

## **O DIALOGO COMO FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO E DA TRANSFORMAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE TRABALHO**

*Dominique Efros*

### **Introdução**

O que é um diálogo e o que significa dialogar? Esta interrogação parece-nos central a partir do momento em que a abordagem ergológica das situações de trabalho se baseia no encontro entre experiência e conhecimento através da realização de um «diálogo dos saberes» sobre o trabalho. Mas interrogar-se sobre o sentido da palavra diálogo é encontrar-se diante de um vasto campo de reflexões e de teorias, desde os diálogos de Platão até ao «dialogismo» que atravessa numerosas disciplinas das ciências humanas desde o início do século XX, tivemos de restringir a nossa exploração<sup>1</sup>.

Encontramos, em um primeiro momento, elementos de resposta numa «filosofia política da alteridade» que contribuiu a definir e desenvolver uma «cultura do diálogo» entre países do Norte e países do Sul, com o objetivo de pacificar as relações, de dar a palavra a quem o não tem, e de trabalhar em conjunto para melhorar as situações de vida na África. Depois encontramos outros elementos de resposta na «filosofia da libertação» ibero-americana dos anos 60, através da pedagogia dialógica de Paulo Freire, cujo objetivo era romper a «cultura do silêncio» das populações rurais no Brasil, desenvolvendo a sua capacidade de diálogo, para que se possa ouvir a sua voz no debate político.

---

<sup>1</sup> Este texto foi escrito em francês e traduzido através de um aplicativo de tradução. Gostaríamos de agradecer calorosamente a Ana Luiza Telles, que propôs e realizou o trabalho minucioso de revisão desta tradução automática.

A partir destas contribuições, vamos questionar os princípios que moldaram a Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho, e depois a abordagem ergológica desde o início dos anos 1980. Não se trata aqui também de pensar «de outro modo» nas situações de vida e de trabalho? Porque podemos dizer que uma abordagem ergológica só pode ser dialógica?

### 1. Discurso da razão e busca de verdades

A constatação partilhada de fracasso do «diálogo Norte-Sul» foi objeto de diversas interpretações filosóficas quanto às suas causas<sup>2</sup>. As palavras «razão», «verdade», «saberes», «discurso» articulam estas interpretações. Assim, por exemplo, para Benoît Okolo:

*«(...) o diálogo Norte-Sul fracassou porque se querem impor verdades, em vez de procurar a verdade. Pensa-se em termos técnicos de eficácia, por peritos interpostos, em vez de recolocar esse diálogo no espaço de decisão moral. A todos os níveis, o diálogo parece estar envolvido numa ideologia do domínio, da exploração e da manipulação»* (citação por Mbandi Esongi, 2011, p. 20-21)<sup>3</sup>.

A questão de saber o que o Outro pode trazer como culturalmente diferente não se coloca, pois trata-se de *«levar para ele a cultura dominante, isto é, o seu Saber e a sua Ideologia considerados unicamente válidos»*. Deste modo pode-se falar de *«ditadura da Razão única»*, na qual o diálogo *«é um intercâmbio que, em última análise, cabe numa só alma, numa só consciência e, por conseguinte, coloca os outros como objeto e como coisa»* (Fogou, 2011, p. 76). Em outras palavras, não se trata de um diálogo, mas de um monólogo, o Outro não existe enquanto tal<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Congresso de Filosofia realizado em 2008 em Kinshasa, República Democrática do Congo, e publicação de um livro em 2011, sob a direcção de H. Vincent e L. Mfouakoué.

<sup>3</sup> A questão coloca-se também nos «países do Norte», nomeadamente nos «debates públicos», onde a peritagem surge como «a expressão moderna e despersonalizada do tirano grego» (cf. B. Ancori, 2009, p. 493).

<sup>4</sup> A ideologia da participação contribui para esta «cosificação» dos interlocutores. Os debates públicos ou as conferências de cidadãos, considerados símbolos de uma «democracia dialógica» porque «deliberativa e participativa», não parecem funcionar como «instituições dialógicas perfeitas». A maior parte das vezes as questões de auto-determinação são ocultadas, como demonstram os testemunhos dos organizadores de

Mbandi Esongi evoca uma divisão entre o Mesmo e o Outro que ele aproxima das diferenças entre tradições filosóficas em matéria de concepção das relações entre alteridade e individualidade. A filosofia ocidental moderna é *«fundada, ontologicamente e epistemologicamente sobre uma subjetividade, o ego cartesiano, substância pensante, de atividade essencialmente teórica, enfrentando uma natureza que se tornou estranha para ele e reconstituindo-a então segundo as leis da razão»* (2011, p. 23). O indivíduo *«revela-se a si mesmo pelo simples fato da sua existência, da sua consciência, do seu ato de pensar, segundo o canônico "penso logo existo"»*. Daqui resulta que *«muitas vezes o Outro permanece pensado a partir do mesmo»* (Esongi, p. 20).

Ao contrário, nas tradições africanas, *«eu sou o que sou, porque vós sois o que sois»* (p. 28). O reconhecimento da alteridade é constitutivo da consciência de si mesmo, porque *«uma pessoa é o que é através dos outros, pelos outros»*<sup>5</sup>. A individualidade *«é por essência social e política»*; o ser humano é um *«ser de relações»*, um *«ser-com-a-vida»*. O Outro é um *«parceiro existencial com o qual se deve inevitavelmente colaborar na definição do sentido humano de uma vida humana»* (Ayassi, 2011, p. 41).

Notemos a proximidade dessa concepção das relações entre o individual e o coletivo com a de Paulo Freire. Se o movimento de investigação e de criatividade necessário ao processo de humanização deve encontrar *«o seu centro de decisão no próprio ser que se engaja»*, ele não poderá acontecer sem dialogar com o Outro, porque o pensamento é um processo essencialmente coletivo, *«não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros»* (Freire;

---

dispositivos de «expressão popular» utilizados nas políticas de desenvolvimento na África (cf. Efros, 2012).

<sup>5</sup> Provérbio zulu que deu origem ao conceito sul-africano de Ubuntu que Desmond Testu explicou em termos de prática individual: *«Alguém de ubuntu está aberto e disponível para os outros, dedicado aos outros, não se sente ameaçado porque os outros são capazes e bons porque tem a sua própria auto-estima (...) e é diminuído quando os outros são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos»* (Mbandi Esongi, 2011, p. 27).

CREA, p. 15); «É o "pensamos" que assegura o "penso" e não o contrário» (Freire; Lenoir, Ornelas Lizardi, 2007, p. 10)<sup>6</sup>.

Uma outra interpretação do fracasso do «diálogo Norte-Sul» é que a filosofia ocidental moderna perdeu o sentido que a cultura filosófica grega atribuía ao diálogo. O «diálogo socrático» permitiu a Platão de lançar as bases de uma «*ciência dos discursos através dos quais se refuta ou prova através de interlocutores que se interrogam e se respondem*» (Fogou, 2011, p. 69). Assim, num diálogo, «*cada um deve justificar as suas propostas ou, mais exactamente, aquilo que pensa conhecer*». Isto «*deixa patentes as falsas ideias, as falsas ciências e as opiniões vazias*»; isto «*permite analisar a consciência individual para liberta-la do contingente e do indivíduo, a fim de deixar espaço ao universal e ao permanente*» (id.).

Neste contexto, o diálogo é uma «*forma de discurso ordenada na busca da verdade*», «*um discurso da razão*», que pressupõe «*um assunto puramente reflexivo e desinteressado, voltando a sua atenção para o verdadeiro e o exame pacífico das opiniões e crenças de uns e de outros, a fim de estabelecer os seus direitos respectivos e concordar com as conclusões*» (Vincent, 2011a, p. 3). E todos serão «*parceiros sociais iguais em direito que recusam a violência e a intimidação como forma de imposição da prova, para aí substituir a ordem da discussão e do debate*» (Fogou, id., p. 74).

Por conseguinte, dialogar: «*não é abolir a distância ou aplanar totalmente os diferendos, mas trocar valores no respeito mútuo das diferenças*» (Fogou, 2011, p. 76). E para além disso, podemos dizer que «*não há democracia sem o reconhecimento de um diferendo fundamental e interminável*» (Foch-Remusat, 2011, p. 120). Do que foi dito até aqui, ressaltaremos que o diálogo é tanto um princípio ontológico como um princípio epistemológico e político. Podemos caracterizá-lo de forma mais específica?

---

<sup>6</sup> Lenoir e Ornelas Lizardi apresentam Freire como um dos artesãos da «filosofia da libertação» dos anos 60, portadora de «*uma visão ibero-americana da ordem mundial baseada, entre outras coisas, num processo de desconstrução do pensamento racionalizador, cartesiano, ocidental, em nome de valores transcendentais e universais*» (2007, p. 4).

