



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

HELIO RICARDO MACHADO LOPEZ

**A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE NO ENFOQUE
CULTURAL- HISTÓRICO**

**BRASÍLIA - DF
2018**

HELIO RICARDO MACHADO LOPEZ

**A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE NO ENFOQUE
CULTURAL-HISTÓRICO**

Projeto de Tese de Doutorado apresentado
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília/UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

BRASÍLIA - DF

2018

MEMBROS DA COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (FE/UnB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti (IdA/UnB)
Examinadora

Profa. Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho (UCB)
Examinadora

Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão (FE/UnB)
Examinadora

Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (FE/UnB)
Examinadora suplente

Brasília-DF

2018

DEDICATÓRIA I

Ao Meu Pai (Véio Helio), que tantas lições de vida me ensinou e continua ensinando, sendo que a principal delas é nunca esquecer de ser eu mesmo (*In Memorium*).

A Minha Mãe (Tia Dilis), com quem aprendo até hoje a ter delicadeza como forma de expressão e conviver (*In Memorium*).

A Minha Irmã Heliane (Vai Maninha!!!), por ser um exemplo de garra, determinação e afeto na minha jornada. Tantas que já passamos juntos e muito mais ainda para fazer, te quero sempre pertinho de mim!!!!

A Minha Irmã Elaine (Mana), por ser um referencial de ser humano e brilhantismo acadêmico. Aquela que sempre sabe o que fazer, por vezes também pede colo: o meu estará à disposição, sempre, só chegar que a casa é tua!!!! Piadinha interna, valendo (rsrsrs)!!!

A Minha Irmã Rosane (Zaza), por me ensinar constantemente que as diferenças podem ser motivo de crescimento. Pessoa de um coração gigante que é só dizer, borá lá?

Aos Meus Avós Paternos e Maternos: Vó Póps e Vô Pulido, Vô Amarante e Vó Mercedes (*In Memorium*) que onde quer que estejam nunca saíram de perto de mim.

A minha esposa Cristiane Alves (Meu Denguinho!!!!), por ser essa pessoa linda e generosa, que soube me amar, abriu mão de muitas coisas enquanto eu escrevia e me apoiou incondicionalmente. Ainda que as palavras não deem conta de abarcar o afeto, Te amo!!!!

DEDICATÓRIA II

Ao Meu Amor!!!!

Quem quiser falar do amor
Que diga o que é o encanto
Que traga o sagrado do altar
E coloque uma dose do profano

Quem quiser falar de amor
Que olhe a lua cheia
Desnude a alma da mulher amada
Como se fosse a última ceia

Quem quiser falar de amor
Que percorra os labirintos da paixão
Feche os olhos e solte as amarras
E se jogue na cachoeira da imensidão

Quem quiser falar de amor
Que se arrisque na incerteza
Embebede-se de sereias
E navegue no bel prazer da correnteza

Quem quiser falar de amor
Que ilumine o seu caminho
E que se perder e se achar
Seja sempre nosso destino

Quem quiser falar de amor
Que tenha um amor só seu
Pois amor com mais de um
Não é nem seu nem meu

Quem quiser falar de amor
Chame de linda, princesa, imperatriz
E o MEU AMOR se traduz num nome
E o nome dela é Cris

Helio Lopéz

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por me dar força e serenidade de completar mais essa jornada em minha vida.

Agradeço com todo meu carinho a Professora Teresa Cristina, que com toda sua sabedoria me ensinou e continua ensinando valores que vão muito além da educação formal, valores de uma pessoa generosa e íntegra, valores da vida em sociedade, que com a paciência de uma tecelã vai criando formas e conteúdos em seu fazer pedagógico, amarrando cada ponta e escrevendo no grande mosaico da vida de seus orientandos a máxima de “Podemos ser acadêmicos, sem perder de vista o afeto que nos une”!!! Fica aqui o registro do MEU MUITO OBRIGADO POR TUDO TERESA!!!!

