítulo 5.

Podemos também dizer que o conceito de atividade não pertence exclusivamente ao patrimônio de nenhuma disciplina específica. Yves Schwartz (2003) vai assinalar que o conceito de atividade é refratário a todas as disciplinas, não pertence a nenhuma delas, mas ao mesmo tempo convoca a todas para as (re)integrar, sendo este o paradoxo da “profissionalidade ergológica”, na medida em que ela assume estas características da atividade (daí possamos falar em ergonomista ergológico, ergo-lingüista, ergo-psicólogo etc., desde que cada profissional, de uma dada disciplina, assumam esta perspectiva em sua prática).

Segundo Schwartz (*idem*), o conceito de atividade é motricial, ele é o motor de um regime de produção transdisciplinar. Ele assinala que no início de sua trajetória para a construção da Ergologia ocorreu uma intuição, um mal-estar, provocados ou acentuados pelos discursos sobre as “mutações” do trabalho: aqueles relativos ao subdimensionamento dos patrimônios do trabalho, como um meio propício para compreender como se desenvolve eficazmente a produção social (informação verbal)¹³. Segundo Schwartz, este mal-estar é o que sentimos

¹² Logar é um termo corrente em informática. Trata-se de uma operação ou processo inicial de uma sessão de conexão, em que geralmente o usuário se identifica, por exemplo, fornecendo nome e senha para autenticação pelo sistema computacional.

¹³ Entrevista concedida por Yves Schwartz, na Université de Provence, Aix-en-Provence, outubro de 2004.

por não suportarmos este discurso de que “não tem jeito”, de que está tudo dominado.

Ele assinala também que este sentimento de mal-estar só poderia ser superado através da construção de uma outra relação entre o patrimônio acadêmico e este patrimônio *flou* que exige o trabalho. O conceito de atividade apareceu como intuição inicial, na busca de melhor explorar os processos sociais em duplo sentido – entre os saberes disponíveis em re-trabalho e os protagonistas das situações concretas de atividade.

Segundo Schwartz (informação verbal)¹⁴, atividade não é um conceito considerado importante no patrimônio filosófico, tendo sido muito pouco explorado na história da Filosofia, recoberto por conceitos considerados mais “nobres” pela Filosofia clássica, como ação, práxis, produção, *techné*. Entretanto, trata-se de um conceito caro à Ergonomia da Atividade e à Ergologia, sendo portanto, imprescindível colocá-lo em debate, não perdendo de vista, entretanto, que não se trata de um conceito acabado, mas sim em permanente construção.

Para Schwartz, na história da Filosofia é em Kant que se pode fazer um paralelo com o conceito de atividade (*tätigkeit*), tal como hoje é utilizado pela Ergologia. Aquele filósofo vai falar da “arte escondida no interior da alma humana”. Apesar de não explicitar ou definir o conceito de atividade, *tätigkeit* apresenta as três características da atividade no sentido que a Ergologia o entende (*transgressão, mediação e contradição*), o que faz desse conceito um operador transversal.

Por *transgressão*, entende-se que atividade é um conceito que não pode ser situado em um campo específico de saber, pois vai sempre transgredi-los. É um conceito que não pertence a nenhuma disciplina e que se recusa à segmentação. O conceito de atividade não tem, portanto, um seu detentor.

A característica de *mediação*, por sua vez, explicita o conceito de atividade como uma dinâmica permanente entre esses campos que são normalmente separados e que permite a circulação entre global/local, macro/micro. Schwartz assinala que um “meio” (no sentido que tem o vocábulo *milieu*, em francês) de trabalho inclui todas as dimensões globais de nossa vida coletiva (macro) e, ao

¹⁴ Entrevista concedida por Yves Schwartz, na Université de Provence, Aix-en-Provence, dezembro de 2006.

mesmo tempo, ele é local no sentido de explicitar profissões, demandar competências (micro). E quem faz essa mediação é sempre a atividade humana, conclui. A atividade é também plena de *contradições* e supõe sempre a gestão dessas contradições entre histórias singulares e relações sociais complexas, no hiato entre trabalho prescrito e trabalho real, entre normas antecedentes e (re)normatizações. Todo esse balanço, todo esse ir-e-vir aparentemente “invisível” da atividade humana nos convoca a transformar o ponto de vista com o qual se pretende compreender como o trabalho acontece efetivamente.

“A referência à atividade quer remeter à esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação, às tomadas de referências sintéticas, ao tratamento das variabilidades, à hierarquização dos gestos e dos atos, às construções de trocas com a vizinhança humana, num vaivém constante entre os horizontes mais próximos e os horizontes mais afastados do ato de trabalho estudado.” (Schwartz, 2000, p.420).

Segundo Schwartz (2006), conforme já assinalamos, a tradição histórica do conceito começa com Kant: *tätigkeit* como algo próximo à transgressão, que permite à consciência de conhecer algo. Depois, ainda segundo ele, Marx vai re-elaborar o conceito: processo de trabalho, considerando objeto, meio e atividade de trabalho. Schwartz pontua que o conceito de atividade desaparece nos pós-marxistas e que vai ser retomado mais adiante com a psicologia soviética (Vygotski, Leontiev, etc.). Yves Schwartz denomina esta tradição como “tradição das faculdades”. Há ainda, segundo ele, uma outra tradição, denominada de “tradição do ‘fazer industrial’”. Através desta expressão, encontramos uma segunda fonte filosófica do conceito atual de atividade, aquela que desde Platão, os Clássicos, Bergson, A. Leroi-Gourhan, G. Canguilhem.

Schwartz se pergunta também que estranha cooperação entre o corpo e o espírito, o saber e o fazer, a rotina e a renormalização, torna possível a competência industrial.

A Ergologia vem, segundo ele, desta herança histórica. Desse modo, este conceito aparece também como resultado destes processos, incorporados ao seu

patrimônio. Resultado que se torna, por sua vez, ponto de partida de um novo ciclo em espiral, enriquecendo/renovando o conhecimento acerca das atividades humanas, desenvolvendo novas potencialidades transformadoras do meio humano.

A atividade aparece então como debate de normas. Yves Schwartz valoriza a perspectiva ergológica como uma promessa de reforço recíproco entre o *impossível* (a padronização dos meios de vida e trabalho) e o *invivível* (que seria viver em um regime estreito de heteronomia). A atividade é confrontação, sempre problemática, entre valores mercantis e valores não mercantis, que podem ser contabilizáveis ou os sem dimensão. Ou seja, Schwartz aponta para o ressurgimento do conceito de atividade, dentro de uma herança filosófica formal, como um conceito inteiramente dialético, que poderia sinteticamente ser expresso sob a fórmula: “o impossível é também o invivível”. Impossível, aqui, se refere à tentativa frustrada de padronização das condições da atividade humana, com o objetivo de antecipá-la totalmente, como supunham as convicções tayloristas. Na medida em que tal empreitada é *impossível*, ela também é *invivível* do ponto de vista da atividade, porque os hiatos existentes com relação às normas antecedentes serão tratados pelas “dramáticas de uso de si”, o que implica um re-trabalho parcial, não somente das antecipações operatórias, mas também dos valores que estão em jogo em cada situação.

A atividade de trabalho e a experiência se caracterizam por sua complexidade e por seu caráter enigmático (Schwartz, 1998; Clot, 1999). Entendemos que o trabalho enquanto experiência humana é um fenômeno enigmático, complexo, multideterminado, que exige o engajamento de diversas disciplinas científicas pertinentes, assim como os protagonistas do trabalho, os sujeitos que experimentam o trabalho em análise¹⁵.

Outras disciplinas, assim como diversas abordagens de uma mesma disciplina (como a Psicologia) podem ser convocadas, é o caso da Ergonomia da Atividade, que ao analisar o trabalho segundo a ótica da atividade (buscando negociar as exigências de produtividade e saúde), tem contribuído para a

¹⁵ É necessário à Psicologia a ousadia de não se restringir a uma única opção teórico-metodológica e o desenvolvimento de uma humildade epistemológica que possa suportar o fato de que as ciências não dão conta inteiramente do objeto de análise.

compreensão dessa realidade complexa. Ao sair do laboratório e se aproximar do trabalho humano em situações reais, a Ergonomia da Atividade descobriu a distância entre tarefa e atividade e demonstrou cientificamente que o trabalho efetuado não corresponde jamais ao trabalho esperado, pré-escrito, orientado por objetivos determinados. Ao realizar a tarefa, a pessoa se encontra diante de várias fontes de variabilidades internas e externas: panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão, fadiga, diferenças de ritmo, efeitos da idade, afetos, experiência. Este é o campo privilegiado da atividade, conceito herdado e desenvolvido sob influência dos materiais de Vigotski, que veremos ao longo desta tese.

1.3.1 – O Corpo-si

Schwartz (2007), ao invés da expressão subjetividade, preferiu cunhar a noção provisória de *corps-soi*. Trata-se, como veremos da primeira configuração das *entidades coletivas relativamente pertinentes* (ECRP, outra noção provisória cunhada pelo autor), para dar conta da complexa dimensão coletiva do viver e trabalhar.

Em seu entendimento, para “executarmos” uma tarefa, ou seja, para dar conta de toda a complexidade de uma situação de trabalho (envolvendo os equívocos e limites de qualquer da prescrição, as variabilidades e o acaso – as infidelidades do meio, na clássica expressão de Canguilhem, tão cara a Schwartz) é necessário recorrermos às nossas próprias capacidades, aos nossos próprios recursos e às nossas próprias escolhas para gerir a prescrição e as infidelidades do meio. O vivente humano faz então uso de toda a inteireza de si enquanto vivente.

Schwartz acrescenta que toda situação concreta de trabalho é gerida como um “uso de si” e não como mera execução. Por conseguinte, conforme a ficção taylorista, tentar reduzir a atividade de trabalho à mera execução da tarefa prescrita é acreditar ingenuamente em uma certa perfeição da prescrição¹⁶. Ao

¹⁶ Na perspectiva da Ergologia – que tem Yves Schwartz como destaque – é impossível que não exista atividade. Em uma situação de trabalho, não há como se ater unicamente ao que é prescrito, ou seja, àquilo que é determinado antes da realização do trabalho. Ora, só existe trabalho se existe um sujeito que trabalha. As formas de gestão das estruturas organizacionais

contrário, para Schwartz, trabalhar é gerir e envolve sempre uma “dramática do uso de si”, do *corpo-si*. Trabalhar é sempre um *drama* no sentido de que envolve o trabalhador por inteiro (“corpo e alma”), é o espaço de tensões problemáticas, de negociações de normas e de valores. A expressão “uso de si” remete ao fato de que não há somente execução nesta dramática, mas um *uso*. É a pessoa sendo convocada e mobilizada por inteiro (ou seja, o *soi*, o *si*). O conceito de “uso de si” chama a atenção para a complexidade do humano ao viver.

Yves Schwartz (2007) assinala que *drama* não quer dizer necessariamente tragédia. Quer dizer que “alguma coisa acontece” (como diz a música popular) e sempre *acontece alguma coisa* no trabalho. Essa dramática é onipresente como obrigação de negociação, de arbitragem. Escolhas são feitas de diversos modos, e elas não são sempre conscientes, postas na mesa, ao contrário, elas são feitas, freqüentemente, de forma quase inconsciente. Como ele assinala, felizmente não somos obrigados a nos perguntar sem cessar: “o que eu estou fazendo, como escolho, etc...” ou tentar decompor, desdobrar essas múltiplas arbitragens.

Tais arbitragens se situam no domínio do *corpo-si*. Como fez a filosofia clássica, poder-se-ia opô-lo à alma, o que seria muito embaraçoso, alerta Schwartz, porque o corpo é atravessado de inteligência (Dejours, por exemplo, assinala a presença da “inteligência do corpo”); mas muitas escolhas são feitas, quase automaticamente. Em determinados momentos, automatismos podem vir à consciência. Alguns podem, outros não. Por isso, em vez de “subjetividade”, Yves Schwartz prefere falar de “*corpo-si*”.

Para ele existe um tipo de inteligência do corpo que passa pelo muscular, pela postura, pelo neurofisiológico, por todos os tipos de circuitos, sendo muitos resultados de nossa própria história, de um “adestramento” que pode ser cultural, mas que em seguida passa na inconsciência do próprio corpo. Schwartz interroga que entidade (coletiva e relativamente pertinente) é esta que escolhe? Ele assinala que tal entidade não é nem inteiramente biológica, nem inteiramente

tayloristas, acreditavam que apenas seguir as normas, os procedimentos escritos, as prescrições, seria suficiente para a realização a bom termo do trabalho. A Ergologia vai sustentar que a prescrição (como uma das “normas antecedentes”) nunca é suficiente para dar conta da produção exigida. O trabalho real (o que é efetivamente realizado) exige sempre uma mobilização cognitiva e afetiva do trabalhador (o “real do trabalho”). O trabalho, por conseguinte, nunca é só mera execução (Borges, 2006).

consciente ou cultural. E é por isso que Schwartz (2007) prefere a idéia de “corpo” ou de “corpo si” à idéia de subjetividade:

“Onde se fala de subjetividade, eu falaria antes da noção de ‘corpo si’. Reconheço que existem muitos nomes esquisitos nisso tudo, mas é preciso ver que todo conceito veicula com ele uma história, apostas, valores, que a gente carrega sem se dar conta. E, por vezes, quando queremos tomar um pouco de distância, é necessário produzir termos nem sempre claros ou transparentes, mas que ao menos tenham a vantagem de não veicular com eles um certo número de possíveis mal-entendidos ou de evidências que criam obstáculos.” (p. 198).

Sempre pensando *tendencialmente* (“em tendência”) Yves Schwartz (idem) assevera que o “corpo” não é o “todo” da dramática, absolutamente. Mas, ele ao menos mostra o conjunto do campo que é a matriz ou o caldeirão (o cadinho) do que acontece na atividade. Isso começa no corpo, aí incluído o corpo biológico. Schwartz (2007) manifesta seu desconforto com a noção de subjetividade. Ele diz que falar da subjetividade tem algo de sedutor:

“Temos a impressão de que falam de você, enfim, na primeira pessoa. Você é colocado diante de um espelho onde você se reconhece, porque não é tão difícil de evocar sobretudo a dimensão da pena, da dificuldade de viver... ‘Enfim, falam de mim’. Esse espelho que lhe entregam é conseqüentemente sedutor, porque ele parece dar substância a alguma coisa que permanece para nós sempre obscura. E como em tudo, há boas razões pelas quais ele é sedutor. Dizendo isso, eu não quero de jeito nenhum contestar a dimensão subjetiva no trabalho! Eu penso que, pessoalmente e com outros, esforcei-me bastante para mostrar essa dimensão subjetiva no trabalho para não dar a impressão de querer, em seguida, rejeitá-la. De certa maneira, eu partilho dessa preocupação, mas penso que há derivações possíveis.” (p.199).

Esse espelho que lhe entregam é finalmente um espelho que o transforma em objeto, conclui Schwartz. Segundo ele, dizer isto é talvez um pouco uma

provocação, mas o espelho o transforma em objeto e a pessoa que vai lhe entregar esse espelho o possui de uma certa maneira (um espelho é circunscrito por uma moldura!), descortinando os segredos de sua vida, de sua ação e de sua paixão. Enfim, Schwartz (2000) diz que assumir uma preocupação ergológica passa notadamente por um face a face com uma entidade enigmática que ele chama pela expressão, “na falta de outra melhor”, o “corpo-si”. Schwartz demonstra o tempo todo que o termo não o satisfaz, mas não encontrou ainda outro melhor. Segundo ele, esta entidade assim definida como “corpo-si” previne do perigo de todas as modelizações dos comportamentos humanos a partir de chaves conceituais monovalentes, estabelecidas sob a fixação das condições “nos limites”, repartindo e legitimando campos de especialidades disciplinares e institucionais, sem dispositivos de interpelação por interlocutores viventes, escapando por natureza, enquanto que viventes, ao menos parcialmente, a estes esquadrinhamentos conceituais.

Athayde (informação verbal)¹⁷ assinala que corpo-si é história – da vida, do gênero, da pessoa, dos encontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio sempre instável e uma vida, social, com seus valores, solicitações, dramas. É história como memória sedimentada (isto é, como instância de transformação em patrimônio), organizada na miríade dos circuitos da pessoa; mas também história como matriz, energia produtiva do inédito (isto é, como suporte de produção e de transformação): na medida em que o olhar renormatizante é ao mesmo tempo: (a) imposto ao ser (o meio é sempre infiel como encontro) e (b) é requerido como exigência de vida, como convocação nele de saúde. Diz Schwartz (2000) que o termo “sujeito” não convém nem para a generalização do fenômeno da “vontade de técnica” no ser vivo, nem para as características de sistematicidade e de normatividade, próprios aos fenômenos técnicos. Para Schwartz não é o sujeito a verdadeira entidade pertinente do debate entre normas antecedentes e (re)normatização do meio, e muito mais o que se poderia chamar o “corpo-si”. Para ele, nenhuma situação técnica pode evitar ao homem “fazer uso” deste “corpo-si, à sua própria maneira, por todos os tipos de variabilidades, inventividades, singularidades de execução, mesmo nos gestos mais

¹⁷ Anotações de sala de aula. Rio de Janeiro, UERJ: 2004.

estereotipados, na aparência. Isso não requer portanto um “sujeito”, mas uma entidade enigmática, na articulação do biológico, do neurofisiológico, do psíquico e do histórico-social.

Schwartz aponta para a articulação de 2 “inconscientes” de natureza diferentes: o inconsciente “de fato”, tendencial, de nossas regulações neurais, de nossa instrumentação do corpo, que não coloca obstáculo, por princípio, às formas diversas de elucidação. E o inconsciente de tipo psicanalítico, que remete à especificidade propriamente humana da aprendizagem de si através das Leis, dos interditos e dos símbolos, onde o corpo é investido por e objeto do desejo, em que os significantes do cotidiano são apanhados em e por histórias que sem nós sabermos, aí singularizam radicalmente o uso. Yves Schwartz conclui dizendo que não seríamos capazes de dizer como se opera esta articulação. No entanto, ele considera certo que estes processos não façam intervir as dimensões psíquicas reticentes de direito ao esclarecimento. As dramáticas de uso de si, com suas trajetórias eventualmente patógenas não podem ser compreendidas independentemente destes nós que se formam através das estruturas inconscientes relativamente estáveis propostas pela psicanálise.

1.3.2 - O “conceito” de Reservas de Alternativas¹⁸

Na perspectiva ergológica, o conceito de reservas de alternativas não é, ainda, um conceito assumido. A noção de reservas de alternativas busca assinalar e compreender algo nunca muito bem explícito, nem conscientes, posto que tais reservas de alternativas transitam pelo corpo-si e pelas entidades

¹⁸ Este item é resultado de um “bate-papo” realizado com Yves Schwartz, na Université de Provence, em Novembro de 2006. Na oportunidade levei para Yves Schwartz uma questão a ser respondida por ele sobre as reservas de alternativas. Entendemos que a noção de Reservas de Alternativas ainda não foi incorporada por Yves Schwartz como um conceito ergológico. No seminário de doutorado, realizado do Département d’Ergologie no final do mês de novembro de 2006, apresentei o projeto de pesquisa que culminou nesta tese. Quando mencionei reservas de alternativas como um conceito ergológico, fui interpelado por alguns colegas, que alertaram para a inexistência do termo no Vocabulário da Ergologia. Contudo, Yves Schwartz interveio e disse que após o “bate-papo” realizado com o autor deste tese, ele iria pensar a respeito da inclusão de reservas de alternativas como conceito ergológico. Cabe assinalar a gentileza e humildade de Yves Schwartz naquele momento, pois o nosso “bate-papo”, foi na realidade uma aula que ele me deu, fui apenas um privilegiado ouvinte.

coletivas relativamente pertinentes. Portanto, aponta para outra forma de viver, de fazer as atividades, sempre possível.

No contexto dos debates de normas e do hiato entre o prescrito e o real, o trabalho real é sempre uma outra coisa que o prescrito. Portanto, em todas as atividades de trabalho existem diferentes maneiras de construir não somente a atividade cotidiana, mas também as relações com os outros e até mesmo um mundo social potencialmente diferente.

É isso que aponta a noção de “reservas”, quer dizer que a gente não funciona unicamente preso às normas. O campo de possibilidades emergentes se amplia, se potencializa quando a gente passa a ver que existem outras maneiras de fazer as coisas, que não é necessariamente assim que a gente vá fazer; quando existe um interesse, uma intenção em lhes conceder espaço, de dar visibilidade a essas reservas e, eventualmente, traduzi-las em palavras e tirá-las da escuridão. Essas reservas podem ser um pouco restritas, elas podem estar em um espaço entre o informulável, o inconsciente e o individualmente ou coletivamente organizado.

Se em uma dada organização de trabalho, que convoca e prescreve à pessoa a fazer isso ou aquilo, uma reserva de alternativa pode emergir quando um conjunto de pessoas decidam fazer de outra maneira, elas decidem tendo consciência. As reservas de alternativas podem ser explicitadas, elas podem ser debatidas entre as pessoas, mesmo se elas são diferentes do que foi previsto, normatizado, prescrito. Elas não são necessariamente sempre inconscientes, nem conscientes.

Dar plena consciência a essas reservas é fazer ver até que ponto elas são admissíveis, até que ponto elas produzem alternativas utilizáveis, aceitáveis coletivamente, produtoras de um certo nível de viver coletivamente. O fato de lhes dar visibilidade é também um teste de sua viabilidade, de sua capacidade em organizar de outra maneira a vida coletiva, o fazer coletivo e o viver coletivamente.

Desse modo, tais reservas, em efeito, estão na instância do corpo-si, e das entidades coletivas relativamente pertinentes. No entanto, até onde elas são aceitáveis? Até onde elas são viáveis, até onde elas podem ser compartilhadas, ampliadas, até que ponto elas podem tornar-se novas normas coletivas? Ora, se

não damos visibilidade a essas reservas, não saberemos nada. Então, elas não são forçosamente conscientes, nem forçosamente inconscientes, elas se estendem neste espaço como debate de normas e valores em nossas atividades.

Nós poderíamos compreender o termo “reservas” também como “fonte”. Poderia haver uma tendência equivocada de em pensar “reserva” como uma essência, como alguma coisa pronta. No entanto, “reserva” é uma convocação para agir nas situações de trabalho e o conteúdo dessas reservas é dinâmico e as modificações são sempre incorporadas ao patrimônio pessoal e coletivo. O corpo-si é uma “fonte” de alternativas.

As reservas são, sobretudo, fontes. É esta a idéia, de que não é um estoque estável, de que não é sempre a mesma. No francês “reserva” quer dizer que alguém é reservado, é alguém que é discreto, que fala pouco ou não fala... Reservas são fontes nascidas permanentemente pela atividade e pela vida.

1.3.3 – Atividade e Zona de Desenvolvimento Potencial

A perspectiva que estamos trazendo para análise, denominada *ergológica*, propõe lidar com a vida, o trabalho, a partir do ponto de vista da atividade concreta de quem trabalha. Ela coloca em operação e desenvolve a distinção apontada pela Ergonomia entre trabalho prescrito e trabalho real. Trabalhar é a atividade de seres humanos situados no tempo e no espaço e que se dá no movimento da vida. O trabalho concreto envolve sempre atividades complexas e que possuem um caráter inesgotável, dinâmico e enigmático. Atividade de trabalho é a maneira pela qual os humanos se envolvem no cumprimento dos objetivos do trabalho, em um lugar e tempo determinados, utilizando-se dos meios colocados à sua disposição. Para lidar com a tarefa, seus limites inerentes e equívocos, as variabilidades e o acaso que se apresentam, o trabalhador se engaja por inteiro, a cada momento, com seu corpo-si (seu corpo biológico, sua inteligência, sua afetividade, seu psiquismo, sua história de vida e de relações com outros humanos).

Assim, o conceito-chave na perspectiva ergológica é o conceito de atividade. A Ergologia propõe uma compreensão da vida guiada pela ótica da

atividade humana. Para ela, o fértil uso do conceito de atividade opera uma heurística transgressão às disciplinas fechadas, pois tal conceito atravessa os campos das outras disciplinas, suas fronteiras são permeáveis. O conceito de atividade é um conceito de mediação, um ir-e-vir dinâmico entre os diferentes campos. Um tipo de dialética, a ser melhor esclarecida (não se trata da dialética hegeliana), é então convocada: local e global, micro e macro. A Ergologia convoca diferentes disciplinas e abordagens para o debate, na medida em que estejam inseridos na atividade, que é um lugar de contradição permanente. Considera incontornável agregar neste debate outros saberes, não acadêmicos, de outra linhagem – os saberes da prática, da experiência.

Nouroudine (2001), outro importante autor dentro da perspectiva ergológica, assinala que no trabalho há um caráter complexo e dinâmico, que se apresenta de forma que é, segundo ele, composta e complicada. *Composta* por apresentar múltiplas dimensões atreladas: dimensões econômicas, jurídicas, sociais, etc. O trabalho, por outro lado, é *complicado*, difícil de compreender, e se apresenta como um tripé: valores, saberes e atividades. É difícil falar da atividade do trabalho, acrescenta Nouroudine, pois as falas são sempre provisórias enquanto que a atividade é sempre ativa, atuante e inédita.

Os ergonomistas, em suas práticas de pesquisa-intervenção, já haviam se deparado com a situação de que ao ser convocado para falar sobre seu trabalho, o trabalhador normalmente fala sobre a tarefa: ou seja, o “resultado antecipado, que é fixado dentro de condições determinadas” e não sobre a maneira como ele a realiza (Guérin et al., 2001). Por conseguinte, somente podemos compreender a linguagem de um trabalhador, se compreendermos a atividade deste trabalhador. Atividade e linguagem são dimensões que não podem ser apartadas nesta perspectiva.

A Ergonomia da Atividade toma como referência – e amplia – os materiais da Psicologia soviética. Para alguns psicólogos russos era necessário, na época (início do século XX), a construção de uma ponte que ligasse a psicologia

"natural", mais objetiva, quantitativa, à psicologia "mental", mais subjetiva. Estamos nos referindo aos trabalhos de Vigotski¹⁹ e colaboradores.

Um dos pontos-chave no trabalho de Vigotski (1998) é o que trata da aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Este autor buscava pensar uma outra Psicologia que tentasse ultrapassar as tendências psicológicas predominantes no início do século passado – a Psicologia enquanto uma ciência dos fenômenos naturais ou como uma ciência da mente – propondo um modelo no qual o homem pudesse ser abordado como participante de um processo histórico, ou seja, uma psicologia sócio-histórica.

Vigotski assinalava que as estruturas biológicas forneciam o suporte necessário para que as estruturas psicológicas se formassem e se constituíssem, uma vez que elas são frutos da atividade cerebral. Este pensador russo entendia que o desenvolvimento humano estaria ligado à plasticidade de seu sistema nervoso, ou seja, à sua capacidade de adaptação em diferentes ambientes. Portanto, o desenvolvimento humano, em Vigotski, está associado à história da espécie, à história do indivíduo e como esta última é engendrada no interior da sua cultura.

Esse referencial sócio-histórico propõe uma outra maneira de entender a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. No contexto dessa teoria, a atividade humana assume o significado de mundo objetivo motivada por um desejo, o que resulta em alguma transformação do mundo e do sujeito que a realiza.

¹⁹ Formado em Direito pela Universidade de Moscou, em 1918, o bielorusso Lev Vigotski era filho de uma próspera família judia. Durante o seu período acadêmico estudou também literatura e história. Vigotski é o grande fundador da escola soviética de psicologia, principal corrente que, hoje, dá origem ao sócio-construtivismo. Apesar da vida breve, foi autor de uma obra muito caudalosa, junto com seus colaboradores Alexander Luria e Alexei Leontiev - eles foram responsáveis pela disseminação dos textos de Vigotski, muitos deles destruídos com a ascensão do stalinismo. Os seus primeiros estudos foram voltados para a psicologia da arte. O contexto em que viveu Vigotski ajuda a explicar o rumo que seu trabalho iria tomar. As suas idéias foram desenvolvidas na União Soviética saída da Revolução Russa de 1917 e refletem o desejo de reescrever a psicologia, com base no materialismo marxista, e construir uma teoria da educação adequada à nova realidade social emergida da revolução. O projeto ambicioso e a constante ameaça da morte (a tuberculose manifestou-se desde os 19 anos de idade e foi responsável por sua morte prematura) deram ao seu trabalho, abrangente e profundo, um caráter de urgência. Juntamente com Leontiev - que graduou-se em Ciências Sociais, aos vinte anos -, Luria e Vigotski desenvolveram um novo tipo de Psicologia, relacionando os processos psicológicos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, com ênfase no papel fundamental da linguagem. Luria interessou-se também pelo estudo da influência da cultura nos processos mentais, que os pesquisadores soviéticos chamaram de mediação cultural. (Oliveira, 1995).

Um dos princípios desta abordagem é o de que as relações humanas com o mundo não são diretas, mas sim mediadas. Por *mediação*, Vigotski (1999) entende um processo de transformação ativa, um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação como resposta à situação estimuladora. Vigotski definiu duas espécies de elementos mediadores, conhecidos também como sistemas simbólicos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são elementos colocados entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, a fim de ampliar as possibilidades de transformação da natureza. Os signos, por sua vez, são vistos como meios auxiliares no controle das ações psicológicas. Eles agem como instrumentos da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Outro conceito forjado nessa teoria da atividade é o de “internalização”. O sujeito do conhecimento não é apenas passivo, regulado por forças externas que o moldam e nem somente ativo, regulado por forças internas, mas sim “interativo”. Isso implica dizer que é na troca com outros sujeitos e consigo que vão se internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a construção do conhecimento e da própria consciência.

Para Vigotski (1999) o aprendizado precede o desenvolvimento, ou seja, a interação entre sujeitos e a interiorização das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico irão fornecer a matéria-prima para o desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, a gênese do desenvolvimento do ser ocorre “de fora para dentro” ou ainda “do social para o individual”, também chamada de sócio-gênese. Nesse contexto, ele engendrou o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), que se define (em uma de suas acepções) como sendo a distância entre o desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e tarefas ou “nível de desenvolvimento real” e um nível mais elevado, conhecido como “nível de desenvolvimento potencial”, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

Por conseguinte, nesta acepção, a Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se à trajetória que o sujeito vai traçar para desenvolver funções que estão em estado embrionário, ou seja, em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas. Vigotski faz ainda afirmações que podemos

utilizar considerando a experiência-trabalho: a cada instante, todo aquele que trabalha apresenta uma soma de possibilidades, todo um patrimônio, dos quais apenas uma pequena quantidade se materializa como trabalho realizado. Esta “escolha”, entretanto, nunca é definitiva, precisa ser renovada, sempre de forma diferente, pois precisa ser pertinente à situação atual de trabalho. O possível e o impossível compõem então o que se denomina atividade de trabalho.

1.4 – Algumas abordagens clínicas do trabalho

Segundo Clot (2001), as abordagens clínicas do trabalho não visam à criação de “nichos clínicos” no organograma da empresa moderna. As transformações na organização do trabalho são justamente, para este autor francês, o objeto da clínica do trabalho, seguindo a tradição em Ergonomia de Alain Wisner, e na Psicopatologia do Trabalho de Le Guillant e Billiard. Clot assinala que a herança deixada foi a seguinte regra de ofício: compreender para transformar, e isto, em resposta à demanda dos próprios interessados.

Duas correntes principais se apresentam no campo da clínica do trabalho. Uma, cujos aliados teóricos são do campo da psicanálise, foi construída na metamorfose da psicopatologia do trabalho em Psicodinâmica do Trabalho. A outra, mais recente, de tradição da ergonomia francófona, aborda o problema da subjetividade no trabalho configurando o que denominam uma Clínica da Atividade. Seus aliados são da corrente histórico-cultural em Psicologia e em Lingüística dialógica, entre Vigotski e Bakhtin.

1.4.1 – A Psicodinâmica do Trabalho

Trazendo contribuições efetivas para melhor compreender a “face oculta do trabalho” (Dejours, 2004a), seu caráter enigmático, a Psicodinâmica do Trabalho

(PDT²⁰) colabora nas investigações acerca da invisível e enigmática maneira dos humanos se envolverem no cumprimento dos objetivos do trabalho.

Inicialmente, Dejours e seu grupo de pesquisas de então (AOCIP²¹, cf. Athayde, 1996) tinham como objeto de estudo investigações em torno de uma Psicopatologia do Trabalho (PPT). A partir do final da década de 1980, ter-se-ia operado como que um corte epistemológico (que já vinham engendrando há uma década): Dejours (2004a) e seu grupo (reunidos no Laboratório de Psicologia do Trabalho do CNAM/Paris) começam a repensar seu objeto de estudo, indo de uma “análise do sofrimento psíquico resultante do confronto dos homens com a organização do trabalho” para uma “análise psicodinâmica dos processos intersubjetivos mobilizados pelas situações de trabalho” (2004). Esta alteração é marcada por uma mudança na concepção e denominação do campo, de PPT para PDT e tem sido decisiva – dentre outras no campo da Psicologia do Trabalho - para a compreensão das possibilidades do trabalho como estruturante psíquico e dos possíveis encaminhamentos do sofrimento em direção ao prazer e à saúde.

Athayde (1996) assinala que Christophe Dejours, Damien Cru, Phillipe Davezies e outros, ao encaminharem a vertente AOCIP da PPT, no final dos anos 70, entendiam naquele momento que a organização do trabalho era um dado monolítico, preexistente ao encontro dos humanos com seu trabalho. Essa visão da organização do trabalho como um conjunto de pressões massivas, monolíticas, inabaláveis, inexoráveis foi gradativamente sendo modificada com o desenvolvimento das suas práticas de pesquisa-intervenção e seu encaminhamento em direção à PDT. Segundo Athayde (idem) esta perspectiva levou esta abordagem liderada pelo psiquiatra francês a compreender a organização real do trabalho como uma relação que se produz no encontro homem-trabalho, envolvendo uma negociação, em algum nível.

A análise psicodinâmica das relações intersubjetivas que são mobilizadas nas situações de trabalho nos auxilia na compreensão de algo decisivo: os homens não se colocam de maneira passiva ante os constrangimentos da organização do trabalho, pelo contrário, eles são capazes de detectar, interpretar e reagir, se proteger, em grande parte, de eventuais efeitos nocivos sobre sua

²⁰ Objetivando facilitar a escrita e a leitura deste texto, serão utilizadas doravante as siglas PDT e PPT, conforme usado por Athayde (1996).

²¹ “Associação pela abertura do campo de investigação em Psicopatologia do Trabalho”.

economia psicossomática, sua saúde mental. Não se trata apenas de mecanismos de defesa²², conforme assinalados por Freud (1976), e sim de sistemas de defesa engendrados fundamentalmente por ação dos coletivos de trabalho, que fazem com que a “normalidade” (Dejours busca dar nobreza a este amplo campo da normalidade, dado que para ele a saúde é um valor, horizonte na vida) seja preponderante em relação à “loucura”. Mesmo em condições precarizadas e em formas de organização do trabalho deterioradas, os homens, de uma maneira geral, permanecem “sujeitos” de seu trabalho (o sujeito, no sentido psicanalítico, aí se mantém), capazes de compreender sua situação, de reagir e de se defender. Ou seja, apesar da nocividade eventualmente presente, a maioria dos trabalhadores não mergulham no reino das patologias e não se tornam “doentes mentais do trabalho” (Dejours, 1994).

As práticas de pesquisa-intervenção em Psicodinâmica do Trabalho realizadas na França, com grupos de trabalhadores de diversas profissões, em diferentes empresas e situações, apontaram que esses trabalhadores não se mostravam inteiramente passivos diante das pressões organizacionais, mas capazes de se proteger. Apesar do sofrimento - ou para além dele – buscavam exercer um certo grau de liberdade que possibilitava a construção de sistemas defensivos (como será visto mais adiante). O diálogo iniciado com a Ergonomia da Atividade nos anos 70, acolhido Wisner, foi fundamental para o desenvolvimento desse novo caminho de análise, em direção à PDT.

A perspectiva da Ergonomia em relação ao hiato irreduzível entre a tarefa (prescrita) e a atividade (real) do trabalho, mesmo nas tarefas consideradas de fácil execução, operou no deslocamento da ênfase entre organização formal e informal do trabalho, para uma perspectiva técnica. Verificou-se que além das contradições entre a organização do trabalho prescrito e real, a organização do trabalho por si só é plena de contradições. A organização real do trabalho vai depender de atividades de detecção e “interpretação” da situação de trabalho, multiplicidades de interpretações possíveis com suas conseqüentes divergências e conflitos entre os trabalhadores. Os diferentes modos operatórios, reguladores e/ou reformuladores, daí emergentes, configurando-se em diferentes formas de

²² Mecanismos de defesa são processos inconscientes, lançados pelo Ego, que permitem encontrar uma solução para conflitos não resolvidos ao nível da consciência. A psicanálise aponta para a existência de forças mentais que se opõem umas às outras e que batalham entre si.

saber-fazer, levaram a PDT a identificar dimensões – geralmente pouco valorizadas do trabalho – e a propor uma nova definição: “trabalho é a atividade manifestada por homens e mulheres para realizar o que ainda não está prescrito pela organização do trabalho” (Dejours, 2004, p.65).

Nesta heurística, o trabalho passando a ser considerado como desvio, como criação do novo e do inédito, mobiliza a participação de uma certa inventividade, de uma criatividade, uma forma específica de inteligência que Dejours chamou de “inteligência da prática” (ou astuciosa, do corpo), um processo motricial que envolve aspectos psíquicos e coletivos.

Vimos que ao mostrar, clara e consistentemente, a defasagem entre trabalho prescrito e trabalho real, a Ergonomia da Atividade contribuiu decisivamente para novas percepções sobre o trabalho. Exemplo deste legado é a PDT, que explorou bastante o que ocorre nesta defasagem, demonstrando a inteligência que é mobilizada no trabalho para dar conta de tal defasagem. A PDT revoluciona ao demonstrar que é o trabalho que produz a inteligência e não o contrário.

1.4.1.1 – Os sistemas²³ defensivos e os coletivos de trabalho

No curso de suas práticas de pesquisa-intervenção, a partir da segunda metade dos anos 1980, a PDT perceberam que o trabalho também poderia ser fonte e meio de prazer, de realização, de construção, de criação. O conceito de sofrimento passa por uma reformulação, visto como uma afecção básica, inerente ao humano, e que pode descambar em adoecimento ou, por outro lado, tomar o

²³ Vamos aqui, conforme Athayde, preferir usar o vocábulo *sistemas*, ao invés de *estratégias*, para falar deste conjunto mais amplo defesas coletivas no trabalho. Dejours em poucos momentos utilizou esta expressão *sistemas* (Dejours, 1987). Quase sempre, ele faz uso do vocábulo *estratégias*, no interior das quais insere a modalidade *ideologias defensivas*. Athayde entende que deste modo Dejours reitera o caráter ativo e estratégico em última instância, das “ideologias”, recusando, assim como Cru a tendência desqualificante deste tipo de sistema defensivo por parte dos patrões, engenheiros e técnicos de prevenção, operadores de uma tendência que Cru denomina “preventivista”. Entretanto, revela-se aí, para Athayde uma certa pobreza no desenvolvimento destes possíveis conceitos, colaborando para que em uma leitura de menor fôlego de rigor, se misture as modalidades estratégicas stricto sensu e as ideológicas. Considerando a gravidade da ação das ideologias defensivas e a riqueza potencial das estratégias, Athayde recusa seu uso, frequentemente rasteiro, e propõe um cuidado maior na compreensão e uso destas noções, ainda insuficientemente consistentes e provisórias teoricamente. Vamos aqui nesta direção.

rumo do prazer. A PDT leva em conta como critério de análise os aspectos relativos à organização e às condições de trabalho, mas vai apontar para a possibilidade de conquistar-se prazer mesmo em ambientes nocivos e de haver adoecimento em ambientes com pouca nocividade. A possibilidade de geração de prazer no trabalho reafirma a idéia de que uma organização do trabalho estabelecida de forma rígida – como nas organizações de tipo tayloristas, que oferecem pouca ou nenhuma margem de mobilidade e possibilidades de criatividade – pode produzir sofrimento. Este impasse pode levar o trabalhador a mobilizar sistemas defensivos psicológicos individuais e/ou coletivos para assegurar seu equilíbrio psíquico.

“Diante de uma situação de trabalho que os faz sofrer, os trabalhadores não ficam passivos ou neutros. Na dificuldade ou impossibilidade de lidar com a rigidez de certas pressões organizacionais, utilizam-se ou põem em ação artifícios complexos para minimizar a percepção dessas pressões que geram sofrimento e assim poderem continuar a trabalhar. Lutam contra o sofrimento, utilizando sistemas defensivos construídos, organizados e geridos coletivamente pelos trabalhadores. Essas defesas coletivas modificam, transformam a percepção da realidade que os faz sofrer.” (Borges, 2006, p. 27).

Segundo Dejours (1994), os sistemas defensivos ao funcionarem como regras defensivas, supõem um consenso, ou acordo compartilhado. Esse acordo normativo é que permite a esses sistemas se sustentarem e se transmitirem. A negação da percepção da realidade (riscos, perigos, danos à saúde, pressões de um modo geral) é operada, segundo Dejours, de forma coletiva. Assim, constrói-se uma nova realidade que é validada pelo coletivo, demonstrando que os sistemas coletivos de defesa têm um papel fundamental na estruturação, na coesão e na estabilização dos coletivos de trabalho.

As pesquisas de Damien Cru e Dejours na construção civil demonstraram que, para se defender contra o medo, os trabalhadores elaboravam procedimentos que consistiam em inverter simbolicamente a relação com o risco, inventando rituais coletivos de trotes e zombarias, desafiando declaradamente o medo. Movimentos contra aquilo que lembra a fonte do medo, como recusa à utilização

de equipamentos de segurança, indisciplina com relação aos procedimentos de segurança, “jogos” de exibição de coragem e destreza em cima das vigas, no alto das construções, são alguns exemplos desses procedimentos que visam enfatizar a força, a invulnerabilidade, a virilidade. Quem se recusa a participar não é aceito no grupo, é classificado como medroso, repreendido e excluído do convívio grupal. O grupo não pode aceitar aquele que questiona a negação do perigo, necessária para o enfrentamento das condições de trabalho em um canteiro de obras (Dejours, 1997).

O sistema defensivo que se configura na modalidade denominada “ideologia defensiva” só funciona porque é coletivamente elaborado, nutrido e preservado (daí seu caráter ativo e estratégico, em última instância). É evidente que os sistemas defensivos coletivos criam uma percepção irrealista da realidade, ainda mais no caso das ideologias defensivas, mas não se trata de delírios, na medida em que essa nova realidade é validada coletivamente (Dejours, 1987). A diferença fundamental que Dejours assinala entre um mecanismo individual e um sistema coletivo de defesa é que este não se sustenta a não ser que seja por consenso. Dejours (idem) chama de “estratégia” exatamente para sublinhar que as contribuições individuais a estas defesas são coordenadas e unificadas pelas regras, as “regras defensivas”. Essas regras supõem um acordo normativo e param de funcionar quando os sujeitos não desejam mais fazê-la funcionar de comum acordo. Eventuais fracassos dos sistemas defensivos podem levar o trabalhador a recorrer a frágeis e perigosas defesas individuais, como o alcoolismo, a violência ou a loucura, saídas normalmente condenadas pelo grupo social, embora sejam encaminhamentos socialmente produzidos.

Athayde (2008) alerta para o grave risco dos sistemas de defesa coletivos quando se transformam em *ideologia defensiva*, e alimentam uma resistência à mudança do que pode estar sendo a fonte da nocividade. No momento em que os trabalhadores conseguem construir essas defesas, delas precisando para se manter a qualquer custo trabalhando, passam a hesitar questioná-las, pois são elas que estão garantindo a continuidade do seu trabalho. Desse modo, o objetivo da ação em PDT é colaborar para detectar a presença de fontes de sofrimento patológico através da detecção de sistemas defensivos e buscar fazer a

transformação dos sistemas ideológicos em estratégicos e não apenas desqualificar e/ou eliminar os primeiros.

Quanto à chamada “clínica das defesas” (os próprios autores da PDT consideram até hoje a descoberta empírica mais importante e original), Athayde (informação verbal)²⁴ entende que temos aí um terreno ainda pouco desenvolvido, onde os principais autores derrapam e os usuários e comentadores dessa proposição marcam passo ou reforçam os passos atrás. Segundo sua leitura dos materiais da abordagem PDT, para falar de defesa há que falar também de sofrimento (afecção que faz parte da normalidade – no plano da saúde vivida, resultado precário da luta incessantemente conduzida contra o adoecimento – desde que *suportada*), ou seja, temos aqui para Athayde (2008) dois conceitos indissociáveis. Chamam de *sofrimento* – nem emoção nem angústia – a um afeto (“afetividade absoluta”), um vivido individual (o sofrer se vive, é um “drama vivido”, sendo o corpo a *carne* deste drama) experimentada sempre no presente (entre o passado e o porvir, drama cuja potência está exatamente por ser vivido no atual, sem distância) pelo que passaram a denominar “corpo próprio”. Ela é ontologicamente primeira, ela é anterior ao trabalho humano. Logo, não é o trabalho que *causa* o sofrimento. Sofrimento gera ansiedades, uma das mais freqüentes, assinala Athayde, se configura no medo (Dejours inicialmente falava também no *tédio* produzido pela organização taylorista do trabalho) e só é possível trabalhar se o superar. Esse sofrimento, então, pode tomar um destino patogênico ou um rumo criador, neste caso, através do trabalho, transformando-se em prazer, e em experiência estruturante da economia psicossomática, reforçando a perspectiva da saúde. Temos aqui explanado um campo dinâmico de forças, de tensão e luta, no trabalho, muitas vezes implicando em *cooperação* (defensiva) e *regras defensivas*. Athayde (*idem*) assinala a importância desses dois conceitos, em sua dinâmica, lembrando que coletivo de trabalho é ao mesmo tempo coletivo de regras e coletivo de defesa.

Athayde alerta ainda (como assinala em nota anterior) para o uso generalizado da expressão “estratégias”, tendendo para o termo que Dejours (1987) chegou a utilizar: “sistemas defensivos”. No entender de Athayde, Freud apontou para o funcionamento de *mecanismos defensivos*, a PDT exploraria o

²⁴ Notas da atividade de orientação de Milton Athayde, Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

que aparece nos mundos do trabalho (ponto cego da Psicanálise, até aqui): *sistemas defensivos*, sempre coletivamente construídos/organizados pelos trabalhadores (daí, para enfatizar as diferenças: sistemas *coletivos* de defesa), portando as marcas inerentes a cada situação de trabalho.

Ele assinala também que graças à cooperação defensiva, asseguram-se as condições sociais de uma transformação da subjetividade que permita “anestésiar” o sofrimento, conjugando o esforço de todos (todo sistema defensivo, como todo processo psíquico, é frágil, neste caso exigindo a participação de todos). Seriam pois constitutivas de inconsciência social: elas não modificam o risco objetivo, sua percepção que é transformada. Trata-se portanto de um domínio – antes de mais nada – simbólico dos riscos que se corre, os sistemas defensivos centrando-se na construção de um universo simbólico comum (sua consistência vem de ser organizada por quem neles crê, interessados em reduzir a força da percepção de realidades suscetíveis de gerar sofrimento), baseando sua coerência de seu negativo, do que não se deve dizer, uma semiologia do negativo, conclui Athayde.

As defesas contra o sofrimento têm sempre efeitos cognitivos. Elas orientam o curso do pensamento, até mesmo criando obstáculos, ocultando uma parte substancial da realidade – que não é posta em debate. Athayde aponta para presença de diferentes modalidades defensivas organizadas. A PDT já definiu duas modalidades gerais: *estratégias defensivas* e *ideologias defensivas*.

Athayde (2008) assinala com Dejours para a diferença qualitativamente estratégica de *ideologia defensiva* usando como exemplo uma greve. A presença desta modalidade defensiva pode até mesmo levar a uma greve; mas no caso de seu sucesso, caso a gerência chegue a negociar a possibilidade de mudanças, os trabalhadores não conseguem ser propositivos, estritamente reativos se encontram. No caso da defesa de tipo estratégico, caso esteja em curso essa ordem de mobilização, a capacidade compreensiva afetiva, cognitiva e social da situação poderá certamente dar o salto qualitativo para apontar o que deve ser mudado.

Damien Cru²⁵ é para Athayde (2008) figura destacada nas importantes descobertas que levaram à geração da abordagem PDT. Ele alerta que Cru era profissional de prevenção no setor da construção civil e sempre teve um combate com a perspectiva que ele denomina “preventivista”. Ela tende a ignorar os mundos do trabalho, sendo prescritivista, ficando na intenção de “conscientização” dos trabalhadores, esses “rudes a serem civilizados”. Essa perspectiva acaba, por ignorância e/ou cegueira ideológica, desqualificando as defesas elaboradas pelos trabalhadores, por exemplo no limitado uso dos equipamentos de segurança individuais (EPI’s), instrumentos na verdade muito frágeis e com frequência mal construídos ou de fabricação duvidosa), deixando de lado o fato concreto de que os empresários não cumprem as regras de uso de equipamentos de proteção coletivas (EPC’s), estas sim muito poderosas. No caso das ideologias defensivas, tendem a querer eliminá-las.

Sob influência da clínica e da antropologia psicanalítica a PDT fica no *front*, chamando atenção de que qualquer defesa assinala, mesmo que em um nível medíocre, um caráter ativo dos trabalhadores. Os profissionais de saúde têm que partir deste elemento ativo da defesa e transformar a forma ideologizada (qualquer defesa, mesmo a de tipo ideológico, em última instância, é sempre estratégica) em estratégica *stricto sensu*, esta seria a meta de um profissional de prevenção, pontua enfaticamente Athayde.

1.4.1.2 – A inteligência da prática e a ressonância simbólica

Dejours (1993) assinala o quanto é comum os especialistas predominantes nos mundos do trabalho considerarem o “fator humano” a partir de um olhar negativo: as palavras usadas são erro humano, falha humana, negligência,

²⁵ Os estudos de Damien Cru sobre o trabalho na construção civil (1987;1988) foram decisivos para demonstrar a existência e a particularidade dos sistemas defensivos que, estabelecidos coletivamente, permitem lidar com o medo e a angústia no trabalho através do realce a tudo que esteja no registro da coragem, da força física e da virilidade. Os sistemas defensivos coletivos pressupõem a construção de regras e, portanto, supõem um acordo normativo, um consenso, estando assim, na dependência direta das condições externas de sua criação e manutenção e tendo um papel essencial na estruturação dos coletivos de trabalho, na sua coesão e estabilização e, portanto, na consecução do trabalho.

incompetência, etc. Ou seja, nesta concepção o “humano” é sempre um fator causador de problema.

“Este pensamento afirma que é preciso, sempre que possível, tentar se desembaraçar dos humanos, os causadores de problemas. É também este pensamento que guia, muitas vezes, as práticas dos profissionais de RH que seguem no sentido contrário ao da Ergonomia, de ‘adaptar’ o trabalhador às necessidades do trabalho e ‘corrigir’ as falhas advindas do ‘fator humano’”. (Borges, 2006, p.21)

Segundo Dejours (1993), as pesquisas de outra linhagem realizadas sobre o chamado *fator humano* demonstraram que os trabalhadores engendram procedimentos que evitam a ocorrência de acidentes e otimizam o processo produtivo. Assim, os próprios trabalhadores criam, elaboram e difundem aos seus pares os procedimentos que não foram objeto de ensino anterior, durante sua formação.

Ora, não temos dúvida de que há um investimento intelectual em qualquer atividade, inclusive aquelas ditas manuais, braçais. Dejours (1993) procura cartografar que recursos psíquicos estão em jogo neste investimento intelectual, e que ele denomina de “inteligência da prática”. Segundo ele, há uma assunção do corpo, e principalmente da percepção, na execução da tarefa. Dejours acrescenta que esta dimensão corpórea da inteligência da prática é importante ser considerada, na medida em que ela implica um funcionamento que se distingue fundamentalmente do raciocínio lógico. Dejours (1993) assinala:

“É a desestabilização do corpo total, em sua relação com a situação, que desencadeia, inicia e acompanha o exercício desta inteligência prática. Por isso, esta inteligência é fundamentalmente uma inteligência do corpo” (p. 286).

A formação dessa inteligência passa pela relação prolongada e persistente do corpo com a tarefa, passa por uma série de procedimentos de familiarização

com a matéria, de intimidade com as ferramentas e os objetos técnicos. Para desenvolver habilidade com uma máquina ou uma ferramenta é preciso “senti-la”, é preciso colocar-se em “simbiose” com ela, como se fosse a extensão do próprio corpo. É preciso “tornar-se” a máquina, “fazer corpo” com ela. Para isso, é preciso estabelecer um diálogo com a máquina a partir de suas vibrações, seus ruídos, seus cheiros. O saudoso piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, dizia que nas corridas, quando se aproximava das curvas, ele ajustava o cinto de segurança com mais força que o normal. Ele dizia que assim, com esse procedimento, sentia seu corpo mais preso ao carro, sentia-se “meio carro” também. Estabelecendo assim uma relação “simbiótica” com o equipamento e constituindo um “composto” vencedor de corridas e de campeonatos.

