

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM PSICOLOGIA

LOUISE CORDEIRO BORBA NOGUEIRA

(DES)ENVOLVER PESSOAS NO TRABALHO:  
REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS  
TRABALHADORES SOB O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE NAS AÇÕES EM  
“GESTÃO DE PESSOAS” NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

NITERÓI

2012

LOUISE CORDEIRO BORBA NOGUEIRA

(DES)ENVOLVER PESSOAS NO TRABALHO:  
REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS  
TRABALHADORES SOB O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE NAS AÇÕES EM  
“GESTÃO DE PESSOAS” NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Orientador: Prof. Dr. HELDER PORDEUS MUNIZ

Niterói

2012

**Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá**

**N778 Nogueira, Louise Cordeiro Borba.**

(Des)envolver pessoas no trabalho: reflexões sobre estratégias de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sob o ponto de vista da atividade nas ações em “gestão de pessoas” no serviço público federal / Louise Cordeiro Borba Nogueira. – 2012.

94 f.

**Orientador: Helder Pordeus Muniz.**

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2012.

Bibliografia: f. 87-94.

1. Formação profissional. 2. Desenvolvimento e aprendizagem.  
3. Competência profissional. 4. Serviço público. 5. Gestão de pessoas.  
I. Muniz, Helder Pordeus. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. III. Título.

LOUISE CORDEIRO BORBA NOGUEIRA

(DES)ENVOLVER PESSOAS PARA O TRABALHO:  
REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS  
TRABALHADORES SOB O PONTO DE VISTA DA ATIVIDADE NAS AÇÕES EM  
“GESTÃO DE PESSOAS” NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Subjetividade, Política e Exclusão Social

Niterói, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. HELDER PORDEUS MUNIZ - Orientador  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup> Dra.: DENISE ALVAREZ  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup> Dra. : NEIDE REGINA SAMPAIO RUFFEIL  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Niterói

2012

*Dedico este trabalho a meu amado companheiro Gustavo que entrou na minha vida trazendo o vento, para me ensinar que, às vezes, é preciso ser leve, e o mar, para me ensinar que é possível "surfar" nas ondas da vida.*

## **Agradecimentos**

A Deus que, em momentos difíceis, deu-me sabedoria e serenidade, para escrever esta dissertação.

Aos meus pais Vera Lucia e Attila, meu porto seguro.

Ao meu irmão Attila(zinho), pelo seu cuidado e carinho e à Daniela, sua companheira, pelo seu ótimo humor.

À minha irmã Mariana, a mulher mais forte e corajosa que eu conheço, e seu companheiro Everton, pela serenidade e carinho.

Ao meu sobrinho e afilhado Raphael que me fez sentir o maior amor do mundo.

Ao meu querido orientador Helder Muniz que, mesmo com o tempo das nossas vidas atravessando o tempo do mestrado, conseguiu me acolher sem deixar de me orientar e me convocar para o trabalho.

À Denise Alvarez que me aceitou em suas aulas e trouxe contribuições importantíssimas na qualificação, que mudaram o curso desta pesquisa.

À Neide Ruffeil pela generosidade em aceitar, de última hora, a participação nesta banca.

A Milton Athayde, fundamental neste processo de estudo e de escrita, com suas contribuições sinceras em suas aulas e no texto da qualificação.

À Cláudia Osório, pelas orientações nas aulas e no grupo de estudos.

Às minhas companheiras e companheiros de mestrado que mesmo nos rápidos encontros nas aulas e pela UFF, eram sempre sorrisos e palavras de apoio.

Aos amigos e colegas de profissão Thiago Cerqueira, Claudete Souza e Karla Memória que foram importantíssimos tanto nas questões acadêmicas, quanto na escuta de minhas aflições.

À Ruth Torralba, minha analista, parceira na minha incansável busca por "movimento".

À Claudia Camuri e à Aline Nascimento, meus anjos da guarda, em todos os sentidos.

A Gustavo Borges, meu amigo tão querido e à Leiliane Pedrosa, minha amiga "fada", que mesmo de longe, olham por mim.

Às minhas queridas amigas Aline Sá, Ana Flávia, Erica, Kellen, Luciana e Renata, que nos momentos que eu mais precisei, estavam prontas para me socorrer, e deixar esse tempo de mestrado mais leve.

À amiga e parceira, Andrea Medeiros, que sempre com seu humor mais que maravilhoso, ajudou-me a suportar as mazelas do "império".

À minha chefe e amiga Andrea Chianello, que me "resgatou" e que, muitas vezes, acredita em mim mais do que eu mesma acreditaria.

À minha amiga e colega de trabalho Ana Paula Ferreira, pelo carinho e pela ajuda, mais que bem vinda, na revisão deste trabalho.

À minha amiga e colega de trabalho Angela Cardoso, simplesmente, por ter feito de mim, sua "mais nova" amiga.

À minha amiga e colega de trabalho Aparecida Leite, pelos seus conhecimentos sobre o serviço público e pela total disposição de ajudar o outro.

À minha amiga e colega de trabalho Célia Perrota, pela sua presença sempre leve, mesmo com todas as adversidades.

Aos meus diretores Luiz Almério e Rita de Cássia pelo apoio e por entenderem alguns dos meus períodos de ausência.

Aos trabalhadores do Colégio Pedro II que me proporcionaram, durante o encontro de formação, e nesta pesquisa, um olhar para a minha própria atividade.

*"Desfazer o normal, há de ser uma norma.  
(...)Eu queria só descobrir e não descrever. O  
imprevisto fosse mais atraente que o déjà  
visto."*

Manoel de Barros – Memórias Inventadas  
(2004)

## RESUMO

Esta pesquisa pretende suscitar algumas reflexões acerca dos processos de formação e desenvolvimento para o trabalho na interface com o modelo de "gestão de pessoas" vigente na administração pública federal. Enfatiza-se a importância de considerar o trabalho sob o ponto de vista da atividade para, a partir daí, construir-se ações de formação profissional e o (des)envolvimento de competências dos trabalhadores no serviço público federal. Entende-se *atividade* como o debate entre as normas antecedentes e as renormatizações, que atravessa o agir humano, e se situa em um mundo de valores mercantis e do bem comum. Neste sentido, coloca-se em debate o Decreto nº 5707/2006 (norma antecedente), que estabelece as diretrizes para a implementação de uma política de desenvolvimento de pessoas no setor público federal, e que aponta o modelo de gestão por competências como base para a construção de "cursos de capacitação" dos servidores públicos federais. Tanto para o decreto, como para as publicações da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), a "capacitação" é a principal ferramenta para desenvolver as competências dos servidores no intuito de melhorar a qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão. Justificam o uso da "capacitação", assim como o "treinamento", pois consideram-na como um processo de aprendizagem objetivamente determinado e, *parcialmente*, controlado para desenvolver competências, ou, segundo os autores da ENAP, conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) dos trabalhadores que atendam aos objetivos da organização. Defende-se nesta pesquisa que essa abordagem de competências defendida pelo governo individualiza e despotencializa a atividade de trabalho, e que essas "ações de capacitação" acabam por valorizar apenas a transmissão de conteúdos previamente estipulados, e, pretensiosamente, adaptáveis, o que pode gerar um des-envolvimento (ou um não envolvimento) de pessoas no/para o trabalho. Deste modo esta pesquisa aponta para a necessidade de estabelecer espaços de formação que considerem o debate de normas em um mundo de valores, a experiência e os saberes investidos dos trabalhadores, e que viabilizem um (des)envolvimento do *agir em competência* em meio a uma gestão coletiva do trabalho. Como método de pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica, apresentando, ao longo da dissertação, as "pistas" e as sugestões dos autores da Ergologia, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, assim como o resgate que alguns deles fazem a Vygotsky e a Ivar Oddone, no intuito de pensar espaços onde a experiência de trabalho seja formadora e que levem em conta a gestão do trabalho e o debate de normas e valores enquanto um processo político-coletivo. Uma experiência de formação com os inspetores escolares de um instituto federal de ensino do Rio de Janeiro foi utilizada como ilustração para a discussão aqui desenvolvida. Conclui-se com essa pesquisa que para a construção de dispositivos de formação é preciso estar atento e ir ver de perto como as pessoas trabalham, e que o agente de formação se coloque em uma posição de coanálise com os trabalhadores para que haja o (des)envolvimento do agir competente. Além disso é importante que em meio a construção desses processos, sejam consideradas as especificidades do serviço público federal em meio às transformações dos "mundos do trabalho".

Palavras-chave: Atividade. Formação Profissional. Desenvolvimento de Pessoas. Gestão por competências no serviço público federal.

## ABSTRACT

This research aims to elicit some thoughts about the processes of formation and development to work at the interface with the model of "people management" in the current federal administration. It emphasizes the importance of considering the work from the point of view of activity to, from there, build up stocks of formation and development (as an engagement) skills of workers in the federal public service. Activity, here, is figured as the conflict between antecedents rules and the renormalizations that crosses human activity, and is located in a world of capitalism values and the common good. In this sense, it is placed on discusses Decree No. 5707/2006 (antecedent rule), which establishes guidelines for the implementation of a people development policy in the federal public sector, and that points to the model of competency management as a basis for building "training courses" of federal public servants. So much for the decree as to the publications of the National School of Public Administration (ENAP), the "training" is the main tool for developing the skills of the servers in order to improve the quality of public services provided to citizen. Justify the use of "training", because they consider it as a learning process objectively determined and partially controlled to develop skills, or, according to the authors of ENAP, knowledge, skills and attitudes (CHAS) of workers that meet the organization's objectives. It is argued in this research that the approach considered by the government, turns the work activity as an individual and unpowered process, and these "training actions" just end up valuing the transmission of content previously stipulated, and pretentiously, adaptable, which can generate a not-development (or not engagement) of people in / from the work. Therefore, we emphasize the need to establish training spaces they consider the discussion of standards in a world of values, experience and knowledge invested workers, and enable a development (as an engagement) in competence act amid a collective management of work. As a research method was a literature review, presenting, during the research, the "clues" and the suggestions of the authors of Ergology, Ergonomics of Activity and Clinical Activity, as the ransom that some of them make and Vigotsky and Ivar Oddone, in order to think of spaces where work experience is forming and that take into account the management of work and discussion of norms and values as a collective political process. A training experience with the school inspectors for a federal educational institute in Rio de Janeiro was used as an illustration for the discussion developed here. It is concluded from this research that for the construction of formation devices must be aware and go see, firsthand, how people work, and the formation agent must be in a position of co-analysis with the workers for a development (as an engagement) of competent act. Besides it is important consider the specific issues of the federal public service in the changes of "worlds of work."

Keywords: Activity. Professional formation. People Development. Competency management in the federal public service.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
<b>1.0. Contextualização e emergência das políticas de "gestão de pessoas"no setor público federal.....</b>	<b>22</b>
1.1. As transformações nos mundos do trabalho: do "RH" para "Gestão de Pessoas".....	23
1.2. Uma pequena pausa para algumas questões...As modulações nos mundos do trabalho e os impactos na administração pública federal : o olhar através do esquema tripolar.....	30
1.3. ."Gestão de pessoas" no setor público no Brasil e a formação profissional.....	31
<b>2.0. A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP): desenvolvendo (ou desenvolvendo) competências para a melhoria da qualidade no serviço público.....</b>	<b>36</b>
2.1. O modelo das competências e a gestão do trabalho na administração pública federal.....	39
2.2. O conceito de competências: dos limites do desempenho às possibilidades do acontecimento.....	42
2.3. A questão das competências em Zarifian, Le Boterf, Schwartz (Ergologia) e nas Clínicas do Trabalho.....	45
<b>3.0 (Des)envolvimento profissional e atividade: pistas para pensar a formação e o agir competente no serviço público federal.....</b>	<b>53</b>
3.1. Refletir para além do "treinamento" e da "capacitação": a "formação-consumo" em debate.....	54
3.2. Antes de tudo... (Re)visitar a atividade humana.....	56
3.3. Qual o (des)envolvimento que queremos?.....	62
3.4. O encontro com os assistentes de alunos: formação de grupos de ação.....	62
3.5. Retornar a Vigotsky: contribuições para a constituição de Zonas de Desenvolvimento Proximal na formação dos trabalhadores.....	67
3.6. Seguindo pistas para promover espaços onde a experiência seja formadora: (des)envolver o agir competente.....	69
3.6.1. Descobrir a experiência em Ivar Oddone.....	71
3.7. Conceber a atividade de trabalho enquanto formadora: (trans)formar pessoas, (des)envolver caminhos.....	73
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>82</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>87</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende suscitar algumas reflexões acerca dos processos de formação e desenvolvimento de trabalhadores, na interface com os modelos de "gestão de pessoas"<sup>1</sup> vigentes no contexto da administração pública federal. Nosso principal objetivo é apontar para a necessidade de voltarmos nosso olhar para a atividade das pessoas no trabalho enquanto ingrediente importante na constituição de ações de formação de trabalhadores para o (des)envolvimento<sup>2</sup> do agir em competência (SCHWARTZ, 1998; 2007d) no serviço público federal.

Nosso interesse por este tema emergiu a partir de uma experiência de formação, no ano de 2009, com os trabalhadores que atuavam na disciplina<sup>3</sup> dos alunos de uma escola federal do Rio de Janeiro. Enquanto psicóloga nesta IFET<sup>4</sup>, concursada neste mesmo ano, lotada na “Diretoria de Gestão de Pessoas” – ainda estava, portanto, conhecendo a realidade e as especificidades desta escola e buscando parcerias para pensar sobre as minhas possibilidades de trabalho – recebi o convite, da Seção de Desenvolvimento e Capacitação (DESCAP), para ministrar um curso para os trabalhadores que exerciam a função de inspetor, cujo tema tratasse de relações interpessoais e tivesse foco na motivação para o trabalho. Este curso surgiu a pedido dos diretores e chefes desta escola, que se queixavam do modo como esses trabalhadores se relacionavam com pais e alunos, e da desmotivação dos mesmos para a execução eficaz de suas atribuições.

---

<sup>1</sup>Os termos como "gestão de pessoas", "recursos humanos", "capacitação" e "treinamento" serão muito utilizados e discutidos ao longo desta pesquisa. Embora essas expressões sejam muito comuns na linguagem organizacional, em nossa dissertação, elas virão entre aspas por não concordarmos com estas conceituações.

<sup>2</sup>Quando apontamos para um (des)envolvimento de pessoas e/ou de competências, queremos pensar também em um envolvimento das pessoas e de seu agir competente no e para o trabalho. Envolver este que não se remete ao sentido "motivacional", trazido com ênfase na literatura administrativa, mas pensando na atividade de trabalho, também, enquanto constitutiva do sujeito.

<sup>3</sup>A princípio, daremos preferência a essa expressão, pois essa é a maneira como a Direção desta escola e os trabalhadores chamam os inspetores, ou assistentes de alunos, dado que existem alguns aspectos judiciais a respeito deste cargo. Muitos servidores que fizeram concurso e passaram para o cargo de assistente em administração foram "desviados" para o cargo de assistente de alunos, devido à falta de concursos para este cargo e à necessidade de suprir a falta deste profissional nesta escola. Gostaríamos de esclarecer, também, que o nome oficial do cargo, de acordo com o Plano de Cargos e Carreiras dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), é "assistente de alunos". Portanto, ao longo desta dissertação, poderemos vir a utilizar tanto esta expressão quanto "inspetor".

<sup>4</sup>Nos momentos finais desta pesquisa, a escola federal que atuamos passou da condição de autarquia para Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia ( IFET), de acordo com Capítulo II-A (incluído pela Lei nº 12.677 de 2012) da Lei 11.892 de 2008. Esta escola, especificamente, além de atuar na educação básica, agora atua, também, oferecendo cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A experiência deste encontro com os trabalhadores foi o ponto de partida das inquietações acerca do meu papel enquanto psicóloga-pesquisadora e agente de desenvolvimento na área de "gestão de pessoas" desta escola federal, o que me faz, em alguns momentos desta pesquisa, escrever em primeira pessoa. Embora eu estivesse há pouco tempo trabalhando nesta escola, a problemática dos inspetores foi apresentada a mim tão logo fui inserida neste contexto. Além da falta de pessoal para dar conta do contingente de alunos, parecia haver uma desqualificação acerca desta função e daqueles que atuavam nela, não só por parte dos diretores das 14 Unidades que compõem esta escola, mas, também, de outros trabalhadores da comunidade escolar (docentes, psicólogos, pedagogos, etc.) e dos próprios inspetores. Conhecendo esta realidade, percebi que a demanda inicial de curso precisava ser reformulada, sendo necessário deslocar o foco do "problema" das pessoas – o que poderia resultar em uma culpabilização e vitimização desses trabalhadores– para as situações de trabalho e para a atividade de "atuar na disciplina".

A partir dessa análise da demanda, propus à chefe da DESCAP outro caminho, que não fosse uma formação que dissesse "como" eles deveriam agir ou "o quê" eles deveriam fazer, mas que problematizasse essa atividade, entender o que fazia essa função ser tão desvalorizada naquela escola, buscando um espaço onde fosse possível escutar esses trabalhadores acerca de seu cotidiano. Ao mesmo tempo, e a partir desses debates, pretendíamos discutir, junto com os assistentes de alunos, as facilidades e as dificuldades de se trabalhar naquela instituição<sup>5</sup>, possibilitando, assim, o desenvolvimento de rotinas, a construção de propostas de ações (melhores condições de trabalho, formação continuada, valorização profissional, etc.), além de construir estratégias para o (des)envolvimento de um trabalho coletivo contínuo de reflexão e valorização da atividade de "atuar na disciplina".

Todo o processo de planejamento, elaboração e execução deste encontro de formação com os inspetores me fez pensar sobre outras possibilidades de intervenção no trabalho, e refletir se era possível a construção de propostas de formação que viabilizassem o (des)envolvimento do trabalhador e de uma gestão coletiva do trabalho<sup>6</sup> para além de uma

---

<sup>5</sup>Utilizamos a palavra "instituição", enquanto um conceito, a partir do entendimento trazido pela Análise Institucional (LOUREAU, 1993). "Instituição" não é, para nós, apenas um estabelecimento, o espaço físico da escola, mas um espaço dinâmico, onde são produzidos, constantemente, modos de existência e práticas sociais marcadas no tempo e na história. Este espaço pode ser tanto o espaço da escola quanto o espaço do trabalho e da formação profissional. No caso desta pesquisa, estas três instituições se atravessam e marcam o saber-fazer dos inspetores escolares.

<sup>6</sup> Quando apontamos para essa dimensão da gestão coletiva do trabalho, apontamos para uma gestão do trabalho que não se dá de "fora", enquanto uma gerência da chefia, por exemplo, mas se dá enquanto condição do humano, e que se dá em toda dimensão da vida, nas tarefas mais simples.

proposta de formação que já viesse "formatada", com conteúdos prontos e com foco exclusivamente na adaptação de comportamentos desejáveis.

Enquanto trabalhadora-pesquisadora, me deparei com as dramáticas<sup>7</sup> que circulam diariamente na minha atividade de psicóloga e agente de desenvolvimento. Ao propor um espaço onde os trabalhadores possam falar de sua atividade, venho negociando com a política de gerenciamento desta IFET outras possibilidades de intervenção no trabalho, e experimentado, junto com as minhas companheiras, agentes de desenvolvimento, e alguns grupos de trabalhadores da escola, o desassossego, o prazer-desprazer e a potência de construir, a cada encontro, novos modos de se (des)envolver para/no trabalho.

Portanto, antes de darmos início a nossa discussão, acreditamos que para pensarmos a construção de dispositivos<sup>8</sup> de formação profissional é importante apresentar a concepção de trabalho que utilizaremos ao longo desta pesquisa. Ao debatermos sobre o trabalho, pretendemos partir da compreensão deste enquanto atividade. De acordo com Schwartz (2007a, p. 30):

O trabalho é uma forma historicamente específica: refiro-me ao trabalho tal como falamos hoje, nas situações mercantis. Esse trabalho é uma atividade que se troca por dinheiro. É uma forma de atividade, para nós, muito importante, mas é uma forma específica de algo mais geral, a *atividade humana* [grifo meu].

Assim, ao afirmarmos a atividade de trabalho em toda sua complexidade, consideramos o trabalho sempre em mudança, sendo necessário, portanto, ver de perto como as pessoas vivenciam essas mudanças e se apropriam delas, visto que a situação de trabalho se apresenta como um espaço onde o trabalhador, enquanto agente ativo em meio a um coletivo, não se adapta, ou cumpre tarefas, simplesmente.

No cumprimento de seus objetivos, o trabalhador precisa operar com aquilo que foge às prescrições do trabalho (regras, normas, hierarquias, etc.), aquilo que é infiel no ambiente, para citar Canguilhem (2010), e precisa dispor-se inteiramente para lidar com as

---

<sup>7</sup>Este termo é utilizado por Schwartz (1998; 2004; 2007d) no sentido de descrever aquilo que envolve o problema da atividade e do trabalho. Schwartz e Durrive (2007d) abordam esse processo de gerir as infidelidades do meio, e do meio de trabalho, como uma dramática do uso de si por si e de uso de si pelos outros. É uma dramática na medida em que se dá nos acontecimentos da vida, é quando o trabalhador se depara com situações onde é preciso fazer escolhas. Neste sentido, é uma dramática do uso de si por si porque de acordo com os autores é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, escolhas e recursos para gerir aquilo que nos impede e que nos causa desconforto, mas, ao mesmo tempo, é uma dramática do uso de si pelos outros porque, a cada escolha, somos atravessados pelos outros, pelos valores instituídos no mundo e pelo mundo.

<sup>8</sup>Utilizaremos este conceito a partir do entendimento trazido pela Análise Institucional, que envolve, segundo Lourau (1993, p.31) um instrumento para "analisar coletivamente uma situação coletiva".

variabilidades que este meio ambiente oferece. Ao nos aproximarmos com as discussões trazidas por este autor, podemos inferir que a experiência humana na atividade do trabalho é fonte permanente de criação, de produção de novos meios e novas formas de viver, apesar de todas as formas de controle e destruição da vida.

Portanto, priorizamos a atividade como um exercício vital que se opõe à inércia e a indiferença, que proporciona ao ser vivo a capacidade de tolerar e enfrentar as infidelidades e agressões do meio. Ou seja, na gestão do trabalho – sendo este tomado sob o ponto de vista da atividade –, não se trata de tentar adaptar o trabalhador aos meios de produção, o que provavelmente o adoeceria, mas, sim, buscar fazer uso dos saberes gerados na experiência coletiva do/no trabalho, colocando-o numa função de ação, de afirmação da vitalidade e da saúde. Quando não se leva em conta essa complexidade do trabalho, a política de gerenciamento acaba por desconsiderar a eficácia construída nos processos de trabalho e assim limita as possibilidades de intervir sobre os problemas reais que impedem o trabalho se desenvolver.

Neste sentido, pretendemos, como Heckert e Neves (2007), problematizar os processos de formação que vão num sentido mais de “individualização-privatização”, isto é, que não consideram a construção de dispositivos de formação que possam se aliar aos processos coletivos e ao compromisso com a transformação da realidade em que vivemos. Assim, concordamos com as autoras quando elas afirmam que a formação

(...) é um processo que extrapola o sentido clássico da aquisição de conhecimentos técnico-científicos referidos a uma dada profissão e a serem aplicados em dada realidade. Formação significa, sobretudo, produção de realidade, constituição de modos de existência – portanto, não se dissocia da criação de modos de gestão do processo de trabalho (HECKERT E NEVES, 2007, p.3)

Portanto, queremos, nesta pesquisa, apontar para outros modos de promover ações de formação profissional no serviço público federal que levem em conta o ponto de vista da atividade e dar algumas "pistas" para os profissionais que vêm atuando como agentes de desenvolvimento nas organizações públicas. Deste modo, nossa metodologia consistirá, basicamente, em uma revisão bibliográfica, trazendo outros autores que nos auxiliem no debate com alguns autores da literatura administrativa, altamente veiculada na área de "gestão de pessoas" e de formação profissional.

A preocupação com a “qualidade da prestação de serviços públicos ao cidadão” tem sido o fio condutor para a criação de políticas de administração de "recursos humanos" no

setor federal, onde o incentivo a "capacitação" e à "qualificação" do servidor público federal<sup>9</sup> vem se configurando como principal meio para modificar a concepção sobre esses serviços. Acredita-se que, através da promoção e disseminação de "eventos de capacitação", pautados, principalmente, no modelo de gestão por competências, é possível modificar os comportamentos "enraizados" dos servidores, que, segundo a administração pública, vêm "emperrando" o bom funcionamento e o desempenho eficaz da máquina pública.

Em vista disso, é possível perceber um crescimento da área de desenvolvimento e "capacitação" de pessoal no setor público brasileiro ao longo das reformas administrativas do Estado, desde a década de 90. Nos órgãos federais de educação (como universidades e institutos de educação), é possível ver essa área se consolidando com maior ênfase a partir de 2005, quando foram criados legislação referente à elaboração do plano de carreira dos cargos de técnico-administrativo em educação<sup>10</sup> (PCCTAE) e os decretos<sup>11</sup> que estabeleciam as diretrizes para a implementação do Plano de Desenvolvimento Pessoal da Administração Pública.

Para fins desta pesquisa, dedicaremos maior atenção ao Decreto nº 5707 de 23/02/2006, visto que ele tem sido o principal norteador na construção de ações de "capacitação" e estabelece as diretrizes para implementar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), que traz como referencial a gestão por competências como modelo na administração de "recursos humanos" no setor público.

De acordo com este decreto, poderemos perceber que o principal foco da PNDP é a elaboração de ações de "capacitação" para o desenvolvimento permanente de competências e a mudança de comportamento do servidor público federal, para melhor desempenho, eficácia e eficiência na prestação de serviços da máquina pública. Através de um gerenciamento dessas ações, existe, ainda, a meta de mapear e sistematizar processos de aprendizagem desenvolvidos nas organizações públicas que possam estar de acordo com as diretrizes de desenvolvimento de competências.

---

<sup>9</sup>Cabe esclarecer aqui em que consiste esta conceituação de "servidor público". De acordo com Ribeiro (2009 *apud* Di Pietro, 2007), este conceito se divide em três categorias: o servidor público estatutário, titular de cargo público que está submetido ao Regime Jurídico Único (RJU, Lei 8112/1990); o empregado público, submetido a norma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ocupante de emprego público; e os servidores temporários contratados. Dentre essas três categorias, existem diferenças quanto à estabilidade, processos seletivo, previdência social e estruturação de carreira.

<sup>10</sup>Lei 11.091 de 12 de junho de 2005.

<sup>11</sup>Decreto nº5707 de 23/02/2006, nº5824 e nº5825 de 29/06/2006.

Ao entrar em contato com o decreto, o primeiro questionamento que veio a mim foi a ênfase no uso do termo "capacitação", e não "formação". Mas em que consiste, para o decreto, o termo "capacitar"?

