

*Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados***O PROCESSO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA E DA TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM***Jocélia da Silva Gurgel Freire\***Maria Cristina Hennes Sampaio\*\**

**RESUMO:** O objetivo do presente estudo é discutir alguns conceitos postulados pela Ergologia e pela Teoria Dialógica da Linguagem que são relevantes quando se objetiva desenvolver uma discussão acerca de uma formação discente na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, numa perspectiva crítica e autônoma. Para esse fim, recorremos ao campo conceitual proposto pelo filósofo e ergologista francês Yves Schwartz (1996; 2006; 2010; 2011); e às discussões mobilizadas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010; 2011). Quanto aos postulados ergológicos, discutimos conceitos como: atividade industriosa, trabalho prescrito e trabalho real, renormalizações, saberes instituídos e saberes investidos, entre outros. No que diz respeito às discussões bakhtinianas, trabalhamos, em especial, com as noções de dialogismo, alteridade e exotopia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo; Educação Profissional e Tecnológica; Formação humana integral; Trabalho.

**Introdução**

As instituições educativas que trabalham com a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, no Brasil, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, têm se pautado por uma proposta político pedagógica que defende a formação humana integral. No caso do IF do Rio Grande do Norte (IFRN), o Projeto Político Pedagógico – PPP ressalta que “A função social do IFRN é ofertar educação profissional e tecnológica [...] comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento” (PPP, 2012, p. 21). O referido documento acentua que uma formação humana integral é aquela que objetiva a formação do ser humano em sua

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (Usp). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

plenitude, focada na “apreensão conjunta dos conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais” (PPP, 2012, p.33).

Em relação à perspectiva da formação integral, o PPP apresenta, em sua fundamentação teórica, uma discussão acerca do trabalho como princípio educativo (PPP, 2012, p. 63) e, portanto, como espaço de mobilização de saberes, valores e conhecimentos diversos. Assim sendo, considerar o ensino integral, na EPT, significa, dentre outros aspectos, contemplar a dimensão do trabalho em todo o processo de formação do estudante. Em outras palavras, compreender o trabalho como espaço privilegiado de produção e mobilização de saberes. Além disso, é preciso considerar também, além do desenvolvimento da “autonomia do estudante” (PPP, 2012, p. 88), o discente, como um sujeito participante de seu próprio processo formativo. Em meio as situações de trabalho as quais este discente será submetido, nas diversas atividades desenvolvidas por ele, no decorrer de seu processo de formação técnica integrada, ele será convocado a mobilizar suas histórias, suas experiências, sua individualidade. Todos esses aspectos acabam por contribuir para a construção do ser humano em sua *omnilateralidade*<sup>1</sup> e multidimensionalidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente, conforme destacado no PPP.

A partir das considerações elencadas, consideramos que os aportes teóricos-metodológicos da Ergologia e da Teoria Dialógica da Linguagem podem contribuir, de modo significativo, para discutir sobre a formação integral na EPT. Quanto à Ergologia, abordaremos os estudos conduzidos pelo filósofo e ergologista francês Yves Schwartz (1996; 2006; 2010; 2011), que vem contribuindo significativamente para um melhor entendimento das questões que envolvem o trabalho, numa perspectiva que considera o trabalho enquanto uma atividade e que, por envolver um ser humano, sujeito da ação, não pode ser considerada como uma simples execução de tarefas, mas, sim, como uma atividade complexa e dinâmica que envolve a singularidade desse sujeito. Quanto à Teoria Dialógica da Linguagem, abordaremos alguns conceitos-chave da Teoria dialógica de Bakhtin (2010; 2011) que possibilite uma melhor compreensão acerca do processo dialógico que se desenvolve entre os conhecimentos, saberes e valores que participam do processo formativo do aluno na EPT. Conforme enfatiza o próprio PPP do IFRN, o processo de construção/reconstrução e ampliação do conhecimento pedagógico ocorre “dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros; de negação, contestação e aceitação dos saberes; de possibilidades e

---

<sup>1</sup> Segundo o PPP, o termo *omnilateralidade* é apresentado por Gramsci (*apud* GONZALEZ, 2009), e fundamenta-se no tríptico vértice educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, formulando, assim, a educação unitária.

limitações” (PPP, 2012, p.60). Esses aspectos sugerem a ideia de diálogo, de processo, de construção permanente de aprendizado que compreende a formação do discente nos Institutos Federais.