## 2. Discussão, diálogo e prova de si mesmo

Podemos tentar definir o diálogo em relação a outras formas de intercâmbio entre interlocutores, a outras formas de interlocução. Por exemplo, podemos opor o diálogo a disputa: o diálogo é «*a arte da boa gestão da palavra na busca colegial da verdade. Enquanto a disputa consiste na instrumentalização cínica do logos nas diversas estratégias de dominação simbólica ou efetiva*» (Ayassi, p. 42). Pode-se também caracterizar o diálogo em relação às duas formas que pode assumir uma discussão, a deliberação e a negociação. Na deliberação, procura-se convencer, a palavra ganhará peso se comparada à procura da verdade, enquanto na negociação é a relação de força que dará peso à palavra. Assim, o diálogo distingue-se da discussão, na medida em que o que está em jogo não é saber quem tem razão como na deliberação, nem chegar a um acordo dos votos como na negociação (Lauret, 2011).

No entanto, a distinção entre diálogo, discurso e discussão não parece clara, porque a discussão acadêmica é também no seu princípio, «*uma forma de discurso ordenado em busca da verdade*». Neste tipo de discussão, o objetivo é examinar e confrontar hipóteses; a linguagem, os conceitos e os procedimentos em uso estão relativamente estabilizados. É uma discussão da razão consigo mesma; o recurso aos outros permite verificar, controlar, avançar no conhecimento. As regras de troca são estabelecidas por critérios conhecidos e partilhados pelos participantes (Vincent, 2011b). Trata-se, portanto, de um empreendimento mais epistêmico e mais bem definido em termos de objetivos do que aquele empreendido através de um diálogo. Um diálogo é mais secreto, mais informal, menos processual e menos explícito; o seu desenrolar é muito mais imprevisível. Não somente ele envolve pessoas singulares, mas é necessariamente também um diálogo interior, uma tensão permanente entre a escuta da voz de outrem e a busca da minha própria voz (Vincent, 2011b)<sup>7</sup>.

Um diálogo pode também passar pelo silêncio da «*voz daqueles que não o têm*», porque às vezes «*o poder do silêncio é*

---

<sup>7</sup> Precisemos que um diálogo pode ser unilateral, como no caso da leitura: o leitor dialoga com o autor, escuta a voz do autor que pode modificar a sua, mas a voz do autor inscrita no texto não será no entanto modificada.

*maior do que o das palavras*», no sentido aristotélico de poder definido como poder de jogar ou de não jogar (Foch-Remusat, p. 117). Acrescente-se que dialogar é também ouvir o inaudível (p. 127). Portanto, dialogar não é apenas falar ou expressar-se, envolve os indivíduos numa relação recíproca singular. Quais são as suas condições?

O diálogo começa com a *«preocupação de aprender de um outro mundo e a preocupação de compreender o meu»* (Vincent, 2011b, p. 113). Dialogar *«me deixa entrever um outro mundo possível»* e perceber que *«as minhas verdades»* são elas mesmas um *«mundo possível»*. De fato, o diálogo é o encontro de *«uma pluralidade de vozes, no sentido de palavras singulares, identificáveis ou reconhecíveis, individualizadas pela sua diferença»* (Lauret, 2011, p. 140). E neste encontro entre pessoas singulares, não há terceira pessoa que observaria de maneira transparente os intercâmbios, todas as pessoas em presença estão também ativas e envolvidas: *«Ou estamos completamente engajados, ou não estamos nada engajados»* (Foch-Remusat, p. 127).

Fundamentalmente, um diálogo leva-nos a *«examinar as nossas crenças e opiniões como se não fossem nossas»*; ele ensina *«a ouvir o que eu digo de um modo diferente do que eu pensava»*. Trata-se de uma experiência de *«remoção de si»* (Vincent, p. 112), mas também de *«reapropriação de si mesmo em contacto com o outro»*. A voz do Outro afeta-me e altera a minha, de modo que podemos dizer:

*«na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, o meu pensamento e o seu fazem um só tecido, as minhas palavras e as do interlocutor (...) inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Existe aí um ser a dois»* (Foch-Remusat, p. 127).

Note-se que aqui também encontramos as idéias de Paulo Freire. Numa ação dialógica tal como ele a definiu, não pode haver *«um sujeito que domina e um objeto dominado, mas apenas sujeitos que se encontram para decifrar o mundo, para o transformar»* (Freire; CREA, p. 23), para *«descobrir de modo crítico como vivem no mundo com o qual e no qual estão»* (Freire; CREA, p. 9). As relações dialógicas mudam as posições respectivas:

*«O "eu" anti-dialógico, dominador, transforma o "tu" dominado, conquistado, em simples "aquilo". O "eu" dialógico, ao contrário, sabe que é precisamente o "tu" que o constitui. Ele também sabe que este "tu", este "não-eu", por sua vez se constitui como um "eu" encontrando nele um "tu". Assim o "tu" e o "eu" tornam-se, na dialéctica destas relações constituintes, dois "tu" que se transformam em dois "eu"» (Freire, CREA, p. 9).*

Mas para que a voz do Outro mude a minha, é preciso que cada interlocutor fale com a sua própria voz, pois o que está em jogo num diálogo é que a voz do outro participe na busca da minha própria voz, e se a minha voz se desvanece por detrás de outras vozes, não há mais buscas possíveis (Lauret, id., p. 140). E é também necessário que todos partilhem o *«desejo consciente de ouvir a alteridade»*, que é *«o próprio fundamento da moral»*. Assim, dialogar é *«ouvir antes de falar»* (Foch-Remusat, p. 119).

Um diálogo vai constantemente solicitar e pôr à prova a boa vontade, pois não é uma realidade dada de antemão, mas a conquistar, é um *«teste de si mesmo, da sua convicção, do que somos e pensávamos tão bem conhecer»*, e *« só é válido como resultado»* (Vincent, 2011a, p. 4). Ele comportará sempre riscos: risco de perda de certezas, de questionar o que era considerado como adquirido e certo; risco de não reciprocidade e de esmagamento da minha voz ou da voz de outrem; risco de surdez quando a palavra do outro me traz uma ameaça. Ele exigirá esforços no modo de ouvir e na procura de meios para ser ouvido; ele não pode ser decretado, será preciso experimentá-lo e ajustar em tempo real a intercompreensão.

A aptidão para o diálogo não pode, então, ser definida a priori como uma aptidão moral que exigiria a nossa *«boa vontade»*; esta última tem uma história e condições e, conforme os casos, a *«má vontade»*, ou mesmo a recusa do diálogo, têm também os seus direitos (Vincent, 2011a, p. 5). Também não é possível reduzir as condições de um diálogo a uma questão de atitude ética para com os seus semelhantes, pois num diálogo tratar-se-á de definir juntos o *«sentido ético e político de um mundo que nos pertence a todos»*. A possibilidade de um diálogo deve, pois, ser procurada do *«lado da vida passional e da sua superação»* (Foch-Remusat, p. 135). O que vai colocar um certo número de questões de ordem epistemológica e

metodológica, como veremos com a filosofia e a pedagogia dialógica de Paulo Freire.

### 3. Acção humana, práxis e pedagogia

As relações de dominação conduzem os homens a processos de desumanização tanto dos oprimidos como dos opressores, não podendo a humanização de uns ser feita sem a dos outros<sup>8</sup>. A desumanização impede os «*seres vivendo para um outro*» de se tornarem «*seres para si mesmos*», «*seres autônomos*»; ora, «*a vida que se impede de se realizar*» é uma «*morte viva*» (CREA, p. 24). Ao contrário, um processo de humanização é um «*esforço permanente para um ser-mais*» que Paulo Freire distingue do «*ter-mais egoísta que é uma forma de ser-menos, de desumanização*» (Freire; CREA, p. 10-11). Humanizar-se é um esforço permanente, porque os homens são «*seres históricos*», «*seres em devir*», e portanto são seres inacabados e não realizados, tanto quanto a realidade dentro e com a qual existem.

A distinção entre «viver» e «existir» especifica o que significa «estar vivo» para Freire. Viver é «*estar situado no mundo*» como um objeto com risco de coisificação, enquanto existir é «*situar-se no mundo*» ser um sujeito, agir. (Freire; Cornu, p. 218). Existir contém «*uma matiz de julgamento crítico que não encerra a simples palavra "viver". O poder de transcender, de discernir, de dialogar (comunicar e participar) é a exclusividade de "existir"*» (Freire; Cornu, p. 218).