Para justificar o uso do termo “capacitação”, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) – principal agente de implementação da PNDP –vai diferenciar, em uma de suas publicações, os termos “formação” e “capacitação”, onde a "formação" abrangeria uma aprendizagem mais ampla sem haver um controle específico sobre aquilo que é aprendido. Entrariam nesta categoria, segundo a ENAP, os cursos de médio e longo prazo, como as pós-graduações, ou participações em congressos, grupos de estudo, etc. Já a "capacitação" seria um “evento de aprendizagem”, que segundo os autores da ENAP tem o objetivo de desenvolver capacidades específicas em determinado tema. Em nota explicativa, os autores da ENAP nos dão maiores detalhes acerca desta diferenciação:

Geralmente, a capacitação é definida em termos da preparação técnica específica, na qual ocorre o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, para uma determinada ocupação ou trabalho. Em outros termos, poder-se-ia dizer que a capacitação é aquisição de habilidades e recursos operacionais para a execução de uma ação que resulta em um desempenho específico. Ou seja, há um processo de aprendizagem objetivamente determinado e, até certo ponto, controlado. A formação é vista, geralmente, como um processo mais complexo e sujeito às imprevisibilidades, que não exclui a aquisição de competências, mas não se restringe a ela porque envolve o desenvolvimento das pessoas como sujeitos reflexivos e criadores no espaço como seres humanos (CARVALHO *et al.*, 2009, p. 31).

Embora a categoria "formação" esteja dentro das diretrizes da PNDP, pressupomos que o foco de ação desta política esteja diretamente voltado para a "capacitação", em "eventos de aprendizagem" de conceitos e conteúdos específicos voltados para o desenvolvimento de competências que, no nosso entender, restringem-se a aspectos comportamentais. Portanto, perguntamo-nos se é possível levar em conta, também, os processos de formação que valorizem, justamente, as imprevisibilidades e, assim como apontam os autores da ENAP, “o desenvolvimento de pessoas como sujeito reflexivos e criadores(...)” entendendo-lhes como gestores de seu próprio trabalho. Que pistas podemos seguir para pensarmos a construção de outros modos de formação, de (des)envolvimento, que levem em conta os saberes da experiência e a participação ativa dos trabalhadores?

Que fique claro, não é nossa intenção “demonizar” os cursos que instrumentalizam os trabalhadores, tornando-os conscientes das técnicas, dos objetivos a cumprir e das normas que

antecedem e compõem o coletivo; e que podem antecipar, parcialmente, seu trabalho. Sentimos, porém, a urgente necessidade de discutir como essas políticas vêm sendo implantadas no serviço público federal e quais as consequências de considerar apenas os “eventos de capacitação” como forma (ou “fôrma”) para desenvolver as pessoas no trabalho. Acreditamos na necessidade de afirmar modos de intervenção sobre a gestão do trabalho que considerem os processos de formação e desenvolvimento como processos coletivos, que se produzem em meio à criação e (re) criação dos modos de trabalhar.

Em vista disso, a partir de um entendimento crítico destas políticas, que acabam por responsabilizar o servidor público, principalmente o servidor técnico-administrativo, pela ineficiência e baixa qualidade dos serviços prestados, pretendemos problematizar essas ações de “capacitação” e “treinamento” que acabam por des-envolver (não envolver) pessoas, na medida que buscam somente a adaptação e a modificação de comportamentos de ação para o trabalho. A partir da experiência com os trabalhadores da escola, supomos que a apropriação das questões sobre o trabalho por uma via que valorize e considere apenas o desempenho de suas atribuições individualiza e despotencializa o processo de trabalho enquanto afirmação da vida.

A partir da justificativa que incide sobre a necessidade das organizações públicas em acompanhar as constantes mudanças tecnológicas e econômicas, há uma exigência no investimento em ações de “recursos humanos”, na urgência de adequar as pessoas ao trabalho, e aos objetivos organizacionais. Mas, que transformações são essas? Quais são os enunciados e as narrativas que vêm sendo produzidos acerca do trabalho e dos trabalhadores que prestam serviços ao público, em meio à criação dessas políticas?

Portanto, no primeiro capítulo desta dissertação: “ ‘Administrar’ e ‘gerir pessoas’ para quê? Contextualização e emergência das políticas de ‘gestão de pessoas’ no setor público federal” discutiremos como emerge a necessidade de “administrar pessoas” e como as ações de “treinamento” e “capacitação”, tornam-se a principal ferramenta de controle sobre o trabalho. Ao entendermos que o modo de produção capitalista, com a divisão técnica e social do trabalho, produz subjetividades<sup>12</sup> que classificam, hierarquizam e desqualificam os trabalhadores, pressupomos que tais políticas acabam por produzir e reproduzir os especialismos, desconsiderando os saberes gerados no trabalho. Neste capítulo,

---

<sup>12</sup> Guattari e Rolnik (1986, p.31) entendem por subjetividades “os modos de existência, as formas de ação coletivas que, desse modo, são fabricadas no registro social.”. Essa concepção vai ao encontro da nossa pesquisa, visto que pretendemos chamar atenção, justamente, para a necessidade de criação de dispositivos de formação que deem visibilidade e problematizem o modo como essas formas de ação coletivas se dão na atividade de trabalho.

conversaremos com Michel Foucault, Gilles Deleuze, Antônio Negri e Maurizio Lazzarato, e com outros autores auxiliares, para entendermos as modulações do capitalismo e seus impactos nas relações de trabalho.

Apontaremos, então, para a necessidade de imprimir um outro olhar para estas "mudanças" na medida em que é preciso uma outra perspectiva para analisar essas questões. Neste sentido, o esquema tripolar ergológico, desenvolvido por Yves Schwartz, servirá como alerta para nos colocarmos sempre em posição de debate entre o polo do mercado e da sociedade no polo da gestão da atividade, ou seja, onde é possível entender "como" as pessoas são atravessadas por essas forças e se constituem enquanto agentes da história. Nossa discussão segue, assim, para um breve histórico sobre as políticas de "administração de recursos humanos" no Brasil, no sentido de entender como essas modulações atingem o serviço público federal na sua tentativa de "se adaptar a essas mudanças".

A partir daí, no segundo capítulo intitulado "A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) – desenvolvendo (ou des-envolvendo?) competências para melhoria da qualidade do serviço público" apresentaremos o decreto 5707 de 2006 e a principal política que rege, atualmente, a administração de pessoal no setor público federal, assim como o modelo gerencial que ela segue: o modelo de gestão por competências. em vista disso, apresentaremos, rapidamente, o surgimento da escola nacional de administração pública (ENAP), assim como seus principais referenciais teóricos, de modo a entender quando, e porquê, o conceito de competências passa a ser utilizado no setor público federal. Portanto, será importante, também, trazermos uma breve discussão sobre o conceito de competências, colocando em debate as principais abordagens que permeiam essa discussão: a abordagem anglo-saxônica e a abordagem europeia.

A partir da apresentação do conceito de competências trazido pela ENAP – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), que segue a abordagem anglo-saxônica – partiremos para uma problematização desta conceituação, visto que o modo como a PNDP apresenta e se utiliza das competências mimetiza-se com o modelo do posto de trabalho tão característico do modelo taylorista. Ou seja, percebemos que o modo como o modelo das competências vem sendo implementado no serviço público federal se apresenta como uma forma modernizada do posto de trabalho onde o treinamento, ou como a PNDP aponta, a "capacitação", vêm restritos a modos de aprendizagem que valorizam desempenho de comportamentos observáveis, de fácil julgamento e avaliação, baseados naquilo que o posto

de trabalho exige, e não na atividade daquele que trabalha, o que, pressupomos, pode vir a caracterizar um des-envolvimento (não envolvimento) na relação trabalhador-trabalho.

Deste modo, iremos colocar em debate, e, principalmente, em conversa, a perspectiva ergológica de Yves Schwartz e outros autores que tem como foco de estudo a atividade, com dois dos principais autores citados pela ENAP: Philippe Zarifian e Guy Le Boterf, representantes da abordagem europeia e que apresentam uma concepção mais ampla sobre as competências. Refletir acerca da implantação deste modelo na realidade do serviço público federal é importante, pois o conceito de competências emerge em meio a uma exigência de formação constante do trabalhador. E com as contribuições destes autores em nossa discussão, queremos alertar que a maneira como esse modelo vem sendo implantado, sem uma discussão e um debate sobre ele, pode produzir equívocos na gestão do trabalho, dado que esse "novo método gerencial" pode restringir a atividade e o trabalhador a meros indicadores de desempenho e desconsiderar as variabilidades da vida e toda a potência de (re)criação do trabalhador sobre sua atividade de trabalho.

Finalmente, no terceiro capítulo intitulado "(Des)envolvimento profissional e atividade: pistas para pensar a formação do agir competente no serviço público federal", colocaremos em debate o modo como vem se configurando aquilo que o governo federal chama de "desenvolvimento" e traremos com mais profundidade como os autores que nos acompanharão nesta pesquisa nos dão pistas de como pensar os processos de formação de trabalhadores e (des)envolvimento do agir competente, levando em conta, também, o ponto de vista da atividade.

Para isso, traremos, rapidamente, o modo como a bibliografia da ENAP entende os processos de formação, que, segundo eles, são caracterizados como "Treinamento, Desenvolvimento e Educação". Nossa intenção é, a partir disso, alertar para o risco que corremos ao considerarmos uma ação de "treinamento" ou "capacitação" pautada somente em processos de aprendizagem de saberes ditos "formais", isto é, com conteúdos já prontos para serem aplicados. Queremos apontar que essas ações podem não dar conta da realidade do trabalho, e, portanto, não podem ser consideradas, exclusivamente, como ingrediente para a formação profissional.

Deste modo, alertaremos os agentes de (des)envolvimento, no sentido de que é importante sempre estarem atentos aos saberes "informais", produzidos na experiência da vida cotidiana e entender que o conhecimento também é produtor de realidades. Para tanto, apresentaremos, neste capítulo, como se deu nossa experiência de formação com os inspetores, não como um estudo de caso, mas para trazer elementos que possam conversar

com o olhar que queremos imprimir nesta pesquisa. Em vista disso, faremos, uma (re)visita ao conceito de atividade, de modo a compreender a emergência deste conceito tão caro para nós, para, a partir dele, conversar com os autores da Ergologia, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Todas essas abordagens tomam como base para suas discussões sobre o trabalho e a formação profissional, o conceito de atividade, que tem sua origem a partir dos autores da psicologia soviética, com destaque, para nós, Lev Vigotsky. O olhar para a atividade é o ponto de partida para compreender e transformar o trabalho, pois é preciso estar atento para a noção de que aquilo que é prescrito na situação de trabalho não dá conta daquilo que o trabalhador realmente, e efetivamente, faz. Para estes autores é preciso estar atento para aquilo que não se vê na situação de trabalho: todo o debate de normas e valores que o trabalhador se depara, os constrangimentos, que o impedem, ou que o fazem reformular a maneira de realizar uma tarefa.

Portanto, a partir da caminhada com Yves Schwartz, Louis Durrive , Yves Clot – principalmente no resgate que este autor faz a Vigotsky e Ivar Oddone – refletiremos acerca da possibilidade de criar espaços onde a experiência de trabalho seja formadora. Com a contribuição destes autores queremos afirmar que, embora sejam necessárias as ações de formação que instrumentalizam e ensinam as técnicas e as normas para os trabalhadores que, parcialmente, antecipam e prescrevem o que deve ser feito, é preciso que a formação no/pelo trabalho seja contínua, pois as situações de trabalho sempre nos convocam a produzir novos modos de utilização da técnica, a renormatizar, ou seja, criar e (re)criar nossas próprias normas quando nos convêm e for possível para nós, já que a atividade de trabalho “acompanha o movimento do vivo, que é de transmutação e criação”(SOARES, 2006, p.1)

Assim, nossa intenção com este trabalho foi trazer uma reflexão, como o próprio título propõe, acerca dos processos de formação e desenvolvimento na conjuntura do serviço público federal. Pretendemos com essa discussão, apresentar outros autores que possam contribuir com a discussão que a ENAP nos traz, apontando para outros modos de gerir o trabalho no serviço público federal que não sejam uma simples importação dos modos de gestão da esfera privada. Neste sentido, acreditamos que nossa pesquisa possa ser uma importante ferramenta para que os gerentes e chefes das instituições públicas venham a ter um olhar diferenciado não só sobre os processos de formação mas, principalmente, sobre a atividade de trabalho.

## **CAPÍTULO 1: “ADMINISTRAR” E “GERIR PESSOAS” PARA QUÊ? CONTEXTUALIZAÇÃO E EMERGÊNCIA<sup>13</sup> DAS POLÍTICAS DE 'GESTÃO DE PESSOAS' NO SETOR PÚBLICO FEDERAL**

A tese de que “o mundo vive transformações cada vez mais aceleradas”, e que o setor público teria o desafio de se adaptar a essas mudanças (CARVALHO *et al.*, 2009), merece, para nós, um debate mais apurado e um olhar cuidadoso acerca do modo como essas mudanças vêm acontecendo.

De acordo com o material produzido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), adaptar o serviço público a um "novo contexto de mudanças globais (...) e à emergência de novos cenários para o mundo do trabalho" tem sido a palavra de ordem da administração pública federal para promover mudanças nas relações de trabalho e desenvolver estratégias para a "adoção de novos perfis de competências profissionais" (ANTONELLO; PANTOJA, 2010, p.51).

Para entendermos os modos de proveniência e emergência da necessidade de administrar "recursos humanos", gerenciar ou gerir<sup>14</sup> e "desenvolver pessoas" no setor público, parece-nos importante, inicialmente, contextualizar o processo de transformações do/no trabalho de maneira global e, assim como Borges (2009), colocar essa afirmação em debate, dado que este tem sido o principal argumento para as empresas - inclusive aquelas da administração pública federal - implantar políticas de "recursos humanos", ou como se diz na atualidade, “gestão de pessoas”.

Portanto, o modo como essas transformações e as novas formas de gerenciamento vêm se inserindo na administração pública deve ser acompanhados com um olhar crítico, visto que o funcionamento da área de "recursos humanos" dentro dos estabelecimentos públicos tem se pautado, cada vez mais, na crença de que a burocratização do Estado inviabilizaria a

---

<sup>13</sup>Utilizamos o termo “emergência”, no sentido de “emergir”, a partir das contribuições de Michel Foucault e da genealogia enquanto metodologia para este autor. A genealogia pretende, segundo Foucault (1996), entender as condições de surgimento das práticas discursivas, a origem dos saberes, acerca de determinado objeto em um dado momento da história. É uma metodologia que pretende dar luz aos acasos e aos acidentes que produzem ruptura e descontinuidade na história. Enfatizamos que, nesta dissertação, trataremos, em paralelo o olhar ergológico e seu esquema tripolar, que será explicitado ainda neste capítulo. Entendemos que o esquema tripolar, pode contribuir com a genealogia, a partir do momento que aponta para o ponto de vista das pessoas na constituição da história.

<sup>14</sup>Embora este termo venha caracterizado como uma forma de administrar, controlar e prescrever o trabalho (SATO E OLIVEIRA, 2008), é importante, aqui, explicitar o conceito de gerir que queremos afirmar nesta dissertação. Gerir o trabalho, para nós, é concebê-lo como abertura de espaço para negociações, é gerir variabilidades e as infidelidades do meio.

adaptação às “inovações” organizacionais que vêm ocorrendo na gestão privada (RIBEIRO, 2011).

Neste sentido, partindo das contribuições da Ergologia, pretendemos imprimir outra perspectiva de análise dos impactos que essas transformações trazem às relações de trabalho e às práticas de "capacitação" e "desenvolvimento de pessoas" no serviço público federal. Ao problematizar as mudanças no mundo e no trabalho, consideramos que essas modificações não atingem de forma automática e igualitária todas as pessoas e que seria preciso uma análise mais específica acerca de como essas mudanças são apreendidas por cada um, para não correremos o risco de julgar de forma simplista aqueles que se adaptam, ou não.

Sobre essa questão, Schwartz nos alerta:

(...) essas formas de abordar as mudanças do trabalho são ambas unilaterais e de todo modo elas colocam entre parênteses as situações reais de trabalho, as situações reais de atividade. Não há, creio eu, julgamento único. Se não se faz um esforço de ir ver de perto como cada um não apenas "se submete" – entre aspas – mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho, se não se faz esse esforço, então interpreta-se, julga-se e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos (SCHWARTZ, p.26, 2007a).

Deste modo, para entender as transformações nos mundos<sup>15</sup> do trabalho e a emergência de estratégias de gestão, é necessário que se compreenda as modulações do capital, principalmente a partir do modelo taylorista de produção, onde começa a se configurar uma nova relação homem-trabalho. Além disso, as consequências de sua crise promovem uma série de mudanças sobre o desenvolvimento profissional e sobre o próprio trabalhador.

### *1.1. As transformações nos mundos do trabalho: do "RH" para "Gestão de Pessoas"*

Ao voltarmos nosso olhar para os modos como as pessoas viviam e organizavam suas atividades no início da história da humanidade, será possível, segundo Borges (2006), identificarmos regras, normas ou procedimentos que envolviam e selecionavam as pessoas para as diversas atividades no trabalho em comunidade. Neste contexto valorizava-se a transmissão dos conhecimentos e da atividade ao longo das gerações como fator importante

---

<sup>15</sup>Utilizaremos essa expressão "mundos do trabalho", pois consideramos, assim como Borges (2004; 2006), que não existe um conceito universal para designar o trabalho, mas que este é composto por uma heterogeneidade, uma rede complexa de sentidos.

para a manutenção da vida. Entretanto, embora esses modos de organizar o trabalho coletivo já estivessem presentes, a delimitação de uma "área de RH" surge a partir da Revolução Industrial. Ao trazer a discussão sobre o surgimento do "RH" e de sua profissionalização, Borges (2006) afirma:

O que se pode considerar moderno é a delimitação de uma "área" de trabalho denominada RH dentro das empresas. Esta área de trabalho que, em tese, se utiliza de determinados princípios, conceitos, estratégias e técnicas para atrair, manter, treinar, desenvolver, motivar e avaliar o patrimônio humano de determinada empresa foi sistematizada e se configurou como um campo de trabalho profissional a partir da Revolução Industrial, no final do séc XIX (BORGES, 2006, p. 86).

O cenário desta época é marcado por uma grande crise econômica do capitalismo, proveniente do crescimento populacional e da demanda de consumo. Com a necessidade de acelerar o processo produtivo, a produção é mecanizada, gerando um crescimento na taxa de desemprego. A ideia de redução da jornada de trabalho, por parte dos operários, começa a ser difundida na medida em que essa seria uma possível solução para diminuição do desemprego, já que abriria espaço para mais pessoas trabalharem.

Em meio a esta conjuntura, emergem as ideias do engenheiro americano Frederick Taylor, que apontavam para a necessidade de conciliar o aumento da produtividade e a expansão do capital, com "vantagens" para trabalhadores. Ele acreditava que a proposta de fidelidade ao prescrito diminuiria a fadiga e os desgastes desnecessários dos operários, aumentando sua produtividade e, conseqüentemente, os ganhos do capital, assim como os salários.

Neste sentido, a *Organização Científica do Trabalho* estava voltada para uma organização do trabalho de forma racionalizada e padronizada, numa pretensão de tornar sua execução mais confiável e eficaz. Na tentativa de criar um método único de trabalhar, era necessário investigar e analisar todo o gestual do trabalhador, o modo como este conduzia a produção, no intuito de observar os movimentos e o tempo utilizado na execução das tarefas. Disciplinarizar os corpos, torná-los úteis. Sobre este processo, Foucault nos traz uma contribuição importante, e nos dá um panorama sobre o modo de funcionamento do capitalismo industrial e suas formas de controle sobre o trabalho:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas

habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2011, p.133).

A disciplina da fábrica, segundo Foucault (2011), teria o mesmo funcionamento de uma prisão, ou um convento, entretanto ao invés das características de suplício, a disciplina da fábrica atua na extração do máximo das forças de produção, neutralizando aquilo que é inconveniente, com o objetivo de proteger os materiais, as ferramentas e dominar as forças de trabalho. Por isso a necessidade de esquadrihar os espaços, o tempo, os corpos<sup>16</sup>

Embora Taylor tenha se aproximado do trabalhador na medida em que ele busca entender como o trabalho acontecia de modo a averiguar o funcionamento da relação homem-máquina (WISNER, 1994), muitas foram as implicações do modelo taylorista/fordista<sup>17</sup> na saúde do trabalhador pois, neste processo de fragmentação do trabalho, o trabalhador perderia, a princípio, sua possibilidade de escolha e de (re)criar seus próprios modos de trabalho. Entretanto, segundo Brito (2005) o acordo entre o modelo taylorista e o trabalhador estaria

(...) pretensamente baseado no respeito à prescrição, à tarefa, mas, paradoxal e não formalmente, exigia dos operadores uma mobilização capaz de detectar e interpretar os limites da prescrição, a presença de variabilidades e chegar a modos operatórios reguladores. Ou seja, uma inventividade que se configurava em renormalizações, em moleculares ações inventivas, a um custo elevado para os trabalhadores no plano psicossomático (BRITO, 2005 , p.881).

Schwartz (2007a) afirma ainda que o taylorismo ao tentar antecipar, modelar e simplificar a atividade humana, desconsiderava a realidade concreta das fábricas, onde o trabalho efetivamente se realizaria, visto que esse modo de trabalhar destituiria o trabalhador do pensamento sobre seu uso de si no trabalho<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup>"A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) " (FOUCAULT, 2011, p.133-134).

<sup>17</sup>O fordismo, criado pelo americano Henry Ford, segue a mesma lógica de organização do trabalho do taylorismo (desqualificação e fragmentação), entretanto, ao inserir a linha de montagem nas fábricas, o ritmo de trabalho, até então controlado pelos supervisores , passou a ser controlado pelo fluxo da máquina, o que, segundo Borges (2006, p.88) "imprimiria um ritmo mecânico aos trabalhadores, bloqueando as relações sociais e a emergência de conteúdos mentais que pudessem eventualmente dispersar ou atrapalhar o ritmo de produção."

<sup>18</sup>Em vista disso, o autor faz uma crítica, inclusive, à conceitualização e categorização deste modo de funcionamento do capitalismo, pois, segundo ele, este conceitos "pan-explicativos" podem desconsiderar tudo o que existe de ressingularização e aquilo que produz as tensões e a crise que promovem o esgotamento deste funcionamento.

Portanto, neste contexto, a área de “Recursos Humanos” operava com processos padronizados, que atendiam a modos de trabalhar que valorizavam a fragmentação dos gestos e a repetição. O olhar para os trabalhadores restringia-se a apontá-los como “recursos” ou “engrenagens” que se acoplavam às máquinas da linha de montagem. Neste momento, portanto, a demanda era de "treinamento", pautada na necessidade de buscar desses trabalhadores a adaptação às necessidades do trabalho e de corrigir eventuais “falhas” que interferissem no processo de produção (BORGES, 2004).

Esse processo de gerenciamento sobre o trabalho e sobre o trabalhador refletia a lógica do pensamento científico da época, inclusive a da psicologia industrial<sup>19</sup>. Ao retornarmos para a discussão de Foucault sobre a disciplina, é possível visualizar os atravessamentos no funcionamento da área de "RH" (que refletem essas práticas até os dias atuais):

Em uma palavra: ela (a disciplina) dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2011, p.134).

Com a crise do modelo de produção taylorista/fordista<sup>20</sup>, a partir da década de 70, inicia-se uma série de experiências na organização industrial e uma nova relação entre capital e trabalho que exigem a criação de novos "métodos de gestão". A partir deste contexto, emergem novas formas políticas e sociais – assim como a necessidade de um trabalhador "qualificado" e "polivalente" – que sustentassem um modelo de produção que visasse a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados e dos novos padrões de consumo (RIBEIRO, 2011).

---

<sup>19</sup>De acordo com Yves Clot em entrevista concedida a revista *Cadernos de psicologia social do trabalho*, entendemos que há uma diferença entre a psicologia industrial mais voltada para uma linha comportamental americana, que utiliza testes, seleções, etc.; e uma psicologia do trabalho que segue a corrente francesa da ergonomia, a ergonomia da atividade, que leva em conta a distância entre o trabalho prescrito e o real e que discutiremos mais adiante nesta dissertação. Esta entrevista encontra-se disponível em <[http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.phpscript=sci\\_arttext&pid=S151637172006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S151637172006000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 set. 2012.

<sup>20</sup>O Modelo taylorista/fordista entra em crise por não dar conta da necessidade crescente da flexibilização da produção e da oferta variada de produtos. O desejo dos consumidores por produtos diferenciados e de novas tecnologias não era compatível com a rigidez produtiva estabelecida pelo modo de funcionamento do taylorismo/fordismo. Ao olharmos para este momento através da perspectiva ergológica, é preciso considerar que, segundo Schwartz (2007), mesmo que o “modelo taylorista” fosse muito eficiente, principalmente para aqueles que detinham o poder econômico e político, contradições germinavam no âmbito da atividade, da experiência, que o tornaram ingerível.

A partir da configuração do modelo de “administração flexível”, onde uma nova forma produtiva se articula com o desenvolvimento tecnológico e com uma descentralização produtiva, as formas tradicionais de uso da força de trabalho entram em declínio face à criação de novas formas de trabalhar, que tendem a privilegiar processos “imateriais” de produção (SCHWARTZ, 2004; 2007a). Em meio a essa crise, o modo de produção industrial – onde o trabalho era esquadrihado e mensurável pela quantidade de produtos produzidos em uma unidade de tempo – é infiltrado por outro modo de produção, caracterizado por um trabalho que produz um valor que não pode mais ser medido: o “imaterial” (GORZ, 2005).

Neste momento, o capitalismo modula e as formas disciplinares já não dão mais conta deste funcionamento. As transformações, que se dão no sentido de maior flexibilização, promovem a transformação da "mão de obra" em fluxo de trabalhadores como mercadoria. Agora, mais do que saber trabalhar, é preciso saber vender e se vender. O controle (e não mais a disciplina) é contínuo e a comunicação é instantânea: é preciso um autocontrole, uma auto vigilância, "na intensificação da produção de homens, trabalho e mercadorias" (NEVES, 1997, p. 84).

A empresa substitui a fábrica (DELEUZE, 1992) e a emergência da atividade de serviços torna-se o mote do funcionamento do capitalismo contemporâneo, que passa agora a ser um "repassador de produtos" e um "gestor do trabalho", trazendo impactos consideráveis na relação homem-trabalho, assim como para a formação profissional.

A empresa, enquanto "criadora de mundos" na produção de um serviço ou de uma mercadoria faz com que as relações entre trabalhadores e consumidores se deem em meio a imprevisibilidade, operando em um movimento onde a invenção é fundamental. Trabalhar passa a ser, assim, um conjunto de acontecimentos<sup>21</sup> que precisam ser capturados para produção de valor (LAZZARATO, 2006).

Em outras palavras, o desenvolvimento de estratégias de captação e fidelização – e, principalmente, de constituição e criação de clientela – torna-se o principal objetivo das empresas<sup>22</sup>. Portanto, em meio a este funcionamento, a capacidade de renovar a oferta e de

---

<sup>21</sup>Lazzarato (2006) aponta o acontecimento como aquilo que, por passar pela dimensão do imprevisível, de um tempo que rompe com o habitual, com o cronológico, é capaz de transformar as subjetividades e disparar a criação de novas possibilidades de vida. Esse conceito poderá vir nesta pesquisa, também como a noção de *événement* trazida por Zarifian (2003), que em seu livro *O modelo da competência*, foi traduzida para o português como "evento".