Passaremos às discussões acerca dos postulados ergológicos que consideramos relevantes para pensarmos a formação no e pelo trabalho, conforme proposto pela EPT.

### **A atividade de trabalho como espaço formativo: contribuições da ergologia**

O filósofo e ergologista francês Yves Schwartz refere-se ao campo de conhecimento ergológico como “[...] um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las” (SCHWARTZ, 2010a, p. 37). Assim denominada a partir dos anos 90, a Ergologia tem suas origens em estudos multidisciplinares, iniciados mais especificamente nos anos 80, na França, analisando situações de trabalho. Em 1997 a perspectiva ergológica foi trazida para o Brasil através de missões científicas francesas e de acordo de cooperação bilateral Brasil-França. Em 1998 foi criada a Rede de Discussão Análise Pluridisciplinar do Trabalho – RAPT, a qual incorporou professores/pesquisadores de diversas instituições e universidades brasileiras<sup>2</sup> (SAMPAIO et al., 2020).

Segundo Schwartz (2006), os estudos ergológicos surgem em meio a um contexto socioeconômico marcado pelo declínio do taylorismo e pelo surgimento das novas técnicas e tecnologias, o que caracterizou um momento de mudanças do trabalho e da sociedade.

A Ergologia entende o trabalho sob o conceito de “atividade industriosa” que envolve sempre um debate de normas. Na abordagem ergológica, a concepção de normas remete ao que “[...] uma instância avalia como devendo ser: segundo caso, um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p. 26). Nessa perspectiva, a Ergologia recorre às formulações da Ergonomia<sup>4</sup> para esclarecer a diferença entre “trabalho

---

<sup>2</sup> A Fundação Oswaldo Cruz, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal da Paraíba, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>3</sup> Para Schwartz (2004), atividade industriosa consiste na “atividade orientada por um objetivo” numa “[...] solicitação inesgotável de se pensar [...] indo da instrumentação enigmática do corpo próprio ao confronto no campo da cultura, dos valores e das contradições – através do uso industrioso de si [...]”.

<sup>4</sup> Segundo Wisner (1990), podemos considerar a Ergonomia como uma arte alimentada de métodos de conhecimentos resultantes da investigação científica. Ela objetiva produzir conhecimento sobre trabalho, as condições e a relação do homem com o trabalho, como também formular conhecimentos, ferramentas e princípios suscetíveis de orientar racionalmente a ação de transformação das condições de trabalho, tendo como perspectiva melhorar a relação homem-trabalho.

prescrito” e “trabalho real” (SCHWARTZ, 2006). O conceito de trabalho prescrito, caudatário do aporte ergonômico, faz referência às prescrições que são definidas para a realização do trabalho e que são apresentadas, ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado. Essa concepção de trabalho prescrito, advindo da Ergonomia, relaciona-se com o conceito de normas antecedentes da Ergologia. Para Schwartz (2011b), as normas antecedentes consistem nos saberes que foram *relativamente estabilizados*, servindo, assim, como referência para o trabalho. Dessa forma, essas normas são consideradas como um patrimônio acumulado pela história humana e servem como uma referência importante para a atividade. Contudo, apenas as normas antecedentes não dão conta de toda dinâmica mobilizada numa situação de trabalho, o que exige, do sujeito que realiza a atividade, fazer as renormalizações, que consistem nas reinterpretações e nas recriações que são exigidas quando as normas antecedentes são confrontadas com as situações de trabalho. O resultado das renormalizações constitui o chamado *trabalho real*, que não se limita à aplicação das normas, mas à “execução das normas através das renormalizações” (SCHWARTZ, 2006, p. 462). Portanto, na situação de trabalho, temos o encontro das normas antecedentes com a história de cada sujeito trabalhador.