Este «radicalismo existencial», como o qualifica Roger Cornu, é acompanhado de uma teoria da acção humana. Para Freire, o agir humano é uma «praxis», ou seja, uma «produção social finalizada», uma dialéctica entre acção, reflexão e transformação do mundo. Não há

---

<sup>8</sup> Fizemos uma leitura cruzada de três textos para nos aproximarmos da obra de Paulo Freire. 1. Um documento do CREA que condensa citações extraídas do seu livro de 1970, *A pedagogia dos oprimidos* (traduzido em França em 1974), com alguns comentários em notas. 2. Um documento assinado por Lenoir e Ornelas Lizardi, se baseando no conjunto de seus escritos para apresentar sinteticamente o seu pensamento. 3. O capítulo XI da obra de Roger Cornu (2001, p. 200-240), que utiliza também *A pedagogia dos oprimidos*, bem como o livro de 1971, *A educação: prática da liberdade* (traduzido em 1973). Quando se trata de uma citação de Paulo Freire, o seu nome figura no parêntesis que especifica também no qual destes três textos a encontramos.

formalmente uma primeira etapa de reflexão que precede a etapa da ação; ação e reflexão entram em jogo simultaneamente. Porque fundamentalmente, «a ação só é humana quando, mais do que um simples fazer (...), já não se separa da reflexão» (Freire; CREA, p. 4).

Desta filosofia surge uma concepção praxeológica da pedagogia, na medida em que ela ajuda a conceber um possível a partir do presente realizado, em que ela permite ultrapassar o atual para produzir uma nova realidade, e deste modo, ela leva os homens a «*produzirem-se a si mesmos*». A criação de sentido nunca será terminada, cada nova «verdade» sendo, por definição, relativa e temporária. Nesta teoria da ação humana, existe uma realidade objetiva, mesmo que ela não seja a única possível, porque :

*«não haveria ação humana possível sem uma realidade objetiva, um mundo que fosse um não eu do homem, capaz de o desafiar; também não haveria ações humanas se o homem não fosse um projeto, além de si mesmo, capaz de compreender a sua situação, de a conhecer para a transformar»* (Freire; CREA, pp. 3-4)<sup>9</sup>

Do ponto de vista epistemológico, isso significa que: «*Não se pode pensar objetividade sem subjetividade. Uma não existe sem a outra, elas não podem ser separadas. (...) Estão numa relação dialética constante*» (CREA, p. 3). Ignorar a subjetividade é negar a sua importância no desejo de saber e na transformação do mundo; e inversamente, ignorar a objetividade é se proibir de pensar o «não eu» e o que ultrapassa a nossa própria percepção, para alcançar a compreensão global de uma situação.

O processo educativo terá como objetivo «*a passagem, tanto nos formadores como nos formados, da curiosidade ingênua (...) à curiosidade epistemológica, própria da consciência crítica*», ou seja, o desenvolvimento da capacidade de «*se colocar à distância*» do objeto, de observá-lo, tornando-a uma abordagem metódica; o que pressupõe também o desenvolvimento de uma capacidade de questionar e comparar (Lenoir, Lizardi, nota 25, p. 15). Formadores e formados aprenderão porque, fundamentalmente, o saber não é «*uma*

---

<sup>9</sup> É porque a realidade resiste e levanta problemas que se coloca a questão do saber. A este propósito, Roger Cornu cita Pierre Janet (1936, «A inteligência antes da linguagem»): «*O desejo de compreender é sempre, no fundo, o desejo de poder agir*» (Cornu, nota 45, p. 240).

*doação daqueles que julgam que sabem, àqueles que eles consideram ignorantes»* (Freire; CREA, p. 8). O ato educativo é um «*ato democrático que instaura o diálogo e suscita o processo de reflexão crítica*», «*numa perspectiva de humanização do ser humano vivendo no e com o mundo*» (Freire; Lenoir e Ornelas, pp. 15-16).

A partir daí, Freire vai desenvolver uma «prática da liberdade» que consiste em ensinar ao maior número de pessoas a ler e a escrever, mas também a refletir sobre as questões de organização política da vida coletiva para poder participar e exercer o direito de voto<sup>10</sup>. A sua «pedagogia dialógica» poderia ter revolucionado os sistemas escolares<sup>11</sup>. O que são concretamente, a abordagem, os métodos e os instrumentos desta pedagogia?

#### **4. Das situações existenciais às situações problematizadas**

O método de alfabetização de Paulo Freire nada tem a ver com uma técnica ou um procedimento a aplicar, é mais um «anti-método» que se caracteriza por princípios diretores (Lenoir e Ornelas, p. 18). A sua aplicação é menos simples do que na aparência, é mais um ideal a atingir do que um «ideal realizado» (Cornu, p. 225).

Numa relação educativa «dialógica», a elaboração do programa educativo deve ser feita com aqueles para quem ele será destinado, para o ancorar nas suas «*situações existenciais*» a fim de que as ferramentas de alfabetização lhes sejam adequadas e permitam uma aprendizagem colectiva de uma «*leitura do mundo*»<sup>12</sup>. Assim, a

---

<sup>10</sup> O sufrágio universal foi inscrito na Constituição brasileira em 1946, mas os analfabetos são excluídos, ou seja, na altura cerca de metade da população, ou mesmo mais, dependendo das regiões (60% no Nordeste). A partir de 1947, Paulo Freire vai realizar pesquisas no campo da alfabetização dos adultos.

<sup>11</sup> Em 1961, enquanto ensinava a filosofia e a história da educação na Universidade de Recife, Freire conduziu a uma primeira formalização do seu método. Depois, com o apoio de alguns Estados, obtém o acordo oficial do Governo federal brasileiro para colocá-lo em prática. O golpe de Estado militar de 1964 porá termo a este impulso e lhe valerá 70 dias de prisão, sendo o seu método considerado «subversivo». Partirá para o exílio e prosseguirá a experimentação deste método na América Latina. O carácter não habitual do seu método vai opô-lo repetidamente a dirigentes sindicais ou políticos (cf. Lenoir e Ornelas Lizardi).

<sup>12</sup> Em relação à geografia física e humana do Brasil, é fácil imaginar a diversidade dos ambientes, das culturas e das «situações existenciais» de acordo com as regiões e «zonas» de alfabetização definidas. Além disso, não se pode considerar os oprimidos

pesquisa, a formação e a alfabetização estão intimamente ligadas e reunidas através dos intercâmbios e do trabalho em comum que será realizado num «círculo de cultura», também por vezes chamado «círculo de pesquisa temática»<sup>13</sup>.

Para começar, os «pesquisadores-educadores» irão ao encontro da população, na «zona» onde acontecerá a operação de alfabetização. Tentarão «*que um número suficiente de pessoas aceite uma simples conversa com eles*» para lhes explicar as razões da sua presença, «*O porquê, o como e a orientação da pesquisa que querem realizar, e dirão aos mesmos que não podem conduzi-la sem estabelecer uma relação de simpatia e de confiança mútua*» (Freire; CREA, p. 15). Em seguida, organizarão uma reunião para «*estimular aqueles que estão presentes para que, entre eles, se revelem aqueles que querem participar diretamente da investigação a título de auxiliares*» (Freire; Cornu, p. 212). Um círculo será, portanto, composto por «pesquisadores-educadores» e «auxiliares» provenientes da população abrangida pela operação de alfabetização<sup>14</sup>. Em seguida, o processo de investigação e a aprendizagem coletiva passarão por duas fases distintas.

#### **4.1. A descodificação das situações existenciais**

O conhecimento do «*contexto concreto*» no qual vive a população será o primeiro objetivo. Para iniciar o processo, os

---

em bloco, «a cultura das favelados do Rio ou de São Paulo não é homogênea» (Cf. M.-A. D'Ávila).

<sup>13</sup> Dispomos de alguns números que dão uma indicação da amplitude destas operações de alfabetização. Numa primeira experiência, realizada no Estado do Rio Grande, 300 trabalhadores foram alfabetizados em cerca de 45 dias. «Em geral, ao fim de um mês e meio a dois meses, com grupos de vinte e cinco homens, conseguimos fazer-lhes ler os jornais, escrever notas, cartas simples, e discutir questões de interesse local e nacional» (Freire 1971; Cornu, nota 26, p. 238). O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura no território nacional para receber cerca de três milhões de pessoas, ou seja, 30 alunos por círculo por um período de três meses (Cornu, p. 209).