Agradeço a *Mi Querido Maestro*, Fernando González Rey, por ser esse guerreiro Cubano, *El Gran Jefe*, que com brilhantismo acadêmico e sagacidade intelectual nos ofertou uma teoria que possibilita que avancemos na seara do conhecimento. *Gracias Maestro*, a admiração e o carinho são para a vida toda!!!! *Lembra-te, caiman no come caiman (jajaja)...*

Agradeço a todos os meus Mestres Professores, que de uma forma ou outra participaram do meu processo de formação, em especial, à banca formada pela Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti, Profa. Dra. Erenice Natália Soares de Carvalho, Profa. Dra. Vera Margarida Lessa Catalão, Profa. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida que muito carinho aceitaram o convite para essa defesa.

Um agradecimento especial à Professora Albertina Mitzáns-Martinez, pela forma elaborada e extremamente enriquecedora de ensinar, em nossas várias conversas informais que sempre resultaram de algum tipo reflexão refinada sobre os pontos mais diversos e por ter a gentileza e o saber ouvir em sua condição de educadora.

Um agradecimento à Professora Liliane Canopf, que tanto zelo e carinho abriu as portas para trilharmos juntos uma jornada acadêmica na interface entre a Psicologia, Administração e a Subjetividade, obrigado Liliane!!!!

Agradeço aos amigos e colegas de grupo que conviveram comigo ao longo desses anos: José Fernando Patino, Marília Bezerra, Elias Caires, Andressa Martins, Eduardo Moncayo, Ana Luisa, Matheus Vicente, Raquel Molina, Zeca Dicaze, Luciana Campolina, Socorro, Virginia, Valdívia, Valdicéia, Carol, Monica, Glaucia, Daniel Goulart e Jonantan, nossas trocas, nossas produções, levo cada um de vocês em meu coração!!!!

Agradecimento especial aos amigos (as) Mariana Oliveira dos Santos, por ter participado ativamente desse processo, fica aqui o meu carinho e reconhecimento; Laura Rojas Vidaurreta (*Cubanita*), pelo carinho e parceria dispensados incondicionalmente; Robinson Pupi (*Leon*), grande amigo e parceiro de todas as horas!!!!

Agradecimento super especial aos meus queridos cunhados Armando e Miguel, que sempre estiveram ao meu lado em momentos felizes e tristes, e que tenho a certeza que posso contar com o amor e carinho de ambos!!!

Agradecimento super especial Sabine Suffert (Bine querida), que com sua hiper competência me deu uma força no abstract e para, além disso, me faz crescer sempre com suas ideias e ideais de sociedade mais justa, com sua consciência política engajada e por sempre estar pronta a “trocar uma ideia”: super beijo para você!!!!

Agradecimento super especial ao Kala (Eduardo Suffert), que com a astrofísica e seu pensamento super refinado me mostra um mundo que não conheço, me conta da “teoria” e me faz ver que existem vários universos possíveis, além do nosso!!!! Muito gratificante te ter por perto Kala!!! Beijo grande!!!

Agradecimento super especial a Ceci (Cecília Jaques), que com muito esmero auxiliou no abstract com a Bine e por ser uma pessoa com senso de humor inteligente e com jeito meigo nos traz sempre algo a aprender. Beijão Ceci!!!!

Agradecimento super especial ao Magrone (Pedro Magrone Rieck), por ser um sushiman de primeira e integrar o “quarteto fantástico” com Bine, Kala e Ceci, beijão Magrone!!!

Agradecimento super especial a Paulo Machado (Paulinho), que com muita sensibilidade e competência mostra em cada ato e atitude a simplicidade e a grandeza da amizade, do trabalho honroso da medicina e que por trás de um estetoscópio também bate um coração. Beijo grande querido!!!!

Agradecimento super especial as minhas primas queridas Regi (Regina) Wanda e Wania, que desde os primórdios da minha existência já me estimularam a pensar e me apaixonar pelos livros e pela leitura, carinho e gratidão por tudo!!!!

Agradecimento super especial a minha “nova família” pelo afeto e receptividade que fui acarinhado de modo único por cada um de vocês, levo todos em meu coração: Vó Maria, Carlão, Henny, Denize, Gustavão, Carol, Thominhas, Dudu, Vá, Duda, Thiago e Maria Enni!!!!

Agradecimento super especial à Sinaríssima (Sinara Leotte), que me recebeu com braços abertos e ensina a todo momento o real valor da amizade, sendo meiga e afetuosa sempre disposta a ajudar e acolher, pessoa do bem você, querida amiga!!!! Carinho e gratidão!!!!

