

## **Constituição do sujeito, socialização/apropriação do conhecimento e formação em serviço<sup>1</sup>**

*Andréa Vieira Zanella<sup>2</sup>*

*Sílvia Zanatta Da Ros<sup>3</sup>*

Universidade Federal de Santa Catarina

### **Resumo**

Toda e qualquer prática de ensino, independente dos sujeitos envolvidos e do objeto do conhecimento, fundamenta-se, de forma explícita ou não, em determinados pressupostos. Desse modo, ao se planejar um treinamento, seja este de longa ou curta duração, juntamente com a delimitação dos conteúdos a serem ensinados são definidas as estratégias do ensinar, as quais, por sua vez, pau-

### **Abstract**

Every kind of teaching practice, independently of the individuals and of the object of knowledge involved, is explicitly or implicitly built on certain presuppositions. This means that, when training is planned, no matter how long it may last, together with the choice of the subjects to be taught, we define the strategies of teaching. These strategies are based on a

<sup>1</sup> Constitution of the subject, socialization/appropriation of knowledge and training at the workplace.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, professora adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, pesquisadora do CNPq.

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, professora adjunto do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil, pesquisadora do CNPq.

tam-se em uma determinada forma de se entender o processo de socialização/apropriação do conhecimento.

Observa-se, no entanto, que as concepções correntes em formação em serviço enfatizam, prioritariamente, ou o objeto de conhecimento ou os aprendizes, perdendo de vista que o homem é constituidor e constituído no seu fazer, o qual está sempre e necessariamente marcado pelas suas condições sociais, sua história, seus afetos, a forma de se relacionar com o mundo que o cerca e apropriar-se deste. Essas questões são foco do presente trabalho, caracterizando-se como indicadores para se repensar a formação de pessoal.

certain way of understanding the process of socialization/appropriation of knowledge.

However, we observe that the current conceptions of training at the workplace emphasize mainly either the object of knowledge or the learners, losing sight of the idea that you develop your actions and are developed by your doings, which are always marked by the respective social conditions, history, affections, the way you relate yourself to the surrounding world and the way you appropriate yourself of this same world. These issues are focused in the present work, characterized as indicators that are useful to rethink staff training.

**Palavras-chave:** Formação em serviço, qualificação profissional, psicologia histórico-cultural, Vygotski.

**Keywords:** training/education at the workplace, professional qualification, historical-cultural psychology, Vygotski.

\*\*\*\*\*

*Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.*

**Milton Santos**

Os programas de Capacitação, Treinamento e Desenvolvimento de trabalhadores têm sido concebidos, em geral, a partir de uma leitura dicotomizada das Ciências Humanas e Sociais. Apesar de consistirem em processos educativos, poucas têm sido as reflexões sobre esses programas que os considerem como tais. Em decorrência, as reiteradas propostas de novos cursos geralmente consistem em res-

postas a determinados modismos que, da mesma forma como rapidamente se espalham, são mais rapidamente ainda deixados de lado em razão de “novas” e “indispensáveis” propostas. Essa constante troca, que objetiva sem dúvida uma busca de formas mais eficientes e eficazes à produtividade, está de certo modo pautada numa ênfase à produção sem relacionar as propostas ao cerne do movimento que gerou as novas reestruturações produtivas. Resulta daí um carrossel de práticas que giram em torno de si próprias, onde a ênfase recai na técnica pela técnica, negando as relações entre as classes sociais para centrarem-se no estudo das dimensões específicas do trabalho em seus aspectos pragmáticos ou na competitividade, tendo a produtividade e a sobrevivência do capital como meta.

A reflexão que necessita ser feita, pois, para além do que se considera importante ensinar e aprender, diz respeito a como são entendidos os processos de socialização e apropriação do conhecimento inseridos num dado contexto de produção, posto que essa análise pode apontar indicativos para o redimensionamento das propostas de formação de pessoal.

Neste sentido, é necessário destacar que as duas dimensões – *o que se ensina e como se ensina/aprende* – são aqui entendidas não como complementares – posto que a idéia de complementaridade pauta-se na noção de partes distintas que se relacionam – mas sim como mutuamente *constitutivas*, o que entendemos segundo os aportes teóricos de CHAUI (1993): o que quer que seja alvo de instrução o é em razão dos sujeitos aprendizes e, por sua vez, pressupõe uma forma específica de ensino. Desse modo, o “outro”, ainda que ausente, sempre participa das definições a respeito do que se constitui como alvo do ensinar.