<sup>22</sup>Duas frases de Steve Jobs, um dos fundadores da Apple (uma das maiores empresas de tecnologia de hardwares e softwares da atualidade), expressam o funcionamento das empresas no contemporâneo. A primeira frase foi dita no lançamento de um dos primeiros computadores pessoais, o Macintosh, em 1984: “Estamos apostando na nossa visão. Preferimos fazer isso a fabricar produtos iguais aos outros. Vamos deixar outras empresas fazerem isso. Para nós, o objetivo é sempre o próximo sonho.”. A segunda frase, publicada na Bussines

criar novas tecnologias está atrelada à capacidade de inovação da empresa, que, conseqüentemente, passa a exigir do trabalhador, em qualquer nível de hierarquia, uma formação permanente que o possibilite a manifestar e possuir, na relação com o capital-cliente, autonomia, responsabilidades e capacidade de iniciativa para fazer face às incertezas e imprevisibilidades desta relação .

Ao buscar as contribuições de Negri (2001; 2003), encontramos neste autor a discussão sobre o conceito de capitalismo cognitivo, que caracterizaria este modo de produção do capitalismo, onde o valor vai depender sempre de uma atividade intelectual criadora. Neste momento, o trabalhador não mais irá dispor de instrumentos de trabalho, mas ele próprio passará a se constituir enquanto instrumento, determinando, assim, os diferenciais de produtividade.

Na imaterialidade do trabalho, o conhecimento passa a ser considerado a força produtiva principal, ou, como afirma Negri (2003), é o que conduzirá a produção. O capital se apropria da dimensão da produção de saberes do trabalhador, exigindo deste um “investimento em si mesmo”, ou como se diz na linguagem empresarial, “motivação<sup>23</sup>”, para se comprometer com a qualidade de produção ou da prestação de serviços. É neste contexto que podemos perceber a emergência do conceito de competência onde o capital se apropria dos saberes dos trabalhadores e atribui a eles a responsabilidade permanente de “validar” e mobilizar sua “carteira de competências” para evitar a obsolescência e o desemprego (Deleuz, 2001)<sup>24</sup>.

---

Week, em 1998, também exemplifica a condição das empresas de "criadoras de mundos" (Lazzarato, 2006, p.110): “Muitas vezes, as pessoas não sabem o que querem até que mostremos a elas.”.

<sup>23</sup>Problematizar os discursos sobre o trabalhador desmotivado é importante neste trabalho e vai ao encontro da discussão que pretendemos, no sentido de apontar as armadilhas que essa valorização, ou valoração, do trabalhador pode disparar. Portanto, concordamos com Schwartz (2007, p. 196) que: “a motivação não depende só da pessoa (...) mas é também questão do meio que ela tem para agir, onde a fazem agir”. Por isso, buscar compreender os modos de existência advindos do cenário do trabalho implica, sobretudo, em escutar os trabalhadores, ao invés de deixar que sejam falados por nós, os especialistas psi.

<sup>24</sup>Deleuz (2001) aponta críticas pertinentes a inserção deste modelo. Embora o conceito de competências venha a ser mais explorado no segundo capítulo desta dissertação, acreditamos que seria importante trazer o trecho de um de seus textos – que aborda a questão das competências e seus impactos no currículo escolar – onde é possível perceber os atravessamentos com o modo de funcionamento do capitalismo neoliberal e a sociedade de controle. A autora aponta: "No modelo de competências importa não só a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. O modelo das competências remete, assim, às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado nas negociação coletiva cedeu lugar a gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos ( a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical." (DELUZ, 2001, p.14-15).

A esse respeito, Lazzarato, em uma entrevista realizada no Brasil em 2006, faz um comentário crítico acerca desse novo papel da gestão e do trabalhador em tempos de trabalho imaterial e capitalismo cognitivo:

O novo tipo de gerência é representado pela gestão do capital humano. Cada trabalhador tem que ser o empreendedor dele mesmo. Uma ideologia que diz que cada trabalhador tem que ser responsável por ele mesmo. Se está desempregado o problema é dele. Ele tem que transformar os investimentos sociais em gastos para o capital humano. Todas as relações sociais são vistas como sendo funcionais ao aumento do capital humano do indivíduo. A escola, o serviço, a aposentadoria, a saúde, não são mais serviços sociais, mas investimentos dos indivíduos e, nessa lógica, têm de ser privatizados. A forma de controle passa pelo fato de o indivíduo tornar-se explorador dele mesmo.<sup>25</sup>

Assim como afirmou Lazzarato, ressaltamos a importância de perceber que esse modo de funcionamento do capitalismo no contemporâneo ultrapassa “os muros da empresa” e atravessa todo o tecido social. Os princípios destes novos métodos de gestão se apresentam também nos modos de funcionamento de hospitais, escolas, e principalmente, da vida, pois, assim como aponta Ribeiro (2011), “o uso das palavras *gestão*, *management*, *gerir* e *manager* são tão comuns, que chegamos ao ponto de as pessoas não expressarem mais suas emoções, e sim, gerenciá-las”.<sup>26</sup>

Neste sentido, a partir das novas exigências do capital, o “RH” passa a ter a preocupação com o desenvolvimento profissional dos seus trabalhadores, como aponta Borges (2004, p.46):

A agilidade da inovação e a criatividade passam a ser decisivas para a sobrevivência das empresas. Assim, após investir na anulação das capacidades cognitivas dos trabalhadores, dificultando terrivelmente o desenvolvimento de cada um, o capital chega em outro momento que necessita de um trabalhador não apenas qualificado, mas competente, inteligente, questionador, crítico, inovador, que possa criar alternativas que mantenham a empresa competitiva.

Em vista disso, os profissionais que “administram” o trabalho precisam voltar suas ações para o mapeamento das “necessidades de desenvolvimento”, pois o “treinamento” - que antes tinha seus métodos voltados para um modo de trabalhar fragmentado e restrito ao prescrito – deve, agora, ter a possibilidade de agir também sobre os processos imateriais da produção.

<sup>25</sup>Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. Entrevista com Maurizio Lazzarato. <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/2111-capitalismo-cognitivo-e-trabalho-imaterial-entrevista-com-maurizio-lazzarato>. Acesso em: 04/03/2012.

<sup>26</sup>Esse ponto pode ser exemplificado no número crescente de formação, na modalidade curso, que “capacitam” os trabalhadores no que se refere a “gestão de conflitos” ou a “inteligência emocional” no ambiente de trabalho.

Portanto, “Gerir Pessoas”, e não mais administrar “Recursos Humanos”, configura-se enquanto modelo que visa compreender que o capital considera a existência de uma dimensão gestonária do trabalho e uma mobilização subjetiva na atividade, onde as pessoas se apresentam como mais do que um “recurso” manipulado pelas condições externas. Borges (2004), entretanto, questiona até que ponto essas práticas “de roupa nova”<sup>27</sup> ainda apontam para um gerenciamento que vem “de fora”, que não dá visibilidade às variabilidades do meio e ao ponto de vista daquele que trabalha.

*1.2. Uma pequena pausa para algumas questões...As modulações nos mundos do trabalho e os impactos na administração pública federal : o olhar através do esquema tripolar.*

No intuito de se "adaptar" a esses processos de mudança no contemporâneo, a administração pública busca a modernização vestindo essa "roupa", e o foco na "gestão de pessoas" torna-se crucial para a implementação de políticas que venham promover ações que estabeleçam o funcionamento efetivo e eficaz da máquina pública. Nesse processo, o papel do Estado enquanto administrador vem sendo discutido, e diversos debates acerca de sua relação entre o mercado e a sociedade têm se configurado, apontando para uma ação estatal que esteja em maior consonância com as demandas desses dois polos.

Entretanto, questionamo-nos de que maneira o Estado pode conciliar os interesses e valores mercantis com os valores do bem comum como, por exemplo, prezar por uma educação pública de qualidade. Como o trabalho do servidor público se insere no debate entre esses polos? Como dimensionar a formação, o modo de aprender do servidor público federal? Ao olharmos para estas questões sob a perspectiva ergológica, não podemos deixar de nos aproximar da discussão trazida por Schwartz (2007e) acerca do espaço tripolar e do importante papel que o polo da gestão da atividade toma neste processo.

O espaço tripolar emerge na Ergologia como resposta para entender o modo como se faz a história, no sentido de que ela é um processo contínuo e permanente de debates de normas e valores, um vai e vem entre o micro e o macro, ou seja, entre o individual e o coletivo. Esse processo se faz em meio ao jogo entre o polo da atividade (onde estão as pessoas), o polo do mercado e o polo político ou dos valores do bem comum, e, embora se constituam de dimensões e temporalidades diferentes, estão sempre em tensão, produzindo

---

<sup>27</sup>Referimo-nos aqui à tese de Maria Elisa Siqueira Borges *O Rh está nu: tramas e urdiduras por uma gestão coletiva do trabalho*, onde a autora faz uma analogia da “roupa nova da gestão de pessoas ao setor de RH e à invisibilidade desse processo àqueles que nele trabalham tanto quanto para seus usuários, tal qual o conto do rei nu e seus súditos.

incessantes transformações nas relações entre as pessoas e os espaços em que circulam (espaços sociais, de trabalho, etc.).

A grande contribuição deste esquema tripolar está na inserção do polo da atividade, que integra os debates entre os polos do mercado e do político, na medida em que são consideradas as "dramáticas", as microescolhas que as pessoas fazem no cotidiano no processo de constituição da história.

Portanto, o importante em nossa pesquisa é que, ao invés de olharmos para o Estado apenas como um "administrador" ou um "mediador" entre o mercado e a sociedade, consideramos que existe todo um dimensionamento no polo do mercado, que traz a discussão sobre a eficácia e a eficiência do serviço público, ao mesmo tempo em que há um dimensionamento no campo do político que produz normas antecedentes como os decretos que determinam as diretrizes para a "gestão de pessoas". Atravessado a isso, cabe então a nós, no polo da gestão da atividade, fazer algumas questões - que eficácia é essa? Formar para quê? Quais os conteúdos necessários e por que são necessários? - no intuito de aproximar nosso olhar para a experiência.<sup>28</sup>

### *1.3. "Gestão de pessoas" no setor público no Brasil e a formação profissional*

Os reflexos dessas transformações no serviço público no Brasil vêm acompanhados, de acordo com Ribeiro (2011), por um processo de desmontagem do setor produtivo estatal, marcado pelas crescentes privatizações que apontam para uma "incapacidade" do Estado em regular a economia frente à ascensão da ideologia neoliberal. Todo esse movimento, calcado no ideário neoliberal, seguia os modos de funcionamento dos governos de Margareth Thatcher, no Reino Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, no fim da década de 70 e começo dos anos 80, que ansiavam por uma "nova administração pública" e apontavam para a necessidade de efetivação de reformas administrativas que implicavam na descentralização do aparelho estatal através da privatização e da terceirização (RIBEIRO, 2011).

Esse movimento vem aliado a uma forte crítica ao modelo burocrático de gestão dos serviços públicos, crítica encabeçada, principalmente, pelos teóricos anglo-saxônicos que apontavam este modelo como impeditivo aos ideais do neoliberalismo visto que ele estaria pautado em uma divisão do trabalho fragmentada, normas e regulamentações escritas, valorização dos especialismos, comunicação difícil entre os níveis de hierarquia, centralização

---

<sup>28</sup>Discussão levantada em sala de aula na disciplina "Estudos da Subjetividade" do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, ministrada pelo Prof. Helder Muniz, em 15/03/2012

do poder. (CHANLAT, 2002; RIBEIRO, 2011). Em vista disso dissemina-se a emergência do modelo gerencial que

(...) guarda uma estreita relação nas suas ações e valores com a reestruturação produtiva do pós-fordismo. Descreve, explica e interpreta o mundo a partir das categorias da gestão privada, lançando mão de noções e princípios administrativos tais como: eficácia, produtividade, performance, competência, empreendedorismo, qualidade total, cliente, produto, marketing, desempenho, excelência e reengenharia (RIBEIRO, p.4,2009).

No Brasil, esse panorama começa a se delinear na década de 90, a partir do curto mandato do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a criação do Programa Nacional de Desestatização (PND). Aliado a esse processo, é implementado o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), buscando criar condições para que a Reforma do Estado se livrasse dos resquícios de uma política ditatorial e iniciasse um processo de sincronia com os países centrais do capitalismo (MEIRELLES; FIGUEIREDO, 2009).

Porém, foi no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que se iniciou, efetivamente, a Reforma do Estado, comandada pelo então ministro Bresser Pereira, que tinha como objetivo a implantação de uma administração pública pautada no modelo gerencial. Essa reforma seria caracterizada pela

(...) descentralização administrativa, pressuposto de confiança limitada nos gestores públicos e não de desconfiança total; incentivo a criatividade e à inovação; orientação para resultados com controle à posteriori, ao invés de controle rígido e burocrático dos processos administrativos; orientação para servir ao público considerando o indivíduo em termos econômicos, como consumidor (ou usuário) em termos políticos, como cidadão (RIBEIRO, 2009, p.4-5).

Segundo algumas publicações do governo federal sobre esses programas, os projetos de reforma administrativa tinham como uma das principais premissas a mudança de valores e comportamentos e apontavam como fator crítico para o sucesso dessas políticas “a vontade e o compromisso dos servidores públicos, inclusive aqueles que ocupam cargos estratégicos nas organizações” (BRASIL, 1997, p.9). Entretanto, Meirelles e Figueiredo (2009) nos chamam a atenção para o modo como esses projetos de reforma estavam sendo inseridos e veiculados na sociedade, pois, segundo os autores, tendiam a criar uma representação social negativa de tudo o que vem do Estado, desqualificando o serviço público, e atingindo, principalmente a

classe trabalhadora, onde os servidores públicos tornam-se então alvos imediatos e prioritários.

Em meio às novas determinações do modelo de “Controle de Qualidade Total”, o trabalho é atravessado pela necessidade de apropriação do saber e do fazer sob o domínio da produtividade. A partir daí são implementados o Programa de Qualidade e Participação da Administração Pública e o Programa da Qualidade no Serviço Público (PQSP), que pretendiam adequar o setor público às exigências do “cidadão e da sociedade” (MARTINS *et al.*, 2004, p.3).

Embora esse período de "redemocratização" e de necessidade de uma política de "gestão de pessoas" tenham destaque na administração pública atual, podemos perceber a emergência de uma preocupação com os “recursos humanos” no Brasil a partir do final da década de 30 com a criação das leis referentes à Justiça do Trabalho e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), no mandato do presidente Getúlio Vargas. Nesta mesma época é criado o Departamento de Administração do Serviço Público (DASP), no intuito de constituir a profissionalização do serviço público baseando-se principalmente na estruturação de quadro de cargos e de pessoal.

Mais adiante, em 1970, com a criação do Plano de Classificação e Cargos (PCC), efetivou-se o primeiro instrumento de reorganização dos quadros de pessoal da administração pública federal. A partir da criação do PCC, até o final da década de 80, foram criados novos planos de carreiras que, a princípio, visavam à especificidade das atribuições das atividades do quadro técnico de cada área. Em meio a isso, é importante apontar que, para além dessas ações administrativas que visavam estabelecer atribuições e um plano de carreiras pautado em um regime de remunerações por mérito, houve a necessidade de criação das Escolas de Governo para "qualificação" dos servidores públicos.

Assim, a Constituição de 1988 determina, em seu artigo 39, § 2º, a criação de escolas de governo nos três níveis de poder federativos. Entretanto, a preocupação com o "aperfeiçoamento" dos servidores públicos já podia ser percebida a partir da década de 40, com a criação do Instituto Rio Branco em 1945, a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE), em 1953, e a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), em 1954.

Todavia, em face das transformações nos mundos do trabalho e dos métodos de gestão, a administração pública, atravessada pela política neoliberal, é demandada a modificar seu modo de funcionamento, visto que a qualidade e adequação dos serviços prestados aos usuários passam a se tornar imprescindíveis para o bom desempenho de seus estabelecimentos (SCHICKMAN, 2010).

Neste sentido a implantação do "modelo de gestão estratégica de pessoas", já tão consagrada na iniciativa privada, torna-se o modelo escolhido para "formar profissionais alinhados às modernas tendências de gestão existentes na atualidade" (SCHICKMAN, p12, 2010) e a Escola Nacional de Administração Pública, criada em 1986, torna-se a principal escola de governo para a disseminação deste modelo<sup>29</sup>.

É nesse período que percebemos a emergência dos termos "capacitação" e "competências" e como esses percursos vão se delineando quando esses projetos enfatizam a necessidade de educar e treinar os servidores para "desenvolver a criatividade, a capacidade de trabalho em equipe, a cooperação e a participação" no "esforço de melhoria de qualidade na prestação de serviços pelo setor público" (BRASIL, 1997, p.17). O atual secretário executivo do Ministério do Meio Ambiente e ex- Diretor de Formação da ENAP<sup>30</sup>, Francisco Gaetani, em um texto datado de 1997, já apontava para a necessidade de voltar os olhares para os servidores e para a criação e implementação de políticas de "capacitação e desenvolvimento" como um dos principais instrumentos para a Reforma do Estado.

Enquanto agente de formação trazer este debate é importante no sentido de perceber e estar atento aos sutis, e até, cruéis efeitos, que esses processos de privatização alinhados ao uso dos programas de "Qualidade Total" podem produzir no que se refere aos processos de formação no trabalho. Queremos chamar a atenção para uma política de desenvolvimento que ao "valorizar talentos dos servidores" pode, contrariamente, produzir ainda mais expropriação do saber e valorização do rendimento individual. Além disso, é importante caracterizarmos o modo de funcionamento híbrido da administração pública. Embora o cotidiano de trabalho dos servidores venha sendo atravessado pelos valores "inovadores" do modelo gerencial, não podemos esquecer que o modelo burocrático ainda rege, em sua maior parte, a administração pública visto que seu funcionamento é determinado e centralizado pelo poder máximo do governo federal (RIBEIRO, 2009).

Nossa intenção, portanto, foi inicialmente, neste capítulo, problematizar as transformações que vêm ocorrendo no mundo, os reflexos nas relações homem-trabalho, para entender o modo como a transposição desses "novos métodos de gestão" vem se inserindo no

---

<sup>29</sup>De acordo com os referenciais educacionais da ENAP, esta, diferentemente das demais escolas, surge com uma proposta inicial de capacitar servidores de nível superior provenientes de todas as áreas de governo. O modelo de formação disseminado pela ENAP, implantado para gerenciar todos os níveis de servidores como vem estabelecido no Decreto 5707/2006, será visto com mais detalhes no 2º capítulo desta dissertação.

<sup>30</sup>No momento desta pesquisa.

setor público, principalmente, com a emergência do Decreto 5707/2006, que apresentaremos a seguir.

## **CAPÍTULO 2. A POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS (PNDP) E A ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP) – DESENVOLVENDO (OU DES-ENVOLVENDO) COMPETÊNCIAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DO SERVIÇO PÚBLICO.**

O primeiro contato que tivemos com o Decreto nº 5707 de 23 de fevereiro de 2006 aconteceu devido à necessidade de conhecer a legislação pertinente ao processo de formação profissional na escola em que estamos inseridos. Sabendo que os cursos deveriam estar pautados no modelo de "gestão por competências", foi preciso entender como o Decreto trazia esse conceito e suas articulações com a formação profissional para entendermos o modo como se implantava esta política e como podíamos nos apropriarmos dela enquanto "agentes de desenvolvimento".

O Decreto tem como principal objetivo “instituir a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (...)” (BRASIL, 2006), onde, para os fins de nossa pesquisa, daremos maior importância aos artigos 1º e 2º, nos quais são explicitados o Objeto e Âmbito de Aplicação e a definição daquilo que se entende por “capacitação”, “gestão por competência” e “eventos de capacitação”.

O Art.1º institui que a PNDP tem como principais finalidades: a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público; a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual. Logo em seguida, no Art.2º, o Decreto define, mais claramente, os conceitos de "capacitação", "gestão por competência" e "eventos de capacitação" (BRASIL, 2006):

- I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e
- III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o

desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

A "capacitação", portanto, é definida como a mais importante ferramenta para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores. Esses três tópicos são de extrema importância para nossa pesquisa por estarem diretamente ligados às questões de formação. É importante apontarmos também que, além dos objetivos apresentados nos dois primeiros artigos, a PNDP deve ser responsável pela "divulgação e gerenciamento das ações de "capacitação"; assim como pela racionalização e efetividade dos gastos com estas ações.

Outro ponto importante do decreto está no fato de que a PNDP institui como diretriz (Art.3º) toda e qualquer ação que incentive, apoie e assegure, ao servidor público federal, "iniciativas de capacitação", assim como os órgãos públicos, e as escolas de governo, que venham a promover "eventos de capacitação" para seus trabalhadores<sup>31</sup>.

No dia a dia de trabalho, percebemos que os conceitos trazidos pelo decreto têm causado dúvidas, principalmente o conceito de "competências" e sua aplicação, dado que os processos de formação e outras ações administrativas, como a avaliação de desempenho dos servidores, devem se basear naquilo que o decreto traz de entendimento sobre este conceito.

Muitas vezes, ao discutirmos sobre a elaboração de cursos de "capacitação", percebemos que a definição de competências se misturava às atribuições (ou tarefas<sup>32</sup>) dos trabalhadores, determinadas e descritas pelo Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE)<sup>33</sup>. Este foi um dos primeiros estranhamentos que tivemos acerca do decreto, que tornou-se ainda mais pertinente quando, em um Encontro

---

<sup>31</sup>Ao final do ano e início do ano seguinte, cada instituição deve apresentar à Coordenação de Recursos Humanos (CRH) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) o Plano Anual de Capacitação, onde devem estar discriminadas todas as ações de capacitação realizadas e projetos de realização, além dos gastos realizados e orçamento para o ano seguinte. Além disso, existe um fomento para capacitação, com temas escolhidos pelo CRH, que se modificam a cada ano, para o desenvolvimento de cursos. Esses fomentos passam por análises do CRH, que disponibilizará ou não os recursos necessários para a elaboração dos cursos projetados.

<sup>32</sup>É importante chamarmos a atenção para este conceito de tarefa dado o fato de, muitas vezes, o conceito de competências se "mimetizar" com ele no nosso dia a dia de trabalho. Falzon (2007), no intuito de nos introduzir aos conhecimentos e objetivos da Ergonomia, aponta que para uma boa compreensão do esquema ergonômico é preciso estar ciente da diferença entre tarefa e atividade, assim como da noção de trabalho prescrito e trabalho real. Contudo, iremos nos deter a uma breve explicação do conceito de tarefa, neste momento, no sentido de introduzi-lo, para ampliarmos a discussão com a questão das competências mais adiante. A tarefa - conceito ligado ao modo de funcionamento taylorista centrado na execução – caracterizar-se-ia a partir dos objetivos (estado final desejado, quantidade, qualidade, etc.). Portanto, a princípio, é importante saber que estamos considerando a tarefa como aquilo que deve ser feito, objetivo imposto pela organização, que no nosso caso, de acordo com o PCCTAE, consideramos como "atribuição".

<sup>33</sup>Lei 11.091 de 12 de junho de 2005

Regional de Desenvolvimento de Pessoas<sup>34</sup>, que envolvia diversos órgãos da Administração Pública Federal das regiões Sul e Sudeste, observou-se discordâncias e entendimentos diferentes sobre a concepção e os modos de uso da “gestão por competências”.

Portanto, na busca de maiores subsídios sobre os desdobramentos do decreto, entramos em contato com material bibliográfico produzido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) – principal agente de implementação da PNDP, que, além de promover, elaborar e executar cursos de "capacitação", é a responsável por coordenar e supervisionar os programas de formação gerencial de pessoal civil executados pelas demais escolas de governo.

A leitura desse material foi crucial para compreendermos o modo como o governo federal entende, e pretende implantar, o modelo da competência para, a partir daí, traçarmos os caminhos a percorrer na emergência dessas políticas e suas implicações nos processos de formação e desenvolvimento para o trabalho no serviço público federal.

A partir da leitura dos referenciais educacionais da ENAP (ENAP, 2010), podemos perceber como se constitui o campo de emergência da necessidade de "capacitação" de gestores públicos. A ENAP toma como referência para seu modelo de educação, ensino e aprendizagem o Relatório Jacques Delors - ou *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* – idealizado no ano de 1996 pelo economista francês Jacques Delors.

Este documento segue a linha das reformas educativas de âmbito internacional promovidas pelas grandes organizações financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial e visavam estabelecer orientações para a educação escolar por meio de documentos oficiais que reconfigurassem os currículos das escolas, principalmente nos países em desenvolvimento. Aqui, no Brasil, esse documento foi apresentado em 1998, pelo então Ministro da Educação e da Cultura Paulo Renato Costa e Souza. O principal lema dessa reforma consiste em "aprender a aprender" e na disseminação de uma cultura de "educação para toda a vida".

É importante ter atenção de que essas reformas tomam como base a lógica do mercado, sendo necessário, portanto, modificar modelos tradicionais de formação para o ajuste às suas novas demandas, utilizando, para isso, modelos formativos mais modernos e flexíveis. A "formação por competência" é um desses modelos que se dão articulados com as

---

<sup>34</sup>Realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais na UFRJ nos dias 28 e 29 de abril de 2011 organizado pela Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG)

exigências empresariais e com os organismos internacionais que acreditam em uma formação mais prática e instrumental.

### *2.1. O Modelo das competências e a gestão do trabalho na Administração Pública Federal*

Inicialmente, percebemos que existe uma concordância, em nível de governo federal, de que o modelo de "gestão de pessoas por competência" é, em si, um provocador de debates. A multiplicidade de correntes teóricas acerca do que seja "competência" pode, a nosso ver, no âmbito de sua utilização, trazer certas incoerências no seu entendimento, mas, ao problematizarmos a produção e a emergência desses saberes, essa multiplicidade também pode ser um disparador para abertura de possíveis para as análises das situações de trabalho.

Antes de partirmos para a discussão deste conceito, é importante saber que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas tem como principal foco de ação o servidor público federal, visto que a administração pública, como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, seguindo um histórico de legislações referentes aos planos de cargos e carreiras desta categoria, já buscava estabelecer progressões funcionais e regulamentar as gratificações, concedendo-as através de avaliação de desempenho <sup>35</sup>.

Uma das primeiras publicações da ENAP sobre este tema, intitulada *Gestão por competências nas organizações do governo*, data de 2005 e nos auxilia acerca desta questão ao nos fornecer pistas sobre a reformulação dos processos de gestão na administração pública, pois, a partir da década de 90, emergia a necessidade de modificar os planos de progressão do funcionalismo público federal para um referencial de "remuneração por competências" (PIRES *et al.*, 2005, p. 32) no intuito de motivar os trabalhadores, dado que os planos de carreira da época concediam a progressão funcional e salarial, valorizando essencialmente o tempo de serviço. Um plano de cargos com base em remuneração por competências, segundo esta publicação, possibilitaria, ao alinhá-lo às estratégias da instituição, tornar os cargos "orientados a resultados e capazes de incentivar práticas participativas e o desenvolvimento contínuo das pessoas."

---

<sup>35</sup>Decreto nº 84.669/1980 e Decreto nº 4.247/2002, respectivamente. Embora no Decreto 5707/2006 a utilização da avaliação desempenho por competência seja um dos objetivos da PNDP, este não será o foco de nosso trabalho. Entretanto acreditamos ser pertinente tal discussão visto que concordamos com Schwartz (1998), que a avaliação de competências seja um problema real e que é preciso ser debatida. Além disso, a avaliação da eficácia e da eficiência de um serviço, deve considerar, segundo Muniz e França (2011), as sinergias que estão presentes e que se articulam na produção desta eficácia, o que representa a dificuldade de considerar apenas indicadores quantitativos nos processos de avaliação das situações de trabalho.