O trabalho é considerado, aqui, uma atividade que, por envolver um ser humano, sujeito da ação, não pode ser considerada como uma simples execução de tarefas, mas, sim, como uma atividade complexa e dinâmica que envolve a singularidade desse sujeito, pois “todo sujeito, todo grupo humano de trabalho é centro de vida, uma tentativa de apropriação do meio, e sua vida, no trabalho, não é uma cerca separada de sua ambição de vida global” (SCHWARTZ, 2011a, p.30). Isso implica afirmar que sempre haverá certo distanciamento entre a atividade prescrita e a real, pois:

Toda a forma de atividade em qualquer circunstância requer sempre variáveis para serem geridas, em situações históricas sempre em parte singulares, portanto, escolhas a serem feitas, arbitragens – às vezes quase inconscientes –, portanto, o que eu chamo de “usos de si”, “usos dramáticos de si”. (SCHWARTZ, 1996, p.151)

Toda a atividade de trabalho é marcada por reapreciações, por renormalizações praticadas pelos sujeitos envolvidos nessa atividade. Em meio à necessidade emergente de saberes, normas, prescrições, demandadas pelos contextos de trabalho, despontam-se do caráter individual, através do *uso das dramáticas de si* que consiste nas “arbitragens, ponderações, critérios, portanto, também engajamento” (SCHWARTZ, 1996, p. 152), que cada sujeito participante da atividade em questão mobiliza. Portanto, para Schwartz (1998), a dramática do uso de si consiste numa:

[...] situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes e, às vezes, contraditórios. Uma *dramatique* é, portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma *dramatique* do uso de si significa ir de encontro à ideia de que o trabalho é, para a maioria dos trabalhadores, uma atividade simples de ‘execução’, que não envolve realmente sua pessoa. (SCHWARTZ, 1998, p. 104)

Nessa perspectiva, Schwartz (2011b) vai enfatizar que o trabalho nos convoca a pensarmos sobre todas as dimensões do ser humano. O ergologista (SCHWARTZ, 2011b) destaca também que, falar em dramáticas, significa que nenhuma atividade pode ser mecânica, pode ser considerada uma pura aplicação de normas. Toda atividade de trabalho solicita “saberes e escolhas que remetem a pessoa a ela mesma e, uma vez que são feitas, fazem história. Eles fazem história porque criam uma situação nova que nenhuma racionalidade antecedente teria podido determinar” (SCHWARTZ, 2011b, p. 133).

Nessa perspectiva, a atividade do trabalho é considerada como espaço privilegiado de produção de conhecimento. Para Schwartz e Durrive (2007), em toda a situação de trabalho existe sempre uma relação dialética entre os “saberes desinvestidos”, que se referem aos saberes formais, acadêmicos (são encontrados em manuais, livros, normas técnicas, entre outros), e os “saberes investidos”, que resultam da história singular de cada um (são adquiridos através das experiências profissionais, das relações sociais, entre outros). Os saberes desinvestidos integram todo um patrimônio que é importante e precisa ser considerado para a realização da atividade do trabalho. Contudo, eles são suficientes apenas para explicar o trabalho prescrito, já que não dão conta das instabilidades, das escolhas, das arbitragens geridas na realização do trabalho real.

Para dar conta do trabalho real, são mobilizados os saberes investidos. Esses saberes emergem no momento da realização do trabalho por meio das escolhas e renormalizações operadas pelos trabalhadores. Em meio ao debate desses saberes e normas, surgem novos saberes. Objetivando compreender melhor todo esse processo que se estabelece nas situações reais de trabalho, Schwartz (2013, p. 336) desenvolveu um método denominado de *Dispositivo Dinâmico a Três Polos*:

Se quisermos conhecer a atividade humana que se apresenta frente a nós, nas empresas, em qualquer situação onde existe atividade, não podemos vacilar quanto ao resultado. Temos que nos dar um dispositivo para fazer o trabalho em comum. De um lado, as pessoas que aprenderam conceitos, teorias que são pertinentes em qualquer situação, porque em qualquer situação teremos as normas antecedentes, os procedimentos técnicos, jurídicos, que se aprendem, e há pessoas, como na universidade, que são peritas sobre conceitos. Mas já que sabemos que nenhuma situação de trabalho pode ser abordada unicamente com esse patrimônio conceitual, porque esse patrimônio conceitual não pode antecipar as renormalizações, temos que trabalhar em comum entre os que detêm mais ou

menos conceitos e os que são centros de renormalizações. São os dois polos. E por que um terceiro polo? Porque, se não compartilhamos esse ideal antropológico da atividade humana, não precisamos de um dispositivo como esse.

Com base nesses pressupostos, o dispositivo constitui-se da seguinte maneira: o primeiro polo contempla os saberes constituídos, os conhecimentos formais (disciplinares, acadêmicos, profissionais). São esses saberes que orientam o trabalho prescrito, portanto, constituem os saberes anteriores à situação real de trabalho. O segundo polo é o lugar dos saberes investidos, que são produzidos na atividade singular do trabalho. Diz respeito à experiência prática recriadora de saberes, já que é nesse polo que o patrimônio de saberes é convocado, ao mesmo tempo em que surgem outros saberes. O terceiro polo é o das exigências éticas e epistemológicas. É o espaço em que são trabalhados os dois primeiros polos, de modo cooperativo, produzindo um novo saber.

Sendo assim, tal dispositivo constitui-se um lugar de encontro, de diálogo e de reavaliação de saberes, de debate de normas, promovendo sempre um desconforto intelectual. Acerca desse desconforto permanente, Schwartz (2008) acentua que:

A atividade não pode nunca deixar-nos confortavelmente instalados em interpretações estabilizadas dos processos e dos valores em jogo numa situação de atividade. [...] Trata-se, pelo contrário, de se deixar incomodar metodicamente ao mesmo tempo nos nossos saberes constituídos e nas nossas experiências de trabalho, a fim de progredir incessantemente nos dois planos. (SCHWARTZ, 2008, p. 24-25)

Como pondera Schwartz (2000), os três polos encontram-se interligados dialeticamente e é a partir desse dispositivo que nasce o conceito de atividade.

Para o ergologista francês (SCHWARTZ, 2000), deve-se aplicar tal dispositivo a toda e qualquer atividade em que haja produção e difusão de saberes, em especial, nas atividades de trabalho. Isso porque o dispositivo possibilita efeitos recíprocos sobre o campo da produção de conhecimento (campo científico) e o campo da gestão do trabalho. Nessa perspectiva é que Schwartz (2000, p. 45) vai enfatizar que, para ampliar e transformar esses efeitos recíprocos, tal dispositivo “deve ser acionado em todos os níveis na universidade, mas também nos locais de gestão e de transformação das atividades de trabalho”.

No que diz respeito a um referencial teórico-metodológico que nos proporcione uma compreensão acerca de como os sujeitos discentes participam e vão se constituindo, em meio a esse processo dialógico entre os conhecimentos, saberes e valores mobilizados na atividade de trabalho, temos as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem que será apresentada a seguir.

### A constituição dos sujeitos discentes na confluência do *eu* e do *outro*: as contribuições da Teoria dialógica da linguagem

O campo conceitual, proposto por Bakhtin (2010; 2011), em relação à forma como o filósofo entende o diálogo, oferece-nos os elementos necessários para refletir acerca da questão do constituir-se na confluência do *eu* e do *outro*. Tais conceitos são importantes quando pensamos em compreender como os sujeitos de linguagem participam dos processos dialógicos aos quais são submetidos em suas práticas sociais. Quando consideramos a realidade dos discentes, na EPT, observamos que eles são constantemente convocados a estabelecer um diálogo entre o *eu* – que corresponde aos conhecimentos, saberes e valores investidos, pelos discentes-trabalhadores, nas atividades de trabalho as quais são submetidos; e o *outro* – que corresponde aos conhecimentos, saberes e valores instituídos. Nessa perspectiva, o discente participa, pois, desse movimento dialógico, envolvendo o processo de sua formação técnica integrada e a posição sócio-histórica na qual encontra-se inserido. Posição essa, digase de passagem, marcada tanto por sua vivência na instituição, como também pelas experiências adquiridas em sua trajetória formativa.