Assim, entendemos que as concepções correntes em formação em serviço, fundamentalmente as que enfatizam uma ou outra das dimensões citadas (enfatizando ou o objeto de conhecimento ou os sujeitos que aprendem, geralmente identificadas como dimensões organizacional e humana), ou mesmo concepções que trabalham com ambas, mas de forma dicotômica, perdem de vista que o homem é sujeito de suas ações e, enquanto sujeito, o seu fazer está sempre e necessariamente marcado pelas suas condições sociais, sua história, seus afetos, sua forma de se relacionar com o mundo que o cerca, ou melhor, com o mundo do trabalho que se organiza e se reorganiza pelas demandas do capital.

Outro conceito que necessita ser discutido é o de “Desenvolvimento”, geralmente presente em propostas de formação de pessoal. A que se

refere? Como acontece? Como é explicado? Tais questões já anunciam algo muito importante, ou seja, o fato de que há diferentes explicações para o processo de desenvolvimento humano. Mais ainda: há diferentes explicações para a relação desenvolvimento/aprendizagem que, por sua vez, implicam em diferentes propostas para a relação ensinar e aprender.

Ao considerarmos o fordismo como forma de organização produtiva, por exemplo, podemos destacar a dissociação entre o ensinar/aprender e os processos de desenvolvimento do homem trabalhador enquanto totalidade social, produto e produtor de uma história de trabalho, de si mesmo e das pessoas com as quais convive. O economicismo fordista, conforme apontado por BIHR (1999), descuidou-se sobremaneira do entorno social da vida do trabalhador, negando as relações sociais da qual é expressão e naturalizando as relações que se firmavam entre empregadores e empregados. Assim, o fordismo apresentou-se como compromisso que se assentava na

*...relação contratual entre dois indivíduos, tal como é codificada pelo direito civil: ele não é resultado de duas vontades livres, que se engajam reciprocamente de maneira clara e refletida uma em relação à outra (BIHR, 1999:36).*

Privilegiou-se nesse modelo a técnica pela técnica, descuidando-se de suas repercussões na subjetividade do trabalhador. Os tempos, os movimentos, a série taylorista, a produção em massa caracterizavam um dado tipo de compreensão do que se chama desenvolvimento nas propostas de formação de pessoal, marcado pela dicotomia entre o pensar, o sentir e o fazer.

Por outro lado, com as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho nas últimas décadas do século XX passamos do taylorismo e do fordismo aos modelos de

*...flexibilização da produção 'pela especialização flexível', por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 1995:16).*

Esse modelo, conhecido como toyotismo, sobrepõe-se ao padrão fordista: aqui aparecem novas relações do homem com o trabalho e desse com o empregador. No entanto, autores que analisam essa proposta, como ANTUNES (1995), apontam que isso significa, apenas, adequação a uma nova forma do capital reproduzir-se, resultando em perspectivas de formação de pessoal centradas nos próprios sujeitos, em suas compe-

tências e criatividade, desconsiderando as condições sociais e históricas que constituem esses sujeitos bem como as possibilidades concretas de inserção no mercado de trabalho.

Como a formação em serviço é, em síntese, uma prática educativa, essas diferentes propostas para a relação ensinar/aprender resultam, pois, em perspectivas diversas de se compreender e implementar os processos de desenvolvimento de pessoal. Essas questões serão aqui discutidas, bem como apontamentos para se pensar essa formação a partir da perspectiva histórico-cultural.

### **Programas de desenvolvimento de pessoal: propostas similares?**

Toda e qualquer proposta de formação de recursos humanos, independente da nomenclatura assumida – treinamento, aperfeiçoamento, qualificação etc. – e do fato de se ter ciência disso ou não, pauta-se em uma determinada forma de se compreender as relações entre ensinar/aprender, desenvolvimento/aprendizagem e, portanto, da constituição do sujeito. Implícito está, nesse sentido, a necessidade de uma maior aproximação entre duas áreas tradicionalmente dicotomizadas da psicologia e que interessam para a temática aqui abordada, no caso a organizacional e a educação em sua dimensão psicossocial.

Isto se faz importante na medida em que há especificidades que, ao serem relegadas a um segundo plano, geram conseqüências negativas, fundamentalmente em razão da pouca interlocução entre as diferentes possibilidades de intervenção. Observa-se, como resultado, que o que se perde é a possibilidade de uma aproximação com a realidade que permita compreendê-la em sua complexidade, o que poderia resultar em intervenções mais consistentes.

