

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**MARCO ANTONIO ESPÍRITO SANTO**

**APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO NA PRÁTICA DA PROFISSÃO: UM ESTUDO  
SOBRE RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE.**

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

**São Paulo**

**2011**

Esta dissertação foi defendida perante a seguinte Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Aline Maria de Rodrigues Reali

---

Profa. Dra. Ingrid Hotte Ambrogi

---

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

São Paulo, 08 Fevereiro de 2011.

E77a Espírito Santo, Marco Antonio

Aprendizagem da profissão na prática da profissão: um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade / Marco Antonio Espírito Santo – São Paulo, 2011.

81 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

Referências bibliográficas: f. 61-62.

1. Educação. 2. Aprendizagem na prática. 3. Conhecimento. 4. Aprendizagem profissional. 5. Desenvolvimento profissional.

I. Título.

CDD 370.71

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a meus queridos e saudosos pais.*

*À minha madrastra Emilia por sua inteligência, dedicação e generosidade.*

*Pela memória e empenho de minha mãe Elsa em me trazer ao mundo*

*e*

*A meu pai Wilson pelo talento de nunca desistir de um sonho*

*À minha filha Gabriela por me ensinar a amar de forma incondicional.*

*À Sandra Penkal, minha esposa, companheira e amiga.*

*Meu amor, minha gratidão e admiração eterna...*

*Aos meus irmãos Amália, Leonor e Wilson, meu respeito e muita gratidão.*

*À minha irmã Leonor agradeço pelo apoio, força e orações.*

*A meus tios Naqib e Amélia que me acolheram como a um filho*

## AGRADECIMENTOS

### *Agradeço*

Em primeiro lugar a **Deus** que me deu o dom da vida.

À **Universidade Presbiteriana Mackenzie** pela oportunidade de poder avançar em meus conhecimentos que serão aplicados em meu caminho profissional e à sociedade.

À minha orientadora **Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami** pelo apoio e dedicação, por sua imensa inteligência, sensibilidade e generosidade.

À **Profa. Dra. Ingrid Hotte Ambrogi**, grande incentivadora e mestra, minha gratidão, respeito e eterna admiração.

Ao meu amigo **Eliomar Reis – Mazinho**, inspirador deste estudo por sua forma exemplar de enfrentar e entender os diversos desafios e caminhos da vida.

Ao apoio de todos os meus amigos, meu carinho e amizade eterna.

*Muito obrigado a todos*

## SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 – A era pós-industrial e os desafios para a educação e o trabalho	15
Capítulo 2 – A formação da identidade individual na era do conhecimento	29
Capítulo 3 – A pesquisa	39
Capítulo 4 – Aprendizagem e desenvolvimento profissional	49
Considerações Finais	56
Referências Bibliográficas	61
Anexos	65

## RESUMO

Compreender melhor processos de aprendizagem da profissão, de desenvolvimento profissional ao longo da trajetória de vida e da construção do conhecimento de um empresário que não passou por um processo de escolarização formal necessário à certificação, mas que, mesmo assim, é reconhecido pelos pares como profissional de sucesso em seus empreendimentos. Com estes objetivos, esse estudo caracteriza-se por um estudo de caso realizado a partir de narrativas de um profissional bem sucedido disparadas através de entrevista relacionada à recuperação, sob a ótica do entrevistado, de momentos de sua história de vida caracterizados por aprendizagens, dilemas, dificuldades e superação das mesmas.

Como fundamentação teórica, coerentemente com o problema investigado, optou-se por adotar uma abordagem social do tema, focalizando, principalmente, concepções teóricas de Dubar a respeito da socialização profissional e de Schon a respeito da aprendizagem da profissão.

Com relação à estruturação do relatório de pesquisa, os capítulos 1 e 2 referem-se aos dois eixos teóricos explicitados acima e que fundamentam a presente investigação: A era pós industrial e desafios para a educação e A formação da identidade individual na era do conhecimento. No capítulo 3 são explicitadas a natureza da pesquisa, bem como, as fontes de dados e os procedimentos adotados para a análise dos mesmos. O capítulo 4, intitulado Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional apresenta de forma descritiva e analítica os resultados apresentados. Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais referentes à presente investigação as quais não pretendem ser conclusivas, mas que elucidam aspectos de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, bem como, fontes que nutrem esses processos que também estão presentes na literatura estudada sobre a temática. Embora de caráter prático e até pragmático, as aprendizagens identificadas pelo participante da pesquisa

relacionam-se, por caminhos idiossincráticos, a modelos teóricos principalmente os de “reflexão sobre a ação” de Schon.

**Palavras Chaves:** Educação, Aprendizagem na Prática, Aprendizagem profissional, Conhecimento, Desenvolvimento Profissional.

## ABSTRACT

Better understand the learning processes of the profession, professional life-long learning and knowledge construction of a trader who has not gone through a process of formal education required for certification, but even so, it is recognized by peers as a professional success in their endeavors. With these objectives, this study is characterized by a case study conducted from narratives of a successful trader based at interview related to the recovery the moments of their life history characterized by learning, dilemmas difficulties and overcoming them, from the perspective of himself.

As a theoretical basis, consistent with the problem investigated, we chose to adopt a social approach of the topic, focusing mainly theoretical concepts of Dubar about professional socialization and Schon about learning the profession.

With respect to the structuring of the research report, chapters 1 and 2 refer to two theoretical orientations described above and that underlie this research: The post-industrial era and challenges for education and training of individual identity in the knowledge era. In chapter 3 are explained the nature of research, as well as data sources and the procedures adopted for the analysis. Chapter 4, entitled Learning and Professional Development presents descriptive and analytical results presented. Finally, in Chapter 5 presents the final considerations regarding this investigation which are not intended to be conclusive, but that elucidate aspects of learning and professional development, as well as sources that nourish these processes that are also present in literature studied on the subject. Although from a practical and even pragmatic, learning identified by the research participant related, in idiosyncratic ways, especially the theoretical models of reflection on action "of Schon.

Keywords: Education, Learning in Practice, Professional Learning, Knowledge, Professional Development.

## INTRODUÇÃO

Nascido em uma família simples, residente em um bairro comercial da cidade de São Paulo, caçula de quatro filhos, iniciei meus estudos em uma escola pública, caminhando por cerca de cinco quadras para lá chegar. Comecei a cursar o ensino ginásial no período vespertino, mas na sétima série, por necessidades financeiras familiares, assim como todos os meus irmãos – com exceção de minha irmã então com 15 anos, que não conseguiu emprego – comecei a trabalhar durante o dia e a estudar no período noturno. Descendente de avós semi-alfabetizados, de origem portuguesa e residentes na roça do interior paulista, lembro-me que desde que eu era criança o trabalho sempre ocupou lugar de destaque e de referência de sucesso em nossa família. Entretanto, com a morte precoce de minha mãe, meu pai veio a casar-se com minha atual e querida madastra, filha de um rico industrial paulistano, apreciadora da música clássica e a “maior devoradora de livros” que conheci. Mulher de traços e hábitos refinados, destoava de nosso cotidiano familiar, mas, sempre ativa e dedicada a integrar-se conosco, trouxe-nos uma forma mais calma, suave e tranquila de tratarmos uns aos outros e às situações de administração doméstica.

Dentre as diversas mudanças percebidas em casa, lembro-me com destaque da chegada de um móvel imenso, de cor clara e brilhante, gerada pelo verniz, composto por uma parte central com uma pequena porta, ladeada por duas partes laterais com grandes alto-falantes. Tratava-se de uma vitrola, que desde então, passou a ser uma das principais peças de uso e decoração da casa, uma vez que diária e constantemente tocava discos com músicas clássicas e com as deliciosas e renomadas *big-bands* americanas. No quarto de papai, livros e dicionários de ortografia, gramática, história e geografia passaram a ocupar cada vez mais espaço e importância. Na sala, a estante recebeu os caríssimos livros da coleção **Tesouro da Juventude** e da enciclopédia **Delta Larousse**, além das interessantes e tradicionais revistas mensais **Seleções Reader`s Digest**.

Num ambiente marcado pela escassez de tempo, causada pela carga excessiva de atividades profissionais e escolares, além do peso natural das responsabilidades respectivas a cada membro da família, a chegada desses importantes recursos me fez perceber a possibilidade concreta de acessá-los sempre que desejasse, auxiliando-me nos estudos e aumentando meus conhecimentos, fatores estes que estimularam uma eterna e voluntária dependência de elementos da cultura e ampliaram minha visão sobre como alcançar uma melhor condição de vida e de realização pessoal. Esta busca, renovada e redirecionada por estes fatores, resultou na decisão de atribuir maior tempo, valor, importância e investimentos a meus estudos, que deveriam resultar em uma profissão importante e reconhecida que, ao mesmo tempo, me garantisse independência e autonomia profissional e financeira.

Com este objetivo ingressei na faculdade de Direito, que cursei até o último ano, em 1985, não alcançando a graduação em função do grande número de ausências, motivadas pelas constantes viagens a trabalho. Nos vinte e cinco anos seguintes dediquei-me quase que integralmente à carreira profissional, culminando com a abertura de uma empresa própria de consultoria organizacional em 1999, lastreada na experiência profissional adquirida.

A prática e a vivência na organização de empresas privadas direcionaram-me profissionalmente para a área de administração, com destaque para a gestão de recursos humanos, decisão influenciada pelo fato de que, ao elaborar, desenvolver e implantar projetos de reestruturação organizacional, a atividade principal para o sucesso das ações era a de capacitar profissionalmente às equipes envolvidas em seus respectivos projetos. Esta atuação exitosa em ambientes de educação não formal exigiu dedicação e empenho pessoal para elevar o conhecimento na preparação e na estruturação dos cursos ministrados, no aperfeiçoamento técnico para aplicação dos temas desenvolvidos e no aprofundamento teórico sobre indivíduos e sociedades. Para responder a estes desafios, em 2004 ingressei na faculdade de administração de empresas, onde me tornei bacharel.

O conhecimento agregado e a visão ampliada elevaram ainda mais o desafio inicial e estimularam a busca de novos e maiores conhecimentos, que me levaram a

ingressar no programa de mestrado do Mackenzie, em 2008. Na época desta importante decisão me questioneei sobre se deveria ingressar na área de educação ou na de administração. Apesar das minhas pesquisas, leituras, consultas informais e reflexões, a opinião de minha grande incentivadora, parceira e esposa Sandra, diante de sua longa experiência como executiva de uma empresa multinacional e de quase uma década como professora universitária, mostrou-se fundamental. Ela ponderou que a interdisciplinaridade entre as áreas de educação, artes e história da cultura, abordada pelo programa de mestrado do Mackenzie, poderia atender e superar minhas expectativas e anseios no sentido de permitir-me alcançar um elevado nível de conhecimento histórico e científico sobre as relações entre formação e cultura em um indivíduo e suas mais diversas formas de aplicação ou manifestação na sociedade.

Considerando este fato, e também o de que minha trajetória pessoal e profissional sempre esteve permeada pelas relações humanas, entendi meu enfoque e decidi por lutar em busca de uma oportunidade junto ao programa de pós-graduação do Mackenzie. No transcorrer do período entre a escolha do tema, a elaboração do pré-projeto de pesquisa, a prova, as entrevistas e a aprovação para o ingresso no curso, percebi que o desafio seria maior do que o imaginado inicialmente e que as cargas de produção e de conhecimento gerado extrapolariam todas as minhas previsões. Diante de um sentimento de insegurança, direcionei minha esperança de sucesso à participação nas aulas presenciais, com empenho e dedicação, ao entendimento dos conteúdos ali ministrados e à busca de respostas às questões colocadas quando optei pelo curso.

Na medida em que se desenvolviam as aulas presenciais, com suas atividades, exercícios, leituras e trabalhos, aprofundava-se em mim a busca pelo conjunto de fatos, dados, informações e conhecimentos que poderiam responder às questões do objeto de pesquisa formulado no projeto inicialmente proposto. Cada mestre, através de sua metodologia e dinâmica de ensino, levantou uma grande e nova variedade de questões a serem consideradas, eliminando a insegurança quanto ao apoio para o caminhar mas criou a seguinte incerteza: diante de tantas opções, qual o melhor caminho?

No referencial teórico aplicado ou comentado durante o programa, estivemos alicerçados, principalmente, nos pedagogos Paulo Freire (1997); Donald Schon (1997) e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (1998); no filósofo Umberto Eco (2001) e no sociólogo Claude Dubar (2002). Embora cada um deles possibilite conhecer e compreender os fundamentos, conceitos e aplicação de seus trabalhos para a sociedade e para a educação, sua abrangência e amplitude de atuação confirmaram os fundamentos teóricos que deveriam apoiar o meu projeto e responder às questões do objeto da minha pesquisa, além das reflexões sobre os temas, debates, atividades e visitas externas ocorridas durante as aulas presenciais.

Os efeitos causados pelas abordagens e reflexões em sala de aula, pelo aprofundamento teórico e pelos encontros com a minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, elevaram o nível de minhas inquietações em relação ao tema e ao objetivo da pesquisa, culminando com a redefinição do objetivo e da estrutura do projeto inicial. As buscas por respostas que atendessem às novas expectativas e que produzissem material de orientação e apoio para aplicação e uso na sociedade influenciaram a decisão final pela elaboração de uma pesquisa cujo conteúdo viesse ao encontro destas expectativas, em que minhas experiências, tanto pessoais como profissionais, contribuíssem para o seu desenvolvimento e aplicabilidade. Durante este caminho, alterou-se também o objeto da pesquisa inicial, indo na direção de se realizar um estudo e uma análise que atendessem a esta nova aspiração. A preocupação com processos formativos e de profissionalização tornaram-se objeto de interesse em termos gerais e, em particular, em relação ao administrador / dono de empresa.

Neste sentido, destaco que na trajetória profissional do entrevistado, quando insatisfeito como empregado de alguma empresa, por entender que não combinava com seus valores ou projeto pessoal, tinha as alternativas de mudar de emprego e de tentar mudar a empresa. Entretanto, qualquer uma destas alternativas requeria consciência plena de suas ideias e atos, podendo gerar uma crise ou ruptura social, em função de sua abrangência e impacto nos diversos grupos indenteditários nos quais se inseria, como a família e o ambiente profissional, com os chefes nele envolvidos. No caso da mudança de emprego, existia a possibilidade real de não se encontrar uma nova empresa com as mesmas ideias e valores do sujeito

pesquisado, caracterizados como “antigos” ou “obsoletos” e incapazes de possibilitar novas experiências para ele, como de fato ocorreu. Além disso, diante da necessidade de produzir recursos financeiros para o sustento familiar, acabou ocorrendo também que o ingresso em uma nova empresa, com ideias e valores diferentes, proporcionasse a tal indivíduo uma fuga de si mesmo, de seu projeto pessoal e de sua fixação em lugares e papéis comunitários. Entretanto, este foi um ciclo de alternâncias, que o levou a novos laços sociais e pessoais, ampliando seus relacionamentos e experiências, que puderam contribuir para aperfeiçoar e amadurecer sua decisão de uma ruptura definitiva em busca de seu projeto pessoal e da consolidação de sua forma identitária que culminou com sua auto-realização pessoal, profissional e social .