Temos, portanto, a constituição de um discente-trabalhador não apenas pelo que já é desde sempre *dado*, pelos discursos oficiais, mas, sobretudo, pelo que é *criado* através do discurso do discente, levando-se em consideração suas experiências com o trabalho real (sua vivência, sua singularidade, sua *prática*). Nisso consiste, pois, o conceito de alteridade proposto por Bakhtin (2011). O *outro*, devido à sua posição externa, exotópica, é que dispõe do excedente de visão de que o *eu* precisa para constituir-se. Portanto, o outro é condição para a existência do eu. Acerca desses conceitos é que nos deteremos doravante.

Muitas das noções mobilizadas para a discussão do dialogismo bakhtiniano foram propostas inicialmente em *Para uma filosofia do ato* (2010), texto inscrito no período entre 1920-24. As reflexões filosóficas apresentadas nessa obra fundamentam as demais obras de Bakhtin, caso de *Estética da criação verbal* (2011). O conceito de dialogismo, que apresentamos acima, traz como eixo central a reflexão inicialmente formulada em *Para uma filosofia do ato*, no tocante à relação alteritária eu/outro e a dimensão axiológica da linguagem.

Como já ressaltamos anteriormente, Bakhtin (2010) critica, em PFA, o pensamento universal, no qual não há espaço para o individual e o singular. Contudo, deve-se ter em mente que o filósofo (BAKHTIN, 2010) não está a negar a razão teórica, uma vez que ele reconhece sua validade. Não obstante, mesmo reconhecendo tratar-se de dois planos distintos, como um *Jano bifronte*, para ele não é possível desvincular o mundo da cultura, que envolve aspectos gerais, universais, abstratos, do mundo da vida, que contempla a vivência, o

individual, o subjetivo. Para ele interessa o diálogo entre o pensamento universal e o pensamento subjetivo. Nessa perspectiva, o *eu* deve assumir essa posição única ocupada por ele e, a partir dessa posição, correlacioná-la com o *outro*.

Assim sendo, cabe lembrar que o *eu* e o *outro* pressupõem um universo de valores distintos, os quais são contrapostos no ato responsável de enunciar. Isto significa que o mesmo mundo, o mesmo objeto, quando correlacionado ao *eu* e ao *outro*, recebem valorações distintas, por parte dos sujeitos enunciadore, e é essa contraposição de valores que constitui a responsabilidade do ato (de enunciar), que envolve o agir, situado e avaliativo desses sujeitos socialmente situados. Por conseguinte, em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), todos os valores da vida real e da cultura, as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais de um eu-para-mim, do outro-para-mim, e do eu-para-o-outro.

Como se vê, essa relação dialógica estabelecida entre o eu-outro mobiliza dois conceitos caros da arquitetura bakhtiniana: os conceitos de tempo e espaço. Conforme afirma Bakhtin (2011):

A posição neutra em relação ao *eu* e ao *outro* é impossível na imagem viva e na ideia ética. Não podemos equipará-los (como esquerdo e direito em sua identidade geométrica). Cada homem é um *eu* para si, mas no acontecimento concreto e singular da vida o *eu* para si é apenas um *eu* único, porque todos os demais são outros para mim. E essa posição única e insubstituível no mundo não pode ser revogada através de uma interpretação conceitual generalizante (e abstrativa). (BAKHTIN, 2011, p. 351)