Mas não é fácil falar dessa “inteligência”, que mesmo enraizada no corpo nem sempre é percebida conscientemente:

“Nonaka e Takeushi (1997) relatam a experiência de uma empresa japonesa no desenvolvimento de uma máquina caseira de fazer pão. Vários protótipos foram desenvolvidos sem sucesso até que uma analista da empresa resolveu fazer um treinamento em serviço com o padeiro-chefe da padaria que tinha a tradição de fazer o melhor pão da cidade. Após anotar o passo-a-passo explicitado pelo padeiro sobre sua maneira de misturar a massa, a analista ficou vários dias observando e imitando seus gestos. Descobriu, então, que havia um gesto que ele não havia descrito no ‘manual’, uma forma de ‘torcer’ a massa que o padeiro não havia explicado porque por que ele próprio não se dava conta de que o fazia. Ou de que ele era importante para que a mistura ficasse num padrão de excelência. Este é um caso que aponta para a inteligência do corpo. Ruídos, olhares, cheiros, vibrações são sentidos em primeiro lugar no corpo, convocando-o a buscar explicações ou soluções.” (Borges, 2006, p.23)

Dejours (1993) aponta ainda para uma outra característica da inteligência da prática, como a que atribui mais importância aos resultados da ação do que ao caminho percorrido; segundo ele, reina a trapaça, a esperteza e a astúcia. A justificativa, a explicação e a elucidação do ato só ocorrem posteriormente. Neste

sentido a experiência é primeira. A experiência antecede o saber. O que predomina, então, é a astúcia e o artil. A inteligência da prática é então, segundo este autor, uma inteligência artilosa. A inteligência da prática se faz presente em todas as tarefas e atividades de trabalho, não cabendo aqui diferenciação entre trabalho manual e trabalho “intelectual”.

Dejours (1997) e Davezies (1993) estabelecem uma interessante relação entre a inteligência astuciosa e *Métis*, personagem mitológica dos gregos. Segundo Borges (2006), o mito grego da deusa *Métis* talvez possa ajudar a compreender porque a inteligência astuciosa foi alvo de condenação pelos tribunais da ciência:

“*Métis*, na mitologia grega é a deusa da astúcia, primeira esposa de Zeus, deus dos deuses. Dotada de grande astúcia, *Métis* ajudava Zeus a resolver os problemas do cotidiano. Alertado para o fato de que um filho seu com *Métis* pudesse ser mais poderoso que ele próprio, podendo, inclusive, vir a destroná-lo, Zeus devora sua esposa grávida. Após devorá-la, sentindo fortes dores, suplica a Hefesto, deus da metalurgia que sua cabeça seja aberta com um machado. Nasce, então, já adulta e vestida para a guerra, Atena, a deusa da sabedoria ou da *téchné*. *Métis* – a deusa devorada – torna-se uma figura quase esquecida da mitologia. A inteligência prática que ela representa também é cercada de uma invisibilidade no trabalho humano. Essa invisibilidade faz com que ela não seja estudada, valorizada, remunerada e reconhecida em sua potência transformadora. A ‘sapiência’, enquanto conhecimento teórico, certificado através de diplomas e de programas de formação é mais valorizada e requisitada como critério de seleção em muitos campos de trabalho. As regras, normas e prescrições têm um peso muito grande no cotidiano de trabalho.” (p. 25)

Assim, a *Métis* grega deu origem a um modo do saber que é conjuntural, nascido do encontro de circunstâncias. Esse saber é por definição múltiplo, que se fabrica ou se inventa, em um tempo instantâneo, embora referido a uma infinitude. A temporalidade da *Métis* se relaciona a um tempo contínuo e criador, o *Aion*.

A deusa *Métis* é uma divindade feminina primordial, que representa as formas de conhecer da intuição: perspicácia, sagacidade, previsão e vivacidade. Possui uma inteligência rica em modos afetivos e com uma considerável presença do elemento mágico.

Uma terceira característica da inteligência da prática (ou ardilosa) apontada por Dejours (1993) é o fato dela ser distribuída entre todos os homens. Segundo o autor, ela é ativa e se manifesta em todos os sujeitos, desde que eles estejam em boas condições gerais, ou que, de qualquer modo, gozem de boa saúde. O corpo alimenta e desencadeia a inteligência, ele coloca o sujeito em estado de alerta. O estado do corpo é um componente do poder da inteligência. Um corpo por demais fatigado, muito doente ou esgotado, enfraquece a inteligência ardilosa e a criatividade. É isso, segundo ele, que confere à inteligência ardilosa um caráter “pulsional”. E é também o que faz com que a maioria das pessoas saudáveis experimentem uma verdadeira “necessidade” de exercer sua inteligência. A contrapartida desta propriedade é que a subutilização desse potencial de criatividade é uma das principais fontes de sofrimento, de desestabilização da economia psicossomática, e mesmo de descompensação e doença. Ela portanto é pulsional, e sua subutilização é patogênica.

Dejours (idem) procura mapear o campo de atuação do sofrimento no trabalho a partir de interessantes contribuições de uma determinada linhagem psicanalítica. Seguindo a tradição das investigações psicanalíticas, Dejours vai buscar nas “pesquisas infantis” pistas que o auxiliem numa melhor compreensão do trabalho e de sua psicodinâmica. Segundo este autor, os obstáculos com que a criança se defronta em seu desenvolvimento psicoafetivo, ocuparão mais tarde um lugar central na relação psíquica do adulto com o trabalho, este papel pode ser positivo, afirmativo e não reativo. A criança é sensível ao sofrimento dos pais e, para metabolizar, então, seu sofrimento, seria preciso que a criança falasse com os pais acerca deste sofrer. Dejours assinala que a criança aprende a contornar este terreno movediço, mas, dentro dela, cristaliza-se então uma zona de fragilidade psíquica, aí se situa a fonte inesgotável do sofrimento singular de cada sujeito (1993). Neste ponto, temos uma concepção de sofrimento que vai orientar as análises posteriores de Dejours.

Com o advento da linguagem e das pesquisas infantis, a criança

permanece preocupada em compreender o que se passa ao seu redor e o enigma permanece. Tal enigma origina uma curiosidade que não se satisfaz: desejo de saber, desejo de compreender, desejo de entender. A psicanálise vai atribuir a esta dinâmica psíquica o nome de pulsão epistemofílica (desejo de saber). A criança, na medida em que vai crescendo, vai construindo teorias infantis que se sucedem sem sofrer substituição e que vão se acumulando, de forma que ocupam lugares no psiquismo adulto.

Segundo Dejours (idem), o trabalho é uma oportunidade que surge para transpor o cenário original do sofrimento. Este autor aponta para uma montagem psíquica chamada “teatro do trabalho”. Imaginariamente, a criança monta um teatro para encenar seu desejo de compreender, tentando transformar seu sofrimento em peça de teatro. O trabalho, para Dejours, funcionaria como uma segunda oportunidade de encenação. Se no teatro do jogo a criança contracena com os pais, no teatro do trabalho, o então adulto vai contracenar com seus companheiros. Assinala Dejours (2003) que “se o objetivo no teatro do jogo era o jogo, no teatro do trabalho o objetivo passa a ser ação no campo da produção, das relações sociais, e mesmo da política.” (p. 292).

O “teatro do trabalho” vai funcionar como suporte, como oportunidade de “representar” novamente um cenário próximo do cenário inicial do sofrimento. Mas seriam necessárias analogias de estrutura ou de forma entre o teatro infantil e o teatro do trabalho, não sendo isso possível, uma ambigüidade se cria. Mas, segundo ele, é esta ambigüidade que solicita imaginação e criatividade. É esta ambigüidade que mobiliza o patrimônio deste adulto em *cena*²⁶. A esta ambigüidade, Dejours chamou de “ressonância simbólica” e quando ela existe entre o teatro do trabalho e o teatro do sofrimento psíquico, “o sujeito aborda a situação concreta sem ter de deixar sua história, seu passado e sua memória no vestiário” (p. 293). Assim, ele se aproveita da situação de trabalho para reatualizar sua pulsão epistemofílica. O trabalho surge como uma nova chance de prosseguimento de seus questionamentos psíquicos, permitindo, via ressonância simbólica, uma articulação entre a organização e as relações sociais do trabalho e a história do sujeito. A ressonância simbólica permite que o trabalho se beneficie

²⁶ Falaremos mais adiante sobre o termo ora grifado, pois expressões como “teatro”, “jogo” e “cena”, transversalizaram o autor durante a escrita desta pesquisa após ter ele assistido ao filme “Jogo de Cena”.

desta mobilização de processos psíquicos.

Se o trabalhador tiver escolhido uma atividade de acordo com o seu desejo e a sua história, produzir criativamente soluções para os enigmas que o trabalho lhe coloca cotidianamente e obtiver o reconhecimento dos pares, isto produzirá uma ressonância simbólica entre o que Dejours chama de teatro psíquico e teatro do trabalho. Na atividade de concepção o trabalhador atualiza o prazer da atividade lúdica, ou seja, o jogo no sentido winnicottiano. Num sentido mais geral, o trabalho seria uma das cenas possíveis do jogo onde, se há espaço para a concepção, há também para o jogo. Na infância, o jogo permite o desenvolvimento da criatividade, imaginação, pensamento e, segundo Winnicott, é condição essencial para o desenvolvimento saudável da criança.

A inteligência da prática é transgressora, posto que ela pressupõe a quebra das rotinas e/ou das normas previamente estabelecidas. Normalmente, isso tende a provocar em quem as transgride, um receio de ser punido ao tornar público suas invenções, fazendo com que o recurso ao segredo seja muito comum. Todavia, o recurso ao segredo pode levar o trabalhador ao isolamento pessoal e a solidão por ter que assumir sozinho a responsabilidade pelo desrespeito às normas. Além de ter que lidar com os riscos que podem advir de tal transgressão. A inteligência da prática coloca os trabalhadores então em uma situação de ambivalência.

Demonstrando como lidar com tal ambivalência, Borges (2006), explorando Dejours, apresenta algumas condições especiais de mobilização:

“a) a existência de uma organização de trabalho prescrita: para que possa haver a subversão acionada por este tipo de inteligência é preciso que haja a prescrição. Não há subversão sem regras que possam ser subvertidas. Encontra-se aqui uma visão não desqualificadora da prescrição; b) dar visibilidade ao que se faz, pois subverter a organização prescrita do trabalho, condição indispensável para a execução do trabalho, significa assumir riscos. A visibilidade é fundamental para que o trabalhador possa assumir e compartilhar os riscos na medida em que optar pela solidão e pelo segredo produz desconfiança e medo; c) é preciso que o trabalho seja reconhecido, validado socialmente pela dinâmica do reconhecimento que inclui o julgamento da utilidade e o julgamento da estética.” (p.26)

A validação social, o julgamento da utilidade técnica, social ou econômica é realizado pela hierarquia, pelos subordinados e pelos clientes. Trata-se de atos simbólicos que implicam reconhecimento da legitimidade das escolhas feitas, do mérito do trabalhador e da qualidade final do trabalho. O julgamento estético ou da *beleza* do trabalho será realizado pelo coletivo de trabalho, aqueles que conhecem as regras do trabalho e podem fazer interpelações sobre sua estética e originalidade. A PDT assinala que é a partir desse julgamento que um trabalhador pode se sentir pertencendo a um determinado coletivo de trabalho, sendo que tal sentimento de pertença é também gerador de prazer no trabalho. Prazer no trabalho é também a principal contribuição que essa inteligência criadora representa para a organização do trabalho

A PDT assinala também, por outro lado, que o constrangimento do exercício da inteligência da prática – nas formas de organização de trabalho taylorizadas ou burocratizadas, por exemplo –, se configura como uma das causas mais poderosas de sofrimento no trabalho.

1.4.2 – A Clínica da Atividade

Na abordagem denominada Clínica da Atividade – que tem como principais autores o psicólogo Yves Clot e o lingüista Daniel Faïta –busca-se tirar partido do duplo patrimônio da Ergonomia da Atividade e da Psicopatologia do Trabalho, que são originalidades francesas (na verdade, francofônica, no caso da Ergonomia da Atividade, dada a importância da produção gerada na Bélgica, em seus começos). Athayde (informação verbal)²⁷ assinala que a seu ver trata-se de uma abordagem fecundada em uma perspectiva ergológica. Faïta foi com Schwartz um dos criadores do dispositivo que este último denominou “Dispositivo Dinâmico de 3 Pólos”. Clot teve Yves Schwartz como orientador de sua tese de doutorado, tendo por longo tempo trabalhado junto ao que posteriormente se tornou o Departamento de Ergologia, na Université de Provence. Athayde assinala também que Clot denominava inicialmente esta abordagem de *Clínica da Atividade e dos Meios de Trabalho*, explicitando a influência de Canguilhem em sua abordagem.

²⁷ Notas de orientação de Milton Athayde, março de 2008.

Para Clot (2001), são as relações entre atividade e subjetividade que estão privilegiadas na análise. O trabalho é visto não somente como trabalho psíquico, mas como uma atividade concreta e irreduzível:

“Melhor dizendo, a atividade é, para nós, o continente escondido da subjetividade no trabalho. É precisamente neste campo que se observa, do modo mais claro possível, o que nos convém nomear aqui a *desrealização* das organizações oficiais do trabalho contemporâneo. Este é o ponto de partida de toda clínica da atividade” (p.4).

Clot (idem) acrescenta que o real em situação de trabalho, necessariamente semeado de armadilhas, é um continente abandonado pelos quadros gerenciais, cada vez mais chamados a focalizar as preocupações relativas à gestão. A prescrição da subjetividade – sinônimo de engajamento de si e de disponibilidade para a empresa ou para o serviço – se faz mais freqüentemente hoje, abandonando as preocupações da organização da atividade aos assalariados da “linha de ponta”, diretamente envolvidos com um real do qual eles podem dificilmente se subtrair.

Para este autor, uma das maiores dissociações do trabalho atual está em que trabalhar é ter freqüentemente que fazer face a uma injunção: assumir responsabilidades sem ter responsabilidade efetiva na definição do trabalho – “responsabilidades sem responsabilidade”. Uma disponibilidade psíquica cada vez maior é necessária aos trabalhadores para agir nos meios profissionais, que demandam que os trabalhadores coloquem cada vez mais de si no trabalho. Este fato tem conseqüências: a disponibilidade exigida *pressupõe* em troca, e mesmo exige, um desenvolvimento de recursos coletivos com vistas à ação.

A organização do trabalho deveria colocar seus recursos à disposição dos trabalhadores, mas se furta desta missão. Ou seja, ela os priva dos meios de exercer as responsabilidades que eles assumem apesar de tudo. Por outro lado existe uma perturbação com relação ao sentido, aos valores do trabalho e à definição de sua qualidade no momento em que se força a entrada destes valores no modelo excessivamente estreito da eficácia a curto prazo. Diz Clot (2001):

“O trabalho deserta da sua função psicológica para os sujeitos quando o ofício se perde – ou não é mais buscado-, quando ele se confunde com a execução de procedimentos, não importando se são úteis. A possibilidade coletiva de elaborar os objetivos e os recursos da ação profissional tornou-se uma condição fundamental do trabalho contemporâneo. Esta exigência não é contornável a não ser a um custo social e subjetivo incalculável. Simultaneamente oferecidas e recusadas, as responsabilidades usam os sujeitos. Paradoxalmente a organização do trabalho, privando os assalariados dos apoios necessários, contraria a ação, ou mesmo impede de trabalhar” (p.5)

A estratégica abordagem conceitual que a Clínica da Atividade propõe para dar conta das questões do trabalhar não é a mesma da Psicodinâmica do Trabalho. Ela se aproveita da formulação da PDT para produzir-se, enquanto diferença, uma abordagem singular de clínica do trabalho. Por exemplo, para Clot (idem) o conceito de sofrimento deve apontar para uma atividade contrariada, um desenvolvimento impedido, para uma amputação do poder de agir. Trata-se, para este autor, de uma atividade envenenada ou intoxicada. Segundo ele, a organização do trabalho, de numerosos setores de serviços e da indústria, tendem, hoje em dia, a “diminuir” aqueles que trabalham. Estes últimos estão estreitados, como que encolhidos pela atividade realizada. Certamente, esta atividade realizada já é uma outra coisa totalmente diferente da tarefa oficialmente prescrita, da qual a estrita execução simplesmente não permitiria atender aos objetivos fixados. Mas Clot pretende ir além dos ensinamentos da Ergonomia da Atividade. Aqui Athayde (idem) assinala em Clot uma postura menos ergológica, dado que este não pretende ir além, mas contribuir para o desenvolvimento da Ergonomia – ou de qualquer disciplina, abordagem ou saber.

A Clínica da Atividade retoma a herança da Psicopatologia do Trabalho por tentar ultrapassar a definição clássica do fenômeno psicológico. Para além de uma concepção amorfa da atividade de trabalho (como percebe em sua leitura da Ergonomia da Atividade), Clot propõe incluir neste conceito os conflitos do real. “A atividade não é somente aquilo que se faz”, sentencia Clot. Conforme diz, explorando Vigotski, o real da atividade é também o que não se faz, aquilo que

não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os malogros - aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento. Acrescenta ele: atividade é aquilo que se faz para não fazer, o que tem que ser feito ou ainda o que se faz sem desejar fazer. Sem contar o que deve ser refeito. Enfim, seguindo de perto Vigotski, a atividade possui um volume que transborda a atividade realizada. Assinala Clot (2001):

“Em matéria de atividade, o realizado não possui o monopólio do real. A fadiga, o desgaste violento, o estresse se compreende tanto por aquilo que os trabalhadores não podem fazer, quanto por aquilo que eles fazem. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas. A atividade removida, oculta ou paralisada não está ausente da vida do trabalho. A inatividade imposta – ou aquela que o trabalhador se impõe – pesa com todo o seu peso na atividade concreta. Pretender deixar estas coisas de lado em análise do trabalho significa extrair artificialmente daqueles que trabalham os conflitos vitais dos quais eles buscam ‘se livrar’ no real. O conceito de atividade deve então, incorporar o possível ou o impossível a fim de preservar nossas possibilidades de compreender o desenvolvimento e a sua entrada em sofrimento” (p.6).

Segundo Clot (idem), o mais interessante neste enfoque é que ele é útil para dar conta das dissociações atuais do trabalho e renova a melhor crítica do taylorismo formulada nos anos trinta. Escolhendo o movimento que pede o mínimo de intervenção por parte do homem, o taylorismo o priva de sua iniciativa. O esforço não é somente aquele que esse homem faz para seguir a cadência. É igualmente aquele esforço que ele deve aceitar fazer para refrear a sua própria atividade. Assim, exige-se dele um sacrifício que o condena a uma imobilidade que gera uma tensão contínua. É esta tensão que não pode ser gasta em movimentos, que quebra a máquina humana. A calibragem do gesto, ao mesmo tempo prescrita e interdita, é uma amputação do movimento. É ela que custa mais ao trabalhador. Clot assinala que nos anos sessenta Le Guillant utilizou a

dialética da amputação do poder de agir para dar conta da psicopatologia social própria do mal-estar dos jovens. A clínica do trabalho proposta por Clot e Faïta busca delegar para as controvérsias profissionais nos coletivos de trabalho, o cuidado de restaurar os recursos da ação. Estes métodos (ou técnicas, como considera Athayde) – dentre os quais a auto-confrontação cruzada, operará na abordagem da Clínica da Atividade, desenvolvendo as técnicas criadas pela Psicologia ergonômica francófona e pelo Modelo Operário Italiano de luta pela saúde (Oddone *et al.*, 1981) – são concebidos como recursos para os próprios coletivos de trabalho. O dispositivo de análise não visa senão lhes assessorar ajudando num enquadramento *dialógico* (seguindo os passos de Bakhtin), permitindo ao trabalho voltar a ser uma ocasião de ampliar seu raio de ação, a fonte de uma regeneração da atividade conjunta.

Estudando detalhadamente aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem do que fazem, mas também aquilo que eles fazem do que eles dizem, Clot, Faïta e equipes desembocam num reconhecimento singular: o das possibilidades insuspeitadas pelos próprios trabalhadores. E isso graças à restauração dos “debates de escolas” sobre as maneiras de trabalhar e de dizer que dão uma história possível aos dilemas do real.

A pesquisa, para Clot, não sofre com isso. Seu objeto também se transforma. Ao invés da formulação predominante da regra de ouro do ofício dos analistas do trabalho – Compreender para transformar – o autor prefere uma outra formulação: transformar para compreender²⁸. É o que permite compreender as relações entre o real e o realizado. Compreender em que condições a experiência vivida pode ser (ou vir a ser) um meio de viver outras experiências.

Se estamos falando de atividade, cabe mencionar o que Yves Clot chama de “repetição sem repetição”; ou seja, é a repetição *além da* repetição que é produtora de desenvolvimento. Em outras palavras, trata-se de fazer a *mesma* coisa para fazer *outra* coisa. Do contrário, há um subdesenvolvimento que necrosa o trabalho e a saúde (Borges, 2006)²⁹. Temos ambientes profissionais

²⁸ Conforme Athayde (2008), na verdade esta formulação já é presente, sem o dizer, em tantas outras abordagens como na Ergonomia, na PDT, etc., ou explicitamente formuladas em Marx, no Movimento Institucionalista e na Esquizoanálise.

²⁹ Apontamentos de Elisa Borges do curso de Yves Clot no CNAM. Paris, outubro/2006.

que solicitam do sujeito uma repetição para além da repetição (desenvolvimento); já outros meios requerem a repetição idêntica (operações repetitivas = subdesenvolvimento = ruim para a saúde).

No teatro, por exemplo, repete-se a mesma coisa em contextos diferentes. A atividade é re-endereçada todo dia para públicos diferentes. Repetir a atividade, no sentido teatral, é variar sobre o mesmo tema; previne-se a *necrose* e mantém-se a saúde. Para Clot, é nesse sentido que o trabalho é um teatro.

A Clínica da Atividade consiste então em fazer variar, em contextos diferentes, a mesma coisa, que deixa de ser a mesma coisa porque é endereçada diferentemente. Há subdesenvolvimento quando há operações repetitivas (ex: *telemarketing*, *script* linguageiro, tentativa de fazer linguagem sem pensamento). Clot assinala que a improvisação precisa de muito treinamento. Para improvisar é preciso saber muito.

1.4.3 – O Real do Trabalho e o Real da Atividade em *cena*

Conforme vimos anteriormente, partindo da clássica descoberta da Ergonomia da Atividade, diferenciando “trabalho prescrito” e “trabalho real”, assim como sinalizando as regulações mobilizadas pelos operadores, empreendidas para dar conta dos limites e equívocos da prescrição e da presença de variabilidades e do acaso, encontramos a perspectiva ergológica e uma série de abordagens clínicas do trabalho mobilizados na ampliação do conceito de atividade, retirando-o da camisa de força comportamentalista (questão colocada por Vigostki, em Psicologia, por exemplo). O caráter sempre enigmático do trabalho, assinalado por Yves Schwartz, excedendo as antecipações e formas de conhecimento já existentes, é apreendido por Dejours enquanto *real* do trabalho, ao passo que Clot prefere assinalar o que está em jogo como *real* da atividade.

Em um texto em que analisam as relações entre trabalho, saúde e subjetividade em uma Unidade Básica de Saúde que opera o Programa de Saúde da Família, a partir do ponto de vista da atividade, Silva & Athayde (no prelo) esclarecem a importante diferença entre as pontuações de Dejours e Clot.

Segundo Silva & Athayde, no caso da Psicodinâmica do Trabalho, Dejours já chamara atenção que o trabalho se constitui na relação com o que denomina o

real do trabalho. Com este substantivo ele refere-se a algo cuja realidade se caracteriza por sua resistência à descrição. Ele é a parte da realidade que resiste à simbolização, remetendo aos limites do saber, do conhecimento e da concepção prévia. O encaminhamento dado por Dejours (1997) para uma definição do trabalho é o seguinte: “atividade coordenada desenvolvida por homens e mulheres para enfrentar aquilo que, em uma tarefa utilitária, não pode ser obtido pela execução estrita da organização prescrita” (p.43). Segundo Silva & Athayde, agregando a riqueza oriunda do conceito de “atividade subjetivante”³⁰, Dejours traz para a teoria os conceitos de (*resistência do*) *real*, de *revés*, e da compensação deste *baque* por processos imprescritíveis, que implicam a subjetividade. No dizer dos autores:

“Uma complexa produção psíquica e cultural que procede da ‘experiência da prática’, uma ‘inteligência astuciosa’, ‘corporal’ e que exige passar por julgamento do outro (caracterizando-se a dinâmica para transformar-se em ‘sabedoria da prática’, cf. Dejours, 2004). Verifica-se então o que em Psicodinâmica se denomina dinâmica do reconhecimento³¹, decisiva para o fortalecimento da identidade, ossatura da saúde, em termos psicossomáticos” (p.8).

No caso da Clínica da Atividade, Silva & Athayde (*idem*) assinalam que Clot busca enriquecer o conceito de atividade com outros referenciais, evitando (seguindo, portanto, os passos de Vigotski) o risco de uma concepção amorfa ao incorporar os conflitos que a constituem. Clot desdobra, então, o conceito de atividade em *atividade realizada* e *real da atividade*. A atividade realizada é entendida como “aquilo que se faz”, o que se apresenta no plano comportamental, dos modos operatórios diretamente observáveis, uma parte ínfima do que se pode fazer sendo, portanto, uma atualização de uma das atividades possíveis na execução da tarefa. O *real* da atividade envolve também aquilo que não se faz, o

³⁰ Esta questão foi assim conceituada por cientistas sociais do trabalho “avançado” (indústrias de processo contínuo, estudam, comando numérico etc.), alemães: F. Bohle e B. Milkau, [1991]1998. *De la manivelle à l’ écran*. Paris, Eyrolles.

³¹ O que exige a existência de um *espaço público interno de discussão*, quando se dá *visibilidade* às astúcias operadas, desde que havendo *confiança* (respeito às regras da profissão).

que se procura fazer sem lograr êxito. Clot assinala que as atividades contrariadas, suspensas ou impedidas devem também ser admitidas na análise, pois não estão ausentes da vida do trabalho, ao contrário emergem aí com destaque. Silva & Athayde asseveram que trata-se de uma linhagem já explorada também por Oddone e seus parceiros do Modelo Operário Italiano de luta pela saúde (MOI), críticos de uma visão pejorativa do homem no trabalho, que o viam como inteiramente subordinado ao trabalho capitalista.

A Clínica da Atividade, reafirmando o caráter ativo dos seres humanos, enfatiza a distinção entre organização prescrita do trabalho e aquela operada pelo trabalhador, remetendo a um esforço de re-organização das tarefas pelos coletivos profissionais, sinalizando a re-criação da organização do trabalho pelo trabalho de (re)organização do coletivo.

Silva & Athayde entendem que Clot procura dar ênfase diversa da que encontra na Psicodinâmica. Ele coloca em questão a sobredeterminação da subjetividade pelo sofrimento – que seria fundador, originário – pois para ele este real é mais uma *prova* que constrangimentos. Ou seja, Clot considera muito direta, na Psicodinâmica, a passagem do *real* de situação de prova a sofrimento psíquico. Para ele, trabalhar é também, *sem cessar*, ‘instrumentar’ um meio para viver.

“Se para Dejours o trabalho é, por definição humano, pois que o convoca precisamente onde a ordem tecnológica-maquinal é insuficiente, Clot busca reverter a questão: a ordem tecnológica é humana, em seu princípio, porque se é convocado justamente lá onde o trabalho, por exceder seus limites, busca economizar-se com a ajuda de artefatos” (Silva & Athayde, no prelo, p.8).

A abordagem desenvolvimental de Clot agrega também outros conceitos de Vigotski como o de “zonas de desenvolvimento potencial”, operada pelos coletivos de trabalho. Agrega também conceitos de Bakhtin para pensar o real da atividade, frente ao qual se mobiliza o que se vai denominar *gênero profissional*. Silva & Athayde (*idem*) assinalam:

“Ou seja, entre o prescrito e a atividade existe um terceiro termo, o prescrito informal – partilhado em um dado meio profissional, uma espécie de prescrição coletiva – chamado de “gênero profissional” (Clot, 2006). Este assume uma função psicológica importante, pois além de colaborar do ponto de vista organizacional, vai também representar um recurso para a própria ação. Quando o coletivo de trabalho não consegue construir um gênero profissional, o trabalho de algum modo se enfraquece” (p.8).

Assim, cada trabalhador é reenviado para si próprio e a função psicológica que o trabalho organizativo assume não pode ser viabilizada, gerando sofrimento patogênico, colocando em cheque a confiabilidade do material e a eficácia do trabalho, podendo mesmo gerar acidentes.

1.5 – Concluindo

Conforme veremos mais adiante, no capítulo 3, desde os anos 1980 que Yves Schwartz (1988) vem desenvolvendo as possibilidades contidas no Modelo Operário Italiano de luta pela saúde, encaminhado por Ivar Oddone, Alessandra Re e parceiros (1981 [1977]). Na década de 1990, Schwartz nos apresenta o “dispositivo dinâmico de três pólos”. Partindo da crítica ao dispositivo *Comunidade Científica Ampliada*, proposto por Oddone, ele entende que aquele regime de produção de saberes não só contava com os saberes científicos e os da prática, mas através do sindicato faziam uma heurística sinérgica. Schwartz propõe então um paradigma na forma de três pólos em relação sinérgica, sendo um deles o dos conceitos que comporta o conhecimento sistematizado e estabilizado. O pólo comporta os saberes gerados/investidos nas atividades. Dado que se trata de um campo de cultura e incultura recíprocos, exigem um retrabalho sistemático e permanente de mútua validação e desenvolvimento.

Schwartz (2004) aponta para a importância de um terceiro pólo, que trata das exigências éticas e epistemológicas, permitindo que o pólo científico seja afetado pela convocação das forças do outro pólo e desenvolva a postura de

necessária humildade epistêmica para retornar às atividades e ter possibilidade de aprendizagem.

A partir dos referenciais indicados neste capítulo, entendemos que investigar o trabalho sob o ponto de vista da atividade nos coloca desafios e também a exigência de composição de diferentes instrumentos teórico-metodológicos. Incorporar o ponto de vista da atividade de trabalho implica também relacionar comportamentos observáveis dos trabalhadores e elementos que não são observáveis – as decisões tomadas, o pensamento no trabalho, percepções e interpretações realizadas sobre sua própria atividade, ações não realizadas, modos operativos inventados e saber-fazer construídos, que são acessados com a confrontação de diferentes olhares: o do(s) pesquisador(es) e daquele(s) que realiza(m) a atividade.

Nesta perspectiva, entendemos que incorporar o possível e o impossível, nas dramáticas do trabalhar, incorporando os protagonistas da atividade numa comunidade de pesquisa nos permite aproximar do caráter singular da atividade de trabalho, acessando toda uma riqueza aí presente.

No capítulo seguinte, nos reportaremos ao caráter lúdico do humano por entender que essa dimensão se faz presente no trabalho e tem sido insuficientemente explorada, colocando grandes limites apara o desenvolvimento humano.

CAPÍTULO 2

HOMO FABER, HOMO LOGOS, HOMO LUDENS

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava um rock para as matinês*

*Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país*

*Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião, o seu bicho preferido
Sim, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade
Acho que a gente nem tinha nascido*

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim*

(Chico Buarque & Sivuca)

Neste texto abordaremos o lúdico (o *homo faber* é também *homo ludens*), buscando uma reflexão e subsídios para a compreensão da sua “seriedade” (brincar é coisa séria) e de sua pertinência no trabalho. Tende-se a considerar a “pouca seriedade” da atividade lúdica, em oposição à atividade de trabalho *stricto sensu*, posto que esse último é considerado como atividade “séria”, organizada, disciplinada e formatada. Neste contexto, quando emerge a dimensão lúdica na

atividade de trabalho, a tendência é desqualificá-la (e àquele que a imprime, sancionando-o) e/ou buscar impedir sua emergência.

2.1 - Atividade Lúdica

A maioria dos autores concorda que independente de época histórica, cultura e classe social, jogar e brincar fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo imaginário de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde real e imaginário se confundem: *Não, não fuja não. Finja que agora eu era o seu brinquedo. Eu era o seu pião. O seu bicho preferido*³²....

Huizinga (1971), um dos autores clássicos sobre a questão, assinala que a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, sendo impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional. Para este autor, a existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização ou a qualquer concepção de universo. Segundo ele, a existência do jogo é inegável : seria possível negar, se se quisesse, “quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (p. 6). Para ele a existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da condição humana. Se brincamos e jogamos, afirma o autor, é porque somos mais do que simples seres racionais.

Compreendendo que a ludicidade faz parte da vida da criança de forma tão evidente, Azevedo (2000) afirma que o lúdico é a própria criança. O lúdico representa um elemento constitutivo do ser humano, contribuindo na sua formação através da satisfação pessoal e do prazer que as atividades lúdicas proporcionam, principalmente no período da infância, onde o composto criança-lúdico está (ou deveria estar, salvo constrangimentos) muito presente.

A ludicidade está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo. Portanto, com as brincadeiras a criança entra em contato com o mundo, permite a sua imaginação alcançar níveis extremos, pondo o desejo no real: *Agora eu era o herói. E o meu cavalo só falava inglês. A noiva do cowboy era você além das*

³² Ao longo deste item colocaremos, em itálico, trechos da música João e Maria, de Chico Buarque & Sivuca.

outras três...

Analisando os jogos que a criança realiza, Huizinga (1971) assinala alguns aspectos significativos: o prazer, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço. Huizinga acrescenta ainda que quando uma criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado e, ao mesmo tempo, de modo cômico, atravessado pelo riso, que acompanha na maioria das vezes.

“mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido a ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando ‘instinto’ ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe ‘espírito’ ou ‘vontade’ seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência.” (Huizinga, 1971, p. 4, grifos do autor).

A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento representam para o adulto. Brincar é atividade. É necessário estar atento a esse caráter “sério” do ato de brincar, pois, esse é o trabalho da criança, atividade através da qual ela desenvolve potencialidades, incorpora papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, se desenvolve, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança cartografando o mundo que a cerca. A criança se mobiliza durante as suas atividades do brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a comer etc. (Azevedo, 2000).

Segundo Chateau (1987) uma criança, nos seus primeiros anos de vida, gosta de “fazer-se de boba”, de divertir-se, mas demarca claramente a diferença entre “fazer-se de boba” e o brincar / jogar. Segundo ele, isso é notório quando ela chega a nos dizer que “agora eu não estou mais brincando, estou falando

sério”, isto demonstra claramente a sua capacidade de diferenciar o brincar de “fazer-se de boba” da seriedade do seu jogo. Segundo Chateau (idem), faz parte da do humano o ato de brincar, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos. Estes se realizam plenamente, entregando-se por inteiro ao jogo. Já para a criança, quase toda atividade é jogo e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas mentais superiores³³.

Crianças brincando de médico, fazendo massinhas, brincando de polícia e ladrão³⁴, brincando de casinha, brincando de professor dando aula, jogando futebol, em todas essas atividades o primeiro aspecto que nos chamará a atenção é o da seriedade com que ela o faz, incorporando o “papel” da mesma maneira que os adultos dedicam a suas atividades mais sérias.

Huizinga (1971) acrescenta dizendo que em nossa maneira de pensar, ao nível do senso comum, o jogo é algo oposto à seriedade. Contudo, assinala ele, os jogos infantis, o futebol e o xadrez são executados dentro da maior e mais profunda seriedade. Esta atividade, não é mero divertimento, é muito mais. Isso tudo acontece, porque nos seus primeiros anos de vida, a criança pode chegar a absorver-se tão bem no seu papel que ela se identifica momentaneamente com a personagem que representa. Chateau (1987) assevera que tudo isso acontece como se o jogo operasse um corte no mundo, destacando no ambiente o objeto lúdico para apagar todo o resto. Nessa perspectiva a criança só tem consciência da cena que está em primeiro plano, o restante desaparece ou se esconde temporariamente. O jogo, pois, constitui uma realidade à parte, uma realidade lúdica. Realidade lúdica e séria.

A seriedade também para lidar com as regras criadas para esses jogos, que quase sempre são regras rígidas e que podem até mesmo levar ao cansaço. As crianças não gostam de ser interrompidas em suas brincadeiras e não toleram zombarias; se isso acontece, reagem quase sempre ignorando a interrupção, às

³³ Vigotski (1999), analisando pensamento e linguagem entende que o funcionamento mental superior é fortemente influenciado pela linguagem culturalmente condicionada. Quando a criança aprende a ler e se torna mais sofisticada, a linguagem influencia seu pensamento por meio de formas muito mais sutis. Tornando-se adulta, seu modo de pensar é fortemente influenciado por toda a mídia cultural de seu ambiente.

³⁴ Durante o período em que atuei no DEGASE comumente observei as brincadeiras dos adolescentes mais novos, sendo que a maioria dessas brincadeiras estavam relacionadas com o brincar de “polícia e ladrão”.

vezes irritadas ou até mesmo agressivas.

Huizinga (1971) vai definir *lúdico* com “ilusão, simulação”, então podemos dizer, ao destacar assim o objeto lúdico, a criança está se destacando, isto é, simulando um outro contexto só para ela, distanciando-se dos adultos, onde ela pode exercer sua soberania: *Agora eu era o rei. Era o bedel e era também juiz. E pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz...*

Para este autor (idem) a primeira característica fundamental do jogo é o fato dele ser livre, significar liberdade. A segunda característica é que o jogo não é vida corrente, nem vida real. Trata-se, para ele, de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. No jogo a criança cresce, liberando-se do domínio sob o qual ela está submetida. Ela distancia-se e assim reconstitui o seu mundo. Ela engendra um mundo onde ela tem poder, onde ela pode criar, onde as regras do jogo têm um valor que não têm no dos adultos. A terceira característica é que o jogo opera numa dimensão de espaço e tempo diferente da realidade “comum”. É o isolamento, a limitação. Diz o autor:

“joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto esta decorrendo, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, separação, associação. E há diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória” (p. 12).

São mundos temporários dentro do mundo habitual, em cujos domínios reina uma ordem específica e absoluta. Sendo a quarta característica do jogo, segundo Huizinga, o fato dele ser ordem e dele criar ordem. Ou seja, inclui na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exigindo uma ordem suprema e absoluta: “a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor” (p.13). Há nele uma tendência para ser belo, assinala Huizinga. O jogo possui ritmo e

harmonia. Apresenta um caráter estético, é fascinante e cativante: *Agora era fatal. Que o faz-de-conta terminasse assim. Pra lá deste quintal. Era uma noite que não tem mais fim...*

Portanto, brincar é o “trabalho” da criança, ou opera de forma similar ao modo como o trabalho funciona para o adulto. Trata-se de um ato muito sério, e por meio de suas conquistas no jogo, ela se desenvolve, afirmando seu poder e sua autonomia, explorando o mundo, compreende e assimila gradativamente suas regras, padrões, enfim, seus processos de subjetivação.

Vigotski (1984), com o desenvolvimento de sua abordagem em psicologia denominada sócio-histórica (ou sócio-interacionista), trouxe contribuições importantes para a pesquisa sobre o jogo infantil. Os materiais deste autor apontam para a influência do contexto social na formação da inteligência, portanto, no desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, valoriza o social mostrando que nas brincadeiras dos jogos de papéis, a criança engendra uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural, adquiridos por meio da interação e da comunicação. Vigotski apreende o jogo como um propiciador da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o jogo é o responsável pelo impulso do desenvolvimento dentro dessa zona de desenvolvimento. As brincadeiras são aprendidas / transmitidas no contexto social, sendo que esses jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e a aquisição de habilidades sociais: *Sim, me dê a mão. A gente agora já não tinha medo. No tempo da maldade. Acho que a gente nem tinha nascido...*

Outro grande pensador que tematiza a questão, Walter Benjamin (1984), diz que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, sobretudo pela técnica das coletividades. Para ele a brincadeira determina o conteúdo imaginário. O brincar traz imaginação, libertação e transforma os objetos em brinquedos. Estes possuem um diálogo simbólico e uma íntima relação com o povo, com a cultura. É no brincar que os hábitos são internalizados, uma vez que a criança tende a repetir, tem ela o fascínio de querer sempre saborear de novo a vitória de um saber-fazer. Ele conclui que o que existe de genial no brincar é não fazer como se fosse e sim o fato de fazer novamente, passar da experiência para o hábito. Benjamin também entende que brincar é coisa séria. A seriedade e a

alegria da criança, movida por força comovente, despertam no observador a visão da culpa e da felicidade. A criança mergulha nesse mundo lúdico de uma maneira que não é sentimental nem vaga, para Benjamin trata-se de uma percepção precisa do cotidiano: *Eu enfrentava os batalhões. Os alemães e seus canhões. Guardava o meu bodoque. E ensaiava um rock para as matinês...*

2.2 - Tomás de Aquino e o *Logos Ludens*

“Deus brinca. Deus cria, brincando. E o homem deve brincar para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, que é porque é ‘brincada’ por Deus” (Lauand, 2000, p.1).

Segundo Lauand (2000) não se trata apenas de Tomás de Aquino que apresenta esse pensamento; na verdade, segundo ele, a Idade Média é muito sensível ao lúdico, convivendo com o riso, e cultivando a piada e o brincar. O autor assinala que Tomás de Aquino situa o lúdico nos próprios fundamentos da realidade e no ato criador da sabedoria divina. Se há uma marca característica da cultura medieval é precisamente o fato de que a religião é transversal a todas as demais práticas da época.

Um outro aspecto pouco lembrado e que guarda relação com o lúdico, ainda segundo este autor, é o fato – específico da época – de a Idade Média ser, em diversos sentidos, jovem. A média de idade dos grandes autores está entre 20 e 30 anos. Portanto, não cabe imaginar monges de barba branca, afastados do mundo em sua cela, caligrafando sutis tratados em pergaminhos.

Ao mesmo tempo, é também por esse caráter jovem dos novos povos que a Idade Média cultiva o lúdico. Embora referindo-se ao lúdico em sentido muito mais amplo de que o nosso brincar, Lauand se reporta à bela obra de Huizinga (1971), onde este último assinala que à medida que uma civilização vai se complexificando, ampliando-se e revestindo-se de formas mais variadas, e que as técnicas de produção e a própria vida social vão se organizando de maneira mais perfeita, o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por novas camadas

de idéias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamentos; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com a dimensão lúdica.

Lauand (idem) assinala que o lúdico de que Tomás de Aquino trata é, sobretudo, o brincar do adulto, embora se aplique também ao brincar das crianças. Ele diz:

“É uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e leveza no falar e no agir, para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável (ainda que possam se incluir nesse conceito de brincar também as brincadeiras propriamente ditas)” (Pág. 4).

Nos escritos de Tomás de Aquino *ludus* e *iocus* são praticamente sinônimos. Lauand (idem) adverte que em latim, a palavra *iocus* tende a ser mais empregada para brincadeiras verbais: piadas, enigmas etc. *loca monachorum*, por exemplo, diz ele, é o título que designa as coleções de charadas, enigmas e brincadeiras verbais dos monges nos mosteiros medievais. Ainda, segundo ele, forma inglesa *joke*, conserva essa ênfase no verbal. Já *ludus* - da qual se originaram os nossos vocábulos: *aludir*, *deludir*³⁵, *desiludir*, *eludir*³⁶, *iludir*, *ineludível*, *interlúdio*, *ludâmbulo*³⁷, *ludibriar*, *lúdico*, *prelúdio* etc. – refere-se mais ao brincar não verbal: por ação. No entanto, no séc. XIII *iocus* e *ludus* empregam-se frequentemente como sinônimos. Assim, por exemplo, diz Tomás de Aquino: "As palavras ou ações - nas quais se busca só a diversão chamam-se lúdicas ou jocosas", "A diversão acontece por brincadeiras de palavra e de ação."

“O brincar é necessário para a vida humana (e para uma vida humana). Tomás afirma que assim como o homem precisa de repouso corporal para restabelecer-se pois, sendo suas forças físicas limitadas, não pode trabalhar continuamente; assim também precisa de repouso para a alma,

³⁵ Enganar, lograr, transgredir.

³⁶ Evitar ou esquivar com destreza, habilidade ou astúcia.

³⁷ Turista.

o que é proporcionado pela brincadeira. Esta 're-criação' pelo brincar - e a afirmação de Tomás pode parecer surpreendente à primeira vista - é tanto mais necessária para o intelectual e para o contemplativo que são os que, por assim dizer, mais "desgastam" as forças da alma, arrancando-a do sensível. E "sendo os bens sensíveis conaturais ao homem" as atividades racionais mais requerem o brincar" (Lauand, 2000, p.6).

Tomás de Aquino – brincando com as palavras – analisa um interessante efeito da alegria e do prazer (*delectatio*) na atividade humana: o efeito metaforicamente chamado por ele de *dilatação* (*dilatatio*): que amplia a capacidade de aprender tanto em sua dimensão intelectual quanto na da vontade (o que hoje chamaríamos de motivação): *delectatio/dilatatio*, a deleitação produz uma dilatação essencial para a aprendizagem. E, reciprocamente, complementa Lauand (2000), a tristeza e o fastio produzem um estreitamento, um bloqueio, um peso, também para a aprendizagem. Por isso Tomás recomenda o uso didático de brincadeiras e piadas: para descanso dos ouvintes ou alunos.

Na teologia de Tomás de Aquino, o lúdico, essa dimensão tão necessária para a vida e para a convivência humana, adquire um significado antropológico ainda mais profundo. Tomás de Aquino é enfático: o brincar é coisa séria! Para ele o lúdico é o próprio *Logos*, o *Verbum*, o Filho, a inteligência criadora de Deus. O brincar é deleitável, no brincar há puro prazer, sem mistura de dor: daí a comparação com a felicidade de Deus. E é por isso que Tomás de Aquino diz: "eu me deleitava em cada um dos dias, brincando diante dEle o tempo todo". (Lauand, idem).

Tomás de Aquino diz: "*lude et age conceptiones tuas*". Contudo, ele não explica como se dá este "*lude et age conceptiones tuas*" (brinca e faça tuas descobertas); de qualquer maneira estamos diante de uma convocação para entrar no jogo, ou seja, "para significar o processo intelectual de concepção", a configurar seu sentido: a "lógica lúdica" do *Logos Ludens* (Lauand, 2000).

2.3 - O Espaço Potencial

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.” (Winnicott, 1975, p.72)

Segundo Winnicott (1967), cada ser humano traz inato um potencial para amadurecer e para se integrar no mundo; porém, o fato dessa tendência ser inata não garante que ela realmente vá ocorrer, pois, para tanto, depende de um ambiente facilitador que forneça cuidados “suficientemente bons”, sendo que, inicialmente, esse meio é representado pela *mãe*. É importante ressaltar que esses cuidados dependem da necessidade de cada criança, pois cada ser humano responderá ao ambiente de forma própria, apresentando, a cada momento, condições, potencialidades e dificuldades diferentes.

Nessa perspectiva, podemos pensar que se *amadurecer* significa alcançar o desenvolvimento do que é potencialmente intrínseco, possíveis dificuldades da mãe em olhar para o filho como diferente dela, com capacidade de alcançar certa autonomia, podem tornar o ambiente não *suficientemente bom* para aquela criança amadurecer.

Winnicott (*idem*) assinala que a capacidade das mães para dedicar a seus filhos toda a atenção de que precisam, atendendo suas necessidades de alimentação, higiene, acalanto ou no simples contato, cria condições para a manifestação do sentimento de unidade entre duas pessoas. Da relação saudável que ocorre entre a mãe e o bebê, emergem os fundamentos da constituição da pessoa e do desenvolvimento emocional-afetivo da criança.

Na visão Winnicottiana, já nos primórdios da existência, é fundamental para a constituição do *self* o modo como a mãe coloca o bebê no colo e o carrega; dá-se, assim, a continuidade entre o inato, a realidade psíquica e um esquema corporal pessoal. O *holding* é necessário desde a dependência absoluta até a autonomia do bebê, ou seja, quando os espaços psíquicos entre este e sua mãe já estão perfeitamente distintos.

A capacidade da mãe para se identificar com seu filho permite-lhe

satisfazer a função sintetizada por Winnicott na expressão *holding*. Ela é a base para o que gradativamente se transforma em um ser que experimenta a si mesmo. A função do *holding*, em termos psicológicos, é fornecer apoio egóico, em particular na fase de dependência absoluta antes do aparecimento da integração do ego. O *holding* inclui principalmente o segurar fisicamente o bebê, que é uma forma de amar; contudo, também se amplia a ponto de incluir a provisão ambiental total anterior ao conceito de viver com, isto é, da emergência do bebê como uma pessoa separada que se relaciona com outras pessoas separadas dele. Winnicott também assevera que a mãe, ao tocar seu bebê, manipulá-lo, aconchegá-lo, falar com ele, acaba promovendo um arranjo entre soma e psique e, principalmente ao olhá-lo, ela se oferece como espelho no qual o bebê pode se ver. Winnicott (1967) faz uma descrição mais concreta do que está envolvido no *holding*, pois ele protege da agressão fisiológica, leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (ação da gravidade) e a falta de conhecimento do lactente da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo. O bebê naturalmente passará da “dependência absoluta” para a “dependência relativa”, o que é essencial para o seu amadurecimento. A dependência absoluta refere-se ao fato de o bebê depender inteiramente da mãe para ser e para realizar sua tendência inata à integração em uma unidade. À medida que a integração torna-se mais consistente, o amadurecimento exige que, vagarosamente, algo do mundo externo se misture à área de onipotência do bebê. Ser capaz de adotar um objeto transicional já anuncia que esse processo está em curso e, a partir daí, algumas mudanças se insinuam. O bebê está passando para a dependência relativa e pode se tornar consciente da necessidade dos detalhes do cuidado maternal e relacioná-los, numa dimensão crescente, a impulsos pessoais.

No início da passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, os *objetos transicionais* exercem a indispensável função de amparo, por substituírem a mãe que se desadapta e desilude o bebê. A transicionalidade marca o início da separação, da quebra da unidade mãe-bebê.

Na progressão da dependência absoluta até a relativa, Winnicott mapeou três realizações principais: *integração*, *personificação* e o *início das relações*

objetais. É nesse período de dependência relativa que o bebê vive estados de integração e não integração, forma conceitos de eu e não-eu, mundo externo e mundo interno, estágio de concernimento, podendo então seguir em seu amadurecimento, no que o autor denomina *independência relativa* ou *rumo à independência*. Aqui, o bebê desenvolve meios para poder prescindir do cuidado maternal. Isto é conseguido mediante a acumulação de memórias de maternagem, da projeção de necessidades pessoais e da introjeção dos detalhes do cuidado maternal, com o desenvolvimento da confiança no ambiente. A independência nunca é absoluta. O indivíduo sadio não se torna isolado, mas se relaciona com o ambiente de tal modo que pode se dizer que ambos se tornam interdependentes.

Segundo Felice (2003), a *teoria do brincar*, desenvolvida por Winnicott, parte do pressuposto de que a brincadeira é primária, e não produto da sublimação dos instintos. É uma forma básica de viver, universal e própria da saúde, que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais. O brincar para Winnicott surge no contexto da relação mãe-bebê, a qual segue uma seqüência no processo de desenvolvimento. Inicialmente, a mãe é percebida como um objeto subjetivo, isto é, criado pelo bebê. A mãe, sensível e orientada para as necessidades de seu filho, torna concreto o que ele está pronto para encontrar, possibilitando a experiência da ilusão e de controle onipotente sobre o mundo. Em um segundo estágio, o interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais cria um *espaço potencial* entre a mãe e o bebê, no qual a brincadeira começa. Um estágio a mais, e a criança é capaz de ficar sozinha na presença da mãe, brincando com base na suposição de que ela está disponível. Finalmente, abre-se o espaço para um brincar conjunto num relacionamento, em que a mãe introduz seu próprio brincar. *A brincadeira ocorre na área intermediária entre a realidade externa e a interna, ou pessoal*, o que equivale a dizer que os objetos e fenômenos oriundos da realidade externa são usados a serviço de alguma mostra derivada da realidade interna.

Sobre o *espaço potencial*, Winnicott afirma que o brincar tem lugar no espaço potencial entre o bebê e a figura materna. Brincar desenvolve-se no espaço potencial de acordo com a oportunidade que o bebê tem de experienciar separação sem separação, e sua iniciação está associada com a experiência do

bebê em desenvolver confiança na figura da mãe. Segundo o autor, quando o bebê pode "criar a figura da mãe", estabelece-se a experiência de ilusão. Desta experiência inicial de onipotência, surge o *espaço potencial*, que seria a "área de subjetividade" entre o bebê e a mãe, que emerge durante a fase de repúdio do objeto "não-eu":

"A característica específica deste lugar em que se inscrevem o jogo e a experiência cultural é a seguinte: a existência deste lugar depende da experiência da vida e não das tendências herdadas" (Winnicott, 1967, p. 45).

Não se trata de um espaço transcendental nem instintivo a partir do qual compreendemos o mundo, mas um espaço co-construído juntamente com a compreensão que efetuamos acerca do mundo. Essa incorporação não é automática, mas gradual e deliberada, e provém de experiências vitais como a aprendizagem, como os exemplos e as relações intersubjetivas, que vão se configurando segundo o esquema de um jogo.