## CAPÍTULO 1 – A ERA PÓS-INDUSTRIAL E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Introduzido pelo sociólogo e professor de Harvard Daniel Bell, em seu livro **The Coming of Post Industrial Society** (1973), o conceito de *era pós-industrial*, embora careça de precisão cronológica, nasceu após a Segunda Guerra Mundial, época cuja predominância era a de reconstruir países e relações, e que estimulou a difusão das novas tecnologias e o aumento da comunicação entre os povos, com efeitos na mudança da base econômica mundial. Embora o advento da era pós-industrial tenha impulsionado o desenvolvimento tecnológico, seus efeitos globais puderam ser observados apenas a partir da década de 1980, através de fatores como a constatação do aumento da expectativa de vida da população e a expansão das comunicações a nível mundial. Nesta nova ordem mundial, o trabalho físico passou, cada vez mais, a ser realizado pelas máquinas, e o mental, em sua grande parte, pelos computadores, cabendo ao ser humano exercer sua função insubstituível de pensar, ter ideias e ser criativo. Consolida-se assim uma nova sociedade, baseada na produção de informações e serviços.

Esta mudança de modelo econômico e social estimulou empresas, inclusive as brasileiras, a entrarem definitivamente no mercado global, provocando uma alta competitividade interna e externa, com impacto direto sobre a dinâmica do mercado de trabalho. Neste contexto, diversos países se viram diante da necessidade de reconhecer as novas exigências do mercado e se adequar a elas. Assim, ganharam espaço e relevância os programas de governança que preconizavam a importância de se definir e implantar novas estratégias de produção, gestão de recursos financeiros e humanos e controle de atividades e tarefas, com acompanhamento e mensuração de resultados.

Considerando-se que as atividades de gestão estão atreladas às pessoas, nestas se concentraram as expectativas de atendimento e respostas às novas

exigências do mercado. Esta circunstância se identifica com a essência da era pós-industrial, também conhecida como *Era da Informação e do Conhecimento*, caracterizada pelo fator hegemônico de se considerar o ser humano como seu principal recurso, único propulsor de pensamentos, ideias e críticas capazes de alterar cenários, situações e resultados. Entretanto, é importante observar que a informação e o conhecimento se diferenciam pela contribuição de ambos para a consolidação da era pós-industrial.

A informação, identificada com a matéria-prima que alimentou as revolucionárias tecnologias da nova era – os computadores e seus acessórios e sistemas de funcionamento, responsáveis pelas condições técnicas necessárias para a disseminação de dados e informações a nível mundial – ampliou a definição de comunicação, subsidiando e fortalecendo o conceito de globalização. O grande fluxo de dados que trafegam pelos computadores trouxe o ser humano para o centro deste universo, mobilizando-o para, além de estabelecer seu domínio da tecnologia da informação (TI), construir e aplicar o conhecimento necessário para entender e identificar a nova ordem global. Richard Crawford (1994), em **Na Era do Capital Humano**, reproduz os conceitos aqui abordados:

Um conjunto de coordenadas da posição de um navio ou o mapa do oceano são informações, a habilidade para utilizar essas coordenadas e o mapa na definição de uma rota para o navio é conhecimento. As coordenadas e o mapa são as "matérias-primas" para se planejar a rota do navio. Quando você diferencia informação de conhecimento é muito importante ressaltar que informação pode ser encontrada numa variedade de objetos inanimados, desde um livro até um disquete de computador, enquanto o conhecimento só é encontrado nos seres humanos. (...). Somente os seres humanos são capazes de aplicar desta forma a informação através de seu cérebro ou de suas habilidosas mãos. A informação torna-se inútil sem o conhecimento do ser humano para aplicá-la produtivamente. Um livro que não é lido não tem valor para ninguém. (CRAWFORD, 1994, p.156).

Neste novo cenário, a educação assume papel central como fonte de pesquisa, construção e compartilhamento do conhecimento. No mercado empresarial de alta competitividade a busca e a disseminação do conhecimento motivaram e estimularam empresas e profissionais a uma corrida sem precedentes

por cursos de formação regulares, em todos os níveis do ensino formal, e por cursos técnicos de qualificação e aperfeiçoamento.

A velocidade imposta pela competitividade tem acelerado a busca, o desenvolvimento, o tratamento e a transformação das informações em conhecimento, exigindo também, cada vez mais, novos recursos tecnológicos, fatores que influem nos processos de criação e de desenvolvimento na área da tecnologia da informação e da comunicação (TIC).

Frente às tecnologias inovadoras e suas ferramentas de aplicação, surgiu a necessidade de produzir um contingente de novas ocupações, além da redefinição dos perfis das profissões tradicionais ou já existentes. Segundo a Federação Internacional de Administração (FIA), esta nova configuração do mercado de trabalho, apoiada na evolução tecnológica, realçou e ampliou a abrangência e as atividades das áreas de educação, engenharia, saúde e tecnologia da informação e de ambiente.

Diante destes desafios, a própria função Recursos Humanos (RH) se reinventa e se renova, tendo como aliada fundamental a educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe quatro formas de aprendizagem para os profissionais do século XXI:

- **Aprender a Conhecer.** Adquirir os instrumentos da compreensão supõe, antes de tudo, o ato de aprender a aprender, exercitando-se a atenção, a memória e o pensamento.
- **Aprender a Fazer.** Combinar qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco para poder agir sobre a realidade.
- **Aprender a Conviver.** Percebendo a crescente interdependência dos seres humanos, buscar conhecer o outro, sua história, tradição e cultura, e aceitar a diversidade humana. A realização de projetos comuns e a gestão inteligente e pacífica de conflitos envolvem a análise compartilhada de riscos e a ação conjunta em face dos desafios do futuro.

- **Aprender a Ser.** Desenvolver a autonomia e a capacidade de julgar, bem como fortalecer a responsabilidade pelo autodesenvolvimento profissional e social. Implica no desenvolvimento integral do ser humano, processo dialético que começa pelo conhecimento do si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.

No mercado atual, em que os recursos humanos podem fazer a diferença competitiva, os principais desafios para a gestão de pessoas passam por uma atuação precisa e eficaz ao ocupar lugar de destaque no planejamento estratégico das empresas, fórum tradicional e específico onde se avaliam e definem o futuro, o rumo, os objetivos e as metas de resultados para uma instituição e sua equipe, conforme o mencionado por Butler (1988), no artigo “Human Resources Management as a Driving Force in Business Strategy”, do periódico americano **Journal of General Management**. Independentemente da necessidade de ações governamentais ou de reformas na área da educação, seria fundamental rever as estratégias utilizadas por empresas para a qualificação profissional de seus funcionários, com o objetivo de gerar condições de recolocação dos profissionais envolvidos em funções ou cargos em fase de obsolescência.

As discussões sobre as condições necessárias para se garantir a educação no Brasil remontam à década de 1930, marcada principalmente pelo “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: a reconstrução educacional no Brasil”, escrito por Fernando de Azevedo em 1932 e assinado por vários e importantes intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. O conjunto de princípios nele declarados propunha uma mudança no foco do ensino e da aprendizagem onde, na educação então praticada, e chamada de *tradicional*, o professor era o protagonista, na direção total do processo de transmissão do conhecimento, além de deter o saber e a autoridade, representando um modelo a seguir. No manifesto dos pioneiros, na escola nova, o aluno passou a ser o centro gravitacional do processo educativo, cujos conteúdos passaram a girar em torno do aprendizado infantil. O professor tornou-se o facilitador da aprendizagem e deveria se esforçar para despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno. A iniciativa e a espontaneidade passaram a ser valorizadas, assim como o respeito ao ritmo de cada aluno para a realização de suas atividades; noções não eram dadas e a

abstração era um processo a ser alcançado pelo próprio aluno, a partir de suas experiências pessoais. Através de programas e horários flexíveis, eram estimuladas pesquisas e experiências. Partia-se do concreto para o abstrato e, conforme ressalta Nagle (1999 p. 245), um dos meios para se ensinar geografia consistia em levar a criança para observar os centros das atividades humanas, os cenários da natureza. Assim, aparelhar laboratórios e oficinas era privilegiar a pedagogia da ação.

A Constituição de 1946, inspirada nas doutrinas sociais do século XX e com forte inclinação democrática, determinou a criação da Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB), apresentada para apreciação e discussão da Câmara Federal em 1948 e promulgada quinze anos depois, em 20 de dezembro de 1961, sob o número 4.024/61. Baseada nos tons democráticos da Constituição e dentro do contexto sociopolítico da ocasião, foi elaborada por uma comissão de educadores com o objetivo de montar um projeto de reforma geral da educação nacional, dividido em três subcomissões: ensino primário; ensino secundário; e ensino superior. Nesta versão original, destacam-se duas concepções: uma centralizadora, nos moldes da Constituição de 1937; e outra federativa e descentralizadora, no espírito da Constituição de 1946. Estes estudos, que se prolongaram de 1948 a 1961, versavam sobre a centralização e a descentralização da educação; o ensino primário gratuito e obrigatório; e a criação de escolas públicas e gratuidade nos demais níveis de ensino, bem como a normatização e a regulamentação de suas obrigatoriedades. Estes estudos estipulavam as condições que a escola deveria ter para que fossem respeitados os princípios de liberdade e solidariedade humana. Criavam também um Conselho Nacional de Educação para apoiar o Ministro da Educação no que se referia a fazer cumprir o papel da União. A administração e a organização das escolas estariam a cargo dos Estados.

Além destes temas, surgiram inúmeros substitutivos que geraram polêmicas, atrasando e prolongando sua promulgação. Entre estes, se destacam os criados com o propósito de favorecer a iniciativa privada em detrimento dos interesses públicos e solidários como a letra b do artigo 7º, que pede a distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas públicas e privadas, proporcionalmente ao número de alunos atendidos. Estes fatos e muitos outros demonstraram que as forças conservadoras se mostravam contrárias ao ensino

público e gratuito para que se mantivesse a impossibilidade de acesso de grande parte da população à participação na vida política e econômica do país. Diante disto, em 1959, Fernando de Azevedo também redigiu o segundo Manifesto dos Educadores, com 189 assinaturas de educadores, intelectuais e estudantes que apoiavam principalmente os itens que ressaltavam os aspectos sociais da educação, relacionados aos deveres do Estado democrático e ao direito à escola para todos.

Mesmo diante desta polêmica evolução, o ensino voltado para as minorias da elite permaneceu até 1961. Por outro lado desenvolveu-se o ensino profissional, voltado a preparar o Brasil para acompanhar os rumos da revolução industrial, quando foram definidas as Leis Orgânicas do Ensino Profissional, que propiciaram grandes eventos como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946. Assim, o ensino secundário e o ensino normal formariam as elites do país e o ensino profissional, composto por conteúdos mínimos, formaria os filhos dos operários das classes populares, limitando seu acesso ao ensino superior.

Na década de 1970 as políticas educacionais ainda eram representadas por indicadores educacionais deficientes, como falta de vagas nas séries do ensino fundamental; altas taxas de evasão no ensino fundamental e médio; significativo volume de repetência no ensino fundamental e médio; reduzido contingente de jovens que chegavam ao ensino médio; e 10% dos formados no ensino médio alcançando o ensino superior. As políticas continuavam influenciadas pela crise do modelo social e político implementado pelos governos ditatoriais desde 1960. Mas havia um contexto marcado por práticas contestadoras ao regime e pela presença de setores populares organizados que ocupavam todos os espaços possíveis, principalmente através do surgimento ou da reativação de entidades representativas dos educadores, como a Associação Nacional dos Educadores (ANDE), e dos trabalhadores da educação, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Naquele período, e até meados da década de 1980, diante do cenário político e social de redemocratização da sociedade brasileira, a educação tornou-se um campo estratégico para a disputa do poder. Nele, grupos da área da educação

mantinham seus discursos, formulados sobre a divisão do ensino, em duas modalidades: a tradicional, reconhecida como negativa, e a nova, percebida como a garantia de mudança e melhoria da escola. Era uma estratégia para chamar a atenção e ganhar posições de prestígio: assim, multiplicaram-se os eventos e os encontros de educadores, deles resultando uma organização nacional mais efetiva, que acabaria colocando em disputa os vários grupos e seus respectivos projetos para a educação brasileira, e que se imaginava contribuir à conquista da democracia no país (CUNHA, 1981). Foram formulados diversos projetos de intervenção na realidade escolar e, num plano mais amplo, delinearam-se sugestões para uma reivindicada, e depois promulgada, Assembleia Nacional Constituinte. Com a promulgação da Constituição de 1988 e o crescimento no número de estados e municípios governados por partidos oposicionistas, que introduziram programas de mudanças em diversas áreas, entre elas a da educação, surgiram oportunidades para intervenções pedagógicas pontuais, desenvolvidas isoladamente ou em grupo de professores em várias escolas do país.

Estimulada pela Constituição de 1988, surgiu a necessidade de uma nova Lei das Diretrizes e Bases (LDB), que nasceu em 1996 sob o número 9.394/96, e incluiu em sua exposição de motivos e em seus objetivos a preocupação com a adequação do sistema educacional aos novos requisitos de escolaridade e formação técnica-científica como forma de acompanhar o rumo imposto pela revolução tecnológica. Nesta direção proporcionara-se ao aluno a possibilidade de apreender o saber científico, necessário para se compreender a funcionalidade das disciplinas e suas aplicações, bem como o saber técnico, indispensável para a resolução de problemas concretos: consolidava-se os saberes úteis, e necessários, para sua atuação e intervenção profissional. A nova LDB também instituiu novidades como a promoção continuada, que evita a reprovação dos alunos do ensino fundamental, passando-os automaticamente de uma série para a outra a fim de evitar o acúmulo na passagem de alunos da 1ª para a 2ª série. Introduziu-se uma variedade maior de cursos em função das necessidades de formação e, além disso, uma faculdade poderá diplomar alunos que cursem algumas disciplinas, sem a necessidade de acompanhar o curso todo. Criaram-se incentivos para que o trabalhador tenha, pelo menos, o conhecimento equivalente ao da 4ª série em português e matemática, com

apoio e ajuda das empresas, podendo o governo federal fornecer material didático para valorizar o que se chama “educação de adultos”. Até se chegar aos 91 artigos aprovados, defendeu-se o fortalecimento da descentralização do ensino e a democratização do espaço escolar, garantindo-se o atendimento a características locais, com a valorização da autonomia, a livre escolha, a autodisciplina e o interesse.

Durante os dez anos que se seguiram à promulgação da LDB de 1996, a melhor divisão das competências entre os níveis governamentais constituiu sua grande contribuição para a educação. Dentre outras contribuições, destacam-se a inclusão das creches no sistema educacional, eliminando-se a possibilidade de ficarem perdidas ou à margem de uma legislação educacional; a expansão da educação de jovens e de adultos, dando-se a oportunidade de direitos a quem não os teve em idade própria; a educação profissional, numa concepção ampliada que se articula com o ensino regular; a educação especial, que se integra à educação regular; a educação indígena, que se abre para uma visão intercultural; e a educação à distância, essencial para o atendimento às necessidades da mobilidade atual. Fortes *lobbies* no setor do ensino superior limitaram as alterações neste setor da educação, mantendo-se os cursos de graduação com suas áreas de conhecimento ainda separadas em compartimentos que pouco se comunicam. O fim da obrigatoriedade como única forma de ingresso no ensino superior e a criação de cursos sequenciais com menor duração que os tradicionais foram as poucas mudanças possíveis e implementadas.

Neste período, estas medidas propiciaram forte crescimento das oportunidades de acesso à educação. Com efeito, nos levantamentos estatísticos educacionais elaborados em 2006 pela Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade (SDTS), da Prefeitura Municipal de São Paulo, tendo como fonte os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, demonstraram que, na comparação entre a situação educacional da população brasileira entre 1995 e 2005, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos de idade ou mais caiu de 15,6% para 10,9%. O analfabetismo funcional, correspondente ao domínio das habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, relativas a uma escolaridade mínima de quatro séries completas, diminuiu de 34,2%

para 23,2%; ocorreu com certa uniformidade nas áreas mais desenvolvidas e maior lentidão nas regiões menos desenvolvidas, persistindo, ainda, as desigualdades regionais no que se trata do combate ao analfabetismo.