Ao estabelecerem o critério "desempenho" nos processos de gestão, os autores acreditam que as "relações de cargos de confiança", tão comuns no serviço público, abram espaço para relações mais maduras de "cargos de competência". Embora concordemos que as relações profissionais no serviço público devam ser debatidas, a relação entre remuneração e competência é um dos nossos questionamentos acerca dos modos de implementação deste modelo, principalmente quando se estabelece uma progressão funcional por capacitação. Queremos deixar claro que não pretendemos questionar, aqui, o reconhecimento ao trabalhador, mas sim, o modo como tem sido concedida essa progressão. Além disso, pressupomos que a escolha dos conteúdos dessa formação estariam pautados apenas no ponto de vista da organização, ou no nosso caso específico, pautados pelo ponto de vista de uma "organização pública" que presta o serviço ao público. Neste sentido, queremos chamar a atenção de que, para pensar a formação e o desenvolvimento das pessoas no trabalho, é preciso que leve em conta, também, o ponto de vista da atividade.

Com a emergência do Decreto 5707/2006, Carvalho *et al.* (2009) defendem o modelo da competência como uma ferramenta para melhoria da gestão e os "cursos de capacitação para desenvolver competências" passam a ser caracterizados, segundo os autores, como "um grande recurso de apoio ao enfrentamento dos problemas da organização" (2009, p.13).

Seguindo esta tendência, o governo federal aponta, no Relatório Final da Conferência de Recursos Humanos da Administração Pública Federal, que a utilização desse modelo viria atender aos "novos conceitos de desenvolvimento no trabalho e de valorização do indivíduo na estratégia organizacional" (BRASIL, 2009, p.54), visto que, com esta ferramenta, seria possível planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir dos conhecimentos das habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores. De acordo com este documento, esta abordagem se configuraria na base de sustentação para o desenvolvimento de estratégias organizacionais, que aliadas ao discurso de "flexibilização dos postos de trabalho e envolvimento e responsabilização permanente do indivíduo em seu desenvolvimento", busca a "definição de perfis e o estabelecimento de padrões de desempenho e desenvolvimento dos indivíduos" e, conseqüentemente, da organização (BRASIL, 2009).

Portanto, em vista das "novas mudanças tecnológicas e organizacionais", o setor público se vê na urgência da construção de novas ferramentas e novos métodos de trabalho, exigindo do trabalhador novas demandas de qualificação e desempenho (BASTOS, 2009, *apud* CARVALHO *et al.*, 2009). Conseqüentemente, emerge a necessidade de construção de um novo perfil de trabalhador no setor público, que desenvolva, constantemente, novas

habilidades e supere o senso comum de que o trabalho do servidor público vai ao contrário do que tais mudanças requerem (CARVALHO *et al.*, 2009). Essa afirmação merece nossa atenção, pois é preciso ter um olhar crítico para o posicionamento desta política frente ao servidor público federal, principalmente aqueles que atuam nas ditas "atividades meio" ou "funções delegáveis"<sup>36</sup>.

Primeiramente porque o contexto do servidor público é diferente do contexto de do trabalhador de uma empresa privada, onde, por exemplo, a estabilidade do trabalhador público é uma das características mais marcantes dessa atividade<sup>37</sup>. Ribeiro (2011) defende esta e outras questões<sup>38</sup> que fazem o cotidiano do servidor público diferente e que é preciso um olhar mais atento ao modo como esses trabalhadores se apropriam deste contexto (como, e por quê, eles ingressam no serviço público; qual o sentido do trabalho para essas pessoas; etc.) e pensar quais as condições que o setor público dispõe para seus trabalhadores desenvolverem suas competências.

Ao colocá-los como principais agentes na prestação de serviços públicos de qualidade e na utilização de um discurso de “valorização dos talentos do servidor”, podemos correr o risco de individualizar as problemáticas acerca do funcionamento da Administração Pública. As contribuições de França (*apud* FONSECA *et al.*, 2010) nos auxiliam neste debate, visto que, preocupada com a lacuna teórica sobre a representação social do servidor público e sua imagem desqualificada, argumenta que a ausência de estudos aprofundados teórica e metodologicamente acaba por legitimar o discurso desqualificante sobre o servidor público, e ressalta:

Ainda que esses estereótipos possam corresponder em graus e formas variadas ao funcionamento dos aparelhos do Estado e seus empregados – os burocratas – o que vale aqui é ressaltar que eles têm

---

<sup>36</sup>De acordo com o direito público, os termos técnicos seriam "funções delegáveis" e "funções indelegáveis", onde as funções delegáveis seriam aquelas passíveis de terceirização. O caso das Instituições Federais de Ensino explicita bem essa questão: a "atividade fim" abrange a prestação de serviço aos estudantes, onde atuam, principalmente, os professores, os técnicos em assuntos educacionais, os assistentes de alunos. A "atividade meio" seria toda a atividade que dá suporte para que a "atividade fim" seja realizada (assistentes administrativos e técnicos de nível superior que atuam nas esferas administrativas como o "RH"). Os assistentes de alunos estariam no "entre", visto que eles atuam tanto na área pedagógica, quanto na técnica. Na escola em que atuamos, é possível perceber o quanto estas atividades funcionam de forma fragmentada e o quanto existe uma desvalorização em relação aos assistentes em administração e assistentes de alunos.

<sup>37</sup>Mais uma vez, chamamos atenção para o cuidado que devemos ter nesta discussão, pois pressupomos que esse discurso importado do mundo privado vem com força no sentido de uma crítica a conquista da estabilidade do trabalhador público. Vide o crescimento de concursos públicos onde os contratos deixam de ser regidos pelo Regime Jurídico Único (lei 8112/90) e passam a ser regidos pela CLT.

<sup>38</sup>Além da estabilidade x instabilidade, a autora apresenta algumas outras questões que diferenciam o contexto do serviço público do contexto da empresa privada: a atuação em uma rotina burocrática x flexibilidade e a presença de uma carreira linear x vínculos empregatícios frágeis (RIBEIRO, 2011, p.65).

dificultado em muito a possibilidade de uma aproximação não preconceituosa desta categoria. (FONSECA *et al.*, 2010, p.251)

Esta observação vai ao encontro de nosso trabalho, pois nos preocupa o papel que as ações de formação, enquanto "capacitação" ou "treinamento", podem vir a representar neste processo, visto que a possibilidade de se criar espaços para falar sobre o trabalho pode se configurar em espaços de correções de desvios de comportamento.

## *2.2. O conceito de competências: dos limites do desempenho às possibilidades do acontecimento*

Como havíamos dito anteriormente, o conceito de competências contempla uma multiplicidade de correntes teóricas. Entretanto, antes de caracterizarmos aquilo que o decreto 5707/2006 aponta como "competência", assim como a discussão que a ENAP faz sobre o modelo, gostaríamos, primeiramente, de fazer um breve histórico da emergência deste conceito nos mundos do trabalho.

Trazer essa discussão será importante para podermos perceber os pontos de potência e de constrangimento das correntes teóricas existentes e sobre as possibilidades de articulação com a Ergologia e as Clínicas do Trabalho<sup>39</sup>, visto que pretendemos refletir sobre processos de formação para o desenvolvimento de competências para o trabalho que levem em conta o ponto de vista da atividade.

A partir de uma discussão sobre os sentidos do trabalho e a relação com a formação profissional, Bardanachvili (2011) aponta que o conceito de competências já data da Idade Média e que seu uso se dava, enquanto termo jurídico referindo-se à faculdade de apreciar e julgar questões. A associação do conceito com o trabalho se dá em meio à crise taylorista/fordista, que já discutimos no primeiro capítulo, articulada ao processo de qualificação do indivíduo referente ao posto de trabalho, classificando e categorizando os trabalhadores frente ao nível de responsabilidade e autonomia que a função exigia, assim como o desempenho empregado para exercê-la.

---

<sup>39</sup>Quando utilizamos a expressão Clínicas do Trabalho, falamos da clínica enquanto uma ação onde o sujeito dobra-se sobre si mesmo. Neste sentido, uma clínica do trabalho visa a ação sobre um campo profissional e busca desenvolver o "poder de agir" (CLOT, 2007;2010) dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre este campo profissional, operando desvios e construção de outros modos de trabalhar.

A partir da década de 90, este conceito se atualiza e passa a atravessar inclusive as práticas pedagógicas<sup>40</sup>, tornando-se a base para o "gerenciamento de pessoas" frente a uma conjuntura de acumulação do capital flexível e competitiva. Neste sentido, o modelo de competências abrange as noções de “(...)flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade” (DELUIZ, 2001,p.14), tornando o "capital humano" constantemente mobilizado frente a concorrência de uma economia internacionalizada.

Portanto, seguindo a linha dessas "novas" práticas de gestão, a administração pública federal, através do decreto 5707/2006, define, de acordo com o Art. 2º, que a gestão por competências “é a gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. Seguindo esta definição, portanto, o conceito de competências é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) voltadas para o desempenho das funções.

Essa concepção, apropriada desta forma, assim como se apresenta no decreto, seguiria, a princípio, a corrente norte-americana de matriz condutivista/behaviorista, que tem como principais autores citados McClelland e Boyatzis (FLEURY E FLEURY, 2001; BRANDÃO *et al.*, 2006), que, pautados na perspectiva do “desempenho superior”, definem as competências como um “estoque de qualificações” relacionadas à inteligência e personalidade e passíveis de avaliação. Esse conceito corresponde ao que a Organização Científica do Trabalho, de Taylor, apontava como a qualificação de um indivíduo capaz de realizar determinada tarefa.

Ao nos aprofundarmos na produção textual da ENAP, outros autores emergem nesta discussão, os quais são apresentados com a justificativa de que as relações de trabalho se complexificam e, por isso, é preciso considerar outros aspectos da competência (PIRES *et al.*, 2005)<sup>41</sup>. A corrente europeia aponta neste debate aquilo que se refere aos contextos sociais do conceito de competência, que vão para além do debate da qualificação e da performance, e tem como principais autores Philippe Zarifian e Guy Le Boterf .

---

<sup>40</sup>Embora o Decreto 5707/2006 torne-se um referencial para a gestão de pessoas na Administração Pública Federal, a palavra competência aparece pela primeira vez na legislação brasileira no Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36, e nos artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esses artigos se referem às diretrizes para a educação profissional e ao desenvolvimento de competências necessárias em nível básico, técnico e tecnológico. De acordo com Deluiz (2001) as políticas educacionais, assim como todas as políticas sociais, ganham um novo sentido neste contexto neoliberal, visto que agora elas devem estar orientadas para dar continuidade ao processo de "desenvolvimento humano", adequando os conhecimentos e habilidades adquiridas no processo educacional às necessidades do mercado.

<sup>41</sup>Nos cadernos da ENAP, existem inúmeras citações, ou fragmentos de conceituações, para definir competências. Entretanto perceberemos a predominância da utilização da relação entre Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) – como explicitado no decreto.

Partindo de uma leitura dos textos dos autores supracitados, percebemos que seus esclarecimentos acerca da questão das competências (assim como a leitura que fazemos de Yves Schwartz e que traremos para a discussão mais adiante) iam ao encontro com a vertente dos objetivos desta pesquisa, e, conhecendo o debate conceitual trazido pela ENAP, provocaram ainda mais estranhamentos em nós, agentes de formação dos trabalhadores da escola, acerca da utilização do conceito de competência trazido pelo decreto e disseminados pelas Escolas de Governo.

Ao afirmarem a utilização de teóricos que passam a relacionar as competências como a sinergia entre conhecimentos, habilidades e atitudes, ligadas ao desempenho articulado com as estratégias e objetivos da organização (PIRES *et al.*, 2005), perguntamo-nos se não haveria aí um conflito de debates – principalmente na articulação com os conceitos que Zarifian (2001; 2003) nos apresenta – o que tem tornado difícil enxergar um diferencial do modelo de competência em relação ao modelo do posto de trabalho<sup>42</sup>.

Esse questionamento se afirma ainda mais quando Zarifian (2003), por exemplo, aponta que a emergência do modelo se encontra diante de um paradoxo, pois, embora ele possa, a longo prazo, representar transformações profundas, suas bases práticas ainda são frágeis, dado que alguns sistemas de gestão têm se caracterizado apenas como formas modernizadas do modelo do posto de trabalho.

Acerca dessa questão, Deluiz (2001) complementa que, embora a noção de competência venha ancorada em uma concepção de mobilização de saberes frente a situações de trabalho complexas, operacionalmente este modelo vêm se fundando em uma perspectiva *funcionalista*, traduzindo as competências em um esquema de perfis, onde o detalhamento e a especificação de subfunções que se desdobram em novas subfunções podem levar ao risco de, ao final do processo de investigação dos processos de trabalho, reduzir as competências a um elenco de tarefas a serem realizadas.

Embora o foco de nossa dissertação não seja a "gestão por competências", a discussão deste conceito serve como pano de fundo para nossa pesquisa. Neste sentido, faremos uma breve explanação sobre o modo como Philippe Zarifian e Le Boterf trazem o debate sobre as competências, para em seguida apresentarmos seus possíveis atravessamentos com a perspectiva ergológica de Yves Schwartz e as Clínicas do Trabalho. Mais a frente, então,

---

<sup>42</sup>Em uma das mais recentes publicações da ENAP, Carvalho *et al* (2009), afirma que as ações do trabalhador, são atravessadas por um conjunto de competências aplicadas à execução da tarefa, o que caracterizaria, no nosso entender, uma simples adaptação das competências em consonância com as exigências do cargo, ou posto de trabalho.

aprofundar-nos-emos na discussão acerca de uma formação para o (des)envolvimento de competências que levem em conta o ponto de vista da atividade.

### 2.3. A questão das competências em Zarifian, Le Boterf, Schwartz (*Ergologia*) e nas Clínicas do Trabalho.

Como dito anteriormente, as publicações da ENAP (PIRES *et. al.* 2005; CARVALHO *et. al.* 2009), ao citarem Zarifian, trazem a definição de competência como "tomar iniciativa e assumir responsabilidades" frente a situações laborais complexas, e a capacidade do trabalhador de lidar com os eventos, ou situações de trabalho inéditas. Contudo, acreditamos ser necessário trazer o modo como este autor expõe esses e outros conceitos acerca da definição de competências no sentido de não apenas reproduzir fragmentos prontos, mas conhecer os desdobramentos e as implicações de cada um.

Um dos principais pontos que Zarifian nos apresenta é a diferenciação entre os termos "gerência pela competência" e "gerenciar as competências"<sup>43</sup>. Apresentar essa diferenciação é importante, pois o autor afirma que, embora esses dois pontos de vista coexistam, em hipótese alguma eles podem se confundir, assim como as distintas definições de competências entre eles.

De acordo com o autor, "gerência pela competência" remete ao gerenciamento das estratégias de ação organizacionais que permitem pôr em prática o desenvolvimento das competências, com objetivo de prestar um serviço ou obter uma performance desejada (política ou modelo da competência). Neste aspecto, Zarifian aponta que a "competência"<sup>44</sup> (no singular) para a organização se define como o resultado de uma ação que se põe em prática na forma de uma tomada de iniciativa, de uma responsabilidade do indivíduo em uma dada situação de trabalho.

Já a "gerenciar as competências", trata da gerência do desenvolvimento e da mobilização das "competências" (no plural) do trabalhador e do coletivo de trabalhadores, tendo, não só a preocupação de desenvolver e fornecer a competência (no singular) necessária a política de gestão da organização, mas a preocupação de contemplar as aspirações

<sup>43</sup>O texto *Manager par la competence, manager les competences.* de Philippe Zarifian, encontra-se disponível no link: <http://philippe.zarifian.pagesperso-orange.fr/page63.htm>. Acesso em: 30/04/2012. Tradução livre da autora.

<sup>44</sup>A diferença apontada por Zarifian entre *a competência* (singular) – determinada e requerida pela organização - e *as competências* (plural) - o estoque de saberes práticos desenvolvidos a partir do enfrentamento de situações de trabalhos inéditas – é importante, pois ainda que a organização exija uma determinada *competência* frente a uma estratégia de ação específica, é necessário que o trabalhador, para manifestá-la, recorra, a todo o tempo, ao seu estoque de *competências*, mobilizando-as no sentido de atender às necessidades da organização.

individuais dos trabalhadores, suas perspectivas, seu engajamento e seu papel social dentro da organização, assim como o sentido que dão ao seu trabalho.

Todo esse processo envolveria a combinação de três importantes elementos: "autonomia", "iniciativa" e "responsabilidade"(ZARIFIAN, 2003), de modo que a interação entre eles frente a situações de trabalho complexas e inéditas estabeleça as condições para que haja a mobilização e o desenvolvimento de competências tanto do indivíduo, quanto coletivas.

Para Zarifian, a autonomia condiciona e solicita a mobilização das competências, dado que estas se manifestam, justamente, nos espaços de indeterminação, ou seja, espaços onde o trabalhador deve agir por si mesmo em situações onde o prescrito não dá conta. Ao agir, o trabalhador toma iniciativa, que não se trata de uma ação qualquer, impensada, mas que envolve uma série de reflexões acerca de sua atividade, sobre seu engajamento<sup>45</sup> em relação às regras da organização e de seu ofício (também é um agir coletivo) e seus possíveis efeitos (ZARIFIAN, 2003).

Finalmente, essa mobilização envolve um "assumir responsabilidade" que não se remete a uma moral, mas a uma ética profissional. "Assumir responsabilidade" é "responder por", no sentido de assumir a tomada de iniciativa em uma situação determinada e inédita, e que é atravessada pela construção de conhecimentos, ou de um patrimônio (a partir do desenvolvimento no, e através, de um coletivo) acerca de sua atividade profissional.

A reflexão coletiva sobre o trabalho é um dos aspectos cruciais que queremos defender para pensar a formação e o (des)envolvimento de competências, aliado à construção de espaços onde a dimensão do acontecimento como criação de possíveis seja considerada. Neste sentido, a noção de evento que Zarifian (2003) apresenta é extremamente importante, pois aquilo que é inédito e imprevisível nas situações de trabalho é componente imprescindível para o desenvolvimento e a formação no trabalho.

Assim como Zarifian, a partir da leitura de alguns textos de Le Boterf, pudemos perceber, também, uma aproximação com nossa pesquisa. Le Boterf não considera a "competência" como uma simples soma de recursos e saberes estanques, mas como um processo de "combinatórias" entre os diversos saberes que se modificam de acordo com o modo que são "combinados" e mobilizados em uma determinada situação de trabalho (LE

---

<sup>45</sup>A discussão sobre o engajamento é de extrema importância para a questão das competências e envolve toda a mobilização do trabalhador acerca de sua atividade. O trabalhador, ao apropriar-se de sua atividade, assim como a do seu coletivo, envolve-se em um debate de normas, e para isso é necessário que ele também se distancie do seu engajamento em função do seu papel social dentro do funcionamento da organização. Portanto, para que o trabalhador passe pelo processo de desenvolvimento das competências, é necessário levar em conta questões como: envolver-se sim, mas até que ponto? Como, e de que forma, minhas ações contribuem para determinada situação? (ZARIFIAN, 2003).

BOTERF, 2008. Tradução livre.). Segundo o autor, de nada adianta o trabalhador obter os conhecimentos e as técnicas (saberes; saber-fazer; saber-ser) se ele não souber mobilizar seus conhecimentos em uma situação de trabalho inédita e oportuna. (PERRENOUD, 1999, LE BOTERF, 1998-2. Tradução livre.). O processo da gestão das competências seria, então, composto por três fatores : o *saber agir*, que supõe esses saberes combinados e mobilizados; o *querer agir*, que trata da "(...) motivação e ao engajamento pessoal do indivíduo (...)" (LE BOTERF, 1998-2, p150. Tradução livre.); e o *poder agir*, que se refere a existência de condições organizacionais, sociais que possibilitem o desenvolvimento das competências <sup>46</sup>. Além disso, Le Boterf traz o conceito de "competências coletivas", que não se trata da soma das competências individuais – embora, segundo o autor, estas compõem o seio das competências de uma equipe ou de uma rede – mas, sim, da sinergia entre elas.

A partir dessa discussão, acreditamos ser possível traçarmos um paralelo com Yves Schwartz (1998), o fundador da Ergologia, que nos ajuda a problematizar essas questões apontando que, nos últimos anos, os gerentes foram substituindo o termo “qualificação” por “competências” para pensar o problema dos ajustes das pessoas às tarefas ou aos objetivos, bem como buscar procedimentos de avaliação, ou modelos de avaliação dessas competências.

Ao pensar o trabalho, ou as situações de trabalho do ponto de vista da atividade, a Ergologia também considera as dimensões do mutável e do instável como aspectos importantes no processo de desenvolvimento. Entretanto, acredita que a noção de competências como algo que possa ser julgado e avaliado, assim como criar uma definição para a mesma, possa vir a empobrecer aquilo que a atividade de trabalho tem de transformadora (SCHWARTZ, 2007d).

Para Schwartz (1998; 2007d), a determinação das competências para o trabalho se apresenta em meio a um paradoxo pois, ao mesmo tempo que é um exercício necessário pensar sobre o que se é requerido/ desenvolvido no trabalho e compreender o que uma pessoa faz, essa questão se coloca como "insolúvel", dado que a atividade não permite, segundo ele, nenhum julgamento unilateral sobre ela.

Segundo o autor, o "agir em competência" se dá na medida em que as técnicas – que não são somente uma aplicação científica, mas envolvem também uma reinvenção local – são desenvolvidas (SCHWARTZ, 2007c). Com o desenvolvimento de novas técnicas, cada vez mais torna-se necessário gerir o trabalho, tornando as competências cada vez mais difíceis de serem circunscritas. Entretanto, embora um agir competente perante as situações de trabalho

---

<sup>46</sup>No original em francês essas expressões aparecem como: *savoir agir*; *vouloir agir*; *pouvoir agir*. (LE BOTERF, 1998-2, p.150).

envolva uma certa antecipação, um domínio relativo sobre a técnica (que pode ser toda e qualquer combinação de técnicas, regras, procedimentos...), ele envolve, também, a gerência do encontro entre a aplicação das normas e o meio, renormalizando-a e reinventando-a. Em vista da complexidade deste processo que Schwartz aponta para problemática de determinar, circunscrever ou aplicar escalas de competências.

Neste sentido, Gomes *et. al.* (2011) nos apresentam uma interessante discussão a respeito desta questão e apontam que a emergente necessidade de se mapear e detectar competências numa situação de trabalho, mesmo que se considere certa atividade, também é atravessada pelo imprevisível, pois a atividade, e, conseqüentemente, as competências, seriam "sempre" microrrecriadoras, "um 'encontro de encontros', de singularidades, de variabilidades a gerir" (GOMES *et al.*, 2011, p.140).

Esse debate vem atravessando o contexto do serviço público federal, dado que o mapeamento de competências tem sido apresentado como um dos principais objetivos da PNPD, visto que este "mapa" serviria como base para a confecção dos conteúdos de cursos de "capacitação". Entretanto, no Encontro Regional de Desenvolvimento de Pessoas (já citado anteriormente), foi possível perceber a dificuldade das organizações públicas em fazer este tipo de levantamento e de tentar definir e delimitar as competências num quadro de comportamentos observáveis e "encaixá-las" nas categorias de "conhecimentos", "habilidades" e "atitudes" utilizando verbos impessoais para descrevê-las.

Acerca desta questão, Schwartz (1998), ao afirmar que o desenvolvimento das técnicas possibilitam, justamente, uma abertura positiva sobre a gestão das situações de trabalho, o autor observa justamente o contrário e nos chama atenção sobre o risco que se corre ao tentar delimitar o agir em competência:

Perante a diversificação das situações de atividade e da dilatação dos registros envolvidos, vemos proliferar ressegmentações e circunscrições de aptidões, uma grande quantidade de itens na forma de 'capacidades para' que *supostamente* [grifo meu] descrevem características do titular emprego. Exigem-se verbos curtos, impessoais, enquadrando, durante uma eternidade muito provisória, quem faz o quê do emprego considerado. A dificuldade em verbalizar a atividade de trabalho, problema essencial, é amplamente ignorada ou subestimada (SCHWARTZ,p 107,1998).

Portanto, chamamos a atenção de que, para realizar uma ação de formação é preciso estar atento a esta dificuldade de articular e homogeneizar as dimensões da experiência humana, no sentido de avaliá-las, pois como afirma Schwartz (2007d; 2010), é preciso

considerar o *agir em competência* como um composto formado por ingredientes que se atravessam e são indissociáveis. Pretendemos expor esses ingredientes de forma breve para já que ter este entendimento sobre o agir competente será importante para as discussões sobre formação e desenvolvimento que traremos no terceiro capítulo. Assim como Cunha (2005), concordamos que estes ingredientes, ao interagirem dinamicamente no instante em que as competências são requisitadas, apontam para modos de formação múltiplos que têm como pano de fundo a experiência no enfrentamento dos desafios nas situações de trabalho.

Assim, o *primeiro ingrediente* refere-se a essa relativa antecipação da atividade. Trata-se do "relativo domínio dos protocolos numa situação de trabalho" (SCHWARTZ, 2007d, p.209), que pode ser representado pelas técnicas, normas antecedentes, o saber conceitual e experimental (do *métier*), o científico propriamente dito. Entretanto, é sabido que os procedimentos técnicos, os conceitos e os saberes modulam e são ressignificados, modificam-se, na medida em que são aprendidos (e apreendidos) e atravessados pelo real da atividade. Esse primeiro ingrediente estaria muito ligado, por exemplo, a formação inicial tradicional e a escolar.

O *segundo ingrediente*, portanto, envolve, a experiência e o "encontro de encontros" (SCHWARTZ, 2007d, p.210) caracterizado pela dimensão singular e histórica da atividade de trabalho. O trabalhador se apropria dos protocolos (ingrediente 1), e no encontro com tudo que envolve o ambiente real de trabalho (ambiente técnico, humano, relações de poder), ele (re)cria o seu fazer, incorporando e constituindo, ao mesmo tempo, um histórico de sua atividade. Ele envolve toda a sabedoria do corpo, este atravessado pelo biológico, sensorial, psíquico, histórico e cultural da atividade – um "corpo-si – que não se subjeta às formas tradicionais de formação, nem a uma mesma temporalidade. (SCHWARTZ, 1998). Considerando que este ingrediente não se incorpora no instante, o "armazenamento na forma de patrimônio" acaba por ser prejudicado pelos trabalhos terceirizados e práticas precárias de emprego. Acreditamos, portanto, que o serviço público federal, estatutário, pode desenvolver as condições necessárias para a apropriação deste ingrediente, agregando em suas ações de formação não só a transmissão de conteúdos, mas também uma "contra-formação" colocando formadores e formandos em diálogo.

Neste sentido, articular e estabelecer uma dialética entre os dois primeiros ingredientes, caracteriza-se como o *terceiro ingrediente* do agir em competência. É a capacidade de perceber e articular, em cada caso, aquilo que, na situação de trabalho, é da dimensão protocolar e aquilo que é da dimensão singular da atividade. É, segundo Durrive (2007, p.213), "o domínio da decisão pertinente no momento certo". Esse ingrediente é

importante para nós, pois ele seria particularmente requerido no setor de serviços, "nas relações face a face entre 'usuário-cliente' e um agente representando um organismo" (SCHWARTZ, 1998, p.129).