"É a área importante da experiência entre o indivíduo e o meio, esse espaço que no começo une e separa o filho e mãe, quando o amor da mãe que se revela e se manifesta pela comunicação de um sentimento de segurança, outorga de fato à criança um sentimento de confiança no meio" (idem, ibidem).

A passagem da fusão para a dependência mínima é a passagem do estado de natureza para o estado da cultura, é a aceitação pelo bebê da mãe e, posteriormente, dos demais como pessoas por direito próprio. É o surgimento de um "eu" que se relaciona com o "não-eu", em vez de combatê-lo; é a derrota da onipotência como instrumento de administração do mundo. É o início do ser propriamente humano, com tudo que isso implica. Cria-se então a possibilidade do que Winnicott conceitua como espaço potencial. É nele, segundo Winnicott

(1967), que o sujeito pode completar o processo de construção de seu *self*. À medida que interage com o outro, ele pode entrar em contato com o mundo, com a presença humana que o enriquece e complementa.

Quando pensamos na nossa infância, podemos nos lembrar de uma brincadeira muito divertida: o esconde-esconde. Quando crianças, tentávamos encontrar o melhor lugar para que ninguém nos achasse e, assim, nos sentíamos vitoriosos, espertos e sagazes. Mas, quando a brincadeira prosseguia e ninguém nos achava e, pior, nem tinham sentido a nossa falta? Bem, neste momento a brincadeira entrava em xeque-mate... Ou seja, parece que esperteza e astúcia têm limites. É bom podermos nos diferenciar – achar um lugar bem difícil para se esconder – mas, se por causa dessa diferença, formos excluídos, aí a tristeza e o desamparo podem nos abater. Neste aspecto Winnicott aponta para dois elementos fundamentais para a realização pessoal: o registro do singular e do coletivo. Na ausência de um dos pólos, há um sofrimento e uma experiência de não realização do *self*.

Uma das questões levantadas por Winnicott é a de que a mãe precisa, com o tempo, ir diminuindo o grau de sua adaptação às necessidades iniciais do bebê. De um certo momento em diante, é preciso que ela permita ao bebê vivenciar pequenas frustrações, pois esta será a única maneira de ele desenvolver um contato com o mundo, em que terá de viver, que não se caracterize por hostilidade e receio. O autor acentua a idéia de que esse processo de tolerância crescente à frustração só pode ocorrer quando houve anteriormente uma quantidade suficiente de ilusão – a ilusão de onipotência.

Winnicott (1971) acrescenta que a psicoterapia tem um lugar no encontro de duas áreas do brincar: uma do paciente, outra do terapeuta. A psicoterapia acontece quando duas pessoas brincam juntas. Nesta perspectiva, se o brincar não pode acontecer, o trabalho do terapeuta será o de trazer o paciente de um estágio onde o brincar não é possível para um estágio onde ele torne-se viável. Winnicott nos aponta, então, que na brincadeira podemos re-significar o que é estar escondido: valorização das competências individuais, autonomia, independência. E re-significar o que é ser encontrado (ou não): fazer parte do coletivo, sentir-se pertencendo, compartilhar experiências humanas – e perceber que é no equilíbrio dessas duas posições que se caminha rumo ao

desenvolvimento e à aprendizagem.

Segundo Winnicott (1971), há no indivíduo humano dois aspectos que, por serem absolutamente fundamentais e básicos, determinam com seu equilíbrio toda a atividade desse indivíduo e a caracterizam, possibilitam ou mesmo impedem, quando esse equilíbrio é demasiadamente falho: o *Ser* e o *Fazer*.

Fazer, neste ponto de vista, é o aspecto do indivíduo que se encarrega do relacionamento ativo com o mundo externo. Na idéia de *Fazer* está incluída não só a atividade física, incluem-se também todos os aspectos do funcionamento da mente humana que, por sua natureza, relacionam-se com o mundo externo. O *Fazer*, então, inclui o pensar, o raciocinar, o calcular, o comparar, o visualizar, a aquisição de conhecimentos e sua aplicação, ou seja, tudo aquilo que, na mente, diz respeito a essa “tela” mental na qual o cenário de fundo é o mundo externo.

Por outro lado, o *Ser* refere-se a uma atividade cuja tela de fundo é o interior do eu, o “lado de dentro” do indivíduo no dizer de Winnicott. A palavra ‘atividade’, conforme utilizada por Winnicott, contempla um processo que, numa tentativa de descrição que utiliza o corpo como metáfora, se assemelha com o processo da metabolização. Nessa metáfora, a ingestão e a digestão funcionariam como exemplos do que Winnicott chamou de *Fazer* (Atividade?) e a metabolização com o que ele chamou de *Ser* (Patrimônio?).

2.4 - Fechando... Fechando? *Fala sério!*

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
(Chico Buarque & Sivuca)*

O brincar possui uma longa trajetória dentro da psicanálise, iniciando com seu próprio inventor, Sigmund Freud (1920) com suas observações e interpretações acerca da atividade lúdica de seu neto de um ano e meio.

O uso do brincar na psicanálise de crianças também foi abordado por Melanie Klein (1932). Sobre esta autora e psicanalista inglesa, Winnicott (1971) assinala que ela se valia do brincar ou, mais precisamente, do conteúdo das brincadeiras, principalmente como um caminho para estabelecer comunicação com as crianças, sem se ocupar mais extensamente com o brincar como uma coisa em si.

Essa última questão, isto é, o brincar como substantivo, em nosso entendimento, tem precisamente em Donald Winnicott seu mais profundo, sensível e original estudioso. Consideramos Winnicott como o mais importante e original pensador do brincar dentro do campo psicanalítico. Suas concepções a respeito do espaço potencial são de grande valia para aqueles que se propõem a pensar o trabalho tendo o ponto de vista da atividade como operador transversal.

O espaço potencial permite ao ser humano a possibilidade de lidar com a realidade objetiva de modo criativo, possibilitando assim um contato com o mundo externo amplo e saudável. Para Winnicott, o brincar é uma atividade humana universal, própria da saúde, fundamento de todo o viver criativo, assim como da arte e da cultura. Entretanto, não podemos esquecer que antes dele, Johan Huizinga já havia proposto a tese de que o jogo constitui uma função tão fundamental para a humanidade quanto a razão e o fabrico de objetos. Trata-se, para ele, de um fator específico e básico para tudo o que acontece nos domínios humanos, algo que ocorre não na cultura, como uma entre outras de suas manifestações, mas sim, um de seus fundamentos. Isso porque, para Huizinga, a cultura em si possui um caráter essencialmente lúdico. É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Para ele a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico. Segundo ele, em nenhuma outra instância o respeito às regras do jogo é mais absolutamente necessário do que nas relações internacionais; se essas regras são quebradas, assinala Huizinga, a sociedade cai na barbárie e no caos. Ele entende que a ciência moderna se arrisca menos a cair no domínio do jogo quando se mantém fiel a mais radical exigência de rigor e de veracidade, ao contrário do que acontecia anteriormente, até a época do Renascimento, quando o pensamento e o método científicos mostravam inequívocas características lúdicas.

E antes, muito antes de Huizinga, na Idade Média, temos Tomás de Aquino

que nos ajuda a perceber como a dimensão lúdica é transversal a história humana. Dentre os diversos preconceitos a respeito da Idade Média, um dos mais injustos é o que a concebe como uma época que teria ignorado, ou mesmo combatido, o riso e o brincar. O homem medieval é muito sensível ao lúdico e convive a cada instante com o riso e com a brincadeira. Tomás de Aquino chama de lúdico o brincar do adulto, embora nada impeça que se aplique também às crianças. Ele também chama de lúdico a graça, o bom humor, a jovialidade e leveza no falar e no agir, que tornam o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável. Por fim, ele assinala que lúdico também é virtude da convivência, do relacionamento humano.

Esses materiais nos auxiliam a entender que a dimensão lúdica é constitutiva da vida e presente na vida. Se os constrangimentos da organização do trabalho atuam no sentido de sufocar essa dimensão, ela está tentando sufocar a própria vida. Mas a vida pulsa e resiste. A dimensão lúdica não é uma dimensão já de vez perdida em função da configuração do trabalho na “forma-emprego”. Temos sempre presente, garantindo, apesar de tudo, a produção, as micro-gestões, as reservas de alternativas, o espaço potencial, a zona de desenvolvimento potencial, a inteligência/sabedoria da prática, etc. Não estariam essas diferentes abordagens, com seus diversos conceitos, dizendo em outras palavras que para além de uma visão simplista e derrotista – que acredita que “está tudo dominado” – existe uma fonte inesgotável de resistência, de criatividade e de inventividade, mobilizadas pela dimensão lúdica presente na vida, no trabalho humano?

O que mais nos interessa é exatamente tal riqueza aí presente, fonte inesgotável de alternativas, que nenhuma tecnologia conseguirá dispensar, capturar ou eliminar. Reconhecemos e recusamos a existência de formas precarizadas/degradadas de trabalho, principalmente no Brasil onde convivemos com uma cultura escravista nos mundos do trabalho, com práticas até mesmo hediondas como é o caso do não eliminado trabalho escravo e que deveriam ser objeto de ações políticas de Estado efetivas daqueles que se apresentam como os “protetores dos trabalhadores”. Reconhecemos também que os constrangimentos inibem – mas não eliminam – a possibilidade de livre criação no trabalho.

A maior parte da literatura pesquisada sobre o trabalho infanto-juvenil, produzida hoje no Brasil, se refere a este tipo de trabalho, como

“estratégias perversas de reprodução da vida que arruinam o momento vital da humanização do homem, que é a infância e a adolescência, nas quais se consubstanciam os períodos de desenvolvimento do lúdico e da criatividade”.

Podemos citar por exemplo os materiais de Antuniassi (1983) e Demartini (1983) nos quais o trabalho de crianças aparece, ora diluído em suas precárias condições, ora como o grande substituto do lúdico na infância destas crianças. Logo, no entender desses autores este tipo de trabalho é apontado como o responsável pela “infância perdida” das crianças do campo, posto que o lúdico foi substituído pelo trabalho. Assim, por esta perspectiva, o trabalho, está sempre associado à não vivência do lúdico.

Poderíamos interpelar se estaria o trabalho de fato se sobrepondo à infância destas crianças. Seria o trabalho executado durante a infância, a negação da existência desta “fase” lúdica?

Estudando o lúdico vivenciado pelos Capuxu³⁸, Souza (2004) vem demonstrar que este lúdico, marcado essencialmente por jogos e brincadeiras, desenvolve-se durante a realização do trabalho ou de pequenas tarefas onde as crianças utilizam-se de sua imaginação e criatividade e transformam o caminho para o roçado e o espaço da roça num espaço, por excelência, de brincar, e fazem do trabalho agrícola um momento também de brincadeiras e descontração.

Segundo a autora, embora estas crianças não disponham de recursos

³⁸ O povo Capuxu habita o Sítio Santana, município de Santa Terezinha, sertão da Paraíba. É uma comunidade composta por aproximadamente 300 habitantes. Diz-se do desígnio Capuxu, que este lhes fora dado por conta de um de seus antecessores que se chamava João e tinha como hábito à caça de abelha, especialmente a do tipo Capuxu, de modo que fora apelidado de João Capuxu e este termo foi passado de geração a geração, alcançando as gerações atuais. A comunidade Capuxu vive basicamente da agricultura de subsistência. Constitui-se, pois, numa comunidade camponesa. Algumas outras ocupações, rurais ou não, aparecem esporadicamente para estes agricultores, sendo o cultivo do milho, feijão, legumes e frutas diversas, o que garante a sobrevivência de toda a comunidade. A história do povo Capuxu permanece uma incógnita. Não se sabe exatamente quando chegaram ao local os primeiros habitantes que iniciaram ali a história da comunidade. Não se sabe mesmo de onde eles vieram. (Souza, 2004).

materiais para a compra de brinquedos de alta tecnologia, elas são ricas na capacidade criadora de driblar uma realidade de trabalho e pobreza, incorporando o lúdico no trabalho e o trabalho no lúdico com uma arte e beleza típicas das crianças. Os seus brinquedos são confeccionados a partir dos elementos do trabalho, como o sabugo de milho que vira boneca. Não há, assim, assinala a autora, uma substituição dos brinquedos e fantasias da idade pela triste realidade da roça, mas um modo diferente de se viver o lúdico.

“Assim, como entender a atitude de crianças que, ao serem levadas ao roçado para ajudar aos pais, transformam os instrumentos de trabalho em brinquedos e utilizam-se do espaço da roça para brincar? A partir do momento em que as crianças fazem do cabo da enxada um cavalo, da espiga de milho uma boneca, e do carro de mão um carrinho de passeio, não estariam essas crianças vivenciando o lúdico e conseqüentemente a infância?” (Souza, 2004, p.3).

O campo empírico levou a pesquisadora a compreender o universo Capuxu de outra maneira: entre essas crianças não está presente a exploração violenta do trabalho e a negação ou violação do lúdico. As crianças trabalham e brincam ao mesmo tempo, executando assim o trabalho e o lúdico simultaneamente.

“Se a infância é percebida pela maioria da literatura específica, como um ciclo de vida definido pelas suas práticas, então não devemos perder de vista as formas e dispositivos de diversão e do lúdico praticados por crianças camponesas.” (p.4).

Pois aí está o que estou designando por *lúdico trabalho*. As crianças Capuxu trabalham e brincam no curso do mesmo movimento, de modo que o roçado, espaço de trabalho, transforma-se em espaço para brincar e os instrumentos de trabalho em brinquedos. Zona de desenvolvimento. Logo, neste caso, o lúdico está investido no trabalho e desses dois elementos, lúdico e trabalho, se reveste a infância.

Vivendo entre o povo Capuxu, Souza (2004) vivenciou a atividade de pesquisa como um empreendimento que construiu uma etnografia de como as crianças Capuxu vivenciam o lúdico no universo do trabalho. A pesquisadora percebe – no melhor estilo de nossos aliados e intercessores teóricos – o trabalho como possibilidade de vivência do lúdico e da socialização. Uma socialização instaurada através do trabalho e do lúdico que não tem hora nem lugar para acontecer.

Brinco, logo existo.

CAPÍTULO 3

O MÉTODO:

*Lude et age conceptiones tuas*³⁹
(Tomás de Aquino)

Tendo em mente esta sentença de Tomás de Aquino, tentaremos aqui “brincar” com os materiais que pudemos engendrar no pequeno curso deste doutorado e a partir daí, neste jogo, perceber no capítulo 5 o que eventualmente se oculta. Jogo cuja motricidade tenta mobilizar todo um patrimônio que temos dificuldade em acessar diretamente.

Ao propormos operar a partir da perspectiva ergológica, muitas questões se colocam. Como pensar, nesta perspectiva, uma abordagem metodológica que seja coerente com um *olhar* que privilegia o ponto de vista da atividade como operador transversal?

Como pensar métodos, considerando o ponto de vista da atividade de trabalho, se esta forma de atividade humana está em permanente movimento?

Como apreender a atividade e acompanhá-la em seu possível desenvolvimento, em seus impedimentos?

Que abordagem metodológica – que métodos, procedimentos, que técnicas – possibilitam a análise da atividade de trabalho (“compreendendo transformando”-a) em sua dinâmica processual?

A questão que então se coloca é: como podemos mobilizar/ construir uma abordagem metodológica cientificamente rigorosa, mantendo uma consistência epistemológica, teórica e metodológica?

³⁹ Brinque e faça tuas descobertas.

3.1- Aproximação metodológica

Um dos grandes ensinamentos da Ergologia (fruto de toda uma linhagem materialista no pensamento ocidental) é a compreensão de que “o trabalho” é algo complicado (ou complexo). Assim sendo, a busca metodológica supõe, portanto, uma aproximação das situações concretas de trabalho vividas pelos trabalhadores, inventando dispositivos que permitam a eles falar sobre seu próprio trabalho (sobre sua produção linguageira no trabalho, por exemplo), a refletir sobre tais falas, desenvolvendo sua ação, sua compreensão do trabalho, sua compreensão de si, no mundo, no mundo do trabalho.

Mas captar a dinâmica dos movimentos que ocorrem nas situações de trabalho não é algo que se possa fazer senão agregando diferentes abordagens. Claro, agregando criticamente o que o patrimônio nos oferece. Por exemplo, não podemos dar conta deste empreendimento apenas com a observação sistemática e registros fidedignos, com relatos objetivos, procedimento tão valorizado numa perspectiva positivista⁴⁰, onde se supõe haver poucas diferenças fundamentais entre o mundo físico e o social, constituindo ambos, para o pesquisador, um mundo exterior e sem implicação, onde o conhecimento seria o meio de acesso a uma verdade essencial, que pré-existe à observação. Tal tipo de encaminhamento metodológico não leva em conta, por exemplo, a análise de implicações. Não obstante, entendemos o cardápio de técnicas aí tão largamente empregadas (observação sistemática, etc.), incorporadas noutro tipo de encaminhamento, podem ser de grande utilidade.

Apontamos para um dos limites da perspectiva positivista: crença em uma neutralidade efetiva, sem passar pela análise cuidadosa das implicações do coletivo de pesquisa. A preocupação com a análise de implicações em curso em uma investigação está relacionada ao conceito freudiano de *contratransferência*,

⁴⁰ Longe de desejar esgotar o tema, cujas discussões nos acompanham desde o início de nossa formação em Psicologia, podemos em linhas gerais dizer que o Positivismo apresenta como características, dentre outras, as seguintes: 1 - Separação entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo; 2 - A subjetividade e a afetividade são consideradas de forma pejorativa; 3 - Valorização do método (visão instrumentalista) e atribuição de menor valor para a teoria e para a interpretação; 4 - Crença no empreendimento científico como algo neutro e objetivo; 5 - O método científico é considerado de forma monolítica, o que varia são os objetos de estudo, o método de investigação é o mesmo para todas as ciências; 6 - Os objetivos da ciência seriam a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade (Gonzalez, 1998).

ou seja, aos sentimentos do analista em relação ao analisando. Contudo, para Baremlitt (1996), a análise da implicação antecede a relação com as “organizações” envolvidas na intervenção. Pressupõe a auto-análise, por parte do pesquisador, para compreender suas “motivações” para desenvolver-se em tal área e como elas afetam o projeto no qual está atuando. Como nesta perspectiva “institucionalista” o pesquisador não pressupõe uma objetividade na intervenção (ao contrário), também ele produzirá a partir dos recursos que dispõe, e que, portanto, também devem ser analisados. Barbier (1985) entende *implicação* como o

“engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento” (p. 120).

Passos & Barros (2000) assinalam que a noção de implicação não se resume a uma questão de vontade, de decisão consciente do pesquisador. Ela inclui ainda uma análise do *sistema de lugares*, o assinalamento do lugar que ocupa o pesquisador, daquele que ele busca ocupar e do que lhe é designado ocupar, enquanto especialista, com os riscos que isto implica. Segundo esses autores,

“melhor seria dizer, então, análise das implicações, posto que implicado sempre se está. Aquilo para o que as correntes institucionalistas chamam a atenção é a necessidade da análise das implicações com as instituições em jogo numa determinada situação. A recusa da neutralidade do analista/pesquisador procura romper, dessa forma, as barreiras entre sujeito que conhece e objeto a ser conhecido” (p. 73).

As metodologias que se propõem a utilizar o questionário ou a entrevista como técnicas fidedignas criam a ilusão de que o pensamento de cada um pode ser captado na “coleta de dados”, como se as criações científicas estivessem

disponíveis no território, exigindo do pesquisador a coleta, “des-cobrir” o véu de ignorância que impede o senso-comum chegar à percepção objetiva. Passos & Barros (idem) vão mais longe na crítica ao apontarem para a crença positivista de que se melhor apreende a realidade quanto mais versões se acumularem sobre ela. Ora, ambos – pesquisador e pesquisado, ou seja sujeito e objeto do conhecimento – se constituem no mesmo movimento, no mesmo processo.

Se a atividade de trabalho e a experiência se caracterizam por sua complexidade e por seu caráter enigmático (Schwartz, 1998), como ter acesso a essa atividade e a essa experiência? Como ter acesso à inteligência da prática, aos conhecimentos incorporados se estes são, muitas vezes, desconhecidos conscientemente para o próprio trabalhador e quase nunca são verbalizados em uma entrevista clássica?

Os métodos predominantemente utilizados e que envolvem técnicas como questionários e entrevistas não facilitam essa verbalização produtiva. Como interroga Teiger (1993), quais métodos permitem a expressão individual e coletiva destes conhecimentos, para pôr em palavras “o que não se sabe” ou “o que se sabe sem nunca haver podido dizer”?

Apenas observar a atividade de trabalho e/ou solicitar ao trabalhador que fale sobre sua experiência trazem o risco de que ele se atenha a descrever as tarefas (o prescrito) e não o efetivamente realizado, menos ainda o que experimentou e engendrou nesse processo, o *real* do trabalho (como assinala a Psicodinâmica do Trabalho), o real da atividade (ênfase da Clínica da Atividade). Quanto a este último, o acesso ao real da atividade requer a criação de um meio de trabalho “extra-ordinário” que mobilize um coletivo sobre a atividade “ordinária” de cada um: trata-se, então, de um trabalho de co-análise, associando pesquisadores e trabalhadores numa comunidade de pesquisa.

Borges (2006), não tem dúvida que os métodos interferem nos resultados de uma pesquisa e que essa interferência não deve ser analisada como um “defeito” do método, mas sim, segundo a autora, como uma forma de *provocar* o movimento, ou seja, esse jogo motriz de que falamos acima. Interferência sempre vai existir, ela se torna mais perigosa exatamente quando não é admitida como tal e quando não é colocada em análise. Mas, segundo a autora, “ela se torna

positiva quando conhecida e utilizada para ajudar o movimento a acontecer e/ou fluir e para ser analisada como mais um material de pesquisa” (p.162).

Além de interferir e intervir, e é bom que assim seja, teorias e métodos precisam servir. Se eles não nos servem, buscamos outros. Considerando a teorias como ferramentas, Deleuze (1979) afirma:

“Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas” (p. 71).

Dessa forma, a abordagem metodológica que utilizamos nesta pesquisa consistiu em utilizar os chamados “métodos indiretos”, a partir das experimentações iniciadas (simultânea às experimentações que engendraram a Ergonomia da Atividade) pelo Modelo Operário Italiano de luta pela saúde (MOI), desenvolvidas pela Clínica da Atividade e dos Meios de Trabalho, em uma perspectiva ergológica. O objetivo metodológico é focalizar o *como*, e não somente o *porquê* da atividade de trabalho, seu *desenvolvimento* e não apenas seu *funcionamento*.

No diálogo com a *garotada* (“sujeitos” da pesquisa), analisado no capítulo 5, o que procuramos perceber é “que movimento que rola” neste vai-e-vem linguageiro – dispositivo que Bakhtin denomina de *motricidade do diálogo*.

Seguindo os passos de Vigotski (1984), diríamos que para analisar um fenômeno é preciso vê-lo em movimento. O que exige para a pesquisa, muitas vezes, operar com um dispositivo que colabore para tal. Em suas análises, ele aponta para a relação inexorável entre movimento e história. A recusa do olhar estático leva-o a dizer que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (p.74).

Athayde (informação verbal)⁴¹ enfatiza que do ponto de vista metodológico é importante engendrar um dispositivo que *provoque* o movimento. Entendemos o

⁴¹ UERJ, entrevista com Milton Athayde, Rio de Janeiro, novembro de 2007.

conceito de *dispositivo* designando, antes de mais nada, “aquilo que tem disposição”⁴². Um dispositivo que *pró-evoca*, ou seja, que impulsiona alguém a ir num movimento de evocação. A(s) pessoa(s) precisa(m) ser provocada(s) para estar(em) em movimento e pensar(m) sobre o que fez (fizeram), sobre o que faz(em) no cotidiano. Quando o grupo de pesquisa começa a entrar neste movimento, a nossa atenção deve estar aguçada para que no diálogo com os pesquisadores esse patrimônio possa ser captado, explorado.

Em nosso grupo de pesquisas na UERJ, animado por Milton Athayde, buscamos uma interlocução com perspectivas que nos auxiliem a pôr em análise uma Psicologia que não têm privilegiado as reservas de alternativas contidas no campo psicológico. Faremos uma exposição, suficiente para os interesses desta pesquisa, de tais materiais.

3.1.2 – O Dispositivo Dialógico

França (2002), discutindo a teoria do enunciado dialógico, assinala que o conceito de *dialogismo*, desenvolvido pelo pensador russo Mikhail Bakhtin, vai demonstrar que toda palavra pressupõe uma contra-palavra orientada para o discurso do outro. Segundo França (idem), Bakhtin e os integrantes de seu grupo apontam para “uma lacuna na lingüística referente à relação do signo com a realidade nele refletida e com o individuo que a engendra” (p.91). O dialogismo, então, é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido de todo o discurso. Ou seja, toda a atividade de linguagem está em interação permanente com as situações sociais no seio da qual ela é produzida.

“O principio dialógico define o discurso como um tecido de muitas vozes (ou de muitos textos ou discursos), que se entrecruzam, se complementam, respondem umas às outras ou se polemizam no interior do discurso. Desse modo, cada enunciação compreende uma interação

⁴² Benevides de Barros (1997) discute o dispositivo grupal como um importante mecanismo de resistência às políticas individualizantes presentes no contemporâneo. Neste mesmo artigo a autora trabalha a noção de dispositivo, a partir das contribuições de Gilles Deleuze, como emaranhado de linhas, enfatizando o plano de constituição do dispositivo.

verbal, na medida em que manifesta uma compreensão responsiva ativa. Assim, na esteira de Bakhtin, o dialogismo é o fenômeno que conceitua a continuidade de discursos em diálogo no âmbito de uma sociedade. Ela acontece no diálogo entre discursos. O princípio dialógico é constitutivo da linguagem e de todo discurso. A interação verbal funda a linguagem, e a análise dialógica do discurso permite ver como os sujeitos estão construindo discursivamente seu trabalho” (França, 2002, P.92-93).

Para Clot & Faïta (2000), é o dispositivo dialógico que faz movimentar o diálogo que se instala numa situação concreta e única em que a comunicação se realiza:

“O movimento dialógico cria: ele não apenas cria relações renovadas de situação em situação, entre o locutor-sujeito e os outros, mas também entre este mesmo locutor e aquele que esteve na situação precedente, bem como a forma em que ele esteve. Assim fazendo, ele transforma, revela e desenvolve, no sentido fotográfico do termo, as posições dos interlocutores que se elaboram no curso do movimento, desestruturando-se sob o efeito de contradições geradas por este mesmo movimento dialógico. Falaremos, então, de uma motricidade própria ao diálogo” (p. 22).

O princípio dialógico opõe-se a uma forma monológica de interação que pressupõe uma relação social constante e estável entre interlocutores numa determinada situação e uma *comunicação X* pronta que será simplesmente transmitida de um interlocutor a outro. O *dispositivo dialógico* promove a expressão temática rica e variada da palavra do outro e sua circulação em um horizonte social compartilhado pelos interlocutores envolvidos numa situação determinada, bem como a negociação de sentidos, a expressão de apreciações avaliativas e acordos de cooperação. O *dispositivo monológico*, ao contrário, bloqueia a expressão temática da palavra do outro.

Apesar de o diálogo ser característico de toda comunicação verbal, qualquer tipo que seja, na presente pesquisa iremos analisar um tipo específico

de diálogo: aquele no qual as pessoas estão posicionadas face a face e com a possibilidade de interagirem verbalmente. Se toda atividade de trabalho é um debate de normas (e de valores), levando a decisões que nem sempre passam pela consciência, portanto os processos de produção dessa atividade de tomada de decisões não são sempre diretamente observáveis. O que está em jogo é a possibilidade de “transformar em patrimônio” o seu trabalho, ou seja, a capacidade de se apropriar, em parte, do trabalho, como sendo seu. Contudo, falar dessas coisas é complicado. Desse modo, é necessário um exercício de construção dessas falas.

Ao analisar as possíveis relações entre linguagem e trabalho, Daniel Faïta (informação verbal)⁴³ considera que atualmente a forma de considerar a linguagem (mesmo do ponto de vista de um certo número de especialistas considerados avançados no domínio das ciências da linguagem) consiste em não mais dissociar a linguagem humana de outros aspectos, das outras dimensões de comunicação e das trocas entre os homens.

Ele afirma que durante muito tempo houve a tentativa de separar os fenômenos puramente lingüísticos – a palavra e a escrita, a linguagem falada e a linguagem escrita - do conjunto de dimensões da comunicação. Atualmente, segundo ele, isso é considerado uma questão indissociável. Ele cita o caso do Brasil, por exemplo, onde vários lingüistas, interlocutores dele, se interessam cada vez mais profundamente pela linguagem nas atividades, especialmente na atividade de trabalho, mas também nas atividades de produção, artísticas, estéticas e culturais.

Para Faïta (2007) isso significa que a linguagem, hoje, não é apenas objeto de estudos puramente lingüísticos, mas cada vez mais associada está às outras dimensões da comunicação, por exemplo tudo que é visual, corporal, não verbal e cultural. Considerar a linguagem como uma atividade significa para Faïta, que a linguagem participa das atividades, das atividades de produção e das atividades culturais em geral de maneira indissociável. Conseqüentemente o trabalho se encontra associado a esta problemática.

⁴³ Université de Provence. Entrevista com Daniel Faïta, realizada no Departamento de Ergologia no dia 17/01/2007, Aix-en-Provence, França.

Ele assinala que há tempos vem tentando mostrar que a linguagem é indissociável do trabalho e o trabalho é indissociável da linguagem. Faïta é enfático ao assinalar que não se pode trabalhar sem utilizar a linguagem e não somente para se comunicar com seu meio, mas também para realizar as tarefas e alcançar os objetivos.

Na mesma entrevista, Faïta assinala que a “linguagem interior” é uma hipótese dos psicólogos, que pode ser encontrada em Vigotski, trata-se de uma linguagem egocêntrica, é a linguagem interior que permite desenvolver o pensamento. A perspectiva hoje é a de refletir cada vez mais e fazer pesquisas sobre a linguagem interior, assinala este lingüista. Ele vai mais longe ao explicar que não há pensamento sem linguagem, não há pensamento que se realize sem linguagem, mas isso não significa que seja apenas através da linguagem expressa. Pode ser também pela linguagem interior. Por conseguinte, a linguagem participa na realização do pensamento e participa também na realização das tarefas, mesmo se a linguagem não é produzida verbalmente. Faïta assevera que há um conjunto de considerações que nos permite afirmar que linguagem, atividade e trabalho são absolutamente inseparáveis.

Em relação ao pensamento de Bakhtin, Faïta (idem) afirma que suas idéias eram, na época, tão avançadas que não puderam ser compreendidas. Atualmente, seus pensamentos são considerados perfeitamente pertinentes e podem ser desenvolvidos. A idéia de que a linguagem é inseparável das outras dimensões da atividade pode ser encontrada em vários de seus estudos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin, 1981), encontramos esta idéia de que a linguagem participa da arena de sociabilidade precisamente porque na linguagem se confrontam os valores e também as realidades de origens sociais que são veiculadas pelas palavras. O pensamento individual não cria ideologia, é a ideologia que cria o pensamento individual. Bakhtin afirma que uma das tarefas mais essenciais e urgentes do marxismo é a de constituir uma psicologia verdadeiramente objetiva, cujos fundamentos não devem ser nem fisiológicos nem biológicos, mas sociológicos. De caráter interdisciplinar, como a perspectiva ergológica, a proposta de Bakhtin abre portas para uma nova interpretação do signo, da linguagem e da comunicação, de base social e material mas atenta para não cair num mecanicismo nem num positivismo.

Faïta (2007) aponta para algo extremamente importante no trabalho de Bakhtin, trata-se de considerar que o indivíduo jamais é inteiramente responsável pelas palavras que diz. Suas palavras vêm de fora, de outros sujeitos, da sociedade, da cultura, das práticas sociais, das atividades profissionais. Bakhtin afirma que as palavras não são nossas, nós as pegamos emprestadas, pois outras pessoas já as utilizaram. Existe outro discurso no nosso discurso. Isso mostra efetivamente a complexidade e as contradições entre os valores que circulam, valores diferentes e as escolhas e arbitragens. Cada sujeito que se expressa é obrigado a fazer escolhas entre diferentes possibilidades expressivas que se apresentam quando ele quer realizar seu pensamento. Faïta considera esta questão muito importante porque ela se opõe a muitas hipóteses teóricas que estiveram em vigor no fim do século XX, que faziam da linguagem uma entidade autônoma, independente da vida social, das atividades que não fossem ligadas às questões languageiras.

Faïta conclui assinalando que até muito recentemente a relação entre linguagem e trabalho não havia sido debatida. Mas quando houve um consenso para o desenvolvimento da teoria de Bakhtin, essa questão foi abordada de imediato.

3.1.2.1- O Dispositivo Dialógico em *Cena*

Um filme que nos ajudou a pensar essa questão foi o documentário *Jogo de Cena*⁴⁴, de Eduardo Coutinho. Atendendo a um anúncio de jornal publicado pela equipe do cineasta, oitenta e três mulheres contaram suas histórias de vida num estúdio, sabendo que aquele material seria para um filme. Em junho de 2006, vinte e três delas foram selecionadas e filmadas no Teatro Glauce Rocha (município do Rio de Janeiro). O diretor então interfere com uma inovação: em setembro do mesmo ano, atrizes interpretaram, a seu modo, as histórias contadas pelas personagens escolhidas, tendo acesso aos materiais filmados.

Jogo de Cena produz a seu modo, ou “mostra a vida como ela é”. Vemos mulheres de gêneros, estilos e gostos variáveis, que resolveram “contar sua

⁴⁴ *Jogo de Cena* - Gênero: documentário; Direção: Eduardo Coutinho; Estúdio: Videofilmes/Matizar; País: Brasil; Ano: 2007; Duração: 105 minutos.

história” ao diretor Eduardo Coutinho, respondendo ao anúncio. A partir do que foi mobilizado ao atuarem neste filme com essas mulheres, vemos outras mulheres, como a atriz Fernanda Torres, impecável em sua atuação, contando fora dela (cenas incorporadas ao filme) uma experiência que teve com o candomblé e Andréa Beltrão dizendo que sente saudades do cheiro de sua babá de infância. Esclarecendo: Fernanda Torres e Andréa Beltrão, além de Marília Pêra, dentre outras, após assistirem ao depoimento dessas mulheres, escolheram um depoimento e o relataram, como se aquela fosse a sua própria história. E, nesse jogo motriz, interessante é que aí podemos notar a fragilidade e a dificuldade de cada atriz mostrando a dureza de a partir de um texto dar vida a ele. *C'est compliqué!* (Schwartz, 1993).

Eduardo Coutinho interfere genialmente no gênero documentário e em vários momentos do filme os depoimentos se mesclam, a atriz narra uma parte, a mulher narra outra e podemos perceber a riqueza presente nesta diferença. Como diz Yves Schwartz (2003), cada processo de intervenção na vida do outro cristaliza as insatisfações, as frustrações, o mal-estar, cuja origem nos parece bastante profunda. No filme de Coutinho, por exemplo, Andréa Beltrão narra a história de Gisele e, no fim, ela acaba se emocionando muito mais que a própria Gisele ao narrar sua história. Vemos o nervosismo das atrizes, a dificuldade, o impasse (em certa medida entendo que a grande atriz Marília Pera viveu um impasse profissional) e a incerteza de estar fazendo algo adequado e fiel à narrativa das personagens “reais”. Eduardo Coutinho foi genial em sua tecelagem, estimulando mulheres que aceitaram o convite para falar do que quisessem, acabando por ouvir histórias de mulheres comuns e depois mostrando como essas histórias ficariam com uma atriz narrando-as. Ele não filmou a realidade daquelas pessoas, ele filmou o encontro que se deu ali, no Teatro Glauce Rocha.

Da mesma forma, nosso trabalho não se propôs a pesquisar a realidade de trabalho dos “menores”, mas investigar os materiais produzidos no encontro que tivemos/fizemos. Ou seja, buscamos explorar analiticamente o que se produziu no encontro entre nós (pesquisadores profissionais) e eles (alguns dos “menores”, participantes do Programa Adolescente Trabalhador do Banco do Brasil, interessados na co-investigação sobre elementos do seu trabalhar). Pois não procuramos higienicamente produzir neutralidade aí, houve implicações presentes

de nossa parte, interferindo, houve intervenção.

O dispositivo que criamos e propusemos foi para “fazer junto”, para provocá-los a pôr em movimento esse material, esse conteúdo, esse patrimônio de difícil apreensão. E a nossa dificuldade, por estarmos ainda engatinhando neste (para nós) novo método foi exatamente captar/analisar a motricidade do diálogo entre nós. Ou seja, como operar um tipo de leitura em que não ficamos propriamente “ali” na situação, trata-se de um tipo de leitura em que ficamos em certa medida “de fora”, pois em alguns momentos a fala se refere a alguém que está de fora.

Afirmando que todo enunciado é sempre uma réplica ou uma tréplica, Bakhtin sublinha a noção de que qualquer texto verbal mantém sempre alguma relação com outros textos. Daí tentarmos este “fora” para tentar “surfar” no fluxo dialógico. Athayde (informação verbal)⁴⁵ acrescenta que o que nós buscamos não são leis sobre o funcionamento do trabalho, mas sim *pistas* acerca/a partir do seu funcionamento.

Entre o trabalho prescrito e o trabalho dito “real” temos uma distância, um espaço de passagem extremamente rico. Entendemos que tudo isso é atividade, mesmo considerando que o núcleo (se isso existir) da atividade esteja neste espaço dinâmico entre o prescrito e o real. Através da observação, filmagens, fotografias, registros, etc., que nós captamos essa dinâmica. O prescrito, por exemplo, nós podemos captar através do acesso a fontes documentais, o momento da aprendizagem, etc., ou seja, através de métodos diretos. Da mesma forma, em relação ao trabalho real, observamo-lo através de métodos diretos. Mas, para complicar um pouco mais as coisas, o que nos interessa não é facilmente observável. Heráclito de Éfeso argumentava que “a natureza ama esconder-se.” O que nos interessa, é o que ocorre neste espaço dinâmico, escondido.

⁴⁵ UERJ, entrevista com Milton Athayde, Rio de Janeiro, novembro de 2007.

3.2 – Os Métodos Indiretos *em cena*

Se o que nos interessa é o que ocorre neste espaço dinâmico, escondido e difícil acesso, por conseguinte são os métodos indiretos que se apresentam como uma possibilidade de acesso a esta riqueza. Relembrando Dejours (1993), a inteligência do corpo posteriormente é que vai para a consciência. Num primeiro momento ela opera no plano do inconsciente, ela não vai imediatamente para a consciência. Não podemos falar de uma coisa sem o contato direto com essa coisa, precisamos, então, de outrem para que no contato dialógico se provoque e mobilize essa coisa. Daí a importância do outro, que pode ser o pesquisador, o companheiro de atividade, o cliente. Na hora em que no diálogo se faz perguntas, aceitamos o desafio e nos mobilizamos, com os materiais de nosso patrimônio, e respondemos. Desse modo, é nesse movimento do diálogo que esses materiais vão emergir. Estamos falando, então, de métodos indiretos. Pois é de maneira indireta que procurarmos chegar neste espaço entre o prescrito e o real.

Dito de uma outra maneira, nos interessa saber frente às normas antecedentes, sendo a prescrição uma norma antecedente, como é que se *renormatiza*.

Assinalando que em situações de trabalho os sujeitos serão confrontados com determinadas normas daquele meio, Canguilhem (1947) assinala que eles buscarão reinterpretá-las, na tentativa de recompor as situações da forma que gostariam que fossem. Assim, as situações de trabalho são sempre um palco, um teatro de confrontação entre o registro das normas antecedentes e o registro das *renormatizações*, denominados por Yves Schwartz de R1 e R2.

O que tentamos buscar saber foi se aquilo que aconteceu no grupo foi uma renormatização ou uma “repetição do mesmo”. Se o funcionamento foi no sentido de produzir saúde vai ser uma “repetição sem repetição”, ou seja, uma “repetição na diferença”, onde aí sim teremos desenvolvimento. A “repetição do mesmo” não é renormatização. Para que nós, enquanto pesquisadores, possamos analisar esse “patrimônio” é preciso entrar numa relação com o operador provocando-o, criando um dispositivo dialógico para que ele colabore com este funcionamento, mas já entrando em processo de desenvolvimento. Por conseguinte, quando os menores, em nossa comunidade ampliada de pesquisa, estão refletindo sobre o

seu trabalho, eles estão sendo provocados e se colocando em movimento. Como nos lembra Vigotski (1998), um corpo só se revela no movimento. Somente conseguimos entender um fenômeno em movimento. Se *a natureza ama esconder-se*, é no movimento que ela se revela. O que nos interessa é ter um dispositivo em movimento. Uma pesquisa, sendo em movimento, é importante para o desenvolvimento do coletivo de trabalho. A própria pesquisa é um estímulo ao desenvolvimento dos coletivos de trabalho. Neste sentido, qualquer pesquisa é sempre pesquisa-intervenção.

Para que o dispositivo funcione, é necessário que os próprios “investigados” se coloquem *em movimento* como investigadores e ao se colocarem como investigadores, estão em desenvolvimento. Os olhares curiosos, os risos, as expressões de espanto, os rostos fechados e a própria “zoeira” que observamos durante a realização do grupo de encontros sobre o trabalho com o “menores” do Banco do Brasil são expressões deste processo de desenvolvimento ora assinalado. São, então, expressões deste movimento de criação. Esse desenvolvimento nos aparece, dialogicamente, através dos enunciados verbais e corporalmente. Esse desenvolvimento nos oferece não a realidade do trabalho da garota que pesquisamos, mas sim pistas para entender o que eles “podem”. Partindo da sua leitura de Espinosa, Deleuze (1970) assinala que para o filósofo holandês a potência está na força de existir. Então, para Espinosa é impossível o desejo de morrer, pois corpo significa potência. Qual é a potência das relações? Espinosa parte da idéia que estamos no mundo para compor. Logo, a idéia de corpo é a de corporificação ou uma relação de implicação. Corpo é estar em relação. Mas, o que pode o corpo? O que podem os “menores” aprendizes apesar dos obstáculos colocados, apesar dos constrangimentos da organização do trabalho no Banco do Brasil.

Não temos a ingenuidade epistemológica de acreditar que nossa pesquisa vai dizer o que é o trabalho do “menor” aprendiz. Nos contentamos neste momento em elucidar pistas para entender o que o trabalho pode vir a ser. Pistas para o porvir, pistas para como deveria ser um dispositivo melhor do que este que é oferecido aos “menores”, tirando desta experiência algo que possa servir como ferramenta para desenvolver outras experiências.

Esta idéia de motricidade (desenvolvimento /funcionamento) nos possibilita

ressaltar mais vez que não é o nosso interesse mostrar o que o trabalho é, mas sim que pode devir, o que pode o trabalho ajudar na vida deles. Da mesma maneira, o que eles podem enquanto *homo ludens*? Como é que eles mobilizam e exploram a ludicidade? Como o lúdico pode ser agenciador e processo de desenvolvimento? Enquanto psicólogos do trabalho, entendemos que este processo de desenvolvimento ora assinalado ocorre onde falha a prescrição. É a partir do malogro da prescrição que o trabalho ocorre, e ocorre neste “espaço enigmático”, como nos adverte Dejours. O desenvolvimento acontece quando o trabalhador entra no movimento e banca enfrentar o fracasso da prescrição, fazendo o uso de si. Se o trabalhador não aceita bancar o trabalho, então, não é saúde, pois a produção de sentido se esvai.

O primeiro movimento da produção de sentido é quando aceitamos o desafio do malogro da prescrição, pois a partir deste aceite nos mobilizamos. Mobilizamos o gênero, mobilizamos nosso patrimônio pessoal e coletivo, buscando uma finalização. Esta finalização (produto) vai, então, entrar em julgamento coletivo (colegas, mestre, patrão, cliente, etc) é o que Dejours denomina de dinâmica do reconhecimento.

3.2.1 – A Abordagem Metodológica de Clot & Faïta

No meio de trabalho, diversas contraintes⁴⁶ são impostas ao sujeito e devem ser exploradas. A Psicologia Ergonômica e a Ergonomia da Atividade vão fazer a distinção entre tarefa e atividade. Em uma das definições mais usuais (sim, pois há divergências no interior mesmo da Ergonomia) a tarefa carrega a prescrição, é aquilo que deve ser realizado. Seguindo o entendimento que encontramos em Clot (1999), o real da atividade é também aquilo que não se faz, que a gente procura fazer sem conseguir, que a gente gostaria ou poderia fazer, o que a gente pensa poder fazer além. A Clínica da Atividade sinaliza que é preciso

⁴⁶ Optamos pela manutenção do termo em francês, face a dificuldade em encontra na língua portuguesa uma palavra equivalente, posto que a tradução constrangimento não dá conta da dimensão que é empregada pelos autores.

acrescentar um paradoxo: o que a gente faz para não fazer, também compõe o que é feito.

Fazer é, também, freqüentemente, refazer e desfazer. A atividade é uma prova subjetiva onde a gente se avalia a si mesmo e aos outros, se avaliando com relação ao real, para ter uma chance de vir a realizar o que está a fazer. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, as contra-atividades, devem ser admitidas dentro da análise. A atividade retirada, ocultada ou replicada, não está ausente. Ele imprime sua marca na atividade presente.

Clot & Faïta (2000) – na tradição da perspectiva ergológica e da abordagem Psicodinâmica do Trabalho – alertam para a fecundidade da distinção entre o prescrito e real. Segundo eles, para conservar este poder heurístico, nós temos de avaliar o quanto esta oposição não é imediata, assinalando que não existe o hiato entre a prescrição social e a atividade real. Ao contrário, existe entre a organização do trabalho e o que denominam “sujeito”, todo um trabalho de organização do coletivo. Este trabalho vai ser explorado através do conceito de “gênero social do ofício *métier*” ou “gênero profissional” (a partir do conceito bakhtiniano de “gênero do discurso”)⁴⁷.

A atividade mobiliza o corpo, traz ao presente conteúdos vividos, mobiliza a experiência incorporada, “encravada” na história do corpo. Evoca a memória do corpo. Trata-se, na verdade, de uma modalidade de memória que é mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que empresta seu conteúdo à atividade nas situações de trabalho. Este conteúdo de memória se incorpora, se apossa do corpo e estabelece procedimentos operacionais, trata-se então de

“Maneiras de se portar, maneiras de se endereçar, maneiras de começar uma atividade e de a terminar, maneiras de conduzir. Estas maneiras de apropriação das coisas e das pessoas num ambiente de trabalho dado formam um repertório de atos convenientes ou deslocados que a historia deste ambiente de trabalho reteve. Retomando a formulação de Berthoz (1997), ele nos incita a falar de memória para o porvir, feita de uma gama

⁴⁷ Para Bakhtin o ser humano em quaisquer de suas atividades vai servir-se da língua e a partir dos interesses, intencionalidades e finalidades específicos de cada atividade, os enunciados lingüísticos se realizarão de diversas maneiras. A estas diferentes possibilidades de incidência dos enunciados, Bakhtin denomina gêneros do discurso, posto que “...cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”.(Bakhtin, 1992, p.277).

sedimentada de técnicas intelectuais e corporais tramadas no interior das palavras e dos gestos do ofício, formando pelo profissional deste meio de trabalho, um dispositivo pronto para agir, um meio econômico de colocar no diapásão da situação” (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p.2).

No entender destes autores, se as regras profissionais são uma forma de constrangimento, elas são ao mesmo tempo um recurso para a vida profissional. Este ponto tem grande importância para a mobilização psicológica no trabalho, pois o gênero é um meio de saber se achar na situação e de saber como agir, recursos para evitar vagar sozinho no campo das imprudências. Sua adoção marca o pertencimento a um grupo profissional (com seu patrimônio historicamente produzido) e orienta a ação. É dentro do que ele tem de essencialmente impessoal que o gênero profissional exerce uma função psicológica específica na atividade de cada um, posto que ele organiza as atribuições e as obrigações definindo as atividades independentemente das propriedades subjetivas dos indivíduos que as preenchem, num momento particular. Ele regula não as relações inter-subjetivas mas as relações inter-profissionais, fazendo com que a lembrança dos encontros, dos cheiros e cores dos lugares, dos afetos se tornem instrumento de ação.

O aspecto normativo dá consistência e perenidade ao gênero, permitindo a cada um se fazer objeto de sua própria atividade normativa. É exatamente porque ele é ao mesmo tempo um recurso para afrontar as exigências da ação, que ele é também o objeto dos ajustes e dos retoques daqueles que fizeram seu instrumento. O trabalho de ajustamento do gênero para fazer o instrumento da ação é designado como o *estilo* da ação. O estilo é uma linha de fuga num mar de constraints. O estilo é algo que descreve o esforço de antecipação do sujeito em relação à memória impessoal e em relação à sua memória singular, esforço sempre voltado em direção à eficácia de seu trabalho.

De um lado, cada trabalhador avalia suas relações com as constraints, procurando utilizar seus recursos, quer seja retocando a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando assim uma variante do gênero, cujo porvir dependerá do coletivo. Fazendo isso, ele continua e assegura o processo de desenvolvimento do gênero, pois ele recebe novas atribuições pela recriação pessoal constante, que são avaliadas e depois validadas pelo coletivo. De outro lado, isso implica

também numa libertação em relação à história pessoal. Aqui, são os esquemas pessoais, que mobilizados na ação, são ajustados sob o duplo impulso do sentido da atividade e da eficiência das operações.

A abordagem metodológica de análise utilizada por Faïta & Clot enfatiza a imagem como recurso principal de observação. Este dispositivo visa antes de tudo criar um quadro que permite o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo engajado no trabalho de co-análise, pois segundo eles, é preciso compreender para transformar e, quase sempre, transformar para compreender. Procura-se então, por exemplo, compreender como se incrementa ou se diminui o raio de ação dos sujeitos, o seu desenvolvimento e seus impedimentos através do dispositivo da autoconfrontação⁴⁸.

3.2.2 - Os Encontros sobre o Trabalho⁴⁹

O que se denomina aqui por “Encontros sobre o Trabalho” prevê a criação de um espaço sinérgico de debate sobre a atividade de trabalho, reunindo profissionais do conceito (especialistas em um determinado campo do saber) e os protagonistas da atividade em análise, trabalhadores interessados no encontro/confronto mutuamente heurístico entre conhecimento e experiência. O dispositivo *Encontros sobre o Trabalho* é pensado no interior do que a perspectiva ergológica denomina, como já assinalamos anteriormente, “dispositivo dinâmico de três pólos” (Schwartz, 2000).

⁴⁸ A autoconfrontação cruzada tem como recurso básico imagens filmadas da atividade de trabalho. Ela propõe ao(s) trabalhador(es) a tarefa de elucidar para um outro, que pode ser tanto o pesquisador, formador ou um colega de trabalho que se ocupa da mesma atividade, e para si mesmo, as questões que surgem no desenvolvimento das atividades apresentadas, com a ajuda do vídeo. Sugerimos a leitura da tese de doutoramento de Santorum (2006), que fez uma interessante análise da atividade de Vigilância em Saúde do Trabalhador (VST), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro, utilizando esta abordagem. O dispositivo utilizado por esta pesquisadora propiciou um espaço consistente para elaborar e formalizar a experiência na atividade de vigilância em saúde do trabalhador, configurando-se como um dispositivo de formação. A autoconfrontação cruzada também é uma contribuição a uma abordagem de saúde como poder de ação do sujeito sobre seu meio e sobre si mesmo.

⁴⁹ A denominação “Encontros sobre o Trabalho” deixa claro a perspectiva presente em nosso grupo de pesquisas, animado por Milton Athayde, que se trata de realizar encontros para se falar sobre o trabalho, diferentemente do que seria, de uma maneira geral, um encontro de trabalho.

Partindo da convicção sobre a dificuldade dos trabalhadores verbalizarem tudo aquilo que extrapola a tarefa hetero-prescrita (*c'est compliqué!*), particularmente o real de sua atividade, busca-se provocar essas falas sobre o trabalho através de uma experimentação polifônica onde diversas vozes possam ser colocadas em um movimento dialógico, entendendo que todo discurso já é um diálogo, pois faz parte de um processo de comunicação que não tem começo nem fim.

Esses *encontros* exigem condições especiais, pertinentes ao terceiro pólo do dispositivo de três pólos (o pólo das exigências éticas e epistemológicas) que inclui em primeiro lugar o interesse pelo debate sobre o trabalho, o acordo sobre o curso dos encontros, como também a humildade epistemológica diante do caráter complexo da atividade e da experiência, dado o reconhecimento dos limites de cada um dos saberes presentes nos dois outros pólos. Em segundo lugar, o rigor com relação à exigência de verbalizar a experiência sobre o trabalho (o que é sempre complicado) a fim de que seja possível dar corpo aos saberes ocultos da atividade (inclusive, muitas vezes, para os próprios trabalhadores), para desenvolver a experiência emergente para o debate.

Este trabalho procura dar continuidade às experimentações realizadas em nosso grupo de pesquisa com relação à utilização dos métodos indiretos⁵⁰. O dispositivo-chave desta tese, os “Encontros sobre o Trabalho”, é uma forma de aplicação do Dispositivo de Três Pólos da Ergologia. Esses encontros possibilitaram a criação de um espaço de diálogo-debate sobre a atividade, reunindo profissionais dos saberes disciplinares (pesquisadores interessados na questão do trabalho) e os protagonistas da atividade – os “menores” aprendizes do Banco do Brasil.