Nota-se, pois, que os conceitos de tempo e espaço integram tanto o plano ético, como o estético. Observamos que não se trata de compreendê-los numa perspectiva da materialidade desses conceitos: espaço, como espaço físico, e tempo como tempo cronológico. Eles devem ser compreendidos como dimensões que atuam no âmbito das relações dialógicas, conforme proposta da arquitetura bakhtiniana. Portanto, trata-se de um espaço de interações sociais, de um lugar único ocupado, pelo sujeito, no mundo. E essa posição insubstituível, assumida pelo sujeito, acaba por intervir no processo de acabamento do outro, dessa posição espaço-tempo externa, frente ao outro, através da qual ele consegue obter uma visão completa do outro. Contudo, não é possível, ao sujeito, enxergar-se por completo a si mesmo, da posição por ele assumida, tornando-se também necessária a visão externa do outro para completá-lo.

Bakhtin (2011) enfatiza que é este lugar singular e insubstituível, no mundo, que condiciona o excedente de visão em relação ao outro. Sempre podemos oferecer, ao outro, uma visão, um conhecimento que vemos ou sabemos além dele, pois esse outro, da posição que

ele ocupa fora e diante de mim, não pode ser visto ou conhecido. É importante destacar que esse excedente de visão só é possível pela exotopia, ou seja, pelo lugar exterior que ocupo em relação ao outro. Esse conceito de lugar exterior já aparece na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, mas é em *Estética da criação verbal* que ele toma forma. No caso da criação estética, o conceito de exotopia indicava a tensão, a diferença sempre existente entre o ponto de vista do artista e o ponto de vista do outro delimitado pelo artista. O artista é aquele que fornece um sentido ao outro, fornece, ao outro, uma visão que lhe é inacessível. Ou seja, ele pratica um gesto exotópico de acabamento desse outro.

Este conjunto de noções, advindas de uma Filosofia da Linguagem e de uma Teoria dialógica da linguagem trouxe grandes contribuições para explorar, qualitativamente, via linguagem, as formas de conhecimento de natureza social e cultural de sujeitos históricos. Como avalia Brait et al (2006), o dispositivo dialógico, como método, permite a (re)construção ativa e responsável de conhecimentos sob a perspectiva do *outro*.

### Considerações finais

Diante das considerações apresentadas, consideramos que os postulados ergológicos e bakhtinianos muito contribuem para discutir uma formação na EPT a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, como é o caso da proposta político-pedagógica defendida pelos IFs. A ideia de uma formação integral que possibilite, ao estudante da EPT, sua autonomia e o desenvolvimento de senso crítico, entre outros elementos enfatizados pela proposta do IFs, abre a possibilidade de instauração de uma discussão sobre a concepção de trabalho como atividade humana, conforme os pressupostos da Ergologia. Nesta perspectiva, faz-se necessário considerar que toda a atividade humana, em especial a atividade do trabalho, “é sempre um lugar de debates, com resultados sempre incertos, entre as normas antecedentes, enraizadas nos meios de vida, e as tendências à renormalização e à ressingularização pelos seres humanos” (SCHWARTZ, 2005, p.64).

Para realizar esse processo de renormalizações, o discente-trabalhador conta com suas escolhas, saberes e valores, que atravessam o psicológico, o cultural, o fisiológico, contribuindo assim para desenvolver “mais ou menos engenhosidade, criatividade” (SCHWARTZ, 2008, p. 27). Na atividade do trabalho, relacionam-se sempre o coletivo e o individual, o formal e o informal, o concreto e o abstrato. Tudo isso propicia aprendizagens, desenvolvimento de senso crítico e autonomia.

Nisso consiste todo o processo dialógico ao qual o sujeito discente é submetido em seu processo formativa na EPT. O aluno, ao ser confrontado com o “saber desinvestido”,

que corresponde ao saber acadêmico formal, e o “saber investido”, adquirido através das experiências pessoais, é convocado, em sua singularidade, a empreender ações de renormalização. Cabe destacar que esse diálogo entre os saberes somente pode ser apreendido pelos agentes em questão no espaço do trabalho real.