Não é a toa que um paralelo com Zarifian e sua noção de "evento" ou, como preferimos, acontecimento<sup>47</sup>, a partir do entendimento deste ingrediente, é traçado, visto que o próprio Schwartz concorda com o sociólogo na medida em que este aponta para a dimensão do acontecimento como espaço potencial para o desenvolvimento do agir competente (SCHWARTZ, 1998). Não pretendemos aqui equiparar, ou simplesmente comparar os conceitos, mas não podemos deixar de perceber que entre Schwartz e Zarifian existe uma trilha em comum. Ao traçar um histórico sobre o modelo da competência a partir da década de 70, Zarifian (2003) aponta como principal desafio deste modelo a "reapropriação da atividade pelo sujeito que age" (ZARIFIAN, 2003, p.77), em contraponto ao modelo do posto de trabalho onde o indivíduo encontra-se apartado da sua atividade e submetido às tarefas atribuídas ao posto de trabalho.<sup>48</sup>

A discussão sobre este ingrediente nos leva ao seguinte. O *quarto ingrediente* estaria relacionado ao vínculo entre o *agir em competência* e os valores envolvidos na atividade. Esses valores representariam a "(...) implicação necessária no trabalho, que nunca é algo determinado apenas pela imposição normativa das regras e dos objetivos dos gestores do trabalho" (CUNHA, 2005, p.14), mas está relacionado ao sentido que o trabalhador atribui ao seu próprio trabalho e naquilo que ele mobiliza em si, por si e pelos outros, para cumprir determinada tarefa. É um debate que, segundo Durrive (2011), o trabalhador que age em competência não escapa porque ele não age somente por si mesmo. De acordo com este autor, "há necessariamente um ponto de vista sobre o uso dele mesmo que lhe convém, para colocar em debate com a solicitação de outro, em relação com os valores" (2011, p.62). Este quarto ingrediente envolveria, também, o modo como o trabalhador se insere na política de gerenciamento da organização (sendo atravessado pelas normas e pelos valores que ali circulam), como se dão suas escolhas, com quem ele cria vínculos, quais são suas apostas para criar determinados modos de trabalhar e construir um patrimônio pelo coletivo.

Mais uma vez podemos perceber uma aproximação entre a perspectiva ergológica e as contribuições de Zarifian (2003), dado que a discussão sobre o engajamento nos serve para ilustrar este ingrediente, assim como as observações deste autor sobre como a constituição de

---

<sup>47</sup>No original, *événement*.

<sup>48</sup>Essa discussão é pertinente, principalmente, se pensarmos no aumento dos cargos públicos de "analista", onde as profissões se diluem, e são definidas atribuições referente ao cargo.

determinadas práticas precarizadas de trabalho (terceirização, alta rotatividade, etc.) que impedem a consolidação destes ingredientes, o que não estaria, de acordo com ele em consonância com o modelo de gestão por competências.

A partir disso, o *quinto ingrediente* se manifesta justamente nessa mobilização referente ao quarto ingrediente. Durrive (2011, p.62) explica que este ingrediente "trata-se de mobilizar o potencial da própria pessoa, a parte de si mesmo que se coloca na realização do procedimento – anônimo de início – e que envolve a qualidade do agir por inteiro". O quinto ingrediente afirma, então, que há uma recorrência do quarto ingrediente em todos os outros ingredientes. Dependendo dos valores que são construídos e favorecidos num determinado contexto, é possível, ou não, o desenvolvimento dos outros.

Finalmente, o *sexto ingrediente* está na capacidade de tirar proveito das competências coletivas em situação de trabalho. É avaliar os diferentes estoques de competências, de si e dos outros, e saber administrá-los. Esse ingrediente é extremamente importante se falamos de "trabalho em equipe". O sexto ingrediente, de acordo com Schwartz (1998; 2007d), demonstra que não se pode definir coletivos estáveis, mas que se deve compreender a história de cada um na situação de trabalho e colocá-los em sinergia, pois é preciso considerar que ninguém é "competente" da mesma maneira.

Portanto, ao imprimir o olhar ergológico sobre a questão das competências, entendemos que, para desenvolvê-las, é necessário um certo tempo e que não se deve considerá-las somente a partir do polo mercantil – que pretensamente tenta decompor as competências em itens definíveis – mas que é preciso estar em contato com o polo da atividade e da gestão do trabalho.

Assim como a perspectiva ergológica, o ponto de vista ergonômico sobre a questão das competências também faz uma crítica à lógica empresarial e sua tentativa em enumerar categorias de "saber-fazer" sob a forma de capacidades independentes umas das outras e delimitadas pelos desempenhos nas tarefas prescritas ou esperadas. (WELL-FASSINA; PASTRÉ, 2007). E como é sabido, para a Ergonomia, conhecer e compreender a distância entre tarefa e atividade implicam as competências profissionais, visto que elas se caracterizariam, como "(...) a organização da atividade em contexto, a maneira em que ela é realizada" (WELL-FASSINA; PASTRÉ, 2007 p.176). As competências se modificariam na medida em que os objetivos a realizar e as tarefas vão evoluindo e elas se desenvolveriam assim que os imprevistos aparecessem. Esse apontamento reforça as contribuições de Maggi e Tersac (2004), que afirmam, a partir das contribuições de Montmollin, que "o conceito de competência surgiu no vocabulário da ergonomia para designar tudo o que está engajado na

ação (...)" (MAGGI;TERSAC, 2004, p.92), permitindo ao trabalhador, na situação de trabalho, atingir o resultado esperado sem uma nova aprendizagem.

Enquanto pesquisadora e agente de formação, trazer este debate para o contexto do serviço público federal é uma aposta para pensar processos de formação e desenvolvimento que valorizem a produção de saberes gerados no trabalho. A princípio pressupomos que a confecção de cursos de “capacitação” para os servidores por si só, não daria conta da complexidade da atividade. Embora seja necessário o relativo domínio sobre os instrumentos de trabalho<sup>49</sup>, visto que eles, pela perspectiva ergológica, entrariam no registro do primeiro ingrediente, na transmissão dos conteúdos formais, acreditamos que seja necessário constituir outros espaços de formação que possibilitem colocar em sinergia os outros *ingredientes* do “agir competente”.

A seguir, pretendemos trazer, de forma mais aprofundada, os subsídios da Ergologia e das Clínicas do Trabalho que possam nos auxiliar na reflexão sobre a questão da formação e do desenvolvimento que leve em conta o ponto de vista da atividade.

---

<sup>49</sup>No caso dos assistentes de alunos, por exemplo, durante o encontro, verificamos a necessidade de instrumentalizar esses trabalhadores acerca de sua atividade. Conhecimentos sobre temas que atravessam as questões da infância e da juventude (gênero e sexualidade, violência, álcool e drogas), assim como as normas antecedentes e os protocolos que regem a atividade, não eram conhecidos pelos trabalhadores, o que dificulta, em muito, um processo de desenvolvimento.

### **CAPÍTULO 3. (DES)ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ATIVIDADE: PISTAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO AGIR COMPETENTE NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**

Até aqui, pretendemos problematizar alguns temas importantes para nós e apresentar a perspectiva que buscamos imprimir ao longo desta pesquisa, no intuito de, neste capítulo, apontar para a necessidade de voltarmos nosso olhar para atividade ao pensarmos nos processos de formação e (des)envolvimento de pessoas. Trazer essa discussão com base nas contribuições da perspectiva ergológica – assim como nas de outros autores que nos auxiliam a pensar sobre as questões do trabalho – para o nosso cotidiano nesta escola federal tem sido um desafio constante para nós, agentes de formação, principalmente, quando falamos do lugar de "pesquisadores-trabalhadores" e nos vemos falando sobre nossa própria atividade.

Contudo, ao mesmo tempo, refletir sobre esse lugar tem se constituído na mola que precisamos para buscar outros modos de intervenção no trabalho em meio aos processos "pronta entrega" que vêm sendo difundidos nas ações em "gestão de pessoas" no serviço público federal. Como vimos ao longo desta dissertação, a valorização do "saber-fazer" do trabalhador torna-se a principal força de produção das organizações e os processos de formação profissional emergem como principal ferramenta de "administração de pessoas" nas empresas privadas e, inclusive, nos estabelecimentos públicos de educação.

Entretanto, em meio a essa conjuntura, algumas questões atravessam nosso trabalho: promover cursos de "capacitação" tem sido suficiente para (des)envolver pessoas no, para e pelo trabalho? Em que medida essas ações de desenvolvimento abrem espaço, também, para um regime de produção de saberes do próprio trabalhador? Qual o (des)envolvimento que queremos?

Em um texto que trata da discussão sobre o desenvolvimento dos servidores públicos que atuam nas "atividades meio" – como os trabalhadores técnico-administrativos em educação (TAE) –, Vieira (2004) já apontava alguns questionamentos acerca das limitações de considerar apenas o "treinamento" como ferramenta para formar e desenvolver os trabalhadores do serviço público federal. O autor, ao levantar o debate sobre a carência de estudos relacionados a esta categoria, chama a nossa atenção para necessidade de elaborar programas de desenvolvimento que possibilitem a esses trabalhadores serem gestores de sua própria educação, além de contribuir para sua participação ativa na constituição dos processos organizacionais.

Neste sentido, o autor põe em questão o conceito de "desenvolvimento" veiculado por políticas de "RH" que o consideram apenas como uma "evolução linear e programada", que não leva em conta a importância de construir estratégias que viabilizem aos trabalhadores a reflexão sobre suas realidades.

Assim, gostaríamos de fazer uma rápida apresentação acerca do referencial teórico que vem conduzindo os processos de formação e desenvolvimento de competências no cenário federal, a partir do Decreto 5707/2006 para, em seguida, colocarmos em debate com as correntes teóricas que apresentamos até aqui no intuito de suscitar reflexões acerca da importância de considerar, além do ponto de vista da organização, o ponto de vista da atividade nas ações de formação e (des)envolvimento de trabalhadores,.

Portanto, traremos uma breve discussão sobre as definições e os conceitos que envolvem as ações de "treinamento, desenvolvimento e educação" (T, D e E)<sup>50</sup>, baseados principalmente nas teorias da Administração – e que são as mais difundidas nas organizações atualmente –, e suas articulações com os processos de formação. Em meio a isso, pretendemos apontar para outros caminhos a serem considerados quando se trata de formar e (des)envolver pessoas no trabalho.

### *3.1. Refletir para além do "treinamento" e da "capacitação": a "formação-consumo" em debate*

Como já apresentamos anteriormente, a "capacitação" é o termo que representa as ações de formação na PNPD e que segue a linha do "T D e E", tão comum nas teorias administrativas. De acordo com um dos principais autores utilizados na área de "gestão de pessoas" no Brasil, Idalberto Chiavenatto (1999), os "treinamentos", assim como a "capacitação", caracterizam-se enquanto "processos educacionais de curto prazo, de maneira sistemática e organizada" (CHIAVENATO, 1999, p. 295) e onde se pode obter o controle [relativamente]<sup>51</sup> sobre aquilo que é aprendido. Além disso, os conteúdos e os encaminhamentos dos tipos e das técnicas de "treinamento" a serem utilizadas – assim como

---

<sup>50</sup>Na literatura administrativa, assim como nas publicações da ENAP que utilizamos para essa pesquisa, estes termos vêm sempre juntos, embora apresentem concepções diferentes dentro de um mesmo processo. Entretanto, pressupomos que o conceito de "desenvolvimento" trazido por estes autores ainda vem marcado como um processo que se dá desarticulado da situação real de trabalho, do aqui e agora, e que se dá apenas como forma de crescimento pessoal ou está relacionado, como afirma Chiavenatto, (1999, p. 295) "(...)para cargos a serem ocupados futuramente". No nosso dia a dia nesta escola federal nos deparamos com esse discurso, visto que é muito comum chamar de "desenvolvimento" os cursos ou ações de formação que não servem para progressão funcional do servidor.

<sup>51</sup>Palavra colocada pela pesquisadora

os aportes teóricos sobre os processos de aprendizagem – são modelados pelas atribuições que o cargo exige e se relacionam ao desempenho e ao cumprimento de determinada tarefa.

Embora não seja nossa intenção nos aprofundarmos acerca das diversas teorias da aprendizagem, é importante apresentar aquelas que a literatura da ENAP nos traz, visto que elas balizam os conceitos assumidos e sugeridos pela PNDP para os órgãos da administração pública federal. Além disso, como já apontamos anteriormente, o debate sobre formação profissional é inerente ao debate sobre o desenvolvimento do agir competente (SCHWARTZ, 1998; ZARIFIAN, 2003; SCHWARTZ, 2007d).

As publicações mais recentes da ENAP (ANTONELLO; PANTOJA, 2010) apontam para uma divisão entre processos de aprendizagem "formais" e processos de aprendizagem "informais", onde o ideal para que haja desenvolvimento, segundo as autoras, seja a elaboração de programas de "capacitação" que combinem esses dois processos. Assim, os processos "formais" seriam caracterizados por "(...)programas de *treinamento e desenvolvimento* (grifo meu). Ou seja, por eventos de aprendizagem sistematicamente planejados, com vistas a facilitar a aquisição e o desenvolvimento de competências por meio da utilização de uma tecnologia instrucional." (ANTONELLO; PANTOJA, 2010, p. 66). Já os processos "informais", estariam relacionados aos eventos de "aprendizagem em ação", ou seja, que acontecem nas situações de trabalho e estariam relacionados às ações específicas e de interesse do indivíduo<sup>52</sup>, "não intencionais", onde *não há controle* daquilo que é aprendido e não estariam em consonância com os objetivos organizacionais.

Embora Antonello e Pantoja (2010) apontem para a necessidade de ter um olhar para a experiência de trabalho, pressupomos – a partir da leitura desta bibliografia, e da participação em cursos que a ENAP disponibiliza para os servidores – que tais eventos de aprendizagem "informal", além de legitimarem a polarização indivíduo-coletivo, ainda desconsideram o debate de normas e valores como ingrediente importante para a formação e o desenvolvimento de competências. O caráter de "informalidade" apontado pelas autoras passa, a nosso ver, justamente, pelo fato de que as abordagens teóricas apresentadas por este material da ENAP, estão marcadas por uma necessidade de sistematização e controle, caracterizando a experiência do trabalhador ainda como um aspecto menor sobre aquilo que é aprendido, visto que é considerada pela organização como "não intencional" e de forma individualizada

---

<sup>52</sup>As autoras ao trazerem as perspectivas da Psicologia Organizacional (PO) e da Administração sobre os processos de aprendizagem, fazem uma clara divisão entre *coletivo* – que comumente vem relacionado ao termo "equipe" – e *indivíduo*. Para elas, a PO trata dos processos que se dão relacionados ao indivíduo, processos "internos", e a Administração trata dos processos relacionados a equipe e a organização como um todo, como os conceitos de "aprendizagem organizacional" e "organizações que aprendem".

(pessoalizada), já que não é possível quantificá-la e padronizá-la. Portanto, acreditamos que estas abordagens desconsideram o caráter enigmático da atividade de trabalho, ou seja, aquilo que, ao mesmo tempo que pode-se ter uma relativa antecipação, também é constituído daquilo que é inantecipável.

Neste sentido, trazemos as contribuições de Barros (2001) que ao problematizar sobre a questão dos grupos como dispositivo para a formação, chama nossa atenção para a necessidade de considerar a relação aprender-ensinar como algo que não se dá de maneira estanque, pois, nestes processos, estão incluídos os afetos, a atividade dos sujeitos envolvidos e os enfrentamentos de vários modos de ver o mundo. Acreditamos, assim como a autora, que o processo de aprendizagem se opera na (re)invenção de práticas e que pensar a formação é “criar estratégias que possam colocar em cena, coletivamente, os territórios existenciais, o cotidiano no trabalho, as diferentes relações que se estabelecem e as novas informações” (BARROS, 2001, p.73).

Portanto, assim como Barros (2001) e Vieira (2004), pretendemos colocar em debate os processos de "formação-consumo" (HECKERT E NEVES, 2007, p.4) que se restringem à transmissão de pacotes de conteúdos e técnicas a serem prontamente consumidos e aplicados e, muitas das vezes, desarticulados com o cotidiano de trabalho .

Em vista disso, queremos chamar a atenção para a necessidade de abertura e constituição de espaços para discussões e análises coletivas sobre a atividade de trabalho no cenário da administração pública federal também como ferramenta para o (des)envolvimento do agir competente. Neste sentido, apresentaremos com mais ênfase, a seguir, o conceito de atividade, tão importante para a discussão que trazemos ao longo desta pesquisa.

### *3.2. Antes de tudo... (Re)visitar a atividade humana.*

O conceito de atividade é o pilar das abordagens que apresentamos ao longo desta pesquisa, e refletir sobre a importância de voltarmos nosso olhar para ela (a atividade) – no que se refere à construção de estratégias de formação e desenvolvimento de trabalhadores no setor público federal – é o principal objetivo.

Mais do que propor metodologias já prontas para serem aplicadas, nossa intenção é – ao convidarmos a atividade para essa discussão – chamar a atenção para uma gestão do trabalho que não se delega a outro (chefia, diretoria, etc.), mas que se dá enquanto condição própria da vida dos humanos na medida em que se deparam com as variabilidades do meio, e os embates de saberes e escolhas acontecem.

Embora a palavra "atividade" seja utilizada com muita naturalidade no nosso dia a dia, o conceito que trazemos tem sua origem na filosofia de Kant<sup>53</sup>, que é retomada por Marx, onde ela aparece em composição com o processo de trabalho (este, tomado como categoria filosófica central), o objeto e os instrumentos (SCHWARTZ; CUNHA, 2005). Entretanto, segundo Schwartz (2005), este conceito passa a ser usado com mais propriedade, enquanto "conceito matriz", com a emergência da Ergonomia da Atividade. Esta abordagem, que se distingue da ergonomia anglo-saxônica<sup>54</sup>, tem como base de suas ações a análise da atividade em situações reais de trabalho, observada diretamente no campo onde ela acontece e tomada a partir das informações dos próprios trabalhadores (WISNER, 1994; LAVILLE, 2007). É neste contexto que surge a principal contribuição desta abordagem: a distância entre o *trabalho prescrito* e o *trabalho real*.

Nesta abordagem, para fazer a análise de todas as atividades envolvidas na situação de trabalho, é considerado não só aquilo que está prescrito, mas também os imprevistos e até aquilo que os próprios trabalhadores fazem – e que, muitas vezes, não percebem que fazem – para resolver esses imprevistos e atingir o objetivo esperado. Portanto, cabe a nós aqui, explicitar, brevemente, a diferenciação entre aquilo que é prescrito e o que não é, para esclarecer melhor o que chamamos de atividade.

O *trabalho prescrito* envolve as "(...) condições e as exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado" (ALVAREZ; TELLES, 2004, p.64). As condições seriam determinadas pelas próprias situações de trabalho como, por exemplo, a quantidade e a qualidade dos materiais disponíveis para o trabalho e o ambiente físico; já as exigências, ou *prescrições*, seriam as normas, os procedimentos, as regras sociais instituídas pela organização, os constrangimentos que o trabalhador tem que considerar para alcançar um objetivo. Já o *trabalho real*, de acordo com Brito (1999, p. 40) "(...) evidencia a dimensão

---

<sup>53</sup>Segundo Schwartz (2005, p. 63), o conceito de atividade em Kant "(...) indica a contribuição ao ato de conhecer, de faculdades completamente heterogêneas, e, portanto cuja cooperação é no sentido próprio indescritível, inconceptualizável". Portanto, não haveria aí, a princípio, uma vinculação entre a atividade humana e a experiência do trabalho real.

<sup>54</sup>A Ergonomia emerge, formalmente, na Inglaterra, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de desenvolver tecnologias que adaptassem o trabalho ao homem. A partir das intervenções de uma equipe multidisciplinar (formada por médicos, engenheiro, psicólogos, etc.) de caráter laboratorial, suas pesquisas buscavam solucionar problemas da relação entre o homem e sua ocupação, equipamentos e ambientes, baseados em estudos anatômicos, fisiológicos e psicológicos. A ergonomia anglo-saxônica se deteve nos estudos relacionados ao desenvolvimento de tecnologias e métodos que amenizassem os conflitos e constrangimentos da relação homem-máquina. De acordo com Wisner (1994), embora esse método experimental tenha melhorado muitos aspectos *observáveis* (grifo meu) das situações de trabalho, na tentativa de evitar perigos e a amenizar a fadiga dos trabalhadores, a restrição dessa abordagem ficava limitada muitas vezes a fala dos chefes e diretores. Além disso, as análises eram feitas a partir de experimentações rápidas e de baixo custo que não interferissem na rotina do trabalho e atrapalhassem a produção. Nesses estudos, não eram considerados a realidade das situações de trabalho e o ponto de vista do próprio trabalhador.

inteligente e inventiva da atividade humana.", visto que ele contempla aquilo que se dá para além da técnica, e que só é desenvolvido na experiência, na medida em que o trabalhador se familiariza e se apropria do seu processo de trabalho.

Nesta dissertação, embora aproximemos a “tarefa” do “trabalho prescrito”, é importante apontarmos para a existência do debate que alguns autores da literatura ergonômica trazem, onde eles fazem uma distinção entre estes dois conceitos. Wisner (*apud* Clot 2010b) aponta que a “tarefa”, ao contrário do “trabalho prescrito”, independe da condição social que o trabalhador se encontra. Neste sentido, podemos retornar ao apontamento que fizemos no segundo capítulo, onde aproximamos a tarefa das atribuições gerais dos cargos descritas pelo PCCTAE que não consideram as especificidades de cada o órgão público, mas são impostas pela Coordenação de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento.

Já Leplat e Hoc (1998, p 198) vão partir da perspectiva de “tarefa” segundo Leontiev, como "(...) um objetivo a se alcançar em determinadas condições." e vão considerar dois diferentes aspectos da tarefa: a *prescrita e a efetiva*. A tarefa prescrita seria aquela "(...) concebida por aquele que se encarrega da execução. (...) antecede à atividade e visa orientá-la e determiná-la de uma forma mais ou menos completa." (LEPLAT;HOC 1998, p. 200). Para analisar a atividade do sujeito, portanto, é imprescindível que se conheça a *tarefa prescrita* pois, é a partir dela que podemos ter acesso aos aspectos não observáveis do trabalho. Entretanto, considerando que a mera execução do prescrito adoeceria o sujeito, a *tarefa efetiva*, ou seja, *aquilo que o sujeito realmente faz*, serve como modelo para atividade, onde o objetivo e as condições de execução são determinantes neste processo. Embora ela possa ser descrita e observada, assim como a tarefa prescrita, ela também envolve aquilo que não podemos observar dada sua relação com a atividade.

De acordo com este debate , portanto, podemos inferir que, não só a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real seria extremamente importante para pensar a formação, mas, também, a distinção entre os conceitos de tarefa prescrita e efetiva, dado que não é possível considerar somente o que a chefia prescreve, mas é preciso considerar também a tarefa reformulada pelo operador, ou seja, o que ele realmente faz e que funciona como um modelo da atividade, embora se diferencie dela. Com isso, é a partir deste distanciamento que trabalhador pode mobilizar seu agir competente e assim, gerenciar essa distância.

Portanto, é a partir da constatação de que há uma distância entre o que deve ser feito, ou aquilo que é solicitado ao trabalhador implícita ou explicitamente, e aquilo que o trabalhador realmente faz, que a Ergonomia vai desenvolver o conceito de atividade, tomando

como referências os estudos da psicologia soviética (Vigotsky, Leontiev, etc.). Embora esses autores venham, comumente, associados às teorias sobre o desenvolvimento infantil<sup>55</sup>, aproximamo-nos de suas contribuições para refletirmos sobre o trabalho. Ao considerarmos o trabalho enquanto experiência constitutiva da espécie e estruturante psíquico (MUNIZ *et. al.*, 2004), entendemos que o homem, em seu meio de trabalho, não é passivo ou um mero cumpridor de tarefas, mas, ao partir delas e agir sobre seu objeto através do trabalho e da utilização de instrumentos, ele (re)cria sua existência e é nisso em que consiste o conceito de atividade apresentado por Vigotsky e Leontiev.

Vigotsky (*apud* CLOT, 2010a), ao nos trazer contribuições importantes sobre o papel social no desenvolvimento da criança afirma que subjetividade, sociedade e cognição se dão atrelados à ação que constitui o desenvolvimento da atividade individual e sua relação com a atividade social. Segundo o autor, ao agirmos sobre o mundo, utilizamos recursos advindos das relações *com ele e nele*, e, através de nossas experiências, adquirimos os recursos para desenvolver a atividade individual. Esta não se dá apartada da atividade social, pois elas coexistem numa espécie de retroalimentação, dado que a pessoa, ao se apropriar de sua experiência, cria novas possibilidades de modos de agir que não descartam as experiências anteriores (que se deram através dos outros, advindas do social), mas parte delas para produzir modos singulares de existência.

A atividade individual, portanto, não é apenas mediada pelos instrumentos sociais da linguagem, pelo uso de ferramentas, ou mesmo pela atividade de outrem. Ela também é mediadora, e produtora viva de (re)criação em um movimento de coletivização-singularização simultâneo. Ou seja, para Vigotsky "a atividade é uma batalha sem trégua. Porque ela se dirige tanto a seu objeto como à atividade de outros sujeitos que incide sobre esse mesmo objeto" (CLOT, 2005, p.159).

Ainda para melhor esclarecer este conceito e o relacionarmos com o trabalho, podemos dizer que a atividade consistiria então, para a Ergonomia, aquilo que media a relação homem-tarefa (TEIGER, 1993, *apud* ALVAREZ; TELLES, 2004) e envolve toda a gestão das

---

<sup>55</sup>Além disso, suas teorias também nos serão úteis no que diz respeito às questões de formação e desenvolvimento que discutiremos mais adiante, pois, assim como afirma Santos (2004, p. 128-129), especialmente Vigotsky, "(...) ao considerar que o desenvolvimento é um processo histórico-cultural, abre a possibilidade para o desenvolvimento dos adultos e faz valer a pena pensar em conceber uma formação que possa ser determinante no percurso de um adulto".

variabilidades e os imprevistos que permeiam essa relação. Portanto, a atividade de trabalho pode ser compreendida como a

(...) maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e num tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios (ALVAREZ; TELLES, 2004 p.71).

A partir da discussão trazida pela Ergonomia da Atividade, a Ergologia amplia este debate, e traz a atividade enquanto condição que vai afetar não só o trabalho, mas todos os aspectos da vida humana. Trabalhar se constituiria em uma atividade dentre inúmeras outras da vida de homens e mulheres, situadas no tempo e no espaço. O olhar da perspectiva ergológica parte, então, do ponto de vista daquele que trabalha, pois é nele que acontecem os debates incessantes entre as normas e os valores que estão presentes no social. O que a Ergologia nos alerta é que, nas situações de trabalho, as questões da sociedade estão presentes, e, portanto ao trabalhar, cada um se vê em meio a esses debates, tendo que tomar uma posição em relação a eles na tentativa de produzir novas normas de vida (SCHWARTZ, 2012).