“Embora o dispositivo de três pólos não estabeleça nenhum uso canônico de qualquer metodologia, entendemos que os “Encontros sobre o Trabalho” desenvolvidos no seio do Département d’Ergologie apresenta-se como um ótimo instrumento para a articulação entre os pólos. Assim, este instrumento investigativo *Encontro* permite ao

⁵⁰ Ver os trabalhos de Paulo César Zambroni de Souza (2006) e Maria Elisa Borges (2006), ambos orientados por Milton Athayde.

profissional dos conceitos, o pesquisador, avançar e também ao trabalhador (aos coletivos de trabalho), protagonista da atividade que está em análise, entrar em contato analítico com sua própria experiência e com a produção científica, desenvolvendo sua própria experiência, sua capacidade de reorganizar seu trabalho” (Zambroni-de-Souza, 2006, p.107).

A estratégia escolhida (e possível no âmbito deste trabalho) para colocar em movimento esse diálogo-debate foi a de trabalhar propondo aos adolescentes que falassem sobre o seu trabalho a partir de temas propostos com um tema em cada Encontro. A integração das diversas vozes que compuseram a CAP dialogaram entre si construindo uma *polifonia*.

O dispositivo engendrado para provocar essa circulação dialógica configurou-se na elaboração de cinco Encontros sobre o Trabalho. Entendendo, com Bakhtin (1992), que nenhum enunciado está só, nenhum enunciado é primeiro ou derradeiro, encontra-se em uma rede dialógica, onde há sempre um discurso anterior e outro posterior. Nenhum enunciado pode ser entendido isolado, todos fazem parte de uma cadeia infinita de conversação. Todos os enunciados são respostas a enunciados anteriores, e pressupõe novas respostas já no ato de sua enunciação. Ou seja, o enunciado é

“Como um Jano bifronte, a divindade que possui uma face voltada para frente e outra para trás, podendo ver o passado e o futuro ao mesmo tempo” (Borges, 2006, p. 153).

A atividade dialógica apresenta esse olhar duplo, possibilitando ver historicamente o passado, do Banco do Brasil por exemplo, a história dos adolescentes inseridos no Programa, a atividade realizada e, ao mesmo tempo, lançando um olhar para frente, para o porvir, acrescentando outros ingredientes nessa cadeia dialógica que atualiza caminhos, engendrando alternativas para continuar o diálogo.

Cada Encontro se produziu a partir de um recorte, a partir de falas e/ou acontecimentos que puderam ser debatidos, desenvolvidos e atualiz

A concepção da pesquisa de tese não se configurou no modo tradicional de formulação e prova de hipóteses, tão caro ao positivismo, ou controle de variáveis, com base em objetividades mensuráveis. Em nossa concepção buscamos a motricidade dialógica, buscando o desenvolvimento de saberes, dentre os quais o científico, na perspectiva do cânon desse ofício, qual seja o de compreender-transformar.

Por conseguinte, buscamos um modo ativo de compreender, engajando-se os pesquisadores não apenas como observadores ou observadores-participantes, mas como participantes efetivos de uma Comunidade Ampliada de Pesquisa (Brito & Athayde, 2003), no interior desta comunidade procuramos desenvolver motricialmente uma Comunidade Dialógica de Pesquisa (França, 2002).

Nosso objetivo não era só conhecer o sentido do trabalho e o que significa *ser menor* ou *ser menor aprendiz* do Banco do Brasil, mas sim poder pensar no desenvolvimento do poder de agir desse coletivo de trabalho. Os movimentos criados pelos dispositivos ajudaram a pensar nesse desenvolvimento do poder de agir, quando, por exemplo, conceitos foram se transformando, ao passar de fala em fala, de boca em boca, quando um vai se apoiando na fala anterior para dar um passo na re-significação conceitual dentro daquele contexto. Entendemos que os Encontros geraram materiais de uma riqueza que não puderam ser explorados em toda sua plenitude neste trabalho. Na dinâmica dos Encontros sobre o Trabalho dão-se debates, nos quais os participantes vão apresentando, interpelando, dialogando, pondo em análise suas perspectivas e defrontando-se com a complexidade da atividade.

Do rico material que emerge dos debates, o pesquisador procura fazer circular um conjunto de conceitos, convoca saberes formais para problematizar a atividade, gerando novos debates que contribuem para o avanço de sua compreensão e para o enriquecimento da concepção do adolescente quanto a seu trabalho, quanto a si mesmo e quando ao trabalho do outro.

3.2.3 - O MOI e a Comunidade Científica Ampliada

Na Itália, sob influência do pensamento marxista e gramsciano, tivemos a constituição do Modelo Operário Italiano de luta pela saúde (MOI). As experimentações realizadas pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone, a psicóloga Alessandra Re e sua equipe com operários da fábrica da FIAT nos anos 1970 trouxeram contribuições valiosíssimas no sentido de se pensar os métodos indiretos.

O MOI assinala que é o protagonista da atividade de trabalho - e não o especialista ou o perito -, que identifica e avalia os fatores e os efeitos nocivos da sua situação de trabalho. Nesta mesma perspectiva, os riscos no trabalho não podem ser objeto de reparação, devendo privilegiar-se a proteção coletiva e eliminar-se as causas ou origens dos “riscos profissionais”.

Entendendo que os trabalhadores são os mais interessados na proteção da sua saúde, o MOI propõe que os próprios protagonistas da atividade podem ser, também, os mais habilitados para decidir sobre suas próprias condições de trabalho, não delegando a ninguém a defesa da sua saúde.

Sendo impedidos de entrar na fábrica para realizar diretamente a investigação, Oddone e sua equipe criaram uma estratégia que envolvia uma técnica investigativa denominada “instruções ao sócia” e que consiste em solicitar a um trabalhador do coletivo interessado na investigação que dê instruções a um “eu-auxiliar”, um sócia, nos seguintes termos: “Se existisse uma outra pessoa idêntica, fisicamente, a você mesmo, o que você lhe diria em relação a como se comportar no trabalho, a respeito de sua atividade, de modo que ninguém perceba que se trata de uma outra pessoa e não de você?” (Odone, 1981). São solicitadas as “dicas”, os “macetes”, os detalhes que pertencem ao patrimônio, caracterizando um modo mais pessoal de lidar com as situações comuns do cotidiano de trabalho.

Explorando uma técnica genial de confrontação (instruções ao sócia), posteriormente influenciando o movimento operário, profissional e acadêmico no sudeste da França, Odone e sua equipe chamaram a atenção para o papel que cada trabalhador desempenha no sentido de produzir e articular conhecimentos sobre seu trabalho, de uma forma totalmente diversa das proposições do

taylorismo que privilegiavam unicamente o saber técnico.

A técnica de Instrução ao Sósia, ao facilitar um processo de externalização, coloca o trabalhador em posição de comentar as narrativas a respeito de seu próprio trabalho. O objetivo é conduzi-lo a dialogar consigo, a partir das questões colocadas por seu sósia-pesquisador, levá-lo a olhar sua própria experiência com os olhos de seu sósia.

“As contribuições trazidas pela experiência italiana trouxeram conclusões interessantes, ao afirmar que a despeito da separação entre planejamento e execução feita pela gerência ‘científica’, nenhum tipo de trabalho, por mais simples que pareça, é desprovido de inteligência. Os operários, mesmo submetidos a um ritmo extenuante e repetitivo durante todo o seu dia, constroem um saber prático, uma inteligência prática, a partir de problemas concretos presentes no seu cotidiano de trabalho, além de códigos e sistemas de comunicação com outros trabalhadores. Mobilização esta, fundamental para a formação do trabalhador mas, na maioria das vezes, invisível até mesmo aos seus próprios olhos” (Borges, 2006, p. 147).

Esses saberes da experiência que os trabalhadores desenvolvem para dar conta do interstício existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, somente eles podem eventualmente *transmitir* aos pesquisadores. Dito de outra maneira, é na motricidade dialógica que pode desenvolver-se uma compreensão razoável do que foi engendrado. Os métodos indiretos irão facilitar essa produção e essa transmissão (Borges, 2006; Botechia, 2006; Zambroni-de-Souza, 2006).

A partir de suas ricas experimentações, Oddone (1981) propõe, um dispositivo denominado de “Comunidade Científica Ampliada”. Um regime de produção de conhecimentos sobre o trabalho que se instala a partir do confronto entre os saberes formais de pesquisadores profissionais e os saberes “informais” dos trabalhadores, mediados pela forma-Sindicato.

Odone, como assinalamos anteriormente, influenciou um movimento operário, profissional e acadêmico no sudeste da França. O desenvolvimento da pesquisa-ação em Saúde & Trabalho, inicialmente com experimentações no campo da Vigilância em Saúde do Trabalhador (Andéol, 1981) e posteriormente

ampliando seu campo para os mundos do trabalho em direção ao “movimento APST” – de Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho – que depois melhor se configurou na Ergologia.

3.2.4 – Do MOI ao DD3P

O desenvolvimento da pesquisa-ação em Saúde & Trabalho, no sudeste da França⁵¹, assessorada por Oddone viabilizou o encontro de Yves Schwartz com Ivar Oddone, levando Schwartz (1988) a repensar o regime de produção de conhecimento sobre o trabalho e propor uma articulação entre as formas de cultura, de acumulação de patrimônios com a concepção de formação profissional.

Schwartz (1988) considera que a expressão “comunidade científica ampliada” apresenta algumas limitações e sugerindo que o conhecimento das atividades pertence ao domínio científico no sentido clássico, ocultando as competências próprias e diferenciadas de cada um dos parceiros. Desse modo, ele vai propor o conceito de *Dispositivo Dinâmico de Três Pólos* (DD3P), onde um pólo é o dos saberes disciplinares, o outro dos saberes gerados nas atividades e o terceiro, o das exigências éticas e epistemológicas.

O Dispositivo Dinâmico de Três Pólos gera efeitos sobre a produção de saber no campo científico e no campo da gestão do trabalho. Pode ser acionado sempre que a questão da atividade esteja presente, em Universidades, em locais de gestão e de transformação das atividades de trabalho.

Di Ruzza (informação verbal)⁵² assinala que o dispositivo ergológico é válido para todas as ciências humanas. A análise de qualquer situação que englobe pessoas e o social exige o Dispositivo Dinâmico de Três Pólos. Segundo ele, o que existe de magnífico no DD3P é a aposta de que existe saber nos protagonistas da atividade de trabalho. Os saberes são da mesma natureza, mas

⁵¹ União Departamental Mutualista dos Trabalhadores do Departamento de Bouches-du-Rhône/França.

⁵² Université de Provence. Entrevista com Renato di Ruzza, realizada no Departamento de Ergologia no dia 11/11/2006, Aix-en-Provence, França.

podem não ter o mesmo tamanho, ou seja quantitativo. O diálogo deve ser igualitário e não hierarquizado. Di Ruzza pontua enfaticamente que não há nenhuma razão para que os saberes investidos “respeitem” o saber instituído. “O debate entre os saberes deve ser igualitário”, acentua ele. Pôr em debate os saberes exige, para Di Ruzza, o conceito de *flo*⁵³. O diálogo se instaura na região do *flo* e “não é por outro motivo que Yves Schwartz fala 90% do tempo em *flo*”, pontua ele.

Para Di Ruzza, o dispositivo ergológico somente funciona se existir o terceiro pólo. Caso ele não exista, teremos apenas uma epistemologia tradicional, pois estas não consideram o terceiro pólo, na medida em que não trabalham sob o signo do “Desconforto Intelectual”. Di Ruzza acrescenta, na entrevista concedida, que o sonho de todo intelectual é ser consultor do pensamento; os “representantes” dos trabalhadores pensam que sabem mais do que eles, conclui Di Ruzza.

Para ele, seguindo a tradição da dialogia, nós não podemos compreender uma atividade se não colocarmos ela em palavras. Estudar o trabalho sob o Ponto de Vista da Atividade é compreender antecipadamente que trata-se de uma questão singular. Ele ressalta a extrema coerência de Yves Schwartz com a perspectiva da ergologia, na medida em que ele nada define claramente, falando sempre *em tendência*.

Argüido sobre o trabalho de campo, Renato di Ruzza fez as seguintes considerações: a) sou um teórico e preciso ir a campo para comprovar, ver o que se passa; b) não tenho hipóteses, portanto é o campo que me fornecerá as hipóteses para análise; c) o campo é um refugio, moradia, basta por si; d) há saberes que sabem e há saberes que não sabem, no encontro, e a partir do encontro, que eu posso formular hipóteses sobre a atividade.

⁵³ Conforme já assinalado no capítulo 1, *Flo* é um termo da língua francesa, que na língua portuguesa é utilizado nas artes plásticas, significando algo que é esbatido, esfumado, pouco nítido ou de contornos fluidos.

3.2.5 – A Comunidade Ampliada de Pesquisa

Entendendo que os desafios com os quais nos deparamos, nos espaços e nos modos de interação entre pesquisadores e trabalhadores da saúde, são muitos e diversificados, Brito & Athayde (2003) consideram imprescindível a criação de uma multiplicidade de formas de intervenção. Apostam, deste modo, na invenção de espaços diversificados de debates e análises sobre as relações entre trabalho e saúde, privilegiando-se a experiência dos protagonistas do trabalho em foco. Esses espaços, segundo os autores, podem ser pensados como instrumentos de formação, análise e intervenção sobre as questões que intervêm na relação saúde-trabalho. No entender desses autores, somente desta forma poderemos ampliar a compreensão sobre essa relação. Brito & Athayde têm preferido chamar os dispositivos similares às Comunidades Científicas Ampliadas constituídas pelo movimento italiano, de Comunidades Ampliadas de Pesquisa (CAP). Dentre outros fatores apontados pelos autores, encontramos a preocupação deles em evitar a supremacia do saber científico em relação a saberes advindos da prática. Recusando a idéia de que o científico é que seria ampliado, estes pesquisadores introduzem em seu lugar o termo *Pesquisa* no entendimento de que esta é que deveria ser ampliada, visto pretender a mobilização de saberes não apenas científicos, num movimento de interação e sinergia entre os diferentes pólos.

“Consideramos que o avanço alcançado, nos mundos da pesquisa e do trabalho, por esses regimes de produção de saberes é de vital importância. Assumir a postura do outro como um humano que possui saberes, capacidades e limitações acerca da sua própria atividade de trabalho, coloca em xeque modos de pesquisar que não estão atentos e/ou porosos à própria dinâmica da vida. Entendemos que a definição e elaboração de instrumentos e técnicas de pesquisa devem estar em constante movimento de criação e recriação, acompanhando os desenvolvimentos e desdobramentos sob o ponto de vista da atividade. Isso não significa, importante frisar, não ter um rigor na abordagem metodológica, mas que esta não seja rígida, e sim plástica, numa abordagem situada e que privilegie a experiência cotidiana” (Botechia, 2006, P.127).

Uma perspectiva de pesquisa centrada na polifonia, na multiplicidade de vozes presentes no cotidiano, ressaltando a relação dialógica daí decorrente é a aposta do regime de produção de saberes da Comunidade Ampliada de Pesquisa.

Ao engendrar-se a abertura de um espaço de fala do outro, reconhece-se a importância das trocas e das interações coletivas. O desafio de colocar em sinergia, numa motricidade dialógica, os diferentes protagonistas de uma situação de trabalho, deve pautar-se em uma ética, (ou num “desconforto intelectual” como diria Yves Schwartz) constituindo um espaço de troca de experiências, mas também de questionamento e interrogação acerca dos próprios saberes investidos na atividade de trabalho (Botechia, 2006).

3.3 - Os Procedimentos da Pesquisa

Além do dispositivo elaborado para os Encontros sobre o Trabalho, os procedimentos desta pesquisa incluíram:

- um trabalho epistemológico-teórico inicial (e permanente) de (re)colocação do problema e de formulação de um ante-projeto, de um projeto e de reprojetações sempre que se fizeram necessárias;
- busca das ferramentas teórico-metodológico-técnicas mais adequadas;
- levantamento e pesquisa documental sobre a história do Banco do Brasil, do Programa Adolescente Trabalhador e do principal organismo de mediação conveniado (Lar Fabiano de Cristo);
- levantamento e pesquisa bibliográfica científica sobre o problema de tese e o campo empírico;
- recolocação do problema a partir de discussões com o orientador, pesquisas bibliográficas e estágio de doutorado no Département d’Ergologie da Université de Provence.

A seguir, serão detalhados os procedimentos utilizados para a realização dos Encontros sobre o Trabalho.

3.3.1 - Discussões Preliminares

Em conformidade com a definição epistemológica, teórica e metodológica, fruto da pesquisa bibliográfica empreendida, e das possibilidades de acesso ao Banco do Brasil, decidiu-se buscar estruturar uma *Comunidade Ampliada de Pesquisa*, no interior da qual se moveria uma *Comunidade Dialógica de Pesquisa* (França, 2002) com características bastante específicas que incluiu o seguinte aparato: um meio investigativo associando a equipe de pesquisadores e o grupo disponibilizado pela gerência do Banco cuja atividade encontrava-se em análise, ou seja, os adolescentes trabalhadores da Gerência de Logística (GEREL) do Banco do Brasil no Rio de Janeiro⁵⁴.

Constituiu-se um coletivo de pesquisa *ad hoc* (Dejours, 2004) com um coletivo de pesquisadores profissionais:

- a. o autor deste trabalho como pesquisador principal;
- b. dois assistentes de pesquisa (estudantes de graduação em Psicologia da UERJ, estagiárias de Iniciação Científica);
- c. o orientador desta tese que não participou dos Encontros, com o objetivo de ter um olhar “de fora” do grupo (também *leigo* naquele tipo de trabalho e *leigo* em relação ao coletivo de trabalho em análise), acompanhando-o através das transcrições dos Encontros.

3.3.2 - A Constituição da Comunidade Ampliada de Pesquisa:

- a. o coletivo de pesquisadores profissionais;
- b. o coletivo de adolescentes trabalhadores da Gerel que foram disponibilizados pela gerência.

A participação de pesquisadores em diferentes estágios de formação acadêmica (graduandos, doutorando e pós-doutor) e experiências, com diferentes inserções naquele ambiente de trabalho e aproximações/distanciamentos em relação ao campo empírico, produziu diversos olhares sobre a pesquisa, o que se

⁵⁴ A escolha pelo setor de logística do Banco deveu-se a maior lotação de adolescentes neste setor, comparativamente com outros setores do Banco, como as agências por exemplo.

revelou desde a formulação das estratégias de campo até as análises dos materiais. A participação dos pesquisadores “de fora do campo” contribuiu para aumentar essa riqueza de olhares diversos sobre o trabalho e a atividade de trabalho dos “menores”. Entendeu-se que essa composição do grupo ajudaria o coletivo de adolescentes trabalhadores da Gerel a falarem sobre o que não chegam a falar. A participação de quatro pesquisadores, de “fora” da atividade (dois que não conhecem a atividade mas foram a campo e outro que também não conhece a atividade e não foi a campo) diminuiria o risco de se conduzir os trabalhos a partir de uma visão contaminada pela vivência do autor deste trabalho, não especificamente na situação em foco mas por sua vivência como bancário e, posteriormente, como psicólogo que atuou com adolescentes, tendo inclusive apresentado uma dissertação de mestrado sobre o assunto (Bastos, 2002). A configuração deste grupo de pesquisadores contribuiu para que as análises não se fizessem de forma isolada, a partir de um único ponto de vista, possibilitando que outras dimensões estivessem presentes.

Foram realizadas três reuniões do coletivo de pesquisadores com o objetivo de definir o protocolo dessa etapa da investigação.

A partir da discussão das questões, definiu-se um ensaio de protocolo, orientador das próximas ações:

- Realizou-se uma reunião do pesquisador principal com a gerência regional de logística do Banco, onde pudemos mapear sucintamente a gerência, o Programa, a quantidade de jovens atendidos, as atribuições e a opinião pessoal deste gerente sobre o programa e sobre o trabalho do adolescente (vide cap. 4).

- Realizou-se uma reunião com os orientadores dos adolescentes que se dispusessem a participar, a fim de esclarecer que não estamos analisando o Banco do Brasil, nem os orientadores, que o nosso foco é o trabalho do adolescente trabalhador;

- Os temas seriam sugeridos, com base no quadro de descobertas da pesquisa naquele momento, deixando a escolha por conta do grupo de

adolescentes. O primeiro encontro funcionou como um momento de conversa e de apresentação dos integrantes da CAP. Foi sugerido inicialmente um tema para ser discutido no grupo no próximo encontro.

- Os temas seriam debatidos a partir do momento em que os adolescentes começassem a fazer os seus relatos, uma vez que havíamos solicitado a eles que durante a semana observassem o próprio trabalho e o trabalho do outro⁵⁵;
- A forma de funcionamento dos Encontros também deveria ser definida em comum acordo. Algumas sugestões foram encaminhadas ao coletivo, tais como:
 - Local: o próprio local de trabalho dos adolescentes;
 - Periodicidade: 05 Encontros, semanais, durante os meses de julho e agosto de 2007;
 - Horário (ocorreram durante a jornada de trabalho), duração dos Encontros (10h às 12h);
 - Possibilidade de gravar/filmar alguns Encontros com o objetivo de utilizar o material registrado apenas junto com a equipe.

Os dois primeiros Encontros poderiam se dar em torno de um ou dois temas escolhidos pela equipe. Os pesquisadores se encarregariam de criar os recortes para serem e debatidos em cada Encontro. Após os dois primeiros Encontros, seria feita uma avaliação para planejar os três próximos.

A Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP) ficou assim constituída: os quatro pesquisadores profissionais (um “coletivo de pesquisadores profissionais”), conforme já descrito e os adolescentes da GEREL que se dispuseram a participar da pesquisa (sete) e que se encontrassem disponíveis nos dias dos encontros (compondo o “coletivo de adolescentes da GEREL, pesquisadores práticos”).

É interessante assinalar que apenas um adolescente não participou de todos os encontros, sendo a sua ausência motivo de análise pelo grupo, posto

⁵⁵ A descrição do primeiro encontro e as análises dos encontros seguintes estão no capítulo cinco.

que foi uma ausência sentida pelos “pesquisadores práticos”. As apresentações dos adolescentes, as falas e as análises serão apresentadas no capítulo 5.

3.3.3 - Dos Encontros

Os adolescentes foram convidados pela gerência a participar desse primeiro Encontro através do sistema informatizado de comunicação interna da empresa (Intranet). No convite, estava claro que o objetivo seria apresentar o projeto de pesquisa e convidá-los a fazer parte dela, definindo seu protocolo.

A data foi escolhida pela gerente em comum acordo com o pesquisador principal. A escolha da data, assim como do horário, levou em conta o fluxo de trabalho da Unidade, pois a jornada de trabalho dos adolescentes que participaram da CAP se encerra às 13 horas.

O planejamento desse Encontro ficou assim definido:

- Apresentação da pesquisa;
- Escolha dos temas a serem debatidos nos dois primeiros Encontros;
- Discussão sobre a forma de funcionamento dos Encontros sobre o Trabalho.

3.3.3.1 – A primeira conversa: definição do protocolo de pesquisa

No dia do Encontro sete adolescentes participaram da reunião como representantes da GEREL.

Esse primeiro Encontro foi realizado no próprio local de trabalho, numa sala disponibilizada pela gerência. A sala era confortável, com uma grande mesa oval, cadeiras acolchoadas, bem climatizada, bem iluminada, limpa, com divisórias de madeira na cor branca. A porta era de madeira combinada com vidro transparente da metade para cima, permitindo que quem estivesse de fora pudesse observar o que se passava na sala e vice-versa. Possuía ainda dois computadores e um arquivo. Sobre a mesa havia garrafas térmicas com água gelada e café quente e

fresco. Os adolescentes usavam a camisa do Programa, na cor branca com mangas de cor azul marinho, logotipo do Banco no lado esquerdo (lado do coração?) e o nome do Programa do lado direito. Todos eles usavam crachás.

A primeira meia hora da reunião foi destinada à apresentação do projeto de pesquisa.

A apresentação prevista para trinta minutos se estendeu por mais de uma hora, pois houve grande interesse em participar, aprofundar as questões e tirar dúvidas. Mesmo não sendo autorizada a gravação.

A proposta da realização dos Encontros sobre o Trabalho foi recebida com entusiasmo e adesão unânime entre os presentes.

Com relação à periodicidade dos Encontros, o grupo presente concordou com a proposta de cinco encontros. Ficou decidido que os Encontros se dariam quintas-feiras de cada semana. Um dos adolescentes teria o seu contrato finalizado no final de agosto.

O foco da discussão foi a questão do que é demandado oficialmente pela Empresa e aquilo que é efetivamente realizado pelos adolescentes, como atender telefone, por exemplo.

Este foi um assunto que mobilizou bastante a equipe e apontaram para alguns temas que haviam sido relacionadas pelos pesquisadores de campo.

Ficou acordado que os temas priorizados para os debates nos dois primeiros Encontros seriam: a importância da forma de cumprimento “bom-dia” e a maneira (prescrita e real) de atender ao telefone.

A seguir, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados em cada um dos Encontros sobre o Trabalho, sendo que o primeiro Encontro e as análises serão apresentados no capítulo 5.

3.3.3.2 - Segundo Encontro

Seguindo os passos de Schwartz (2003) de que, “ninguém vive no lugar do outro”, o pesquisador deve construir métodos dialogando com seu meio, levando em conta o que ele vive em seu próprio trabalho.

Propusemos para o 2º encontro a técnica de instrução ao sócia. Duas adolescentes foram escolhidas previamente durante as reuniões preparatórias do coletivo de pesquisadores profissionais. Explicamos para as duas adolescentes – e para os demais - que temos trabalhado assim em vários países com vários trabalhadores e é uma técnica que tem dado resultados. Explicamos que não se tratava de uma “pegadinha”, mas que iríamos brincar para entender o trabalho.

Este Encontro foi gravado após a autorização unânime dos “pesquisadores práticos”.

Conforme já assinalado, buscou-se operar com uma circulação discursiva de diferentes temporalidades, possibilitando que o discurso de um pudesse ser recuperado em outro momento por qualquer membro do coletivo de adolescentes. Por exemplo: ao levar para o grupo a instrução ao sócia, buscou-se transformar o trabalho do adolescente em objeto de análise, atualizando-o na experiência.

Após o termino da instrução ao sócia, todos começaram imediatamente a debater e os pesquisadores profissionais faziam intervenções pontuais, colocando perguntas, pedindo esclarecimentos ou esclarecendo eventuais dúvidas.

3.3.3.3 - Terceiro Encontro

Prosseguindo com a estratégia metodológica de facilitar o fluxo do diálogo e da circulação discursiva, no terceiro Encontro, o coletivo de pesquisadores profissionais sugeriu a filmagem de uma situação de trabalho. Recebemos imediatas expressões de surpresa, com exclamações de “oh! Filmar?”

Explicamos que após a filmagem (que seria realizada antes do inicio do Encontro) toda a CAP assistiria ao vídeo. Um notebook seria levado para que todos pudessem assistir e tecer os comentários. Explicamos que como nós estamos em campo para aprender, tínhamos curiosidade em vê-los trabalhando. Porque nos Encontros eles estão falando e que agora nós queríamos vê-los efetivamente trabalhando. Aquela seria na nossa opinião a melhor forma de aprender sobre o trabalho deles. Tudo acertado, marcamos a filmagem para o Encontro seguinte.

Antes de apresentarmos a “questão-debate” para o 3º Encontro, os adolescentes solicitaram cópias das gravações (que serão providenciadas após a

conclusão desta pesquisa). Depois solicitaram um “lanchinho” para os Encontros, pois só café e água não dava...

O autor principal deste trabalho comprometeu-se em trazer dali em diante o “lanchinho” solicitado. Foi providenciada a compra de pães doces, bolos e “tortinha” de chocolate, que foram devorados rapidamente nos intervalos “inventados” pelos “pesquisadores práticos”, uma vez que o planejamento dos pesquisadores profissionais não contemplava tal intervalo. A CAP estava a pleno vapor.

Finalmente conseguimos propor o tema para o debate. Dissemos que queríamos retomar e devolver para eles um pouco de nossa discussão da semana anterior. Dissemos que queríamos começar com algumas coisas que nós ouvimos na gravação e que depois, estudando lá na UERJ, nos chamaram a atenção. Propusemos então como tema para o debate a importância do “bom dia”.

3.3.3.4 - Quarto Encontro

Neste quarto Encontro pudemos experimentar um pouco das contraindicações a que estão submetidos os adolescentes. Havíamos previamente combinado com a gerência de que filmaríamos alguns adolescentes em atividade. Na noite anterior ao Encontro o pesquisador principal é surpreendido com uma ligação da gerente. Sou informado que os orientadores dos adolescentes não concordavam com a filmagem. Se nós quiséssemos filmar, deveríamos ter uma autorização por escrito dos pais dos adolescentes ou então da sede do Banco, em Brasília. Isso na avaliação dos pesquisadores de campo era inviável de conseguir em tão pouco tempo.

No dia seguinte, os três pesquisadores de campo fizeram uma reunião com a gerente e com o chefe do setor onde seria realizada a filmagem. Ele me explicou, bastante constrangido, que os orientadores manifestaram a preocupação com a filmagem, aludindo ao ECA⁵⁶. O pesquisador principal retirou da pasta seu velho e surrado exemplar do ECA - O qual foi utilizado

⁵⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8069/90.

exaustivamente por ele nos tempos de psicólogo do DEGASE - e descreveu, exatamente, onde o referido diploma legal faz referência à filmagem/foto de criança e de adolescente:

Art. 240. Produzir ou dirigir representação teatral, televisiva, cinematográfica, atividade fotográfica ou de qualquer outro meio visual, utilizando-se de criança ou adolescente em cena pornográfica, de sexo explícito ou vexatória

Art. 241. Apresentar, produzir, vender, fornecer, divulgar ou publicar, por qualquer meio de comunicação, inclusive rede mundial de computadores ou internet, fotografias ou imagens com pornografia ou cenas de sexo explícito envolvendo criança ou adolescente

Art. 247. Divulgar, total ou parcialmente, sem autorização devida, por qualquer meio de comunicação, nome, ato ou documento de procedimento policial, administrativo ou judicial relativo a criança ou adolescente a que se atribua ato infracional:

§ 1º Incorre na mesma pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente.

Ou seja, não fazia sentido tão nobre preocupação dos orientadores. Apesar da gerente ser favorável à filmagem, percebemos no chefe do setor um certo receio em “contrariar” sua equipe, autorizando a filmagem.

Como o tempo estava passando e havia um impasse de solução demorada, optamos por retornar à sala dos Encontros e montar *ad hoc* uma alternativa para aquele quarto Encontro. Como o pesquisador principal tinha em seu poder uma autorização da diretoria de pessoas do Banco do Brasil para realizar a pesquisa nas dependências do Banco, arcou-se com a responsabilidade de realizar a filmagem daquele Encontro na própria sala destinada aos encontros.

A explicação que foi dada aos adolescentes foi a seguinte: “- *A gente preferiu filmar aqui nesta sala, porque lá no espaço de trabalho de vocês nós entendemos que poderíamos atrapalhar o trabalho do pessoal. E como a pesquisa é com vocês a gente avaliou que poderia prejudicar um pouco lá, então aqui como o grupo é só nosso, a gente resolveu... etc, etc, etc....*

De bobos, os “pesquisadores práticos” não tem nada! Os olhares que eles trocaram entre si, ante a falta de convicção em nossas falas, nos fizeram perceber que o *papo não colou*:

Adilson: Ao invés de filmar lá no trabalho, o trabalho é aqui!

Maria: Hã!???

(Barulho vindo do elevador)

Luluzinha: Vamos vê quem ta chegando...

Luzuzinha: Não pode filmar lá não?

Adilson; Oi?

Luluzinha: Não pode filmar lá???

Adilson: A gente resolveu filmar aqui.

Meninas em conjunto: Ahhhhhhhhhhh!

Maria: Mas o que a gente vai fazer?

Adilson: A gente resolveu fazer aqui. Então vamos simular aqui o que seria feito lá.

Maria: Mas não tem nada aqui!

Adilson: Olha o telefone aí! Como não tem nada aqui?

Maria: Só? Risos.....

Luluzinha: liiiiiiiii...

Adilson: Computador também!

Peter Pan: Liga a televisão aí!

Maria: Rsrtrs...

Adilson: Vocês têm televisão lá?

Maria: Pra distrair...

O pesquisador principal, e autor deste trabalho, reconhece que poderia ter negociado mais, poderia ter procurado os orientadores para melhor expor suas intenções em relação à filmagem. Talvez tenha naquele momento específico faltado ao autor um pouco daquilo que tanto ouviu Yves Schwartz pregar: o desconforto intelectual. O desconforto intelectual, antes de ser um princípio ergológico, é um exercício necessário em nossas práticas de pesquisador. Com este exercício a pesquisa poderia ter ido muito mais longe, não foi. Fica ao leitor, para futuras e possíveis investigações, essas recomendações sobre erros, acertos e impasses metodológicos, que na nossa avaliação estão muito mais vivos, quando nos propomos em utilizar os métodos indiretos.

3.3.3.5 - Quinto Encontro

Para este Encontro, o coletivo de pesquisadores escolheu algumas cenas filmadas no Encontro anterior. As cenas foram transcritas, o vídeo foi editado e exibido para o coletivo.

As cenas foram apresentadas, todas em seqüência, foram debatidas de acordo com a vontade dos adolescentes e, sempre que havia um comentário sobre alguma delas, voltávamos a cena, avançávamos, ou paralisávamos alguma cena.

Apresentamos neste capítulo a nossa abordagem metodológica e os procedimentos utilizados, o mais rigorosamente que consideramos pertinente. Nos próximos capítulos serão apresentados o campo empírico e recortes desses Encontros, com o objetivo de compreender os materiais gerados na pesquisa, buscando colocar em foco as formas como o coletivo pesquisado fala de seu trabalho.

CAPÍTULO 4

O CAMPO EMPÍRICO

*E o que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir*

(Milton Nascimento / Fernando Brant / Márcio Borges)

Elegemos como campo empírico para nossa pesquisa o “Programa Adolescente Trabalhador”, implantado pelo Banco do Brasil em 2001.

Nosso objetivo neste capítulo não é fazer uma descrição ou uma análise histórica minuciosa do Banco do Brasil, do trabalho bancário ou do Programa Adolescente Trabalhador, mas, sim, sinalizar rapidamente para o fato de que, através dos tempos, o Banco produziu interesses e valores diferentes, produzindo também, por conseguinte, diferentes relações com os funcionários e com a sociedade⁵⁷.

Apresentaremos também a legislação relativa ao trabalho do menor aprendiz e concluiremos com uma rápida investigação sobre o Lar Fabiano de Cristo, que é o principal organismo de mediação conveniado com o Banco.

O Banco do Brasil começou a operar no dia 11/12/1809, tendo como principal foco atender aos interesses da monarquia Portuguesa, que chegara ao Brasil em 07/03/1808.

Muitos pensam que os trabalhadores contratados pelo Banco são funcionários públicos. Na verdade, juridicamente o Banco do Brasil classifica-se como pessoa jurídica de direito privado regido pela legislação das sociedades por ações, caracterizando-se como uma sociedade anônima aberta, de economia mista, organizado sob a forma de banco múltiplo. Ele integra atividades de banco comercial, banco rural e banco de investimentos, embora, para efeitos fiscais, seja considerado banco comercial. Emprega o maior contingente de bancários do País, contando com a maior rede de atendimento no Brasil.

⁵⁷ Para outras análises acerca do Banco do Brasil e do trabalho bancário, sugerimos uma consulta aos materiais de Borges (2006), Ruffeil (2002) e Cardoso (1997).

Mas, para entendermos a criação do Banco do Brasil é preciso antes entender brevemente os motivos da vinda da família real e da corte para o Brasil⁵⁸ e que culminaram com a criação deste Banco.

4.1 - *Vazando de Portugal...*

Nos primeiros anos do século XIX grande parte da Europa estava sob domínio de Napoleão Bonaparte, que se tornara imperador francês em 1804. O único obstáculo à extensão absoluta de seu Império e à sua consolidação na Europa era a Inglaterra, que favorecida por sua posição geográfica, por seu poderio econômico e por sua supremacia naval, tornara-se para a França um inimigo de difícil combate e conquista. Para tentar dominá-la, Napoleão usou a estratégia do “Bloqueio Continental”, ou seja, decretou o fechamento dos portos de todos os países europeus ao comércio inglês. Ele pretendia, dessa forma, enfraquecer a economia inglesa, que precisava de mercado consumidor para os seus produtos manufaturados e, assim, impor a preponderância francesa em toda a Europa. Uma vez isolada, privada, precisando de mantimentos e de materiais de guerra, a Inglaterra acabaria sucumbindo ao domínio francês.

O decreto napoleônico, datado de 21/11/1806, dependia para sua real eficácia, de que todos os países da Europa aderissem à idéia e, para tanto, era fundamental a adesão dos portos localizados nos extremos do Continente Europeu, ou seja, os do Império russo até os da Península Ibérica, especialmente os de Portugal. O Acordo de Tilsit, firmado com o czar Alexandre I da Rússia, em julho de 1807, garantiu a Napoleão o fechamento do extremo leste da Europa. Faltava o fechamento a oeste, ou seja, os portos das cidades de Lisboa e do Porto, fosse por meio de acordo político ou por meio de ocupação militar.

Um grande problema para os planos expansionistas de Napoleão era a posição dúbia do Governo de Portugal, que relutava em aderir ao Bloqueio Continental devido à sua aliança com a Inglaterra, da qual era extremamente dependente.

⁵⁸ Serviu como referência para este estudo inicial a obra: *Anais da Academia Portuguesa de Historia*. Lisboa: 2002.

Sendo um reino decadente, cuja grande riqueza eram as suas colônias de exploração, especialmente o Brasil, Portugal não tinha como enfrentar o exército de Napoleão. Permanecer na Europa significava, portanto, ficar sob a esfera de dominação francesa. A alternativa que sua aliada, a Inglaterra, lhe apontava como a melhor seria a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, que passaria a ser a sede do reino. Essa alternativa contava com o apoio de uma parte da nobreza portuguesa sendo, também, bastante atraente para os interesses ingleses.

O sentimento de inferioridade de Portugal em relação às demais potências européias é apontado por Holanda (1990) como um forte motivador para o desejo da instalação da Corte no Brasil, pois o luxo da Corte não apagava no reino a consciência da inferioridade dentro de velho continente. Portugal estava cansado de ser pequeno, e, reatando a antiga vocação transmarina pela voz de alguns expoentes, tomou a consciência de que poderia tornar-se muito grande.

A hesitação de D. João em cumprir as determinações de Napoleão fez com que ele se deparasse com o Exército francês praticamente às suas costas. Sem alternativa, embarcou para o Brasil com toda a família real e a Corte, cerca de 10 mil pessoas da aristocracia, além de trazer todo o tesouro português. Este embarque, realizado às pressas, como uma fuga, apenas um dia antes de as tropas napoleônicas ocuparem Lisboa, tirou da transferência da Corte para o Brasil qualquer caráter de grandeza política ou estratégica.

Enfim, com a invasão de Portugal pelo exército de Napoleão, a corte portuguesa foge então para o Brasil, com a população de Lisboa assistindo atônita a toda essa movimentação. Ela não podia acreditar que estivesse sendo abandonada pelo príncipe-regente e demais autoridades, levando tudo o que estivesse à mão, deixando-a totalmente desamparada para enfrentar as tropas francesas. Com uma Lisboa transformada em um caos, Junot⁵⁹ e sua tropa, apesar de bastante desfalcada, não tiveram problema para dominar a cidade, cuja população estava atordoada com o que consideravam uma fuga vergonhosa.

⁵⁹ Trata-se de Jean-Andoche Junot. Em 1807 foi escolhido por Napoleão para Comandante-em-chefe do Corpo de Observação da Gironda, e à frente deste exército ocupou a parte central de Portugal, sendo nomeado Duque de Abrantes. Anais da Academia Portuguesa de Historia. Lisboa: 2002.

O príncipe regente desembarcou em Salvador em 22/01/1808. Ainda na cidade de Salvador, Dom João decretou a abertura dos portos do Brasil aos “países amigos”, permitindo que navios estrangeiros comerciassem livremente nos portos brasileiros. De Salvador, a comitiva partiu para o Rio de Janeiro, onde chegou em 08/03/ 1808, tornando-se esta cidade a sede da corte portuguesa. Dom João teve de organizar toda a administração brasileira (Casaretto, 2006): criou três ministérios: o da Guerra e Estrangeiros, o da Marinha e o da Fazenda e Interior; instalou também os serviços auxiliares e indispensáveis ao funcionamento do governo, dentre os quais o Banco do Brasil, a Casa da Moeda, a Junta Geral do Comércio e a Casa da Suplicação (Supremo Tribunal). Em 17/12/1815 o Brasil foi elevado a reino e as capitanias passaram em 1821 a chamar-se províncias.

Casaretto (idem) assinala que depois da chegada da família real duas medidas de Dom João deram rápido impulso à economia brasileira: a abertura dos portos e a permissão de montar indústrias – que haviam sido proibidas anteriormente por Portugal. Abriram-se fábricas, manufaturas de tecidos começaram a surgir, mas não progrediram por causa da concorrência dos tecidos ingleses. Bom resultado teve, porém, a produção de ferro com a criação da Usina de Ipanema nas províncias de São Paulo e Minas Gerais.

4.2- Criado o Banco do Brasil⁶⁰

Segundo Borges (2006), como emissor de moeda e tomador de crédito, o Banco do Brasil sustentava a nobreza, surgindo como um reforçador dos interesses colonialistas. A emissão de moeda pelo Banco cobria os déficits orçamentários provocados pela sustentação de uma corte numerosa e pela política externa expansionista de dom João VI. Com a proclamação da República, em 1889, o Banco do Brasil foi chamado a cooperar na gestão financeira do novo regime político e se destacou como agente saneador das finanças, abaladas pela crise do fim da Monarquia. Ainda segundo este autor, em 18 de setembro, foi

⁶⁰ Anexa a esta tese, encontra-se a parte jurídica de criação do Banco do Brasil.

autorizado o funcionamento de uma nova empresa financeira, o Banco Nacional do Brasil e, em seguida, o Banco da República dos Estados Unidos do Brasil.

“O Banco do Brasil atual surgiu em 1905, quando uma nova crise bancária levou seu antecessor à beira da falência. Devido à importante posição que o Banco da República ocupava no sistema financeiro do País e a seu papel semi-oficial como banqueiro do governo, o Tesouro Federal interveio para apoiá-lo. O banco reorganizado, agora chamado Banco do Brasil, ficou sob controle direto da União. O Tesouro comprou aproximadamente 1/3 das ações da nova empresa, o maior lote único de votos. Além disso, os novos estatutos do Banco autorizavam o presidente da República a nomear o presidente do BB (o que já se fazia com o Banco da República) e um dos seus quatro diretores” (Borges, 2006, p. 94).

Em sua dissertação de mestrado, Neide Ruffeil (2002) faz a apresentação da instituição financeira Banco do Brasil⁶¹ (BB), configurando o processo de reestruturação produtiva nela produzido.

Segundo a autora, a configuração atual que o sistema financeiro nacional adquiriu se deu ao longo de um processo de transformação que se intensificou nas últimas quatro décadas. Seus efeitos podem, entretanto, ser identificados a partir do capitalismo em sua fase expansionista que caracterizou a economia brasileira, a partir dos anos 30, com a transformação do modo de acumulação capitalista baseado no setor agrário-exportador para uma estrutura produtiva de base urbano-industrial.

Ruffeil diz que a passagem para este novo modelo econômico ia se constituindo a partir de medidas estatais implementadas, que criavam as bases para a acumulação capitalista industrial. Crescia em importância o chamado setor terciário da economia, na medida em que se implantavam diversos serviços nas cidades. Por conseguinte, foram sendo implementadas modificações, ainda que incipientes, no sistema financeiro nacional para adequá-lo às necessidades da nova organização industrial e dinamizar o processo de acumulação capitalista no Brasil.

⁶¹ Para efeito de economia do texto, a partir deste momento designaremos com frequência o Banco do Brasil simplificada por Banco, ou pela sigla BB.

“O trabalho bancário nas primeiras décadas do século XX consistia basicamente em operações relativas a: conta corrente, crédito e cobrança. Através da manipulação e contabilização de papéis, os bancários realizavam manualmente todo o trabalho de escrituração do movimento diário do banco. Como amostras das inovações implementadas no trabalho bancário, produzindo mudanças importantes no modo de realização do trabalho bancário bem como aumento de produtividade, tivemos a introdução da máquina datilográfica e dos copiadores de gelatina, nos anos 20, das máquinas de calcular nos anos 40 e no final dos anos 50 os equipamentos destinados à elaboração de cartelas contábeis, substitutas dos livros de registro da contabilidade” (Ruffeil, 2002, p.91).

Segundo Ruffeil (idem), na década de 40 e no período posterior a ela, que se intensifica o processo de concentração bancária no Brasil, aumentando a competição por um mercado ainda reduzido, o que ocasionava na diminuição do número de bancos e num aumento do número de agências bancárias. Até os anos 60, a estrutura do sistema bancário era muito simples consistindo em bancos com direção geral e agências.

Ruffeil assinala, ainda, que eram requeridas dos candidatos a trabalhador bancário, determinadas normas de conduta compatíveis com os valores da aristocracia rural e da burguesia financeira emergente, como modos de vestir, de atender ao público, etc. Desse modo, o bancário da época seria detentor de um capital simbólico (Bourdieu, 1989), depositário da riqueza alheia gerida pelo banco – o “capital confiança”.

“Assim configurava-se no imaginário social o bancário como um ‘homem de bem’ cuja conduta pautava-se pela honestidade e correção. Deveria ser o bancário um merecedor da confiança da empresa e dos clientes, assimilando em seu cotidiano de trabalho e até mesmo em sua vida privada, os valores éticos e culturais propalados” (Ruffeil, 2002, p.93).

Comparando as transformações que ocorreram no BB, Ruffeil verifica que a preocupação com o desenvolvimento do país – uma marca deste Banco– foi perdendo a prioridade, ganhando um sentido reduzido de “utilidade à sociedade”. A autora aponta para o movimento do Banco, no sentido de uma busca pela geração de lucros para valorizar suas ações e satisfazer seus acionistas.

Com a política neoliberal adotada no Brasil na segunda metade da década 1990 pelos dois governos do PSDB e continuada pelo PT em seus até aqui dois governos, não surpreendem as transformações de missão ocorridas nos últimos tempos no Banco do Brasil. O que o texto de Ruffeil nos mostra é que, pouco a pouco, se instalaram no Banco toda uma série de valores que se configuraram alinhados a uma economia capitalista mundial hegemônica pelo capital financeiro e fortemente permeada por uma política neoliberal.

Em 1964, instalada a nova ordem imposta pelo capital internacional e operada pela ditadura militar, ocorre a criação do Banco Central e do Conselho Monetário Nacional. Neste momento o Banco do Brasil perde suas funções de autoridade monetária passando a ser o instrumento da política de crédito público e financeira da ditadura militar. Em 1986, mais uma mudança ocorre na gestão da economia brasileira e atinge o Banco do Brasil com a importante perda da “Conta Movimento” para o Banco Central.

“Esta conta assegurava ao Banco do Brasil o suprimento automático de recursos para as operações de interesse governamental como investimentos na área social. Até então o Banco do Brasil podia dispor de uma política voltada para o subsídio da agricultura, ou seja, sua atividade principal era financiar a agricultura do país. A perda da conta-movimento significa que o Banco do Brasil a partir deste momento passa a equiparar-se aos demais bancos comerciais disputando com estes, espaços no mercado financeiro” (Ruffeil, 2002, p. 107).

Em suas análises, Ruffeil assinala que os anos 80 marcam a incorporação pelo Banco do Brasil das nossas conhecidas exigências – em padrões absolutamente redutores e discutíveis – de produtividade e qualidade. Com isso, o Banco adota medidas de redução dos custos como a informatização maciça e o enxugamento de quadros.

As relações de trabalho, até então marcadas por respeito, estabilidade e segurança, haviam construído fortes laços ético-sociais de pertencimento, corporativismo e identificação entre os funcionários e com a empresa. A imagem de “grande empregador”, associada ao papel social que desempenhava, fez com que o vínculo de emprego no Banco do Brasil fosse algo desejável e até mesmo se transformasse em um projeto de vida.

“Historicamente, trabalhar no Banco do Brasil não era apenas ter um emprego, mas ter um status. Era uma carreira onde o funcionário era tão importante quanto o prefeito, o médico ou o padre da cidade. Os funcionários eram verdadeiros desbravadores e, assim como os militares, aceitavam missões em qualquer lugar do país (a figura do herói). O Banco do Brasil sempre teve uma estrutura militarista: além de uma hierarquia semelhante à militar, denominações como bateria, retaguarda e plataforma eram utilizadas para caracterizar os setores de suas agências” (Borges, 1998, p. 1).

Ruffeil (2002), assinala ainda que

“Ingressar no Banco do Brasil significava entrar para um segmento elitizado da sociedade, tendo como garantia todo o cumprimento das legislações de proteção trabalhista em vigor, além dos benefícios já citados, o que para muitos brasileiros era um grande diferencial de emprego. Além disto estava atrelado também a toda uma valorização do papel social do banco enquanto agente de desenvolvimento do país que atuava em quase todas as cidades, inclusive nos interiores mais distantes deste país. Podia ser uma cidade de interior bastante pequena, mas lá estava uma praça com a igreja, prefeitura e uma agência do Banco do Brasil. Orgulhava-se assim o funcionário por cumprir regularmente as suas atribuições, ajudar no desenvolvimento do país, ascender em sua carreira a partir de tempos especificados e alcançar, em seguida, a vitoriosa aposentadoria, marcada por uma sensação de ‘dever cumprido’” (p.111, aspas no original).

Segundo esta mesma autora, muitos funcionários do Banco ingressavam e/ou faziam suas carreiras a partir de experiências em diferentes cidades, em geral em cidades do interior. Criavam laços com a comunidade local, inclusive entre os funcionários que compartilhavam as horas de trabalho e espaços de lazer produzidos coletivamente. Na opção pelo Banco, os funcionários abandonavam seus cursos em andamento, inclusive universitários. Ruffeil (2002) vai mais longe:

“Cabe ressaltar aqui que não eram bem vistos os funcionários que apenas cumpriam rigidamente seus horários de trabalho porque tinham outras obrigações ainda que fossem para ações em formação. Além disto não era muito valorizada internamente a formação profissional ou mesmo a experiência alcançada ‘lá fora’. Importava mais todo um acúmulo de conhecimentos da própria experiência no trabalho. Essa era a verdadeira formação do bancário naquela época, que não é tão distante assim, talvez há 15/20 anos atrás.” (p.115).

Abro um pequeno parêntesis aqui. Resguardadas as devidas proporções existentes entre o Banco do Brasil e os demais bancos privados brasileiros, a citação supra me fez recordar da minha própria trajetória como bancário. Trabalhei como escriturário-caixa do Banco Real de 1989 a 1992, este foi o meu primeiro emprego formal remunerado. Na época eu cursava a graduação em Psicologia na Universidade Federal Fluminense, em Niterói-RJ. Este grande esforço de qualificação universitária não era bem vista. Sofria muitos constrangimentos por querer sair no meu horário visando não prejudicar meus estudos. Naquela época, o bancário que não ficava após o seu horário era considerado uma pessoa que não “vestia a camisa” da empresa. Agindo de forma ilegal, com a ausência de fiscalização dos governos, os bancos não remuneravam as horas extras, o que aumentava ainda mais o caráter de exploração-dominação desta forma de organização do trabalho. De constrangimento em constrangimento, fui forçado a “trancar a faculdade”. Em determinados momentos

daquele início de anos 90 eu julgava que nunca mais retornaria aos bancos da universidade, pois me sentia “preso” financeiramente ao banco. Eu precisava do emprego e não conseguia mais conciliar o emprego com a universidade, principalmente por se tratar de uma universidade onde o curso de Psicologia exige horário integral, ou seja, feito para quem não tem emprego formal⁶².

No Banco Real não gozávamos das conquistas de nossos colegas do Banco do Brasil. Era tudo absolutamente diferente em termos de “salários, benefícios, cultura e clima organizacional, políticas de gestão de pessoas, formação de lideranças e educação corporativa”.⁶³

Feito o parêntesis, retornamos o foco deste trabalho para o Banco do Brasil e assinalamos que entre os anos de 1989 e 1997 ocorre uma drástica diminuição de quadros no Banco do Brasil, passando de 120.000 para 80.000 o número de funcionários. Ruffeil (2002) acrescenta:

“Cabe ressaltar em especial o impacto produzido pelo Programa de Desligamento Voluntário (P.D.V.), em 1995, onde os funcionários foram “incentivados” a se demitir em troca de uma certa indenização. (...) foi constatado entre os trabalhadores um quadro de total perplexidade e desespero por constatarem que o valor de seu trabalho, da dedicação a um projeto de vida e de trabalho ao longo dos anos, foi traduzido por uma cifra” (p.108).