Apesar de o total da população brasileira matriculada em algum tipo de estabelecimento de ensino ter crescido de 29,2% para apenas 31,2% entre 1995 e 2005, ocorreu no mesmo período um aumento da frequência escolar em todas as faixas etárias, com destaque para os grupos de zero a seis anos, que cresceu de 27,5% para 40,8%; de quinze a dezessete anos, de 66,6% para 82,0%; e de vinte e cinco anos ou mais, de 2,5% a 5,7%, perfazendo 3,2% de crescimento neste segmento etário. Assim, a pesquisa reflete progressos na oferta de vagas na educação infantil e no ensino médio e, com menor medida, no ensino para jovens e adultos (EJA). No ensino médio as disciplinas técnico-científicas, como matemática, física, química e biologia, possuem baixíssimos índices de desempenho. Daí conclui-se que, embora tenha ocorrido uma elevação na escolaridade formal da população em idade escolar, não se alcançou a realização de uma sólida base na educação geral.

A quantidade de estabelecimentos de ensino superior cresceu de 900 para 2165 no mesmo período, representando um aumento de 140,5%, sendo que a expansão do setor privado foi de 180,7%. Entretanto, as dificuldades financeiras para a expansão da rede federal mantiveram uma média baixa de crescimento, de apenas 10%, no acesso de jovens de 18 a 24 anos àquela; além disso, as instituições públicas não conseguem atender às demandas dos novos perfis profissionais, principalmente das novas ocupações geradas pelas inovações tecnológicas na era do conhecimento, comprometendo tanto a aderência aos interesses do capital quanto a falta de recursos para a ampliação na oferta de vagas e a manutenção dos níveis de qualidade no ensino público superior.

Os programas de pós-graduação, inexpressivos até a década de 1970, titularam, em 2004, mais de 27000 mestres e 9000 doutores. Mesmo bastante inferiores às de países como Estados Unidos, França, Alemanha, Japão e Coreia do Sul, as projeções para o próximo decênio colocarão o Brasil em posição de igualdade aos demais países do mundo em termos de titulação.

No bojo desta evolução, e com o intuito de responder com maior rapidez e efetividade às novas demanda ocupacionais do mercado, foram criados e explodiram no mercado os cursos de graduação tecnológica, com duração de dois anos e meio, objetivando proporcionar ao aluno a formação específica em sua área de interesse profissional e desenvolver nele habilidades e competências necessárias a estas áreas, acrescidas de conhecimentos sobre gestão e desenvolvimento de processos tecnológicos, indispensáveis para inserí-lo rapidamente ao mercado de trabalho. Esta modalidade de graduação universitária possibilita ainda a continuidade dos estudos na busca de títulos como os de bacharel, licenciado e pós-graduado e proporciona uma aproximação maior entre as instituições de ensino superior (IES), o mercado de trabalho e as empresas.

Diante deste cenário de desenvolvimento tecnológico mundial, a Lei Federal 8.948, de 8 de dezembro de 1994, inseriu a graduação tecnológica no ensino público através da transformação gradativa das escolas técnicas federais (ETFs) e das escolas agrotécnicas federais (EAFs) em centros federais de educação tecnológicas (CEFETs), de acordo com as instalações físicas, os laboratórios, os equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros disponíveis e necessários para o funcionamento de cada novo CEFET, mantendo neles a formação técnica para o ensino médio. Os CEFETs passaram a oferecer uma educação pública tecnológica, alinhada com os avanços do conhecimento tecnológico e a incorporação de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços, conjugando teoria, prática e pesquisas identificadas com os potenciais de desenvolvimento local ou regional.

Esta modalidade de instituição escolar atraiu grande público entre as classes menos favorecidas, em busca de maiores e mais rápidas possibilidade de ascensão de cargos e melhoria de salários entre os já colocados no mercado ou, ainda, da obtenção de empregos entre os não colocados. Muito embora a graduação tecnológica esteja se consolidando no mercado educacional e no de trabalho, ainda não é possível realizar uma análise conclusiva sobre seus resultados, em função da indisponibilidade de dados nestas instituições de ensino sobre o nível de aceitação e de reconhecimento de seus alunos por parte do mercado de trabalho.

Com a exceção de algumas conhecidas ilhas de excelência internacional, as instituições públicas vêm perdendo qualidade, principalmente quando se compara a formação recebida por seus alunos às demandas de mercado atuais, marcadas pela velocidade das inovações técnico-científicas constantes e pelas necessidades de se dominar seus respectivos saberes para a interferência prática e de gestão dos processos a elas relacionados.

Este conjunto de fatos que marcaram o ambiente educacional, a despeito do nível da qualidade no ensino, resultou em um aumento significativo nos índices educacionais quantitativos, reduzindo a taxa de analfabetismo e elevando o nível médio de escolaridade da população brasileira. Entretanto, estas melhorias não foram suficientes ou capazes de evitar a deterioração do funcionamento do mercado de trabalho, duramente atingido nas décadas anteriores.

O prolongamento da crise política e econômica da década de 1990, resultante da explosão do endividamento público a nível federal, estadual e municipal, teve efeitos como a elevação dos índices de inflação e a conseqüente perda do poder aquisitivo da população. Outro efeito foi a estagnação dos investimentos em tecnologia, principal segmento responsável pelo desenvolvimento do mercado empresarial e profissional na Era do Conhecimento, onde ocupa papel preponderante para manter em alto grau de registro, fluidez e velocidade as informações, que funcionam como matéria-prima para a criatividade e a inovação. Este cenário, caracterizado por um segmento novo, composto por cargos cujo perfil funcional abrange competências e habilidades com especificidades altamente técnicas e intelectuais, acompanhados por salários extremamente diferenciados, protagonizou e estimulou a disparidade entre os níveis de renda. Este fato distanciou ainda mais o Brasil da oportunidade de integrar positivamente o mercado da sociedade do conhecimento, uma vez que sustentou a posição histórica e cultural de uma sociedade de mercado com baixos salários, de um lado, e alto consumo destinado a poucas famílias, financeiramente privilegiadas, de outro.

Diante de um mercado fragilizado e deformado pela extensão da estagnação dos investimentos e das perdas do poder aquisitivo, as contribuições da área educacional alcançaram um elevado nível de desperdício e de desgaste de

habilidades, pelo fato de estarem direcionadas para atividades sucumbidas pelo cenário de crise, deixando de atingir seus principais objetivos, que são o efeito transformador das relações humanas e o de agregar valor à produção, oriundo das ações e dos processos de pesquisa para a consolidação e a disseminação do conhecimento.

No final da década de 1990, com a retomada da ordem política interna, a consolidação da abertura do mercado brasileiro ao comércio internacional e o controle do déficit público, o Brasil começou a experimentar a estabilização de sua moeda e de sua economia, estimulando o avanço tecnológico nas empresas e a elevação das exportações, embora nas últimas duas décadas ainda conviva com baixas taxas médias de crescimento, com impactos negativos sobre a criação de empregos.

Embasado nos movimentos de transformação e inovação da nova ordem mundial, o crescimento do número de faculdades, de suas modalidades de cursos e dos números de matrículas nestes últimos ocorreu independentemente do desempenho econômico do país e ocasionou um novo fenômeno no mercado de trabalho brasileiro: o desemprego de uma mão-de-obra qualificada, que se formou visando atender às expectativas do mercado globalizado. Diante de um mercado interno em fase de retomada, além do grande impacto negativo nas perspectivas e aspirações pessoais, este quadro representou um desperdício de recursos e investimentos dos setores públicos e privados. Embora este contingente de mão-de-obra qualificada ainda não represente a grande maioria da população brasileira, se o baixo nível de crescimento econômico interno continuar, a situação social do país agravará em função do risco destes profissionais não serem absorvidos pelo mercado, frustrando a possibilidade de se responder às atuais exigências da competitividade internacional do mercado de trabalho.

Para se ter uma noção deste fenômeno, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, do ano de 2002, no período entre 1992 e 2002 o desemprego cresceu cerca de 80% na faixa das pessoas com 14 anos de estudo. Também neste período, para as pessoas com 3 anos de estudos o número foi três vezes maior, e entre as pessoas com maior tempo de estudos que permaneceram empregadas

houve uma queda no nível de renda médio. Desde 2002 identifica-se uma reversão nesta tendência, em função da retomada da estabilidade da economia nacional. Diante destes dados o sistema educacional perdeu, mais uma vez, a oportunidade de ocupar o merecido, e estratégico, lugar de destaque na sociedade brasileira que, por questões históricas e culturais, não se mobiliza para melhorá-lo ou não se sensibiliza neste sentido e continua a considerá-lo apenas para efeito de diferenciação ou segmentação social, legitimando as hierarquias e as desigualdades sociais.

Conforme levantamento do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, órgão do SEBRAE, os empresários que comandam 99% dos estabelecimentos formais existentes e respondem por 25% do Produto Interno Bruto (PIB) e por 60% dos empregos formais no país ainda não reconhecem a escolarização do funcionário como um fator de diferencial competitivo e em muitos casos a repudiam como um desperdício de tempo e de investimentos. Tal conceito pode ser comprovado pela queda na renda média dos salários das pessoas com maior tempo de estudo. Nas faixas de pessoas com menor tempo de estudos, as quedas ocorreram também pela evolução da informalidade e da baixa sindicalização da mão-de-obra, caracterizada por uma demanda contida em função de um cenário econômico estagnado.

Com as mesmas características podemos encontrar parte da classe política nacional, que ainda utiliza a educação como moeda eleitoreira e transforma as desigualdades sociais em plataforma para uma atividade política baseada num populismo inglorio. A indiferença da sociedade e o posicionamento de algumas de suas principais lideranças, representadas por empresários e políticos, explicam a lentidão das ações dos poderes públicos sobre o questionável desempenho do sistema educacional e evidenciam uma das principais causas dos problemas sociais brasileiros.

Entretanto, a despeito do crescimento no nível de desemprego e da queda do salário médio das pessoas com mais tempo de estudos, é fato comprovado, real, positivo e inquestionável que o nível de escolaridade influencia diretamente o nível de renda, haja vista que, quanto maior a escolaridade, maior a renda média. Assim,

é preponderante que se concentrem esforços públicos e privados num ciclo virtuoso de se expandir a escolaridade, não apenas como fator de produção, mas também, e principalmente, de consolidação da cidadania.

## **CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL NA ERA DO CONHECIMENTO**

Por que alguns indivíduos, em determinadas situações, se definem ou se referem positivamente a um grupo social que não é o seu grupo de pertencimento?

Esta indagação foi manifestada pelo sociólogo americano Parsons (1951), que desenvolveu um sistema teórico geral para a análise da sociedade. Tendo o homem como tema central de suas reflexões ele estuda os gestos; as linguagens; os modos de fazer, de ser, de se organizar; as maneiras de falar, de olhar, de interagir; as formas de sentir; as manifestações artísticas; os valores; as crenças; as trocas; e tudo aquilo que faz do humano um ser único.

Nesta análise, Parsons aborda as condições em que um indivíduo pode ser solicitado, induzido, obrigado ou motivado a participar da vida social. Orientado por uma teoria de hierarquia naturalista, ele transita entre a socialização primária, que ocorre na infância e na adolescência, marcada pela dependência e pela identificação do indivíduo com outros membros do grupo, especificamente seus pais, mantendo com eles uma semelhança, sem, portanto, ser idêntico eles; e a socialização secundária, onde este indivíduo submete-se a interações que o levam à conquista da autonomia sem, contudo, romper com as normas e os valores de sua geração precedente e com a caracterização de sua identidade.

Entretanto, na medida em que um indivíduo saia da fase primária sem o sentimento de pertença a um grupo social semelhante a ele – o sentimento de pertencimento – seja por não se identificar com o grupo, seja por não conseguir interiorizar suas normas e tradições, torna-se um desviado e passa a lutar para ser reconhecido por outro grupo ou para agregar a si as normas e os valores do grupo a que quer integrar. Segundo a antropóloga americana Benedict (2001), alguns indivíduos conseguem se tornar inovadores e prestigiados, mas outros fracassam e são excluídos e marginalizados ou, na sociedade moderna, são “psiquiatrizados”, ou

seja, necessitam de tratamentos para a reabilitação mental e a cura de seus sofrimentos.

São muitos os exemplos de pessoas que se opõem a seu grupo de pertencimento: por exemplo, há meninas, diferentemente da tradição histórica de brincarem com bonecas, preferem explorar matas com seus irmãos; há filhos de imigrantes que recusam suas tradições e valorizam as atitudes dos colegas que residem no local para onde sua família imigrou. O sociólogo americano Merton (1955), entende que, quando as pessoas esperam ou acreditam que algo acontecerá, agem como se a profecia ou previsão já fosse real; e, assim, a previsão acaba por se realizar efetivamente. Merton estudou a corrida dos clientes aos bancos americanos em 1949 em função de um boato de que uma dessas instituições estaria em dificuldades: o boato motivou a maioria dos clientes a retirarem seus valores lá investidos, e assim eles fizeram com que o banco falisse. Ou seja, ao ser assumida como verdadeira – embora seja falsa – uma previsão pode influenciar o comportamento das pessoas, seja por medo, seja por confusão lógica, de modo que a reação delas acaba por tornar a profecia real.

Trata-se de um processo pelo qual um indivíduo deseja pertencer a um grupo de referência, aprendendo e interiorizando seus valores, que inclui o fato de que já não tem mais confiança em seus próprios interesses e valores. A este processo Merton chama de *socialização antecipatória*: aplica-se apenas a adultos, uma vez que se trata de uma opção pessoal de se aprender, antecipadamente, as normas, os valores e os modelos de um grupo ao qual não se pertence. Esta decisão pode se tomada em função do grupo a que se quer pertencer ou também por uma frustração relativa, ou seja, o indivíduo se sente frustrado ao se comparar com o grupo a que quer pertencer e começa a trabalhar para se parecer com os integrantes deste grupo, com o objetivo de um dia ser por ele reconhecido e poder tornar-se efetivamente um novo membro. Há de se considerar também que a estes indivíduos aplicam-se rótulos sociais como os de traidor, renegado, desertor e outros, com o objetivo de menosprezar tais indivíduos, que simbolizam as fragilidades dos valores, das normas e das crenças do grupo ao qual deixaram.

Na era pós-industrial, com o fenômeno da globalização, que derrubou fronteiras, alavancando grande mobilidade social, surgiram as condições ideais, estimulantes, para que os indivíduos passassem a integrar outros grupos que não os de seu pertencimento originário, principalmente os existentes nos locais em que cada indivíduo passou a se relacionar estreitamente com os demais, seja pela atividade profissional ou acadêmica, seja em função da moradia. Este novo mapa político-econômico e social trouxe grandes desafios e a necessidade de novos e maiores conhecimentos para entendê-los e superá-los. Frente a esta nova demanda, explodiram as oportunidades de ascensão para novos grupos de referência, emergidos neste novo cenário mundial.

Em contrapartida, como impacto grupal no interior das empresas, em função da desenfreada mobilidade social e seus desafios, a coesão do grupo passou a ser ameaçada pela competição entre seus membros e hoje imperam as normas e os valores dos dominantes, sendo que aqueles que não se integram a estes são excluídos e ameaçados pela perda da identidade alcançada.

Quando as instituições, ou outras estruturas sociais, não apoiam ou permitem a mobilidade necessária, o grupo de pertencimento compartilha de uma frustração coletiva e pode se dispersar, de forma que cada indivíduo questione interna e profundamente normas e valores hereditários ou adquiridos, também com efeito sobre sua identidade. Numa outra alternativa, uma parte dos indivíduos pode se solidarizar com seus pares, fazendo com que surjam dois segmentos de grupo: um constituído pelos indivíduos que buscam as poucas ascensões ofertadas através da crença nos valores dominantes e outro pelos dominados que, juntos, tentam provocar ações coletivas de mobilidade e de ascensão. Aos indivíduos que interiorizam a impossibilidade de mobilidade, resta a exclusão.