No que se refere à separação psicologia organizacional/psicologia da educação, anteriormente citada, temos visto que esta tem sido principalmente nefasta no que se refere à atuação dos profissionais em programas de treinamento de pessoal. Por não compreenderem a complexidade dos processos de ensinar e aprender e a importância destes na constituição dos sujeitos envolvidos, têm sido freqüentes os enfoques essencialmente técnicos, centrados em treinamentos de habilidades/fazer independentes dos sujeitos que engendram as ações e das conseqüências sociais destas, ou então enfoques que, pautados fundamentalmente em técnicas de dinâmica de grupos, visam a melhoria das rela-

ções humanas distanciando-as do próprio fazer, bem como das condições sociais, econômicas e políticas que imprimem marcas em cada um de nós e, assim, caracterizam essas mesmas relações e fazeres.

Ao relacionarmos os sujeitos com seus fazeres e as conseqüências decorrentes, chamamos a atenção para o fato de que somos agentes sociais: nossas ações incidem sobre a realidade, contribuindo ou para a sua manutenção ou então para a sua transformação. Por sua vez, essa mesma realidade, que se apresenta em constante movimento, constitui os sujeitos que dela/nela participam. Como nos esclarece MORIN (1996:48):

*... a sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre os indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. Essas mesmas qualidades retroatam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os homens produzem a sociedade, que produz os indivíduos.*

Uma proposta que se pretenda diferenciada dos programas existentes em formação de recursos humanos necessita, portanto, pautar-se em pressupostos que se assentem em uma perspectiva não dicotômica da constituição do sujeito, que o entendam como socialmente constituído e ao mesmo tempo como constituidor do contexto no qual se insere. Nesse sentido, necessita de uma outra perspectiva para a compreensão da relação desenvolvimento/aprendizagem e, conseqüentemente, da relação ensinar/aprender.

As mudanças nas formas de organização do trabalho em função das crises econômicas, nas quais rompe-se a regularidade da produção, abala a tríade lucro, preço e custo, exigindo a minimização dos últimos através de novos modelos de organização da produção capitalista. Como conseqüência, impõe-se a reorganização do trabalho, o que implica em formação do trabalhador. Assim, o operário especializado da produção taylorista-fordista passa a ser substituído tendo em vista a necessidade de um operário polivalente para atuar numa linha de produção flexível, atendendo à dinâmica de uma organização dividida em células ou microempresas, por exemplo. Nesta mudança de estilo

*...começa a trabalhar um operário cada vez mais envolvido no seu fazer dando agora a tarefa de pensar partes de seu processo de trabalho. Aqui a questão de trabalhos em grupo tornam-se de fundamental importância à sobrevivência do modelo (LIMA e NONNENMACHER, 1995:273).*

Segundo esses autores, os grupos funcionam como:

*...ferramentas utilizadas no sentido de envolvimento dos trabalhadores na produção (...) para propor, organizar e discutir idéias e projetos no que se refere a modificações na produção, visando fundamentalmente os índices de qualidade e produtividade dos produtos e processos (ibid, p.273).*

Vale ressaltar, no entanto, que os novos padrões de gestão de força de trabalho, apesar de aparentarem novas possibilidades no que tange à tradicional dicotomia entre o fazer e o pensar e de aparentarem, também, novas possibilidades de relações intersubjetivas entre patrão e empregado, trazem em si manobras de cooptação do trabalhador que pretendem, antes de mais nada, um aumento nos índices de produtividade com margens de lucro adequadas à reprodução contínua do capital.

### **O “desenvolvimento humano” e a questão da constituição do sujeito**

Desenvolvimento constitui-se como uma categoria fundamental da Psicologia e da Educação. Tradicionalmente tem sido utilizada para referir-se a algo de ordem interna que paulatinamente se manifesta, contrapondo-se, portanto, à aprendizagem, relacionada à incorporação de aspectos externos à conduta humana.

Essa explicação, no entanto, caracteriza uma compreensão dicotômica da constituição do homem, posto que estabelece uma cisão entre fatores internos e externos, entre subjetividade (que remete a aspectos particulares de cada sujeito) e objetividade (referindo-se às características do contexto social como um todo).