Borges (2006) assinala que apesar de não serem servidores públicos, os funcionários do Banco do Brasil, admitidos na forma de por concurso público, tinham com a empresa uma espécie de acordo tácito de estabilidade no emprego, o que sempre foi apontado como um dos elementos motivadores do vínculo entre funcionários e empresa. Ainda segundo a autora, este acordo foi quebrado unilateralmente em junho de 1995, quando o Banco implementou o Programa de Desligamento Voluntário (PDV) no primeiro governo de Fernando Henrique

⁶² Neste caso, cabe ressaltar o diferencial do curso de graduação em Psicologia da UERJ, que oferece aulas noturnas.

⁶³ Coloquei todas estas expressões entre aspas, pois temos uma visão crítica do uso ideologizado destes vocábulos. Como *benefício*, por exemplo.

Cardoso. Tal Programa já no nome revela todo o esforço de manipulação de palavras – programa, desligamento, voluntário. O “desligamento” (e não demissão) apresentava uma característica de “voluntário”, mas ao mesmo tempo estabelecia metas para o corte de pessoal, reduzia os quadros das agências e unidades e não deixava claro o que seria feito se a meta não fosse atendida, “impondo uma insegurança típica dos programas autoritários” (p. 99).

Segundo a mesma autora, o PDV era dirigido aos funcionários com mais de 12 anos de carreira, baseado na relação tempo de serviço/ comissão exercida.

“(…) os funcionários tiveram apenas 11 dias para definir se fariam ou não a adesão ao plano. O Boletim deixava claro que a Diretoria de Recursos Humanos do BB havia se reunido com entidades representativas dos funcionários para discutir essas medidas, mas ‘as poucas sugestões apresentadas não foram seguidas de argumentação suficiente para modificar a proposta original do Banco’. Na época, o BB contava com 107 mil funcionários. Destes, 55 mil foram classificados pela empresa como ‘elegíveis’, aptos a participarem do programa. Além dos direitos legais, a empresa oferecia incentivos variáveis, de acordo com o tempo de serviço, os 40% do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (que, normalmente, só recebe quem é demitido das empresas), liberação de 98% da contribuição feita pelos funcionários para a Caixa de Previdência do BB – PREVI e manutenção da assistência médica prestada pela Caixa de Assistência do BB – CASSI – por dezoito meses, custeadas integralmente pelo Banco do Brasil” (Borges, 2006, p. 99-100).

Cerca de 13,5 mil funcionários “deixaram” o Banco através do PDV, o que representou 83% do inicialmente pretendido. Isso fez com que o PDV do Banco do Brasil fosse considerado um “sucesso” mundial em programas dessa natureza, na medida em que as experiências internacionais apontavam para um índice médio de adesão da ordem de 25% (Borges, *idem*).

Todo um conjunto de pesquisas⁶⁴ apresenta o que foi o “sucesso”: um quadro de perplexidade e destruição de sonhos, atravessados pela constatação de que o *velho* Banco do Brasil não era mais o mesmo da época em que eles haviam realizado o disputadíssimo concurso público para ingresso nos quadros desta instituição. Eles perceberam que o banco

“Não necessitava mais daquele funcionário que ‘vestiu a camisa’ (vestir a camisa como uma segunda pele – uma identidade) a vida inteira, pois as suas atividades não entraram mais em sintonia com o novo cenário. Neste novo cenário, os novos atores são as empresas de prestação de serviços, funcionários com pouco tempo de casa e estagiários, os quais não criam vínculos empregatícios” (Pereira, 1996, *apud* Ruffeil, 2002, p.109).

Cabe ainda apontar no trabalho de Ruffeil (2002) a constatação feita pela autora de que nenhuma empresa reflete melhor a cultura do Brasil do que o Banco do Brasil, com seus 199 anos de história. Para entender essa cultura, a autora se reporta à antropólogos, como a obra de Roberto Da Matta, e demonstra que na mesma medida em que funciona a sociedade brasileira, o Banco do Brasil conseguia produzir uma tautologia entre dois lados. Uma ambigüidade vista como positividade. E assim, o Banco do Brasil seria destinado a conviver com opostos: banco comercial e banco social. Neste sentido, Ruffeil assinala que, a empresa consegue viver simultaneamente os dois lados e, mais do que isso, faz lado um trabalhar pelo outro. Como funciona? Os programas sociais trazendo negócios para o comercial e, este, por sua vez, financiando projetos sociais.

O Banco do Brasil seria então, um banco de mercado, gerador de lucros e um banco social, fomentador do desenvolvimento do país e motivo de orgulho para seus funcionários. Durante a sua longa travessia do Atlântico, fugindo dos franceses, teria D. João imaginado tudo isso para o Banco do Brasil?

⁶⁴ Para uma análise dos efeitos do PDV consultar dentre outros: Silva (1998), Cardoso (1999), Rego (1999), Ruffeil (2002) e Borges (2006).

4.3 - Um novo PDV atravessa a pesquisa.

*Ela me dá um beijo na testa
e quer que eu tenha um dia legal,
mas se quiser eu posso ver nas ruas
senhores, escravos, nada é real.
Todo mundo me diz: bom dia!
Todo dia sempre igual
crianças pedem nas janelas do carro
até nas noites de Natal.
Ou, ou, ou, ou nada mudou...
Ou, ou, ou, ou nada mudou...*

(Léo Jaime – *Nada Mudou*)

Dia 07/05/07, já no segundo mandato do governo do PT, a direção do Banco do Brasil lança um pacote de medidas que visam a reestruturação do quadro de pessoal do Banco, no sentido de "enxugá-lo" com demissões, aposentadorias, terceirização de serviços, transferências compulsórias, redução de salários e de cargos comissionados. O Banco anunciou uma reestruturação que vai envolver um programa de demissão voluntária e outro de aposentadoria antecipada. O objetivo é economizar R\$ 285 milhões por ano, a partir de 2008.

O Banco afirmou que não haveria exatamente *demissões*. Seriam reduzidos de 24 para 5 o número de escritórios mantidos em todo o país, especializados em análise de crédito. Os 1.196 funcionários que trabalham nos escritórios que foram fechados tiveram que optar por uma transferência para outra agência ou pelo programa de *desligamento voluntário*.

Além disso, todos os funcionários com mais de 50 anos, que tinham mais de 15 anos de contribuição para a Previ (fundo de pensão dos funcionários do Banco do Brasil) poderiam requerer sua aposentadoria. Segundo o Banco, 12.600 pessoas estariam naquela situação.

Os sindicatos dos bancários protestou contra as medidas. A CONTRAF (Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ramo Financeiro), reclamou de não ter sido procurada para negociar as medidas e afirmou que a direção do

Banco estaria forçando as pessoas que trabalham nos escritórios que foram fechados a aderirem ao tal programa.

O pacote começou atingindo brutalmente dois importantes setores, vinculados às áreas de logística (GEREL)⁶⁵ e de análise de crédito (NUCAC). Para alcançar a meta de cerca de 20 mil demissões, o pacote estrategicamente estabeleceu dois programas, nenhum deles repetindo a sigla já queimada (PDV): um Programa de Adequação do Quadro de Pessoal (PAQ) e do Plano de Aposentadoria Antecipada (PAA).

A rede de agências também foi alvo da direção do Banco com o corte de comissões e cargos gerenciais, o fim de qualquer substituição, o estabelecimento do critério de cumprimento de metas para promover comissionamentos e descomissionamentos, a redução em cerca de 40% do número de caixas.

Conforme vimos anteriormente, em 1995 o governo do PSDB já havia lançado o "Programa de Ajustes" que provocou demissões compulsórias e "induzidas" por meio do PDV (Programa de Desligamento Voluntário) ao qual "aderiram" 13.500 funcionários. O PDV foi anunciado para a sociedade como uma estratégia moderna porque "permitia" que o funcionário se manifestasse "voluntariamente". Segundo Ribeiro (2007), o plano de aposentadoria antecipada do Banco do Brasil teve uma "adesão" quase três vezes maior do que a esperada, atingindo cerca de 7 mil funcionários. As estimativas são de que deverá haver uma economia bruta anual de R\$ 240 milhões na despesa com pessoal. O bom desempenho do pacote, na avaliação do Banco, poderá levá-lo a adotar caminho semelhante dentro de alguns anos, para "enxugar" ainda mais a despesa administrativa: "Não está descartada a hipótese de criarmos um novo programa dentro, digamos, de cinco anos", disse o gerente da unidade de relações com investidores do Banco do Brasil, Marco Geovanne Tobias da Silva, em entrevista ao jornal Valor Econômico de 04/07/2007.

Ribeiro (idem) assinala que quando comparado aos seus principais competidores – os grandes bancos privados de varejo –, o Banco do Brasil tem uma folha de pagamento mais pesada, com salários médios mais altos. Para o autor a pressão na folha de pagamento é provocada pelos funcionários mais

⁶⁵ Setor do Banco do Brasil onde realizamos a nossa pesquisa e sobre o qual falaremos mais adiante.

antigos, principalmente os contratados antes do Plano Real, que têm salários fora da realidade do mercado de trabalho bancário atual (com salários dos que trabalham reduzindo-se, em paralelo aos lucros cada vez mais extraordinários dos banqueiros).

No momento da redação deste texto, o Banco do Brasil tem cerca de 82 mil funcionários. Desses, 14 mil tinham idade superior a 50 anos e mais de 20 anos de casa, portanto potenciais “aderentes” ao PAA. O pacote fez com que desses 14 mil funcionários, 7 mil se aposentassem, quando o Banco estimava uma “adesão” de, no máximo, 2,5 mil funcionários. “O banco tem como melhorar ainda mais a sua eficiência”, disse Geovanne ao jornal. Ele lembra que, do quadro de funcionários do Banco, cerca de 10 mil tem mais de 45 anos e vão se tornar elegíveis para um programa de aposentadoria antecipada dentro dos próximos cinco anos.

Os funcionários que “aderiram” ao pacote se aposentaram imediatamente pela Previ, recebendo 90% do salário atual. Como incentivo para a aposentadoria antecipada, o Banco do Brasil ofereceu ainda o pagamento de três salários adicionais e assumiu a contribuição ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) até os funcionários cumprirem o período para a aposentadoria no sistema oficial. A partir de 2008, o Banco começa a colher os resultados do pacote. Deixará de gastar cerca de R\$ 240 milhões anuais brutos com o pagamento de funcionários, mesmo depois que os antigos trabalhadores forem substituídos: “A intenção do Banco do Brasil é repor esses funcionários, para que não haja prejuízo ao atendimento nas agências”, disse Geovanne. Com a aposentadoria, o Banco do Brasil deixa de ter a despesa com os vencimentos de 7 mil funcionários, que passam a receber “benefícios” da Previ.

4.4- O local da pesquisa empírica: a GEREL

A GEREL-RJ é a Gerência Regional de Logística do Banco do Brasil, fica situada no bairro do Andaraí, no município do Rio de Janeiro. Após a reestruturação ocorrida a GEREL se bifurcou em duas modalidades de serviços:

1ª - Unidade de Suporte Operacional (USO), responsável por serviços que impactam diretamente o cliente final do Banco. Por exemplo: tesouraria, compensação, etc.

2ª - Um Serviço de Logística que não impacta diretamente o cliente final. Este serviço é responsável por compras, contratações, área de engenharia (adequação de agências e de outras unidades), área de suprimento (gráfica, almoxarifado, etc.) e uma área de integração logística, responsável pela integração dos processos, mensurando a satisfação do cliente interno e a entrega dos produtos e serviços desta área.

Nossa entrada na GEREL se deu em meio a esta reformulação, cenário em que das 19 gerências desse tipo espalhadas pelo Brasil, 8 foram fechadas. O objetivo revelado pelo Banco foi a centralização dos serviços, entendendo que ao centralizar alguns serviços ganharia em custos e em processos. Assim, por exemplo, Brasília passou a centralizar as compras e contratações das regiões centro-oeste e norte. A lógica implantada foi a de centralizar alguns serviços e terceirizar outros. A Gerência do Rio de Janeiro não absorveu ninguém e nem foi absorvida, mas se apresentava ante o desafio de buscar uma melhoria na percepção do cliente em relação ao trabalho deles. Na Unidade de Suporte Operacional (USO), quando de nossa pesquisa de campo, estavam sendo terceirizados os serviços de montagem de equipamentos. O Programa do Adolescente Trabalhador – no qual o Banco do Brasil não é pioneiro, apenas cumprindo uma obrigatoriedade legal – é, teoricamente, igual no país inteiro. O setor responsável pela dotação dos adolescentes é a área de “gestão de pessoas”. Este setor faz a dotação para cada unidade do Banco. No acordo de trabalho está colocado como indicador de responsabilidade social o preenchimento dessas vagas. Portanto, é o setor de “gestão de pessoas” que credencia as entidades interessadas em “fornecer” os adolescentes para o Banco. Segundo a então gerente da área de integração logística, (informação verbal)⁶⁶, responsável principal pela nossa entrada na GEREL e por todo acolhimento

⁶⁶ Entrevista concedida na GEREL-RJ, em 28 de junho de 2007.

excepcional que recebemos para a realização de nossa pesquisa, o poder de fiscalização sobre as referidas entidades se exerce efetivamente. Em alguns estados da federação houve divergências entre o Banco e os órgãos de fiscalização. Em comunicação pessoal, ela relata que na época em que ainda era gerente regional de pessoas do Banco do Brasil, o ministério público da infância e do adolescente de Vitória-ES e o respectivo conselho tutelar não concordavam com o Programa realizado pelo Banco (porque era um programa de jornada de 5 horas) e autuaram o Banco, alegando que ele deveria melhor provar que havia, efetivamente, um treinamento para os adolescentes; entendiam os órgãos fiscalizadores que o Programa estava mais voltado para o trabalho em si do que para uma verdadeira capacitação do adolescente. Por conseguinte, eles ficaram um longo tempo sem preencher as vagas em Vitória, autuados duas vezes, porque estavam operando inadequadamente uma exigência legal e autuados por não terem a dotação legal preenchida.

No Rio de Janeiro foi diferente. As duas instituições que “fornecem” os adolescentes precisam estar completamente adequadas às instruções normativas do Banco do Brasil para que possam ser credenciadas. Quando surge uma vaga, o setor de “gestão de pessoas” é acionado para convocar um adolescente, através de um destes organismos conveniados. O adolescente é recebido e tem toda uma programação voltado para ele o adolescente. Cada adolescente tem um tutor, funcionário do Banco, cuja tarefa é voluntária, sem qualquer gratificação específica. “O objetivo não é que o adolescente trabalhe, mas que ele comece a perceber o mundo do trabalho através do convívio com os funcionários do banco”, assinala a gerente em uma conversa conosco.

O tutor tem, formalmente, uma série de atribuições com o adolescente, como, por exemplo, acompanhar o seu desempenho escolar, fazer contato com a família (se achar pertinente), manter contato freqüente com a assistente social da entidade credenciada, à qual o adolescente está vinculado, para reportar qualquer coisa voltada para irregularidade ou alguma dificuldade. Os profissionais de Serviço Social dessas entidades, por outro lado, periodicamente devem comparecer à GEREEL para verificar o local de trabalho dos adolescentes, para conversar com o tutor, etc.

O adolescente tem um “programa de capacitação corporativa” a ser

cumprido, que vai desde a área de informática até à de orientação profissional (o Banco recentemente adquiriu um programa didático de orientação profissional). O adolescente pode ficar no Banco do Brasil até 16 anos e 11 meses, quando ele está perto de atingir esta idade o adolescente faz a orientação profissional. A idéia é também a de integrar o adolescente com a equipe do setor onde ele está atuando. Desse modo, ele realiza pequenos serviços, pequenas tarefas no microcomputador para reforçar a capacitação que ele teve em informática. Ele também “tira xerox”, transmite fax, atende telefone, etc. A gerente deixa claro que o fato de executarem todas essas tarefas, elas não são consideradas como o trabalho deles. Trata-se, isto sim, da maneira que o Banco buscou para inseri-los no mercado de trabalho, compreendendo as relações que ocorrem numa grande empresa capitalista. Periodicamente eles são convocados para comparecerem no setor de “gestão de pessoas” para alguma atividade, encontros ou debates:

“(...) ele faz a capacitação em informática, então a gente pede, por exemplo, para ele fazer uma tabela na computador. Com isso verificamos se ele realmente aproveitou o que ele estudou e ele treina ao mesmo tempo. Eles gostam de fazer isso. De uma maneira geral ele vai a outros setores levar ou buscar papel, ele tira xerox, ele atende o telefone e faz, enfim, essas pequenas coisas que tem a ver com os trabalhos. Essa área da informática é uma área que eles gostam muito de fazer quando são solicitados. Ele faz, aí você corrige e ele faz de novo”.

Antes de começarem as atividades de trabalho, os adolescentes recebem um treinamento. Seja a capacitação formal, fornecida pelos cursos à distância e presencial, seja o treinamento em serviço, acompanhado pelo tutor. Neste caso ele vai explicar ao adolescente o que aquele determinado setor faz, qual a importância, quem são seus clientes e gerentes, buscando situar, desta forma, o adolescente no contexto específico daquele setor:

“Uma dificuldade que a gente tinha muito lá no setor é que eles atendiam às vezes o telefone assim: - Alô! Não! Alô não! Então veja a

importância de você dizer o nome, qual é o setor, para que as pessoas saibam. Aí passam uns dias e você sente a mudança, ele atende e já fala o nome. Você percebe que aos poucos ele vai se desabrochando. A nossa menor aqui do meu setor participou de um concurso de redação, no ano passado, para falar sobre a importância da responsabilidade social nas empresas, baseada na experiência que ela tinha e a carta que ela fez venceu o concurso, aqui no Rio. Ela ficou muito feliz! E foi ela quem fez, nós apenas ajudamos em alguma correção, um erro de português, etc. Mas a idéia foi dela. Além de ganhar alguns prêmios, ela foi almoçar com os executivos do Rio de Janeiro. A tutora dela é uma pessoa muito interessada, que esta sempre no calcanhar dela. Então, eles têm o momento de trabalho, o momento da capacitação e o momento pessoal, onde o tutor dá uma 'força' nos trabalhos escolares”.

Apesar de este Programa ser pertinente ao cumprimento de exigência legal, já havia no Banco uma tradição de acolhimentos aos juridicamente considerados menores de idade. Vários funcionários que ocupam lugar de destaque na empresa, iniciaram a sua carreira no Banco como “menores aprendizes”. Mas durante muito tempo este Programa não teve o cunho de buscar inserir as classes subalternizadas no mercado de trabalho. A atração atingia grupos sociais que não se enquadravam necessariamente como os mais “carentes”, onde existe uma maior dificuldade de inserção. As redes de recrutamento eram diversas, muitas vezes eram utilizadas as redes de parentela e conhecidos de funcionários, outras vezes eram buscados nos estabelecimentos filantrópicos (como o Lar Fabiano de Cristo, por exemplo). Ou seja, não existia um parâmetro definido como encontramos hoje.

A gerente entende que talvez atualmente seja mais fácil (ou menos difícil) para o adolescente conseguir um emprego após ter passado pelo Programa do Banco do Brasil, uma vez que ele possui algumas capacitações que provavelmente não teria condições de obter fora do Programa, em função da sua situação econômica e posicionamento social. Segundo ela, a ênfase do Banco na questão da chamada “responsabilidade social” permite fazer esta opção pelos adolescentes oriundos das camadas mais exploradas e dominadas das classes

populares. Ao mesmo tempo, ela entende que esse procedimento se ajusta ao que os conselhos de defesa dos direitos da criança e do adolescente esperam da empresa. Assim, a seu ver, o Programa vem se ajustando às demandas dos Conselhos. A atividade dos adolescentes não está desatrelada da escolarização, sendo uma das funções do tutor a de fazer o seu acompanhamento escolar através dos boletins, etc. O adolescente não pode ficar reprovado, pois ele corre o risco de perder a vaga no Programa. O estado do Rio de Janeiro tem uma dotação de 498 vagas. A GEREL, por sua vez, possui uma dotação de 14 vagas. Quando de nossa pesquisa de campo, 11 vagas estavam preenchidas. Conseguimos atrair para a constituição da Comunidade Ampliada de Pesquisa, participando dos encontros sobre o trabalho com 7 adolescentes.

Conforme assinalado anteriormente, iniciamos nosso trabalho de campo em meio a uma fase difícil para os funcionários, provocada pelo pacote PDV e o processo de reformulação da GEREL. Os adolescentes pareciam ter sido atingidos por essas mudanças, mas não de maneira direta.

Como fizemos referência, a atividade dos funcionários enquanto tutores é voluntária e não especificamente remunerada. A gerente nos diz que se trata de um compromisso pessoal de cada funcionário que se voluntariou, comprometendo-se a tal tarefa. Ninguém ganha especificamente para fazer isso, a pessoa faz isso porque quer, tendo sido convidada ou mesmo se ofereceu.

A partir de sua experiência e de seu patrimônio como ex-“gerente de pessoas” do Banco do Brasil (GEPES⁶⁷) e atualmente como gerente do setor de logística (GEREL), ela entende que o sucesso do Programa depende muito do setor onde o adolescente é alocado e do tutor que o acompanha. Ela cita o exemplo de dois adolescentes de seu setor. Uma jovem, muito expansiva, extrovertida e receptiva, aceitava muito bem tudo o que eles queriam ao trabalhar com ela, tanto foi o progresso dela que ela venceu um concurso de redação. Já o outro adolescente apresentava muita dificuldade de falar e de agir. A gerente nos disse que os funcionários envolvidos davam *feedback* para ele, procuravam conversar, mas ele não atendia às expectativas. O tutor responsável – que

⁶⁷ GEPES é a sigla do setor de pessoas do Banco do Brasil. Para maiores detalhes sobre a GEPES, consultar a tese de doutorado de Maria Elisa Borges (Borges, 2006).

chegara ao ponto de levar o adolescente a uma fonoaudióloga⁶⁸ – chegou a sugerir à gerente para “devolver” o adolescente, pois que desistia, já que ele não o ouvia e não o atendia. A gerente do setor ressalta que a hipótese de “devolução” de um adolescente é possível e previsível dentro do Programa. Mobilizando a sua experiência do tempo de GEPES, a gerente do setor chamou o adolescente em questão e o seu tutor para uma conversa. O tutor alegava, dentre outras coisas, que o adolescente nunca chegava no horário, que estava faltando à escola e não ia às aulas de reforço. O adolescente ao ser argüido, disse que morava longe (como a maioria absoluta dos adolescentes do Programa), tinha grande dificuldade para acordar muito cedo, não contando com ninguém para ajudá-lo, já que o avô saía ainda mais cedo. Ela nos disse que argumentou o seguinte: ‘se eu te desse um despertador, você acha que ajudava?’ Ela, então, comprou um despertador, deu para ele e disse que a partir de agora ele não teria mais razão para chegar atrasado. A partir daí, ele passou a chegar no horário durante alguns dias. Mas eles perceberam que seu caso era mais complexo, pois tinha dificuldades de falar e de se relacionar. Mesmo assim, a gerente assinala que ocorreu uma evolução, pois ao sair do Programa o adolescente já conseguia falar ao telefone de forma audível, dizendo o seu nome, o setor e dando um “bom dia” ao atender a chamada. A fonoaudióloga havia diagnosticado uma “deficiência”, o que levou à gerente a reconhecer a demora deles em procurar um atendimento fonoaudiológico, pois supunham, à primeira vista, que o adolescente estivesse apenas desinteressado pela participação no Programa. Ela acrescenta que por três vezes foi cogitada a dispensa do adolescente, mas que ela sentia que apesar disso o Programa era o que ele ainda tinha de âncora naquele momento. Se fosse excluído, certamente a via alternativa seria diretamente a das ruas. Desse modo, ao menos durante o tempo de inserção no Programa, foi observada alguma evolução cognitiva-afetiva. Contudo, a gerente não enunciava qualquer ilusão de que o adolescente, ao concluir o tempo de Projeto, voltando para uma convivência exclusiva e persistente no local de moradia, marcado pela pobreza e falta de perspectiva, onde ninguém liga para seu presente e futuro, ele rapidamente poderia perder as conexões de vida que ele, mal ou bem, construiu

⁶⁸ Durante o período de participação no Programa, os adolescentes possuem plano de saúde pela CASSI.

ali no Banco. Ela não soube dizer que caminhos o adolescente seguiu após o término de seu período de formação, dado que não têm um acompanhamento posterior.

“No caso dele a gente conseguiu mantê-lo até o final do estágio e a gente observou alguma evolução. Mas não podemos ter a ilusão de que voltando para um estado em que ninguém liga e se importa, e que ele mesmo não se importa, pois esse menino se fechou em sua casca e não faz contato, ao menos que você insista muito, porque se você não insistir ele não faz contato. Chega perto de um autismo. Mas por isso; por se fechar pro mundo, por problemas com a mãe, por apanhar da mãe, de apanhar do avô e outras coisas mais. De repente, esse mundo nosso aqui realmente não faz sentido para ele, ele não consegue fazer conexão. Mas, ainda assim, a gente conseguiu, pelo menos, durante o tempo do estágio, ficar com ele e tentar ajudá-lo. Mas agora, o que aconteceu depois dele sair daqui eu não sei”.

A gerente nos disse que na época em que era a “gerente de pessoas” do Banco recebia, com frequência, ligações telefônicas de gerentes reclamando de algum adolescente e dizendo que ele “não trabalha”. Ela então lhes lembrava: o objetivo do Programa não é que o adolescente “trabalhe”. Quem era contratado nesse estatuto isso eram os funcionários. Reiterava que o Programa contemplava uma atividade de formação, o que parecia a ela ser algo de difícil compreensão para aqueles gerentes exclusivamente focados na lógica que se supõe ser da produtividade, principalmente nas agências, onde o ritmo de trabalho é muito acelerado e as cobranças também o são.

Desse modo, percebemos que a gerente revelava um “cuidado” (no sentido que o vocábulo é usado no campo da saúde) com os adolescentes do Programa, cuidado esse que, aparentemente, não é tão presente em outros setores do Banco. Ela indica pistas importantes, ao ressaltar que o sucesso do Programa depende do interesse do tutor em perceber a evolução (ou não) do aprendiz, assim como depende também do meio onde vive, porque quase sempre ele está inserido num meio em que há uma pobreza muito grande, muitas vezes um meio

dominado pelo crime, como o tráfico. Ela nos deixa claro que existem regras no Banco e que às vezes alguns adolescentes não querem/não conseguem cumpri-las. Para ela, tais casos são de difícil perspectiva, pois o adolescente fica apenas 4 ou 5 horas com eles e o restante de sua jornada de vida em ambientes nocivos, desprovidos de regras ou com outras regras e valores diferentes daqueles do Programa.

“Temos tutores que fazem com os adolescentes o mesmo que fazem com seus filhos, em casa. Tem o tutor que falava com o adolescente que ele estava muito mal em português e que ele deveria fazer redações. O garoto tinha que fazer para ele corrigir. Os garotos tinham que trazer o caderno da escola para ele olhar. Ele dizia que não estava bom e sugeria um tema para que o adolescente fizesse a redação. Eu falava que ele (tutor) estava tirando o couro dos meninos. Mas, se num ponto pode parecer excesso de rigor, porque afinal de contas aqui não é uma escola, por outro lado era um momento onde o tutor estava fazendo o papel de um pai que possivelmente o garoto não tinha em casa. Mas eu não interferia, pois se está dando certo, deixa rolar”.

4.5 - A Legislação Pertinente

Seguindo os passos da Constituição da República, a CLT⁶⁹ proíbe o trabalho dos menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. A CLT também elevou a idade mínima de trabalho, dos 14 para os 16 anos de idade, por determinação da Lei 10.097 de 19/12/nº 2000. Até os 18 anos o menor depende de autorização de seu responsável legal para contratar trabalho. Aos 18 anos, ao menor é lícito contratar diretamente, adquirindo, portanto, plena capacidade trabalhista. O Estado proíbe o trabalho do menor nos casos: a) serviços noturnos (art. 404, CLT); b) locais insalubres,

⁶⁹ Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

perigosos ou prejudiciais a sua moralidade (art. 405); c) trabalho em ruas, praças e logradouros públicos, salvo mediante prévia autorização do Juiz de Menores, que verificará se o menor é arrimo de família e se a ocupação não prejudicará sua formação moral (art. 405, § 2º).

Ao empregador é vedado utilizar o menor em atividades que demandem o emprego de força física muscular superior a 20 ou 25 quilos, conforme a natureza contínua ou descontínua do trabalho, com exceção se a força utilizada for mecânica ou não diretamente aplicada. Outro ponto importante é que o menor pode assinar recibo de salário, exceto no caso de rescisão de seu contrato, que deve ter a assistência dos seus responsáveis legais, aos quais incumbe dar quitação ao empregador pelo recebimento das verbas rescisórias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu capítulo V, assinala o seguinte:

Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I - garantia de acesso e freqüência obrigatória ao ensino regular;
- II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;
- III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

- I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;
- II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a freqüência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

As entidades conveniadas com o Banco do Brasil e que disponibilizam os adolescentes aprendizes para o Programa estão sujeitas à fiscalização pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares, conforme assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente⁷⁰:

Seção II

Da Fiscalização das Entidades

Art. 95. As entidades governamentais e não-governamentais referidas no art. 90 serão fiscalizadas pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares.

Art. 96. Os planos de aplicação e as prestações de contas serão apresentados ao estado ou ao município, conforme a origem das dotações orçamentárias.

Art. 97. São medidas aplicáveis às entidades de atendimento que descumprirem obrigação constante do art. 94, sem prejuízo da responsabilidade civil e criminal de seus dirigentes ou prepostos:

I - às entidades governamentais:

a) advertência;

b) afastamento provisório de seus dirigentes;

⁷⁰ Lei 8069, de 13 de julho de 1990.

- c) afastamento definitivo de seus dirigentes;
- d) fechamento de unidade ou interdição de programa.

II - às entidades não-governamentais:

- a) advertência;
- b) suspensão total ou parcial do repasse de verbas públicas;
- c) interdição de unidades ou suspensão de programa;
- d) cassação do registro.

Parágrafo único. Em caso de reiteradas infrações cometidas por entidades de atendimento, que coloquem em risco os direitos assegurados nesta Lei, deverá ser o fato comunicado ao Ministério Público ou representado perante autoridade judiciária competente para as providências cabíveis, inclusive suspensão das atividades ou dissolução da entidade.

Se a lei 8069/90 trata dos aspectos sociais relativos à infância e a adolescência, é a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que dispõe sobre o trabalho para os menores de 18 anos. A legislação mais atualizada que encontramos acerca do trabalho aprendiz é a lei 10.097/2000.

LEI No 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 402. Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos." (NR)

"....."

"Art. 403. É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos." (NR)

"Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a freqüência à escola." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação." (NR) (Vide art. 18 da Lei nº 11.180, de 2005)

"§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica." (AC)*

"§ 2º Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora." (AC)

"§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos." (AC)

"§ 4º A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho." (AC)

"Art. 429. Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"§ 1º-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional." (AC)

"§ 1º As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz." (NR)

"Art. 430. Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, a saber:" (NR)

"I – Escolas Técnicas de Educação;" (AC)

"II – entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente." (AC)

"§ 1º As entidades mencionadas neste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados." (AC)

"§ 2º Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional." (AC)

"§ 3º O Ministério do Trabalho e Emprego fixará normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso II deste artigo." (AC)

"Art. 431. A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada;"

"c) revogada."

"Parágrafo único." (VETADO)

"Art. 432. A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada." (NR)

"§ 1º O limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica." (NR)

"§ 2º Revogado."

"Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:" (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"I – desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;" (AC)

"II – falta disciplinar grave;" (AC)

"III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou" (AC)

"IV – a pedido do aprendiz." (AC)

"Parágrafo único. Revogado."

"§ 2º Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 desta Consolidação às hipóteses de extinção do contrato mencionadas neste artigo." (AC)

Art. 2º O art. 15 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º:

"§ 7º Os contratos de aprendizagem terão a alíquota a que se refere o caput deste artigo reduzida para dois por cento." (AC)

Art. 3º São revogados o art. 80, o § 1º do art. 405, os arts. 436 e 437 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

4.6 - Principal organismo de mediação conveniado: O Lar Fabiano de Cristo

O Lar Fabiano de Cristo atua no sentido de amparar a família em extrema pobreza, mobilizando-a para o fortalecimento dos vínculos de integração criança-família-sociedade, tendo em vista os princípios de que a vida em família é a mais alta expressão de civilização e que nenhuma criança deverá ser retirada do lar apenas por motivo de pobreza.⁷¹

Na medida em que todos os adolescentes que participaram da Comunidade Ampliada de Pesquisa são oriundos do Lar Fabiano de Cristo, decidimos investigar o suficiente para os interesses da pesquisa, mesmo que rápida e superficialmente, a respeito desta instituição assistencialista.

O *Lar Fabiano de Cristo*, conforme seus próprios registros (não encontramos nenhum trabalho acadêmico a respeito) foi fundado em 1958, por Carlos Torres Pastorino⁷², que reuniu outros personagens ligados ao espiritismo no Brasil em torno de uma proposta que pudesse beneficiar a infância carente e desvalida.

Naquele momento fundador participaram pessoas afinadas com os ideais propostos, entre outros: Francisco Cândido Xavier, Divaldo Pereira Franco, Jorge Andréa dos Santos, José Hermógenes de Andrade Filho, Alziro Zarur (neste caso uma figura muito conhecida e discutível), criador da Legião da Boa Vontade) e Jaime Rolemberg de Lima. O ideal inicialmente proposto era o de “acolher de 6 a 10 crianças em casas, onde ficariam aos cuidados de pais de adoção que pudessem dispensar-lhes atenções individualizadas, como se filhos fossem”.

⁷¹ Disponível em <http://www.lfc.org.br/novo/lar/fundamentos.asp>.

⁷² Carlos Juliano Torres Pastorino (1910-1980). Cursou o Seminário em Roma, Ordenou-se sacerdote em 1934. Ingressou no Instituto Italo-Brasileiro de Alta Cultura, como professor de Latim e Grego, cargo que exerceu de 1937 a 1941. Em 1938, recebeu o registro de Professor de Psicologia, Lógica e História da Filosofia do Ensino Secundário. Foi também professor de Espanhol. Converteu-se ao Espiritismo em 1950, publicando extensa bibliografia espírita com mais de 50 obras. Fundou o *Grupo de Estudos Spiritus* - do qual se originou o Lar Fabiano de Cristo -, o boletim espírita SEI (Serviço Espírita de Informação) e a editora *Sabedoria*. Seu livro “Minutos de Sabedoria”, já ultrapassou a marca de 9 milhões de exemplares vendidos. (Lucena & Godoy, 1982)

Jaime Rolemberg de Lima, é considerado o responsável pelo sucesso do Lar Fabiano de Cristo, tendo zelado pela preservação dos primeiros ideais e cuidado para assegurar recursos que os viabilizassem. A “Obra” – como era chamada – precisava assegurar a sua sustentabilidade, para tal foi criada uma instituição que atendesse à “Obra” e aos seus associados, de forma interdependente.

Surgia então a CAPEMA (Caixa de Pecúlio Mauá), hoje CAPEMI (Caixa de Pecúlios, Pensões e Montepios - Beneficente). Por serem seus fundadores homens ligados à carreira militar, a CAPEMI no início desenvolveu-se no âmbito das Forças Armadas, segmento da sociedade que até hoje possui um significativo número de seus filiados da CAPEMI.

“A CAPEMI e a sua obra beneficente se agigantaram. Atualmente a empresa tem cerca de 450 mil participantes ativos, de todos os segmentos sociais. Levando-se em consideração que, em cada plano comercializado, uma família de três pessoas em média é protegida pelo Benefício, temos então um número de 1.350.000 indivíduos gozando da segurança dos planos previdenciários CAPEMI” (CAPEMI, 2007).

As necessidades crescentes pediam ações mais efetivas. Foram criadas, então, faixas de assistência a fim de apoiar a infância carente e desvalida⁷³. Isto requeria mais do que apenas acolhê-las, educá-las e alimentá-las, pois muitas voltavam para suas casas diariamente e deparavam-se com realidade diferente.

“O trabalho só seria fixado, após ampla sementeira também nas famílias dessas crianças. A educação se configurava como o grande diferencial, porque era decisiva na mudança de mentalidade. Só educar não bastava; era preciso que as crianças estivessem em condição física adequada para absorverem o aprendizado. Era preciso saciar a fome, reformular hábitos, formar um novo ser. Era fundamental possuir uma profissão, poder ingressar no mercado de trabalho, existir como cidadão. Fazia-se

⁷³ Sobre as políticas de atendimento à infância desvalida e abandonada, visualizando-as como estratégias de disciplinamento e controle não só das crianças, como das famílias de onde são oriundas, ver o trabalho de Arantes (1995).

necessário quebrar barreiras, tornar as pessoas conscientes de seus potenciais, de sua capacidade de superação e da condição real para mudar a própria história. A fé precisaria ser estimulada” (Lar Fabiano de Cristo, 2007).

O Lar Fabiano de Cristo desenvolveu sua própria metodologia de assistência social. Transformou suas Casas Assistenciais (CA) em Unidades de Promoção Integral (UPI). Atualmente, 48 anos após a sua fundação, o Lar Fabiano de Cristo é reconhecido até mesmo fora do território nacional, pois seu modelo de promoção social já foi levado a diversas partes do mundo por intermédio da UNESCO. Recebeu inúmeros prêmios de reconhecimento ao longo de sua trajetória, destacando-se entre os mais recentes: o prêmio Bem Eficiente, o reconhecimento como órgão consultor da UNESCO e o prêmio “Nós Fazemos a Nossa Parte”. Os programas sociais são desenvolvidos em 18 estados brasileiros. Seu trabalho atinge atualmente cerca de 50.000 pessoas, em 57 unidades próprias, além de cerca de 30.000 pessoas (crianças, adolescentes, adultos, idosos e portadores de necessidades especiais) em 152 organizações conveniadas ou parceiras, atendendo a um total de 80.000 pessoas.

Mas quem foi esta pessoa que dá nome a esta instituição assistencialista? Segundo seus admiradores, Fabiano de Cristo nasceu em Portugal, em 1676, com o nome de João Barbosa. Pouco se sabe sobre sua infância e adolescência. Sabe-se apenas que pela vida “simples e pobre” que levava, pouca oportunidade teve de travar contato com os livros. Naquele final do século XVII, a novidade mais ambiciosa que os marinheiros traziam a Portugal era a descoberta abundante do ouro em Minas Gerais.

Assim como muitos, também João viu no Brasil, a possibilidade de solução de seus problemas. Seu destino no Brasil foi a região das “promessas douradas”: o Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (hoje Mariana) e Ouro Preto. Muitos arrancavam da terra quantidades enormes de ouro que os tornavam ricos da noite para o dia. Mas, paralelamente à exploração das minas, surge outra fonte de renda: a vida do comércio ou “carreira das minas”, tendo sido esta a profissão que João Barbosa escolheu, em pouco tempo conseguindo abocanhar grande fortuna. A partir de 1704, ele fixa residência na vila de Parati, tocando seus negócios que

lhes rendiam bons lucros, mas nunca deixando de manter contato com a religião. Assim ligou-se ao pároco da vila, auxiliando-o em tudo. Todas as obras de caridade recebiam dele largas quantias em dinheiro, nunca deixando de ajudar os pobres. Ele, mais tarde, toma a decisão de se desfazer de seus bens para seguir a vida religiosa.

Primeiro passo: desfazer-se de todos os bens. Dividiu toda a sua fortuna em três partes: a primeira foi enviada a Portugal, para a família e para outros acertos; a segunda parte foi destinada às obras de caridade; e a terceira foi distribuída entre os pobres. Assim, em novembro de 1704, apresentou-se no Convento São Bernardino em Angra dos Reis e trocou suas vestes seculares pelo hábito marrom de São Francisco, trocando também seu nome de João para "Frei Fabiano de Cristo".

No final do ano de 1705, Frei Fabiano de Cristo recebeu ordens de transferir-se para o Convento Santo Antônio do Rio de Janeiro, com o encargo de porteiro. Aliás, na Ordem Franciscana dava-se particular importância a esta função, pois prescrevia-se que fosse ela entregue somente a religiosos de muita prudência, confiança e virtude, após 15 anos de hábito. A nomeação de Frei Fabiano de Cristo era um reconhecimento à sua virtude e confiança, já que estava há apenas dois anos na Ordem.

Apesar do bom trabalho por ele exercido na portaria, os superiores pediram, no ano de 1707, que ele tomasse conta da enfermaria. Embora não tivesse preparação especial para esta função, a caridade e o esforço pessoal substituíam as deficiências. Diz-se que praticamente levava sua vida junto aos doentes, a tal ponto que nem sequer tinha um quarto próprio, por longo tempo contentando-se em dormir em qualquer lugar da enfermaria, para que, dia e noite, pudesse estar à disposição dos doentes.

Com o passar do tempo, o corpo de Frei Fabiano foi sentindo o peso da idade e dos sacrifícios, na forma de sofrimento físico que o crucificaram por quase 30 anos. No dia 17 de outubro de 1747, Frei Fabiano de Cristo veio a falecer. Uma multidão tomou conta do Convento Santo Antônio, no Largo da Carioca, todos querendo dele se despedir, pois ele era visto como um santo. Seus restos mortais estão enterrados no Convento de Santo Antônio e ele é invocado em

casos de doença e de desemprego, em situações aflitivas de angústias e tribulações (Tonin, 2007).

O Lar Fabiano de Cristo disponibiliza às famílias co-participantes “orientação em valores universais para educação do ser integral”. Fazem questão de ressaltar que não conferem às suas atividades de promoção social, sob nenhuma forma ou pretexto, caráter religioso, disseminador de credo, culto, prática e visão devocional e confessional.

Quanto à afirmação supra, em nossa Comunidade Ampliada de Pesquisa pudemos verificar a veracidade desta informação, uma vez que a maioria dos adolescentes que participaram da pesquisa declararam que professam a religião protestante, que possui princípios e visões de vida e morte bem diferentes do espiritismo.

Os fundamentos filosóficos assumidos pelo Lar Fabiano de Cristo são os seguintes:

Criança: "Nenhuma criança deverá ser retirada do lar por motivo de pobreza".

Família: "De importância vital para o desenvolvimento da pessoa humana. Acreditamos que ninguém nasce por acaso numa família, base da sociedade, e que, como tal, deve ser preservada".

Fraternidade: "É o reconhecimento de que somos todos irmãos, independente de raça, costumes, religiões, idiomas; é a base da construção da solidariedade. Como tal, é preciso aprender a viver em comunidade".

Democracia: "Antes de ser um sistema político, é um processo de relacionamento humano baseado no respeito aos direitos e no cumprimento das obrigações pessoais e sociais. Jamais existirá democracia sem respeito e sem disciplina".

Consciência Social: "Implica nos reconhecermos como seres responsáveis pelo que fazemos, pensamos e sentimos. Enquanto parte do universo, nossa ação deve garantir a sustentabilidade nossa e de cada um".

Reforma Íntima: "Busca-se, ao final do processo promocional, um homem renovado no bem, a partir da compreensão de que, se podemos ajudar, nossa felicidade e bem-estar dependem de nossas decisões pessoais, a cada dia e em cada circunstância".

Caridade: "Solidariedade praticada, ferramenta suprema para a renovação interior, disponível para todos, desde que compreendamos que ninguém pode ser realmente feliz enquanto houver tantos infelizes à nossa volta. É a caridade que nos ensina que a felicidade é um bem que só se consegue compartilhando".

Autotranscedência: "É a percepção de que, se somos homens no mundo de tantas dificuldades e problemas, somos também filhos de Deus, criados para a alegria, a saúde, a felicidade e o bem-estar".

4.6.1 - O Programa Menor Aprendiz na perspectiva do Lar Fabiano de Cristo

O *Programa Menor Aprendiz* é desenvolvido através de parcerias firmadas entre o Lar Fabiano de Cristo e algumas empresas⁷⁴ para dar oportunidade de capacitação e inserção no mercado de trabalho a adolescentes oriundos de famílias inscritas. Este Programa chega ao seu quinto ano e, segundo o Lar Fabiano de Cristo, com bons resultados. A primeira parceria foi firmada junto ao Banco do Brasil. Atualmente, além do Banco do Brasil, o Lar Fabiano acompanha menores aprendizes no Banco HSBC, Banco Rural, Belém Importados (PA) e no Colégio Madre Sarife (PA).

O sucesso do Programa, na avaliação do Lar Fabiano de Cristo, deve-se especialmente ao acompanhamento desenvolvido pelas Unidades de Promoção Integral, onde se complementa o aprendizado das rotinas bancárias e ou administrativas, com aulas de matemática, língua portuguesa, cidadania e atividades diversificadas, onde o uso da escrita e da linguagem matemática é utilizado para que o adolescente possa aprender e o básico dessas disciplinas. Também são enfatizadas: “a necessidade de um rendimento escolar condizente, a importância dos valores éticos e morais, do trato pessoal, dos direitos e dos deveres, da disciplina, além do comportamento adequado e postura profissional”. Após dois anos de contrato, o adolescente está em condições de permanecer no mercado de trabalho com experiência profissional, vivência bancária e perspectivas melhores para seu futuro (Projeto Menor Aprendiz, 2007).

A estrutura organizacional do Programa possui duas equipes. Uma para executar as ações promocionais (técnica sócio-pedagógica) e outra para dar suporte a operação (administrativo-financeira).

Os profissionais envolvidos nessas equipes têm vínculo efetivo com a instituição. Outros são contratados especificamente para cursos e treinamentos. Há, ainda, alguns colaboradores cedidos e voluntários, como médicos, dentistas, assistentes sociais, enfermeiros e psicólogos.

⁷⁴ Além da parceria firmada junto ao Banco do Brasil o Lar Fabiano de Cristo disponibiliza e acompanha aprendizes no Banco HSBC, Banco Rural, Belém Importados (PA) e no Colégio Madre Sarife (PA).

O trabalho é executado em rede, a partir de uma unidade central, onde se faz a gestão estratégica e de unidades operacionais (ou Unidades de Promoção Integral, as UPI), voltadas para o atendimento da população-objetivo através dos programas sociais.

Durante o ano de 2005, o Lar Fabiano de Cristo relata ter atendido, nas 57 Unidades de Promoção integral, a 51.296 pessoas inscritas em seus programas e projetos sociais direcionados a crianças, adolescentes, adultos e idosos de comunidades carentes⁷⁵.

Segundo o Lar Fabiano de Cristo, o convênio com o BB só foi possível graças ao trabalho de cidadania desenvolvido nas Unidades de Promoção Integral, que têm por objetivo promover o desenvolvimento pessoal e profissional do menor carente na condição de adolescente assistido, por intermédio de ações que lhes assegurem a aquisição de hábitos, experiências e atitudes indispensáveis à formação humana e social, bem como a sua inserção no mercado de trabalho formal (Projeto Menor Aprendiz, 2007).

Segundo eles, no Banco do Brasil o adolescente desenvolve diversos serviços bancários e a equipe do Lar Fabiano de Cristo “monitora o crescimento social dos adolescentes e respectivamente de suas famílias”, com melhorias na estrutura física e aquisição de equipamentos domésticos. No ano de 2004, o Lar Fabiano de Cristo já tinha 127 adolescentes participando do Programa no Banco do Brasil. Os objetivos declarados do Projeto Menor Aprendiz do Lar Fabiano de Cristo são:

- possibilitar a inserção de adolescentes no mercado de trabalho;
- estimular o desenvolvimento de valores éticos e profissionais em adolescentes carentes;
- promover a qualificação do adolescente como aprendiz em serviços bancários;
- contribuir com a promoção da família do adolescente. Cabe ao Lar Fabiano de Cristo a seleção dos adolescentes e a orientação quanto aos direitos trabalhistas e aos deveres, como assiduidade, rendimento escolar de boa qualidade, comparecimento ao reforço escolar aos sábados, dedicação e responsabilidades no decorrer do Programa.

O Lar Fabiano de Cristo exige do adolescente, para que ele faça parte do projeto, a participação da família, inclusive nos programas sociais que acontecem

⁷⁵ Fonte: Projeto Menor Aprendiz (2007)

nas unidades. Exige também que ele esteja cursando a sétima série do ensino fundamental, da rede pública. Além disso, também é cobrado do adolescente um rendimento escolar eficaz, sem reprovação, havendo para tanto um controle pedagógico intensivo, avaliado trimestralmente e enviado para o Banco do Brasil. O adolescente permanece no Programa Menor Aprendiz de 18 a 24 meses, no máximo. O monitoramento é contínuo, feito pelos tutores do Banco e pela equipe do Lar, com visitas periódicas aos locais de trabalho dos adolescentes.

No capítulo subsequente analisaremos os materiais produzidos nos Encontros Sobre o Trabalho com os “menores” aprendizes.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS MATERIAIS PRODUZIDOS NOS ENCONTROS SOBRE O TRABALHO COM OS “MENORES”

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito,
Caráter, bondade, alegria e amor*

*Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão*

(Fernando Brant e Milton Nascimento)

Conforme sinaliza Borges (2006), numa atividade de pesquisa que tem como operador o *ponto de vista da atividade*, toda análise supõe um recorte, na medida em que não é possível estudar a “realidade em geral”. Assim sendo, esse recorte precisa ser contextualizado e historicamente situado em relação a elementos mais gerais para que possam ser compreendidos, coerentemente com o tipo de dialética micro/macro proposta pela Ergologia. Na perspectiva da Ergologia tentar compreender esta dimensão supõe reconstituir, mesmo que parcialmente, as dramáticas de uso de si, procurando aproximar-se de situações concretas vividas pelos próprios trabalhadores.

Buscando efetuar essa contextualização dos recortes das falas que serão ulteriormente apresentados e que foram analisados especialmente com a influência da Lingüística Dialógica, cabe fazer uma breve apresentação do

primeiro encontro, que se apresentou como o construtor do *palco*⁷⁶ para a realização/encenação⁷⁷ do que denominamos, com a Ergologia, os *Encontros sobre o Trabalho*. Esse palco, aliado à contextualização do campo empírico (apresentado no capítulo 4) será de grande ajuda para compreender a atividade dos “menores” do Programa Adolescente Trabalhador que fizeram parte de nossa da Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP).

Optamos por apresentar no corpo desta tese apenas os trechos eleitos nos diálogos dos Encontros, deixando a totalidade da transcrição de cada um deles no Anexo. Desta forma, o leitor poderá optar por fazer esse vaivém de acordo com o que desejar.

5.1- O primeiro *Encontro*: palco para o *jogo de cena*⁷⁸

A diferença é que com um personagem fictício, se você atinge um nível medíocre assim, você pode até ficar ali nele porque ele é da sua medida. Com um personagem real, a realidade um pouco que esfrega na sua cara onde você poderia estar e não chegou.

(Fernanda Torres)

Rio de Janeiro, terça-feira, 31 de Julho de 2007. O horário marcado para o nosso encontro foi às 9h40 da manhã, em frente ao imponente conjunto de prédios do Banco do Brasil, na Rua Barão de São Francisco, nº 177 – Andaraí, município do Rio de Janeiro. Seria o nosso primeiro dia de trabalho de campo na GEREL. Eu (Adilson), Ludmilla Santos e Aline Cunha⁷⁹ fomos os três integrantes

⁷⁶ Em teatro, tablado ou estrado destinado às representações, em geral construído de madeira, e que pode ser fixo, giratório ou transportável, bem como tomar várias formas e localizações em função da platéia, que pode situar-se à frente dele ou circundá-lo por dois ou mais lados. Também pode ser o conjunto que inclui o espaço de representação, os bastidores e os camarins; caixa, caixa de cena, caixa de teatro. No sentido figurado, trata-se de local onde se desenrola algum acontecimento (trágico ou imponente, em geral). Fonte: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa 3ª. Edição.

⁷⁷ A metáfora aqui empregada está sob influência do método de trabalho do cineasta Eduardo Coutinho, especialmente pela que me afetou seu mais recente filme, *Jogo de Cena*.

⁷⁸ *Jogo de Cena* - Gênero: documentário; Direção: Eduardo Coutinho; Estúdio: Videofilmes/Matizar; País: Brasil; Ano: 2007; Duração: 105 minutos.

⁷⁹ Aline e Ludmilla são estudantes de graduação em Psicologia da UERJ, estagiárias de Iniciação Científica.

de campo de um dos pólos de nosso dispositivo ergológico em três pólos. Conforme planejado, antes das 10h já estávamos no interior do prédio do Banco do Banco do Brasil, deixando na portaria a documentação necessária para receber os respectivos crachás, para que pudéssemos ter acesso ao setor onde nos encontraríamos com a gerente do Setor, já citada no capítulo anterior.

Quando estávamos seguindo para a recepção – que depois perceberíamos sua importância institucional na experiência dos adolescentes aprendizes –, Ludmilla notou que não trouxera seu documento de identidade com foto, eu (como no caso dos aprendizes, seria eu o “orientador”⁸⁰ nesta iniciação?) não as avisei sobre este detalhe burocrático. Ela ficou então apreensiva de que não pudesse entrar. Na recepção, Ludmilla explicou que só tinha a carteira de estudante (na qual não havia foto), ainda assim ficou tudo bem (na linguagem utilizada pelos “menores”, Ludmilla *desenrolou* bem com a recepcionista!).