<sup>14</sup> Não encontramos elementos suficientes nas nossas três fontes bibliográficas para identificar precisamente o conjunto dos protagonistas (pesquisadores-educadores, animadores, auxiliares e alfabetizados) e o seu papel no círculo cultural e nas subsequentes sessões de alfabetização. Na obra de 1974, estes «auxiliares de investigação» são (ou podem ser) representantes do povo», mas serão eles futuros animadores de sessões de alfabetização? Quanto aos pesquisadores-educadores, eles são as vezes também designados como «pesquisadores-animadores».

pesquisadores-educadores vão produzir uma primeira «descodificação da situação existencial», que tomará a forma de uma espécie de coleta etnográfica de informações que Roger Cornu detalha. Terão de visitar várias vezes os habitantes, ter intercâmbios com eles, observar diferentes momentos e diferentes atividades das suas vidas, nas horas de trabalho dos campos e durante as horas de lazer; poderão participar das atividades esportivas, participar de reuniões de associações populares para estudar a linguagem utilizada, o comportamento dos participantes, as «relações entre a cabeça e os membros do grupo», o papel que as mulheres e os jovens aí desempenham; procurarão também indicações sobre as relações entre marido e mulher, pais e filhos. Nenhum domínio da vida profissional, social e privada deve ser esquecido.

A zona estudada será para eles uma «situação codificada» que lhes será necessário «descodificar ao vivo»; para isso, será necessário que a decomponham em dimensões parciais e que ponham em evidência as relações entre estas diferentes dimensões para conseguir caracterizar a totalidade (Cornu, p. 224). O relato desta pesquisa exploratória será uma primeira «recodificação da realidade», compreendendo as informações coletadas, a interpretação que dão, incluindo «a forma como sentiram a situação». Servirá para alimentar os primeiros intercâmbios entre os membros do círculo de pesquisa, que terão por tarefa o «descodificar» por sua vez. No final da reunião, será elaborado um novo relatório, ou seja, uma nova «codificação» da situação existencial, que será objeto de uma nova descodificação pelo grupo na reunião seguinte (Cornu, p. 225). É um processo cumulativo cujo motor é este processo de «descodificação-codificação» de diferentes interpretações da realidade e do mundo. Porque basicamente, «É o mundo que impressiona e desafia uns e outros e inspira percepções e pontos de vista diferentes sobre ele» (Freire; CREA, p. 13).

O campo de pesquisa é particularmente vasto, pois tratar-se-á de estudar tanto os «fatos do contexto concreto da vida», quanto as situações e condições materiais, as práticas, uma cultura local, as linguagens, os «conhecimentos populares», as aspirações, as finalidades e as motivações humanas. E o exercício será ainda mais difícil na medida em que os auxiliares estão, segundo a expressão de

Freire, «em estado de imersão» na situação e as suas percepções da realidade «*estão impregnadas de desejos, de dúvidas, de esperanças e desespero*» (Freire; CREA., p. 13). O trabalho em comum deve permitir-lhes de tomar consciência da forma como percebem a sua realidade quotidiana e descobrir que existem outras formas de compreendê-la, e assim alargar a sua percepção, fazer aproximações entre o que eles vivem, creem, pensam, sentem e os outros elementos da totalidade na qual estão inseridos, e distanciar-se deles, objetivar, para finalmente encarar de uma forma diferente a sua situação existencial, a sua «leitura do mundo».

De um ponto de vista metodológico, os pesquisadores-educadores utilizarão uma «pedagogia da pergunta»<sup>15</sup>; as contradições entre os pontos de vista que surgirão durante os intercâmbios permitirão uma descentralização em relação à percepção inicial da realidade. Neste processo de objetivação, a tomada de consciência não é reservada a alguns, todos tomarão consciência de algo a propósito da sua situação e das suas «práticas», mas cada um caminhará à sua maneira.

A opacidade da realidade será uma dificuldade maior, pois os homens «*a percebem por pequenos pedaços sem ver nelas as interações que determinam a totalidade*» (CREA, p. 15). Para fazer paralelismo entre o que eles vivem e a totalidade, será necessário passar pela formulação dos fatos que colocam problemas e pela procura de causas, pela análise das razões de ser desses fatos. Assim, por exemplo, para os problemas identificados na situação existencial e que remetem para questões mais gerais de desenvolvimento, iremos recorrer à economia, à sociologia, à antropologia, à psicologia social, à filosofia, à ciência política, à educação (CREA, p. 15). O olhar sobre a realidade mudará no decurso da análise, ela parecerá menos opaca se a descodificação for «bem conduzida».

---

<sup>15</sup> Reencontramos aí o diálogo como «*prova social da discussão*» que «*pressupõe necessariamente que um enunciado adverso possa ter também um sentido, que exista a "verdade" admitida e o seu contrário, assim o significado e a verdade são dissociados*» (Lenoir e Ornelas Lizardi, p. 13). Mas, neste contexto, o diálogo é também um princípio epistemológico, um método «dialéctico» de abordagem do real, isto é, estruturado por quatro princípios: 1. ancorar-se no vir a ser trazido pelas práticas, atos e acontecimentos; 2. buscar ou ser perseguido por um interesse prático de emancipação; 3. viver a dialéctica entre ação e reflexão, ator e pesquisador; 4. extrair um saber das contradições (cf. G. Pineau).

Na abundância das situações existenciais que serão discutidas, será necessário que a análise permita fazer ressaltar as «*situações-desafios*» e as «*situações-limite*». O conceito de situação-desafio aponta o fato de que as situações são sempre campos de obstáculos ou de resistências à ação humana, que colocam problemas e questões aos homens e que elas implicam sempre provas individuais e desafios colectivos (Cornu, p. 220). Quanto às situações-limite, elas não desenham barreiras intransponíveis, mas «*o limite onde começam todas as possibilidades*», «*a fronteira entre o ser e o 'ser mais'*», o limiar de um «*inédito possível*» ou «*inédito viável*»<sup>16</sup>. Elas são portadoras de sentido do ponto de vista psicológico, sociológico e epistemológico, pois concentram problemas compartilhados pelos «*sujeitos*» e remetem simultaneamente para questões sócio-políticas e econômicas.

Esta primeira fase do trabalho realizado permitirá conhecer o «*pensamento-linguagem em ligação com a realidade*» desta população, a sua «*visão do mundo*» que não existe num só homem, nem no vazio, mas «*nos homens e entre eles, sempre em relação com o real*» (CREA, p. 15). O «*estudo sistemático e interdisciplinar dos resultados*» poderá então começar a fim de desenvolver os instrumentos de alfabetização.

#### **4.2. Codificação das situações problematizadas**

Os membros do círculo de cultura terão como primeira tarefa, identificar e inventariar os «*temas geradores*», isto é, temas que geram discussões e suscitam o interesse geral. Estes temas devem ser portadores de sentido, propícios à reflexão sobre a ação anterior e a ação futura; fazem parte do «*todo*» do contexto concreto. São compartilhados porque estão inseridos na visão do mundo de uma população particular, mas também porque estão em relação com os temas da sociedade do momento, uma vez que cada época se caracteriza por «*um conjunto de ideias, de concepções, de esperanças,*

---

<sup>16</sup> A superação das situações-limite está diretamente ligada ao desenvolvimento da «*consciência máxima possível*». Esta noção utilizada do ponto de vista sociológico por Goldmann é o equivalente à noção psicológica de «*zona proximal de desenvolvimento*» proposta por Vygotsky (Lenoir e Ornelas Lizardi, nota 38, p. 24). Na pedagogia de Paulo Freire, será «*o máximo de conhecimento adequado à realidade que os processos e as estruturas podem comportar*» (p. 23).

*de dúvidas, de valores, de desafios», «de obstáculos ao 'ser mais' dos homens» (Freire; CREA p. 14).*

Para identificar estes temas geradores, será necessário explorar um «universo linguístico» particular, salientar nas conversas *«não só as palavras mais carregadas de sentido existencial, então de conteúdo emocional, mas também as expressões populares típicas, os vocábulos específicos do povo ligados à experiência dos participantes do grupo, e em particular à sua experiência profissional» (Cornu, p. 214).* No inventário dos temas, será necessário ter *«a preocupação da tomada de consciência dos problemas que colocam estes mesmos temas, das ligações que existem entre uns e outros, das suas relações com o ambiente histórico-cultural» (Freire; CREA, p. 15).* Após alguns dias de *«relações horizontais com os participantes do círculo da cultura»*, será possível pedir-lhes que proponham outros temas ou assuntos a discutir.