Quando o indivíduo encontra na instituição um prorrogação de seu grupo social de origem ou de pertencimento, apega-se ainda mais aos valores e crenças deste grupo, e seu grupo de referência passa a ser o seu grupo de origem. O sociólogo francês Girod (1971) define estes casos como de *contramobilidade social* pelo fato de que, embora integrem outro grupo que não o de seu pertencimento, continuam arraigado a suas origens. Esta situação explica as diferenças de atitude

dos indivíduos dentro de um mesmo grupo, uma vez que os indivíduos contra-móveis utilizam o grupo não como de referência, mas apenas para atender sua necessidade de socialização. Isto é confirmado pela teoria do sociólogo francês Dubar (2005, 2006), para quem é anseio de todos os indivíduos sentir-se pertencentes a um grupo de pessoas, mesmo acreditando que este grupo ou comunidade possa, futuramente, vir a desfazer-se. Apesar desta visão sociológica, em que os estudos partem do coletivo para o individual, Dubar realça a importância do sujeito na composição identitária, cercado por dimensões interdisciplinares, como a psicológica, a antropológica e, principalmente, a do trabalho.

Dubar (2005) analisa a questão da identidade buscando compreender como ela se compõe e se transforma. No desenvolvimento do raciocínio deste trabalho, serão discutidos os movimentos constatados entre o sujeito pesquisado e seus familiares, funcionários e parceiros, além da trajetória pessoal do próprio sujeito pesquisado. Diante de configurações sociais como esta a identidade, que antes era algo evidente a todos, hoje é realçada e se apresenta como tarefa e problema a ser resolvido infinitamente.

Considerando a formação da identidade individual na era do conhecimento, utilizaremos em nossa pesquisa a compreensão da dimensão profissional através do modo como as identidades se produzem e se transformam no ambiente de trabalho. O interesse principal se foca em perceber como se dá o processo de constituição identitária de um indivíduo que agrega grande conhecimento profissional e alcança sucesso financeiro apesar de seu baixo nível de escolaridade formal. Hoje, com as profundas mudanças nas relações entre capital, conhecimento e mercado de trabalho, considerando-se o efeito destas mudanças no mundo social da família e da política, analisar esta trajetória é de grande valia para se enxergar a forma de surgimento da constituição identitária de um indivíduo na era do conhecimento.

O estudo desta configuração identitária se inicia através de uma dupla de transações, denominadas por Dubar (2005) como *transação objetiva* e *transação subjetiva*. A primeira delas ocorre entre o indivíduo e as empresas; a segunda é um confronto entre uma mudança no indivíduo e seu passado. Ambas resultam de uma

articulação entre uma identidade *atribuída* a ele pelo outro e uma identidade construída por ele *para si* durante a sua trajetória de vida.

A transação objetiva está relacionada diretamente com as recompensas, ou com as não-recompensas, concretas, monetárias e afetivas que o indivíduo recebe em troca de seu trabalho. A transação subjetiva relaciona-se com o que se dá entre o passado e as projeções futuras do indivíduo e se refere aos seus valores e sua identidade pessoal, construída nas relações familiares e pessoais. Pode ser vivenciada pelo indivíduo mantendo seu jeito de ser ou rompendo com seu passado. Quando o indivíduo percebe que em seu futuro haverá uma continuidade de tudo o que já viveu até então, pessoal e profissionalmente, sua transação subjetiva é de continuidade. No entanto, quando não enxerga em seu futuro nada que tenha a ver com seu presente ou com algo que traz do passado, há uma transição subjetiva de ruptura.

Para Dubar (2005), nas instituições de trabalho esta ruptura ou continuidade projetada pelo indivíduo pode ser reconhecida ou não, fazendo com que se desenvolvam determinadas características em seu processo de constituição identitária. Neste sentido, nos interessa analisar: como é a relação do pesquisado entre a sua vida profissional atual e a sua vida profissional passada? E em relação a sua vida pessoal? Que sentidos ele atribuía a suas experiências anteriores e como isso se relaciona com as experiências que ele vive na sua empresa atualmente? Qual a relação entre estas experiências e como elas se constituem?

Quando Dubar aprofundou seus conceitos de identidade, em 2006, para oferecer uma compreensão maior das interações entre as dinâmicas sociais e as individuais, desenvolvidas num contexto de crise da modernidade, produziu um estudo onde concluiu: “A identidade não é apenas social, ela também é pessoal.” (DUBAR, 2005).

Realçamos a importância das relações indivíduo-sociedade na constituição de uma identidade e das ações necessárias a sua formação, em relação a este movimento identitário; lembramos que o indivíduo tem origem em uma célula desta sociedade, denominada *família*: tem uma história pessoal própria e vive em um contexto familiar-social que também tem uma história própria e contextos

específicos. A interação destes contextos resultará em constituições diversas e externar-se-há para a sociedade com características específicas a cada sujeito.

Estas condições podem fazer com que o indivíduo viva um eterno conflito em sua constituição identitária, uma vez que, ao mesmo tempo em que deseja projetar para o futuro novas e maiores dimensões familiares-sociais do passado, receia fixar-se em uma única projeção e perder chances de modificar sua própria vida.

Dubar (2005) argumenta que é por meio das palavras que se deve analisar o processo identitário ou o problema de identidade, uma vez que as palavras fluem e se modificam, permitindo que o indivíduo se identifique de maneiras diferentes em tempos e situações diferentes. A identidade não é uma definição dada, nem herdada, nem psíquica do indivíduo, e sim a sua expressão individual sobre o mundo em que vive para si e com os outros.

Contra-pondo-se à concepção essencialista, de que as coisas são imutáveis e permanentes, para a concepção normalista a palavra possibilita uma análise do sujeito, pelo fato de que os nomes usados em determinados contextos são modos de identificações variáveis. Assim, não há a existência de pertenças essenciais, e sim a de diferenças específicas e permanentes entre indivíduos. Há modos de identificação que variam ao longo da história coletiva e da vida pessoal, dependendo do contexto. Estes modos de identificação se apresentam de duas maneiras: quando o indivíduo expressa suas atribuições – identidades para os outros – e quando expressa as reivindicações para si – identidades para si – ou sua pertença. As atribuições poderão ser aceitas ou não: na relação entre atribuição e pertença é que está baseada a noção de formas identitárias.

Baseado no resultado do movimento histórico para a composição identitária, Dubar (2005) explica as formas de identificação através de dois eixos, denominados por ele de *comunitário* e *societário*. As formas comunitárias referem-se à existência de comunidades que geram nomes e lugares aos indivíduos e que se reproduzem igualmente ao longo de gerações, fazendo com que seus indivíduos tenham um lugar único como ocupantes destas comunidades. Estas formas são movimentos para si e para o outro, podendo ocorrer, ou não, um acordo entre atribuição e

pertença. Quando não ocorre o acordo, o indivíduo viverá um momento de crise por não ser reconhecido pelo grupo ao qual acha que pertence.

As formas societárias, por sua vez, referem-se à existência de coletivos múltiplos e variáveis a que os indivíduos podem pertencer por determinados períodos e que lhes fornecem fontes de identificação. Neste sentido, cada indivíduo pode ter múltiplas pertenças, que podem mudar ao longo de sua vida. A crença na identidade pessoal é o que condiciona as formas de identificação societária aos diversos grupos familiares, profissionais, religiosos e políticos, resultantes de escolhas pessoais, e não de atribuições herdadas. Assim, quaisquer modificações na organização econômica, política ou simbólica das relações sociais, nos processos sociais de longa duração, interferem no modo de como os indivíduos se identificam.

Portanto, Dubar defende que o processo de constituição identitária está vinculado ao processo histórico vivenciado pelo indivíduo, aos eventos pelos quais passou: há, efetivamente, relações estreitas entre o processo histórico e as vivências pessoais dos indivíduos. Suas identificações poderão ser políticas (representadas pelas relações de poder e de autoridade, figuradas por pais, professores e chefes); simbólicas (a partir de escolhas de grupos sociais com que desejam se associar); e econômicas (através do sustento ou da troca de instrumentais). Nesses movimentos os indivíduos vão construindo suas identidades da seguinte maneira: primeiramente se organizam em torno de uma forma dominante, comunitária ou societária, para poderem ver e ser vistos; a partir daí começam a construir sua identidade.

Dubar (2005) também encontrou as seguintes formas intermediárias entre as formas comunitárias e as societárias:

1. As formas culturais, em função das quais o Eu do indivíduo é totalmente definido pelas atribuições do Outro, pela genealogia ou pela herança de traços culturais. Dá-se quando o indivíduo se traduz por seu nome e sobrenome e define sua pertença a um grupo étnico. Trata-se da forma mais antiga na sociedade, e continuará enquanto perpetuar a supremacia do Nós.

2 As formas narrativas, que unem o Nós e os Eus, que perseguem seus objetivos de sucesso econômico e de realização pessoal. Ocorrem sempre que houver um questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida traçado com longevidade.

3. As formas reflexivas, resultantes da união entre um Nós comunitário e de um Eu íntimo, voltado para dentro de si. Ocorrem quando o indivíduo separa sua realização pessoal da instituição em que trabalha, vivendo uma situação de realização paralela ao seu trabalho. Provém de uma consciência reflexiva, que estimula e motiva o compromisso com um projeto de vida, com significado subjetivo, em que o Eu deseja ser reconhecido pelos Outros que pertencem a este projeto.

4 As formas estatutárias, que combinam um Nós societário e um Eu estratégico, voltado para o exterior. Ocorrem quando o indivíduo se beneficia das ligações ou alianças que faz na instituição em que trabalha objetivando seu benefício e crescimento na própria instituição. São construídas pela pressão da integração às instituições e resultam em um Eu socializado pelo desempenho de múltiplos papéis na sociedade.

Cada uma destas quatro formas de identificação é dominante em função do período histórico do indivíduo. Elas fazem parte da vida social e, a qualquer tempo, todos podem se identificar (a si e aos outros) com qualquer uma delas, sendo geradas, combinadas e planejadas no dia-a-dia das pessoas em função dos seus contextos, das interações e dos recursos de identidade como linguagem.

Para a presente pesquisa, a forma narrativa é interessante para o processo de identificação, pois, quando o indivíduo é capaz de falar de si (se narrar), independentemente do meio e das circunstâncias que o afetam, ocorre uma estabilidade do processo identitário, uma vez que aquilo que o sujeito diz é o que se mantém. A cada nova narração, o indivíduo constrói para si bases para se identificar com a sociedade. A forma narrativa dá suporte para a apresentação subjetiva de si e as crises identitárias não são intensas, uma vez que há a supremacia do Eu sobre o Nós e as identidades se transformam em função dos contextos e das relações.

Os processos de constituição destas quatro formas de identificação ocorrem de várias maneiras e estão diretamente ligados às relações sociais e, portanto, vinculados a alguma forma de dominação. Portanto, na medida em que houver uma ruptura com alguma destas formas ou processos, haverá a pressão social e a necessidade de se buscar uma nova identidade para si que seja reconhecida pelos outros de uma relação atual ou por novos outros, de relações futuras, gerando diversas trocas de comunidades, espaços e empregos. Ser deixado pelo cônjuge, ser despedido pelo chefe ou não ser cumprimentado pelo vizinho constituem rupturas concretas de relações que, antes, criavam os laços qualificados como sociais. Além destes exemplos cotidianos, podemos considerar rupturas as transformações ocorridas no mercado de trabalho em função do avanço tecnológico em todas as áreas da sociedade. Desde as revoluções da era do conhecimento, as rupturas estão marcadas pela obsolescência de diversas profissões predominantemente manuais e a pela necessidade de se criarem profissões baseadas no conhecimento sobre o domínio desta tecnologia. Estas rupturas, diante da ideia da necessidade de que o indivíduo tem de pertencer, de saber a que ideias e grupos faz parte, traz à tona a definição de que a pertença não é eterna.

Diante de uma crise, o indivíduo pode reagir fechando-se em si mesmo, com a possibilidade do desenvolvimento de novos laços sociais e pessoais. Dubar afirma que pode ocorrer então o que ele chama de *alternation*, referindo-se ao processo de conversão a uma outra cultura, religião, crença, trabalho ou vida, explicitada pela transformação do Si em função da necessidade de se buscar novas identificações. Entende ser uma transição saudável, pois as mudanças são muito rápidas na sociedade e o indivíduo, mais lento ou com maior rebeldia, as reflete e avança em seu processo identitário.

A esta situação concreta dá-se a designação de *experiência*, palavra-chave para se pensar sobre um conjunto que inclui a maturação biológica, o desenvolvimento psicológico e a transformação social. Os indivíduos nesta situação buscam algumas permanências em si e no espaço, que atuam neles, mas nas quais projetam novas configurações e contextos, com a certeza de que suas experiências as modificarão.

A identidade pessoal, assim concebida, não é determinada pelas condições sociais, mas é construída a partir de recursos da trajetória social do indivíduo, que também é uma história subjetiva. Neste caminho há a influência das experiências vividas por meio das relações estabelecidas por ele, que geram situações novas e diferentes e que, em contrapartida, promovem o resgate constante daquilo que permanece em nós, seja herdado, seja reflexivo ou conquistado.

## **CAPÍTULO 3 – A PESQUISA**

A questão da pesquisa é formulada como segue: com um indivíduo com formação de ensino fundamental II na escola pública aprendeu e construiu, ao longo de sua trajetória de vida e sob sua ótica, conhecimentos necessários ao exercício profissional com liderança empresarial na sociedade?

Segundo Yin (2003), diante da necessidade de se entender porque e como ocorreu um fenômeno determinado dentro de um contexto real, com múltiplas fontes de informações e evidências, o estudo de caso representa uma estratégia de pesquisa capaz de explorar situações complexas demais para serem tratadas apenas através de experimentos ou do levantamento de dados quantitativos.

Conforme admitem Minayo (1964), Bogdan (1994) e Merriam (1998), o estudo de caso permite que os indivíduos envolvidos na pesquisa e seus leitores tenham maior e melhor entendimento sobre a problemática estudada, levando-os a novas significações e ao estabelecimento de novas relações, agregando conhecimento e experiências.

### **A escolha do sujeito da pesquisa**

Trata-se de uma escolha intencional: um participante que apresentou as seguintes características: estável profissionalmente, trajetória consolidada, ausência de um processo de escolarização formal que culminasse com a certificação para o exercício de uma profissão aferida por uma instituição de nível superior e com uma experiência vasta na área de atuação. A partir das narrativas objetivou-se compreender como esse profissional identifica e analisa aspectos, momentos, características e fontes de suas aprendizagens e de seu processo de desenvolvimento profissional.

Minayo (1996) pondera que, na medida em que o pesquisador trabalhe com o objeto da pesquisa abordando seus significados, motivações, valores e crenças, a

pesquisa quantitativa não atende às noções particulares e subjetivas que se deseja entender, papel este exercido pela pesquisa qualitativa; entretanto, no desenrolar do processo da pesquisa, ambas podem se complementar.

Conforme observa Haguette (1997), os dados objetivos podem ser obtidos e integrados através de fontes secundárias, como levantamentos estatísticos e censos. Já os dados subjetivos estão relacionados com as opiniões e as atitudes do pesquisado.

Bordieu (1999) orienta que a escolha do método não deve ser rígida, no sentido de que, com maior liberdade, o pesquisador poderá optar pela aplicação de um conjunto de métodos combinados que facilitem o alcance do objetivo desejado.