Toda atividade de trabalho mobiliza sempre as histórias e as experiências do sujeito nela envolvido. A maneira como esse sujeito vê e entende o mundo faz-se refletir na realização da atividade de trabalho. Portanto, as escolhas e as arbitragens que o sujeito realiza trazem muito da sua individualidade, pois ele faz uso de sua história, de seus valores, de sua sensibilidade, da escolha de uma ou outra hipótese, que é também “uma maneira de se escolher a si mesmo – e, em seguida, de ter que assumir as consequências de suas escolhas” (SCHWARTZ et al., 2010b, p.191).

Assim sendo, a atividade de trabalho, por envolver as múltiplas dimensões (individual/coletivo; corpo/alma...) que integram o ser humano, deve ser compreendida como um espaço de possíveis aprendizagens, portanto, como uma experiência educativa. É na relação estabelecida com o mundo, por meio da atividade do trabalho, que o indivíduo vai se constituindo em meio a um processo de mudanças que não cessa, pois a cada nova atividade de trabalho são estabelecidas novas relações, sejam elas no âmbito do individual, sejam no coletivo, que mobilizam novos saberes, valores, escolhas, portanto, novas aprendizagens.

Contudo, não se trata apenas da construção de aprendizagem, por parte do sujeito envolvido na atividade de trabalho. Em tal atividade, os próprios saberes formais também são (re)trabalhados. Segundo apontam os estudos da Ergologia, através das análises realizadas pelo Dispositivo a Três Polos – DTP<sup>5</sup> (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007), toda atividade na qual haja produção ou difusão de saberes sobre as atividades humanas, incluindo a atividade de trabalho, gera um movimento de confronto de saberes que possibilita tanto a (trans)formação dos sujeitos envolvidos, como também proporciona uma renovação dos saberes/conhecimentos formais. Quando consideramos o contexto em estudo, que contempla estudantes/trabalhadores e Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, observamos um ganho recíproco.

Portanto, quando consideramos que a proposta defendida pelos IFs também objetiva desenvolver a “pesquisa e a extensão, na perspectiva de produção, socialização e difusão do conhecimento” ou ainda, num contexto mais amplo, “contribuir para as transformações da

---

<sup>5</sup> Para Schwartz e Durrive (2007, p. 269), o dispositivo de três polos pode ser caracterizado como o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, umas em relação às outras, portanto, que transforma eventualmente certo número de hipóteses, de conceitos entre as disciplinas.

sociedade” (PPP, 2012, p. 20), desvela-se que o dispositivo proposto pela Ergologia possa favorecer a materialização desse objetivo, inclusive, quando se considera que a prática pedagógica, da instituição, persegue uma organização curricular, considerando quatro eixos: ciência, trabalho, cultura e tecnologia, que devem atuar de modo intercomplementar (PPP, 2012).

Dessa forma, sugere-se que tal dispositivo possa contribuir para produção e a socialização de novos saberes na EPT, através de uma prática que favoreça a formação integral do aluno/profissional, como também que estimule mudanças sociais. Os alunos/profissionais, nas mais diversas atividades às quais se submetem, são interrogados, são questionados, enfrentando, portanto, o desafio de produzir novos conhecimentos, novos saberes, por meio de um diálogo de saberes e valores que estimule o desenvolvimento das várias dimensões constitutivas desse aluno. Em contrapartida, contamos ainda com a potencialização de soluções científicas e tecnológicas decorrentes da renovação de saberes, oriunda da aplicabilidade desse dispositivo, favorecendo, assim, a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, o aluno/trabalhador é, pois, convocado a arbitrar, ou seja, fazer escolhas entre as normas antecedentes e as renormalizações. Nessa situação singular do trabalho, por meio das escolhas que o trabalhador faz, é possível observar a relação dialógica entre a singularidade da situação e a totalidade histórica e social, ou ainda, a relação entre o que acontece no âmbito do trabalho com o que ocorre na vida pessoal do trabalhador fora de seu ambiente de trabalho. E, em meio a essa confluência entre eu/outro, que o aluno vai se constituindo, e desenvolvendo sua autonomia e criticidade.