Alguns dos “menores”, que aceitaram fazer parte da pesquisa e que foram liberados de suas atividades por seus orientadores já estavam na sala da gerente à nossa espera. Ludmilla comentou mais tarde que quando chegamos a esta sala, ela parou para observar mais detalhadamente o ambiente de trabalho, percebendo-o como “grande e organizado” (como a instituição Banco do Brasil se apresenta simbolicamente?). Sentimos todos que as pessoas presentes tinham um ar simpático à nossa “visita”, o que, segundo seu relato, sem dúvida – enfim, para todos nós – foi muito bom.

Quando todos os adolescentes chegaram, fomos encaminhados pela gerente para uma sala já reservada, visando a apresentação inicial. Neste momento, um funcionário do Banco do Brasil presente nos diz que tinha chamado sete “menores” e tinham aparecido mais duas (referindo-se às duas estudantes de Iniciação Científica, Ludmilla e Aline). A proximidade da idade dos mais jovens permitiu essa brincadeira, ajudou a “quebrar o gelo” e assinalou a presença da instituição⁸¹ escola no Banco.

⁸⁰ Esta é a denominação usada para designar os funcionários que fazem o trabalho de tutoria junto a cada adolescente.

⁸¹ Nas instituições – entendidas aqui não como locais geográficos, que seriam os estabelecimentos – podemos distinguir dois vetores importantes: o instituído e o instituinte. O conceito de instituição exprime uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou no tempo. Instituição não é, pois, uma coisa observável ou tangível. O tempo, o social-histórico, é sempre primordial, pois tomamos instituição como dinamismo, movimento; jamais como imobilidade. Vetores instituintes são aqueles que tendem a transformar a instituição. Os vetores

A gerente fez uma breve apresentação de nosso de pesquisadores de campo. Ela informou que teria uma reunião (que deveria acabar por volta das 11h) e que após poderia retornar. Ela assinala sua vontade que gostaria de participar do encontro sobre o trabalho porque “gosta de atividades desse tipo” (ela parecia fazer menção ao clima de humor sinalizado pela intervenção anterior do funcionário). Ficou acertado que ao final, quando ela retornasse, definiríamos a agenda para os próximos encontros. Feito isso, ela se retirou.

Na ausência de funcionários do Banco, me apresentei e perguntei se todos ali se conheciam, a resposta foi negativa. Eu disse que estava interessado em conhecer o trabalho deles para fazer um “trabalho de faculdade” (só depois percebi o quanto reafirmei a presença da instituição escola, não foi por acaso que, mais adiante, emergiu o tratamento que usaram para mim como “professor”...) e deixei claro que não conhecia absolutamente nada sobre o assunto. Contei um pouco da minha trajetória de vida (construindo-se outra ponte com a experiência deles, todos nós fruto de uma experiência das classes populares em busca de sair da armadilha da exclusão social ou sua entrada de forma não subalternizada), explicando em seguida sobre a pesquisa e como eles poderiam estar nela co-laborando.

Solicitei deles a autorização para gravar as conversas, explicando que era uma maneira de nos auxiliar em nosso trabalho, evitando com isso ter de anotar tudo o que eles falavam, além do que escrevendo ficaria impossível registrar tudo. Nesse momento todos ficaram em silêncio. *Peter Pan*⁸² baixou a cabeça e a balançou, discordando. Perguntei novamente. *Peter Pan* disse que não concordava, mas sabia que “perdeu”, porque todos os outros aceitaram. Foi quando mais pessoas se manifestaram contra a idéia da gravação. “Perdemos”...

Aline então interveio e disse que mais tarde eles poderiam ter acesso ao material de registro escrito. Alguns perguntaram se os orientadores iriam também

instituídos apresentam uma tendência à resistência, à manutenção, ao não mudar. O instituído já foi instituinte um dia. Baremlitt (1992) aconselha cautela, de modo a evitar uma generalização maniqueísta, que vai afirmar que o instituído sempre é mau e que o instituinte sempre é bom. Contudo, ele admite que o instituído apresenta uma tendência à resistência, que quando se exacerba é politicamente denominada de conservadorismo ou reacionarismo.

⁸² Optamos por omitir o nome real dos jovens que participaram de nossa Comunidade Ampliada de Pesquisa. Ao invés do tradicional uso das iniciais do nome, resolvemos, *nunc per ludum* (por brincadeira), utilizar nomes de personagens de histórias infantis.

ter acesso o que fosse registrado. Respondi que eu não conhecia os orientadores, que eu não trabalhava no Banco do Brasil, não era com eles o compromisso da investigação. Acrescentei que os nomes utilizados seriam fictícios e que o conteúdo eventualmente gravado poderia ser posteriormente desgravado.

Em seguida ao debate sobre o assunto alguns já se mostraram favoráveis à gravação, mas ainda não era uma unanimidade, pois disseram claramente que não se sentiriam à vontade em falar coisas que poderiam comprometer a sua permanência no Banco (na verdade o que estaria em risco neste caso seria sua presença no Programa encaminhado pelo Banco, pois já não havia, como no passado ocorreu, a possibilidade de continuidade profissional no Banco, cuja única forma de entrada era o concurso público, salvo para a presidência e diretoria). O *Rei Leão* pediu a palavra e disse que poderia ser... filmado.

Diante a posição dos “menores”, descartei o gravador e mostrei que ele estava desligado. Ficaram mais tranquilos.

Voltei então à minha apresentação. Disse que queria ser jogador de futebol (reiterando na construção de pontes entre nós, dado que este é o tipo de expectativa que compõe o mundo dos meninos das classes populares, ali presentes), mas que não deu certo. Continuei estudando (paradigma do estudo como forma de menos subalternidade?) e no vestibular (como dizia Martinho da Vila em seu samba de sucesso⁸³) fiz a opção pela Psicologia (estava eu com esta

⁸³ O pequeno burguês (Martinho da Vila)

*Felicidade, passei no vestibular
Mas a faculdade é particular
Particular, ela é particular
Particular, ela é particular*

*Livros tão caros tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro,
Alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar*

*Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula
Sem jantar e bem cansado
Mas lá em casa à meia-noite
Tinha sempre a me esperar
Um punhado de problemas e criança pra criar
Para criar, só criança pra criar
Para criar, só criança pra criar*

estratégia utilizando-a espertamente?). Como já está óbvio ao leitor, procurei aproximar o meu relato do que supunha como a vivência daqueles jovens, mostrei que conhecia a região onde *Maria* reside, pois também fora “criado” naquele bairro carioca. Quanto à Psicologia, disse que o psicólogo, dentre outras coisas, “gosta de conhecer sobre a vida dos outros”. Trata-se de alguém com curiosidades sobre as coisas. Bem, desta forma procurava direcionar a conversa para o interesse assumido de conhecer um pouco da vida (entendendo que o trabalho é uma experiência na vida) de cada um deles.

Após a minha apresentação, continuando a apresentação do coletivo de pesquisa de campo, Ludmilla também o fez e falou um pouco de sua trajetória (como no filme de Eduardo Coutinho). Pareceu querer mostrar que não é impossível trilhar rumos para a vida, para além do fracasso decretado para as classes populares mais subalternizadas. Procurou deixar claro que foi uma opção a escolha por uma carreira universitária, mas que não seria este o único caminho. Creio que ela disse isso para não ficar a mensagem de que um curso superior é o único meio de conseguir sucesso de vida e profissional.

Em seguida foi a vez de Aline se apresentar. Aline parecia estar um pouco tensa diante dos adolescentes. Como depois conversamos, também para ela era tudo muito novo, ainda estava se “adaptando” àquele novo ambiente, àquela nova situação, além de não saber muito, ao certo, o que dizer para eles, mas as coisas acabaram fluindo naturalmente. Ela falou de qual curso e Universidade era, que estava ali como estagiária (como viemos a saber, eles – aprendizes – conviviam com estagiários do Banco), e abordou também um pouquinho da sua história de

*Mas felizmente eu consegui me formar
 Mas da minha formatura, não cheguei participar
 Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel
 Nem o diretor careca entregou o meu papel
 O meu papel, meu canudo de papel
 O meu papel, meu canudo de papel*

*E depois de tantos anos, só decepções, desenganos
 Dizem que sou um burguês muito privilegiado
 Mas burgueses são vocês
 Eu não passo de um pobre coitado
 E quem quiser ser como eu,
 Vai ter é que penar um bocado
 Um bom bocado, vai penar um bom bocado,
 Um bom bocado, vai penar um bom bocado*

vida até chegar à Universidade. Disse também, que esta experiência não era algo novo somente para eles, mas para elas duas também, e que gostariam de aprender com eles tudo o que eles teriam para nos ensinar.

Após nossa apresentação, propusemos a cada um que se também apresentasse. E como assinalamos anteriormente, tínhamos a intenção de gravar as apresentações, contudo houve certa inibição por parte de alguns do grupo quanto à possibilidade de se gravar a conversa com eles. Desse modo, esclarecemos mais uma vez que o primeiro dia de Encontros Sobre o Trabalho não foi gravado.

A reunião terminou no horário combinado, ao meio dia. No início das apresentações, como já esperávamos, todos ficaram um pouco desconfiados, mas com o tempo foram se soltando, uns mais do que outros. Um detalhe que nos chamou a atenção foi que embora Cecília Pires tivesse disponibilizado água e café para todos, a princípio ninguém se serviu, mas com o tempo todos o fizeram, bebendo, fazendo barulho, e lambança em cima da mesa, como num ritual de festa.

Já próximo às 12h, Cecília Pires retorna à sala justificando que sua reunião tinha sido prolongada. Conversou conosco sobre as datas para os próximos encontros, que foram então estabelecidos. Enfim, definimos a continuidade da investigação entre os encontros da CAP: cada um faria o exercício de pesquisar sobre seu próprio trabalho, mas não assinalamos a importância do registro.

O conteúdo das informações que se seguem foi fruto da comunidade dialógica que foi sendo construída, sendo as anotações efetuadas pelas estagiárias Aline e Ludmilla. Nas apresentações dos “menores”, sugeri a *Joãozinho* que ele desse início, mas ele, mostrando-se muito tímido, declinou para a colega situada no outro extremo da mesa.

5.1.1. Alice

A primeira a se apresentar, então, foi a *Alice*, 16 anos, mora com os pais no município de Belford Roxo desde pequena e tem quatro irmãos. Sua mãe é diarista; seu pai é metalúrgico e espera a aposentadoria há 4 anos. Alguns de seus irmãos já se casaram e o casamento não deu certo. Devido a isso, é a mãe de *Alice* quem cria os netos. Diz que quer crescer na vida, que aprendeu através

dos erros de seus irmãos e que não quer repeti-los, quer ter uma vida diferente daquela que seus irmãos possuem. Sua família a incentiva a estudar. *Alice* acredita que esta oportunidade no Banco é uma oportunidade para os pobres se qualificarem profissionalmente.

O sonho de *Alice* é fazer Direito para ser juíza. É evangélica da Igreja Assembléia de Deus e acredita que o Projeto é uma grande oportunidade para os jovens conseguirem entrar para o Banco do Brasil. No caso dela, em especial, ela demorou quatro anos para ser chamada para entrar para o Banco e está lá há dois meses e agradece a Deus por isso. Ela orgulhosamente diz que teve uma grande oportunidade, pois na idade dela já tem carteira assinada, férias e plano de saúde.

Sua entrada no Programa Adolescente Trabalhador do Banco do Brasil deu-se através do grupo mirim do Lar Fabiano de Cristo.

Alice se expressa muito bem, tendo um vocabulário muito claro. Contou-nos que em seu primeiro dia de trabalho, veio mais para conhecer o lugar e somente no segundo dia é que foi procurar o seu setor que é o “Nucap I – Licitação”, que é situado em um outro prédio daquele complexo do Banco do Brasil, no Andaraí.

Ela nos disse que eles são chamados pelo nome ou como “menor aprendiz”, mas atualmente está havendo uma mudança de nomenclatura para “adolescente trabalhador”. *Alice* diz que gosta de ser chamada ou pelo nome, ou como “menorzinha”, mas nada de apelidos grosseiros como, por exemplo, “gordinha”.

Para chegar até o Banco do Brasil ela passou por numa seleção com uma psicóloga do Lar Fabiano de Cristo, que perguntou coisas do tipo: que tipo de livros ela gosta, que filmes gosta de assistir, se já teve relação sexual, etc. *Alice* também fez também uma dinâmica de grupo. Segundo ela, a psicóloga faz quase sempre as mesmas perguntas para todos. Contou-nos que uma colega mandou a mesma psicóloga “tomar naquele lugar” quando foi perguntada se ela já tinha tido relação sexual. Esta, é claro, não foi selecionada e depois de pouco tempo ficou grávida.

Os orientadores, no discurso de *Alice*, são como “uns pais”. Não deixam que eles peguem objetos pesados, não deixam que eles saiam do prédio sozinhos e sempre estão por perto.

Nesse momento os “menores” ainda estavam um pouco silenciosos, mas percebemos que estavam atentos e interessados.

Percebemos um núcleo familiar consistente, de grande porte (pai-mãe, 5 filhos, netos – mais de 10 pessoas!), ela não fala de desemprego, renda familiar, apenas que mãe e pai têm rendimento.

Gosta de ser chamada no Banco por *menorzinha*, ao mesmo tempo que diz que quer crescer, seguir caminho diverso dos irmãos, pois aprendeu com seus erros e não quer repeti-los. Neste crescer o estudo é a via que percebe e que é incentivada neste sentido pela família.

O Banco aparece como a grande oportunidade para os pobres e o Projeto, oportunidade para os jovens deste estrato social, no caso dela, mesmo *menorzinha* já tem carteira assinada, férias e plano de saúde. Diz ser evangélica da Assembléia de Deus, Deus a quem agradece por ter sido *chamada*, após uma espera de 4 anos. Quer estudar (D)direito e ser juíza, completando, diríamos, aquele pelo jurídico com o político e o ideológico (uma Igreja da Assembléia...).

No que tange a esta composição de determinações – econômica, jurídico-política e ideológica – é neste contexto que aparece o processo seletivo do organismo conveniado com o Banco: entidade dita filantrópica (no Brasil, em sua maioria acabaram recebendo a denominação de *filantrópica*, como a de Alziro Zarur e sua Legião da Boa Vontade). Uma profissão de base científica, cuja operadora, neste caso – uma psicóloga – do “Lar” Fabiano... – segundo a “menor”, usa “dinâmica de grupo” e faz perguntas acerca da vida sexual das adolescentes, excluindo aquela que rejeita este tipo de invasão da intimidade (afinal estamos no capitalismo e a intimidade é uma de suas produções ideológicas mais consistentes, a grande propriedade privada de cada indivíduo, a única, nos caso dos pobres), quem sabe premonitoriamente detectada pela profissional, pois que a menina engravidara em seguida...

Enfim, neste contexto de aparelhos ideológicos de Estado circulando como uma máquina, os funcionários do banco que atuam como seus orientadores “são com uns pais”.

5.1.2. *Maria*

A segunda adolescente a se apresentar foi a *Maria* que tem 16 anos. Ela cursa o primeiro ano de Ensino Médio e mora na região de Campo Grande com a mãe que é empregada doméstica e com o padrasto que é pedreiro. O pai dela já é falecido. Tem também dois irmãos, um de 18 anos e outro de 25 anos. Um dos irmãos trabalha com o pai, e o outro faz um curso de especialização.

Ela soube do processo de seleção através de uma tia. Sua entrada no Banco do Brasil foi relativamente rápida, pois ainda não tinha um ano de inscrição quando foi selecionada. É evangélica da Igreja Assembléia de Deus e faz sempre referências a sua fé, agradecendo a Deus por ter recebido esta oportunidade de trabalho pois, sendo de família humilde e simples, possuir um emprego que lhe possibilite ter carteira assinada e outros direitos e tendo apenas 16 anos, é uma grande honra.

Está há quatro meses no Banco do Brasil, e trabalha no sétimo andar do prédio. Quando chegou ao Banco recebeu instruções de outros “menores” e também de seu orientador para poder executar suas tarefas corretamente. Ela assinala que os orientadores atuam como mães e pais dos “menores”, pois são responsáveis por eles, uma vez que existem na empresa “trabalhos de risco” que os “menores” não podem fazer. Onde o orientador for o “menor” também vai, no sentido de que se houver uma mudança de setor do orientador, o “menor” o acompanha.

Maria também pensa em cursar ensino superior, diz que já sonhou em ser atriz, mas agora que entrou para a igreja, não sabe se ainda quer continuar com este sonho. Diz que gosta muito de crianças e pensa também em ser pediatra.

Durante toda a entrevista *Maria* se expressou muito bem e com o passar do tempo foi se mostrando descontraída, contando como foi sua experiência quando pela primeira vez estourou seu cartão de crédito, que recebeu do Banco. Disse que estourou o cartão de crédito, que tinha um valor limite de R\$:250,00. Ela gastou R\$:30,00 com uma blusa e R\$:150,00 com um tênis e quando a mãe foi ao supermercado não pôde comprar, pois o limite já estava estourado. Pensavam que o valor de R\$: 250,00 era para cada vez que utilizasse o cartão.

Ela explicou que diante da primeira possibilidade de comprar algo preferiu comprar um tênis, que tinha um valor simbólico superior a sua possibilidade financeira. A prioridade do tênis foi mais urgente do que a ida ao supermercado, que ficou em segundo plano. Ela verbalizou que ficou chateada, pois devido a uma vontade pessoal prejudicou toda a família que não pode fazer as compras no supermercado.

Percebemos aqui também um núcleo familiar (o par doméstica/operário), um tamanho menor, reitera no agradecimento a Deus pela oportunidade/honra. Idem quanto aos “orientadores/pais”, todos responsáveis por eles. Aparece aqui a rede de recrutamento, neste caso a tia. Escolarização na perspectiva do “superior”. O sonho de ser atriz está em cheque porque entrou para a Igreja, como gosta muito de criança, pensa também em ser pediatra (e não pedagoga...). Entre as benesses surgiu agora o cartão de crédito, imediatamente estourado, antes de ser usado no mercado pela família. Objeto do desejo: um tênis de R\$:150.

5.1.3. Luluzinha

A terceira no círculo de apresentações foi *Luluzinha*, também com 16 anos, moradora do município de Nova Iguaçu (na Baixada Fluminense) e reside com os pais e um irmão mais novo. O irmão dela também atua como “menor” no mesmo Projeto, mas em outro local, o SEDAN⁸⁴, situado no centro do Rio, Largo da Carioca.

Ela estava no Banco há mais ou menos quatro meses, trabalha no NUCAP1⁸⁵, junto com um outro “menor”, mas possuem orientadores diferentes. Em seu primeiro dia de atuação foi trazida por alguém do Lar Fabiano de Cristo somente para conhecer seus orientadores. No segundo dia foi sozinha, se enrolou um pouco no trajeto mas conseguiu chegar ao local. Não fez nada em sua primeira atuação, só ficou observando e no dia seguinte começou a trabalhar com o fax, dentre outras coisas.

⁸⁴ Ele se refere ao edifício sede do Banco do Brasil no Rio de Janeiro, situado na rua Senador Dantas, 105 – Centro – RJ.

¹⁰ Sigla de “Núcleo de Contratações, Compras e Administração de Patrimônio”.

Quando perguntada qual era a diferença entre o trabalho do “Menor Aprendiz” e o trabalho do estagiário⁸⁶, ela e os outros disseram que os estagiários trabalham com a parte mais administrativa do Banco, lidando com documentos e atendendo outras empresas. Tendo também que prestar concurso e devendo estar cursando a faculdade. O contrato de estagiário é renovado a cada seis meses. Por outro lado, quando o contrato do “menor aprendiz” termina, ele não pode ser renovado. O tempo de permanência deles no Banco é de 18 a 24 meses.

No Banco do Brasil um dos direitos que eles possuem é o cartão eletrônico para o transporte, e R\$:78,00 por mês para a alimentação. A maioria deles traz sua alimentação de casa, pois sai mais barato do que comprar alimentação pelas redondezas. No Banco existe uma copa onde eles esquentam suas comidas e fazem seus lanches.

Luluzinha se expressa bem, é prima do *Peter Pan*. Declarou-se evangélica e toca clarinete na igreja. Começou a tocar com 13 anos e faz curso de música na FAETEC⁸⁷ de Quintino Bocaiúva para se aprimorar.

Moradora de outro município da Baixada Fluminense (Nova Iguaçu), com núcleo familiar pequeno; ela, irmão e primo no mesmo Projeto. A igreja evangélica se destaca e é afirmada voluntariamente a adesão. A composição da remuneração que antes era simbólica – o direito ao cartão –, agora aparece através do financiamento do transporte para deslocamento (moradia muito distante foi um elemento em comum, pois todos os “menores” residiam em bairros/municípios afastados do Centro do Rio de Janeiro) via cartão e em dinheiro para alimentação. Neste caso aparece seu uso alternativo, através de uma estratégia: trazer a comida de casa, fazendo uso da copa para esquentar a comida. Sobram R\$: 78,00. O que aparece como novo: aprende (escola técnica do bairro de Quintino, também distante de casa) e toca na igreja um instrumento pouco usual, certamente sob influência da própria igreja: clarinete.

⁸⁶ A pergunta acerca da diferença entre o trabalho do estagiário e o trabalho do “menor” surgiu por curiosidade nossa, posto que em conversas informais os “menores” se referiam constantemente aos estagiários; seja para falar da inserção dos estagiários na organização do trabalho, seja para elogiar a apresentação pessoal e a beleza de um ou de outro (no caso das meninas).

⁸⁷ Sigla de “Fundação de apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro”.

5.1.4. *Rei Leão*

Rei Leão se apresentou também como “o chefe”. Trata-se do que tem mais idade e tempo de permanência dentre os adolescentes do Programa. O seu contrato terminou no dia 31/08/2007, totalizando 1 ano e 9 meses no Banco. Vai completar 18 anos, reside no município de Magé e assinalou o quanto era estressante para ele o transporte para chegar ao “serviço”, gastando duas horas todos os dias, quatro horas/dia, portanto. Saía do “serviço” com dez minutos de antecedência para ir para casa, devido à demora e à distância. Chegando em casa, ele trocava de roupa e ia para a escola, com as aulas começando às 18 horas. Ele não entendia porque fora encaminhado para o Banco do Brasil no Andaraí, pois, segundo ele, perto de sua casa havia uma agência do Banco. Ele mora com três de seus cinco irmãos, pois dois já são casados. A mãe já foi empregada doméstica e hoje trabalha em uma empresa. O pai ele acha que trabalha na Petrobrás. Um de seus irmãos, segundo ele, “saca” muito de computadores.

No Banco, ele estava lotado NUCAP1. Quando não tem tarefas para fazer, fica lendo livros ou fazendo os cursos que o Banco disponibiliza. Assinalou que aos sábados, quinzenalmente, todos os “menores” são obrigados pelo Lar Fabiano de Cristo a fazer um reforço escolar das 8h da manhã às 16h da tarde. Caso não compareçam a este reforço, é descontado um determinado valor do salário. Neste reforço estão incluídos, dentre outras coisas, passeios a pontos turísticos do Rio. *Rei Leão* disse que já foi “professor” de muitos outros “menores”, ensinando para eles como funciona o sistema do Banco, desde tarefas do ciclo de trabalho normal, até como fazer café. Disse que quem ensinou muito pra ele foi um “menor” que já saiu do Banco chamado Jonathan. Quando começou no Banco ele foi motivo de brincadeiras dos outros “menores” que estavam lá, pois na época era ainda era novo no grupo. Durante a apresentação de *Rei Leão*, surgiu um assunto entre eles sobre um programa (software) de bate-papo que tem no sistema do Banco, onde os “menores” se comunicavam entre si zoando um ao outro. Até palavrões aconteciam nas conversas dos “menores” e como punição a este comportamento muitos perderam o acesso a este programa interno do Banco.

O *Rei Leão*, foi de todos o mais brincalhão e falante do grupo, a ponto de

interromper o que o outro estava falando para também falar. Demonstrou sentir um pouco sua saída do Banco. Contou várias histórias ou estórias, desde quando foi assaltado por um pivete e caiu no tapa com ele, até seu interesse de chegar na escola somente no horário da merenda.

Rei Leão, “o chefe”, também filho de doméstica e operário, 5 irmãos, figura de mais idade e tempo no Banco (já sente saudades, pois está concluindo seu tempo, mas não fala sobre perspectivas), ao mesmo tempo o mais brincalhão e falante do grupo, assinala que um dos fatores importantes da jornada de trabalho que é o deslocamento de casa para o local de trabalho (“serviço”). Em seu caso, 4h diárias, “estressante”, chamando atenção um paradoxo: perto de sua casa existe uma agência do Banco. Chegando em casa, a segunda jornada (na escola, onde gostaria de chegar apenas na hora do lanche) se inicia às 18h, imediatamente após trocar de roupa. Além disso, quinzenalmente, aos sábados (8-16h), todos são obrigados a fazer reforço escolar no “Lar”, sendo punidos com desconto na remuneração caso não compareçam. Disse que já foi “professor” de muitos outros “menores”, dando a entender que fazia diferente do que fizeram com ele, que foi motivo de brincadeiras dos outros “menores” que já estavam lá. Traz à baila a questão do diálogo entre os adolescentes através da Intranet, que caminhou para um tipo de *zoeira* através inclusive de palavrões, o que gerou punições, com a perda do acesso ao software de bate-papo. A partir deste *evento-zoeira* o acesso dos “menores” ao sistema foi restringido, requerendo um comando do orientador para liberar o acesso deles ao sistema. Ou seja, todos foram punidos.

5.1.5. Peter Pan

Peter Pan é primo da *Luluzinha*, tem 16 anos (a maioria estava dentro desta faixa etária), é filho único, mora com a mãe que é auxiliar de copa e o padrasto que é pedreiro, no município de Queimados. Estava no Banco do Brasil há dois meses, ele entrou um pouco tempo depois de sua prima. O primeiro dia dele foi apenas para conhecer o local e no dia seguinte ele efetivamente começou a trabalhar. Ele está lotado no sétimo andar no NUSEB⁸⁸ e dentre as coisas que

⁸⁸ Sigla de “Núcleo de Serviços ao Banco”.

faz, trabalha com malotes de documentos. Está fazendo curso de digitação oferecido pelo Banco e conhecendo alguns programas como o MS Excel.

Nos primeiros dias de atuação de *Peter Pan*, seu orientador não sabia muito bem que tarefa deveria atribuir-lhe e, a cada hora, mandava-o para um lugar diferente. *Peter Pan* frisou que com aquele tratamento se sentiu como “um tipo de mercadoria”. *Peter Pan* assinalou que a experiência de trabalhar no Banco do Brasil estava sendo muito legal. Ele demonstrou inicialmente ser tímido, mas, ao mesmo tempo, ousava fazer algumas brincadeiras durante as apresentações.

Membro de núcleo familiar pequeno (como sua prima) e de uma rede parental no Programa (primo de outra participante, que também tem um irmão em outro local), morador de Queimados, é filho único, também com pais ligados ao trabalho doméstico e operário (Construção Civil). Enquanto sua prima assinala a atividade de instrumentista na Igreja, ele assinala curso extra de computação. Enquanto até aqui se dizia da passagem do primeiro (só conhecer o lugar) para o 2º dia de trabalho (início de fato de chegada ao setor e cumprimento de tarefas, sem falar sobre as tarefas) de um modo burocrático, agora ele é colorido por uma crítica em relação ao seu conteúdo: nos primeiros dias (já não é apenas 1º e 2º), seu orientador não sabia muito bem que tarefa deveria atribuir-lhe e, a cada hora, mandava-o para um lugar diferente, quando se sentiu como “um tipo de mercadoria”. Apesar da crítica a este início, diz que a experiência de trabalhar no Banco estava sendo *muito legal*. Segundo menino a falar e segunda ausência de fala sobre relação com a igreja.

5.1.6. Emilia

Emilia tem 15 anos, mora com a mãe que é diarista e com o pai que é eletricitista, mas que atua como auxiliar de limpeza. Tem um irmão que mora no mesmo quintal, com a esposa e as filhas.

Sua entrada no Banco do Brasil foi rápida, pois ela foi chamada logo após a realização da entrevista no Lar Fabiano de Cristo. Na seleção pela qual passou, diz que foi muito engraçado, pois a psicóloga fez uma dinâmica onde várias coisas estavam escritas em um papel e que algumas pessoas começaram a fazer

tudo o que estava escrito no papel, mas na verdade era só pra ler, e não para fazer. Ela disse que se saiu bem nesta dinâmica, pois ficou atenta e não fez nada, somente leu. Segundo ela, a psicóloga posteriormente conversou com o grupo que foi aprovado na dinâmica e disse que era muito importante ter atenção em tudo aquilo que se faz.

Seu primeiro dia de atuação foi, segundo ela, animado. Ela entrava no serviço na parte da tarde, das 14h às 18h. Ela precisou trocar de horário e agora trabalha na parte da manhã, o que possibilitou a participação dela em nossa comunidade ampliada de pesquisa. Ela está no Banco há três meses e trabalha no SETAP⁸⁹.

Emilia falou sobre a importância que o trabalho no Banco tem para ela, pois os benefícios que o Banco oferece para eles como: plano de saúde, carteira assinada, férias, décimo terceiro, fundo de garantia, cartão de débito e cartão de crédito, são muito bons.

Emilia manifestou a intenção de continuar estudando, pois quer fazer administração. Ela é evangélica, pertence à igreja Assembléia de Deus e toca saxofone em sua igreja. Referiu-se muito à sua fé, agradecendo a Deus pela oportunidade de estar trabalhando no Banco.

Família nuclear pequena, estendida pela nova família do irmão, na mesma configuração trabalho doméstico/construção civil, agora com o peso do desemprego como eletricitista, sendo substituído então pelo trabalho de limpeza. Retorno ao assunto seleção (trazido pela primeira “menor” que se apresentou), atuação da psicóloga (profissão escolhida pelos pesquisadores) através de “dinâmicas” e suas armadilhas, no caso a atenção ao prescrito foi o que decidiu (a seu favor, neste caso). É também tematizado o primeiro dia, neste caso qualificado como *animado*. Reitera o discurso das meninas: interesse em continuar estudando (Administração) e a importância da relação com o Banco, assim como as outras meninas também assinalando a relação com a igreja evangélica (forte fé) e “agradecendo a Deus pela oportunidade”. 2ª menina que toca instrumento (agora saxofone) na igreja.

⁸⁹ Sigla de “Setor de Apoio.”

5.1.7. *Joãozinho*

O último a se apresentar foi o *Joãozinho*. Pouco antes de chegar a sua vez de falar, ele pediu para ir ao banheiro. Inicialmente, ele nos pareceu ser o mais tímido do grupo, hipótese esta que pudemos confirmar ao longo dos Encontros. *Joãozinho* tem 16 anos de idade e tem nove irmãos e isso foi motivo de risadas dos outros “menores”, que não perderam tempo para “zoá-lo”. A mãe é artesã de tapetes e não falou sobre o pai. *Joãozinho* reside em Rosário (bairro do município de Nova Iguaçu) e acorda às quatro horas da manhã, disse que perde o sono, saindo de casa às 6h30 da manhã para trabalhar. Está no Banco do Brasil há 4 meses e trabalha no setor de funcionalismo, no primeiro andar. Queria ser jogador de futebol, disse que joga bem como meio campo e goleiro e que foi chamado para fazer testes em dois clubes, mas a mãe não deixou preferindo que ele fosse para o Banco. Já pensou em fazer Direito, mas hoje quer fazer Educação Física. Faz vários cursos oferecidos pelo Projeto, nas horas vagas. Por conta de sua timidez ele fala suave e bem baixo, dificultando por vezes a compreensão. Sua apresentação foi interrompida várias vezes pelo *Rei Leão*, que fazia acréscimos à sua fala. O próprio *Rei Leão* fez questão de assinalar que a orientadora de *Joãozinho* é braba. *Joãozinho* concordou acenando a cabeça. Quanto ao sonho de ser jogador de futebol, ele disse que recebeu convite para fazer teste em três clubes: Cruzeiro, América e Flamengo

Na época dos Encontros, ele fazia um curso de digitação no Banco do Brasil, onde deviam digitar um texto em 8 minutos.

A esta altura, os adolescentes já estavam soltos e sem constrangimentos. Perguntavam se haveria lanche no final e diziam que o depoimento de *Joãozinho* poderia ser gravado.

Terceiro menino, confirmadamente o mais tímido do grupo, seguiu a regra masculina de não fazer referência à crença, fé, igreja. Situação de família e local de moradia radicalizada: com núcleo familiar imenso (10 filhos!), só faz referência à mãe, artesã de tapete, mora em bairro longínquo de município da Baixada, o que leva ele a acordar às 4h e perder o sono, embora só saindo de casa às 6h30 para o Banco (lembramos que haverá outra jornada, com a escola, à noite, o que não o impede de assinalar que faz vários cursos oferecidos pelo Projeto – como de digitação –, nas “horas vagas”...). Perdendo sono na madrugada e sem voltar a

dormir, foi levado também a perder o sonho de ser jogador de futebol, pois a mãe entende que é através do vínculo com o BB que ele deve seguir. Aparece de novo o estudo universitário e também aqui quando se fala de profissão é deste nível, tendo pensado em fazer Direito, hoje Educação Física (uma negociação com o futebol proibido?). Aparecem pela primeira vez considerações sobre o orientador, em seu caso uma mulher braba (que vai sendo folclorizada com os Encontros, até participando deles, pois sua sala era ao lado e ela gritava muito, dando para ouvir e sendo alvo de gozações).

Ao final do encontro aparece uma reivindicação ritual: a hora do lanche!

5.2. Os Encontros Sobre o Trabalho: o lúdico *jogo de cena*

Dada a riqueza presente nos materiais não foi possível, no âmbito desta tese, fazer uma análise minuciosa e exaustiva dos Encontros. Procuramos analisar alguns aspectos, a partir dos materiais de campo, que nos chamaram a atenção de imediato.

5.2.1. *Menor*

Procuramos nos dicionários uma definição do termo “menor”. Percebeu-se que na maioria dos dicionários consultados não havia diferenças na classificação do vocábulo. Optamos por reproduzir, então, a definição que é dada pelo Novo Dicionário Eletrônico Aurélio. A palavra vem do latim (*minore*) e apresenta as seguintes significações:

- 1.Comp. irreg. de *pequeno*; mais pequeno.
 - 2.Diz-se da pessoa que ainda não atingiu a maioridade.
 - 3.De segundo grau; de segundo plano.
 - 4.Ínfimo, mínimo.
 - 5.Hierarquicamente inferior; subordinado, subalterno.
 - 6.Indivíduo menor
 - 7.V. *guimba*. ~ V. *menores*.
- A menor. 1. A menos (q. v.).
De menor. 1. Bras. Pop. V. *menor*

O que nos chamou a atenção, dentre as várias significações para o termo “menor”, foi o item de número 5 (hierarquicamente inferior, subordinado e

subalterno), próximo ao número 3 (de segundo grau, segundo plano), pois essas significações aparecem em demasia no discurso dos adolescentes.

Nestas significações, temos uma concepção que está relacionada a uma dimensão jurídica e outra a uma dimensão científica, relacionada à Biologia e à Psicologia. A primeira vai usar o conceito de “puberdade” e a segunda o de “adolescência”. Esta pessoa ainda não atingiu a maioridade (jurídica) e a maturidade (bio-psicológica), ela está em progresso, em processo de desenvolvimento (*idem*). A “maioridade” é o modelo, de modo geral entendido como o fim de um processo (presente na perspectiva de Piaget – biólogo com fortíssima influência na Psicologia – ponto de discordância explicitado por Vigotski), frente ao qual se mede o grau de proximidade. Nesta concepção eles estão se modelizando. Então, tem-se todo um cuidado para que se consiga formatá-lo corretamente, para seu amadurecimento. Eles estão se formatando, posto que a forma é o adulto. No âmbito de nossa pesquisa, a forma é a figura do orientador, o funcionário do Banco do Brasil.

Em alguns momentos, ao longo dos Encontros de nossa comunidade ampliada de pesquisa, no discurso dos adolescentes ganham força os sentidos de desenvolvimento e formatação. *Desenvolvimento*, quando eles falam que estão no projeto para aprender – quem está ali é o “menor aprendiz”. Em outros momentos aparece a relação de hierarquia e subalternidade – o “menor”. Temos aqui uma polissemia para o vocábulo “menor”, ou seja, vários sentidos podem assumir esta palavra na rede dialógica. Os adolescentes mobilizam o seu patrimônio e, para se defender e/ou avançar, vão jogando com toda a ambigüidade da palavra “menor”. Ao mesmo tempo em que aceitam essa subalternidade (ou fazendo de conta que a aceitam), com o objetivo de se defender dos constrangimentos que vêm de “cima”, estabelecem uma estratégia de contraposição. Uma arena de luta dialógica que vai produzir o sentido que seja mais adequado àquela circunstância:

Rei Leão: Com essas coisas de almoço, até a orientadora dela, a D. Elga já até proibiu a gente de almoçar e falou: “não quero saber de vocês almoçar mais”. Só sei que, pô... não vou almoçar o quê! Aí, conversamos com o coordenador Renato: Ô, proibiram a gente de almoçar!. E eles, foi ele que...

Maria: Aquele boiola?

Rei Leão: Pra gente não trazer almoço e foi ele que pediu quentinha ao Seu Paulo lá.: “Não, vocês tem que almoçar, que não sei o quê!” Aí veio a mulher lá e proibiu a gente de almoçar, eu e o Johny, pra quê!...

Luluzinha: Agora ele não é coordenador mais não?

Rei Leão: “Não adianta trazer mais marmita!” Eu falei: é ruim, hein? Aqui a gente tem uma moral do caramba! Qualquer um que mexer com um menor aqui... tá ferrado. Aí não quer deixar a gente almoçar não... Aí pó foi lá e comprou quentinha pra gente.

Alice: O Renato?

Rei Leão: Que negócio é esse de menor não poder almoçar? (*Elga:*) “Ah, vocês não tem horário de almoço” (*Renato:*) “Sabe onde o menor mora?”. Aí pô, “conversou os dois” lá e aí nunca mais eu enchi o saco. Eu só encho o saco assim que de vez em quando eu vou sair, eu e um menor junto. Aí ia a cabeçada de menor almoçar e aí não tinha menor nenhum pra atender telefone, essas coisas assim. Eles falaram que tinha que ir um de cada vez. Mas sempre eu assim... deixava para eu ir por último, mas aí era certo mesmo que... mas tinha estagiário, mas só que tinha que...

Rei Leão: Fica aqui quebrando a cabeça aqui. Isso aí é tudo que... bronca, essas parada assim, é tudo aprendizado, é mais negócio de doutrina. Você leva bronca e tal, tudo é doutrina pra você chegar pra... numa empresa e pô, por exemplo, eu aqui, por exemplo, eu já sou mais tranquilo aqui, respeito as coisas, mas eu fico assim, tudo aqui porque você numa empresa não vou poder ficar assim, porque pô, o chefe quando o chefe mandar fazer alguma coisa... “Pô, faz esse negócio aqui, eu não sei fazer isso não, não sei o quê!”

Tanto “menor” quanto “aprendiz” são manipulados, astuciosamente, no jogo discursivo que envolve a comunidade ampliada de pesquisa e as outras vozes que estão aí presentes. As vozes da sociedade adulta, que envolvem o Banco do Brasil, Igreja, Família, (futuros) patrões, etc., eles estão jogando com essas vozes, numa situação de inferioridade.

No diálogo, percebemos que eles fazem um jogo estratégico com o objetivo de se defender, se escudar, proteger. Temos então, aí mobilizada pela garotada, o que a Psicodinâmica do Trabalho se conceitua como estratégia de defesa. Athayde (2008)⁹⁰ reitera que apesar de Dejours operar com um rigor que não é permanente em relação a essa conceituação, ele aponta para a presença de sistemas defensivos (todos, em alguma medida com caráter estratégico, e fala isso para defender o que chama “ideologia defensiva”, para evitar que a desqualifique e

⁹⁰ Informação verbal.

destrua, eliminando a defesa que mal ou bem está funcionando), um deles conceituado por *ideologia defensiva* e outro por *estratégia defensiva* (estratégico estrito senso), sendo o objetivo de nossa ação detectar a presença de fontes de sofrimento patogênico através da detecção de sistemas defensivos e buscar fazer a transformação dos ideológicos em estratégicos (e não desqualificar e/ou eliminar os primeiros).

Conforme assinalam Dejours & Abdoucheli (1994), as estratégias defensivas são defesas que os trabalhadores utilizam para minimizar as *contraintes* da organização do trabalho que geram sofrimento. É uma atividade realizada a nível mental, já que não institui nenhuma mudança real da pressão. Os “menores” sabem, lúdica e malandramente, o que estão fazendo. Eles *sacam* o momento de fazer a crítica e o momento de apaziguar. Como são muitas forças colocadas no campo de batalha, eles conseguem ir se mobilizando e jogando com essas forças.

Gostaríamos de apontar dois aspectos: primeiro, para a produção de sentido que eles fazem e que acontece de uma maneira complexa, rica; segundo, para o desenvolvimento de estratégias defensivas. A partir de nossas análises, tendemos a considerar que eles não se encontram em uma situação da qual poderíamos deduzir que “estão fritos”. Isso não apareceu nos Encontros sobre o trabalho realizado pela comunidade ampliada de pesquisa. Antes mesmo de começarem no Programa, eles já estavam mobilizados para a participação neste Programa, em suas redes sociais. O processo atrativo e seletivo para o Programa começou na verdade bem antes, alguns deles esperaram mais de dois anos pela vaga. Um longo percurso, onde se “mostram” para a ONG parceira do Banco do Brasil, visando o acesso ao Programa.

Podemos dizer que neste processo de produção de sentido está difícil emergir o caráter lúdico em função do “clima organizacional” gerado pelas sucessivas crises de PDVs, dos impedimentos, da busca (necessária?) de adequação às normas, das formas de recalçamento e repressão, etc., mas não podemos dizer que existe a presença de burrice ou alienação. Em momento algum de nossas análises tais componentes apareceram, pelo contrário, pudemos perceber estratégias de astúcia, esperteza o tempo inteiro.

Mesmo no discurso mais “certinho”, como o utilizado por Alice, pode ser observado uma esperteza muito grande, artilosa, como diria Dejours. Como pode ser observado neste trecho das “instruções ao sócia”:

Alice: Você tem que colocar os preços nos processos, tudo direitinho. Com a data do pagamento, com a data da solicitação. Tudo isso bem direitinho pra poder também fazer uma planilha, pra poder passar pra alguma empresa, também tudo bem direitinho, sem erro. Porque se não você leva esporro.

Alice: Você confere tudo direitinho. Com certeza minha orientadora vai com você no blindex. Você vai lá e confere tudo direitinho e depois embala tudo bem direitinho pra não vazar nada, nenhuma peça. Mais o quê... Depois que você fizer tudo isso se tiver muito serviço – que às vezes não tem nada –, você fica lá sentada normalmente atendendo telefone. Tem pessoas que ligam pedindo informação.

Luluzinha: E quem que eu vou pedir?

Alice: Você pede à dona Shirley. O primeiro funcionário que chega lá é sempre ela que chega primeiro. Quando você chega lá é sempre ela que já está lá. Ela chega bem cedo. Você pede a ela pra ligar o computador normalmente e vai pra cozinha tomar o seu café. Como eu falei, você vai sai dando bom dia pra todo mundo, liga o computador e vai tomar café e vai trocar de roupa. Depois volta com os pãezinhos deles, depois você vai tomar café. Esse é o esquema.

Alice: Depois se não tiver nada pra fazer...

Adilson: Quantos pães?

Alice: Um pão pra cada funcionário. Você tem que comer um.

Luluzinha: Só um?

Alice: Quando você tiver com muita fome... você fica escondido de um funcionário pra comer mais um.

Luluzinha: Por quê? (*indignada*)

Alice: Porque é um pão por cada pessoa, mas sempre sobra pãozinho lá. Eles falam que é pra gente não engordar. Só que eu acho que o esquema não é bem esse não, né... apesar de o pão ser duro pra caramba...

Alice: Porque... pra mostrar que a gente não é só menor, assim essas coisas assim, sei lá, eu não sei nem explicar. Eu acho que é importante porque faz parte da educação e também assim, eu saio dando “bom dia” pra todo mundo. E tem algumas pessoas que eu falei na outra reunião que eu me simpatizo mais e aí eu vou lá cumprimentar, dou beijo no rosto. E tem outras que eu falo “bom dia” e não respondem, que foi até no dia em que eu passei e parecia que estava um dia muito ruim, que eu passei dando “bom dia” toda alegre e ninguém respondeu e aí eu fui e falei assim: “ah, hoje pra mim tá um ótimo dia!” Fiquei tão sem graça que eu tive que falar isso, nem sei se alguém escutou.

Adilson: É importante pra você ouvir o retorno?

Alice: É importante porque tem gente aqui que trata a gente que nem cachorro, que nem ela falou, tem gente aqui que a gente não tem importância nenhuma. A gente não é nada, aqui. Mas tem outras pessoas que não. Tem pessoas que já quer ouvir de você e se você não falar, eles vão falar mal. Se você não der “bom dia”, essas coisas assim. E falam assim: “esses menores mal educados!”, e se responder de uma outra forma já falam mal também, falam que está dando confiança, então a gente não está no coração das pessoas. É importante dar “bom dia” porque faz parte da educação, mas assim, passar dando “bom dia” pra... sei lá, às vezes a pessoa está esperando e ninguém deu e aí vai dar “bom dia”, é coisa legal.

Nos cinco Encontros de nossa comunidade ampliada de pesquisa, em todos eles um debate entre *Luluzinha* e *Alice* se estabeleceu. *Luluzinha* ficava mais contida, sem saber direito o que fazer. Mas *Alice* maneja o repertório linguageiro com muito mais habilidade. Um dos objetos de polêmica foi a atividade de atender ao telefone. Todos eles receberam um treinamento em que um dos focos era exatamente este. Um procedimento que do ponto de vista cognitivo é de fácil apreensão. Eles aprendem as etapas da prescrição: *Banco do Brasil, Gerel, fulano de tal, bom dia...*

Nota-se uma resistência enorme dos adolescentes em repetir o que foi mandado, não por qualquer déficit cognitivo, mas exatamente pelo contrário. Caso sejam 4 procedimentos verbais, eles executam apenas parcialmente, 3, 2 ou 1. Não se trata de qualquer deficiência ou falha na preparação, o que percebemos aqui é um confronto de forças em relação ao lugar em que estão. Ou seja, eles querem entrar para o Banco do Brasil, mas ao mesmo tempo não querem, no sentido de ter que ser adulto, no formato funcionário, circunspecto e fiel às consignas. Ambigüidade pulsante todo o tempo. Parecem querer “entrar para o Banco”, mas não querem ser como os orientadores.

Adilson: Mas como você faz, como atende o telefone, é assim mesmo? E você, como atende telefone? Tem diferença? Em relação ao que ela faz.

Luluzinha: Quando alguém atende telefone, o que você fala?

Alice: Banco do Brasil, CSL, bom dia.

Luluzinha: CSL? Eu não falo isso. Eu falo Banco do Brasil, bom dia. Ou então eu falo: Licitação, bom dia.

Emilia: Como é que ela vai saber que é do Banco?

Luluzinha: Não... é que no meu tem identificador de chamadas. Aí eu vejo, quando é do Banco eu vejo.

Adilson: Mas o quê que tem que falar?

Luluzinha: Cada setor tem que falar Banco do Brasil.

Emilia: O curso que eu fiz você tinha que falar o nome da empresa, o nome do setor, o seu nome e a complementação bom dia, boa tarde ou boa noite.

Adilson: Isso é o que tem que ser feito?

Emilia: Isso que tem que ser feito.

Adilson: O que está escrito?

Emilia: É.

Adilson: Né? Pelo o que eu tô entendendo... Isso a gente chama de prescrito.

Luluzinha: Isso.

Adilson: Tá ok? Prescrito é o que espera que você faça.

Luluzinha:É.

Adilson: O que você falou? *(pega uma folha de papel para escrever as etapas)*

Emilia: É... o nome da empresa...

Adilson: O nome da empresa...

Alice: Mas a minha orientadora falou que não precisa falar tudo isso.

A mesma Alice que antes explicitava a prescrição por ela fielmente seguida, frente ao nosso questionamento adota uma postura de quem está encurralada.

Emilia: O nome do setor...

Adilson: O nome da empresa, o nome do setor...

Emilia: O seu nome...

Alice: Banco do Brasil...Banco do Brasil, Licitação Alice bom dia?

Luluzinha: É. Vou até quebrar minha língua.

A quebra de prescrição, a quebra da afirmação da transgressão no exercício, ... quebram a língua, uma quebra corporal, linguageira, corpo-si.

5.2.2. *Bom dia* e outros materiais surgidos

Algumas observações que podem ser particularmente úteis em relação ao “bom dia” e a outros materiais que surgiram nas análises preliminares a partir do ponto de vista da Psicodinâmica do Trabalho (quando ela incorpora conceitos de outras ciências/abordagens, como a Sociologia da Ética, etc.). Athayde (2008) assinala a existência de uma interlocução de autores como Paul Ladrière, Patrick Pharo e outros, desde o Seminário de 1987 sobre Sofrimento e Prazer

Alice: Normalmente. Vai dar bom dia, oi, tudo bom, pro guarda.

Luluzinha: Bom dia, bom dia, bom dia....

Alice: Tipo assim, você pode chegar assim e perguntar como é que foi o dia dele, se estar tudo bem. Depois você vai e dá bom dia pra todo mundo, mesmo que não respondam você dá bom dia. Passa pelo Gomes.

Luluzinha e Adilson: Quem é Gomes?

Alice: Aquele que fica do outro lado da roleta. Aquele que é meio carequinha.

Luluzinha: De cabelo grisalho.

Alice: É. O guarda. Dá bom dia também pra ele. Sai dando bom dia pra todo mundo do setor. Você vai e a primeira coisa que você faz quando você passa pelo setor, pelo andar de baixo, vai ao banheiro pra se olhar. Sobe as escadas, dando bom dia também para todo mundo. Vai até minha mesa que fica do lado daquele lugar que eu expliquei...

Colocaremos foco na questão das regras que se elaboram nos mundos do trabalho para entender a insistência no *bom dia*, na *apresentação*. Na PDT os conceitos de *coletivo de regras* e *coletivo de ofício* são considerados indissociáveis: se detectamos a presença de regras de ofício isto nos indica também que há presença de quem as construiu: um coletivo (de regras). Prefere-

se usar o conceito de coletivo de trabalho, à diferença de grupo ou equipe (como foi explicitado por Damien Cru, 1987), isto se deve, entre outras razões, a que se considera com o conceito de Coletivo de Trabalho um fenômeno que se constituiu – através de uma *atividade deôntica* (freqüentemente subestimada nas análises feitas sobre qualidade e segurança, por ex.), denominação dada pela Sociologia da Ética etc. – em uma comunidade estruturada por regras de ofício. Regras que são produtos de acordos normativos – ou seja, agregados à base do que é considerado válido, correto, justo ou legítimo – e que são elaboradas pelos coletivos de trabalhadores e remanejadas no dia a dia.

As regras de ofício fazem parte da face oculta do trabalho. Elas não são inculcadas: as pessoas que delas têm conhecimento estão em condições de mobilizá-las sem prestar atenção a isso. Freqüentemente, os novatos vão aprendendo-as à medida em que involuntariamente as transgridem. Sua visibilidade emerge em momentos de crise, de litígio entre 2 regras contraditórias, ou quando se revela necessário inventar uma nova regra.

Sabemos com a PDT (mobilizando a Psicanálise etc.) que o real resiste e leva ao fracasso os procedimentos estandarizados; esta resistência do real à antecipação dos saberes estabilizados, revelando-os insuficientes, apela para a invenção de soluções inéditas, distanciando-se das soluções, dos caminhos balizados pelas consignas. É neste quadro que surge a dúvida: “ao fazer como fiz, terei feito bem?”. Ou seja, este contexto em que engendram-se inovações em relação à tradição, em que não apenas se a recapitula, são geradas inquietude, angústia, sofrimento.

É preciso que essa dúvida que emergiu se transforme em asseguramento de que aquilo que se fez foi adequado, o que implica em uma mediação: a discussão com os parceiros do trabalho, aqueles que conhecem o trabalho real, a quem se chama “pares”.

A PDT distingue 4 diferentes tipos de regras, que podem ser 4 aspectos diferentes da mesma regra:

A – as regras sociais organizam as relações entre as pessoas, e o fazem conforme um certo ideal de saber-viver e equidade, tendo em vista relações de

compreensão e paz. Principais regras sociais: *polidez* (politesse), *apresentação de si e convivialidade*.

Para melhor compreendê-las é preciso saber que na vida do trabalho a desconfiança é primeira (os novatos o sabem, vivem esta expectativa); a confiança e o viver juntos são conquistas, não são já-dados a priori entre os parceiros de trabalho. O que é dado é pertencer à mesma equipe, mas os parceiros de trabalho raramente têm ocasião de se co-optar. Neste contexto os parceiros devem então aprender a se conhecer e a se estimar. E o fazem frente aos desafios colocados pelo trabalhar, desafios que trazem consigo – e para todos os parceiros – questões relativas à segurança, à qualidade do trabalho, à capacidade de dar conta da tarefa no tempo delimitado, etc. Vamos às principais regras sociais:

a.1- **Polidez** – ela permite – através de uma troca socialmente codificada, como dizer *bom dia*, ou *obrigado*, troca que qualquer um pode interpretar sem ambigüidade – atestar a presença do outro.