### **O instrumento da pesquisa**

Considerando que o projeto desta pesquisa focou em identificar os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento de um indivíduo, optei pela entrevista, que segundo Freitas (2005) é um instrumento que possibilita entrar na perspectiva do outro e aprender sobre a lógica e a racionalidade do que não é notado como sentimentos, pensamentos e intenções. Desta forma, o pesquisador pode fazer um mergulho de profundidade no objeto da pesquisa.

Esta escolha foi reforçada pelo fato de que o investigado é uma pessoa conhecida do entrevistador: segundo Bordieu (1999), quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre ambos, as pessoas se sentem mais à vontade e mais seguras para colaborar.

Diante das formas de pesquisa de campo mais recomendadas e mais utilizadas, como a entrevista estruturada, a semi-estruturada, a aberta, a com grupos focais, a que registra a história de vida e a projetiva, optou-se pela mescla entre a entrevista semi-estruturada e a que registra a história de vida, por se entender que ambas, aderentes entre si e adequadas ao problema da pesquisa, se completam.

Embora na entrevista semi-estruturada haja a possibilidade de se enviar pelo correio o questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, para que seja respondido pelo pesquisado por escrito, Selltiz (1987) salienta que, na aplicação

peçoal, as respostas podem alcançar maior abrangência e profundidade, além de evitar possíveis limitações decorrentes da transcrição das ideias e sentimentos para a escrita. Muito embora a opção pela entrevista pessoal não invalide ou sequer problematize a realizada através do questionário enviado pelo correio, há de se considerar que possíveis alterações ou adequações solicitadas pelo pesquisado serão muito mais difíceis de aplicar em textos já escritos previamente.

Reportando-me ao fato de que o pesquisador e o pesquisado são pessoas com proximidade social, noto que a técnica da entrevista aberta e semi-estruturada enriqueceu o processo, favorecido pela interação entre nós e pelas oportunidades criadas para o pesquisado manifestar-se com espontaneidade e profundidade sobre determinados assuntos, principalmente aqueles mais complexos, delicados e significativos para o tema investigado. Conforme lembra Bordieu (1999), muitas vezes não é interessante se fazer perguntas diretas e fechadas, mas sim estimular uma narrativa natural do entrevistado, motivando-o a relembrar parte de sua vida.

Em contrapartida, ao avaliar as desvantagens da aplicação da entrevista aberta e semi-estruturada, Selltiz (1987) destaca as limitações de tempo e de recursos financeiros do pesquisador e a possível necessidade de anonimato do pesquisado, fatores que não se verificam na presente pesquisa.

Assim, diante das características acima relatadas e da finalidade a que se propõe esta pesquisa, a técnica definida foi a da história de vida (HV) que, segundo Minayo (1993), tem como ponto principal permitir que o entrevistado retrate as experiências por ele vividas, liberando, muitas vezes, pensamentos reprimidos que podem chegar ao pesquisador em tom de confidencial. Pode transformar-se, assim, em um material extremamente rico para uma análise profunda da dimensão individual, tanto para o pesquisador como para o entrevistado que, involuntariamente, faz uma autoavaliação do meio e da conjuntura a que pertence.

Para a aplicação da pesquisa foi elaborado um roteiro de entrevista dividido em duas partes, conforme consta no Apêndice I. A primeira apresenta perguntas diretas sobre os dados pessoais do entrevistado e a segunda apresenta questões que não apenas possibilitam, mas também o estimulam a narrar suas experiências de vida e condições de aprendizagem e o modo como ocorreu a construção do

conhecimento em seu caso. O roteiro se mostrou adequado em função de que: 1) evitou que o entrevistado ficasse restrito a responder apenas perguntas sobre dados pessoais e informativos, como data de nascimento e idade; 2) permitiu e estimulou que relembresse fatos marcantes de sua evolução pessoal e profissional, narrando-os de forma espontânea e natural; 3) possibilitou o estabelecimento de uma relação entre as dimensões individuais e coletivas do entrevistado e evidenciou a importância desta relação sobre os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento.

### **A entrevista**

A realização da entrevista ocorreu em três etapas: a primeira foi a entrega pessoal e antecipada do roteiro de perguntas, cerca de 30 dias antes de sua aplicação, acompanhada por explicações gerais sobre o objetivo da pesquisa, a forma como foi concebido o roteiro e as partes que o compõe. A segunda e a terceira etapas corresponderam a entrevistas pessoais, realizadas em duas datas diferentes, sendo que na primeira delas recebi e revisei, junto com o entrevistado, todas as respostas relativas aos seus dados pessoais e familiares.

Essa etapa durou cerca de três horas e ocorreu de forma tranquila, uma vez que os itens abordados tratavam de dados e experiências da história de vida do entrevistado e não houve tempo estipulado para que discorresse sobre as respostas dadas. A certa altura ocorreu o que Fraser e Gondim (2004) definem como um “esgotamento das respostas”, na medida em que já era possível verificar uma estrutura de sentido no que estava sendo respondido. Durante a entrevista, para minha grata surpresa, o pesquisado leu dois textos escritos por sua irmã que narravam a trajetória de convivência e a luta da família para a superação das dificuldades, ocasionadas pelo analfabetismo, pelas condições de pobreza e pela saúde frágil com que foi acometido por muitos anos.

A entrevista final, realizada na terceira etapa, ocorreu em um clima de bastante diálogo e interação entre o entrevistado e eu, uma vez que as perguntas abordavam temas relativos ao histórico profissional dele e exploravam as formas e as condições de aprendizagem pelas quais passou, além de identificar suas

competências e o modo como ocorreu a construção do conhecimento em seu caso. Durante essa etapa o entrevistado manifestou dificuldades para entender algumas das perguntas, em virtude de tratarem de temas com os quais não havia se envolvido ou questionado até então. Estes fatos estimularam o diálogo e a interação entre entrevistado e entrevistador, além de prolongar por quase oito horas o tempo de duração deste rico e construtivo encontro.

Nas etapas dois e três, acima citadas, o recurso utilizado foi o registro escrito, confirmado ou adaptado pelo entrevistado durante as entrevistas pessoais, o que garantiu um alto grau de fidedignidade das informações, além das ponderações e análises por mim realizadas, que resultaram em um aprendizado mútuo e rico para o entrevistador e o entrevistado.

Diante do total interesse, da abertura e da cooperação do entrevistado, manifestados através da disposição em participar destes processos com elevado nível de franqueza e sinceridade, percebi que os objetivos da pesquisa seriam alcançados, principalmente pelo fato de que o entrevistado foi levado a refletir sobre fatos que, talvez, jamais fossem analisados por ele se não houvesse o convite para sua participação na pesquisa. Além disso, tive um aprendizado muito profundo ao entender os aspectos que contribuíram para a construção da trajetória de superação e sucesso profissional do entrevistado.

Este processo fez com que o estudo de caso atendesse, ao mesmo tempo, os dois níveis de exigência defendidos por Yin (2003): satisfazer as necessidades da linha prevista na questão da pesquisa e propiciar flexibilidade na colocação de propostas amigáveis e não ameaçadoras, na orientação criada pela psicologia humanista de Rogers (1977).

### **Tratamento e análise dos dados**

A etapa de análise dos dados de uma pesquisa qualitativa refere-se à descrição coesa do que o pesquisador levantou e aprendeu na relação com o sujeito da pesquisa. Segundo Zanelli (2002), é um trabalho em que os dados colhidos são interpretados com o objetivo de identificar uma possível verdade. O pesquisador

atua como *intérprete das interpretações* e deve manter-se atento para distinguir sua interpretação da interpretação do pesquisado.

Entre os meses de fevereiro e outubro de 2010 dediquei-me à elaboração das questões da pesquisa e às atividades de contato, explicações e troca de e-mails com o pesquisado; houve também a entrega do questionário para ele, a realização da entrevista, em etapas diferentes, e a transcrição dos dados obtidos. Nesse período os procedimentos seguiram à risca as orientações de Yin (2003:22).

Entre os dados sobre a trajetória do pesquisado obtidos, considero os mais expressivos os sistematizados no quadro abaixo:

FOCOS	TRAJETÓRIA
<b>Motivações</b>	Eliomar Oliveira dos Reis – Mazinho – tem 43 anos e sempre procurou diferenciar-se do outros na busca de melhoria de vida. Desde pequeno foi doente e, além de estudar na escola da roça, trabalhava com os seis irmãos e os amigos: vendia doces, flores e frutas na cidade. Tão logo alcançou condições mínimas, tanto físicas quanto pessoais e familiares, mudou-se para a periferia de São Paulo para estudar no curso de torneiro mecânico da escola SENAI.
<b>Expectativas</b>	Mazinho sabia que para melhorar a sua saúde e as condições econômicas para si e sua família, deveria mudar para um local que permitisse acesso a redes de hospitais públicos, boas escolas e grandes empresas.
<b>Apoio Familiar e Inspiração</b>	Sua mãe, embora com pouca instrução, dedicava algumas horas diárias para ensinar matemática e língua portuguesa na escola da roça, após o término do trabalho na própria roça. Eliomar (Mazinho) assistia a estas aulas, admirando-a como mãe e como a professora que despertou seu interesse e paixão pelas teorias e pelos exercícios da matemática, fundamentais para a formação de sua personalidade e prática profissional.
<b>Locus de Aprendizagem</b>	Iniciada em casa pela luta pessoal para a superação de uma doença infantil, sua aprendizagem estruturou-se nos bancos da escola da roça, complementando-se nas ruas da cidade pequena durante as atividades de vendedor ambulante. Na grande cidade de São Paulo, passou pelas primeiras experiências como ajudante de operador de máquina metalúrgica, evoluiu com a diplomação no curso de torneiro mecânico do SENAI e culminou com o sucesso profissional e financeiro conquistado. O processo de aprendizagem, estimulado em ambientes não formais e formais, “de dentro para fora” e “de fora para dentro”, foi determinante para uma sólida construção do conhecimento teórico e prático, indispensáveis para alcançar objetivos e metas desejados.

**Quadro 1:** Focos detectados na trajetória profissional

O quadro acima objetiva apresentar uma visão resumida da trajetória do pesquisado. Como foi transcrita com total fidelidade e clareza, pude identificar a forma como ele constrói sua aprendizagem e quais os recursos e principais meios que a favorecem. Há de se considerar que, durante as entrevistas, as respostas chegaram, em determinados momentos, acompanhadas de forte carga emocional, explicações minuciosas e detalhadas, percepções pessoais, incertezas históricas e

convicções. Entretanto, coube ao pesquisador a difícil tarefa, e a responsabilidade, de interpretá-las e mantê-las à luz da questão central da pesquisa.

Para tanto, conforme o ponderado por Bateson (1986), durante os depoimentos respeitei a utilização da linguagem coloquial por entender que ela representaria com realismo a cultura própria do espaço onde o entrevistado habita e trabalha. Entretanto, vícios de linguagem e repetições foram expurgados. Segundo Patton (2002), é impossível entender as explicações e ponderações de alguém sem considerar os aspectos da cultura e da linguagem próprias de sua fala.

O contexto onde se desenvolveram o roteiro da entrevista e a sua aplicação foi permeado pelo interesse em identificar as aprendizagens relativas à aquisição de conhecimentos específicos e pontuais, ligados a uma determinada área, bem como a aquisição de competências a partir do exercício prático da profissão ou das funções profissionais.

As palavras de Shin (2006) e Zayn (2006) abaixo descritas definem claramente que os conceitos de *aprendizagem*, *competência* e *conhecimento* são indissolúveis:

Estes três processos estão inter-relacionados porque o aprendizado é importante para construir o conhecimento. Mas a competência também é importante porque é a partir dela que eu posso tornar o conhecimento mais aplicado a uma determinada área. (SHIN, 24-abr-2006).

O conhecimento é o subsídio para o desenvolvimento da competência. Se eu não tiver conhecimento não consigo desenvolver competência. À medida em que adquiro competência eu também melho o meu processo de aprendizagem. Eu acho que é um ciclo contínuo. (ZAYN, 18-abr-2006).

Racionalmente, podemos dizer que a aprendizagem aglutina e se compõe, ao mesmo tempo, por interesse, curiosidade, mudança, compreensão, inteligibilidade, experiência, interação, atividade/ação, diálogo pessoal, reflexão, tomada de consciência, amadurecimento, assimilação, apreensão, entendimento e retenção. A competência insere a idéia da habilidade em receber, prender e absorver estímulos, fatos ou informações internas ou externas, em função da qual a eficiência estabelece uma relação direta entre os recursos aplicados e os resultados obtidos,

que a eficácia mensura em função dos objetivos desejados. Este conjunto de fatores, aplicados na definição e na solução de problemas, no domínio e no uso de algum conteúdo específico de conhecimento teórico e/ou prático, na consciência de saber/conhecer algo ou na postura/atitude perante uma determinada realidade, reflete a aprendizagem processual e o bom desempenho de um papel. O conhecimento, por sua vez, é percebido como o resultado de um processo de aprendizagem, como o processamento consciente, reflexivo e deliberado de um conjunto de aprendizados acerca de um objeto qualquer. O conhecimento também é percebido como o resultado de um processo de interação que os sujeitos fazem com o mundo que os cerca: é a captação de informações e a sua transformação em outras informações, que possibilitam a compreensão do mundo.

Quando questionado sobre como ele aprende, o pesquisado considerou dois aspectos importantes e associados: os recursos pessoais e os recursos inseridos nos ambientes onde já viveu ou vive. O primeiro desses aspectos é relativo ao modo como interage e integra seus recursos pessoais – de dentro para fora – capturando as formas de construção e de processamento de sua aprendizagem. O segundo refere-se aos recursos ambientais que percebe como meio/instrumento – de fora para dentro – de referência para seu aprendizado.

Os recursos de caráter pessoal – de dentro para fora – envolvem elementos de natureza cognitiva, como capacidade de análise, crítica, reflexão, síntese e avaliação. Envolvem também elementos de natureza construtiva relativos, por exemplo, a personalidade, percepções, sentimentos, crenças, valores, intuição, visão de mundo e história de vida.

Os recursos de caráter ambiental – de fora para dentro – representam o conjunto de informações que o indivíduo capta no meio externo, e que contribuem para que construa conhecimento e aprendizagens.

Segundo o pesquisado, os recursos de caráter pessoal foram imprescindíveis para a construção de sua aprendizagem, destacando-se as capacidades de análise, reflexão, síntese e avaliação. Estes recursos oferecem as condições de formar uma ideia inicial a respeito de algo e de transformá-la em conhecimentos mais consistentes, na medida em que se agregue a ela outros recursos pessoais ou

ambientais. Piaget (1964) define este processo como “a passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior”, ocasionada pela organização da atividade mental, por sua vez estimulada pelos inseparáveis aspectos cognitivos e afetivos do indivíduo.

Outros recursos pessoais de natureza construtiva, como personalidade, visão, princípios e valores, apóiam o exercício de análises e de reflexões, aumentando ainda mais estas mesmas capacidades e gerando um conhecimento agregado e coeso, denominado *bagagem de conhecimento*, que representa o conjunto de experiências e vivências construídas pelo indivíduo durante sua trajetória de vida. Esta bagagem de conhecimento serve de baliza para construir novos conhecimentos que, ao agregar informações, fatos e dados que se aprende no dia-a-dia, elevam a sua competência.

O ato de aprender está voltado para a prática, aplicada de forma apropriada, de utilizar os recursos pessoais cognitivos, de natureza construtiva e de caráter ambiental.