Essa cisão é legitimada pela maioria das teorias psicológicas que tratam da relação desenvolvimento/aprendizagem, as quais podem ser agrupadas em duas vertentes: inatista e ambientalista. Para a perspectiva inatista, os processos de aprendizagem estão a reboque do desenvolvimento, pois “...o papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa” (DAVIS e OLIVEIRA, 1993:27). A perspectiva ambientalista, por sua vez, destaca os fatores ambientais e entende que aprender significa modificar o comportamento em decorrência desses fatores. Conseqüentemente, os processos de ensino são valorizados, centrando-se estes no controle dos estímulos que antecedem e sucedem o comportamento, de modo a garantir que habilidades sejam adquiridas.

As críticas às teorias inatistas e ambientalistas pautam-se no fato destas privilegiarem, na explicação da constituição das características

humanas singulares, ou fatores do meio externo, desconsiderando o papel ativo do sujeito na constituição de sua própria história, ou fatores maturacionais, deixando de lado a complexidade de aspectos do meio físico e social.

Contraopondo-se a essas tendências, perspectivas interacionistas ganham ênfase a partir da década de 80, principalmente com o desenvolvimento e divulgação de pesquisas pautadas no referencial piagetiano. Ainda que contribuam para apontar a falsa cisão entre indivíduo e ambiente, estas, no entanto, não superam a dicotomia posta na medida em que continuam trabalhando com a perspectiva de pólos antagônicos que interagem, complementando-se.

Na proposta de trabalho aqui defendida partimos da compreensão de que essa é uma falsa cisão, posto que tudo o que existe para o sujeito é socialmente originado (VYGOTSKI, 1991); ou seja, partimos do pressuposto de que o homem constitui as suas características singulares no contexto das relações sociais, na medida em que contribui concomitantemente para a constituição das pessoas com as quais se relaciona, pois “...a prática instituidora do social é ação de sujeitos que são instituídos como tais por esse mesmo social” (CHAUÍ, 1993:17).

É a atividade humana, mediada por instrumentos de natureza material (ferramentas) e representacional (signos), que permite ao homem engendrar esse movimento de constituição das suas características singulares, das suas funções psicológicas superiores.<sup>4</sup> Por sua vez, tanto as ferramentas quanto os signos são produzidos pelos próprios homens e apropriados no contexto das interações sociais. Se as ferramentas permitem ao homem modificar o meio na medida em que também o modificam, os signos permitem ao homem, “... através de processos de substituição ou representacionais (uma espécie de ‘jogo de simulação’) [...] conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica. Isto torna o real cognoscível e comunicável” (PINO, 1995:33).

Os signos são considerados por VYGOTSKI (1987) como medidores tanto das relações do homem com os outros homens quanto do homem

<sup>4</sup> Funções psicológicas superiores são funções caracteristicamente humanas, que nos diferenciam das demais espécies. Assim, o conceito de função psicológica superior “...está constituído pelos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, está constituído pelos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que tem sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.” (VYGOTSKI, 1987:32).



consigo mesmo. Isso porque, na atividade, o homem apropria-se da significação desta, o que caracteriza o psiquismo humano como semiótica-mente mediado. É, portanto, a significação da realidade que é apropriada, e não a realidade em si. A significação refere-se:

*...a o quê as coisas querem dizer, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, portanto, social e historicamente produzida (ZANELLA, 1997:67).*

Novamente as relações sociais ganham destaque em nossa discussão. Com o exposto até então é possível afirmar que tanto as características de cada sujeito em particular quanto as características de cada grupo social como um todo, são coletivamente produzidas no contexto das interações humanas, no contexto das relações eu-outro. Eu e Outro, por sua vez, são aqui entendidos como “...conceitos relacionais e não conceitos referentes a entidades que se formam separadamente e entram em contato. Como WALLON (...) já disse: “O sócius ou outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica” (GÓES, 1992:338).

Nessa perspectiva, entende-se que toda e qualquer situação em que sujeitos estejam envolvidos contribui para a constituição desses mesmos sujeitos, o que remete à compreensão de homem como ser historicamente produzido e ao mesmo tempo produtor da história, “...não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade” (LANE, 1984:15).

A relação desenvolvimento/aprendizagem é, nesta ótica, necessariamente entendida de uma maneira diferenciada das perspectivas anteriormente citadas. Para VYGOTSKI (1984), desenvolvimento e aprendizagem interrelacionam-se desde o momento em que a criança nasce; ou seja, a constituição do sujeito resulta de um movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento.