Neste sentido, cabe explicitar o que este autor traz enquanto conceito de *normas antecedentes*. Para a Ergologia, este conceito segue a linha do conceito de *trabalho prescrito* da Ergonomia, entretanto, de forma mais abrangente (ALVAREZ; TELLES, 2004). De acordo com Schwartz (2012, p.34),

(...) as normas antecedentes estão mais próximas do trabalho como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas, tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir.

Em vista disso, a atividade humana está sempre em negociação com essas normas, no sentido de gerir a distância entre o prescrito e o real. Essa gestão atravessa o sujeito intelectualmente, biologicamente, culturalmente – constituindo o que a Ergologia chamará de "corpo-si" (SCHWARTZ, 2007, p.44) – e o resultado da gerência será sempre uma renormatização. As renormatizações mobilizam um complexo de valores que estão em jogo na atividade, e

(...) são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormatizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas, também sempre singulares (SCHWARTZ, 2012, p.34).

Portanto, gerenciar essas variabilidades, mobiliza um "uso de si" (SCHWARTZ, 2007, p. 192) que não é somente execução – já que viver somente nessa instância, nos adoeceria e o meio em que vivemos, assim como aponta Canguilhem (2010), é sempre infiel – mas o sujeito, através do uso de seus recursos, de suas escolhas, arriscando-se, busca (re)criar suas próprias normas. Ao mesmo tempo, e isso também é importante para nossa pesquisa, o trabalho enquanto *uso* é atravessado pelos outros, pelo coletivo. Resgatar a condição coletiva do trabalho é trabalhar fazendo uso de uma história comum que compõe a atividade, é partilhar gestos, compartilhar escolhas, criar vínculos.

Não é apenas "trabalhar em equipe", como uma coleção de indivíduos e suas tarefas prescritas determinadas a serem executadas. E talvez por isso, muitas das vezes, simplesmente mudar uma pessoa de lugar, ou várias, sem estar atento a isso, não resolve o problema. Estamos falando de um coletivo que é atravessado pelo encontro de escolhas, de "usos de si por si" e "de si pelos outros", onde estão em jogo múltiplas sinergias de "agir competentes".

Partindo dessa discussão Clot (2007; 2010a) vai afirmar que a atividade é sempre dirigida ao outro e envolve também aquilo que não foi realizado. A Clínica da Atividade que fala de uma psicologia do trabalho que busca desenvolver o poder de agir dos coletivos de trabalhadores, traz maiores contribuições acerca deste conceito apontando que todo o debate que o sujeito atravessa, e que por diversas razões pode impedir sua atividade, também deve ser foco da análise do trabalho. Ou seja, aquilo que se faz, não detém o monopólio da atividade. Aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que gostaria de fazer, aquilo que cansa, também corresponde à atividade.

Portanto, ao apresentarmos essa discussão, queremos chamar a atenção da necessidade de voltarmos nosso olhar para atividade na construção de ações de formação profissional que tenham como objetivo o desenvolvimento de competências no serviço público federal. Ao considerar o trabalho também como uma atividade intelectual, queremos refletir sobre um sistema de trabalho que favoreça o desenvolvimento de competências e que crie condições para podermos pensar a formação a partir dele (FALZON, 2007; DURRIVE, 2011).

### *3.3. Qual o (des)envolvimento que queremos?*

Foi a partir do encontro com os trabalhadores de uma escola federal, em 2009, e da tentativa de promover um espaço onde eles pudessem compartilhar suas experiências na atividade de *atuar na disciplina dos alunos*, que começamos a nos questionar acerca dos modos como estavam dadas as ações de formação e desenvolvimento dos trabalhadores no serviço público federal. Embora, naquela época, não tivéssemos muito contato com o conceito de atividade e com as abordagens que trazemos nesta dissertação, percebemos que não poderíamos restringir a problemática dessa escola com os servidores que atuavam como assistentes/inspetores de alunos a questões de falta de motivação e falta de habilidade para o relacionamento interpessoal. Antes de darmos prosseguimento a nossa discussão, gostaríamos de fazer um breve relato sobre este encontro com os assistentes de alunos, no intuito de apresentar esta experiência facilitando, assim, o entendimento acerca do debate que estamos propondo.

### *3.4. O encontro com os assistentes de alunos: formação de grupos de ação*

O encontro de assistentes de alunos aconteceu em julho de 2009, e foi planejado pela Seção de Desenvolvimento e Capacitação a partir de uma consulta feita aos diretores das unidades escolares que compõem esta IFET através de um questionário que tinha o objetivo de levantar as necessidades de capacitação dos servidores técnico-administrativos. A demanda para "capacitar" os servidores que atuavam como assistentes de alunos visava à padronização do trabalho entre as unidades, além de promover um melhor relacionamento desses trabalhadores com alunos, pais e professores. Além disso, havia a necessidade de "amenizar" a insatisfação dos trabalhadores por atuarem neste cargo.

Os assistentes, então, foram divididos por Unidades I (UEs I, que atuavam com o primeiro segmento do ensino fundamental) e Unidades II e III (UEs II e III, segundo segmento e ensino médio). O encontro teria a duração de oito dias (quatro dias para as Unidades I e quatro dias para as Unidades II e III) com módulos na parte da manhã, cujo conteúdo deveria abordar os aspectos de motivação e relacionamento interpessoal<sup>56</sup>; e, na parte da tarde, o conteúdo deveria abordar aspectos relacionados ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O grupo de participantes das Unidades I contava com 30 participantes

---

<sup>56</sup>Ministrado por esta pesquisadora com o apoio logístico da equipe de Seção de Desenvolvimento e capacitação.

presentes; e o grupo das Unidades II e III contavam com um grupo de 125 servidores, com o número de 70 a 80 assistentes presentes nos quatro dias de encontro.

É importante destacar que os trabalhadores, além de lidar com a diferença de faixa etária dos alunos desta escola federal, tinham atribuições diferentes de acordo com as características das UEs I e UEs II e III. Nas UEs I, os trabalhadores acumulavam a função de assistentes de alunos a outras funções, realizadas em diferentes setores da escola como: secretaria escolar, reprografia, orientação educacional, biblioteca, etc. Quando chegava o horário de entrada e saída, recreio e idas dos alunos ao banheiro, eles deveriam deixar seus respectivos “postos de trabalho” para dar assistência às crianças. Já nas Unidades II e III, os assistentes ficam somente no “corredor”, como eles costumam dizer. Ou seja, ficam somente com a função da “inspeção” propriamente dita: inspecionar entrada e saída dos alunos, recreios e intervalos, além de suporte ao quadro docente da escola (verificação e transporte de material, anotação de recados, etc.).

Em relação ao módulo de “relações interpessoais”, que teve seu nome modificado para “formação de grupos de ação”<sup>57</sup>, sabíamos que poderia haver uma resistência por parte dos trabalhadores, visto que, por conta da problemática que se configurava em torno desta função na escola, foi estabelecido pelas diretorias que os trabalhadores fossem obrigados a comparecer no curso. Caso contrário, receberiam falta de “não comparecimento ao trabalho”.

Logo, procuramos esclarecer de imediato como os encontros se dariam. Explicamos que todo o trabalho seria pautado na experiência, na prática deles como assistentes de alunos, propiciando um espaço para discussão acerca das impressões pessoais do trabalho naquela escola. No primeiro dia de encontro, iniciamos com uma atividade onde foi solicitado aos grupos – 4 grupos de Unidades I e 7 grupos de Unidades II e III – que escolhessem uma situação de trabalho que eles gostassem dentro da rotina deles (de fácil solução, agradável, etc.) e uma que eles achassem difícil, que “emperrava” o andamento do trabalho. Enfatizamos que qualquer situação poderia ser escolhida, não importando seu grau de complexidade. Quando os grupos chegassem a um consenso, deveriam representar a situação para os outros participantes, pois assim poderíamos perceber como os “atores” e “figuras”<sup>58</sup> na escola eram interpretadas por cada grupo. Caso os grupos não se sentissem a vontade para representação,

---

<sup>57</sup>Modificamos o nome do módulo visto que estávamos propondo outros temas a serem debatidos, que se remeteriam, principalmente, àquilo que eles próprios trouxessem baseados no trabalho enquanto assistentes de alunos e no dia a dia daquela escola.

<sup>58</sup>Quando nos remetemos aos termos “atores” e “figuras” estamos nos referindo às representações, ou seja, a como os “papéis” dos técnicos, do diretor, dos professores, pais, alunos, etc. são percebidos pelos participantes no funcionamento da escola.

poderiam fazer apenas uma descrição da situação. Três grupos das Unidades I fizeram uma representação, os outros, optaram por uma apresentação descritiva.

Os grupos das Unidades I trouxeram para o debate situações com o mesmo tema: a dificuldade de lidar com os alunos com algum tipo de deficiência cognitiva. A partir das representações foi possível perceber a angústia dos trabalhadores ao se sentirem impotentes frente a uma criança que mobilizava toda a unidade. Ao serem questionados sobre o porquê desse sentimento, eles falaram sobre o modo como essas crianças eram inseridas na escola, não havendo nenhum tipo de comunicado por parte da diretoria, ou da seção de orientação educacional (pedagogos e psicólogos) que os informassem a respeito de como lidar com aquela situação. A partir dessa discussão outras situações de trabalho foram sendo apresentadas como situações "difíceis" na opinião destes trabalhadores: substituição de professores faltosos, principalmente nas aulas de Educação Física; o procedimento a ser feito acerca de pais que não vão buscar os filhos na escola; esse ponto levava, conseqüentemente, a dificuldade de acesso aos pais e participação nas reuniões de pais e mestres e conselhos de classe.

Já os assistentes de aluno das UEs II e III decidiram somente relatar as situações. Mais uma vez, as "queixas" eram similares entre as unidades, mas, no caso destas, as dificuldades estavam relacionadas à tarefa de "dar falta aos professores"; e encaminhamento de alunos – que os procuravam para confidenciar problemas pessoais – ao setor de orientação educacional. Eles explicaram que dar falta e acusar impontualidade de um professor causavam muita insatisfação frente aos docentes, já que estes responsabilizavam os assistentes de alunos quando as faltas eram descontadas em contracheque. Eles acreditavam que esta função deveria ser do coordenador de disciplina (professor responsável por cada disciplina) ou do próprio diretor da unidade, a quem os professores se remetem. Tanto as Unidades I quanto as Unidades II e III relataram que o que tornava o trabalho prazeroso era o reconhecimento e a amizade dos alunos.

A partir desta dinâmica inicial, começamos a pontuar, junto com os trabalhadores, aquilo que fazia com que a atividade de "atuar na disciplina" fosse tão desvalorizada, não só por eles, mas também, pela instituição. Entretanto, ao mesmo tempo, foi possível dar início ao debate sobre aquilo que eles faziam e o que mais poderia ser feito, para resolver essas e outras questões.

No segundo dia de encontro, trouxemos para os participantes um texto<sup>59</sup> escrito por um assistente de aluno de uma outra escola federal, que levantava algumas questões sobre a função deste profissional ao longo da história das políticas educacionais no Brasil e como deveria haver uma proposta de formação e "capacitação" para esta atividade, visto que eles também exerciam o papel de educadores. Além disso, o autor listava uma série de "competências profissionais" que os assistentes/inspetores deveriam ter para exercer esta profissão. Pedimos que os trabalhadores formassem grupos de leitura e discutissem suas impressões sobre o texto, escolhendo um relator que levantasse os pontos que acreditassem pertinentes para o debate. Houve diferenças no debate entre as unidades: para os trabalhadores das UEs I houve uma insatisfação generalizada, pois eles entenderam, a partir do texto, que eles deveriam fazer mais coisas do que eles já faziam. Ao mesmo tempo, concordavam com a necessidade de mais informações que lhes dessem subsídios para lidar com estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental. Para os trabalhadores das unidades II e III, a discussão girou em torno da necessidade de busca dessa "identidade", enfatizando a importância do "perfil" adequado para exercer esta função, além da necessidade de uma formação inicial para este cargo. Gostaríamos de lembrar, mais uma vez, que estes trabalhadores das UEs II e III eram, em sua maioria, trabalhadores concursados no cargo de assistente em administração que foram "desviados" para a função de inspecionar os alunos.

No terceiro dia, propusemos a dinâmica chamada "Olha como eu faço", onde os servidores deveriam listar tudo o que eles fazem, diariamente, desde o momento em que eles entram na unidade até o momento de saída. Nossa ideia foi aproveitar esse espaço de encontro entre as unidades, que quase nunca acontecia, para possibilitar a partilha de informações sobre as situações de trabalho que já vínhamos debatendo nos dias anteriores, sobre como cada unidade conseguiu solucionar alguns problemas, e como soluções novas poderiam surgir a partir da conversa entre eles. Traremos essa dinâmica com mais detalhes, adiante.

Por fim, no quarto e último dia, apresentamos para os participantes a metodologia que utilizamos, trazendo, em uma linguagem acessível, os autores que nos auxiliaram para pensar aquele encontro. Procuramos debater com eles o quanto era feito para que o atendimento e a assistência aos alunos fossem cumpridos, mesmo que eles não tivessem os subsídios teóricos para tal. Explicamos que eles, portanto, não apenas executavam tarefas, mas faziam *uso* do trabalho, criando e recriando formas de resolver as inúmeras dificuldades que atravessavam essa atividade.

---

<sup>59</sup>SARDINHA, Esmeraldino. Assistente ou inspetor? Um profissional em busca de identidade. *Perspectiva Capiana*. n° 2. Março, 2007.

Em seguida, o grupo foi dividido em subgrupos, aleatoriamente, e foram distribuídos trechos do livro “Pedagogia da Autonomia”, de autoria de Paulo Freire, que remetiam à prática do educador e do seu cotidiano. Cada grupo deveria debater sobre o trecho recebido e depois apresentar aquilo que foi discutido para todos, ficando livre a escolha de trazer exemplos ou comentários pessoais. Ao longo da leitura dos trechos do livro, os grupos problematizaram as situações cotidianas do trabalho na escola e, a partir de algumas delas, refletimos acerca dos valores pessoais e sociais inseridos na prática do dia a dia.

A partir desta experiência e dos afetos que nos atravessaram na condução deste encontro, percebemos a potência de proporcionar um espaço onde o *saber-fazer e o fazer-saber* dos trabalhadores circulassem para produzir o (des)envolvimento no e para o trabalho. Não pretendemos, aqui, fazer um estudo de caso desse encontro, mas a partir dele, trazer elementos que conversem com as contribuições da Ergologia e com autores das Clínicas do Trabalho, no sentido de trazer pistas para a construção de dispositivos de formação para os agentes de (des)envolvimento que atuam na administração pública federal.

Primeiramente, pretendemos fazer um breve retorno a Vigotsky para, a partir dele, apontarmos para a concepção de (des)envolvimento de trabalhadores que queremos imprimir e seus atravessamentos com as contribuições de outros autores que nos auxiliam nesta caminhada.

Embora Vigotsky não trate, especificamente, sobre as questões do trabalho – pois para ele muitos dos saberes técnicos mobilizados na atividade de trabalho, mesmo sendo passíveis de aprendizagem, ficariam restritos a aplicabilidade prática, e não gerariam desenvolvimento (SANTOS, 2004) – acreditamos que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), resultante das pesquisas de Vigotsky com crianças, pode nos servir muito para pensarmos sobre a formação de adultos. Inclusive, Athayde<sup>60</sup> nos chama atenção para um “ponto cego” na discussão de muitos estudiosos em relação a teoria de Vigotsky no que se refere ao desenvolvimento dos adultos. Segundo Athayde, a ZDP também fala do desenvolvimento dos adultos quando consideramos o ponto de vista do trabalhador (um professor ou outro profissional) que auxilia a criança em seu processo de desenvolvimento. Em vista disso, passemos para a apresentação deste conceitos.

---

<sup>60</sup>Considerações feitas pelo professor Milton Athayde durante palestra no II Seminário Rio-Porto de Trabalho, Gênero e Saúde, realizado na Universidade Federal Fluminense na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, em 29/02/2012.

### *3.5.Retornar a Vigotsky: contribuições para a constituição de Zonas de Desenvolvimento Proximal na formação dos trabalhadores.*

Resgatar a teoria de Vigotsky sobre o desenvolvimento é de extrema importância para nossa pesquisa, entretanto, acreditamos que, neste momento, ela é demasiadamente extensa para nossos objetivos, sendo necessário nos aprofundarmos nela em trabalhos futuros. Portanto, faremos, agora, uma breve explanação de seus conceitos principais a guisa de introdução a outros autores contemporâneos que articulam a teoria de Vigotsky com os processos de formação e desenvolvimento de trabalhadores.

A partir das análises de diversas abordagens psicológicas que procuravam explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança em ambiente escolar, Vigotsky chegou a conclusão que todas poderiam, essencialmente, se resumir em três posições teóricas (VIGOTSKY, 2007). A primeira, que estaria centrada no pressuposto de que desenvolvimento e aprendizado são independentes, sendo aquele precedente a aprendizagem. Esta só aconteceria caso houvesse um processo de desenvolvimento "interno" do sujeito, compatível com o conteúdo a ser aprendido. Essa teoria, segundo Vigotsky, excluiria toda a influência da experiência e do conhecimento prévio<sup>61</sup> neste processo.

A segunda posição teórica diz que aprendizado é desenvolvimento. Para esses teóricos, tanto um quanto outro são um domínio de reflexos condicionados, ou seja, respostas a estímulos e/ou comportamentos adquiridos e formação e organização de hábitos (ou habilidades) independentes de conduta<sup>62</sup>. A terceira posição teórica tenta, de acordo com o autor, superar os extremos das duas posições anteriores, simplesmente, combinando-as. Nesta perspectiva, portanto, o desenvolvimento, embora preceda a relação com a aprendizagem, já que ele depende da maturação do sistema nervoso, também a influencia. Esta por sua vez, "empurra para frente" o processo de desenvolvimento. Esta posição teórica amplia, entretanto, o papel do aprendizado no desenvolvimento da criança.

Ao rejeitar essas três concepções, Vigotsky vai considerar que a aprendizagem, na verdade, precede e gere o desenvolvimento (SANTOS, 2004) e aponta que, se queremos descobrir quais são as relações reais entre o processo de desenvolvimento e o aprendizado, é

---

<sup>61</sup>Vigotsky vai considerar que a criança aprende antes mesmo da idade escolar. O autor diferencia estes dois conhecimentos (pré escolar e escolar, onde este refere-se a assimilação de fundamentos do conhecimento científico) e aponta que "(...)qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades (...) já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila nomes de objetos em seus ambientes, ela está aprendendo" (VIGOTSKY, 2007, p.94).

<sup>62</sup>Esta linha teórica nos pareceu em muito com os modos de formação profissional que problematizamos até aqui e que visam "treinar e "capacitar" os trabalhadores, desenvolvendo habilidades e comportamentos.

necessário que se considere pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento *real e o potencial*.

O *nível de desenvolvimento real* se refere ao desenvolvimento das funções mentais da criança, já concluídos, e que é possível determinar através da constatação daquilo que a criança consegue fazer por ela mesma; já o *nível de desenvolvimento potencial* se caracterizaria pela solução de problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outras crianças.

Neste sentido, a partir da análise da distância entre esses dois níveis – que o autor chamará de *Zona de Desenvolvimento Proximal* – é que será possível entender o curso do desenvolvimento de uma criança. Ao considerar a existência desta diferenciação, Vigotsky aponta que avaliar o nível de desenvolvimento por aquilo que a criança soluciona sozinha não é suficiente e que o aprendizado, ao criar a ZDP, "(...) desperta vários processos internos de desenvolvimentos que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros." (VIGOTSKY, 2007, p.103). Uma vez que a criança se apropria desses processos, ela torna-se capaz de desenvolvê-los de forma autônoma.

Neste contexto, a figura do educador/formador enquanto mediador neste processo é de extrema importância visto que cabe a ele criar as situações de conflito, de contradição, que viabilizem o desenvolvimento do sujeito. Em vista disso, a linguagem torna-se instrumento essencial nessa relação entre aprendizado e desenvolvimento, pois é através do desenvolvimento da fala interior e do pensamento reflexivo, proveniente das interações da criança com as pessoas e com o meio, que ela pode desenvolver seu comportamento para a ação.

Portanto, ao apresentarmos essa discussão trazida por Vigotsky, consideramos, assim como Yves Clot, que o desenvolvimento é "(...) um método que, para os sujeitos, seja o meio de descobrir suas capacidades ao se avaliarem diante do que eles fazem. Concebido, não para *saber* o que são, mas para *experimentar*, com eles, o que poderiam vir a ser." (CLOT, 2010a, p. 63). Neste sentido, podemos nos remeter a alguns aspectos da teoria de Lev Vigotsky no que se refere a formação de adultos, já que com isso é possível considerar que a aprendizagem pode acontecer independente da faixa etária que o sujeito se encontra.

Santos (2004), em seus questionamentos acerca de como gerar desenvolvimento na formação profissional<sup>63</sup>, aponta que, ao tomar as bases do pensamento de Vigotsky para uma ação de formação profissional que gera o desenvolvimento de trabalhadores, é preciso que seja possível torná-los conscientes<sup>64</sup> de seu saber-fazer no trabalho. A autora sugere que a constituição de espaços de formação que possibilitem ao trabalhador "colocar em palavras" seu saber-fazer técnico traz à tona sua atividade e promove seu desenvolvimento<sup>65</sup>.

Além disso, se a formação, pensada enquanto um modo de intervenção no percurso histórico do sujeito naquela atividade, vier articulada ao trabalho e aos trabalhadores,

(...) a probabilidade de as aprendizagens se situarem na zona proximal de desenvolvimento é grande, o que significa que serão, com certeza, aprendizagens capazes de gerar desenvolvimentos. Assim, promover situações de aprendizagem em que a mediação do outro, dos instrumentos e signos próprios atuem na zona de desenvolvimento potencial, que permitam que os conceitos científicos adquiridos se concretizem e que os conceitos espontâneos se elevem, generalizem e sistematizem, pela tomada de consciência, tornando-se abstratos, pode ser um caminho para prosseguir (SANTOS, 2004, p.152).

A partir desta discussão, pretendemos, a seguir, apresentar como a Ergologia e outros autores das Clínicas do Trabalho podem nos trazer pistas de como promover formação e análise do trabalho que levem em conta também o ponto de vista dos trabalhadores e considerem as situações de trabalho como locais privilegiados para a construção de saberes da experiência.

*3.6. Seguindo pistas para promover espaços onde a experiência seja formadora: (des)envolver o agir competente.*

---

<sup>63</sup>Outro ponto interessante na pesquisa desta autora e que nos chamou a atenção foi fato de ela questionar uma formação que não esteja centrada no estudante, o que acarretaria em uma procura por formação apenas para aquisição de certificados. Assim a autora coloca em questão o "aprender a aprender" e a "aprendizagem para toda a vida", e "brinca" com a possibilidade de haver, então, mais um nível de desenvolvimento agregado a ZDP de Vigotsky. Este nível de desenvolvimento estaria relacionado a uma "mediação afetiva", uma ponderação do trabalhador, que o levaria a avaliar e analisar a possibilidade (e a necessidade) de aprender algo novo.

<sup>64</sup>De acordo com Santos (2002, p.37) para Vigotsky "(...) a consciência corresponde a uma capacidade humana de, através da linguagem, se poder ascender ao pensamento e, a partir daí, se agir sobre ele".

<sup>65</sup>Esse debate também nos faz pensar sobre as avaliações de desempenho de trabalhadores. Embora esse seja um tema para uma outra pesquisa, não podemos deixar de refletir sobre o modo como esse instrumento de controle sobre o saber-fazer do trabalhador vem sendo utilizado nas ações de "gestão de pessoas". Em vista da conversa com a teoria de Vigotsky, questionamo-nos também se seria possível avaliar o trabalho considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos trabalhadores.

Como viemos apontando ao longo desta dissertação, pressupomos que as políticas de "gestão de pessoas" no serviço público federal não levam em conta o ponto de vista da atividade e seguem uma tendência das organizações no contemporâneo de disseminar programas de formação que, assim como acusam Vasconcelos e Lacomblez (2002, p.296),

(...) são normalmente concebidos por "especialistas de formação", sem qualquer participação dos trabalhadores a quem se destina, baseada em métodos predominantemente expositivos e frequentemente, sem qualquer referência direta às atividades de trabalho que visam transformar.

Em contraponto a este movimento, alguns autores nos dão pistas de como intervir nas situações de trabalho, trazendo como pauta os "saberes investidos na experiência"<sup>66</sup> dos trabalhadores, tornando-os atores nesse processo de formação e desenvolvimento de competências. Trazer a experiência enquanto ingrediente formador na atividade de trabalho é, para nós, uma maneira de não perder a noção de que toda situação de trabalho exigirá *sempre* do sujeito a gestão entre aquilo que é aplicação do protocolo e aquilo que é imprevisível. Assim, é importante, também, que tenhamos a noção de que a experiência é enigmática, visto que não é possível saber onde ela começa ou termina, assim como não se sabe quem é que *faz experiência*. De acordo com Schwartz (2010, p.42-43),

(...) não sabemos jamais exatamente, contrariamente a um protocolo o qual controlamos (*tentamos* controlar) todos os determinantes, qual é a entidade, a pessoa, o sujeito que faz experiência. É sempre presente seu patrimônio histórico, que é o substrato com o qual esse ser vai fazer a experiência de um acontecimento particular em um misto de inteligência, de saberes, mais ou menos claros para si mesmo.

Portanto, este autor nos alerta que *fazer experiência* envolve um saber que não é somente verbalizável, mas que se inscreve no corpo, mais uma vez corroborando com a discussão de que a padronização do que deve ser aprendido não é suficiente. Como exemplo, podemos trazer um momento de nosso encontro com os assistentes de alunos, onde eles colocavam a dificuldade de lidar com alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (principalmente os alunos entre 6 e 7 anos de idade). Alguns trabalhadores quando tinham que acompanhar os alunos menores ao banheiro, chamavam um trabalhador da limpeza, que já atuava há mais tempo nesta escola, porque ele "levava mais jeito" com as crianças.

---

<sup>66</sup>De acordo com Schwartz (2010) são os saberes adquiridos na gestão das situações de trabalho, advindos das trajetórias individuais e coletivas.

Ao articularmos esse exemplo com a discussão trazida por Schwartz, podemos entender que esse "levar mais jeito" envolve uma postura, uma modulação de voz, que não pode ser "definível" enquanto uma *habilidade* independente a ser aprendida e avaliada. Esse trabalhador, mobiliza um "corpo-si", um patrimônio histórico de um "agir competente" da atividade de cuidar – se é que podemos assim dizer – que é atravessada por toda uma rede de relações com os seus valores e as normas antecedentes que circulam na instituição, e que geralmente, não passa pela sua consciência. Ao mesmo tempo, compartilhar desse "saber cuidar" atravessava a atividade dos inspetores, visto que eles se sentiam frustrados de não conseguirem realizar essa tarefa.

Mas, como é possível transmitir essa experiência e torná-la formadora? Como estabelecer espaços na organização que deem suporte a produção desses saberes e que viabilizem sua circulação promovendo, assim, o (des)envolvimento dos trabalhadores?