Uma vez terminado o inventário dos temas geradores, a operação de redução de cada tema aos seus elementos essenciais permitirá criar «unidades de aprendizagem» que serão organizadas entre si *«segundo uma ligação sequencial»*, para dar uma visão geral do tema assim reduzido aos seus elementos essenciais. Para isso, será necessário passar da situação existencial que gerou o tema para a «situação-problema», isto é, uma situação que terá sido problematizada, *«tratada e preparada para ser objeto de uma discussão que levará a ultrapassá-la» (Lenoir e Ornelas Lizardi, p. 24).* *«O que está no centro de uma situação-problema (...) é o sentido atribuído à situação pelo sujeito aprendente através das suas capacidades de colocar e construir o problema».* E saber colocar um problema é pôr em evidência simultaneamente a sua face negativa, a dificuldade da qual ele resulta e a sua face positiva, ou seja, a colocação em projeto que ele pode suscitar.

Os suportes pedagógicos para a problematização utilizados por Freire são variáveis: leitura e discussão de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros *«começando por trechos escolhidos»*, de editoriais de imprensa sobre um dado acontecimento, ou ainda ouvir notícias no rádio. Será também possível recorrer a *«especialistas disciplinares»*. Por exemplo, para o tema do desenvolvimento, *«A equipe procurará pelo menos dois especialistas (economistas) de*

*escolas diferentes, falará com eles do seu trabalho, convidando-os para contribuir com uma entrevista, em linguagem acessível»* (Freire; CREA, p. 16). O grupo ouvirá a gravação da entrevista e discutirá sobre o assunto abordado na entrevista; a discussão será gravada; *«a equipe fará em seguida um relatório do debate ao especialista para que ele saiba como as pessoas reagiram ao que ele disse»*. Desta forma, os especialistas que aceitaram o exercício serão também integrados no processo dialógico de produção de conhecimentos.

A redução de cada tema aos seus elementos essenciais, a sua decomposição analítica não deve ser objeto de um tratamento esquemático, pois *«Seria lamentável que, depois de terem sido descobertos na riqueza da sua interpenetração com os outros aspectos da realidade, estes temas, pelo tratamento que lhes é aplicado, percam essa riqueza e se esvaziem da sua força na estreiteza das especializações»* (Freire; CREA, p. 16). É por isso que, *«caberá a cada especialista, no seu domínio, apresentar à equipe interdisciplinar o seu projeto de "redução" do tema»* (id.)<sup>17</sup>.

Em seguida, finalmente virá a fase de concepção do material de alfabetização e a articulação das diferentes ferramentas entre si. Ela se realizará através de uma nova «codificação» dos temas, na qual será necessário *«escolher o melhor canal de comunicação para a representação de cada um deles»* (Freire; CREA, p. 16). Numa codificação simples, utilizar-se-á *«um canal visual, pictórico ou gráfico, tátil ou auditivo»*; numa codificação composta, vários destes canais serão utilizados simultaneamente. *«A escolha de um canal visual, desenho ou texto, dependerá não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige, dependendo se eles tenham ou não experiência da leitura»*.

Esta operação de codificação permitirá de associar uma palavra-chave a um conjunto de significados, e para além de elaborar uma interpretação do mundo<sup>18</sup>. Tomemos o exemplo de um «quadro»

---

<sup>17</sup> Infelizmente, não dispomos de qualquer informação sobre a criação, a composição e as diversas intervenções desta equipe.

<sup>18</sup> As palavras-chave serão escolhidas em função *«da riqueza dos fonemas, das dificuldades fonéticas e do conteúdo pragmático das palavras»*. Cada palavra-chave corresponderá a um «quadro», a uma representação gráfica de uma situação (Cornu, p. 214).

que representa uma situação. Os intercâmbios entre participantes permitirão de «descodificar» o quadro, ou seja, discutir os diferentes aspectos da situação representada, e só quando a situação tiver sido analisada pelo grupo é que o «animador-alfabetizador» passará à visualização da palavra (Cornu, p. 214-215). Assim, se alfabetizae e a tomar consciência dos problemas, dos quais que a imagem codificada é uma expressão, estão intimamente ligados.

No final do processo, o programa de alfabetização será, portanto, um conjunto composto por temas que interagem entre si, sendo cada tema composto, ele mesmo, por conjuntos de subtópicos em interação (CREA, nota 41, p. 16). Assim, se as relações dialécticas entre as partes e a totalidade estruturam o processo de tomada de consciência das situações existenciais, elas permitem também estruturar a codificação das situações-problemas no programa educativo que aparecerá sob a forma de uma «*apresentação organizada, sistematizada, desenvolvida daquilo eles que aspiram conhecer melhor*» (Freire; Cornu, p. 224). O conjunto do processo, desde a entrada dos investigadores na zona de alfabetização até às sessões de alfabetização, será um «enriquecimento mútuo», uma «síntese cultural» gerando novos saberes e novas ações, mas este processo é exigente em vários aspectos.

## 5. O engajamento pessoal na situação educativa

A educação dialógica tem «*o seu centro de decisão no próprio ser que nela se engaja*»; «*mais do que uma pseudo-participação (...) deve ser um engajamento*» (Freire; CREA, p. 6). Ela unifica o que estava dividido, transforma as relações entre participantes: «*não há "igualdade de fato" entre eles, mas há igualdade no fato de que cada um deve tornar-se simultaneamente educador e aluno; juntos formam uma "comunidade de pesquisadores"*» (CREA, nota 19, p. 8). E também, decifrar a realidade para conhecê-la com uma mente crítica e recriá-la será um exercício difícil para todos.

Para Freire, a palavra não é apenas um «direito primordial» de cada ser humano, ela é «*a própria essência do diálogo*». E a confiança necessária à experiência de relações dialógicas só poderá nascer da «palavra verdadeira», aquela que corresponde aos atos porque: «*Dizer*

*uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, é desencorajar a confiança» (Freire; CREA, p. 12). Além disso, «A palavra verdadeira é sempre ação, não como os atos de palavra, mas no sentido em que ela atua sobre a realidade (...) acrescenta a necessidade da reflexão à ação: ela é práxis» (Cornu, p. 221).*

Uma das principais dificuldades reside na situação geral dessas populações. Numa situação de dominação, os opressores procuram «*modelar os outros segundo as suas normas, os seus modos de vida*» e os oprimidos sofrem de uma «invasão cultural», são «*destinados a serem "enchidos" de conhecimentos, de referências, de valores, de símbolos que, em geral, nada têm a ver com a sua visão do mundo*» (Freire; CREA, p. 21). De tal modo que «*os invadidos estão convencidos da sua inferioridade intrínseca*»; autodepreciação e fatalismo os mantêm num estado de «dependência emocional», entre medo e «atração» pelo o modo de vida do opressor, numa «zona cinzenta» entre a submissão ao poder e o fascínio pelo poder. E a história mostra que:

*«Quanto mais dura for a opressão, mais a disponibilidade para colaborar com os opressores será difundida entre os oprimidos. Esta disponibilidade comporta uma infinidade de matizes e motivações: terror, endoutrinamento ideológico, imitação servil do vencedor, desejo míope de qualquer poder, mesmo ridiculamente circunscrito no espaço e no tempo, covardia, até ao cálculo lúcido aplicado para iludir as ordens e a ordem imposta» (Cornu, p. 206)<sup>19</sup>.*

Por conseguinte, para poder pensar diferentemente a realidade, será necessário que «*o eu oprimido quebre este tipo de "aderência" ao tu opressor, afastando-se dele, para objetivá-lo*» (Freire; CREA, pág. 21), quer se trate do «eu» dos auxiliares de pesquisa ou do dos pesquisadores-educadores. Será necessário desconstruir mitos, como por exemplo aquele segundo o qual «*todos, desde que não sejam preguiçosos, podem tornar-se empresários*», ou o mito do direito à educação para todos, ou o de «*a propriedade privada como*

---

<sup>19</sup> Em apoio desta constatação, Cornu retoma uma citação de Haroun Tazieff: «*Demorei cerca de 30 anos para reconhecer que, no nosso microcosmo científico e universitário, a simples coragem de formular uma opinião, ou mesmo uma verdade, quando corre o risco de desagradar àqueles de quem depende a carreira, é rara. O conformismo é, pelo contrário, a regra. O medo de comprometer-se reina sobre estes espíritos que, no entanto, são capazes de inteligência*» (nota 21, p. 237).

*fundamento do desenvolvimento da pessoa humana*», etc. Será também necessário tomar consciência de um poder de agir próprio, uma vez que os homens não são «*seres de adaptação, de ajustamento*» a um mundo que lhes seria estrangeiro, eles são «*co-criadores do mundo*» (Freire; CREA, p. 8). E, por fim, será preciso a coragem de enfrentar «o medo da liberdade», o medo do «vazio» deixado pela superação dos modelos existentes, o medo da ação quando, mais além, os homens estão divididos<sup>20</sup>.