As regras de polidez não são as mesmas, elas variam de um meio de trabalho a outro: por que bom-dia no BB, essa regra atesta o quê lá?). Esta simples troca joga assim um papel cotidiano na confiança (como disse, a desconfiança é primeira, demandando conquistar a confiança) acordada.

Adilson: Voltando no início do dia, subindo a escada, você no lugar dela. Como você se sentiria? Tendo que falar bom dia pra um e pra outro. E as pessoas que ela dá bom dia você também dá bom dia?

Luluzinha: Não.

Adilson: E aí, como é que é isso?

Maria: Que ela é do mesmo setor que eu, mas ela é do segundo andar. Aí ela passa e fala bom dia pra todo mundo, todo mundo.

Luluzinha: Eu chego é claro que eu falo bom dia, mas eu não falo pô...ela...

Maria: Bom dia, bom dia, bom dia...

Adilson; um momento rapidinho, agora é a vez dela...(retomando a atenção das meninas que falavam ao mesmo tempo)

Maria: Escuta, geralmente quando ela chega eu já estou lá. Aí ela chega: bom dia, bom dia, bom dia...Aí sobe a escada e vai lá pra cima e começa de novo; bom dia, bom dia, bom dia...

Luluzinha: E o moço ali da portaria, o guarda ela tem mais intimidade com ele.

Alice: Afinidade. Não intimidade.

Luluzinha: Quando eu entro só falo bom dia. Ela não, fica batendo um papinho com ele. E aí ela fala bom dia e aí conversa normal, conversa com ele um pouquinho pergunta como foi o dia. Eu não paro pra falar oi, tudo não sei o quê...não.

Adilson: Então isso ia ser difícil pra você fazer, né? Você não faz igual, né?

Luluzinha: Eu não faço.

Adilson: Você é diferente. Mas já está no trabalho, já faz parte do seu trabalho isso.

Luluzinha: É.

Adilson: Você faz diferente e aí seria complicado ficar batendo um papo com o guarda.

Luluzinha: É.

A polidez é apenas um elemento prévio – mas certamente indispensável – à dinâmica do reconhecimento do trabalho, ela não é o reconhecimento! A polidez atesta *somente* que aquele que saúda, agradece, ou se desculpa por incomodar, tem consciência da presença do outro *somente*? Por um lado sim, pois os julgamentos efetuados na dinâmica do reconhecimento são pertinentes não às pessoas, mas são efetuados sobre o trabalho realizado. *Somente*? Ok, mas para que o trabalho do sujeito seja reconhecido, é preciso primeiro que ele exista ao olhar do outro. Um pré-requisito decisivo, portanto.

Joãozinho: Essa aqui, olha não fala nem bom dia.

Emilia: Não falo mesmo não.

Luluzinha: Bom dia pra quem? Pra tu? Você nem fala com a gente?

Joãozinho: Sabe o que é, eu sou o tipo de moleque...quando eu chego num lugar e as pessoas não dá nem um bom dia então eu fico quieto na minha, mas se eu dou um bom dia vocês me dão um fora.

Adilson: Então você não dá bom dia porque não te dão bom dia ou porquê...

Maria: Quem tá chegando é quem tem que dar bom dia...

Luluzinha: É.

Joãozinho: É a mesma coisa quando chego tenho que dar bom dia pra todo mundo, tem gente que não responde e aí eu fico malzão, minha cara cara vai lá no chão.

Alice: Eu hein?!

Joãozinho: Por isso é que eu... ah é? Quando for assim chego e quem quiser dar bom dia dá e aí eu respondo.

Alice: Mas você não chega na pessoa e dar bom dia.

Joãozinho: Eu falo. Tem vez que eu falo e aí chega um e diz bom dia e eu bom dia. E quando eu chego já está minha orientadora e os dois estagiários...

Luluzinha: E aí você dá bom dia pra eles?

Joãozinho: Eu dou.

Luluzinha: Pra ela.

Joãozinho: Pra ela principalmente.

a.2- **Apresentação de si** – Ela pode ser prescrita (um uniforme, por ex.), mas ela é também objeto de co-construção no seio dos coletivos de trabalho, ao ponto de que mesmo quando não há um uniforme definido, as pessoas ainda assim adotam um certo tipo de vestimenta adaptada às diferentes exigências daquele meio de trabalho. Os adolescentes trabalhadores do Programa utilizam uniformes específicos. Pascale Molinier (2006) assinala para quem lida com a formação de jovens para o trabalho, que é importante saber do impacto psicológico das contraintes inerentes à apresentação de si. Ela diz que em certos casos são requeridas mudanças na apresentação que são percebidas pelos jovens como muito ameaçadoras para a estabilidade da imagem de si e de uma identidade ainda mal assegurada.

Alice: Você vai e a primeira coisa que você faz quando você passa pelo setor, pelo andar de baixo, vai ao banheiro pra se olhar. Sobe as escadas, dando bom dia também para todo mundo. Vai até minha mesa que fica do lado daquele lugar que eu expliquei...

(...)

Alice: Não, a orientadora chega depois. Você vai e toma café, vai ao banheiro, ajeita o cabelo, ajeita tudo, vê como é que está sua aparência. Pega um pãozinho da D. Shirley e da orientadora leva lá, dá na mão

delas. Depois você volta e bebe seu suco. Coloca na bancada delas, já é regra, já.

(...)

Alice: Isso. Aí você vai pegar e escovar os dentes e vai voltar e vai ficar sentada lá... quando der meio dia e quarenta, meio dia e cinqüenta e pouco, assim... você vai e pergunta se tem mais alguma coisa pra você fazer. Se não tiver nada pra você fazer, você pergunta se você pode trocar de roupa. Porque nós temos um tempo pra poder sair de lá. Eles não podem sair depois do horário. Apesar que eu sempre saio um pouquinho depois do horário. Eu sempre saio um pouquinho do horário, mas você não precisa ficar lá não. Você vai troca de roupa normalmente, depois avisa a minha orientadora que é D. Elaine se você pode ir embora, que você já está indo embora. Ela vai dar tchau e você vai dar tchau e vai falar até amanhã e sai falando com todo mundo tchau.

Luluzinha: Tchau, tchau, tchau...

Adilson: Pra todo mundo?

Alice: Pra todo mundo.

Em outros casos, ocorre exatamente o contrário, tais requerimentos fortalecem certas pessoas mais frágeis, ou conservadoras, ou submissas. Bem, considerando a realidade francesa, em todas as circunstâncias, só após ter sido vitorioso ao fazer a iniciação profissional, as provas que ela envolve, é que se pode esperar subverter (um pouco) o conformismo da apresentação de si, para chegar a adotar um estilo mais pessoal.

Luluzinha: Ela anda toda empinadinha, com o oculosinho na mão.
(risos)

Alice: Mentira, eu fico assim? (risos)

Luluzinha: Entra assim.

Alice: Eu entro assim, gente?

Alice: Com o óculos na mão assim. Toda rebolosa.

Alice: Com o óculos na mão?

Luluzinha: Toda rebolosa.

Alice: Rebolosa? O que que é rebolosa? (risos)

Luluzinha: Não fique nervosa. O jeito que você segura aquele óculos assim, sei lá. Não é esse óculos é outro. É aquele outro...

Adilson: Isso você não falou pra ela fazer.

Luluzinha: É.

Adilson: Você esqueceu.

Luluzinha: Você esqueceu. É agora ela mudou de óculos.

Alice: Eu vou te dar meu óculos e você vai e andando normalmente.

Luluzinha: Toda rebolosa.

Adilson: Normalmente, rebolosa?

Alice: Não, eu não ando toda empinada. Mentira. *(risos)* eu ando depenada. *(risos)*

Adilson: Agora essa instrução que você deu pra ela se fosse numa segunda-feira seria do mesmo jeito? Se fosse numa sexta, seria do mesmo jeito?

Alice: Seria, né? É, seria.

a.3- **Convivialidade no trabalho** – ela joga um papel capital na busca de coesão de equipes e na manutenção durável da cooperação. É porque as pessoas têm em comum a curiosidade (para a Psicanálise, considerando a produção dos enigmas infantis e seus encaminhamentos, trata-se da epistemofilia engendrada na pequena infância, pulsão de saber, amor pelo conhecer, sendo a atividade de brincar – expressão espontânea da criança saudável – a mediação privilegiada da simbolização infantil, bem anterior à linguagem) e o interesse em partilhar com os outros sobre o trabalho – os modos operatórios, sua capacidade técnica, suas dificuldades, segredos, seu valor, seu sentido pela coletividade e sobretudo por si mesmo – por isso as pessoas têm prazer de estar juntos para prostrar e celebrar festas.

Peter Pan: Eu estou cheio de fome aqui gente...Você poderia conversar com eles pra trazer um lanchinho pra gente.

Todos: Ééééé.

Alice: Pelo menos um bolo de chocolate...

Peter Pan: Pode ir lá? Ela está na sala dela?

Adilson: Está.

Luluzinha: Não, não fala nada não! Tá doido?

Maria: Ué, que que tem?

Rei Leão: Tá doido?

Maria: Ele vai trazer aquele pão dele. *(risos)*

Luluzinha: Quem vai querer o pão?

Alice: Encomenda no Shopping ali no Iguatemi aquelas tortas gostosas...

Peter Pan: Torta no Iguatemi?

Alice: Que tem bombom por cima...

Adilson: É prática ter lanchinho quando tem reunião?

Todos: Oi?

Adilson: É prática ...

Luluzinha: Só pão...

Emilia: Tem lá no...

Luluzinha: Tem torta, torrada...Vai lá, vai lá!

Adilson: A gente pode combinar então na próxima quinta eu trago.

Todos: Ah, não.

Peter Pan: Você acha melhor trazer, é?

Adilson: Sabe por que?

Peter Pan: Traz nada de mais, nada de difícil!

Alice: Nada de mais pizza!

Rei Leão: Não precisa trazer nada não.

Peter Pan: Eu tô brincando, tô brincando, tá?

Adilson: A gente pode trazer...

Alice: Traz um pãozinho francês e uma margarina.

Luluzinha: Pode trazer pão de fora porque esse pão aqui...

Emilia: Que pão o que gente.

Peter Pan: Traz um pão italiano então.

Rei Leão: Pára.

Emilia: Já estão exigindo muito. Um pão doce pronto, acabou.

Luluzinha: Que pão?

Rei Leão: Eu chego, eu vou no NUCAP 2, chego vou tomar meu café, aquele café ruim. Eu venho pra cá pro...

Adilson: É mas é o mesmo café?

Todos: É, mas é horrível!

Rei Leão: Eu venho pra cá gerencia e fico aí tomando café com o Itamar.

E aí a gente intera as fofocas. E aí dali eu vou pro NUCAP 1...

Luluzinha: Tem doce ali?

Rei Leão: Tem doce, tem chocolate...

Luluzinha: Tem doce...

Rei Leão: Tem tudo lá. Aí depois eu volto aqui e tomo uma...minha orientadora compra uma "mortandela" e vou lá rangar. Uns quatro pão...

Luluzinha: E não é uma fatia não...

Emilia: Tem uma solitária no estômago...

Adilson: Mas faça vocês conseguem aqui?

Luluzinha: No meu setor faça é o que mais tem.

Rei Leão: Faca tem mas tem que saber cortar, né?

Adilson: A gente pode trazer um bolo!

Alguns: É.

Adilson: Vocês arrumam a faca?

Emilia: Aqui no meu setor tem faca. "Olha a faca!!" (*fazendo referencia a uma fala de um programa de comédia televisivo*)

Peter Pan: Pega lá o garfo que eu esqueci para almoçar hoje.

Luluzinha: E o guardanapo.

Emilia: Também o guardanapo é...

Todos: O guardanapo é aquele que a gente limpa a mão.

Peter Pan: É guardanapo aquilo?

Luluzinha: Ai, é do banheiro aquilo!

Emilia: Não é do banheiro não, lá na cozinha tem.

Alice: É do banheiro, aquele cinza.

Luluzinha: E o que que tem?

Alice: Ai não, é sujo!

Peter Pan: Ah, pára de palhaçada!

Emilia: Não vai comer o papel!

Maria: Seca mão, seca o rosto. Não seca com o papel?

Luluzinha: É.

Peter Pan: Pega uma toalha então, pra comer o bolo!

Luluzinha: Você não vai comer papel, menino. Vai comer bolo!

Alice: Ai, aquele papel é sujo!

Confusão de vozes

Alice: Não tem problema não, eu trago, eu compro.

Adilson: Bom, a gente pode combinar na quinta-feira, às nove horas?

É nos espaços informais, lateralmente às reuniões oficiais de equipe que se discute a prática do ofício (algo que só se pode discutir com as pessoas do ofício – gente que se compreende com base na experiência comum), onde se critica os procedimentos, se reajustam as regras de ofício etc., ou seja, onde se transmite e renova a cultura técnica. Dado que a convivialidade não se prescreve, isso implica que haja tempo para passar juntos, implica que haja estabilidade na equipe. Isso é imprescindível, necessário, mas não suficiente. É preciso também que existam as condições propícias à discussão contraditória sobre o trabalho, os procedimentos. Tal discussão implica em que a defasagem entre o prescrito e o real possa estar na pauta de discussão, nas transformações da org do trabalho. Nesta dinâmica, se o tempo de convívio é um mediador da discussão sobre o

trabalho, esse tempo de convívio se deteriora caso esta discussão esteja comprometida (caso a distância entre o prescrito e real não possa estar em pauta).

A convivialidade no trabalho se organiza de maneira diferente em função das diferentes situações. Tanto pode ocorrer durante o tempo de trabalho (em lugares diversos: cozinha, cafeteria, vestiários, xerox, transportes etc.) e fora dele (no bar da esquina, nos jantares nas saídas coletivas, nos clubes etc.). Considerando o extra-trabalho, fica evidente que algumas pessoas têm menos possibilidades que outras para seu desenvolvimento (mulheres com filhos etc.). Considerando tudo isso, nada simples, a qualidade do convívio deve ser analisada no detalhe, à lupa.

Rei Leão: Quando eu venho da Central pra cá, por exemplo, quando eu entro assim todos eles dão “bom dia”. Aí eu vou e dou também e ele vai lá e responde. Mas quando chega alguém pedindo informação...”bom dia pro senhor também!” (*tom de ironia*) Aí já é aquele negócio, né? Pô o cara não...o cara pediu...o senhor poderia me informar... “bom dia pro senhor também!”

Maria: Ou então não tá no ponto... “pode abrir aqui pra mim?” Aí abre, aí senta. Abrir por favor, né? (*indignada com tal postura*)

Peter Pan: A maioria aqui é só velhinha, mané.

Rei Leão: Mas aqui os motoristas são tudo valentão, mané. São maneiros pra caraca, são educados pra caramba, mas são tudo valentão.

Peter Pan: Tem um que é todo cheio de...passa a marcha, joga a mãozinha pro lado...(*risos*)

Rei Leão: A mão vai direto.

Luluzinha: Mão mole.

Peter Pan: Eles são marrento pra caramba.

Alice: Tem um que...acho que até foi antes de ontem, deu uma arrancada o meu óculos foi até no chão. Foi assim, mas aí não foi culpa dele não que tava no meu colo o óculos, aí caiu no chão. Aí eu fui e falei baixinho: isso é culpa do motorista. Ele foi e virou assim: isso é culpa do motorista, por que? Eu falei assim: nossa que ouvido bom, hein? Eu falei tão baixinho que a culpa foi minha!

Luluzinha: A gente tá falando um negócio eles escutam longe!

Adilson: E você, **Joãozinho**? Tá mais calado hoje.

Peter Pan: Não dá bom dia pra ninguém.

Emilia: É, não dá bom dia pra ninguém! Mau humor.

Adilson: Eu tô lembrando de que você falou uma vez, eu estava lembrando disso: que você chegou e deu bom dia pra todo mundo e ninguém respondeu e você não ficou legal.

Joãozinho: É, minha cara foi lá não sei aonde, mas é assim mesmo.

Adilson: Mas você ficou triste no trabalho? Não trabalhou direito?

Joãozinho: Não, trabalhei direito, dou bom dia geralmente ninguém me responde. Eu nem ligo eu falo assim: menos um.

Luluzinha: Menos um é lá embaixo. *(risos) referência ao subsolo do prédio*

Peter Pan: Por falar em menos um, tem um cara que gosta pra caramba dele.

Alice: Ah, aquele que tem um cabelão? *(risos)*

Peter Pan: Fui abrir lá, aí o boiolo com a vassoura na mão: “bom dia”

Adilson: Como é que é o negócio?

Luluzinha: Aí ele vai: bom dia! E esse daqui vai: bom dia, meu amigo! *(risos)*

Peter Pan: Uma vez eu passei ali e ele deu bom dia pra mim. Eu, tá, não dei bom dia nada. *(risos)*

Luluzinha: Dá bom dia pra ele!

Peter Pan: Se eu der bom dia ele vai pensar que eu tô dando confiança, pô! Não sou bobo nem nada!

Adilson: Você não dá bom dia??

Peter Pan: Hã?

Adilson: Você não dá bom dia?

Peter Pan: No momento não. *(risos)*

Adilson: No momento não? Como assim? Como assim no momento não?

Peter Pan: Sei lá, que eu percebi que o bom dia dele não foi por bom dia mesmo, foi de maldade. Por isso que eu não dei.

Rei Leão: O cara fala grosso, no caso o cara já muda a voz, pô se o cara vai dar bom dia pra ele e o cara chegar: bom dia e o cara chegar “bom dia” *(com voz fina) (risos)*

Peter Pan: Parecia que ele era homem e tava passando por uma mulher.

Adilson: Você não acha que é sinal de educação?

Peter Pan: É sei lá, é o jeito do cara de falar, né?

(...)

Adilson: Não vem conversando na viagem?

Joãozinho: Não, elas vão pra ficar perto de...

Emília: Mentira! É ele que não vem.

Maria: Todo dia a gente vai perto dele e ele não vai perto da gente, por causa de que? Sempre a gente tem que ir perto de você, você não pode vir...

Luluzinha: Sempre a gente que tem que falar bom dia pra você? Você não pode vir, não?

Joãozinho: Eu sou mais destacado.

Luluzinha: Ah, **Joãozinho!** Tá apaixonado?

Adilson: Você vem sozinho na viagem? Você não...

Luluzinha: Vem com esse aqui!

Adilson: Mas é no trem ou no ônibus?

Luluzinha: No trem e no ônibus.

Adilson: Vocês pegam o trem até a Central?

Todos: Não. Até o Engenho de Dentro.

Adilson: Até o Engenho de Dentro. E aí pega o 606?

Todos: 266 ou 267.

Adilson: O 606 não serve não?

Luluzinha: Sei lá.

Adilson: Demora muito, né?

Adilson: Então, rodoviária - Engenho de Dentro.

Emília: Mas ele dá mais volta.

Adilson: Dá mais volta, né?

Rei Leão: Mas, a gente não desce na Novo Rio não.

Luluzinha: A gente desce aqui, perto do Iguatemi.

Alice: Ele vem pela Vinte Oito.

Adilson: Aí, é mais rápido, né? Então vocês pegam um trem e um ônibus? E vocês vêm juntos? E não conversam no ônibus?

Joãozinho: Eu vou de bicicleta, trem e ônibus. Eu vou de bicicleta para a estação.

Adilson: Deixa a bicicleta na estação...

Joãozinho: Aí trem e ônibus.

Emília: Aí você pega o ônibus.

Rei Leão: Caraca, aí!

Alice: Você vai de bicicleta, sério?

Joãozinho: Eu vou.

Alice: Deixa amarrada "aonde"? (*risos*)

Joãozinho: Eu pago a bicicleta! Eu pago R\$0,25.

Rei Leão: É?! Legal!

Alice: Sabe onde é a casa de bicicleta, lá em Austin? Ai que legal?

Luluzinha: E por quê? Lá não tem não?

Alice: Não.

Joãozinho: Lá não adianta não, porque tem muito buraco. *(risos)*

Rei Leão: Roubaram o cavalo dele, agora ele tem que ir de bicicleta, agora!

Alice: É carroça gente.

Esses tempos de convívio são muito importantes também porque neles se constroem e se reiteram no cotidiano os sistemas coletivos de defesa. Mas se as defesas participam sempre da economia normal de um coletivo de trabalho, todavia existem formas de convivialidade estritamente defensivas, exatamente engendradas para permitir “segurar as pontas”. Elas emergem quando já não existe nenhuma solidariedade de trabalho, nenhuma referência para as cooperações. Estas formas de convivialidade, específicas das ideologias defensivas de ofício, são facilmente detectáveis: por ex., um tipo de discussão, isenta de qualquer referência às atividades e regras de ofício, principalmente centradas em “histórias”, pilhérias. Não é raro que o alcoolismo e a bulimia façam parte deste contexto.

B. Regras técnicas – considerando que não é este o forte da atividade dos menores, chamo atenção, para o nosso interesse, que as regras técnicas não se reduzem à técnica, elas denotam também uma certa “arte de viver”, fundada sobre regras sociais e uma cultura de ofício. Elas compreendem também uma dimensão ética – sendo a precipitação fonte de fracasso e acidente – e daí ela se impõe mesmo contra a opinião do chefe.

C. Regras languageiras – elas são condição da intercompreensão no seio dos coletivos. Para se compreender é preciso partilhar o mesmo jargão (a língua de ofício), o que cria obstáculos para a intercompreensão, considerando aqueles que não partilham a mesma comunidade de experiência e de linguagem. Acreditamos que os “menores” do BB lidam com a dificuldade que é a existência de 2 línguas, que devem ser utilizadas ao longo do dia, a gíria da favela (hoje marcada pela gíria do crime) e o jargão bancário...)

O jargão profissional tem a vantagem e o inconveniente de descrever atividades complexas sobre formas sintéticas e econômicas, em situações em que é necessário se fazer rapidamente compreender (daí a utilização freqüente de siglas ou abreviaturas). O vocabulário especializado é então condição de intercompreensão com outrem, ao mesmo tempo q contém o risco de uma perda de sentido. Para aqueles como nós, que intervêm, de fora do meio de trabalho, cada termo do jargão contém uma riqueza de experiência que precisa ser explicitada no detalhe.

Alice: Bom Dia! BB CSL!

Alice: Errado, já erreí! Corta isso! Liga de novo aí por favor? é BB, eu falei errado!

Alice: BB, CSL, RIO, Bom dia! Ela não se encontra, quem gostaria? Qual empresa? Ela não se encontra no momento,. Do que se trata? Ah, então é somente com ela. Quer que eu deixe algum recado?

Alice, ta bom! Muito obrigada e tenha um bom dia! (Desliga o telefone).

Luluzinha: não, mas eu não...O que e Gepes, gente?

Maria:perguntou se era. É? Não! Então é de onde? Aí você vai fala. Fica mais de meia hora.

Rei Leão: A Gepes é no CCBB, Centro Cultural Banco do Brasil. Pó, desculpa aê! (risos de todos).

Por fim, é importante ter claro que as regras languageiras são estreitamente articuladas com as regras defensivas. Daí, se a regra languageira diz determinadas coisas sobre o trabalho, fazendo uso de determinados vocábulos, pode-se também dizer que ela deixa de dizer outras determinadas coisas, pois ela é construída de modo a não fazer uso de outros vocábulos.

D. regras éticas – Ética é a perspectiva de “vida boa”, segundo a qual nossas ações se inscrevem na construção do mundo em que desejamos viver e que queremos transmitir, em função de uma certa idéia de felicidade. A perspectiva ética do trabalho é primordial do ponto de vista do sentido que se deseja dar à vida. As regras éticas são como que o ápice do edifício deôntico. Quando as

pessoas não chegam a se colocar de acordo sobre valores que regem a atividade, o coletivo de trabalho desmorona como um castelo de cartas.

Elas fixam o que é justo fazer e o que não é. Lembremos que a atividade é, em si, exterior ao bem e ao mal (por ex., fabricar componentes eletrônicos podem participar tanto da fabricação de uma aparelhagem médica quanto de uma arma). Assim sendo, saber se o que se faz é justo ou não, um bem ou não, exige debate. Acreditamos que entre as normas antecedentes, o debate de normas e valores, no contexto dos “menores” do BB, está atravessado por elementos ideológicos ligados à miserabilidade e à exploração criminosa como o capitalismo opera no Brasil (e trata-se exatamente de um banco do Brasil...), à falta de condições concretas de sair de um certo lumpen-proletariado, ao moralismo ignorante ou corrupto das igrejas presbiterianas, como fica a construção ética? Como ela entra em sinergia com as regras de trabalho?

Temos muitas questões...

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Como se chega a ser o que é⁹¹?

“Existe, ainda, uma outra condição suplementar para a leitura: o saber sair do texto, o saber terminá-lo e deixá-lo a tempo, a arte do esquecimento (...) Saber ler exige um estômago capaz de evacuar o que não convém a ele, sem ressentimento – sem acidez de estômago – com rapidez e com alegria (...) O mundo está cheio de livros-pregadores que buscam demonstrar verdades, impor crenças, dizer às pessoas qual caminho que devem seguir. Aos livros-pregadores correspondem os leitores-crentes. Esses leitores permanecem ligados a seus livros, são fiéis a eles, veneram-nos, seguem-nos. São leitores que buscam nos livros algum tipo de verdade e que, quando acreditam tê-la encontrado, permanecem ligados a eles. Mas os leitores que Nietzsche pede (...) não devem buscar a verdade, mas buscar-se a si mesmos. Por isso, têm que saber tomar os livros como instrumentos mediadores e prescindíveis que os conduzam ao mais alto de si próprios, ao que eles são”. (Larrosa, 2002, p. 21-25).

Breves considerações sobre o Dispositivo Dinâmico de 3 Pólos (DD3P) e uma de suas configurações possíveis, a que denominamos provisoriamente Comunidade Ampliada de Pesquisa, a CAP

"Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber... O papel do intelectual não é mais o de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso". (Michel Foucault)

Nossa preocupação – enquanto profissional implicado nas problemáticas que atravessam o campo teórico-metodológico e as práticas em Psicologia Social do Trabalho e Organizacional – é a de propor debates, análises e interlocuções que possam contribuir para a renovação em todos os planos desta ciência e profissão, entendendo de antemão que o trabalho exerce uma função psicológica específica⁹².

⁹¹ Essa frase vem das *Odes Píticas*, de Píndaro. Nietzsche a utiliza como subtítulo de sua obra *Ecce Homo* (1985).

⁹² Segundo Clot (1999), o trabalho exerce função psicológica específica, na medida em que promove uma ruptura entre as pré-ocupações pessoais do sujeito e as ocupações sociais que este

Nossa aposta não foi a de alguém que se propôs a analisar “de longe” o que se passa no trabalho dos “menores” que participam de um Programa Adolescentes Trabalhadores, mas a de operar com um “olhar à lupa”, com o ponto de vista da atividade, ao articular e pôr em movimento em nossas análises o “dispositivo dinâmico de três pólos” – DD3P.

Para Schwartz (2003), o dispositivo dinâmico de três pólos, por ele engendrado a partir do patrimônio de outras experimentações (como a de Oddone e o MOI, na Itália; a de a Freire no Brasil; cf. Cornu, 1997, “Le voisin sait bien des choses” in Schwartz, Y. [org.], *Reconnaissances du travail*. Paris, PUF, 1997), “não é um modelo, mas uma matriz de invenções” (Schwartz, 2000, p. 724), é um projeto, uma tendência permanente que devemos exigir a partir do momento em que estão em questão a atividade humana, em todas as suas modalidades, especialmente aquela que denominamos “de trabalho”.

Este dispositivo DD3P gera, ao mesmo tempo, efeitos sobre a produção de conhecimento e sobre a gestão social das situações de trabalho, pois há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão do trabalho, da experiência.

Schwartz (1999) assinala que o “dispositivo de três pólos” é uma conseqüência direta da idéia de renormatização na atividade. Como apresentamos no corpo da tese, temos o “pólo dos conceitos” (das disciplinas científicas) que comporta materiais para o conhecimento, por exemplo, sobre a distinção entre trabalho prescrito e real, sobre a noção de mercado, sobre o corpo humano, sobre as práticas lingüísticas, sobre a comunicação e as dificuldades de traduzir toda essa dimensão em palavras, etc. Como não existe qualquer forma canônica”, criou-se no Brasil uma configuração de DD3P o que se denominou (Athayde, Brito e Neves, 2003; Athayde e Brito, 2003) – a Comunidade Ampliada de Pesquisa – a qual constituímos para o desenvolvimento da tese, este pólo foi o

deve realizar. Trata-se de uma atividade que requer a capacidade de realizar coisas úteis, de estabelecer e manter engajamentos, de prever com outros e para outros algo que não tem diretamente vínculo consigo. O trabalho é, para Clot, um dos maiores gêneros da vida social em seu conjunto, um gênero de situação do qual uma sociedade dificilmente pode abstrair-se sem comprometer sua perenidade; e do qual um sujeito pode dificilmente afastar-se sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado. Clot assinala que a função psicológica do trabalho residiria, sobretudo, no patrimônio que ele fixa e na atividade (conjunta e dividida) exigida pela conservação e renovação desse patrimônio. O trabalhador sempre acrescenta algo de seu, pessoal e coletivamente, ao trabalho realizado.

do coletivo de pesquisadores profissionais.

Em seguida, temos o “pólo das forças de convocação e de validação”, que é o pólo dos saberes gerados/investidos nas atividades. Os protagonistas destas atividades, portadores destes saberes, têm necessidade daqueles materiais para refletir sobre seus saberes específicos e transformar positivamente 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, “reprocessá-los” (conforme Schwartz [2000, p. 621], “no sentido em que se diz que um combustível nuclear vai ser reprocessado”). Aqueles que, no campo das atividades industriais, contribuem para fazer a história da humanidade (do trabalhador ao dirigente da empresa, do empreendimento), não apenas porque eles vivem, mas também porque quando trabalham eles transformam o prescrito, têm um duplo papel a desenvolver ante os saberes acadêmicos: um papel de “chamada”, de “convocação”, porque eles querem e devem ter acesso a estes saberes, a estas normas, que enquadram e antecipam toda situação; um papel, também, de novo chamamento, de reconvocação, de exigir novos encontros sobre o trabalho para um esforço contínuo e sistemático de validação, porque eles não deixam esses saberes intocados, eles imprimem neles suas reflexões e seus esforços de conceituação. O coletivo de “menores”, de adolescentes trabalhadores da Gerel/BB foram os protagonistas deste segundo pólo.

Finalmente, este é um ponto decisivo da proposição do DD3P (e que não se encontrava explicitamente formulado no MOI), o *encontro* entre os dois pólos não pode se produzir senão pela existência de um terceiro pólo: o “das exigências éticas e epistemológicas” (Athayde chama atenção que este pólo está em discussão; por exemplo, Nouroudine propõe que ele seja também um pólo *desenvolvimental*). se articula sobre uma determinada maneira de ver o outro, neste caso como seu semelhante, como um legítimo outro, nas palavras do biólogo Humberto Maturana (Bottechia, 2006). Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido “(re)tratados”. O “desconforto intelectual”, segundo Schwartz, consiste em admitir que generalidades e modelizações devem

ser sempre reapreciadas. Esta disposição não se ensina, mas se *empresta*, se *contamina*, no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro pólo. Vemos como funciona sua relação com o trabalho e com os valores, impregnamos-nos da idéia de que, quando vemos alguém trabalhar, é preciso tentar reconstituir, em parte, suas “dramáticas de uso de si”. Este terceiro pólo, contrariamente aos dois outros, não contém saberes pré-estocados ou saberes investidos nas atividades, mas impõe, de uma parte, uma certa humildade nossa para retornar a palavra à atividade e, de outra parte, uma aceitação da disciplina do conceito e de sua aprendizagem pelos protagonistas das atividades.

Entre estes três pólos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética.

Breves considerações sobre qualificação e competência na pesquisa

Seguindo os passos de Zarifian (2001), que na França acompanhou diretamente como os trabalhadores e sindicalistas discutiam e incorporavam a discussão sobre a competência, podemos dizer que qualificação é como uma caixa de ferramentas e a competência é a forma de utilizar esta caixa de ferramentas. Neste contexto, ressaltamos o argumento de Deleuze, em conversa com Foucault (Foucault, 1979), de que uma teoria

"é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas" (p. 71).

Ou seja, uma teoria, mesmo que aparentemente bem construída, por si só não basta, não dá conta de nada. É preciso que ela funcione, que colabore para por a(s) coisa(s) em movimento. A qualificação é como uma teoria; para funcionar é preciso imprimir um movimento, se incorporar dela, abusar dela, rachá-la, extrair

dela o que ela pode nos oferecer. É preciso, então, atividade. A competência está na forma de fazer uso utilizar da teoria (precisamos de teorias que se prestem ao uso, à convocação, ao diálogo, à validação considerando outros saberes, ao seu próprio reprocessamento), de fazê-la e refazê-la, na forma singular de utilizar esta ferramenta. A competência está, então, na capacidade de mobilizar e de conduzir a nossa atividade no trabalho. E para nos apropriarmos desta dimensão é importante termos como parâmetro de análise o ponto de vista da atividade.

Poderíamos falar em uma competência *lúdica*? Lembremos o que foi dito a respeito de Tomás de Aquino (no capítulo 2), seu brincar com as palavras. Ele analisa um interessante efeito da alegria e do prazer (*delectatio*) na atividade humana: o efeito chamado por ele de *dilatação* (*dilatatio*): que amplia a capacidade de aprender tanto em sua dimensão intelectual quanto na da vontade (o que hoje chamaríamos de motivação): *delectatio/dilatatio*, a deleitação produz uma dilatação essencial para a aprendizagem. Neste sentido, a competência lúdica ampliaria a capacidade de aprender e de se qualificar. Se para funcionar a qualificação precisa ser colocada em movimento, precisa ser incorporada, abusada e rachada; a competência lúdica é esse vetor ativo (atividade) que põe a qualificação em funcionamento.

A proposta de ver as coisas sempre “em tendência”, sempre de forma relativa e tendencial (não se trata do clássico relativismo), como é a proposta da Ergologia, e tendo o ponto de vista da atividade como operador, permite-nos fazer análises de materiais que anteriormente não eram valorizados e/ou incorporados.

A Ergologia dá ênfase à vida e busca afirmá-la em sua nobreza, aponta para a vida como *algo a viver*, para o *vivível*. A vida tem características que se impõem, que se (re)afirmam, que nos mobilizam e nos envolvem. Desta forma, falar da vida é fazer a discussão sobre atividade e competência aí dentro. A competência (lúdica) não está apenas no movimento humano do fazer, também está presente inclusive na atividade de fazer a prescrição. Desde que os humanos foram se constituindo enquanto humanos, na história da humanidade a competência está presente. Ela está presente também no esforço de antecipação e constituição de um patrimônio de normas, na capacidade humana de prescrever (não necessariamente desconhecendo que se trata apenas de uma antecipação).

Raramente encontramos um olhar investigativo que tem o ponto de vista da atividade como parâmetro de análise. O que é lamentável, pois o ponto de vista da atividade, como operador transversal (transgressão, mediação, contradição) pode colaborar para compreender-transformar o que aí se passa.

Yves Schwartz (2005) assinala que embora corriqueira em nossa linguagem cotidiana, a noção de *atividade* permanece nebulosa. Segundo ele, de alguns anos para cá constatamos a efervescência e a renovação deste conceito nos mais variados campos do saber (dando destaque para a Ergonomia da Atividade, originalmente franco-fônica). Efervescente, no sentido em que ela instrumenta explicitamente, ou redesenha as fronteiras, os objetivos, as metodologias de diversos campos do saber: as pesquisas sobre a atividade cognitiva, a ação e a cognição situadas, a psicologia e a clínica da atividade, a pragmática da linguagem. Setores de confluência, como o da gestão, tentam apropriá-la e formalizá-la com a noção de “atividade coletiva” e, de modo muito sintético segundo Yves Schwartz, a própria Ergologia.

Schwartz valoriza o papel de correntes importantes, como o interacionismo sócio-histórico, o pragmatismo filosófico e novas tendências no campo da fenomenologia, mas ressalta que a promoção da noção de atividade desenvolvida na Europa francófona, na Escandinávia e na América do Sul pela Ergonomia da Atividade, representou efetivamente uma modificação desta noção, até então nebulosa, dentro do campo das diversas ciências humanas. A distinção entre trabalho prescrito e trabalho real numa perspectiva mais ampla, onde a atividade torna-se o lugar de uma dialética onde agora é preciso articular os debates do sujeito com todos os tipos de normas apreendidas no horizonte histórico-social, permite pensar estas normas como anteriores aos sujeitos que têm de lidar com elas. Mas a história destes sujeitos, que é anterior a estas normas, que também permite perceber o resultado destas negociações e a conseqüente reconfiguração do meio. Deste modo, a atividade se liberta das amarras dos campos disciplinares do sujeito para ser “um caldeirão profundamente enigmático” da história, um operador transversal nos campos disciplinares.

Competência e seus ingredientes

O conceito de competência se desenvolveu a partir da complexificação das formas de trabalho e de atividade, que expuseram as limitações que o conceito de qualificação apresentava. Nesta passagem de ênfase da qualificação à competência, encontra-se um deslocamento da noção de *posto* de trabalho, “figurinha carimbada” na proposição do taylorismo. Ao definirmos competência como aquilo que uma pessoa coloca em ação ao trabalhar, isto nos leva a tentar compreender o trabalho por um outro ponto de vista, que é o ponto de vista da atividade. O que, num primeiro momento, não facilita muito a nossa tentativa de compreensão da competência. As dificuldades persistem, dado o caráter “enigmático” das atividades humanas.

“(…) eu diria que nossa dificuldade para definir a noção de competência – a noção de ‘competência no trabalho’ – para falar só disso – não é surpreendente. Tenta-se definir competências não para o trabalho, mas para as situações de trabalho. Porém, o *que é uma situação de trabalho?* Recai-se, um pouco, na armadilha de ficar ‘entre o mau e o pior’ de dificuldade em dificuldade. Será que alguém poderia definir uma situação de trabalho, no espaço e no tempo, dizendo: ‘eis uma situação de trabalho, é isso; ela se define por tal espaço e por tal e tal temporalidade?’” (Schwartz, 2003, p. 202).

Seguindo os passos de Schwartz (2003), nos deparamos com um certo impasse, com uma certa dificuldade: como poderemos definir os limites de uma situação de trabalho? Elas nos apontam para uma certa indescritividade, pois seus limites são imprecisos:

“Por outro lado, mas no fundo trata-se da mesma dificuldade, tenta-se detectar competências numa situação de trabalho, considerando uma certa atividade. Ora, vimos que a atividade tem algo de sempre indefinível na medida em que ela é sempre micro ‘re-criadora’. Vimos que uma situação de trabalho é sempre – para a atividade – o que podemos

denominar 'um encontro de encontros', um *encontro de singularidades*, de variabilidades a gerir. Numa situação de trabalho, a atividade é sempre o centro desta espécie de dialética entre o impossível e o invivível" (p. 202).

Uma certa dificuldade de operacionalização que o conceito de competência apresenta, está situada nesta impossibilidade de delimitar quais são as competências da atividade em uma dada situação de trabalho, considerando as dificuldades supra citadas. Tais dificuldades não contestam a importância e a necessidade de se fazer avançar o debate acerca desta questão. Yves Schwartz (2000) vai se referir a esta questão como sendo um "exercício necessário para uma questão insolúvel". Mais ainda, ele vai optar pela expressão "agir em competência" ao invés de utilizar apenas o termo competência para ressaltar toda a complexidade que esta noção apresenta.

Três anos mais tarde, em um anexo ao capítulo 7 do livro *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*, Yves Schwartz (2007 [2003]) assinala três elementos que estão contidos na noção de competência e que não se articulam facilmente:

- a apropriação de normas antecedentes (registro 1), algo que se refere ao que é relativamente codificado, transmissível e que enquadra fortemente toda situação de trabalho;
- há também tudo aquilo que é relativo à história de cada situação, ao que cada situação tem de histórico e de parcialmente inédito (registro 2); e
- em toda situação de trabalho, cada um é solicitado a gerir o inédito, é solicitado a fazer escolhas, uma dimensão de valores, incontornável, se articula com as duas primeiras dimensões.

Buscando contornar a dificuldade de articular essas dimensões da experiência humana que são tão heterogêneas e difíceis de serem comparadas, Schwartz vai engendrar o termo "*ingredientes*" para demonstrar que, como em toda mistura, é preciso de um pouco de cada ingrediente, heterogêneos entre si, mas é exatamente esta composição, este composto, que dá forma à competência. Segundo ele, percebemos então como é difícil chegar a uma definição relativamente operacional das competências. Daí nossa dificuldade em articular dimensões da experiência humana, que não são suscetíveis de serem colocadas

em uma mesma série, que são “heterogêneas”, que são “incomensuráveis” e que não podem ser comparadas. O que há de interessante na proposta de Yves Schwartz em decompor a competência em elementos heterogêneos é que saímos assim de uma postura comum e usual de se pensar a competência como algo duro e cristalizado.

No primeiro ingrediente, Yves Schwartz se reporta ao que existe de antecipável e descritível em toda situação de trabalho. Agir em competência supõe dominar, parcialmente, os saberes científicos, técnicos, gestionários, jurídicos, toda uma série de códigos, de saberes, de linguagens que enquadram uma situação. Schwartz acrescenta que agir em competência em uma situação dada é, em certo grau, dominar uma parte desses elementos de protocolos, que podem ser avaliados, fixados, determinados antes mesmo que a ação ou a situação seja criada. Ou seja, suas normas antecedentes (registro 1).

“Esse primeiro ingrediente se opõe ao seguinte, na medida em que ele supõe um *descentramento* ou uma descontextualização da pessoa em relação à sua situação, em relação à sua vida, em relação a seus desejos. Aprender tais saberes é fazer, de uma certa maneira, abstração do que se pensa sobre a questão. É uma disciplina, ‘a disciplina do conceito’, que jamais é fácil, que tem algo de um pouco doloroso, mas que é absolutamente indispensável” (Schwartz , 2003, p. 204).

Em nossa pesquisa de doutorado analisamos a legislação pertinente e os documentos internos do Banco do Brasil que normatizam todas as atividades de trabalho dos jovens (parte das normas antecedentes e o prescrito). Tais “ingredientes” foram úteis para o debate e a confrontação, ocorridos em nossa CAP. Como o debate ocorrido sobre o atendimento telefônico, por exemplo.

O segundo ingrediente se distingue do precedente, ele é heterogêneo. Trata-se da capacidade de se deixar apropriar pela dimensão singular da situação, pelo histórico, pela dimensão dos “encontros de encontros”. Yves Schwartz ressalta que essa é a dimensão “encontro de encontros”, que significa o encontro de toda uma série de interfaces que se deve operar em conjunto, que são os ambientes técnicos, os ambientes humanos, os procedimentos, os hábitos,

que supõem capacidades ou competências que são absolutamente diferentes do primeiro ingrediente.

O segundo ingrediente refere-se ao registro dois (R2) nas palavras da Ergologia: a dimensão da experiência e da singularidade. O histórico que toda situação de trabalho apresenta se infiltra nos protocolos experimentais. Agir em competência neste segundo ingrediente significa saber lidar com os imprevistos e a singularidade presentes em cada situação de trabalho. A avaliação desse segundo ingrediente é muito complexa, pois não envolve apenas o domínio cognitivo, mas o *corpo-si*, que constrói e se reconstrói em seu meio de trabalho (e que busca recentrar o meio já-dado). Este ingrediente se destaca, por exemplo, em trabalhos que exigem relações com clientes ou usuários de serviços. Na perspectiva de nosso trabalho de pesquisa com os “menores” do Programa Adolescente Trabalhador, a questão que se colocou foi a de como esses jovens lidam com as diferentes demandas? Como “pressentir” que alguma coisa no trabalho não vai bem e se antecipar, apesar do não-dito? Como o jovem trabalhador dispõe o *corpo-si* nesta complexidade?

Neste segundo ingrediente, que é o da impregnação e da inscrição na história, Yves Schwartz releva a importância do “*corpo-si*”, porque a presença do histórico da situação no *si* passa muito, nas relações humanas, por todas as sensações, por tudo o que é registrado pelo corpo, pela memória, sem que se pense realmente. O que, por isso mesmo, gera um problema muito delicado, que é o do *pôr* em palavras esta segunda forma do agir em competência, deste segundo ingrediente.

Por outro lado, Yves Schwartz aponta também que é preciso um certo tempo, considerando que temos aí o problema da temporalidade ergológica. Mas quanto tempo, pergunta ele? Tudo aí vai depender das situações e das pessoas. Para que este ingrediente se cristalice e para que este “agir em competência” se constitua – esta forma que é impregnação da história – é necessário uma duração específica, tanto em relação à pessoa quanto à situação. E Yves Schwartz, por coerência, fala o tempo todo “*en tendance*”⁹³.

⁹³ O trabalho não existe sem alguém que trabalhe. É difícil nomear este alguém de “sujeito”, pois isso sub-entenderia que ele seria algo fechado e definido. Contudo, se a atividade é efetivamente conduzida por alguém “em carne e osso”, ela se inscreve em funcionamentos neuro-sensitivos tão

Este segundo ingrediente já insinua o quanto esse “agir em competência” é algo bastante complexo. A proposição que Yves Schwartz fará dos demais ingredientes nos permitirá apreender como essa “mistura” é de uma complexidade muito maior do que apontam a maioria dos estudos sobre competência, que a tratam de forma muito redutora, mutilando-a.

O terceiro ingrediente se refere à capacidade de colocar os dois primeiros em sinergia. Trata-se de saber como articular os conceitos e técnicas aprendidos no registro 1 (R1) com as situações singulares que exigem suas adaptações e transformações do registro 2 (R2). Trata-se de estabelecer uma relação entre o *tipo*, definido abstratamente, e a *pessoa singular*. Como os “menores” trabalhadores do Programa “agem em competência” em relação a este terceiro ingrediente? Por exemplo, em situações em que precisam seguir as políticas e regras do Banco do Brasil, mas ao mesmo tempo, encontram-se diante de uma pessoa de carne e osso, com um problema específico, que não vai se encaixar exatamente nas normas, mas cujo problema precisa ser resolvido? Não pudemos responder a esta questão, mas nos *encontros sobre o trabalho* realizados percebemos que este ingrediente é uma questão para os “menores” e apontamos para futuras pesquisas mais detalhadas.

Yves Schwartz assinala que são necessários conhecimentos para chegar a ser eficaz (ingrediente 1). Mas isso deverá ser colocado em dialética com o que se percebe da pessoa, em carne e osso e com um problema específico. Esta pessoa pode corresponder a um perfil, encaixar-se em certos quadros. Pode-se dizer: “é uma pessoa de tal grupo e que vive em tal bairro, onde há uma série de problemáticas que eu conheço”. Poder dizer isto (ingrediente 2) é importante, mas, segundo o autor, não é suficiente para lidar com essa pessoa singular, porque mesmo tais características não serão jamais suficientes para ter um diálogo

complexos que não a identificamos. Esta atividade tem, além do mais, extensões que transbordam a pessoa física. São solicitadas e incorporadas, inscritas no corpo: corpo social, corpo psíquico, institucional, as normas e valores (do meio e re-trabalhadas), a relação com as instalações e os produtos, com o tempo, com os homens, com os níveis de racionalidade, etc... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a atividade – pode dessa maneira ser designado corpo-si. O corpo-si é a entidade convocada para gerir as exigências do trabalho, imaginar os possíveis, hierarquizar as escolhas, calcular, racionalizar, avaliar, renormalizar, colocar uma marca própria em seu meio, ser senhor de suas próprias normas. A fim de respeitar o caráter enigmático dessa entidade que se encontra sempre no centro do trabalho que Schwartz vai denominá-la *corpo-si*, em lugar de sujeito ou subjetividade.

fecundo e real com a pessoa que está diante desses adolescentes. Schwartz acrescenta:

“Há um trabalho muito complicado que consiste em tentar resolver de imediato, em estabelecer uma relação entre o tipo, definido abstratamente, e a pessoa singular. Esta sinergia é uma verdadeira dificuldade, um importante trabalho. É o ingrediente 3.” (p. 207)

O ingrediente seguinte, o de número quatro, refere-se à relação entre a qualidade do uso de si e os valores a partir dos quais se constrói o que vale para cada um como seu meio. Aqui se coloca em questão a relação entre atividade e os valores que se desenvolvem no meio de trabalho. Se trabalho não existe sem alguém que trabalhe e se toda atividade de trabalho é um debate de normas e valores, o que está em jogo é a possibilidade de “transformar em patrimônio” o seu trabalho, ou seja, a capacidade de se apropriar, em parte, do trabalho, como sendo seu.

“Eu lembrei naquele momento que toda atividade de trabalho era uma espécie de dramática, uma *arbitragem permanente* entre o uso de si ‘por si mesmo’ e o uso de si ‘pelos outros’ – os outros remetendo tanto à vizinhança de trabalho, aos próximos, quanto aos quadros hierárquicos, à empresa, às suas regras, a toda sorte de ambientes que demandam à pessoa realizar um certo número de objetivos com os quais ela compartilha – ou não compartilha ou compartilha mais ou menos – *e tudo está aí!*” (p. 209).

Esse quarto ingrediente leva a duas conclusões. A primeira delas é a de que a competência (lúdica) depende também das condições existentes para seu desenvolvimento. A organização do trabalho pode favorecer ou prejudicar esse desenvolvimento. A segunda conclusão diz respeito à grande dificuldade em avaliar esse ingrediente. Se há uma forte dimensão de *valores* nesse “agir (ludicamente) em competência”, como avaliá-lo? No ingrediente 4, Schwartz observa que pode-se ter aí uma dinâmica viciosa ou uma dinâmica virtuosa da avaliação das competências. A dinâmica viciosa estaria em supor que se pode

listar exaustivamente as competências e as remeter inteiramente à pessoa; faz-se dela, de alguma forma, a única entidade responsável, totalmente depositária e atributiva das competências – que seriam, por outro lado, avaliadas por procedimentos homogêneos, o que é totalmente contestável. Daí, portanto, se individualiza, se psicologiza e, finalmente, se culpabiliza a pessoa. O que está em causa não é o fato de que é à própria pessoa que remetemos algo da ordem das competências – porque esta dimensão aí existe profundamente – mas é o fato de considerar que tudo depende somente dela. Ao contrário, pode existir aí uma dinâmica virtuosa de avaliação das competências, pelo vai-e-vem entre o que pode ser saúde para a pessoa e o que pode ser transformado no meio de trabalho, onde lhe é pedido estar presente de uma maneira industriosa: transformar o que deve ser transformado, se não se quer bloquear desenvolvimentos de competências. Neste momento, a dinâmica virtuosa da avaliação consiste em instaurar um ir-e-vir permanente que Yves Schwartz (2003) denomina “dialética dos registros entre as normas *impostas* à atividade e as normas *instituídas* na própria atividade” (p. 213). Nessa questão da avaliação, se acreditarmos que é possível fazer uma lista de competências e relacioná-las diretamente à pessoa que trabalha, sua avaliação será individual e ela será considerada a única responsável por esse “agir”. E se os espaços de trabalho são “pensados” para adultos, e se as avaliações, além de assumirem um caráter individualista, assumem uma perspectiva de análise do trabalho do adulto, entendemos que para o “menor, o adolescente trabalhador, as coisas podem se complicar mais ainda, se quem acompanha e supervisiona (no âmbito de nossa pesquisa, os “orientadores”) o trabalho destes adolescentes não tiver como perspectiva de análise o ponto de vista da atividade. Por isso destacamos a importância da relação que se construiu entre o “menor” *Rei Leão* e seu orientador.

É preciso, então, optar por uma outra dinâmica de avaliação das competências, pelo que pode ser saúde para a pessoa (em termos de capacidade normativa) e o que pode ser transformado em meio de trabalho, instaurando um vai-e-vem permanente entre as normas *impostas* à atividade e as normas *instituídas* na própria atividade. Contribuindo para o desenvolvimento das competências. Yves Schwartz chama a atenção para o que este ingrediente 4

tem de particularidade a ser gerida, pois avaliar as competências de uma pessoa é também, de certa maneira, avaliar a si próprio. Em outras palavras, segundo ele, é avaliar o avaliador. Entendemos que foi esse processo que se encaminhou na relação entre o “menor” *Rei Leão* e seu orientador. Uma relação afirmativa de potência.

“Este é, por exemplo, todo o problema da motivação. Se a motivação é ‘fraca’, como se diz entre aspas, isto pode dizer respeito à pessoa que não é muito atenta, nem muito experiente em seu trabalho, mas ao mesmo tempo isso pode dizer respeito ao meio onde se pede a ela para agir, e que comporta toda uma série de aspectos constrangedores, de obrigações, de limitações da saúde da pessoa“ (p. 212-213).