Aprendizagem é aqui entendida como o processo de apropriação da cultura. A cultura, por sua vez, é a expressão simbólica das relações estabelecidas pelos homens, seja entre si e com o poder, seja com a natureza (CHAUÍ, 1993). Sendo de ordem simbólica, explicita-se aqui o que foi anteriormente apontado: que no contexto das relações sociais, o homem apropria-se da significação das ações, sendo que essa apropriação decorre tanto de condições intelectivas quanto dos afetos envolvidos nessas relações. Ou seja, o sujeito apropria-se do que significa - do sentido atribuído - em relação ao que se constitui como objeto

de conhecimento. Necessário destacar que “...significados e sentidos<sup>5</sup> são produzidos nas relações dialógicas, na medida em que sujeitos e objetos no mundo se constituem como sujeitos e objetos do e no discurso” (SMOLKA, 1992:333).

Considerando que aprender consiste na apropriação da significação da atividade, o desenvolvimento humano é entendido como complexo processo cujos pontos nodais, de virada, decorrem da utilização, pelo sujeito, de novas formas de mediação (ou da transição para uma versão mais avançada de uma forma de mediação já existente), que o permitem regular a própria conduta em um grau maior de complexidade (WERTSCH, 1988). Com a mediação do signo, portanto, a ação humana pode ser pensada e planejada, o que possibilita ao homem, na medida em que regula através dos signos a sua própria vontade, regular a sua conduta.

De acordo com VYGOTSKI (1984), o desenvolvimento pode ser visto retrospectivamente (referindo-se ao que o sujeito já conquistou), ou prospectivamente, incidindo a análise sobre o que está em processo de concretização, ou seja, sobre o que o sujeito não resolve independentemente mas que, com a ajuda de alguém, pode solucionar. A constatação de um segundo nível de desenvolvimento possibilitou a este autor destacar um conceito que vem sendo amplamente utilizado: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Constituído no contexto das interações sociais, a ZDP consiste no “... campo interpsicológico (...) em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados” (ZANELLA, 1994:108).

Nesse sentido, a ZDP remete à noção de espaço intersubjetivo, de relações eu-outro em que trocas significativas possibilitam aos sujeitos em interação reverem pontos de vista e complexificarem as suas leituras do contexto no qual se inserem, de si mesmos e/ou da situação foco de análise.

Na perspectiva ora proposta entende-se, por conseguinte, que os processos de ensinar e aprender, desde que adequadamente organizados, podem promover desenvolvimento, o que imprime a essas atividades um importante papel na produção tanto de histórias pessoais quanto de histórias coletivas.

<sup>5</sup> De acordo com VYGOTSKI (1991:333), “...o sentido da palavra é a soma de todos os sucessos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas de sentido, a mais estável, coerente e precisa”.

## O processo de socialização/apropriação do conhecimento e a formação em serviço

Ensinar/socializar e aprender/apropriar-se do conhecimento são atividades que caracterizam as relações sociais e, portanto, estão presentes sempre que há intenção de modificar a si mesmo ou ao outro. Nesse sentido,

*...não há aprendizagem sem que haja uma situação ou um sujeito que ensina. Por sua vez, só há situação de ensino se há sujeitos que engendram ações de aprender. Ensinar e aprender caracterizam-se, portanto, como atividades sociais e permanentemente constituídas; enquanto tais são também constantemente transformadas, seja em função dos sujeitos envolvidos, do contexto ou do que é alvo do ensinar e do aprender para esses sujeitos (ZANELLA, 1997:5).*

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que toda e qualquer proposta de formação profissional que enfatiza aspectos técnicos implica também em aspectos sociais, que dizem respeito aos diferentes sujeitos envolvidos, com seus afetos, conhecimentos, possibilidades, condições sociais e histórias de vida.

Desse modo, os treinamentos e cursos de aperfeiçoamento, entendidos como possibilidades de novos encontros, podem constituir-se em espaços de trocas enriquecedoras, espaços de produção/apropriação de novas significações que possibilitem aos sujeitos envolvidos confrontar-se com o diverso, relativizar pontos de vista, re-significar situações vivenciadas e, fundamentalmente, criar formas de intervenção que façam frente aos desafios atuais.

Por que apontamos aqui a questão da criatividade?