Para o pesquisador-educador isto significa também tomar consciência de sua própria ignorância e dar provas de humildade diante do saber dos outros porque «*Como posso dialogar se faço parte de um "gueto" de puros, mestres da verdade e do saber (...), se temo a superação*»? (Freire; CREA, p. 13). Ele tem uma função de:

*«despertador, passador, interventor, no sentido daquele que "vem entre", agindo na qualidade de mediador externo competente. É aquele que (...) suscita os problemas em forma de interrogação (...) provoca a reflexão, opõe os pontos de vista, testemunha a importância dos saberes convocados, conduz sua confrontação com os saberes científicos apropriados, coordena e apoia o processo de aprendizagem, etc.»* (Lenoir e Ornelas, p. 19).

O seu papel é «*de conceber situações em que ouvir, exprimir-se, procurar e discutir são componentes intrínsecas do processo de aprendizagem*». Ele será também confrontado a dilemas entre «conhecimentos de senso comum» e saber científico, caberá a ele de «*nem se converter aos conhecimentos ingênuos, nem impor um saber como sendo a verdade*» (id., p. 20). O centro desta pedagogia reside precisamente em questionar o saber; o saber dos pesquisadores-educadores se renovando no conhecimento empírico dos alunos-pesquisadores, enquanto este segundo se amplia graças ao saber dos primeiros (CREA, p. 26). Note-se que encontramos aqui a ideia de diálogo como colocar à prova a si mesmo e aquilo que pensamos conhecer.

Dito isto, neste processo, o saber fornece meios para analisar situações, mas o objetivo perseguido continua a ser a aprendizagem de

---

<sup>20</sup> A divisão dos oprimidos é organizada a partir de diferentes métodos que se apoiam na insegurança da sua vida, na escravidão da sua pessoa, uma vez que «o seu trabalho não lhes pertence» (Freire; CREA, p. 20).

competências de ordem social (Lenoir, Ornelas Lizardi, p. 25). Por fim, pode-se dizer que esta pedagogia é dialógica porque se baseia no postulado de que não se pode pensar, nem educar-se, nem libertar-se sem os outros; por isso «*o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram o seu significado enquanto homem*» (Freire; Cornu, p. 221).

Assim, «*Freire procurou estabelecer uma ligação indissociável entre a vida real e a sua conceitualização, com o ser humano no centro desta relação*» (Lenoir, Ornelas Lizardi, p. 29)<sup>21</sup>.

## 6. Vida, atividade humana e dupla antecipação

Da mesma forma, poder-se-ia dizer que, desde a sua origem, no início dos anos 80, a Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST) procurou estabelecer uma ligação indissociável entre a vida «real» no trabalho e a sua conceitualização, com a atividade humana no centro desta relação. A intuição inicial de que o trabalho é muito mais complicado do que o que diz a cultura sobre o mesmo, incluindo os conhecimentos acadêmicos, reuniu acadêmicos e protagonistas das atividades de trabalho provenientes de diversos meios profissionais, para experimentar um modo de produção de conhecimentos apropriado às atividades humanas, uma disciplina de conhecimento baseada num «diálogo dos saberes». Como compreender esta «incultura» relativa dos saberes sobre o trabalho humano?

A «filosofia do ser vivo» de Georges Canguilhem é um elemento essencial desta compreensão, ela parece muito próxima da concepção do ser no mundo de Paulo Freire, como observa também Louis Durrive<sup>22</sup>. Freire descrevia o processo de humanização como um «*esforço permanente para um ser mais*», para um «*ser autônomo*», sempre em desenvolvimento; Canguilhem nos dirá que a

---

<sup>21</sup> Para um exemplo concreto da utilização de ferramentas legadas por Freire, principalmente no que se refere à dialogia, os leitores poderão se referir ao material produzido no âmbito do “*Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas*” no início dos anos 2000. Dois textos publicados em 2020 retomam e analisam estas experiências (Brito e Athayde, 2020; Masson et al., 2020).

<sup>22</sup> Para uma análise pormenorizada desta aproximação, ver a tese de Louis Durrive, 2006, p. 72-98.

necessidade fundamental de cada ser vivo é aumentar o sua capacidade de agir sobre o seu meio de vida, « *de fazer o seu meio, de compor o seu meio*», (1965, p. 143). De tal forma que para um ser humano, «estar em saúde»<sup>23</sup> é:

*«sentir-se capaz de tomar a responsabilidade pelos meus atos, de dar existência à coisas e de criar entre as coisas, relações que não aconteceriam sem mim, mas que não seriam o que elas são sem estas coisas. Por conseguinte, eu preciso aprender a conhecer o que elas são para mudá-las»* (Canguilhem, 2002, p. 68).

O ser humano é um «ser de iniciativa», ou como dizia também Lucien Ayassi, um «ser-com-a-vida». Esta exigência vital de pensar e agir para transformar as coisas coloca o problema epistemológico das relações entre o conceito e a vida e esboça os contornos de «*uma antropologia que implica uma filosofia, uma disciplina de conhecimento e uma política*» (Schwartz)<sup>24</sup>.

Assim, em qualquer situação de trabalho, diremos que a atividade é sempre objeto de uma dupla antecipação. A primeira antecipa a atividade sob a forma de normas científicas, técnicas, organizacionais, jurídicas, etc.; ela recorre aos conhecimentos. Ela raciocina sobre situações comparáveis, casos semelhantes e sujeitos intermutáveis; ela permite organizar e definir tarefas, etc. Por definição, esta primeira forma de antecipação da atividade baseia-se na suposição de que o meio de ação é «fiel» e estável, mesmo temporariamente; ela supõe também pôr à distância, ignorar, o que é da ordem das singularidades e das histórias específicas; ela visa o generalizável e produz saberes em «desaderência» das situações concretas.

A segunda forma de antecipação da atividade acontece em situação real, em situações singulares, no «aqui e agora» através

---

<sup>23</sup> NT: No original em francês, “être en santé”. A saúde compreendida como a possibilidade de produção de novas normas de vida, conforme Canguilhem, e não como adequação a um padrão de normalidade, atingido pelo estrito cumprimento de normas heterodeterminadas, na tradição de um higienismo.

<sup>24</sup> Durante a redação deste artigo, tivemos uma troca epistolar com Yves Schwartz, e ele sintetizou nesta fórmula o que é a ergologia. Quanto às minhas interrogações sobre a noção de «*diálogo socrático de dois sentidos*», que mais adiante evocarei, tomei conhecimento de um pequeno trecho da nova obra que está sendo por ele redigida e que poderá ser publicada no próximo ano, sob o título de: *Uso de si, Vida e Valor*. Farei referência a esse texto, especificando 2022 no parênteses.

daqueles que trabalham. A gestão quotidiana da «infidelidade do meio» permanece amplamente invisível, quer que se trate da infidelidade do meio técnico, do meio social ou ainda da infidelidade de cada um a si mesmo (Schwartz, 2022). Esta segunda forma de antecipação baseia-se portanto em saberes vindos da experiência, dos saberes em «aderência» às situações concretas; ora, como toda atividade humana comporta uma dimensão axiológica, toda atividade de trabalho abre sempre *«um horizonte de debate, mais ou menos silencioso, mais ou menos público, mas nunca eliminável»* (Schwartz, 2013, p. 4), podemos designá-los como «saberes-valores».

Estas duas formas de antecipação da atividade são ambas legítimas, necessárias e incontornáveis: elas geram saberes complementares para compreender e conhecer as situações em todas as suas dimensões<sup>25</sup>. Mas «fazer dialogar» estes saberes implica ir contra os modos de produção acadêmica de conhecimento que dividem os saberes disciplinares que tratam do conhecimento do trabalho. Supõe também transgredir as normas que distinguem saberes «peritos» e saberes provenientes da experiência, portanto transgredir o monopólio dos especialistas para dizer as realidades que outros vivem a fim de elaborar, com estes «outros» um conhecimento mais próximo das realidades<sup>26</sup>. Em outras palavras, é necessário criar novas relações entre saber e poder, o que pressupõe igualmente considerar o saber como um meio de ação<sup>27</sup>. Assim, através do «diálogo dos saberes», pode-se desenvolver uma reflexão dialética sobre as relações entre vidas individuais e vida social, entre singular e universal.

---

<sup>25</sup> Jacques Duraffourg, co-autor da obra «Compreender o trabalho para o transformar» (Edições da ANACT, 1991) dizia que *«sem a experiência do trabalho, as disciplinas são órfãs e a ciência cega»*.

<sup>26</sup> Como eco, Gaston Pineau explica «o infortúnio do diálogo», principalmente nas ciências da educação, pelo fato de que as abordagens disciplinares modernas das ciências sociais se baseiam numa «ruptura epistemológica e metodológica» em relação ao «mundo corrente» que desapropria os atores sociais do seu poder de falar e de refletir. Por conseguinte, é necessário ultrapassar o quadro logico-formal e o modelo mecanicista da epistemologia científica para não evacuar a subjetividade e a historicidade da produção de conhecimentos.