O ingrediente de número cinco sinaliza para o fato de que há recorrência parcial do quarto ingrediente nos outros. O ingrediente cinco generaliza a relação entre o ingrediente quatro e ingrediente três. O quinto ingrediente de uma competência é a ativação ou a duplicação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente. O que leva a pessoa a estabelecer esta sinergia é assumir o meio de trabalho como “seu” meio. Se isto acontece, ela vai buscar recursos, ao mesmo tempo, no saber estabelecido e na singularidade da situação. Não se pode pensar o primeiro ou o segundo ingredientes dissociados dos valores do meio de trabalho que está sendo construído. O ingrediente 4 põe em sinergia: o que a situação comporta de protocolar, de codificada; e o que a situação comporta de sempre relativamente inédito.

Schwartz expõe um exemplo para ilustrar esse ingrediente. Durante uma pausa para o lanche, um operário da construção civil escuta um barulho que ele interpreta – já que implicado profissionalmente com seu coletivo de trabalho, apesar de estar no horário do lanche – da seguinte forma: “meus colegas estão com dificuldade para descarregar o guindaste”. Ele deixa de lado seu lanche, pula para o “túnel” e de lá ele guia e auxilia seus companheiros na manobra. Yves Schwartz assinala que ele fez a síntese de toda uma série de elementos para interpretar o barulho: o vento, o canteiro, este canteiro em particular, esta equipe de trabalho neste momento. Seu corpo estava à espreita (apesar de estar no

lanche), pois assim um barulho, que para outros não significaria nada, forneceu a ele todas as informações necessárias para saber que seus companheiros estavam em dificuldades. Ele, então, corre para ajudá-los. A partir do momento em que um meio tem valor para uma pessoa, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos.

Finalmente, o sexto e último ingrediente. Esse corresponde exatamente ao que Yves Schwartz chama de *entidades coletivas relativamente pertinentes* (ECRP). Ele diz respeito ao tirar partido das sinergias de competência, em situação de trabalho. Schwartz (1998) discorda da denominação “competência coletiva” por entender que não revela a complexidade e o esforço presentes na composição desses diversos ingredientes. Prefere a expressão “qualidade sinérgica” para expressar essa construção de equilíbrios sempre singulares e provisórios que promove transformações nos desempenhos e competências individuais construindo algo que está muito além do que a simples soma deles. Dizendo de uma outra forma, Schwartz assinala:

“Em outras palavras, se alguém está em um canteiro ou em um serviço e afirma –‘eu sei tudo, sei tudo porque estudei muito, por isso, por aquilo, e os outros não sabem lá muita coisa’ – certamente isso criará problemas na equipe e vai gerar danos no plano da eficácia. Do ponto de vista da transmissão das ordens, dos objetivos, isso é talvez mais confortável. Sim, mas em alguma parte problemas vão surgir” (p. 215).

No entender de Schwartz a verdadeira capacidade de trabalhar em equipe está em compreender que cada homem, em função de sua história, de suas possibilidades e impossibilidades, de suas experiências, possuem perfis diferentes:

“(...) ele tem um perfil que não é o meu, ele é mais rico em tal coisa que em outra; e quanto a mim, eu devo ser modesto, quando isso se justifique, e assumir minhas responsabilidades quando sei que sou mais competente em determinado plano. Por exemplo, no plano do ingrediente 1, sim, neste caso tenho responsabilidades a assumir até o fim, pois sou

engenheiro, domino coisas que os outros não conhecem. Mas, por outro lado, devo saber que tal contramestre ou operário que está na empresa há muitos anos, ou tal secretária que cuidou de centenas de processos, mesmo que ela não conheça tanto quanto eu o manuseio da informática ou da Internet, domina uma grande quantidade de pequenos detalhes que se relacionam ao histórico do serviço e que são totalmente indispensáveis, se quero que o serviço funcione” (idem).

Desse modo, a capacidade de *trabalhar em equipe* consiste em assumir suas responsabilidades onde se deve assumi-las, e ao mesmo tempo consiste em ser modesto onde convém ser. É o desconforto intelectual, tão falado e praticado por Yves Schwartz. A capacidade de trabalhar em equipe que está muito ligada seja à diversidade das histórias humanas, seja ao reconhecimento e respeito desta diversidade e à compreensão de que o trabalho coletivo supõe um pôr em sinergia, coletivamente, esses diferentes ingredientes. Da mesma maneira que um bom cozinheiro sabe dispor dos ingredientes que compõem uma receita, ingredientes esses que são diferentes entre si, mas que o cozinheiro sabe harmonizá-los. Temos neste ponto o entendimento da capacidade necessária de, como em culinária, saber usar os ingredientes, ou seja, de articular entre si pessoas que têm perfis diferentes e fazê-las com que elas trabalhem juntas, de modo que cada um reconheça onde seu perfil é diferente do outro, sem criar hierarquias artificiais, baseadas, por exemplo, em um só ingrediente.

Yves Schwartz assinala que a questão das competências é uma outra forma de abordar as “dramáticas de uso de si” e de entrever o que há de extraordinário em toda atividade, especialmente em toda atividade de trabalho. Originalmente, um drama (individual ou coletivo) tem lugar quando acontecimentos sobrevêm, interrompendo o ritmo das seqüências habituais, antecipáveis, da vida. Tem-se então a necessidade de reagir, de enfrentar esses acontecimentos, o que produz ao mesmo tempo novos acontecimentos, que afetam e transformam a relação com o meio e entre as pessoas. A situação é então fonte de variabilidade e de história, porque ela engendra, de outra maneira, as escolhas a se fazer (micro-escolhas) para tratar os eventos. A atividade aparece então como uma tensão, uma dramática.

Na necessidade de articular, de colocar em sinergia todos esses ingredientes, cada um os articula à sua maneira, com sua história e seu perfil, conseguindo colocar em comunicação dimensões heterogêneas como a do saber codificado; as do saber da história e na história; e as de nossa relação – em termos de valores – com o meio, o meio humano no qual vivemos, e no qual nos fazem viver. Schwartz assevera que todas as riquezas do corpo, da inteligência, da cultura que, de algum modo, nutrem e alimentam esses diferentes ingredientes, devem ser postas em comunicação em todo instante de trabalho. Sendo por isso que a atividade humana é algo extraordinário. Schwartz alerta que:

“(…) ou bem simplificamos as coisas relativas à avaliação, ao operacional, nos dizendo: “tudo isso é complicado demais; para mim, é preciso um método chave”. Daí se compreende como se chega às simplificações. Chegar-se-á então às grades de competência, às avaliações, às listas, ou seja, à idéia de que se colocará tudo em palavras, como se fosse possível colocar em palavras toda a complexidade desses ingredientes, das relações entre esses ingredientes, desta sinergia. E em seguida ficar-se-á contente com isso, porque isso parece racional; - ou então nos dizemos: “não, se fizermos isso, aí mesmo é que deixaremos de lado algo de fundamental, e isso reaparecerá de algum modo”. Todo o problema é que, em geral, no domínio do trabalho, aqueles que causam os prejuízos não são geralmente aqueles que por eles pagam. Então, creio que *seja urgente refletir sobre a avaliação de ingredientes heterogêneos*. Penso que podemos ter idéias a este respeito. O uso de si no trabalho não pára de tentar pôr em sinergia estes ingredientes heterogêneos – mas podemos imaginar modos de avaliação. Só que, à heterogeneidade dos ingredientes, deve corresponder uma invenção de meios específicos” (p. 217).

Para ele, a idéia de listar, de colocar sobre um mesmo plano tudo o que constitui a competência, parece totalmente absurda. Mas, ele acrescenta, avaliar não é absurdo, mesmo que quase sempre o seja: “*Acho que este é um paradoxo incontornável: é um exercício necessário para uma questão insolúvel.*” (idem).

Alerta que jamais chegaremos a objetivar a competência, mas tentar fazer isso parece normal, já que todo mundo, até mesmo intuitivamente, faz avaliações. A proposta de Schwartz é a de que possamos encontrar, inventar outras maneiras, inteligentes e fecundas, de avaliar e diferenciar perfis diferentes de competência. O erro está em imaginar que poderíamos utilizar procedimentos homogêneos, enquanto que os ingredientes são heterogêneos. Pois a questão das competências, do “agir em competência”, integra o conjunto da relação entre, de uma parte, o humano e de outra parte seu meio, seu meio de vida, onde se encontra o meio de trabalho.

Conclusões provisórias...

Como já dissemos anteriormente, em Ergologia, o que chamamos de “reservas de alternativas”, nos remete a um conjunto de possibilidades contidas em contextos que normalmente estão marcados por impossibilidades. Trata-se de uma gama de aspectos relativos à atividade de trabalho, que de modo geral não são percebidas, analisadas, debatidas e incorporadas nas análises. O ponto de vista da atividade pode colaborar para dar visibilidade a toda essa nobreza. Incluímos aí o lúdico como uma nobreza que não tem sido incorporada nas análises sobre o trabalho.

Sabemos que as crianças e os mais jovens apresentam uma plasticidade em suas atividades lúdicas que raramente encontramos na atividade de trabalho adulto (ainda que cada vez mais se façam importantes). No caso dos “menores”, dos mais jovens, em especial daqueles que foram foco de análise em nossa CAP, uma questão que podemos colocar para futuras investigações seria: qual o modo de trabalhar e sua gestão, que traz consigo um meio propício para a emergência de possibilidades nele contidas, dentro das impossibilidades que façam eventualmente parte deste meio? Qual o modo de gestão que olha para a realidade e o real do trabalho e o tem o lúdico como foco analítico, incorporando essa reserva de alternativa, investigando toda uma riqueza aí potencialmente presente e desconhecida.

Retornamos neste ponto à Winnicott, que assinala que é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu "eu". Ele acrescenta que é através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Winnicott afirma que o brincar tem lugar no espaço potencial entre o bebê e a figura materna. Brincar desenvolve-se no espaço potencial de acordo com a oportunidade que o bebê tem de experienciar separação sem separação, e sua iniciação está associada com a experiência do bebê em desenvolver confiança na figura da mãe. E, quando o bebê consegue "criar a figura da mãe", estabelece-se aí uma experiência de ilusão. Desta experiência inicial de onipotência, surge então o *espaço potencial*, que seria essa "área de subjetividade" entre o bebê e a mãe, que emerge durante a fase de repúdio do objeto "não-eu". "A característica específica deste lugar em que se inscrevem o jogo e a experiência cultural é a seguinte: a existência deste lugar depende da experiência da vida e não das tendências herdadas". Não se trata de um espaço transcendental nem instintivo, a partir do qual compreendemos o mundo, mas um espaço co-construído juntamente com a nossa compreensão do mundo. Essa incorporação não é automática, mas gradual e deliberada, e provém de experiências vitais como a aprendizagem, como os exemplos e as relações intersubjetivas, que vão se configurando segundo o método de um jogo. É a área importante da experiência "entre o indivíduo e o meio, esse espaço que no começo une e separa o filho e mãe, quando o amor da mãe que se revela e se manifesta pela comunicação de um sentimento de segurança, outorga de fato à criança um sentimento de confiança no meio" (idem).

Na concepção de Winnicott é a figura mediadora (a mãe ou alguém que exerça este lugar ou a substitua), quem simboliza e faz seu assentamento, não apenas biológico, mas humano, no mundo. Processo contínuo e progressivo de união e separação. Processos que serão a base para a confiança, e para o desenvolvimento da auto-estima e da autonomia. Processos que, quando não estiveram presentes nas primeiras fases da vida, serão muitas vezes, buscados incessantemente em trabalhos terapêuticos: o resgate do pertencimento, do movimento de aproximação, da busca de sentido para a ação. No processo de

terapia temos (ao menos) duas pessoas envolvidas que, no brincar, percebem-se mutuamente. Winnicott assinala que a psicoterapia tem lugar no encontro de duas áreas do brincar: uma do paciente, outra do terapeuta. Em seu entendimento a psicoterapia acontece quando duas pessoas *brincam* juntas.

Neste sentido, entendemos que essa busca sinalizada por Winnicott não se dá apenas na relação adulto psicoterapeuta e criança cliente em trabalhos terapêuticos propriamente ditos. Ela pode estar se dando na relação entre adultos *no* trabalho, *sobre* o trabalho, incluindo aí as práticas de pesquisa-intervenção encaminhadas ergologicamente pelas abordagens da Psicodinâmica do Trabalho (e os autores da PDT citam Winnicott) e da Clínica da Atividade (que até aqui explora o conceito de *zona de desenvolvimento potencial*, a partir de Vigotski). Inclusive porque entendemos que o trabalho exerce uma função psicológica específica e, por exercê-la, também pode ter efeitos compensatórios para a economia psicossomática, efeitos terapêuticos.

Acreditamos que a maior aproximação (não se trata de identificá-las, perdendo a riqueza específica de cada uma) entre a noção de “espaço potencial” (Winnicott), a noção de “ressonância simbólica” entre “teatro amoroso” e “teatro do trabalho” (Dejours), e o conceito de zona de desenvolvimento potencial (Vigotski/Clot) é uma tarefa a ser encaminhada, ampliada e debatida, em trabalhos de pesquisa-intervenção, por todos os que se interessam em melhor compreender e explorar a dimensão lúdica no trabalho. Em nossa pesquisa, entendemos que algo de um espaço potencial, de uma zona de desenvolvimento potencial, se instalou na relação do “menor” *Rei Leão* com seu orientador, quiçá configurando-se ressonância simbólica para ambos. Haveria que investigar o que se passou com o próprio orientador, em seu desenvolvimento pessoal, relacional, em meio à relação com *Rei Leão*.

Conforme apontamos, os mais jovens apresentam uma plasticidade em suas atividades lúdicas que raramente encontramos na atividade de trabalho adulto. O que é um prejuízo, pois na brincadeira podemos re-significar valores: de um lado com a valorização das competências individuais, autonomia, independência; e de outro, fazer parte do coletivo, sentir-se pertencendo, compartilhar e colocar em julgamento experiências humanas. E assim poder

perceber que é no equilíbrio dessas duas posições que se caminha rumo à aprendizagem e ao desenvolvimento.

No campo das reservas de alternativas, esperamos que futuras investigações auxiliem na melhor visibilização deste caráter lúdico potencialmente presente na atividade humana, mal ou bem um fator presente nos processos de renormatização e de ressingularização do trabalho.

Acreditamos que um outro mundo é possível, com outros modos de gestão da vida e do trabalho, que levem em conta essa dimensão do lúdico. O corpo-si é também um corpo-lúdico (*corpo-ludens*), a ser melhor explorado.

Nesta tentativa de conclusão manifestamos tanto a nossa percepção dos limites desta pesquisa quanto a necessidade de novos trabalhos investigativos, tanto para o autor desta tese, quanto para nosso grupo de pesquisa (Grupo Actividade / CNPq), quanto para outros pesquisadores, no sentido de rigorosamente ousar mais sobre a dimensão lúdica no trabalho.

Conforme a abordagem da Clínica da Atividade, gostaríamos de chamar a atenção para vários *impedimentos* da emergência da dimensão lúdica. Pois, quando ela apareceu, o fez no engendramento de um espaço (potencial?) permissível. No caso de *Rei Leão*, por exemplo, entendemos que isso está certamente radicalizado, com muito maior visibilidade, e não estamos propondo este caso como o ideal de emergência e manutenção da dimensão lúdica, modelo que deveria ser repetido. Contudo, ao longo das análises do material de campo percebemos como e o quanto o lúdico está desvalorizado na sociedade – conforme havíamos sinalizado no capítulo dois –, posto não ser considerado, ao nível do senso comum, como coisa séria.

Muitas das normas antecedentes acabam pesando como um fardo sobre algo que é plástico, colaborando para bloquear, para impedir a oxigenação e circulação da dimensão lúdica na atividade de trabalho. Não obstante, mesmo impedida, dado que pulsional e o humano “se trai por todos os poros”, ela se anuncia em alguma coisa, algum momento, assim como a fumaça anuncia a existência do fogo. Só se impede alguma coisa porque a coisa encontra-se presente, movente, como força forçando. Impedimentos, os mais variados, revelaram-se em operação, contudo em vários momentos o lúdico forçou e conseguiu incidir com a sua riqueza. Se a dimensão lúdica com freqüência

exacerbada encontra-se impedida, é porque ela se encontra presente e é perigosamente potente para os desígnios de disciplina, vigilância e controle, considerando as exigências de exploração e dominação em que está baseada esta sociedade que temos. É a sua presença, mesmo que agindo na “face oculta da lua” sempre presente ao trabalhar, é sua potência enigmática que leva, por medo e ignorância, à máquina de impedimentos pela organização prescrita do trabalho.

Não podemos cair na doce e forte tentação de afirmar que basta haver a presença dos mais jovens no trabalho para que o lúdico apareça com toda a sua potência, precisão e inteireza. Na atividade dos “menores” com quem pesquisamos, se o lúdico aparece mais do que na atividade do adulto, aparece com problemas. Não estamos dizendo: *olha aqui, olha o lúdico aqui o lúdico na forma pura!* Estamos sim tentando apontar para os problemas que acontecem no sentido de constrangimentos sobre esta dimensão lúdica.

Incorporando materiais de Bakhtin, Yves Clot em seu livro *Le Travail sans l'homme* (1999), aborda a questão do *rir* e assinala que para ele é decisivo tratar o rir como uma fonte de conhecimento do trabalho. Citando Bakhtin, ele assinala que somente as culturas dogmáticas e autoritárias são unilateralmente sérias. Tudo que é autenticamente grande deve comportar um elemento do riso. Clot, nesta linhagem, entende o rir como um ato de libertação das dissonâncias ou dos conflitos de uma atividade, valoriza o rir como um processo de antecipação simbólica das tensões reais e como potência ativa no interior das situações de trabalho: “Não devemos hesitar em considerar o humor e o riso nas situações de trabalho como pontos de acesso essenciais para abordar a vida subjetiva num meio profissional” (p. 28). Segundo Clot, o humor protege aquele que trabalha.

Por outro lado, a partir de materiais de Nietzsche, Dias (1992), Larrosa (2002) e Rocha (2006), discutem aspectos de formação, tão importantes para os “menores” tanto no sentido de sua (trans)formação em adultos, quanto no sentido de tornar-se “jovens trabalhadores”. Segundo os referidos autores, para Nietzsche, educar, longe das necessidades do mercado, consiste numa experiência única, em que as potências originais do indivíduo são acordadas, são convocadas. Como no caso do *Rei Leão*, o orientador poderá levar o aprendiz a aprofundar as suas próprias forças, as suas próprias potências. Diante do modelo,

o aprendiz tentará a imitação criativa. Para o aprendiz, essa grande existência, esse grande homem é digno de imitação. Porém, a imitação não pode ser mecânica, repetitiva, pois assim o que existe de mais próprio no aprendiz será sufocado, eliminado. Esses autores assinalam que Nietzsche propõe o que conceitua como a *imitação criadora*. Não se trata de repetir passivamente o modelo, mas de encontrar o que tornou possível sua criação.

Luluzinha: Igual o **Rei Leão**, ele faz o que quer...Vem cá, ele fuma ali no fumatório?

Emilia:Fumódromo.

Luluzinha: Fumódromo, sei lá?

Emilia: Não.

Luluzinha: Por quê?

Emilia: Menor não pode.

Luluzinha: Ele voa muito. Ele tem problema. Ele tem problema.

Adilson: É? Problema, como assim?

Luluzinha: Não a gente tava falando assim pra sacanear...

Maria: Hiperativo. Não consegue ficar muito tempo num lugar só.

Luluzinha: É. Não pode ficar sentado por um minuto que pergunta.

Adilson: É, eu percebi.

Maria: Depende também do orientador dele. O orientador dele é igualzinho a ele.

Luluzinha: A culpa um pouco é do orientador. Porque se fosse um orientador assim, sério ele não ia fazer as coisas assim que ele faz. Mas o orientador é a mesma coisa...

Peter Pan: Xinga ele...

Luluzinha: O orientador bate nele, ele bate no orientador é a mesma coisa.

O aprendiz, neste sentido, é um ser único e irrepitível; ele leva dentro de si condições únicas, inéditas, já que todo indivíduo é um ser singular e excepcional na natureza. Na perspectiva nietzscheana poderíamos dizer que todos somos gênios e nobres, todos temos uma singularidade inexplorada e original.

Encontramos nesses autores um consenso de que a formação do homem nada tem a ver com exigências externas, do mercado, do Estado, da erudição. Educar (-se) tem a ver com a capacidade de deixar ser o mais próprio. Por isso, o

aforismo diz “chegar a ser”, justamente, porque geralmente não somos o que podemos ser. Mas, por fim, chegar a ser o que *si é*, atingir o ponto central de cada um, para além das imposições de cada época. A tarefa mor do mestre (como instrumento orientador) é instigar o discente (aprendiz) a procurar o seu próprio e único caminho. Atingir as suas forças fundamentais, perdidas pelas exigências de uma sociedade que o banaliza e que o extravia.

Na nossa avaliação, a atividade de orientação, no Programa Adolescente Trabalhador do Banco do Brasil, não demanda tão poucas horas do funcionário-orientador (que não é liberado de suas atividades de trabalho regulares, nem é remunerado especificamente para esta responsabilidade, nada contando oficialmente em sua carreira), demanda sim um tempo (não só cronológico, mas principalmente um tempo devir) para além do percebido e do possivelmente contabilizado e valorizado pela empresa e colegas.

Alice: Reparo que minha orientadora às vezes, assim...porque a estagiaria ajudava muito. Ela, a minha orientadora não sabe mexer em planilha. Aí eu reparo que ela precisa de ajuda para fazer esses negócios de planilha. Reparo que ela fica de cabeça quente com negócio de processo porque as vezes é faixa...Por exemplo, aqui no Maracanã pediu uma faixa pro PAN, assim: Estamos atendendo. Uma faixa, um exemplo. Aí a minha orientadora vai lá, vê onde que vende a faixa mais barata, aí pega passa fax. Aí teve uma vez que a faixa não chegou. A faixa sumiu. A gente mandou pro malote e a caixa sumiu. Ela ficou de cabeça quente é um serviço bem estressante, mas tem vezes que também eles não fazem nada. Tem vezes também que eles voam também pra caramba.

Larossa (*idem*) assinala que somente quando uma vontade puramente afirmativa atravessa o que se é, o homem se converte no que é. E essa conversão não se resolve em tagarelice, nem em predicação, nem em doutrina, mas em silêncio ou em cântico. O que interessa é aquilo que está prestes a tornar-se e os impedimentos que estão colocados, constringendo esse devir. Uma questão que deixamos aqui é o quanto um Programa Adolescente Trabalhador pode (ou não) colaborar para afirmar aquilo que os “menores” estão prestes a tornar-se, processos que são afirmadores da vida, aquilo que é

impedimento e aquilo que desvirtua também, de maneira conservadora e não criativa.

Diríamos, dando um exemplo virtuoso de nossa pesquisa, que a relação que se estabelece, o movimento de criação de laços entre *Rei Leão* e seu orientador é muito mais afirmativo de potência que qualquer outra coisa. Nessa relação, o devir *Rei Leão*, o folião e *zoador Rei Leão* é permitido e incorporado ao seu trabalhar. Tão permitido que seu próprio orientador “entra no samba”. Eles vibram na mesma faixa de frequência. Deleuze (1994) diz que um encontro é uma experiência intensiva com afetamentos, que podem suscitar uma manifestação derivada, um efeito, a produção de um sentido para essa experiência: uma ficção com a realidade.

A relação entre *Rei Leão* e seu orientador mostrou-se, em nosso entendimento, ludicamente produtiva e potente. Num sentido winnicottiano, diríamos que o orientador assume o sentido de uma “mãe suficientemente boa”. Dentro de uma *zona de desenvolvimento potencial* afirma-se uma potência que vai para o embate contra os dispositivos de constrangimento da organização prescrita do trabalho (especialmente quando seu caráter sempre antecipatório e ficcional se transforma em um fardo de Lei), dispositivos que visam à repetição mecânica, o desperdiçar das energias do presente e a inibição da criação. E assim o “adolescente trabalhador” participante do Programa consegue cumprir todo o seu período de aprendizagem, não sendo punido e “saindo de cabeça erguida”, como nos pareceu ser o caso do *Rei Leão*.

Luluzinha: Sabe o que é? Teve um dia que a moça lá, a funcionária lá perguntou assim: ah, você sabe numerar? E aí eu falei assim: não.

Adilson: Numerar o quê?

Luluzinha: Carimbar lá.

Alice: Protocolar.

Luluzinha: É. Protocolar. Aí eu falei assim não, eu nunca fiz isso não. Aí eu disse que não. Aí depois chegou o **Rei Leão** e aí eu falei assim: **Rei Leão** me ensina aqui direito que eu não entendi o que ela...Aí o **Rei Leão** me ensinou, até fez pra mim. E aí quando foi no outro dia tava tudo errado porque ele fez com tanta pressa que o carimbo não ficou direito.

Adilson: Depois você se justifica **Rei Leão**. (*vendo a inquietação de Rei Leão*)

Luluzinha: Aí no outro dia ela falou assim: aqui olha, você vai consertar isso aqui tudinho...eu falei assim: tá bom. Ela me deu o carimbo de número cancelar. Carimbei tudinho, em cima de tudo que ele tinha carimbado...Ela falou assim: agora você vai carimbar os números todinhos, tudo de novo. Carimbei. Claro que ela não explicou que era pra carimbar assim no cantinho, aqui assim do coisa. (*risos*) Aí era pra carimbar aqui assim no cantinho, mas só que eu estava virando as coisas e tinham algumas coisas escritas então eu falei assim: eu acho que não é pra carimbar aqui não em cima das letras. Aí onde tinha espaço, eu carimbava. (*risos*) Se tinha um espacinho aqui no meio eu carimbava. Aí eu fui entregar a ela. Aí demorou um pouquinho, e aí veio ela. Aí ela falou assim: não era pra você fazer isso!! E aí começou a me xingar, começou a xingar e disse que você não sabe fazer nada!! E aí eu quietinha, né? Ficou falando um monte de coisa e eu falei assim: moça por quê a senhora não me explicou? Ela não explicou que era pra fazer no cantinho. Aí tá. Ela pegou e foi lá na minha orientadora e falou com minha orientadora que eu tinha respondido ela. Aí minha orientadora nem esquentou, só falou que não era pra eu responder ela mais. Quando foi nos outros dias ela não pede mais as coisas pra mim fazer. Ela pede pra minha orientadora, pra minha orientadora vir falar comigo pra me pedir. Porque eu...sei lá eu acho que ela está sem graça de chegar em mim e falar: faz isso pra mim? Ela tá sem graça. Ela fala com a minha orientadora, com a gerente e elas vem e falam: você pode fazer isso?

Alice: E você vem fazer queixa comigo? (*risos*)

Luluzinha: E aí eu vou e faço.

Adilson: O que você queria justificar? Que ela falou...

Rei Leão: Sabe o que é? É que essa funcionária...

Luluzinha: Ela não tem paciência.

Rei Leão: Ela é chata pra caraca! Mas só que ela é legal pra caramba. (*risos*) Ela fica parada assim, na mesa dela xingando...

Luluzinha: Ela xinga o dia todo.

Rei Leão: Mas só que ela é legal pra caramba. Todo mundo gosta dela.

Luluzinha: Eu não.

Rei Leão: Ela quer as coisas tudo certinhas. E aí eu cheguei lá e a **Luluzinha** chorando pra caramba. "**Rei Leão** me ensina a fazer isso aqui?"

Luluzinha: Não chorei nada.

Rei Leão: E aí eu abri a pasta e tinha um estagiário que disse: tem que abrir a pasta? Já estava tudo errado, já estava tudo errado. Já estava cancelado e tal e aí eu fui e virei a pasta no mesmo modo que ela pegava pra carimbar e já estava quase na hora de ir embora e aí eu já cheguei carimbando tudo. Só que aí eu peguei umas folhinhas assim, e marquei as que estavam erradas e falei assim: depois você procura o carimbo de cancelado e depois cancela essas aqui que estão erradas. Era só botar o carimbo de número cancelado. Eram umas três folhas mais ou menos. “Não vou fazer isso não, não vou fazer isso não!” (*imitando a voz de Luluzinha*) E aí foi entregar a pasta lá, pra Dona lá.

Luluzinha: Eu não. Eu fui embora. Você foi embora...

Rei Leão: Pior que nem foi culpa dela. A culpa foi do estagiário que...tipo, eu avisei a ela e pedi pro estagiário dei a pasta e você dá o cancelado aqui. E aí depois, chegou no outro dia chorando...

Luluzinha: Não. Mas ela falou...não foi só o que vocês marcou. Ela mandou eu carimbar o carimbo de número quatorze em tudo...

Rei Leão: Mas aí foi outra pasta porque aqui eu sei carimbar que eu carimbo, que não pode carimbar número, só pode botar por cima numeração e aí você pode botar em qualquer lugar onde tem espaço. Só que aí ela tascou número no meio, só que isso aí não, já foi outro processo...

Luluzinha: Não foi o mesmo...

Rei Leão: Tanto você faz você numerar um processo duas vezes.

Luluzinha: Eu coloquei um número cancelar. Carimbei menino! Tudinho, fiz tudo de novo...

Rei Leão: Mas aí o número cancelado, não era que ela botou? Não era pra botar em tudo...

Luluzinha: Mas ela falou que era pra botar em tudo.

Maria: Tá já deu, já tava errado...(risos)

Outro ponto que chamou a atenção do coletivo de pesquisadores foi o verdadeiro *fió da navalha* que os adolescentes atravessam ao longo do Programa. Os adolescentes durante 4 horas de sua jornada desenvolvem um trabalho no Banco do Brasil que é “certinho”; o restante do tempo vivem num mundo que é dominado em última instância pelo crime, pela marginalidade, um mundo à margem, dentro de um contexto marcado pela violência. Por conseguinte, como Dejourns (1987) apontava para o que se denominava “contaminação” da vida

extra-trabalho pelas demandas do trabalho. Segundo Dejours, os trabalhadores da construção civil, por exemplo, precisam nos fins de semana continuarem exercitando seus sistemas defensivos, caso contrário na segunda-feira estariam fragilizados frente aos riscos do trabalho real. E não é à toa que este é o dia da semana que tradicionalmente temos maior índice de acidentes. Esses trabalhadores vão jogar bola com os colegas, fazer mutirões no bairro, seria redutor considerar que se trata de machismo. Mobilizando Maturana⁹⁴ (2004), poderíamos dizer que os “menores” nestas circunstâncias concretas que referimos no estado do Rio de Janeiro, não podem perder aquilo que Maturana chama de o *linguagear*⁹⁵, eles não podem perder, por exemplo, essa prosa meio marginal, eles até conseguem controlar satisfatoriamente seu *linguagear*, mas conforme os *Encontros sobre o trabalho* foram se sucedendo e aproximado de questões exigentes e tensas, eles, cada vez mais, iam se soltando e falando “errado” (do ponto de vista da norma culta e do que se exige em um meio, uma empresa como o Banco do Brasil), utilizando gírias fortes e por vezes incompreensíveis para nós do coletivo de pesquisadores. Percebemos que eles ficam, então, se equilibrando nessa região de fronteira. No início dos Encontros havia da parte deles toda uma preocupação com o exercício do “certinho”, mas conforme a CAP ia se constituindo, conforme a confiança ia se estabelecendo, conforme as questões em debate mais exigiam de si, mais eles se permitiam retomar o *linguagear* de seu outro meio de origem, da “comunidade”, de “casa”.

⁹⁴ O chileno Humberto Romesín Maturana estudou Medicina e depois Biologia na Inglaterra e Estados Unidos. Como biólogo, seu interesse se orienta para a compreensão do ser vivo e do funcionamento do sistema nervoso, e também para a extensão dessa compreensão ao âmbito social humano. É professor do Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Prega a Biologia do Amar e do Conhecer para a formação humana. Sustenta que a linguagem se fundamenta nas emoções e é a base para a convivência humana. Fundou, em Santiago, o Instituto de Formação Matrízica, um espaço relacional que favorece a ampliação da compreensão de todos os domínios de existência humana, desenvolvendo estudos sobre a Biologia do Amar e do Conhecer, por meio de cursos, palestras e oficinas de conversações operacionais e reflexivas sobre a Matriz Biológica da Existência Humana.

⁹⁵ Maturana tem transformado os substantivos *linguagem* e *emoção* em substantivos deverbais, para fazer referência, para conotar que aquilo que eles significam ocorre no fluir do conviver. Não são coisas, não são elementos isolados porque ocorrem no fluir, a linguagem ocorre no fluir do *linguagear*. Não está na palavra, não está no objeto, está no fluir do viver em coordenações de coordenações. O mesmo ocorre com a emoção, segundo ele.

Rei Leão: Não, tinha dois menores. Um era do setor deles e o outro que era do meu setor. Aí meu orientador tava *no* banheiro, tava assim...tem um...no banheiro já tem dois vasos. Tem um de cá e outro cá. Aí meu orientador tava no de cá e um tava no de cá. Só que o meu orientador tava falando “merda” pra caraca e tava lá cantando: “esse menor é gay!” E tava lá cantando, aí eu lá lavando minha mão lá e tal e lá no espelho e cantando lá também e o “idiota” cantando do outro e depois chegou o *botuiu* e aí o boiolinha tava usando o mictório lá. Aí o *botuiu* começou a gritar: “pó, cheio de boiola aqui, que não sei o quê!” “Gastando” no cara, ne? Aí o cara não ta nem aí. Aí o meu orientador fica quieto, o meu orientador fica quieto lá dentro do banheiro e o “idiota” dentro do banheiro, só que o “idiota” tá do lado de cá e o meu orientador do lado de cá. Aí quando tu *pensa* que o “idiota” tá do lado de cá...

Mesmo *Alice*, que demonstra ser mais competente no “colar” no modelo prescrito pela organização do trabalho, tem seus momentos em que começa a falar no outro languagear. Parece-nos que só mobilizando este patrimônio já disponível e que dominam seria possível falar sobre aspectos cruciais de seu trabalhar.

Chegamos aqui a um outro ponto que merece um breve comentário: a inexistência de um gênero profissional “menor trabalhador” de um Programa deste tipo, minimamente constituído, nem o meio mais propício para tal. Como não existe constituído um gênero *jovem-iniciante-no-trabalho-formal*, eles não encontram ferramentas disponíveis para falar sobre o seu próprio trabalho no Banco. Assim, nem dá para falar como funcionário do Banco do Brasil, nem dá para falar como um outro ator que não tem ainda um papel em uma estória na história. Então eles vão *sofrendo* (no sentido dado mais recentemente por Dejours), procurando esse gênero e ao não encontrar, eles vão mobilizar a cultura lá de fora, ou seja, da “comunidade”.

Ora, a Psicodinâmica do Trabalho busca dar conta daquela parte irreduzível do trabalho que, segundo esta abordagem, escapa à simbolização pela linguagem, e daí, à garantia de seu domínio. Contemplando o que denominam o *real do trabalho*, Davezies (1993) afirma que trabalhar implica sair do discurso

para confrontar-se com o mundo, pois a palavra não é a coisa e se precisa na prática daquele algo mais que não é fornecido pela prescrição (aquilo que mesmo para um boa prescrição, sempre resiste). Assim sendo, falar do seu trabalho é sempre uma dificuldade. Em grande parte o que em clínica da atividade vem se denominado, com base em Bakhtin como gênero profissional, não só colabora para dar conta do hiato trabalho prescrito e real, como para falar do que então acontece no real da atividade. No que tange aos “menores” trabalhadores, todas estas dificuldades se acumulam para maior desenvolvimento no Encontros.

Pareceu-nos que não há esse gênero constituído e o Programa não colabora (não só o do Banco do Brasil, parece-nos, salvo engano, que a fragilidade neste ponto é generalizada) para o engendramento desse tipo de gênero. Assim, temos um dispositivo de produção e transmissão de saberes que não se estabelece e desenvolve, acaba ficando empobrecido. Teremos algo que vai funcionar à base das pequenas espertezas como, por exemplo, a maneira de entrar no Programa (momento de atração e seleção), sabendo astuciosamente como driblar as perguntas da psicóloga do Lar Fabiano Cristo, intromissoras da vida íntima dos jovens (e que certamente fogem à ética de sua profissão). Desse modo, face a inexistência do gênero, eles mobilizam outros gêneros disponíveis, como o gênero *garotada-da-comunidade, na tangente do crime*. Como pudemos perceber, é esse tipo de mobilização que a seu estilo, o *Rei Leão* faz, o tempo inteiro usando o palavreado tipo. Afinal, ou ele mobiliza tal gênero, escapando pela estilização, ou não mobiliza nada que seja útil e minimamente dê conta. O contato entre os participantes que saem e que entram, entre os mais antigos e os debutantes é muito curto e assistemático, impossibilitando a constituição de um gênero. *Rei Leão* sequer participou do último Encontro, pois seu prazo de permanência já havia expirado. E não encontramos na empresa uma coordenação, uma pessoa sequer que tenha uma atribuição inteiramente voltada a esse tipo de atividade. Pelos contatos que tivemos, parece-nos que haveria quem tivesse este interesse.

No âmbito das negociações com o Banco do Brasil para a realização da pesquisa, deixamos claro que não pretendíamos investigar o Programa Adolescente Trabalhador do Banco. Explicamos que o nosso Grupo de Pesquisa – *Actividade* (CNPq) – vem investigando a questão da Formação (Treinamento &

Desenvolvimento), em particular a importância de ingredientes como a ludicidade, inventividade e corporeidade em Programas de Formação, seja no curso do trabalho adulto (inclusive de pessoas com transtornos mentais graves), seja na inserção de jovens (14-18 anos). Contudo, não poderíamos encerrar este trabalho sem fazer, na tradição da Ergonomia, uma breve recomendação.

Entre 2001 e 2007, o Banco do Brasil recebeu uma série de prêmios, certificações e destaques diretamente relacionados à sua postura de responsabilidade sócio-ambiental (Anexo). Curiosamente, o Programa Adolescente Trabalhador não foi encontrado na listagem.

A diretriz primeira do Banco do Brasil é a seguinte: incorporar os princípios de responsabilidade socioambiental na prática administrativa e negocial e no discurso institucional do Banco do Brasil; “o Banco do Brasil pretende, em primeiro lugar, permear sua cultura organizacional com os princípios da responsabilidade socioambiental tornando-os efetivos no cotidiano organizacional”.

Na medida que a adoção do Programa é uma obrigatoriedade legal, faltaria ao Banco do Brasil (uma empresa socialmente responsável) uma dedicação maior ao Programa? O coletivo de pesquisadores pôde saber que a atividade de orientação dos adolescentes é voluntária. Ou seja, o funcionário do Banco do Brasil nada recebe – material e simbolicamente – por esse que é, na verdade, um trabalho extra (e que poderia mesmo ser extraordinário). Neste sentido, além de todas as suas atribuições, aquele que aceita a atividade de orientação, terá um “*plus*” em suas atividades diárias. Não obstante, trata-se de um trabalho que não tem visibilidade, não se exercita em uma psicodinâmica do reconhecimento e não passa por julgamentos. Então esse tipo de atividade não colabora para a própria saúde (mental), para a economia psicossomática desse funcionário-orientador.

Dado que o Banco do Brasil é uma empresa socialmente responsável, não poderia preparar e remunerar especificamente seus funcionários-orientadores? Não poderia o exercício da atividade (socialmente responsável!?) de formação dos “menores” contar ao menos no sistema de avaliação do funcionário-orientador (gestão de desempenho profissional)? Talvez no Banco do Brasil não se perceba as reservas de alternativas aí presentes. Reservas de alternativas que vêm não só do “menor”, mas da relação que se estabelece entre ele e o funcionário,

relação que pode ser uma fonte de reservas de alternativas, uma fonte de potencialidades não valorizadas, fonte de renovação de energias, inteligências, sabedorias, quiçá reduzindo custos humanos. O funcionário-orientador do *Rei Leão* pareceu-nos operar com competência, exercitando heurísticamente sensibilidade e flexibilidade (moedas hoje tão valorizadas pelo capitalismo “cognitivo”) que provavelmente não são identificadas e valorizadas em sua pertinência pelo Banco.

Não estamos portanto, no que aqui apresentamos a título de conclusão, fechando nada, estamos sim propondo novas aberturas e novos encaminhamentos a partir dos limites e equívocos detectados, das dificuldades surgidas, dos impasses não devidamente enfrentados. Nosso desejo é de que esta pesquisa possa, de alguma forma, auxiliar outras tantas que procurem ter o ponto de vista da atividade como operador de análise e que possam avançar na compreensão da inseparabilidade da dimensão lúdica no trabalho. Como dizem Milton Nascimento e Fernando Brant:

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDÉOL, M. Une expérience française: la Mutualité des Bouches du Rhône. In: I. Oddone; A. Re & G. Brianti. *Redécouvrir l'expérience ouvrière: Vers une autre psychologie du travail?* Paris, Méssidor/Eds. Sociales, 1981.
- ANTUNIASSI, M. Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural. Coleção Agricultura e Sociedade. RJ: Zahar Editores S.A., 1983.
- ARANTES, E. Rostos de Crianças no Brasil. in: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (org.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995. 384 p., p. 171-220.
- ATHAYDE, M. *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Cadernos de Saúde Pública, Maio /Junho 2005, vol. 21, nº 3, p.989-990.
- ATHAYDE, M. *Coletivos de Trabalho e Modernização: questões para a Engenharia de Produção*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), COPPE / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.
- ATHAYDE, M. Entrevista concedida na UERJ, Rio de Janeiro, nov. 2007.
- ATHAYDE, M. Notas da atividade de orientação de Milton Athayde, Rio de Janeiro, UERJ, jan-mar 2008.
- AZEVEDO, L. *Ludicidade: o jogo como motivação para estimular o desenvolvimento infantil*. Artigo Científico apresentado a Faculdade de Natal - FAL como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação. Natal: 2000.
- BAHKTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.
- BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAREMBLITT, G. *Compêndio de Análise Institucional*. Rio de Janeiro: 3ª ed., Rosa dos Tempos, 1996.
- BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BASTOS, A. *De Infrator a Delinqüente: o biográfico em ação*. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2002.

- BENEVIDES DE BARROS, R. Dispositivos em Ação: o grupo. *in*: Silva, A & cols. (orgs.), *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 183-191.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Summus, São Paulo, 1984.
- BORGES, M. *Cultura Organizacional do Banco do Brasil*. Rio de Janeiro, 1998. *mimeo*.
- BORGES, M. *O RH está nu: tramas e urdiduras por uma gestão coletiva do trabalho*. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2006.
- BOTECHIA, F. *O Desafio de Compreender-Desenvolver um Regime de Produção de Saberes Sobre o Trabalho e Suas Relações: A "Comunidade Ampliada de Pesquisa"*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2006.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. *Lei 8069 de 13 de julho de 1990*.
- BRASIL. Leis etc. *Colecção das Leis do Brazil de 1808*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 148 e 153.
- BRITO, J; ATHAYDE, M, *et al. Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.
- CANGUILHEM, G. *Milieu et Normes de L'Homme au Travail*. *in* Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. III, Cahier Double, deuxième année, 1947.
- CAPEMI. *As Raízes do Bem*. Disponível em. Arquivo capturado em 01 de novembro de 2007.
- CARDOSO, L. *Representações de Trabalhos e Saúde Mental em Bancários com Função de Atendimento ao Público*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Instituto de Psiquiatria Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.
- CASARETTO, A. *Independência do Brasil*. Disponível em: <http://www.brasilcultura.com.br/index.php>
- CHATEAU, J. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CHAUÍ, M. *Paixão, ação e liberdade em Espinosa*. Folha de S. Paulo, 20 de agosto 2000.
- CLOT, Y. & FAITA, D. *Genres et styles en analyse du travail. Concept et méthodes*. Travailler, Revue Intenationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, 2000. n. 4, p. 7-42.

- CLOT, Y. *Clínica do Trabalho, Clínica do Real*. Publicado no le journal des psychologues, nº 185, mars 2001. (Tradução para fins didáticos: Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker)
- CLOT, Y. *La Fonction Psychologique du Travail*. Paris: PUF, 1999.
- CLOT, Y. *Le Travail sans l'Homme : pour une psychologie du travail des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte, 1998.
- CRU, D. Les règles du métier. in: Dejours (org). *Plaisir et Souffrance dans le Travail*. Paris: AOCIP/CNRS, 1987.
- CRU, D. *Saberes de Prudência nas Profissões da Construção Civil – Nova contribuição da Psicologia do Trabalho à análise da prevenção de acidentes na construção civil*. In: Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. São Paulo: vol.15, nº 59, jul/ago/set.1987, p. 30-34.
- DAVEZIES, P. *Eléments de Psychodynamique du Travail*. Education Permanente, 1993, 116:33-46.
- DE MONTMOLLIN, M. (Dir.). *Vocabulaire de l'ergonomie*. 2e ed. Toulouse: Octarès Editions, 1997. (Collection Travail)
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.
- DEJOURS, C. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. in: Hirata, H. (org) *Sobre o "Modelo" Japonês*. São Paulo: Edusp; 1993. p. 281-309.
- DEJOURS, C. *O Fator Humano*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1997.
- DEJOURS, C. *Saberes de Prudência nas Profissões da Construção Civil*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, nº 59, julho-agosto, 1987, p.30-34.
- DEJOURS, C. *Subjetividade, Trabalho e Ação*. Revista Produção, v. 14, n. 3, Set./Dez. 2004. p. 027-034.
- DEJOURS, C; Abdoucheli, E; C. Jayet. *Psicodinâmica do Trabalho*. contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.
- DELEUZE, G. *Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós, 1994.
- DELEUZE, G. *Espinoza e os Signos*. Porto, Rés Ed., 1970.
- DEMARTINI, Z. & LANG, A. *Educação e Trabalho: um estudo sobre produtores e trabalhadores na Agricultura Paulista*. SP: CERU e FFLCH/USP, 1983.

- DI RUZZA, R. Entrevista concedida no Département d'Ergologie da Université de Provence, Aix-en-Provence, 11 nov. 2006.
- DIAS, R. *Nietzsche Educador*. São Paulo: Scipione, 1991.
- DULEY, G. *O silêncio da Acrópole, Freud e o Trágico*. Uma ficção psicanalítica. Rio: Ed. Forense Universitaria, 2002
- FAÏTA, D. Entrevista concedida no Département d'Ergologie da Université de Provence, Aix-en-Provence, 17 jan. 2007.
- FELICE, E. The place of playing in psychoanalysis of children. *Psicol. teor. prat.*, June 2003, vol.5, no.1, p.71-79.
- FERREIRA, A. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Positivo, 2004.
- FOUCAULT, M & Deleuze, G. Os intelectuais e o poder. *In: Foucault, Michel. Microfísica do Poder*. Rio, Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed, 1999.
- FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 10ª ed., Petrópolis/ RJ: Vozes, 1993.
- FRANÇA, M. *Uma Comunidade Dialógica de Pesquisa: atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*. Tese de doutorado – PUC SP, São Paulo, 2002.
- FREUD, S. Além do princípio de prazer. *in: Obras Completas*. vol. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FREUD, S. Recomendação aos médicos que exercem a psicanálise. *in: Obras Completas*. vol. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FREUD, S. Recomendação aos médicos que exercem a psicanálise. *in: Obras Completas*. vol. 12. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- FRIGOTTO, G & CIAVATTA, M. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? *in: Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 1, n.1, pp. 45-60. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, 2003.
- GUÉRIN, F *et al.* *Compreender o Trabalho para Transformá-lo*. São Paulo: Ed. Edgard Blücher Ltda, 2001.

- HOBBSAWN, E. *A Era dos Extremos. O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1990.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JOGO DE CENA. Filme. Produção de Eduardo Coutinho. Brasil: Videofilmes/Matizar, 2007.
- KISHIMOTO, T. *O brincar e suas Teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.
- KLEIN, M. *A psicanálise de crianças. Obras Completas. vol. 2*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- MOLINIER P. *Les enjeux psychiques du travail. Introduction à la psychodynamique du travail*, Petite Bibliothèque Payot. 2006
- LAR FABIANO DE CRISTO. *Projeto Menor Aprendiz*. Disponível em <http://www.lfc.org.br/novo/programas/menor.html>. Arquivo capturado em 15 de outubro de 2007.
- LAR FABIANO DE CRISTO. *Rede Nacional de Assistência com Inclusão Social*. Disponível em <http://www.lfc.org.br> Arquivo capturado em 02 de novembro de 2007.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LAUAND, J. *Deus Ludens: o lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na pedagogia medieval*. Texto da prova pública de erudição para o concurso de Professor Titular - História da Educação, Depto. de Filosofia e Ciências da Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: dezembro de 2000.
- LUCENA, A. & Godoy, P. *Personagens do Espiritismo*. São Paulo: Ed. FEESP, 1982.
- MARX, K & ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Londres: 1848.
- MATURANA, H. Entrevista a Revista Humanitates. Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, Volume I - Número 2 - Novembro 2004.
- MENEZES, M. *Socialização de Meninos e Meninas em Famílias Camponesas – 1960 a 1990. (mimeo) 2000*.

- MUNIZ, H. *A Gestão do Tempo de Permanência do Paciente de Neurocirurgia no Hospital Universitário Clementino Fraga Filho*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: COPPE- Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. São Paulo: Ed. Max Limonad Ltda, 1985.
- NOUROUDINE, A. *Techniques et Cultures: comment s'approprié-t-on des technologies transférées?* Toulouse: Octarès éd., 2001.
- ODDONE, I.; RE. A. & BRIANTI, G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière*. Paris: Messidor, 1981.
- OFFE, C. *Capitalismo Desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PASSOS, E; BARROS, R. *A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília: vol. 16, nº 1, 2000, p 71-79.
- PORTUGAL. *Anais da Academia Portuguesa de Historia*. Lisboa: 2002.
- REGO, M. *Sofrimento Psíquico e Trabalho: um estudo de caso sobre o sofrimento psíquico dos trabalhadores e suas relações com o trabalho de caixa em uma grande empresa estatal bancária*. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). COPPE/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1999.
- RESENDE, Marcelo. *Trabalho em Call Center – estudo exploratório sobre a mobilização das teleatendentes para compatibilizar saúde com a produtividade e qualidade requeridas*. Dissertação de mestrando em Saúde Pública. Rio de Janeiro: ENSP/ FIOCRUZ, 2007.
- RIBEIRO, A. *Plano de Aposentadoria do BB tem Elevada Adesão*. in: Valor Econômico. 4/7/2007.
- ROCHA, S. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. in: FEITOSA, C; BARRENECHEA, M; PINHEIRO, Paulo. (orgs.). *Nietzsche e os Gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RUFFEIL, N. *A Reestruturação Produtiva Numa Instituição Financeira: novos modos de trabalhar e subjetivar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Estudos da Subjetividade. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- SANTORUM, K. *Pelas Fendas do Trabalho Vivo: textos, contextos e atos na atividade de Vigilância em Saúde do Trabalhador*. Tese de Doutorado. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). 2006.

- SCHWARTZ, Y. *Expérience et Connaissance du Travail*. Paris: Messidor, 1988.
- SCHWARTZ, Y. "C'est Compliqué". activité symbolique et activité industrielle. *Education Permanente*, 116 (3). 1993. p.119-131.
- SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du Travail: Pour une approche ergologique*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1997.
- SCHWARTZ, Y. *Os Ingredientes da Competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. in: *Educação e Sociedade*, v.19, n.65, Campinas: 1998.
- SCHWARTZ, Y. *La Communauté Scientifique Elargie et le Régime de Production des Savoirs*. in: *Les Territoires du Travail – Les continents de l’expérience*, 1 (3). 1999. p.79-87.
- SCHWARTZ, Y. *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophe*. Toulouse: Octarés. 2000.
- SCHWARTZ, Y. *Intervenir Dans La Vie Des Autres*. Colloque EDF : « Le nucléaire et l’homme ». Paris 9-10/10/2002. Paru das les actes du colloque, 2003.
- SCHWARTZ, Y. Le travail et l’ergologie. in Schwartz, Y & Durrive, L. *Travail et Ergologie – Entretiens sur l’activité humaine*. Toulouse: Octarès Editions, 2003.
- SCHWARTZ, Y. *Entrevista concedida na Université de Provence*. Aix-en-Provence: dezembro de 2006.
- SCHWARTZ, Y & DURRIVE, L (orgs) *Trabalho & Ergologia - Conversa Sobre a Atividade Humana*. Niterói: EDUFF, 2007.
- SILVA, A & ATHAYDE, M. *Analisando as Relações entre Trabalho, Saúde e Subjetividade em uma Unidade Básica de Saúde que Opera o Programa de Saúde da Família, a Partir do Ponto de Vista da Atividade*. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional – RBSO*. São Paulo: *no prelo*.
- SILVA, M. *Queixa Principal: “Transformações no Trabalho”*. Condução: Reinventar o trabalho e sua divisão. 1998. 250 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1998.
- SOUSA, E. *Um Outro Olhar Sobre o Trabalho Infantil: o caso das crianças Capuxu*. João Pessoa: CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais - Número Cinco - Março de 2004.
- TEIGER, C. *L’Approche Ergonomique: du travail humain à l’activité des hommes et des femmes au travail*. Paris: Education Permanente, v.3, n° 116, 1993.

- TONIN, N. *Vida Santificada de Frei Fabiano de Cristo*. Disponível em <http://www.riototal.com.br/boanova/conv69.htm>. Arquivo capturado em 15 de outubro de 2007.
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- VIGOTSKI, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, D. *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. *O Trabalho como Possível: o caso das pessoas com "graves transtornos mentais"*. Tese (Doutoramento em Psicologia Social). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2006.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)