KLIKSBERG (1992:100) destaca que, face às aceleradas mudanças tecnológicas e o entrelaçamento do sistema econômico internacional, predomina a incerteza e a turbulência. Nesse contexto há a demanda por gerentes capazes de “manejar complexidades”. O gerente que consegue manejar complexidades, por sua vez, é aquele que, além de dominar tecnologias e apresentar habilidades específicas, é capaz de “...aprender da própria realidade, de ‘dar-se conta’”.

Aprender da própria realidade não é tarefa simples: implica, entre outras coisas, a possibilidade de leitura crítica, de escuta atenta, de garantir espaço para que as pessoas com quem se trabalha possam falar e participar ativamente do processo de redimensionamento das ações empreendidas. Isso porque toda prática profissional

*...não se reduz à mera reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. Trata-se de um processo de construção seletivo, onde se reproduzem, ratificam ou se rejeitam a tradição e as concepções anteriores e, individual ou coletivamente, se elaboram novas práticas (ANDALÓ, 1995:185).*

Há que se considerar, nessa reflexão, que as novas práticas advindas da reestruturação produtiva instituem-se em um cenário cada vez mais paradoxal onde “...produz-se mais com menos emprego de trabalhadores, isto é, com menos emprego de trabalho vivo” (AUED, 1999:15). O trabalho como categoria histórica no momento atual é marcado pela crise do emprego, do desemprego ou subemprego. A reinvenção de formas de produção de mercadoria com as fabriquetas de fundo de quintal são um exemplo de alternativa ao emprego/desemprego; no entanto, os trabalhos paralelos e informais continuam regidos em seu ideário e prática pelo trabalho capitalista: independente da forma como se realizam, determinam e são determinados pelas regras do trabalho, incidindo diretamente na constituição dos sujeitos e no reconhecimento ou não de si mesmos, como agentes sociais capazes de vislumbrar novos rumos à qualidade de suas vidas.

Outro aspecto importante a ser lembrado é o processo de extinção de profissões que marca a subjetividade do trabalhador: imerso nas metamorfoses sociais, este desorganiza-se ao desfazerem-se os laços de referência que o constituíram como tal. O vazio, a desesperança, a confusão clamam por novas aprendizagens e o processo de ensinar e aprender, em suas diversas práticas formativas, precisa incorporar dados desta realidade, lembrando que a aprendizagem, ainda que singular, é sempre social. Sentidos, significados e fazeres são produtos sociais que voltam a incidir sobre a realidade num processo onde o homem e a realidade social não se encontram dicotomizados.

Nesse contexto, os processos de qualificação e requalificação que correm desesperadamente atrás das novas competências exigidas pelo mercado, anunciadas como novas, reproduzem muitas vezes o anacronismo do passado: na tentativa de buscar tais competências que contemplem exigências associadas à empregabilidade, ou seja, do preparo para as mudanças da reestruturação produtiva, do novo mercado, descuidam de aspectos psicossociais e desconsideram o homem como expressão e fundamento das relações sociais.

## Considerações finais

A partir dos aspectos ora arrolados, necessário se faz destacar que a formação em serviço não pode ser entendida somente como desenvolvimento de técnicas organizacionais ou dinâmicas de grupo, mas sim aprendizagem das relações culturais, simbólicas, com sentidos e significados derivados da apropriação da significação social e histórica produzida nas relações de trabalho em contextos dialógicos onde o fazer, o conceber e o sentir incluem interlocutores que falam de diferentes lugares: uns enquanto trabalhadores com diferentes condições sócio-econômicas e culturais, outros enquanto aqueles que usufruem dos produtos e riquezas acumuladas pelo trabalho.

A visão retrospectiva das formas de trabalho já realizadas e associadas às possibilidades em termos prospectivos de realização laboral nos grupos de treinamento, formação de pessoal ou como se queira chamar essa dimensão educativa do trabalhador, abrem um enorme campo de alternativas onde serão compartilhados sentidos e significados enquanto esteios de leitura de seu entorno, de si próprios ou da situação que se apresenta como conflitiva ou desafiadora na análise do processo de reestruturação produtiva que ora enfrentam os trabalhadores.

Esse encontro do retrospectivo com o prospectivo permeado pelos significados do já vivenciado e do vir a ser conflui de forma sintônica com as bases do conceito de ZDP de VYGOTSKI, pois a confrontação dos pontos de vista, o conhecer-se, o conhecer o(s) outro(s) re-significa a subjetividade e cria espaços de produção de resistência, de criação de estratégias tanto naqueles modos onde não se esgotou o padrão tradicional fordista de acumulação do capital quanto nos novos modos (o “just in time”) surgidos nos anos 70.