<sup>27</sup> A ergologia tem também um objetivo de «produção social finalizada». Dito isto, note-se que qualquer atividade pode ser considerada ora sob o ângulo de uma praxis, ora sob o ângulo de uma poiesis. Ver o parágrafo «Praxis-poiesis e dupla antecipação» na tese de Louis Durrive (2005, pp. 119-123).

## 7. Espaços de relações dialógicas

Para analisar as situações e as atividades de trabalho, para pensar um trabalho «de outra forma» produzindo novos pontos de vista, será portanto necessário refletir com os «protagonistas» do trabalho, isto é, com aqueles que conhecem a situação e o trabalho em questão «do interior». Portanto, também aqui, em cada caso, será necessário criar um novo «espaço», uma «comunidade científica ampliada» (Oddone, 1984), um «dispositivo dinâmico de três pólos» (Schwartz, 1996), um «meio de pesquisa associado» (Faïta, 1997). E também aqui não haverá técnicas ou procedimentos a aplicar, a abordagem ergológica das situações de vida e de trabalho é também um «anti-método» caracterizado por princípios diretores<sup>28</sup>.

Para que um espaço de confiança se possa formar e tornar possível um diálogo entre pesquisadores e protagonistas do trabalho, será necessário que todos partilhem um:

*«humanismo enigmático», isto é: «(...) uma versão mais ou menos local da ideia de uma humanidade inacabada; uma exigência transformadora que deverá emergir das virtualidades das situações atuais; uma espécie de tarefa de civilização orientada para um possível bem comum» (Schwartz, 2000, p. 91).*

Encontramos este humanismo enigmático, qualificado de «filosofia militante», na concepção de um «dispositivo dinâmico de três pólos», enquanto terceiro pólo, ao mesmo tempo como condição de possibilidade e beneficiário da confrontação dos dois primeiros pólos (Schwartz, 2000, p. 719).

Este tipo de dispositivo não é um modelo, é uma «matriz de invenção» para favorecer um vai e vêm entre saberes e história, conceitos e vida. É um espaço que oferece as condições de possibilidade de um diálogo dos saberes, entre os saberes disponíveis do primeiro pólo, já formalizados, temporariamente estabilizados, organizados, disponíveis nas ciências e técnicas, leis e regulamentos, etc., e os saberes do segundo pólo, investidos nas atividades de

---

<sup>28</sup> Princípios a partir dos quais construir instrumentos sob medida, como por exemplo as noções de «localização espacial» e de «fixação temporal», ou de «dia-tipo» e «dia-testemunho» elaboradas por Louis Durrive (Cf. 2016, pp. 117-118).

trabalho singulares, saberes das «forças de convocação e de validação» que são os protagonistas do trabalho relativamente aos profissionais da fabricação e da utilização do conceito. Saberes disponíveis e saberes investidos não são de natureza diferente, eles são diferentes entre termos de moda e grau de formalização.

Sem o terceiro pólo do humanismo enigmático, do universal compartilhado ou compartilhável, seu diálogo seria impossível porque:

*«sem um forte sentimento de desconforto intelectual e social levado pelos profissionais da disciplina epistemática e sem uma vontade conjunta dos protagonistas engajados nas atividades socialmente transformadoras de ampliar o seu horizonte de vida, não há nenhuma razão para que funcione em espiral positiva a confrontação dos dois primeiros pólos e que a intuição inicial a este terceiro pólo ganhe em substância e procure estender-se através do corpo social (...) todo o problema é de instituir neste terceiro pólo esta estranha "vontade de saber"» (Schwartz, 2000, p. 719).*

Um «dispositivo dinâmico de três pólos» é antes de tudo um «estado de espírito», um modo de relação com os seus semelhantes, no qual cada um aprenderá do outro; é uma prova que põe em questão saberes, valores e visões do mundo para cada participante e que remeterá cada um para o seu «eu» (Schwartz, 2000, p. 727). É o lugar, o espaço de um «diálogo socrático em duplo sentido».

Um diálogo platônico permite desconstruir e reconstruir um conceito, é uma forma dialogada necessária, mas o próprio desenrolar do diálogo é antecipado por quem questiona e conduz a discussão, a «maieutica» socrática opera-se unilateralmente<sup>29</sup>. O princípio do «diálogo socrático em duplo sentido» significa que a ideia de maieutica é mantida, mas que todos estão envolvidos, que cada parceiro é operador da maieutica do outro. O especialista dos

---

<sup>29</sup> Se examinarmos a maieutica socrática com uma preocupação de «pedagogia ativa», a análise pormenorizada das interações no Menon de Platão revela uma dissimetria fundamental no diálogo, um modo de debate «hiper-diretivo». O mestre dirige a entrevista, as suas perguntas são «pseudos interrogações», «a dúvida é criada artificialmente pelo mestre», «o ato da criação é obra do mestre», e finalmente, «Sob a aparência de diálogo, esta demonstração esconde um quase monólogo marcado por respostas forçadas. Não é, portanto, excessivo falar do discurso de Sócrates» (Parlebas P., 1980, p. 12).

conceitos será levado a re-trabalhar alguns dos seus saberes, a integrar a singularidade das situações estudadas nos seus raciocínios e hipóteses, a interrogar-se sobre o que é generalizável e «produtivo para a vida social»; enquanto o seu interlocutor será levado a reconsiderar os horizontes do uso de si mesmo no seu meio ; e todos estarão igualmente envolvidos na elaboração de «alternativas a construir». De tal modo que «ninguém é o mestre e ninguém sabe, ao começar, até onde este diálogo em duplo sentido desenvolverá a sua exploração» (Schwartz, 2022).

A experimentação de «relações dialógicas» começará pela programação do trabalho em comum que não pode ser imposta pelos profissionais externos ao meio de trabalho, daí o princípio da «não-delegação» da pesquisa (Oddone, Re e Briante, 1981). Segundo este princípio, o programa deve ser elaborado com os principais interessados, que se trate da delimitação dos contornos do objeto da reflexão, da temporalidade da pesquisa, da sua organização, das técnicas ou dos instrumentos que serão utilizados<sup>30</sup>. Elaborar este programa fará parte da aprendizagem do trabalho em comum e garantirá um certo engajamento pessoal no empreendimento coletivo. Dito isto, a não-delegação não pode se decretar, tal como a «boa vontade», ela tem uma história e condições de possibilidades<sup>31</sup>.

Pôr em discussão um trabalho a partir da atividade desenvolvida para realizá-lo será tão difícil quanto decifrar «situações existenciais», pois esta atividade não é nem diretamente observável, nem facilmente dizível e formulável. Será portanto necessário conjugar observações das atividades em situação real e as falas daqueles que vivem estas situações para chegar a ultrapassar os

---

<sup>30</sup> Concepção de um programa de pesquisa ou concepção de um programa de formação universitária, como foi o caso do DU ou do DESS APST, cujas tramas tinham sido concebidas com assalariados, futuros ou atuais «formandos».

<sup>31</sup> Num seminário organizado em setembro de 2015 na Universidade de Aix-Marseille, Alessandra Re observou que, atualmente e relativamente aos anos 70, o problema não é tanto a questão da «conscientização» mas sobretudo a questão da não-delegação da pesquisa. E as causas deste problema são múltiplas, entre as quais a diminuição progressiva mas drástica dos tempos de formação concedidos aos assalariados, as incertezas cada vez maiores que pesam sobre o emprego, etc. Poderíamos, aliás, acrescentar que as diminuições de financiamento da pesquisa em geral, o encurtamento dos prazos e a formatação dos projetos, são igualmente obstáculos, e/ou dificuldades, a respeito deste princípio de não delegação.

discursos que se limitam à descrição do trabalho «legítimo», prescrito, para limitar o risco de substituição de um «querer dizer» à atividade (Faïta e Vieira, 2003, p. 130). Ou ainda, para ultrapassar aquilo que Jacques Duraffurg designava por «pobreza da evidência da vivência», ou a ideia de que o trabalho é simples e que não há nada a dizer sobre ele, ou poucas coisas. Note-se que estas dificuldades ligadas à desvalorização do trabalho, à auto-desvalorização e ao encarceramento no já codificado e autorizado não deixam de recordar aquelas dificuldades evidenciadas pela pedagogia freiriana.