Dessa forma, temos a confirmação da pertinência dos estudos ergológicos e bakhtinianos para análise de questões que mobilizam a ideia de formação na e pela atividade de trabalho. Considerando esses aspectos, entendemos que uma perspectiva de ensino que conceba o trabalho como princípio educativo, caso dos IFs, tenha necessariamente de tomar em consideração todas estas questões levantadas pela Ergologia que compreende o trabalho como espaço de mobilização de saberes, de conhecimentos diversos que contribuem para que o sujeito envolvido, nessa atividade de trabalho, desenvolva seu senso crítico, pensante e questionador. A abordagem ergológica do trabalho possibilita, assim, evidenciar a dimensão educativa da experiência humana do trabalho pela via da atividade no contexto do trabalho.

## THE FORMATIVE PROCESS IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM ERGOLOGY AND DIALOGICAL THEORY OF LANGUAGE

**ABSTRACT:** The objective of the present study is to discuss some concepts postulated by Ergology and Dialogic Theory of Language that are relevant when aiming to develop a discussion about student formation in Professional and Technological Education - EPT, in a critical and autonomous perspective. To achieve this end, we resort to the conceptual field proposed by the french philosopher and ergologist Yves Schwartz (1996; 2006; 2010; 2011); and the discussions mobilized by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin (2010; 2011). As for the ergological postulates, we discuss concepts such as: industrial activity, prescribed work and real work, renormalizations, instituted knowledge and invested knowledge, among others. With regard to bakhtinian discussions, we work, in particular, with the notions of dialogism, otherness and exotopy.

**KEYWORDS:** Dialogism; Professional and Technological Education; Integral human formation; Work.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B.; SAMPAIO, M. C. H. 2006. *El discurso oral y escrito en Brasil: perspectiva actual*. Orália. Almeria: Espanha, v. 9, p. 33-44.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Revisões Temáticas: Glossário de ergologia. Tradução Liliana Cunha e Marianne Lacomblez. *Revista Laboreal*. Vol. IV, nº 1. p.23-28, 2008.

GONZALES, W. R. C. Gramsci e a Organização da Escola Unitária. Boletim Técnico do Senac. Brasília, v. 22, n.1 jan./abr. 1996. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/221/boltec221c.htm> . Acesso em: 20 abr. 2009.

IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Documento-base. Anna Catharina da Costa Dantas; Nadja Maria de Lima Costa (Org.). Natal: IFRN Ed., 2012. Disponível em:<<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico/1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base>> Acesso em: 02 de ago. 2019.

SAMPAIO, M.C.H, BARRRETO, K.M.L, PORTO, L.M.de F., ALVES, S.M., ARAÚJO, K.D. de S., LIRA, J.L.de B. Breve historiografia do Grupo de pesquisa Atelier e a criação de coletivos para o estudo do trabalho no Brasil. In: DAHER, del C., MENDES, S., MOTTA, A.R., ROCHA, D., SANT'ANNA, V.L. Memória dos Estudos Discursivos sobre as Relações Linguagem-Trabalho. Homenagem a Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Campinas: Mercado de Letras, 2020, p. 37-46.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Belo Horizonte: *Trabalho e Educação*, n. 7, p. 38-46, jul./dez, 2000.

\_\_\_\_\_. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010a.

\_\_\_\_\_. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.9, supl.1, p.19-45, 2011a.

\_\_\_\_\_. DUC, M.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010b. 189-204 p.

\_\_\_\_\_.; DURRIVE, Louis. *Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: UdUFF, 2007.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

\_\_\_\_\_. Histórico e conceitos da ergologia, entrevista com Yves Schwartz. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 327-340, 2013.

\_\_\_\_\_. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011b. p. 132-166.

\_\_\_\_\_. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, 1998.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e valor*. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8(2): 147-158, outubro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico*. *Pro-Posições*. vol.16. nº 3 – set/dez – 2005.

*Recebido em: 31/03/2021.*

*Aprovado em: 18/06/2021.*