Como esses pressupostos podem ser contemplados em cursos de formação em serviço?

Ganham destaque nessa perspectiva, entre outras coisas, os pequenos grupos: estes podem constituir-se como fóruns privilegiados de discussão e reflexão, na medida em que possibilitem aos sujeitos nele/ com ele envolvidos perceberem-se/constituírem-se como sujeitos de suas próprias ações. Muitos seriam os casos a exemplificar a “ausência” do sujeito naquilo que faz, ou seja, no processo de objetivação de sua ação como trabalhador materializado num produto. No trabalho de empresas do sistema financeiro, por exemplo, aparece a “síndrome do trabalho

vazio”, onde o trânsito dinheiro-mercadoria-dinheiro é substituído por dinheiro-dinheiro, desaparecendo o produto do trabalho (CODD, SAMPAIO, HITONIA, BAUER, 1995).

Além do mais, é marca de nossos tempos aquilo que FEUERSTEIN (1994) chama de percepção episódica da realidade, marcada por uma espécie de alienação que corresponde à cultura do aqui e agora, do imediatismo e do hedonismo que caracterizam todas as relações cotidianas, dentre elas as relacionadas ao trabalho. A relação ensinar/aprender, atenta à essa realidade e à constituição do sujeito trabalhador na contemporaneidade, torna-se necessariamente crítica, incorporando ao seu processo questões como a consciência da fragmentação do olhar ao processo onde o “emprego assalariado confunde-se com o trabalho” (AUED, 1999:16). É possível também desvelar a falsa satisfação do mesmo em relação a si e ao seu desenvolvimento enquanto trabalhador, o que pode vir a se constituir como base para novas relações sujeito/trabalho.

A reflexão crítica engendrada nos pequenos grupos poderia levar, pois, a uma consciência menos parcial e fragmentária, permitindo aos diferentes sujeitos compreenderem-se como social e historicamente constituídos e, concomitantemente, como constituidores do contexto no qual se inserem. Assim, as suas ações não seriam meramente respostas às necessidades do contexto produtivo tal como a proposta de trabalho em grupos que o modelo de acumulação flexível pressupõe, mas respostas comprometidas com os próprios resultados e as consequências sociais e políticas destes.

A esse respeito MARTIN-BARÓ (1997:22) destaca, ao analisar a atuação do psicólogo, “...perguntas críticas que estes devem se formular a respeito do caráter de sua atividade e, portanto, a respeito do papel que estão desempenhando na sociedade”. Apesar de referir-se à psicologia, as perguntas parecem servir a todos nós:

- não tanto no onde, mas no *a partir de quem*;
- não tanto em como se está realizando algo, quanto *em benefício de quem*;
- não tanto sobre o tipo de atividade que se pratica, mas sobre as *consequências históricas concretas* que se está produzindo.

Neste sentido, na formação em serviço a reflexão que se pretende promotora de transformações necessita incidir tanto sobre as ações desenvolvidas quanto sobre os sujeitos dessas ações e suas consequências. Essa reflexão, por sua vez, necessita estar norteada por um projeto

social, pela análise constante da sociedade que temos e da sociedade que pretendemos construir.

Necessário se faz, nessa perspectiva, que os sujeitos em formação sejam confrontados com fatos da realidade nacional, latino-americana e mundial, com as complexas transformações do mundo do trabalho face ao impacto da globalização da economia de forma que, partindo da reflexão sobre as condições reais de existência da maioria da população, possam desenvolver uma sensibilidade que lhes permita redimensionar constantemente as possibilidades de atuação tanto individuais quanto coletivas. O que se objetiva, portanto, é o pensar por relações (DA ROS, 1997), isto é, compreender os fatos como um todo, evitando a episodicidade e confrontando diferentes pontos de vista. Ou seja, interessa a leitura historicizada dos significados produzidos/socializados/apropriados no contexto das relações sociais, de modo a permitir o fazer e o pensar que rompam com a linearidade das ações mecânicas e alienadas. Assim, para além do trabalho como atividade, a apropriação das significações envolvidas no ato de trabalhar poderá conferir novos rumos ao seu fazer atual ou ao devir.