No que diz respeito à formulação, à análise, à procura de razões explicativas e à interpretação de fatos problemáticos ou de «incidentes» aos quais foi necessário se confrontar no trabalho, encontramos aqui, de certa forma, a ideia de «descodificação». Será necessário «*buscar uma tradução em palavras lícitas*» para categorizar os aspectos da realidade, depois recategorizá-los procurando «*a maior eficácia na tradução em palavras da realidade vivida*»; ao longo de todo o processo, será necessário explicar-se sobre as palavras, chegar a acordo sobre a atribuição de sentido. O que exclui qualquer esquematização, bem como qualquer condicionamento unilateral da palavra. Não pode haver um conjunto de perguntas e respostas que permitam a um «*monopolizar a iniciativa da sequência dos temas abordados*» e entrar assim as «*trocas de lugares entre interlocutores*»<sup>32</sup>, uma vontade de regulação e de reorientação dos debates entravaria o desenvolvimento do diálogo (Faïta e Vieira, 2003, p. 144); seria, como foi explicado, um diálogo socrático de sentido único.

Durante o processo de aprendizagem necessário para o conhecimento das atividades e situações, serão também necessários contributos disciplinares diferentes, para pôr em dialética as dimensões «locais» e «globais» da situação analisada. Mas a maior dificuldade para o (s) pesquisador (es) será provavelmente a criação de um «*espaço de relações dialógicas*» (Faïta, 2001). As relações dialógicas não são preexistentes aos intercâmbios entre interlocutores, elas são mais amplas, mais vastas e mais completas do que as relações

---

<sup>32</sup> Nestes intercâmbios, o pesquisador também não deve esquecer as exigências da sua própria profissão, não deve «*renunciar a defender o ponto de vista da pesquisa face às escolhas argumentadas pelos atores*» (Faïta e Vieira, 2003, p. 127).

entre as réplicas de um diálogo real; elas apelam à antecipação e à interpretação das características dos enunciados do outro e, ao mesmo tempo, são «*formalizações para si mesmos*» de pensamentos e de conjecturas. Um diálogo passará por diversas formas de expressão, incluindo «mímicas», por uma interversão dos papéis, por uma busca conjunta de produção de sentido através de «*uma cascata, de temas em subtópicos*», por um auto-desenvolvimento dos enunciados a partir de «palavras anódinas» (Faïta e Vieira, 2003)<sup>33</sup>. Em outras palavras, um diálogo não se reduz a uma trama de relações lógicas e semânticas entre interlocutores, é uma «*relação ativa com as palavras de outrem*» que «*é susceptível de iluminar de modo novo a relação entre dimensões subjetivas e sociais da ação*» (Ibid.)<sup>34</sup>. Estas palavras marcam o fim da nossa exploração.

Para concluir, diremos que o diálogo é um princípio ontológico e filosófico, político, epistemológico e metodológico. Ele é necessário para verbalizar e formalizar as experiências do trabalho, para exprimir as singularidades e as diferenças, para transformar as capacidades de reflexão e de ação de quem delas tiver participado, para produzir novos pontos de vista e saberes através de uma nova compreensão da realidade das situações, para identificar reservas de alternativas potenciais. Mas é preciso estar disposto a se engajar. No final deste percurso, pode-se dizer que, nos seus princípios, e como ideal a alcançar, uma abordagem ergológica das situações de vida e de trabalho só pode ser dialógica, isto é, atravessada por uma pluralidade de vozes, sejam as vozes de interlocutores na presença uns dos outros, sejam as vozes que registaram os conhecimentos passados sobre o trabalho humano.

---

<sup>33</sup> Encontramos a noção de «tema» utilizada por Freire, tirada aqui de Mikhail Bakhtine e da sua teoria da «relação dialógica». A noção de tema veicula uma concepção ampliada da significação, ela é «*procura da significação contextual de uma palavra dada nas condições de uma enunciação concreta*» (Faïta e Vieira, 2003, p. 141).

<sup>34</sup> Daniel Faïta e Marcos Vieira falam de «auto-confrontação cruzada», mas, qualquer que seja o dispositivo metodológico, encontramos «constantes»: saber ouvir, deixar espaço ao potencial, ao desconhecido, ao surpreendente, ao destabilizante, e sobretudo praticar sistematicamente as «trocas de lugares entre interlocutores».

**Referências bibliográficas**

ANCORI B. (2009), « Expertise et citoyenneté : les grecs anciens et nous. De l'agora antique aux formes hybrides modernes », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol. 3, n° 3, pp. 485-529.

AYASSI L. (2011), « Exister au pluriel et dialoguer avec l'autre : entre nécessité fatale et impératif éthique et politique », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 61-82.

BRITO J. et ATHAYDE M. (2020), Comunidade Ampliada de Pesquisa ↔ Intervenção – Capi: história do dispositivo e novas pistas, Anexo, Texto 1, In: Oddone et al, *Ambiente de Trabalho: A luta dos trabalhadores pela saúde*, São Paulo, Hucitec Editora.

CANGUILHEM G. (1965), *La connaissance de la vie*, Paris, Librairie Vrin.

CANGUILHEM G. (2002), « La santé : concept vulgaire et question philosophique, Écrits sur la médecine », Paris, Le Seuil, p. 49-67.

Cercle de réflexion pour une éducation authentique (CREA), Document interne de travail, condensé de l'ouvrage Freire P., 1974, *Pédagogie des opprimés*, Éditions Maspéro (épuisé), 27 pages, <http://www.education-authentique.org>

CORNU R (2001), *Éducation, Savoir et Production*, Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.

D'AVILA M.-A., « La participation ambiguë », *Le courrier de la planète* ; texte accessible sur le site <http://kinoks.org/?GRAMSCI-le-role-des-intellectuels>

DURRIVE L. (2006), *L'expérience des normes. Formation, éducation et activité humaine*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Strasbourg, Université Louis Pasteur, 357 pages.

DURRIVE L. (2016), « L'alternance, un point de vue anthropologique sur le travail », revue *Serviço Social e Saúde*, v. 15, n° 1 (21), Janvier/juin, Universidade Estadual de Campinas, Brésil, pp. 101-124.

EFROS D. (2012), « Des approches participatives aux processus d'empowerment : Quelle autodétermination des conditions d'un développement ? », *Ergologia* n° 6, Mars, pp. 41-114.

FAÏTA D. (1997), « Les catégories de l'expérience dans la verbalisation des règles pour l'action », *Études de communication*, n° 20, pp. 11-34.

FAÏTA D. (2001), « L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine », *Travailler*, n°6/2, pp. 13-30.

FAÏTA D. et VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques sur l'auto-confrontation croisée », *revue D.E.L.T.A.*, n° 19 : 1, pp. 123-154.

FOCH-REMUSAT S. (2011), « Dialogues : Le silence à l'œuvre », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 117-137.

FOGOU A. (2011), « Philosophie et culture du dialogue », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 61-82.

LAURET P. (2011), « La voix d'autrui peut-elle modifier la mienne ? », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp.139-157.

LENOIR Y. et ORNELAS LIZARDI A. (2007), « Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire », *Documents du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative*, n° 3, Août, Université de Sherbrooke, Canada, 34 pages.

MASSON L. P., SUPRANI B., NEVES M. Y. et MUNIZ H. P. (2020), "Encontros sobre o trabalho": ferramenta para a ação transformadora na luta pela saúde, Anexo, Texto 2, In: Oddone et al, *Ambiente de Trabalho: A luta dos trabalhadores pela saúde*, São Paulo, Hucitec Editora.

MBANDI ESONGI A (2011), « Les interactions dialogales dans le procès de constitution des cultures philosophiques », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 15-34.

PARLEBAS P. (1980), « Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate », *Revue Française de Pédagogie*, n° 51, pp. 4-19.

PINEAU G, *Dialogue, dialectique et dialogie*, document de travail, 16 pages. Consultable sur <http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/Dialogue%20dialectique.pdf>

ODDONE I., RE A. et BRIANTE G. (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière*, Paris, Éditions Sociales.

ODDONE I. (1984), « La compétence professionnelle élargie », *Société française*, n° 10, pp. 28-33.

SCHWARTZ Y. (1996), « Ergonomie, philosophie et exterritorialité », dans François Daniellou (dir), *L'ergonomie en quête de ses principes*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 141-182.

SCHWARTZ Y. (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Éditions.

SCHWARTZ Y. (2013), « Conception de la formation professionnelle et double anticipation », communication au colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Lisbonne, janvier

VINCENT J.-M. (2011a), « Introduction : culture du dialogue et passage des frontières », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 3-11.

VINCENT J.-M. (2011b), « Dialogue : le travail de la désidentification », dans Hubert Vincent et Léopold Mfouakouet (dir.), *Culture du dialogue, identités et passage des frontières*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 101-116.