Concordamos com Borges (2006) que questionários ou entrevistas, e até a simples observação da atividade de trabalho ou solicitação ao trabalhador para que ele descreva seu dia a dia, não facilitariam a verbalização dessa experiência, dado que corremos o risco de ficarmos restritos ao prescrito e a execução. Neste sentido, para termos acesso ao real da atividade, seria preciso constituir espaços que mobilizassem uma relação de coanálise entre o formador e os trabalhadores, tornando-o conscientes de seus saberes (SANTOS, 2004; VASCONCELOS E LACOMBLEZ, 2002; SANTOS E LACOMBLEZ, 2002). Dessa forma, as contribuições de Ivar Oddone e das Comunidades Científicas Ampliadas serão fundamentais para nos auxiliar nesse processo, já que suas pesquisas serviram de base para as abordagens que trouxemos ao longo desta pesquisa.

### *3.6.1. Descobrir a experiência em Ivar Oddone*

O Movimento Operário Italiano<sup>67</sup>, que conta com o médico Ivar Oddone como seu principal expoente, trouxe contribuições importantes para que a Ergonomia da Atividade, a Clínica da Atividade e a Ergologia desenvolvessem suas teorias acerca da formação e desenvolvimento de trabalhadores. Com o intuito de pensar a criação de um dispositivo onde fosse possível pensar coletivamente o trabalho para reorganizá-lo, Oddone considera que a experiência do trabalhador é "complexa e bruta"(ODDONE, 2007, p.52) pois ela envolve,

---

<sup>67</sup>Movimento ocorrido na década de 70 na fábrica da FIAT em Turim, na Itália. De acordo com Neves, Athayde e Muniz (2004), o MOI teve como objetivo discutir a produção de saberes, colocando os trabalhadores como elemento central, para compreender e transformar as relações de saúde e trabalho.

segundo ele, não só uma forma de conhecimento utilizável para executar no trabalho, mas é, também, um conhecimento que enriquece e acelera o processo de produção da própria experiência de trabalho e influencia, principalmente, o conhecimento do próprio trabalhador acerca de suas condições de saúde em um dado posto de trabalho.

Essa experiência de Oddone nos aponta para um novo olhar sobre os trabalhadores, visto que ele os coloca enquanto protagonistas de sua formação ao partir deles como agentes ativos na constituição de espaços de saúde no trabalho. Os trabalhadores não demandavam ao autor, enquanto médico, o diagnóstico ou exames acerca de suas condições de saúde, mas uma "(...) utilização do saber médico com o objetivo de modificar as condições de trabalho, de prevenir as doenças ligadas ao ambiente, de adaptar o meio de trabalho ao homem no trabalho" (VASCONCELOS E LACOMBLEZ, 2005, p.39).

Ao contrário do modelo científico tradicional (e dominante) – que define como objeto de observação o homem e seu meio técnico, decompondo-os em dados antropométricos e elementos simples como efeitos físicos, químicos e psicológicos apenas com o objetivo de conhecê-los, parcialmente – Oddone vai se preocupar efetivamente como os homens vivem seu ambiente de trabalho, e a partir de suas experiências, propor uma abordagem que transforme o meio em seu benefício.

Sendo assim, era preciso elaborar um método que pudesse investigar essa experiência e as competências que se desenvolviam naquele contexto específico, situado em um espaço-tempo determinados. Era preciso criar um método que pudesse investigar como os trabalhadores desenvolviam conhecimentos que não poderiam ser verbalizados, nem generalizados, dado sua especificidade em determinada situação de trabalho. Neste sentido, Oddone e seus colaboradores pensaram na possibilidade de constituir um espaço onde um trabalhador – que eles chamavam de *expert*, aquele que se destacava perante os outros porque conseguia produzir conhecimentos a partir de determinado contexto de trabalho – interagisse com um psicólogo, ou agente de formação, que pudesse fazer com que ele tomasse consciência de sua competência, ao verbalizar sua experiência a partir dos questionamentos desse outro com quem ele interage. É dessa reflexão que surge o método que Oddone cria chamado de "instrução ao sócia".

Após algumas tentativas de investigação que fizessem os trabalhadores falarem sobre seu trabalho, Oddone chegou a esse método que consistia em solicitar a cada trabalhador que desse instruções a um colega (sócia), como se este tivesse que substituí-lo na função. O trabalhador deveria, não só descrever as tarefas a cumprir, mas como se comportar em relação a ela, aos seus colegas, às hierarquias e à organização. De acordo com Vasconcellos e

Lacomblez (2005), com esse método seria possível ter acesso à representação que o trabalhador tem do seu comportamento, pois falar sobre o que ele fazia, obrigava-o a pensar nos detalhes sobre como ele havia desenvolvido soluções importantes para melhorar suas condições de trabalho. Esse diálogo estabelecido com o investigador-sócia propiciava ao trabalhador um diálogo consigo mesmo, permitindo, assim, que ele se apropriasse de sua própria experiência.

A partir deste experimento, segundo Borges (2009, p.165-166),

Oddone e 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 que as proposições 'científicas' do taylorismo, que privilegiavam unicamente o saber técnico.

Além disso, foi possível perceber que o homem é colocado no centro das análises, pois somente eles podem transmitir seus saberes desenvolvidos na experiência de gerenciamento da distância entre o prescrito e o real. Ao estabelecer uma relação dialógica com o investigador, estrangeiro naquela situação, o trabalhador pode desenvolver-se e transformar suas condições de trabalho.

Assim, Oddone e sua equipe propõem a criação de um dispositivo chamado "Comunidade Científica Ampliada" (CCA), onde são confrontados os saberes formais dos pesquisadores e os saberes informais dos trabalhadores para produzir um regime de conhecimentos sobre o trabalho. Aqui, ao contrário da "informalidade" apresentada anteriormente por Antonello e Pantoja (2010), os saberes informais estão no mesmo patamar dos formais, já que a figura do *especialista*, caracterizada pela suposta detenção do saber acadêmico e técnico é diluída. Em vista disso, Oddone cria o termo "competência profissional ampliada" (SCHWARTZ, 2000; ODDONE 1994, *apud* BORGES, 2009), que envolve não só os aspectos técnicos, mas articula e integra todo um patrimônio de experiências coletivas estocadas e relacionadas à consciência de classe.

A partir da CCA, alguns autores como Schwartz e Clot, assim como alguns autores da Ergonomia da atividade, desenvolveram seus dispositivos de formação e desenvolvimento de competências para o trabalho.

*3.7. Conceber a atividade de trabalho enquanto formadora: (trans)formar pessoas, (des)envolver caminhos*

Embora para a Ergonomia, originalmente, a transformação das condições de saúde e do trabalho viessem a prevalecer sobre a "(trans)formação" dos indivíduos, Lacomblez e Teiger (2007) apontam para uma intervenção ergonômica que vem buscando ultrapassar este dilema, onde a investigação, a formação e a ação estejam associadas. Assim como outras abordagens teóricas que desenvolveram alternativas de promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais, a ergonomia associou a análise ergonômica do trabalho (AET) e formação.

Neste sentido, a AET, enquanto objeto ou meio de formação, possibilita aos trabalhadores a construção de novas representações acerca do trabalho, facilitando a (trans)formação dos atores envolvidos (formadores e trabalhadores) e, ao mesmo tempo, transformando, também, as situações de trabalho. Além disso, esse processo facilitaria – através do reconhecimento, da organização e da formalização da experiência – "(...) a construção de novas competências no contexto de programas de formação mais ajustados às reais necessidades daqueles a quem se destinam" (VASCONCELOS E LACOMBLEZ, 2002, p. 296). Ou seja, o projeto ergonômico visa a uma abordagem participativa onde é possível que a (trans)formação se dê em um ambiente onde as experiências ganhem visibilidade, onde o espaço para a comunicação entre saberes esteja contemplado, onde haja uma análise das variabilidades e que favoreça o desenvolvimento das "competências em ação" em meio a atividade de trabalho.

Para tanto, Daniellou e Béguin (2007) apontam que é importante que aquele que vai encaminhar a investigação esteja sempre atento sobre a potência diversificada das situações de trabalho, considerando-as como um sistema dinâmico que está sempre em modificação, independente da sua presença. Esse ponto é importante na intervenção, pois, se a ação se der de maneira independente de forma a contemplar apenas mudanças de estado, ou materialização de dispositivos técnicos, como a simples troca de mobiliários, é possível que as melhorias sejam confrontadas pela infidelidade do meio. Portanto, para que a intervenção seja produtora de novas normas, é preciso que a ação produza estranhamentos e rupturas nas representações dos atores.

Essa discussão é fundamental, inclusive, para que os conhecimentos técnicos adquiridos pelos trabalhadores transformem-se em competências. Os conhecimentos adquiridos por cursos que só utilizam os saberes formais não são suficientes, pois, é preciso que os trabalhadores em meio a situação de trabalho, reorganizem esses conhecimentos em relação a ação, considerando também a aprendizagem incidental e que se dá entre os pares. A análise após a ação também é importante neste processo visto que, por estarem em situações

complexas, os trabalhadores podem se ver imersos na diversidade de aspectos a serem levados em conta (WEILL-FASSINA; PASTRÉ, 2007).

Um ponto importante que queremos chamar a atenção é de que, seguindo as ideias de Vigotsky, tanto para Oddone quanto para a Ergonomia da Atividade e outros autores que trataremos nesta discussão, a linguagem é o principal instrumento de análise do trabalho e de formalização das experiências dos trabalhadores. A linguagem, enquanto atividade, expressa a defasagem da distância entre o prescrito e o real, sendo, portanto, mais do que um "(...)'meio de expressão' do vivido da ação passada, mais que uma técnica entre outras 'técnicas de ajuda à recordação de eventos passados" (CLOT, 2000, p 7), mas uma via de acesso do trabalhador para sua atividade de trabalho.

Ela seria, então, "atividade na atividade" (BORGES, 2006, p.168), já que ela também é construída a partir das normas e dos valores que atravessam situações singulares. Acerca desta questão, Daniel Faïta (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007c) complementa:

(...)dizer não é uma coisa simples, contrariamente ao que diz o senso comum. Primeiramente, porque dizer, expressar-se por meio da linguagem é, ao mesmo tempo, agir; é sobre tudo agir sobre as pessoas; é enfim, manipular de maneira simbólica, objetos reais. Dizer é intervir nas relações reais entre as pessoas(...) (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007c, p.167).

Não por acaso, Clot (2007; 2010a) é atravessado por esta discussão e retorna a Vigotsky e a Oddone para pensar o desenvolvimento do poder de agir<sup>68</sup> dos trabalhadores e propor seu método de análise do trabalho. Partindo da noção de que a ação passada pelo crivo do pensamento – que se desenvolveria pela linguagem (CLOT, 2006) – se transforma em outra ação, Clot afirma que, para que haja a transformação do trabalho do sujeito, mediante um deslocamento de suas atividades, é preciso evocar operações vividas de situações de trabalho, não recorrendo apenas a uma simples lembrança de eventos passados apartados “das intenções presentes do sujeito com relação aos outros e a ele próprio(...)” (CLOT, 2007, p.139). Nesse sentido, ele aponta para a importância do papel do formador neste processo que, através de uma coanálise do trabalho, coloca-se como um interlocutor que possibilita ao

---

<sup>68</sup>Para Clot (2010a), o poder de agir estaria relacionado com a capacidade do sujeito de ampliar sua ação no trabalho, colocando em sua atividade elementos de sua própria subjetividade, demonstrando domínio e controle sobre instrumentos e ferramentas, e conseguindo responder à atividade do outro para realizar a sua própria. Esse conceito difere do conceito de *poder agir* de Guy Le Boterf, apresentado no segundo capítulo desta dissertação. Para este autor, *poder agir*, está relacionado às condições sociais e organizacionais que permitem ao indivíduo desenvolver suas competências. No caso de Clot, esse conceito está ligado a uma concepção de sujeito – que em momento algum se dá apartado do coletivo, do social – que é da ação, que é capaz de responder por seus próprios atos e pela existência das coisas.

sujeito o acesso a novas ações, não só sobre as aquilo que foi realizado, mas, produzindo a partir delas, novas representações para agir sobre sua situação presente.

A partir da utilização de métodos indiretos como os exercícios de “instrução ao sócia” e do dispositivo de *autoconfrontação cruzada*<sup>69</sup>, o sujeito seria convocado a se autoconfrontar com a questão do “como” ele faz e do “porquê”. A partir daí, ele se dobra sobre sua própria atividade, colocando em diálogo a sua experiência, em meio a experiência dos outros, dando visibilidade às facilidades e dificuldades acerca das situações de trabalho vivenciadas. A verbalização é, em si, uma atividade que vai variar de acordo com o destinatário (pesquisador ou colega de trabalho), diversificando, assim, os acessos ao real da atividade do sujeito (CLOT, 2007).

Apenas como ilustração gostaríamos de explicitar com mais detalhes uma das dinâmicas feitas no encontro de formação com os inspetores e demonstrar como é possível construir uma proposta de formação baseada na ponto de vista da atividade. Na tentativa de estabelecer um momento de autoconfrontação entre os sujeitos a partir de um processo de externalização da atividade, a dinâmica “*Olha como eu faço*”, que fizemos com os assistentes de alunos, foi uma adaptação inspirada na ideia do “sócia”, onde os trabalhadores das 16 unidades escolares que compõe esse colégio federal deveriam listar tudo o que eles faziam, diariamente, desde o momento em que eles entravam na escola até o momento de saída.

Nossa dinâmica era diferente da “instrução ao sócia” porque, ao contrário desta, não havia uma narrativa para um outro (sócia), que poderia vir a tomar o seu lugar sem que ninguém o notasse. Esse modo proposto por Oddone faz com que a instrução não seja apenas uma descrição de como se faz, mas uma formação das estratégias, dos impasses mais íntimos da atividade. Porém, apesar dessa diferença e do curto espaço de tempo que tínhamos para uma discussão mais aprofundada, essa dinâmica foi extremamente rica, pois foi possível que houvesse uma partilha entre os trabalhadores de dimensões de sua atividade que iam além das prescrições.

Apenas com a simples descrição do “quê” eles fazem, a partir dos questionamentos do agente de formação em questão e também dos pares, foi possível que eles percebessem que havia toda uma série de atividades que não apareciam nas atribuições definidas pelo PCCTAE. Por exemplo, a simples tarefa de “verificar a entrada alunos” envolvia todo um

---

<sup>69</sup>A Clínica da Atividade, com o objetivo de produzir análises de uma atividade laboral, desenvolveu, a partir das contribuições do linguista Daniel Faïta, a “Experiência em Autoconfrontação Cruzada”. Esse dispositivo visa a análise da atividade, utilizando a imagem como apoio principal de observações e comentários sobre o trabalho. O trabalhador se vê, em filmagem, em determinada situação do seu cotidiano de trabalho, e verbaliza sobre os dados registrados com o pesquisador e outro colega. Esse método possibilitaria ao coletivo de trabalho ter sua experiência profissional desenvolvida, por meio de uma prática de coanálise.

debate de normas (inspeção de uniforme, inspeção de caderneta, verificar os atrasos dos alunos...) e valores (quantos atrasos determinado aluno possuía? Dar uma falta prejudicaria aquele determinado aluno? Aquela era um caso que poderia ser resolvido pelo assistente ou o aluno deveria ser encaminhado à Direção, etc.). Além disso, essas normas não eram muito bem definidas pela Direção da escola, e variavam de unidade para unidade, sendo necessário, portanto, estabelecer com os trabalhadores um plano de trabalho em conjunto para cada unidade, aliado à experiência das tarefas a serem exercidas. Ou seja, esta dinâmica foi importante para os trabalhadores perceberem como eles faziam *uso* do seu trabalho e não *executavam*, simplesmente, uma tarefa, que era complexa, embora não parecesse. Buscamos, com essa dinâmica, ressaltar o modo como cada um experimentava o trabalho, valorizando as estratégias que eram utilizadas e as parcerias encontradas para enfrentar as dificuldades de "atuar na disciplina".

Além disso, foi interessante perceber o quanto eles se sentiram satisfeitos em poder falar do “quê” eles fazem e do “como” eles fazem a partir da troca de ideias entre os colegas das outras unidades escolares, assim como houve um reposicionamento dos trabalhadores em relação ao cargo de assistente de alunos, visto que muitos se sentiam desvalorizados perante os outros trabalhadores do colégio.

Ainda seguindo as ideias de Oddone, a perspectiva ergológica desenvolve seu dispositivo de formação, o *Dispositivo Dinâmico de 3 Polos (DD3P)*, que tem o objetivo de "fazer falar" os saberes investidos da experiência de trabalho na medida em que há um retrabalho das normas antecedentes e dos conceitos e saberes formais. Esse processo, segundo Schwartz, "(...) obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho" (SCHWARTZ, 2000, p. 42-43).

Em vista disso, o autor aponta algumas limitações<sup>70</sup> do conceito de Comunidades Científicas Ampliadas de Oddone, mas, parte dele para repensar os papéis e as responsabilidades, respectivas, de formadores (pesquisadores acadêmicos) e trabalhadores. Ou seja, é preciso considerar aquilo que os agentes formadores trazem de cultura paralela a noção

---

<sup>70</sup>De acordo com Schwartz (2000), a partir da construção do conceito de atividade foi preciso repensar as "Comunidades Científicas Ampliadas", visto que, ao conhecer a atividade da pessoa no trabalho, elas ainda pertenceriam ao domínio científico clássico, quando, na verdade, as renormatizações produzem, justamente, um questionamento sobre esses saberes científicos, ditos formais. Esse movimento é o que Schwartz chama de "desconforto intelectual", e em vista disso, ele propõe uma outra nomeação a esse dispositivo. No Brasil, no início dos anos 2000, o "Programa de Saúde, formação e gênero nas escolas" – que contava com a participação de pesquisadores da ENSP-Fio Cruz e da UERJ em conjunto com os sindicatos dos profissionais de educação do Rio de Janeiro e de João Pessoa (PB) – baseado na experiência de Oddone e na discussão de Schwartz sobre o DD3P, criam a Comunidade Ampliada de Pesquisa (CAP).

de que, muitas das vezes, o saber acadêmico não dá conta da realidade. Por outro lado, é preciso estar atento ao fato de que os trabalhadores têm consciência de que não dominam os conceitos que possam auxiliá-los no aprimoramento de suas experiências, mas, ao mesmo tempo, produzem saberes de forma não linear que se dão em meio a história e situações concretas.

O encontro dinâmico de retrabalho desses dois polos de saberes (polo dos conceitos e polo dos saberes gerados na atividade), que passa pela verbalização da experiência e se dá em conjunto entre pesquisadores e trabalhadores, de acordo com Schwartz (2000), não aparece com tanta expressividade na CCA. Nesse sentido, o autor chama atenção para a necessidade de considerar um terceiro polo nesta dinâmica que irá produzir o encontro fecundo dos dois outros polos: o das exigências éticas e epistemológicas. De um modo mais claro, Schwartz afirma que este polo

(...) se articula sobre uma determinada filosofia da humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. 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 os seus valores e como eles têm sido (re)tratados.(...) Esta disposição não se empresta, no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro polo (SCHWARTZ, 2000, p. 44).

Portanto, o autor nos chama atenção de que as padronizações e modelizações devem sempre ser repensadas e reapreciadas, e que, a partir da dialética entre estes três polos, podemos situar um processo de formação. Partindo dessa discussão trazida pela Ergologia, podemos entender o quanto foi importante, no encontro com os assistentes de alunos, retrabalhar a demanda encomendada pelos chefes. Além de reformular os saberes que iríamos compartilhar com os trabalhadores, abrimos espaço, também, para o reconhecimento dos saberes que eles vinham produzindo, colocando-nos disponíveis para aprender com eles. Esse tipo de formação estaria voltado, justamente, para o desenvolvimento do segundo ingrediente do agir em competência, que discutimos no segundo capítulo, já que esse ingrediente só é possível através da operatividade e do desenvolvimento da cooperação dos protagonistas (formandos e formadores). (SCHWARTZ, 1998)

Ainda sob esta perspectiva, trazemos as contribuições de Pierre Trinquet (2010) e Louis Durrive (2002; 2007; 2010), que a partir do DD3P e da perspectiva ergológica propõem uma *ergoformação*<sup>71</sup>. Estes autores nos ajudam a pensar dispositivos de formação profissional

---

<sup>71</sup>Trinquet (2008;2010) também nomeia esse dispositivo de "Grupos de Encontros de Trabalho".

que venham abordar o trabalho sob o ângulo daquele que trabalha, tendo como foco central a relação que a pessoa estabelece com o meio no qual ela está engajada. Neste sentido, o ergoformador deve mobilizar um meio que tenha valor para a pessoa e que esta faça deste meio um ambiente potencializador para desenvolver todo seu “agir em competência”. Em outras palavras, para que haja formação, é necessário a construção de um espaço onde a aprendizagem se dê em uma situação que o sujeito a considere sua, dando a possibilidade para que a pessoa adquira os meios de gerir uma situação que muda incessantemente. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Portanto, uma *ergoformação* profissional consiste em partir da atividade real dos trabalhadores, utilizando seus saberes investidos, pensando em um modo de apreender a vivência do trabalho, considerando o que Durrive (2007) chama de “formação em alternância”. Ou seja, é preciso considerar que a formação se inscreve tanto no campo daquilo que é codificado (normas, pareceres, etc.), como no campo daquilo que escapa a essa codificação, que estaria relacionado a *vida* das pessoas no trabalho – a atividade de trabalho. Entretanto, possibilitar o diálogo sobre esse campo do vivível no trabalho é, segundo Durrive, um exercício árduo, pois é difícil falar sobre o que se faz sem nos restringir apenas a descrever prescrições e tarefas.

Falar da atividade é colocar o trabalhador em diálogo perante o outro, não como um processo de individualização, mas como um processo de transformação da atividade no intuito de propiciar o desenvolvimento do agir competente sobre aquilo que as palavras, as instruções e os procedimentos, muitas vezes, não dão conta. É fazer falar o corpo sobre aquilo que nos mobiliza, nas escolhas, nos impedimentos no modo como gerimos as variabilidades.

Entretanto, Trinquet (2010) nos alerta que a criação de uma estrutura prática que favoreça a expressão da atividade, não está remetida a construção de um grupo de discussão,

mas de grupos de produção de saberes e de ações (...). O objetivo do formador não é recolher informações que ele irá organizar depois, mas levar os trabalhadores a adquirirem um saber novo, sobre a sua própria atividade e os conhecimentos, para agirem em segurança (TRINQUET, 2010, p.108).

Neste sentido, Durrive (2002) aponta para a importância do formador considerar o formando sempre em atividade e com um ponto de vista que lhe é próprio. Essa postura de "humildade intelectual" caracteriza o que Schwartz (2007) chama de *imprendizagens*, que é uma aprendizagem que não se remete a mera transmissão/aquisição de conteúdos e informações codificadas, mas se dá na relação de engajamento com o outro em formação, atravessada pelos valores que circulam na atividade.

Esse debate pode nos parecer familiar ao nos aproximarmos das contribuições do educador Paulo Freire. E não é a toa que tanto Durrive (2002), quanto Trinquet (2010), procuram relacionar essa discussão com os pensamentos do pedagogo brasileiro.

Através de uma conversa entre Schwartz e Paulo Freire, Durrive (2002) expõe alguns pontos importantes sobre o olhar da Ergologia para os processos de aprendizagem e, principalmente, do papel do homem em relação com o mundo e em relação com a produção desse mundo. Partindo da crítica de Freire sobre a "educação bancária", que sugeriria uma pretensa dicotomia homem/mundo, onde os homens seriam espectadores ao invés de (re)criadores do mundo, Durrive aponta para o modo como a perspectiva ergológica busca, assim como Paulo Freire, uma visão de homem, de mundo, dos saberes e da produção de saberes em coexistência ativa na produção da história.

Portanto, a *ergo*formação busca uma quebra na relação com os modos de formação escolarizados e, de certa forma, pautados pelo modelo taylorista, onde os saberes são considerados de forma neutra e estática, apartados da história que o constituem e “isolados das escolhas que determinaram sua colocação em palavras e em sistema” (DURRIVE, 2002, p.25). Essa perspectiva quebra a dicotomização e a polarização entre o modo como esses saberes são dados, de forma que não haja uma responsabilização (e até uma culpabilização) sobre aquele esta aprendendo.

Embora a aproximação com Paulo Freire não seja intencional por parte dos autores da Ergologia, podemos perceber que há uma conversa entre as duas perspectivas e reconhecer os preceitos de um DD3P e de uma relação dialógica entre educador e educando em suas discussões, principalmente quando Freire aponta para uma "educação problematizadora" em contraponto a "educação bancária":

(...) a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser mais o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária, mas um ato cognoscente. (...)o objeto em lugar de ser um término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, (...) a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p39)

Portanto, assim como em Freire e seus "Círculos de Cultura"<sup>72</sup>(guardando as devidas especificidades), um método de DD3P visa problematizar o mundo, do aspecto mais "micro" ao "macro" da vida social, colocando em recíproco respeito os saberes formais e os saberes investidos na experiência (DURRIVE, 2002) .

Uma outra abordagem que pode nos auxiliar neste percurso enquanto agentes de formação, e que, segundo Durrive (2011), compartilha com a Ergologia do mesmo ponto de vista sobre o processos de conhecer, é a Didática profissional com as contribuições de Pierre Pastré. Com referências que também partem da ergonomia da atividade, considerando a distância entre o trabalho prescrito e o real, a didática profissional vai se preocupar com a necessidade de analisar a aprendizagem que se dá durante o exercício da atividade profissional. Partindo da identificação de uma "situação-problema", que mobilize os trabalhadores para sua resolução, são construídas ações de formação que possam ser transmitidas de maneira didática, como uma situação de simulação, integrada a um dispositivo de formação. Com esta abordagem, mais do que especializar os trabalhadores, pretende-se desenvolver e reestruturar suas competências dadas as resoluções de problemas perante determinada situação profissional (SANTOS, 2004).

Ao colocar o trabalhador consciente da dialética agir-compreender, Durrive acaba por comparar o objetivo da didática profissional ao terceiro ingrediente do agir em competência, apontado por Schwartz, já apresentado por nós no segundo capítulo desta dissertação. A *situação* envolve tanto um certo grau de antecipação (primeiro ingrediente) quanto envolve também aquilo que é inantecipável na atividade (segundo ingrediente), cabendo ao trabalhador uma reflexão sobre o seu saber-fazer para gerenciar e desenvolver sua atividade (intelectual e vital).

A partir dessa discussão, os autores nos põe para refletir se é possível uma formação a partir do trabalho, dado que este não é automaticamente formador. Para isso, é necessário que o tomemos como experiência, ou seja, reconhecer que ele é sempre gestão dos debates entre os valores e as normas antecedentes. Portanto, é preciso que haja um permanente "ir e vir" das situações de trabalho para refletir sobre o vivido (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007; SCHWARTZ, 2010; DURRIVE, 2011).

---

<sup>72</sup> Os "Círculos de Cultura" representavam o método freireano de educação, onde a alfabetização não era um fim em si mesma, mas um meio para o debate da realidade social dos participantes. Era, de acordo com Marinho (2009, p. 51) um "(...) espaço em que dialogicamente se ensinava e se aprendia, que não havia espaço para a transferência de conhecimento, mas a construção do saber do educando com suas hipóteses de leitura de mundo (...)".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesta pesquisa foi apontar para a necessidade de se levar em conta o ponto de vista da atividade na formação e no (des)envolvimento do agir competente dos trabalhadores no cenário do serviço público federal.