Importante, por fim, qualificar o que entendemos por formação em serviço: afinal, conforme apontado anteriormente, propostas centradas na socialização/apropriação de conhecimentos meramente técnicos não coadunam com uma perspectiva de resgate dos sujeitos das ações. Em contrapartida, propostas centradas unicamente na dimensão humana tão pouco nos parecem adequadas. Como destaca FERREIRA,

*...a formação do cidadão não se esgota em uma dessas ordens - a sensibilidade ou a razão. Aceitar a perspectiva intelectualista como sendo a única capaz de formar o cidadão é também correr o risco de formar pessoas rígidas e insensíveis, intelectualizadas, porém sem compromissos com os outros, desenraizada da coletividade, estranhas em seu próprio grupo. Por outro lado, a vertente da sensibilidade pode levar, como dissemos, à adesão cega a determinadas ideologias, a fanatismos (FERREIRA, 1993:227).*

A proposta ora apresentada, portanto, para a formação em serviço, é a de se trabalhar com pequenos grupos, situação em que a reflexão crítica e o compromisso ético com a democracia e a cidadania possam ser uma constante. O contexto que se busca promover é o de interlocuções qualitativamente enriquecedoras, constituindo-se assim Zonas de Desenvolvimento Proximal, ou seja, espaços de múltiplas trocas, tanto

afetivas, cognitivas, sociais, entre outras. Contexto, pois, em que as significações coletivamente produzidas sejam particularmente apropriadas, num movimento em que os diferentes sujeitos possam redimensionar tanto as suas histórias pessoais (e, portanto, os seus fazeres) quanto a história coletiva. Um movimento, enfim, que resulte na formação de cidadãos efetivamente comprometidos com os reais interesses de nossa sociedade, da sociedade que pretendemos construir: pautada em relações éticas e democráticas, em que o exercício da cidadania possa ser uma prerrogativa de todos.

## Referências bibliográficas

- ANDALÓ, C. S. A. *Fala, Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. São Paulo : Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- AUED, B. W. (org.). *Educação para o desemprego*. Petrópolis : Vozes, 1999.
- BIHR, A. *Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise*. 2. ed. São Paulo : Bontempo, 1999.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6. ed. São Paulo : Ed. Cortez, 1993.
- CODO, W., SAMPAIO, J. C., HITONIA, H. e BAUER, M. A síndrome do trabalho vazio em bancários. In: CODO, W. e SAMPAIO, J. C. (Orgs.). *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CRUZ, R. M. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem trabalho na modernidade. In: AUED, Bernardete W. *Educação para o desemprego*. Petrópolis : Vozes, 1999.
- DA ROS, S. Z. Cultura e mediação em Reuven Feuerstein. São Paulo : 1997. (Doutorado). PUC/SP, 1997.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. M. R. *Psicologia na educação*. São Paulo : Cortez, 1993.
- FERREIRA, N. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993.
- FEUERSTEIN, R. L'expérience de l'apprentissage mediatizé. In: BENTANILA A. (ed.) *Enseigner, apprendre, comprendre. Les entretiens nathan*. Nathan Pedagogie : Paris, 1994.
- GÓES, M. C. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação e sociedade*, n. 42, ago. / 1992.
- KLIKSBERG, B. Como formar gerentes sociais? Elementos para el diseño de estrategias. In: (comp.) *Como enfrentar la pobreza? Aportes para la acción*. Buenos Aires : Grupo Editor Latinoamericano S. R. L., 1992.



- LIMA, L. A. e NONNENMACHER, L. M. A. Os efeitos das novas organizações do trabalho sobre os trabalhadores e suas organizações. In: CODO, W. E SAMPAIO, J. J. C. (orgs.) *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho*. Petrópolis : Vozes, 1995.
- MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudios de psicología*. 1997, 2(1). S. c. : S. ed.
- MORIN, E. A Noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) *Novos paradigmas: cultura e subjetividade*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996.
- LANE, S. T. M. e CODO, W. (Orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. Rio de Janeiro : Brasiliense, 1984.
- PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, n. 2, 1995.
- SMOLKA, A. L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, n. 42, ago. /1992.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana : Científico-Técnica, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Obras escogidas II: problemas de psicología general*. Madrid : Visor Distribuciones, 1991.
- WERTSCH, J. V. *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona : Paidós, 1988.
- ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia: Análises Clínicas / Saúde / Desenvolvimento*, n. 2, 1994.
- \_\_\_\_\_. O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. São Paulo : PUC/SP, 1997. Tese de Doutorado.