Os recursos ambientais apóiam a construção da aprendizagem como fonte de captação de informações e espaço para aplicação e experimentação. Esta interação pode agir como uma linha orientadora para novas aprendizagens, seja sobre um mesmo objeto ou seja sobre o seu entorno. Nestas condições ocorrem oportunidades geradoras de conhecimento, ou seja, que potencializam a aprendizagem.

As pessoas do entorno de um indivíduo são integrantes dos recursos ambientais – são o coletivo – e contribuem sobremaneira para a aprendizagem individual, principalmente através da interação *com* e *do* grupo. Outro aspecto relevante é que nestas condições surgem espaços e oportunidades para a prática e a experimentação com os pares, fontes de novas informações e conhecimentos.

Diante dos conceitos de socialização (DUBAR, 2005), aprendizagem, conhecimento e competência, em relação à história da contínua e intermitente luta e perseverança do pesquisado na busca por uma vida melhor, conclui-se, de forma geral, que na trajetória de passagem do seu grupo de pertencimento para um grupo de referência, utilizou de forma apropriada, involuntária ou voluntariamente, todos os

recursos de caráter pessoal e ambiental, em suas extensões cognitivas e construtivas, demonstrando grande competência para o aprendizado contínuo, bem como para a reconstrução constante do conhecimento.

## CAPÍTULO 4 – APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O eixo principal de meu estudo de caso investigou como ocorre a busca do entrevistado por uma situação de melhores perspectivas de vida para si e para sua família. Ao interpretar as respostas dadas por ele verifiquei que sua busca coincide com o que define Dubar (2005): está em um processo no qual deseja migrar de um grupo de pertencimento para um grupo de referência. Efetivamente, ele procurou interiorizar os valores desse grupo de referência através da opção pessoal de aprender, antecipadamente, suas normas, valores e modelos. Uma decisão como esta pode ser tomada em função do que o grupo a que se deseja pertencer ofereça, ou também por uma frustração relativa ao que se oferece no grupo de pertencimento atual do indivíduo. Desse modo, ao se comparar com o grupo a que quer pertencer, ele começa a trabalhar para se parecer com os integrantes deste grupo: objetiva, um dia, ser por eles reconhecido, tornando-se assim um de seus membros.

No paradoxo descrito vividamente por Platão em seu diálogo *Menon*, Sócrates induz Menon a admitir que ele não tem a menor ideia do que é virtude; e Menon explode com a seguinte questão:

Mas como procurarás algo que nem ao menos sabes o que é? Como determinarás que algo que não conheces é o objeto de tua busca? Colocando de outra forma, mesmo que esbarres nisso, como saberás que o que encontraste é aquilo que não conhecias? (Platão, 1956, p. 128).

Neste contexto, pude identificar que o pesquisado decidiu que deve procurar algo, mas não sabe exatamente o que esse algo é. Ele está constantemente tentando aprender e converte o que aprendeu em ações. Neste momento pode haver uma contradição: procurar algo implica na capacidade de reconhecer o que se procura, mas o pesquisado não tem a princípio o total entendimento sobre o objeto

de sua busca. O paradoxo de Menon aborda a experiência do ato de aprender, em que se provam os sentimentos de mistério, confusão e frustração nas fases iniciais do aprendizado.

Na medida em que a busca continua, o aprendizado vem se complementando para o indivíduo que, através do fazer, aprende como desenvolver o processo de busca. Durante esta trajetória, muitas pessoas e situações colaboraram para seu aprendizado; entretanto, ele se consolida apenas no momento em que o próprio indivíduo passa a desvendar, entender e superar os mistérios, as confusões e as frustrações iniciais.

Continuando o texto *Menon*, Platão faz Sócrates argumentar que uma pessoa não pode ensinar virtudes a outra: a evidência é que os homens bons não conseguiram ensiná-las a seus filhos.

(...) há muitos homens bons na política aqui em Atenas, que também foram bons no passado. A questão é: eles também foram bons professores de sua própria virtude? Este é o ponto em discussão (...) se a virtude pode ser ensinada. É a questão de se os bons homens do presente e do passado souberam como transmitir a outros a bondade que estava neles, ou se, ao contrário, ela não é algo que se possa transmitir ou que um homem possa receber de outro (Platão, 1956, p.148).

Sócrates concluiu: “Receio que seja algo que não se possa fazer através do ensino”.

Israel Scheffler (1979), professor americano de filosofia, em seus conceitos sobre educação, sugere que o paradoxo de Menon pode ser resolvido distinguindo-se as visões “de dentro” e “de fora” em relação ao que se deseja aprender. Desta forma, o indivíduo sabe, de fora, que ele quer alcançar uma situação de melhoria e estar dentro dela, praticando-a. Para tanto, em sua busca ele é capaz de reconhecer os sinais externos de uma busca competente. Entretanto, o problema é identificar e aprender a prática para executar estes sinais externos e competentes. Geralmente, ele tenta repetir o que observou nas pessoas ou situações do grupo de referência ao qual deseja pertencer. Até então, o indivíduo consegue descrever verbalmente os sinais externos identificados e os repete na prática, sem, contudo, saber ou dominar o entendimento conceitual ou interno destes. Somente mais tarde ele poderá

consolidar seu aprendizado através da reflexão sobre o conhecimento tácito, construído e implícito por sua própria prática e desempenho.

A repetição de práticas externas – vindas de fora – e competentes para situações análogas pode resultar no alcance do objetivo desejado, caracterizando o que o indivíduo já sabe identificar, reconhecer e trabalhar a seu favor com estes sinais. Entretanto, e através do processo de “trabalhar a seu favor”, o indivíduo utiliza e aperfeiçoa seus recursos internos – vindos de dentro – e desenvolve seus próprios conceitos, definições e processos, necessários para atuar de forma autônoma, independente e criativa na busca de seus objetivos pessoais.

Na medida em que o indivíduo é capaz de desenvolver seu próprio desempenho e alcançar os resultados desejados, ele também começa a identificar uma performance competente e a definir um padrão próprio, que pode regular com relação ao objetivo desejado. Portanto, o processo inicial de aprendizagem tem carga dupla, uma vez que a ela se consolida apenas no momento em que a situação de desenvolvimento suportou e propiciou a definição de um padrão próprio e regular de atuação.

Diante desta observação, assim como Sócrates, o psicólogo Rogers (1987) crê que as coisas mais importantes, significativas e transformadoras do pensamento e do comportamento humano não podem ser ensinadas, mas sim descobertas e apropriadas pela própria pessoa. Neste contexto, o professor ou instrutor atua como um ser paradoxal que não ensina, mas que, colocando-se como aprendiz, pode instigar os outros a desenvolverem por si, através de suas reflexões mais profundas, colocando-se a disposição de críticas sem nenhuma posição defensiva.

Numa analogia entre os processos de mobilidade social, na busca de integrar ou de ser reconhecido por outro grupo que não aquele de pertencimento originário, e a compreensão de um poema, o indivíduo atua como um leitor. Segundo o compositor inglês Samuel Taylor (1772-1834), ele deve estabelecer um contrato com o poeta para suspender temporariamente suas desconfianças de afirmações que pareçam falsas ou absurdas, até que possa ter um conjunto de informações que o habilite a tomar boas decisões sobre seu entendimento e interpretações a respeito do tema. Entretanto, até chegar a este ponto, deverá comprometer-se com esta

experiência. Até então, ele estará em uma condição de criança, ou seja, inocente, apenas absorvendo informações e sem nenhuma autonomia.

Para o indivíduo nestas condições há o dilema de saber se o custo do compromisso será maior que o da recompensa. Ao se defrontar com novas e desconhecidas situações, pode perder seu sentido de competência, controle e confiança, além de estar sujeito a abandonar tudo aquilo que valoriza. Ele torna-se refém dos valores e das crenças do grupo que deseja integrar e passa a esperar que estes dominantes o ajudem a adquirir compreensão, instrução e competência. É interessante que, dependendo das crenças e dos valores, sejam do grupo de pertencimento ou adquiridos, o indivíduo estará mais ou menos vulnerável à ansiedade, podendo sentir-se ameaçado em seu sentido de competência para o entendimento e a absorção de novos conhecimentos, chegando até à impossibilidade de aceitação *do* e *pelo* novo grupo. Entretanto, na medida em que se desenvolver a sua experiência e ele identificar aspectos do novo grupo que se coadunem significativamente com os valorizados por ele, readquire a confiança e o controle das suas ações frente às novas situações vividas, com elevação da competência para se decidir sobre a permanência nesse grupo e a aceitação e a introspecção de suas condições, crenças e valores.

Hernandez (1998) assevera que o conhecimento existe num intercâmbio entre indivíduos, além dos contextos nos quais estes se encontram. Os grupos sociais – e os materiais disponíveis – por exemplo, computadores e livros – fazem parte dos recursos cognitivos de um indivíduo. Ou seja, a cognição está distribuída entre todos os membros do grupo.

A influência dos mediadores envolvidos nos processos de aprendizagem, sejam eles professores, instrutores, monitores ou líderes organizacionais, deve almejar que os integrantes do grupo sejam capazes de lidar crítica e criativamente com o conhecimento, indo em direção a um processo de aprendizagem como *formação da competência humana para viver em ambientes abertos, desenhando futuros que não se completam.*

Na concepção de Vygotsky o homem é um ser histórico que se constrói na interação com o outro, com o meio e consigo mesmo em um processo dialético,

através das relações sócio-históricas e culturais vivenciadas ao longo da vida, fundamentais para a construção de seu conhecimento.

Durante esta caminhada, principalmente na formação inicial, as pessoas passam por processos de aprendizado através da observação da prática de seus mantenedores, líderes ou chefes que, no futuro, influenciarão sua prática pessoal e profissional. Segundo Schon (2000), quando aprendemos a fazer algo, geralmente executamos a tarefa sem pensar muito sobre nossa ação, pois somos naturalmente aptos a, espontaneamente, nos lançarmos a realizá-las. Embora as coisas nem sempre ocorram desta maneira, vivenciaremos experiências agradáveis e desagradáveis, frequentemente recheadas por elementos-surpresa. Quando algo não ocorre de acordo com nossas expectativas, podemos tanto colocar a situação de lado, como responder de duas formas: refletir *sobre a ação* ou refletir *no meio da ação*.

Na reflexão sobre a ação fazemos uma retrospectiva sobre o que aconteceu e procuramos descobrir qual a contribuição de nossa ação para o resultado alcançado. Na reflexão no meio da ação, utilizamos o mesmo processo de reflexão, no meio da ação, mas sem interrompê-la, e podemos dar uma nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda estamos fazendo.

Assim, Schon entende que há a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A diferença entre as duas primeiras é o momento em que ocorrem, sendo que é na reflexão sobre a ação que nos conscientizamos do conhecimento tácito e podemos reformular nosso pensamento sobre ela. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é que nos auxilia a desenvolver e a construir nossa forma pessoal de conhecer. Nesta fase, olhamos retrospectivamente para a ação, refletimos sobre o momento da reflexão na ação e procuramos entender o que aconteceu, o que analisamos e qual o significado agregado especificamente a ela, bem como quais outros significados possamos agregar.

Nas práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre entre os participantes ou colegas de trabalho durante a ação é o cerne da reflexão sobre a prática, pois contribui para as tomadas de decisões, o entendimento, a compreensão e a troca de experiências e conhecimentos. Através da forma com que se lida com

os problemas da prática poderão ocorrer incertezas e novas hipóteses, descobrindo-se novos caminhos que levarão às soluções.

Schon (2000) utiliza o termo *professional artistry – talento profissional* – para definir as competências que um profissional apresenta em situações singulares e de conflito. Esse conhecimento emerge espontaneamente, embora, na maioria das vezes, não seja verbalizado, mas se manifesta através da observação e da reflexão sobre a ação. Esta reflexão fornece ao profissional uma informação correta e verdadeira sobre sua ação, os motivos que levaram a ela e as suas respectivas consequências, realçando que a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes que sua ocorrência. Ao refletirem na ação os profissionais estão envolvidos em um processo de investigação sobre si mesmos e buscam melhorar sua prática. Assim, tanto na vida profissional como na pessoal, a reflexão é um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Todos nós temos zonas indeterminadas de prática que, diante de situações complexas, necessitam de abordagens flexíveis, que possibilitam lidar com estas.

Sendo então a reflexão uma parte integrante do trabalho, ela precisa se integrar às condições, características e produção desse trabalho para que seja compreendida. Portanto, o profissional que não reflete sobre sua prática poderá agir em função da rotina e, apático, aceitará imposições e condições determinadas pelos outros. O profissional reflexivo é aquele que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento, além de uma nova prática que implique em uma reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores, bem como uma constante auto-análise que o leve para uma abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade.

Ações reflexivas constantes promovem no profissional uma independência que, embora não possa ser dissociada do contexto social em que ele está inserido, estimula o desejo ativo de transformar e alterar sua situação social, seja no contexto profissional, em suas atividades ou até em sua vida pessoal. Esta prática pode gerar oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, destacando-o como ser humano mais consciente em si, liberto de comportamentos impulsivos e distintos dos demais, em função das características desta ação inteligente que o mantém em constante busca pelo autoconhecimento e pela motivação.

Na medida em que a habitualidade da ação reflexiva proporcionar verificações constantes entre o que foi estabelecido e o que foi atingido, o profissional valorizará a construção de seu conhecimento e de sua aprendizagem, tomando e avaliando decisões com elevado nível de consciência, baseadas em sólidos conhecimentos sobre si e sobre cada situação, e também em sua intuição, em sua sensibilidade e nas questões éticas e socioculturais com as quais se identificar. Nesta fase o profissional pode alcançar os pressupostos necessários para se tornar um líder, diferenciando-se dos demais pelo conhecimento adquirido, pela condição social privilegiada e pela admiração conquistada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem, fora das condições socioeconômicas de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Somente como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural e o nascimento físico per si não remete o ser à historicidade. O homem precisa de um segundo nascimento – o social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata proletário ou burguês.

Mikhail Bakhtin (2000, p. 36).

No transcorrer do curso de Mestrado, as reflexões provocadas pelas intervenções em sala de aula, permeadas pela interdisciplinaridade dos conteúdos dos debates e das literaturas de apoio, produziam estímulos para a pesquisa aqui apresentada, que passou a ser sustentada por uma fundamentação teórica destinada a arrefecer expectativas e a elucidar inquietações. Dentre as dimensões abordadas, busquei as capazes de oferecer grande capacidade exploratória e elementos que se coadunassem com as características do objeto da pesquisa e com as condições de realizá-la.

Neste sentido, a pesquisa adotou o estudo de caso, investigando a história de vida do indivíduo Eliomar dos Reis Oliveira e encontrando ressonâncias nas dimensões da Psicologia, da Antropologia e da Sociologia. Identificado este importante aspecto do material coletado em campo, coube a mim e à minha orientadora avaliar essas áreas do conhecimento e definir os elementos teóricos que melhor atendessem às suas inquietações desenvolvidas e respondesse à principal questão da pesquisa. Assim, diversos aspectos passaram a ser ponderados entre nós que, juntos, destacamos os que se referiram às semelhanças entre as histórias de vida do pesquisador e do pesquisado, realçando a importância da longa e dedicada luta de ambos para alcançarem a realização pessoal, profissional e financeira.