Em meio a implantação de uma política de "gestão de pessoas" que tem como ferramenta principal a "capacitação" de seus trabalhadores para melhorar a qualidade do serviço prestado ao cidadão, percebemos que o modo como essa política estava sendo inserida em nossa escola trazia diversos questionamentos, não só para os trabalhadores que eram "capacitados", mas também para nós, agentes de desenvolvimento.

Enquanto psicóloga, foi-me demandada a missão de "fazer as pessoas trabalharem", o que complicou demasiadamente meu trabalho, sendo necessário esclarecer para os meus diretores e chefes que o meu papel não seria exatamente esse. Logo, foi preciso buscar parceiros para propor outros modos de intervenção neste "não trabalhar" dos servidores desta escola que não viessem carregados de um discurso de culpabilização e /ou vitimização dos mesmos.

O serviço público federal e seus trabalhadores, tão caracterizados, no senso comum, pelo status do "não trabalhar", são atravessados, atualmente, pela lógica da empresa privada e, por isso, têm que se deparar com a urgência de se adaptar, de uma vez por todas, às exigências do mercado. Para isso, a administração pública acredita que a "capacitação" seja a principal ferramenta para promover uma mudança de comportamento dos servidores. Entretanto, o que temos presenciado no nosso dia a dia de trabalho nesta escola é que, por conta de uma progressão funcional remunerada concedida àqueles que acumulam horas de "cursos de capacitação", tem sido muito comum que uma grande parte dos servidores procurem a formação profissional apenas para ganho monetário. Deste modo, nossa questão girava em torno da necessidade de pensar dispositivos de formação que envolvessem os servidores com a realidade e seu dia a dia na escola.

Em vista disso, ao longo desse processo da dissertação, fomos amadurecendo a ideia de afirmar ações de (des)envolvimento de trabalhadores, pois, ao invés de atendermos a demanda inicial da nossa diretoria e executarmos ações compensatórias que acabavam por afirmar uma valorização da queixa e do sofrimento, e visassem, somente, a progressão funcional, começamos a debater sobre possibilidades de intervenção que contemplassem uma

formação de trabalhadores onde fosse possível constituir um espaço de produção de saberes do próprio trabalhador, convocando-o como agente ativo na gestão do seu próprio trabalho.

Para que déssemos início a essa discussão, foi necessário, primeiramente, que entendêssemos como emergiu a necessidade de se "administrar recursos humanos", ou, como se diz atualmente, "gerenciar pessoas" nos mundos do trabalho e no serviço público no Brasil. Portanto, inicialmente, buscamos entender o impacto que as modulações do capitalismo trouxeram às relações de trabalho e às relações homem-trabalho, pois é imprescindível que haja uma discussão acerca da tese de que o mundo sofre transformações, e que os trabalhadores devem, simplesmente, adaptar-se a elas. Neste sentido, discutimos que o modo de produção capitalista passa da necessidade de controle do trabalho material (caracterizado pelo quantitativo de produtos; pelo tempo de produção; pelo enquadramento de gestos e do espaço, etc.) para o "imaterial", onde a competência, o "saber-fazer" do trabalhador, este agora caracterizado enquanto "capital humano", torna-se o mote do funcionamento do capitalismo.

Problematizar o modo como estas transformações aconteceram, e vêm acontecendo, foi necessário para darmos nossos primeiros passos atrás de algumas pistas que nos apontassem para a importância de se levar em conta a dimensão da experiência das pessoas nestes percursos. Logo, foi preciso apontar para um outro posicionamento frente a essas transformações nos "mundos do trabalho", que nos confrontasse e nos colocasse para além de um simples julgamento acerca de quem se adapta, ou não, a elas. Por isso, começamos a imprimir aí uma perspectiva ergológica, ou seja, uma perspectiva que levasse em conta a dimensão histórica da atividade humana frente a esses episódios e nos trouxesse um outro comprometimento frente a história dessas mudanças no setor público em nosso país.

Em vista disso, passamos para a discussão do Decreto 5707 de 2006, principal documento que rege a política de formação profissional no serviço público federal atualmente. Explorar esse documento não foi o suficiente a princípio, sendo necessário entrar em contato com o material produzido pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) para termos uma real noção do que consistia essa Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e de como estava sendo implantado o modelo de gestão por competências. Inicialmente, não conseguíamos entender qual era a diferença entre este modelo e o modelo de posto de trabalho taylorista, onde as ações de "capacitação" e "treinamento" serviam, justamente, para adaptar os trabalhadores às exigências do cargo. No encontro com essa literatura, percebemos que ela já trazia definições prontas do conceito de *competência* e não havia uma discussão acerca de sua utilização. Esses materiais, no formato de apostilas, são

muito utilizados pela ENAP em seus cursos como forma de facilitar o entendimento dos profissionais que atuam no desenvolvimento de trabalhadores e, até mesmo, como uma tentativa de padronização dos processos de trabalho no setor público federal. Portanto, para que déssemos maior consistência a nossa discussão, foi fundamental buscarmos alguns dos principais autores utilizados pela ENAP, pois era importante, para nós, não repetirmos, simplesmente, trechos e fragmentos, que já trouxessem uma definição da competência pronta e formatada.

Dentre esses autores, a leitura de Phillippe Zarifian (2003) foi de extrema importância visto que ele trazia, além de todo o processo de emergência deste conceito, críticas ao modo como o modelo de competências vem sendo implantado nas organizações. Deste modo, alertamos àqueles que atuam com a formação de trabalhadores que tenham cuidado na reprodução e utilização deste conceito, visto que o serviço público tem suas especificidades organizacionais. Ao me deparar com a realidade da escola em que trabalho e no contato com outros trabalhadores de órgão públicos, durante os encontros promovidos pela Secretaria de Recursos Humanos do governo federal, percebi que o discurso que atravessa essa política de "desenvolvimento de pessoas" corre o risco de se preocupar, somente, em gerenciar o desempenho de trabalhadores, pois ela busca a utilização de "fórmulas" de competências que restringem-se apenas a elementos comportamentais observáveis e, portanto, desconsidera a atividade, o debate de normas e valores que atravessam o trabalhar, e que não são observáveis.

As contribuições de Zarifian, aliadas a leitura de Yves Schwartz, principalmente do seu texto "Os ingredientes da competência" (1998), foram fundamentais para começarmos a delinear nossas análises acerca de qual (des)envolvimento de trabalhadores estávamos querendo afirmar no serviço público federal. Esses autores, além de nos darem subsídios para problematizar o modo de implementação da PNDP – pois eles criticam, justamente, essa tentativa de padronização das competências dos trabalhadores –, apontam para um (des)envolvimento de um *agir competente*, ou seja, o trabalhador, em meio a um coletivo que é atravessado por regras, normas e técnicas (tanto as impostas pela organização, quanto aquelas desenvolvidas no ofício), mobiliza e (des)envolve suas competências quando se depara com aquilo que é imprevisível na situação de trabalho. Portanto, assim como Schwartz e Zarifian nos apontam, queremos chamar a atenção que a tentativa de antecipar e definir as competências em "conhecimentos, habilidades e atitudes" é, sempre, *parcial*, pois é preciso ter a noção de que o prescrito não dá conta do real do trabalho.

Apesar de pouco material disponível sobre essa questão no setor público, descobrimos em Vieira (2004) um auxílio para questionarmos essas ações de "treinamento" e "capacitação" que não consideravam as especificidades do serviço público e, principalmente, dos técnico-administrativos em educação. Deste modo, trazer nossa experiência de formação com os inspetores foi importante para mostrarmos que é possível pensar uma formação que coloque os trabalhadores ativos na gestão do seu próprio trabalho.

Além disso, com essa experiência, percebemos que é preciso um estudo mais aprofundado acerca desta atividade, pois em alguns dos autores que utilizamos e que trazem um debate sobre os trabalhadores da escola não encontramos registros sobre o trabalho do inspetor. Concordamos com um dos servidores participantes do nosso encontro que "uma escola sem inspetor não funciona", e parece que o "fora" das salas de aula não tem recebido a devida atenção dos diretores e dos outros trabalhadores da escola.

Sabemos que, em nossa "formação para grupos de ação", existiram limitações teóricas e práticas, mas, sabemos, também, que ali foi possível uma abertura para pensar outros modos de intervir no trabalho. À medida que fomos nos aprofundando no conceito de atividade, começamos a perceber, com um pouco mais de facilidade, as "pistas", e o caminho a seguir que Yves Schwartz, Louis Durrive, Yves Clot, Pierre Trinquet, Marianne Lacomblez e Marta Santos nos sugeriam para pensarmos um (des)envolvimento de trabalhadores.

Nessa caminhada, damos destaque aos resgates que alguns desses autores fazem a Lev Vigotsky e Ivar Oddone. Ao nos aventurarmos nos debates trazidos por eles, foi possível fazer essa caminhada ficar mais leve, e ampliar nossas possibilidades de investigação sobre a formação e o (des)envolvimento em outras instâncias. Com Oddone, quisemos apontar para a necessidade de colocar os trabalhadores como atores em seu processo de formação, onde o psicólogo, ou formador, apresenta os saberes formais, não como um manual de "como fazer", mas fornecendo subsídios para que os próprios trabalhadores possam colocar em debate sua própria experiência e, assim, (des)envolver estratégias e as competências necessárias para o trabalho. O "encontro" com Vigotsky foi extremamente rico, e nos fez pensar na possibilidade de, em trabalhos futuros, aprofundar nossos estudos neste importante teórico, principalmente no que se refere a pensar uma formação que leve em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal dos trabalhadores. Com Vigotsky, queremos afirmar que todas as pessoas, independente da idade, podem aprender, e que para isso, nós, agentes de formação, precisamos sempre estar atentos a essa "zona" que é composta tanto por aquilo que o trabalhador já traz em sua "bagagem" de aprendizado, quanto para a potência do que ainda está por vir.

Durrive e Trinquet também foram muito presentes em nossa pesquisa, onde, além de nos possibilitarem uma aproximação com outros autores que podem contribuir para futuros estudos nossos, como Pierre Pastré e os preceitos da Didática Profissional, e Paulo Freire, pudemos, com eles, analisar nossa experiência com os inspetores – salvando as devidas restrições e limitações deste encontro – enquanto uma espécie de *ergoformação*. Assim como Durrive e Trinquet nos sugerem, percebemos que, durante o encontro com os inspetores, na medida do possível, colocávamos em debate as normas antecedentes, institucionalizadas, assim como os valores e as práticas reais dos trabalhadores, de modo que pudéssemos, pensar outros modos de "atuar na disciplina".

Entretanto, deparamo-nos, nesta instituição, com uma política de gerenciamento que é atravessada por uma cultura paternalista, e que, infelizmente, acabou nos impedindo, a princípio, de prosseguir nessa formação. Nossa intenção era, assim como aponta Trinquet (2010), olhar o trabalho do inspetor de perto, propondo uma formação no trabalho mais específica para cada unidade escolar. Porém, entendemos que esses são os riscos que corremos quando estamos no papel de pesquisadores-trabalhadores, e que a tentativa de propor outros modos de intervenção no trabalho que viabilizem uma gestão ativa e coletiva dos trabalhadores pode ser lenta e difícil.

Embora o serviço público e suas especificidades, a nosso ver, possam compor um campo onde seja possível um (des)envolvimento do agir em competência de seus trabalhadores, acreditamos que é importante estudar com mais cuidado a história de cada instituição e que, antes de tudo, é preciso (des)envolver gerentes e chefes nestes processos. Concluindo, acreditamos que, com essa pesquisa, possamos contribuir para essa discussão tão presente, e tão recente, que envolve não só os psicólogos que atuam na área de trabalho, mas também todos os trabalhadores que atuam com formação profissional nos órgãos da administração pública federal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Denise e TELLES, Ana Luiza. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. FIGUEIREDO, Marcelo, ATHAYDE, Milton, BRITO, Jussara e ALVAREZ, Denise (Orgs.). **Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ANTONELLO, Cláudia Simone e PANTOJA, Maria Julia. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. IN: CAMÕES, Marizaura Reis de Souza, PANTOJA, Maria Júlia e BERGUE, Sandro Trescastro (Orgs.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.
- BARDANACHVILI, Eliane. Mundo do trabalho e Educação. **Educação & trabalho: o papel da escola e a qualificação para o mercado**. Rio de Janeiro. Vieira & Lent, 2011.
- BARROS, Regina D. Benevides. Grupo: estratégias na formação. ATHAYDE, Milton; BARROS, Maria Elizabeth; BRITO, Jussara e NEVES, Mary Yale (orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA 2001
- BARROS, M. E. B de e TEIXEIRA, D. V.. Clínica da atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. **Psicologia & Sociedade**; 21 (1): 81-90, 2009
- BORGES, Maria Elisa Siqueira. Trabalho e gestão de si – para além dos recursos humanos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. Vol.7, PP 41-49, 2004
- BORGES, Maria Elisa Siqueira. **O RH está nu: tramas e urdiduras por uma gestão coletiva do trabalho**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ. 2006
- BORGES, Maria Elisa Siqueira; ZAMBRONI-DE-SOUZA, Paulo César. Entrevista: Pierre Trinquet e o ponto de vista da atividade em formação profissional e segurança no trabalho. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 13, n. 1, 2010 .  
Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Programa da qualidade e participação na administração pública. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado: Brasília: MARE, 1997.
- BRASIL. **Decreto nº5707 de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei 8112 de 11 de dezembro de 1990.
- BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. **Relatório Final da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública. Federal:** a democratização das relações de trabalho: um novo olhar sobre a política de gestão de pessoas da Administração Pública Federal. Brasília:MP, 2009
- BRANDÃO, Hugo Pena, CARBONE, Pedro Paulo, LEITE, João Batista Diniz, VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**.. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2006

BRITO, Jussara Cruz de. **Saúde, trabalho e modos sexuais de viver**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1999.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Saúde Coletiva: o ponto de vista da atividade e as relações de gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, 10(4), 879-890. Rio de Janeiro, 2005

CANGUILHEM, George. **Normal e Patológico**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2010

CARVALHO, Antônio Ivo de; VIEIRA, Anísio Soares; BRUNO, Fátima; MOTTA, José Inácio Jardim, BARONI, Margaret; MACDOWELL, Maria Cristina; SALGADO, Rosângela; CÔRTEZ, Sérgio da Costa. **Escolas de Governo e gestão por competências**: mesa-redonda de pesquisa-ação Brasília. ENAP 2009

CHANLAT, Jean-François. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. **VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0043316.pdf> Acesso: 18/08/2012

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 6ª tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CLOT, Yves. A formação pela análise do trabalho: por uma terceira via. **Maneiras de agir, maneiras de pensar em formação**. Tradução de trabalho feita por Claudia Osorio, Kátia Santorum e Suyanna Barker 2000

\_\_\_\_\_. Vygotsky: para além da psicologia cognitiva. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006

\_\_\_\_\_. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

\_\_\_\_\_. A Psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.22 – n. 1, p. 207-234, Jan/Abr, 2010b.

CUNHA, Daisy Moreira. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2005.

DANIELLOU, François e BÈGUIN, Pascal. Metodologia da ação ergonômica; abordagens do trabalho real. FALZON, Pierre (Org.); **Ergonomia**. 1 ed. São Paulo : Blucher , v. 1 , 668 p. 2007

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

DURRIVE, Louis. Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica. **Pro-Posições** - vol. 13, N. 3 (39) - set./dez. 2002

\_\_\_\_\_. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, 2011. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462011000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400003&lng=en&nrm=iso). access on 19 Nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000400003>.

FALZON, Pierre. Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia: elementos de uma análise cognitiva da prática. FALZON, Pierre (Org.); **Ergonomia**. 1 ed. São Paulo : Blucher. 2007

FONSECA, J. C. de F.; SALES, M. M. & DIAS, F. C. T. Psicologia, trabalho e subjetividade, modos de fazer e de ser: notas sobre as regulações vividas por trabalhadores técnico-administrativos em uma universidade pública. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 5(2), São João del-Rei, agosto/dezembro 2010

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. IN: **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial 2001: 183-196.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola. 1996

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª.ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: [http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia\\_do\\_Oprimido.pdf](http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf) Acesso em: 14/08/12

GAETANI, Francisco e BAGGIO, Sheila Brandão. Capacitação e Desenvolvimento Organizacional no Setor Público. Entre "salgar carne podre" ou o "messianismo" dos recursos humanos. **II Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Isla de Margarita, Venezuela, 14 - 18 de octubre 1997

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1986

GOMES, Luciana et al . Competências, sofrimento e construção de sentido na atividade de auxiliares de enfermagem em Utin. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, 2011 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462011000400007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400007&lng=pt&nrm=iso). acessos em 17 out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000400007>.

GORZ, André. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005

HECKERT, A. L E NEVES, C. A. Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: PINHEIRO, Roseni et al. (org). **Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e praticas**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ-CEPESC- ABRASCO. 2007

HUBALT, François. Do que a ergonomia pode fazer a análise?. DANIELLOU, François. **A ergonomia em busca de seus princípios:** debates epistemológicos. São Paulo. Editora Blucher, 2004.

LACOMBLÈZ, Marianne e TEIGER, Catherine. Ergonomia, formações e transformações. FALZON, Pierre (Org.); Ergonomia . 1 ed. São Paulo : Blucher , v. 1 , 668 p. 2007  
LAVILLE, Antoine. Referências para uma história da ergonomia francófona. FALZON, Pierre (Org.); Ergonomia . São Paulo : Blucher , 2007.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE BOTERF, Guy. Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? **EDUCATION PERMANENTE** n° 135/1998-2  
\_\_\_\_\_. **Repenser la compétence:** pour dépasser les idées reçues : 15 propositions. Eyrolles. Paris, 2008. Disponível em: [http://mgrh.zoomshare.com/files/Repenser\\_la\\_comp\\_tence\\_Pour\\_d\\_passer\\_les\\_id\\_es\\_re\\_ues\\_-\\_15\\_propositions\\_2008\\_2212541058.pdf](http://mgrh.zoomshare.com/files/Repenser_la_comp_tence_Pour_d_passer_les_id_es_re_ues_-_15_propositions_2008_2212541058.pdf). Acesso em: 12/06/2012

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Yves Clot. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 jul. 2012.

MACHADO, Genilza Evaristo et al . Coletivos de trabalho, inserção e formação: o caso dos juízes do trabalho. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 4, dez. 2010 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000400003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2011.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura:** origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155120/>>. Acesso em: 2012-08-16.

MARTINS, Regina Copello, COSTA, Stella Regina Reis da, RIBEIRO, Flavio Salema Garção. **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas** – propondo melhorias. Disponível em :[HTTP://repositórios.inmetro.gov.br/bitstream/123456789/770/1/2004\\_ReginaCopelloMartins2.pdf](http://repositórios.inmetro.gov.br/bitstream/123456789/770/1/2004_ReginaCopelloMartins2.pdf).. Acesso em: 25/06/2011

MEIRELLES, Catharina Marinho e FIGUEIREDO, Julio Carlos. Público *versus* privado: a questão da qualidade na prestação de serviços. **Cadernos do ICHF:** série Estudos e Pesquisas. p. 1-10. Jan/Jun.2009

MUNIZ, Helder Pordeus, ATHAYDE, Milton e NEVES, Mary Yale. A atividade dos operários da construção civil face ao acidente do trabalho. ARAÚJO, Anísio et. al. (Orgs.). **Cenários do trabalho:** subjetividade, movimento e enigma. Rio de janeiro: DP&A, 2004.

MUNIZ, Helder Pordeus e FRANÇA, Maristela Botelho. Desafios da eficácia e eficiência no trabalho em saúde. *Tempus - Actas de Saúde Coletiva*, Vol. 5, No 1 (2011). Disponível em: <http://www.tempusactas.unb.br/index.php/tempus/article/view/920>. Acesso: 18/08/2012

NEGRI, A. **Exílio**: seguido de valor e afeto. São Paulo: Iluminuras, 2001

NEVES, Cláudia E. Abbês Baêta. Sociedade de Controle, o neoliberalismo e os efeitos de subjetivação. In: SILVA, André do et al. (Org.). **Subjetividade**: questões contemporâneas. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 84-91.

NEVES, Mary Yale; ATHAYDE, Milton; MUNIZ, Hélder. Notas sobre a saúde mental e trabalho docente a partir de uma investigação com professoras de escolas públicas. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.302-321.

NEVES, Claudia Elizabeth Abbês Baeta. **Interferir entre desejo e capital**. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica apresentada à PUC de São Paulo, 2002.  
ODDONE, Ivar. Experiência. **Laboreal**, 3, (1), 52-53. 2007. Disponível em: [http://laboreal.up.pt/media/artigos/123/52\\_53pt.pdf](http://laboreal.up.pt/media/artigos/123/52_53pt.pdf). Acesso: 22/07/2012

PERRENOUD, Phillippe. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?. In **Résonances**. Mensuel de l'école valaisanne, n° 3, Dossier "Savoirs et compétences", novembre 1998, pp. 3-7. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_34.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.rtf). Acesso em :01/05/2012.

PIRES, Alexandre Kalil et al.. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. Tese apresentada para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro .2011

SATO, Leny e OLIVEIRA, Fabio de. Compreender a gestão a partir do cotidiano de trabalho. **Aletheia** 27(1), p.188-197, jan./jun. 2008

SANTOS, Marta e LACOMBLEZ, Marianne. Discutir o trabalho, fazer sabendo: projecto de formação profissional de adultos. **Cadernos de consulta psicológica**, ex. 17/18, p. 295-304. 2002. Disponível em: [repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14782/2/821.pdf](http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14782/2/821.pdf). Acesso: 18/07/2012

SANTOS, Marta. **O projecto de uma sociedade do conhecimento de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal**. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. 2004

\_\_\_\_\_. Apresentação de Obras: - análise psicológica do trabalho; dos conceitos aos métodos. **Revista Laboreal**. Volume II, nº1. 2006. PP. 34-41.

SANTOS, Marta e LACOMBLEZ, Marianne. O que faz o medo de aprender na zona de desenvolvimento proximal? **Laboreal**, 3, (1), 06-14. 2007. Disponível em: [http://laboreal.up.pt/media/artigos/111/06\\_14pt.pdf](http://laboreal.up.pt/media/artigos/111/06_14pt.pdf). Acesso: 18/07/2012

SCHICKMANN, Rosane. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. IN: CAMÕES, Marizaura Reis de Souza, PANTOJA, Maria Júlia e BERGUE, Sandro Trescastro (Orgs.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173301998000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000400004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>.

\_\_\_\_\_. A Comunidade Científica Ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n.7. jul/dez, 2000

\_\_\_\_\_. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2(1): 33-55, 2004

\_\_\_\_\_. Actividade. **Laboreal**, 1, (1), 63-64. 2005a <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV658223469:53635622>. Acesso em: 05/07/2012

\_\_\_\_\_ e CUNHA, Dayse Moreira. A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade. **Trabalho & Educação** – vol.14, nº 1 – jan / jul – 2005b. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/993/856>. Acesso em :05/07/2012

\_\_\_\_\_. Trabalho e Ergologia. SCHWARTZ, Yves e DOURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade Humana**. Niterói: EdUFF, 2007a.

\_\_\_\_\_. Técnicas e Competências. SCHWARTZ, Yves e DOURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade Humana**. Niterói: EdUFF, 2007b.

\_\_\_\_\_. A linguagem como atividade. SCHWARTZ, Yves e DOURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade Humana**. Niterói: EdUFF, 2007c.

\_\_\_\_\_. Uso de si e competência. SCHWARTZ, Yves e DOURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade Humana**. Niterói: EdUFF, 2007d.

\_\_\_\_\_. O homem, o mercado e a cidade. SCHWARTZ, Yves e DOURRIVE, Louis (orgs.). **Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade Humana**. Niterói: EdUFF, 2007e.

\_\_\_\_\_. A Experiência é Formadora? **Educação & Realidade**, 35(1), 35-48. Jan/Abr, 2010.

\_\_\_\_\_. Qual sujeito para qual experiência ? **Tempus - Actas de Saúde Coletiva** - O Trabalho em Saúde. vol. 5, nº 1. 2011a

\_\_\_\_\_. Manifesto por um ergoengajamento. BENDASSOLLI, Pedro F. e SOBOLL, Lis Andrea P.(Orgs.). **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo. Atlas, 2011b.

\_\_\_\_\_. . Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. educ. saúde (Online)**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462011000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462011000400002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 jul. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462011000400002>.

SIQUEIRA, Marcus Vinícius Soares e MENDES, Ana Magnólia. Gestão de pessoas no setor público e a reprodução do discurso do setor privado. **Revista do Serviço Público**. Brasília 60(3) 241-250 jul/set 2009

SOARES, Auresiane Gomes. Construindo ferramentas para ir ao encontro dos saberes da experiência: novos olhares sobre a formação continuada. Trabalho apresentado ao eixo Temático III - Metodologia nas pesquisas sobre o trabalho docente. **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Nov, 2006. UERJ. RJ

TERSSAC, G.; MAGGI, B. O trabalho e a abordagem ergonômica. DANIELLOU, François. **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo. Editora Blucher, 2004.

TRINQUET, Pierre. A formação profissional e continua (FPC) na França: um olhar cruzado. **Trabalho & Educação** – vol.17, nº 1 – jan. / abr. – 2008

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf). Acesso em 09/08/2012

VASCONCELOS, Ricardo e LACOMBLEZ, Marianne. Análise guiada do trabalho e desenvolvimento de competências profissionais: contributos, reflexões e desafios. **Cadernos de consulta psicológica**, ex. 17/18, p. 295-304. 2002. Disponível em: [repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14842/2/5801.pdf](http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14842/2/5801.pdf). Acesso: 18/07/2012

\_\_\_\_\_. Redescubramo-nos na sua experiência: o desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, 1, (1), 38-51.2005. Disponível em: [http://laboreal.up.pt/media/artigos/24/7\\_Ricardo&Marianne\\_PT.pdf](http://laboreal.up.pt/media/artigos/24/7_Ricardo&Marianne_PT.pdf). Acesso: 26/07/2012

VICENTI, Antonella de. Ivar Oddone, intelectual orgânico e pesquisador heterodoxo. In: **Les Territoires du Travail: les continents de l'expérience**, Mai 1999, N° 3, pp. 33-42, Catéis. 1999

VIEIRA, Fernando de Oliveira. Limitações no desenvolvimento e na carreira de funcionários técnico-administrativos nas universidades do Rio de Janeiro. **Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED**. Novembro de 2004. Caxambu, MG

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZARIFIAN, Phillipe. Mutação dos sistemas produtivos e competências profissionais: a produção industrial de serviço. In: SALERNO, Mario Sérgio. (Org.). **Relação de serviço: produção e avaliação**. São Paulo: Senac, 2001a. p. 67-94.

\_\_\_\_\_. Valor, organização e competência na produção de serviço: esboço de um modelo de produção de serviço. In: SALERNO, Mario Sérgio. (Org.). **Relação de Serviço: produção e avaliação**. São Paulo: Senac, 2001b. p. 95-150.

\_\_\_\_\_. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Senac, 2003

WELL-FASSINA, Annie e PASTRÉ, Pierre. As competências profissionais e seu desenvolvimento. FALZON, Pierre (Org.); **Ergonomia** . 1 ed. São Paulo : Blucher. 2007

WISNER, Alain. A metodologia na Ergonomia: ontem e hoje. In: Wisner, A. **A inteligência do trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994