A análise dos aspectos selecionados caracterizou-se pelo aprofundamento das respostas do pesquisado ao questionário aplicado. Assim, ele lembra sua origem humilde, em uma família do sertão seco e árido da Bahia, agravada por uma constante fragilidade física e pela carência de recursos básicos, incluindo os financeiros, para se manter uma família com sete filhos dentro de condições da dignidade humana mínimas, fatores que motivaram seus integrantes a buscar alternativas que propiciassem algum tipo de melhora na situação pessoal e familiar para aquele momento, com efeito sobre os respectivos futuros. Pudemos constatar estes movimentos quando o entrevistado relata as grandes contribuições trazidas pelo seu ingresso na primeira escola de nome Enéas Carvalho Aguiar, marcadas pela beleza arquitetônica, pela “deliciosa” merenda diária de salsicha com molho, pelo aprendizado de conviver no meio de várias pessoas estranhas e pela oportunidade de, nas aulas de matemática e ciências, treinar seu raciocínio rápido e a curiosidade em conhecer cada vez mais coisas, conforme havia sido ensinado e estimulado desde muito pequeno pela sua mãe que ressaltava que os conhecimentos deveriam ocorrer pelo entendimento dos fatos e não pelo processo de apenas identificar e decorá-los.

No início dos anos 60, havia, em âmbito local e regional, várias outras famílias nas mesmas condições que também realizaram este movimento de migração em busca de melhores condições de vida nas principais regiões urbanas do país, com destaque para os pólos industriais como São Paulo, a recém inaugurada capital do Brasil, Brasília e o Rio de Janeiro.

Estas regiões e cidades, em função dos grandes investimentos na infraestrutura social e no desenvolvimento industrial, realizados pelo então presidente Juscelino Kubitschek, passaram a ofertar vagas para empregos em volume muito maior à quantidade disponível de mão-de-obra ou de profissionais locais. Este cenário de prosperidade e de oportunidades, conforme publicação em setembro de 2000, feita por Helenilda Cavalcanti - pesquisadora do Instituto de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco - passou a atrair candidatos de todas as regiões do Brasil, principalmente daquelas marcadas por grande carestia social e de perspectivas. Foi neste cenário de oportunidades que o pesquisado iniciou sua trajetória profissional quando passou a trabalhar na rua, vendendo doces

e flores, e em feiras-livres locais, fazendo pequenos carros e ajudando em barracas de frutas. Este movimento migratório e as ações desencadeadas por seus integrantes alteraram o mapa econômico e demográfico do país, reescrevendo a história de muitas regiões, estados, cidades, bairros, famílias e pessoas, com forte impacto nestas sociedades.

Entretanto, estas “ilhas de prosperidade” apoiadas, principalmente, pelos investimentos em tecnologia dos ambientes industriais, começavam a considerar os padrões internacionais como referências de qualidade e de custo para os produtos nacionais, bem como para apuração do desempenho profissional. Por conseguinte, passaram a exigir novas metas de qualidade dos produtos, de melhoria dos processos produtivos e do nível de desempenho profissional, com destaque para a elevação nos níveis de conhecimentos técnicos, científicos e operacionais.

Neste cenário, o pesquisado, ainda motivado pelas orientações maternas e pela busca de melhoria de vida para si e para seus familiares, ingressou no curso técnico de torneiro mecânico da Escola Senai Roberto Simons, com o objetivo de ampliar suas chances de bons empregos e de crescimento pessoal, profissional e financeiro. Nesta escola, conforme declarou em sua entrevista, além dos conhecimentos agregados, desenvolveu seu senso de disciplina e de responsabilidade, indispensáveis para a conquista e manutenção da empregabilidade. Este nível de consciência e o ingresso no ensino profissionalizante do Senai marcou o início de sua carreira no ramo metalúrgico onde continua crescendo, se desenvolvendo e atuando até os dias de hoje.

Nesta fase do Senai, o pesquisado declara que a curiosidade estimulada por sua mãe desde a infância no interior da Bahia e incorporada ao seu “jeito de ser”, influenciou positivamente seu desenvolvimento pessoal e profissional na medida em que ele se encontrava constantemente observando, perguntando, pesquisando e realizando experiências e testes sobre a montagem e o funcionamento dos motores, das máquinas e dos equipamentos industriais em que se envolvia, tanto na sala de aula ou oficinas do Senai, quanto nas empresas metalúrgicas em que atuava como aprendiz ou estagiário.

Embora o pesquisado tenha manifestado grande apreço, carinho e gratidão à sua família, onde recebeu as primeiras e importantes noções sobre organização social, união, solidariedade, respeito ao próximo e à hierarquia, foi em seu ingresso na escola e no mundo empresarial que estes fundamentos se consolidaram.

Estes componentes influenciaram diretamente o processo de aprendizagem e, juntos, contribuíram decisivamente para a construção do conhecimento e do sucesso profissional do pesquisado, facilitando cada vez mais o conhecer e o reconhecer do funcionamento, das peças e dos componentes dos motores, das máquinas ou dos equipamentos industriais, possibilitando assim, a rápida e precisa constatação de possíveis defeitos para conserto, além da identificação das peças ou componentes a serem recuperados ou trocados. O conhecimento aplicado proporcionou ao pesquisado novas e diferentes oportunidades profissionais quando, de forma autodidata passou a criar e desenvolver peças, componentes, máquinas e equipamentos metalúrgicos específicos para atendimento às inéditas necessidades do mercado industrial. Outro aspecto interessante e significativo para a análise desta pesquisa foi o fato de que, de forma voluntária ou não, o pesquisado construiu uma carreira profissional e uma trajetória pessoal de sucesso focadas no ramo metalúrgico, destacando-se como um especialista no segmento de usinagem e respeitado empresário do setor industrial.

Diante disto, entendi que os significados e os referenciais teóricos capazes de embasar a compreensão sobre sua história de vida e seus processos de aprendizagem e de construção do conhecimento poderiam estar na Sociologia, possivelmente capaz de arrefecer as minhas inquietações.

Neste sentido, apoiei-me na teoria da construção das identidades sociais e profissionais do sociólogo francês Dubar (2002), para quem um indivíduo deseja pertencer a um novo grupo de referência, aprendendo e interiorizando seus valores, quando já não tem mais confiança em seus próprios interesses e valores originários. Com relação a esse aspecto amparei-me no também sociólogo americano Merton (1965), que declara tratar-se de uma opção pessoal de aprender, antecipadamente, as normas, os valores e os modelos de um grupo ao qual não se pertence.

No capítulo três, tratando das abordagens de Dubar e Merton sobre a aprendizagem, apresentei o referencial teórico capaz de sustentar a composição do processo de aprendizagem do pesquisado. Estimulado inicialmente pela necessidade de sobrevivência, na medida em que superou esta fase introspectou este processo a sua personalidade, tornando-se um indivíduo altamente observador, perceptivo, analítico e constantemente atento aos outros para a construção ou para a reconstrução de si mesmo. Não lutou mais por sua sobrevivência física, e sim por sua sobrevivência social, tornando sua aprendizagem indispensável para identificar, analisar e aproveitar oportunidades e benefícios do convívio social.

Neste processo ocorreu, de forma involuntária, o ponto inicial da formação das competências e habilidades necessárias ao sujeito pesquisado para lidar com situações de insegurança, incerteza, singularidades e conflito. Conforme o definido pelo pedagogo Schon (1983), construiu seu o conhecimento a partir do fazer, aliando-o ao ensino científico recebido.

Este homem que se renova, cresce e agrega valores para si, para os seus e para os outros, destaca-se pela responsabilidade que assume de crescer continuamente, promover o crescimento dos outros e ocupar um lugar de destaque como referencial para a aprendizagem e a construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho: uma abordagem psicológica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BATESON, G. **Towards an epistemology of the sacred**. Chicago: University of Chicago, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BUKOWITZ, W. R.; WILLIAMS, R. L. **Manual de gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, J. A. S. B. **Controladoras estrangeiras e conhecimento organizacional em controladoras brasileiras**. Tese (Doutorado em Administração). Orientador. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2005. 459 f.

HENRIQUES, R. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

HERNANDEZ, F. "A língua escrita enquanto símbolo identificador." In: **O Ensino**, no. 23-28, Ponte Vedra-Braga, 5 pas. 1988.

LARA, C. R. D. de. **A atual gestão do conhecimento**. São Paulo: Nobel, 2004.

LUCENA, M. D. da S. **Planejamento de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1992.

- MERRYAN, S. B. "The design of qualitative research". In: MERRIAN, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Allien and Bacon, 1998, pp. 4-25.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.
- ROGERS, C. R. "Personal thoughts on teaching and learning". In: Rogers, C. R. **Freedom to learn: a view of what education might be**. Columbus, Ohio: Merrill, 1969.
- RUANO, J.A **Gestão por competências**. São Paulo. Editora Qualitymark, 2003.
- SÃO PAULO. Prefeitura. Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade. **Pobreza e programas sociais: resultados da estratégia paulistana de inclusão social**. São Paulo: PMSP/SDTS, 2.004.
- SCHEIN, E. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- SCHRARDER, A. **Métodos de pesquisa social empírica e indicadores sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: as sete dimensões**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- SHIN, H. **Pensamentos de um samurai moderno**. Conrad, 2004.
- VANNUCHI, P.; NOVAES, R. (Orgs.) **Juventude e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- VOESE, I. **Análise do discurso e o ensino da língua portuguesa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.
- ZABOT, J. B. M. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

## **ANEXO: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E HISTÓRIA DE VIDA**

## **CONVENÇÕES ADOTADAS PARA A TRANSCRIÇÃO DOS DADOS**

1 – Procurei sistematizar dados sobre o entrevistado e sua família, como ano e local de nascimento, escolaridade e área de atuação profissional, entre outros, procurando indicar elementos que definissem o seu perfil social.

2 – Ao tratar da formação escolar do entrevistado, bem como das instituições em que estudou e trabalhou e do entorno de onde viveu, estudou e trabalhou, procurei reproduzir nossos diálogos da forma como ocorreram, deixando o estilo mais próximo possível ao coloquialismo de nossas conversas.

3 – O estilo coloquial foi mantido também quando apresentei nossos diálogos sobre os três itens que mais se mostraram presentes nesta pesquisa: aprendizagem, competência e conhecimento.

4 – Para sistematizar os resultados da entrevista, adotei a sigla MA para representar a mim, o pesquisador (Marco Antonio); e a sigla E para representar o sujeito pesquisado (Eliomar).

## ANEXO I – DIMENSÃO INDIVIDUAL

### 1 – Dados pessoais do entrevistado e de sua família

Nome: Eliomar Oliveira dos Reis

Data de nascimento: 07/03/1967

Local de nascimento: Urandi (BA)

Tipo de local onde nasceu: Cidade pequena e pobre na área rural da Bahia.

Tipo de moradia e suas características na primeira infância: casa pequena em um bairro pobre, chão de terra e um quintal muito grande.

Principais lembranças do local: Neste quintal onde brincávamos frequentemente apareciam cobras.

Descrição resumida do bairro: Bairro pobre, população muito carente; as casas não tinham pintura.

Nome do pai: José Amâncio de Oliveira

Local de nascimento: Mairi (BA)

Escolaridade: 0

Profissão atual: aposentado. Exercia a profissão de agricultor

Nome da mãe: Antonieta Reis Oliveira

Local de nascimento: Mairi (BA)

Escolaridade: 4ª série completa em escola de roça

Profissão atual: aposentada. Exercia a profissão de agricultora. Nos momentos livres ensinava matemática e língua portuguesa para as crianças da roça

Total de irmãos: 5 homens e 2 mulheres

Idade dos homens: 46, 48, 50, 54 e 60 anos

Idade das mulheres: 44 e 62 anos

Nome da esposa: Paula Adriana Martins

Idade: 33 anos

Local de nascimento: Campinas (SP)

Grau de escolaridade: superior incompleto

Profissão: gerente de atendimento/admissão

Nome do filho: Diego Aricete Oliveira

Idade: 19 anos

Local de nascimento: Vinhedo (SP)

Grau de escolaridade: superior incompleto

Profissão: estudante

Nome da filha: Gabriela Aricete Oliveira

Idade: 14 anos

Local de nascimento: Vinhedo (SP)

Grau de escolaridade: Fundamental II

Nome do irmão 1: Maria Isaura Reis Costa

Local de nascimento: Mairi (BA)

Escolaridade: superior completo

Profissão: pedagoga

Nome do irmão 2: Roberval Reis Oliveira

Local de nascimento: Urandi (BA)

Escolaridade: Fundamental II

Profissão: corretor de imóveis

Nome do irmão 3: Edson Reis Oliveira

Local de nascimento: barra do mundo novo (BA)

Escolaridade: Fundamental II

Profissão: comerciante

## **2 – Dados sobre a formação escolar e sobre a escola e seu entorno**

MA – Em qual escola você iniciou seus estudos?

E – Na Escola Enéas Carvalho Aguiar (São Paulo, SP).

MA – Qual era a forma de deslocamento na ida e na volta?

E – A pé.

MA – Quais as características desta escola?

E – Era grande. Possuía dois andares. Era uma escola muito bonita.

MA – Quais as principais lembranças da escola?

E – Eu adorava a merenda que era servida (salsicha com molho).

MA – Em que esta escola contribuiu com a sua vida?

E – Na socialização: aprendi a viver no meio de várias outras pessoas estranhas.

MA – Faça uma descrição resumida de seu bairro.

E – A rua era de terra e o bairro era pobre. Era muito bom de se morar, pois a população respeitava muito os mais velhos.

MA – Quais as disciplinas do curso?

E – Matemática, língua portuguesa, estudos sociais, educação física, educação artística, educação moral e cívica.

MA – E as suas disciplinas preferenciais?

E – Matemática e ciências.

MA – Por quê?

E – Desde criança a minha mãe “puxava” (exigia) que eu e meus irmãos pensássemos sobre as coisas e estudássemos para saber cada vez mais e viver melhor. Eu tinha um raciocínio muito rápido e muita curiosidade para aprender as coisas do mundo. Eu também precisava ajudar minha mãe: por isso estava sempre “esperto”, ligado e antenado nas coisas ao meu redor.

MA – Lembra de alguém que lhe ajudava nos estudos?

E – Sim.

MA – Quem?

E – Katia (uma amiga do bairro).

MA – Repetiu algum ano?

E – Não.

MA – Sabe por quê?

E – Eu sempre estava “ligado” no que era mais importante para ir bem numa matéria. Eu não lia ou estudava: apenas prestava bastante atenção nos pontos mais importantes e procurava entendê-los, e não decorá-los.

MA – O que mais lhe marcou nesta fase escolar?

E – A paixão pela amiga katia e não poder fazer educação física porque era muito doente.

MA – Quais as suas principais atividades fora da escola?

E – Vender sonhos (doces) e flores, fazer carreto em feira livre, trabalhar em barraca de frutas de feira, brincar de bolinha de gude, empinar pipas.

MA – Qual foi a escola onde frequentou o antigo ginásio?

E – A Enéias de Carvalho Aguiar e o SENAI Roberto Simons (São Paulo, SP).

MA – Até que série?

E – A 8ª série.

MA – Qual era a forma de deslocamento na ida e na volta?

E – Ônibus.

MA – Quais as características desta escola?

E – Muito grande, organizada e limpa.

MA – Quais as principais lembranças da escola?

E – Pessoas pobres querendo ser alguém na vida.

MA – Em que esta escola contribuiu para com a sua vida?

E – Foi a primeira vez que convivi com várias pessoas em situação financeira, familiar e social diferente da minha. Conheci pessoas que tinham uma família normal, uma casa boa para morar, dinheiro no bolso, conheciam lugares (restaurantes, lojas, outras cidades) que eu nunca tinha ido ou ouvido falar. Também, ao sair cedo e voltar à noite, me ajudava a esquecer e me afastar dos problemas e das dificuldades que eu passava em casa. Foi lá que iniciei minha profissão, que veio a ser o sustento meu e da minha família.

MA – Faça uma descrição resumida do bairro.

E – Era um centro muito velho, com muitas prostitutas e ladrões nas ruas.

MA – Quais eram as disciplinas do curso?

E – Matemática, desenho mecânico, ciências, língua portuguesa, educação moral e cívica, história e geografia.

MA – E as suas disciplinas preferenciais?

E – Matemática e desenho mecânico.

MA – Por quê?

E – Como falei antes, raciocínio rápido, facilidade em aprender e curiosidade, principalmente pela novidade: o desenho mecânico.

MA – Lembra de alguém que lhe ajudava nos estudos?

E – Não.

MA – No geral, qual a média de notas no curso?

E – 7,0.

MA – Repetiu algum ano?

Não.

MA – Sabe por quê?

E – Porque gostava da escola e das aulas práticas, era aplicado e, se repetisse de ano, perdia a vaga na empresa onde estagiava.

MA – O que mais lhe marcou nesta fase escolar?

E – Ser disciplinado e responsável, pois todos tínhamos o mesmo objetivo profissional e esperávamos conseguir bons empregos.

MA – Quais suas principais atividades fora da escola?

E – Estudávamos o dia inteiro, das 07h30m às 17h. À noite ficava em casa e não podia sair, pois o bairro era muito violento.

### **3 – Dados profissionais**

MA – Qual a idade em que começou a trabalhar?

E – 10 anos, vendendo sonhos, entregando flores e fazendo carreto em feiras.

MA – Qual a primeira empresa ou emprego formal?

E – Confecções Andreza.

MA – Que tipo de empresa ou emprego?

E – Era uma fábrica de roupas de crianças.

MA – Qual a atividade da empresa?

E – Confeccões.

MA – Em que cidade?

E – São Paulo (SP).

MA – Quais os cargos, funções ou atividades exercidos?

E – Ajudante de cortador.

MA – Por que optou por esta empresa e por este emprego?

E – Meu irmão arrumou para mim.

MA – Como aprendeu o trabalho?

E – Observando, pensando e perguntando.

MA – O que mais aprendeu neste trabalho?

E – Disciplina e respeito a horários.

MA – O que este trabalho acrescentou para seu conhecimento?

E – Responsabilidade e disciplina.

MA – No que o conhecimento adquirido contribuiu com sua vida?

E – A me comportar com mais responsabilidade e respeito aos outros daí em diante.

MA – Qual o tempo de permanência na empresa?

E – 1 ano.

MA – Por que deixou a empresa?

E – Para estudar no SENAI (com 14 anos de idade).

MA – Qual a segunda empresa em que trabalhou?

E – Truck Forte.

MA – Que tipo de empresa?

E – Metalúrgica.

MA – Quais as atividade da empresa?

E – Fabricação de carros paletizadores, rodízios e paletizadores manuais.

MA – Qual a cidade?

E – São Paulo (SP).

MA – Quais os cargos, funções ou atividades exercidas?

E – Aprendiz de torneiro mecânico e meio-oficial de torneiro mecânico.

MA – Por que optou por esta empresa e por este emprego?

E – Testes aplicados no SENAI e boa conduta.

MA – Qual o tempo de permanência nos cargos?

E – Aprendiz: 2 anos. Meio-oficial: 2 anos.

MA – Como aprendeu o trabalho?

E – Com os professores no SENAI, observando e perguntando.

MA – O que mais aprendeu neste trabalho?

E – A parte mecânica de como funcionavam os meios de transporte.

MA – O que este trabalho acrescentou para seu conhecimento?

E – Ver, aprender e entender como funcionam por dentro as máquinas e os motores.

MA – O que o conhecimento adquirido contribuiu com sua vida?

E – Fácil reconhecimento de uma máquina ou motor; reconhecer peças ou componentes de máquinas e motores e capacidade para achar possíveis defeitos no funcionamento deles.

MA – Como aplicou este conhecimento em sua vida?

E – Com as noções sobre máquinas e motores fui aprendendo cada vez mais sobre o assunto. Passei a prestar a atenção quando me via diante deles, lendo sobre eles, usando e experimentando diversos tipos e modelos.

MA – Qual o tempo de permanência na empresa?

E – 4 anos.

MA – Por que deixou a empresa?

E – Greve geral do metalúrgicos: fui demitido.

MA – Qual a terceira empresa em que trabalhou?

E – Mahnke.

MA – Que tipo de empresa ou emprego?

E – Metalúrgica pesada.

MA – Qual a atividade da empresa?

E – Era uma fábrica de prensas.

MA – Em que cidade?

E – São Paulo (SP).

MA – Quais os cargos, funções ou atividades exercidas?

E – Meio-oficial, torneiro mecânico.

MA – Por que optou por esta empresa e por este emprego?

E – Foi a oportunidade de trabalhar perto de casa numa empresa de grande porte.

MA – Como aprendeu o trabalho?

E – Minha formação no SENAI.

MA – O que mais aprendeu neste trabalho?

E – Que existiam pessoas superiores a mim, com bom conhecimento sobre o trabalho e a empresa. E pude aprender mais e ter mais conhecimento.

MA – O que este trabalho acrescentou para o seu conhecimento?

E – Tem que ser dedicado, aplicado e disciplinado. Operar e usar máquinas e ferramentas para confecção, recuperação ou conserto de peças.

MA – O que o conhecimento adquirido contribuiu para com a sua vida?

E – Tornar-me prático na operação de máquinas-tornos e saber fazer/recuperar peças.

MA – Como aplicou este conhecimento em sua vida?

E – Tornando-me um profissional técnico e prático e um torneiro mecânico.

MA – Qual o tempo de permanência no cargo?

E – 1 ano.

MA – qual o tempo de permanência na empresa?

E – 1 ano.

MA – Por que deixou a empresa?

E – Pedi demissão, por me sentir incapaz de atender todos os pedidos técnicos feitos para mim. Eu era muito dedicado e gostava muito do trabalho. Por estes motivos recebia muitos serviços para fazer, mas não conhecia ou sabia fazer todos, nem dava tempo para aprender tudo e aplicar.

MA – Qual a idade em que começou a trabalhar por conta própria?

E – Aos 23 anos.

MA – Por quê?

E – A minha profissão e a falta de estudos me impediam de ganhar o que eu queria e precisava.

MA – Como decidiu?

E – Quando casei e meu filho nasceu, precisava “assentar a cabeça” e ganhar dinheiro para sustentar a família.

MA – Quem o ajudou a tomar esta decisão?

E – Tadeu, um amigo da Xerox do Brasil que me incentivou a pegar uma máquina e fazer peças de máquinas ou de produtos.

MA – Você começou sozinho ou com alguém?

E – Comecei sozinho. Alguns amigos me ajudaram externamente, arrumando clientes que davam serviços para eu fazer.

MA – Qual a principal ajuda deste pessoal?

E – Uma garagem para eu instalar meu torno, e me ajudavam a buscar e levar peças nos clientes.

MA – Qual o conhecimento que eles detinham para o trabalho conjunto?

E – Nenhum. Conheciam somente a mim.

MA – Qual a ajuda que recebeu?

E – A compra da primeira máquina (torno) foi feita com a ajuda financeira do antigo patrão. Outros amigos me ajudaram externamente, arrumando clientes que davam serviços para eu fazer.

MA – Quais os principais conhecimentos imprescindíveis para esta decisão?

E – Eu sabia fabricar peças no torno.

MA – Qual o trabalho executado?

E – Peças para máquinas de indústrias de bebidas e de alimentos.

MA – Por quê?

E – Porque meu patrão anterior foi quem começou a me passar esse tipo de serviço.

MA – Quais os novos conhecimentos adquiridos com este trabalho?

E – Trabalhar de forma organizada e planejada; controlar meus gastos e despesas; responsabilidade sobre prazos de entrega e de pagamentos; executar o serviço pedido no prazo solicitado; etc.

MA – Quais os motivos que o levaram a fundar esta empresa?

E – A busca do sonho de uma vida melhor para mim e minha família.

MA – Qual o nome da empresa?

E – 1 - Madic Usinagem / 2 - Zop Manutenção Industrial / 3 - Romavi Usinagem.

## ANEXO 2: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

### Aprendizagem

MA – O que é aprendizagem para você?

E – Buscar conhecimento para melhoria profissional, familiar e social.

MA – Como é o seu processo de aprendizagem?

E – Observando, analisando, lendo, desmontando peças, estudando e captando/pesquisando informações e tecnologia dentro dos meus clientes e no meu meio social.

MA – Quais as dificuldades neste processo?

E – Pessoas fechadas, não dispostas a oferecer oportunidades de conhecimentos.

MA – Como você percebe seu processo de aprendizagem: é individual ou interativo?

E – Embora seja muito observador e curioso, meu aprendizado é interativo, pois preciso dos outros para pesquisa e informações.

MA – Qual a relação entre a sua aprendizagem e o contexto de fatores internos e externos em que atua profissionalmente?

E – Total. Tenho uma empresa de tecnologia e, portanto, dependo da aprendizagem de dentro para aplicar esta tecnologia e de fora para saber como usar a versão atual e as novas versões que estão lançando.

MA – Como seu processo de aprendizagem influencia sua vida pessoal e profissional?

E – Tudo que aprendo eu procuro aplicar, tanto na vida pessoal quanto na profissional, para a melhoria geral de ambos.

MA – Quais os aspectos mais importantes no processo de aprendizagem?

E – Entender o processo, como ele funciona, quais as partes envolvidas, quais os recursos necessários, quais as dificuldades e as facilidades para poder compreender e dominá-lo e, assim, poder passar/ensinar para o próximo ou para o colaborador.

MA – Quais aspectos/fatores ligados ao contexto/ambiente interno e externo são determinantes para a sua aprendizagem?

E – Sempre estar em contato, conhecer e conviver com pessoas; buscar e criar oportunidades para colher informações: pesquisar e buscar novidades, produtos, peças e máquinas que poderei utilizar em meus trabalhos.

MA – Que aspectos/fatores individuais são determinantes para sua aprendizagem?

E – Observação, disponibilidade, concentração e, acima de tudo, a vontade de aprender.

MA – Quais as diferenças entre o processo de aprendizagem que ocorre em um contexto formal (escola) e um contexto de trabalho?

E – O trabalho é mais rápido e prático, a escola é um processo longo e com muitas teorias.

MA – O que você aprende em seu cotidiano profissional quando está exercendo suas atividades na empresa?

E – Trabalhar com pessoas de temperamentos diferentes: fortes, fracos, instáveis; e, acima de tudo, as formas diferentes de fazer as coisas e executar os serviços.

MA – Como acontece o processo de aprendizagem no trabalho?

E – Na busca e na chegada de novas tecnologias precisamos buscar conhecimento; também diante de diversas dificuldades que nos aparecem e diante das dificuldades dos outros a quem precisamos ajudar/orientar.

## **Competências**

MA – O que é competência para você?

E – Conseguir concluir as atividades propostas com êxito.

MA – Como percebe a competência?

[Procurei observar se a percepção do entrevistado incorpora uma dimensão de competência como algo estanque ou como algo interativo, dinâmico e dependente.]

E – Quando peço alguma coisa para alguém e a pessoa faz mais do que o que foi pedido, pensando em vários aspectos do assunto, até em algum que não pensei.

MA – Quais as competências que possui?

E – Fazer peças em torno mecânico, vender produtos e serviços e entender/interpretar a necessidade do cliente;

MA – Qual a relação entre a competência e os contextos interno e externo?

E – Aprender a fazer as coisas para os outros como se fosse para mim mesmo.

MA – Qual a relação entre competências e aprendizagem?

E – Quando a gente busca ajuda para conseguir fazer as coisas, a gente está aprendendo com a busca, com quem ajudou e com a coisa feita.

MA – Como as competências adquiridas influenciaram a sua vida profissional?

E – Buscando melhorar de vida aprendi muito e fui buscando cada vez mais conhecimentos para crescer sempre.

MA – Como as competências adquiridas contribuem para o processo de aprendizagem?

E – Quanto mais aprendia e colhia resultados positivos, mais usava meu conhecimento e meus resultados para conseguir aprender mais e mais.

MA – Como se aprende uma determinada competência? Como uma pessoa se torna competente?

E – Estudando, observando os outros fazerem as coisas, tentar fazer o que aprendeu e fazer certo.

MA – Quais aspectos são importantes no processo de aprendizagem de uma competência?

E – Tem que ser dedicado, aplicado e disciplinado. Estudar, observar, perguntar e testar.

MA – Quais fatores ligados ao contexto/ambiente externo são determinantes no processo de aprendizagem de uma determinada competência?

E – Bagagem pessoal, oportunidades dadas, observar os outros e perguntar.

MA – Quais os fatores individuais são determinantes no processo de aprendizagem de uma determinada competência?

E – Tem que ser dedicado, aplicado e disciplinado. Estudar, observar, perguntar e testar.

MA – Como ocorre o processo de aprendizagem de uma determinada competência no trabalho?

E – Observando e conversando com os outros, aproveitando as oportunidades dadas, avaliando a forma como foi feita a coisa e os resultados alcançados; comparando os resultados alcançados em relação aos anteriores e a facilidade ou dificuldade do processo.

MA – Quais competências são mobilizadas para executar as atividades profissionais na Madic?

E – Conhecimento técnico na área de usinagem; saber operar tornos manuais e eletrônicos; leitura e execução de desenho mecânico; bom relacionamento interpessoal; custos e precificação; gestão de pessoas; tolerância e determinação.

MA – Quais competências mobilizadas são consideradas mais efetivas para atender demandas profissionais ligadas às atividades que se executa na Madic?

E – Tolerância, determinação e conhecimento técnico.

MA – A existência de influência dos pares no processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências no trabalho.

MA – Como se dá a influência dos pares?

E – Troca de ideias, troca de experiências e aprender/ensinar com o outro.

## Conhecimento

MA – Como se dá o seu processo de construção do conhecimento?

E – Quando a gente consegue ter êxito nas coisas que fazemos, pode significar que a gente já conhece como fazer estas coisas. Acho que a gente aprende/entende alguma coisa e repete várias vezes, sempre com êxito.

[No desenrolar da entrevista, inquiri-lo sobre:

- como percebe o conhecimento e a sua construção; busquei observar se a percepção do entrevistado incorpora uma dimensão de conhecimento como algo estanque ou interativo, dinâmico e dependente;
- qual a relação entre conhecimento, aprendizagem e competência no entendimento dele.]

MA – Como os conhecimentos adquiridos/construídos contribuem para o processo de aprendizagem?

[Entendendo que conhecimento é mudança de comportamento].

E – Quanto mais a gente conhece as coisas, mais coisas a gente descobre que tem que aprender.

MA – Como os conhecimentos adquiridos/construídos contribuem para o processo do desenvolvimento das competências?

E – A gente consegue fazer as coisas que pretende com êxito e ensinar os outros.

MA – Quais são os aspectos importantes no processo de construção do conhecimento?

E – Aprender cada vez mais com as coisas que acontecem, com as pessoas, observar ter coragem.

MA – Que fatores ligados ao contexto/ambiente externo são determinantes no processo de construção do conhecimento?

E – Informações, oportunidades de aprender e de usar o que aprendeu.

MA – Que fatores individuais são determinantes no processo de construção do conhecimento?

E – Dedicção, estudo, concentraçõo inteligência.

MA – Que conhecimentos são mobilizadas para executar as atividades profissionais na Madic?

E – Conhecimento técnico da função, saber lidar com pessoas.

MA – Quais dos conhecimentos mobilizadas são considerados mais efetivos para atender demandas profissionais ligadas às atividades que se executa na Madic?

E – Conhecimento técnico, saber lidar com pessoas e com números.

MA – Existe influência dos pares no processo de construção do conhecimento?

E – Sim, há troca de ideias e de experiências.

MA – Como se dá a influência dos pares no processo de construção do conhecimento?

E – Pela troca de ideias e de experiências.