Agradeço imensamente a Lia, participante dessa pesquisa que com muita coragem e esforço dedicou seu tempo e abriu seu coração para mim. O meu muito obrigado!!!!

Agradeço também aos diretores da empresa que abriram as portas e permitiram que essa pesquisa fosse realizada: obrigado por sempre confiarem em meu trabalho.

RESUMO

Esta tese apresenta proposta de investigação sobre a educação nas organizações, buscando compreender, à luz das categorias que compõem o enfoque Cultural-Histórico da Subjetividade, como se configuram a educação e a aprendizagem vigentes no contexto empresarial, propondo novo modelo educativo que, igualmente aos modelos teóricos gerados a partir da Epistemologia Qualitativa, não pretende estancar as alternativas possíveis de entendimento sobre o tema, mas abrir vias de inteligibilidade que permitam renovar práticas de educação vinculadas à sua forma hegemônica de concepção. A pesquisa enfatiza a subjetividade no contexto educativo empresarial, assim como da pessoa que aprende, considerando a aprendizagem um processo que também integra as suas produções emocionais e simbólicas e a sua história de vida, com características de um momento singular e imprevisível. A metodologia fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa que integra o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento e contou com uma participante na formulação do estudo de caso. A construção da informação foi realizada a partir da dinâmica conversacional, da utilização do complemento de frases, do diário reflexivo, da carta ao Professor, da observação participante, e dos momentos informais, segundo os quais se conheceram produções de sentidos subjetivos da participante em relação ao seu processo de aprendizagem, bem assim a análise da forma em que o processo educativo se configurou na subjetividade individual e social tendo por parâmetro o modelo educativo proposto e processos educativos organizacionais hegemônicos.

Palavras Chaves: Subjetividade, Educação, Aprendizagem e Organizações.

ABSTRACT

This thesis presents a proposal of investigation into the Education in organizations aiming at comprehending, based on the categories which take part in the historical and cultural approach of subjectivity, how the current Education and learning are established at the business environment, bringing up a new educational model which, as the theoretical models generated from the qualitative epistemology, does not intend stemming the alternatives for the theme's understanding, but widen the possibilities of intelligibility, allowing the renewal of educational practices allied to its hegemonic form of conception. The research emphasizes the subjectivity in a business educational context just as its learner, considering the learning process as one that also integrates their emotional and symbolic outputs as well as their life story, characterizing it as a unique and unpredictable moment. The methodology is founded on qualitative epistemology which embodies the constructive and argumentative character of knowledge generation and relied upon a participant in the casework formulation. The information's construction was done through talking dynamics, the uses of sentence complementation, reflexive journal, letter to the professor, participant's observation as well as the informal moments from which was acknowledged subjective senses related to her learning process. Also the analysis of the way from which the educational process was set up in the individual and social subjectivity having the suggested educational pattern and the hegemonic organizational educational processes as parameters.

Keywords: Subjectivity, Education, Learning, Organizations.

RESUMEN

Esta tesis presenta una propuesta de investigación sobre la educación en las organizaciones, buscando comprender, a la luz de las categorías que componen el enfoque Cultural-Histórico de la Subjetividad, cómo se configura la educación y el aprendizaje vigente en el contexto empresarial, proponiendo un nuevo modelo educativo que, así como los modelos teóricos generados a partir de la Epistemología Cualitativa, no pretende limitar las alternativas posibles de entendimiento sobre el tema, sino abrir vías de inteligibilidad que permitan renovar prácticas de educación vinculadas a su forma hegemónica de concepción. La investigación enfatiza la subjetividad en el contexto educativo empresarial, así como la condición de la persona que aprende, considerando el aprendizaje como un proceso que también integra sus producciones emocionales y simbólicas, así como su historia de vida, caracterizándola como un momento singular e imprevisible. La metodología se fundamenta en la Epistemología Cualitativa que integra el carácter constructivo-interpretativo de la producción del conocimiento y contó con una participante en la formulación del estudio de caso. La construcción de la información fue realizada a partir de la dinámica conversacional, de la utilización del complemento de frases, del diario reflexivo, de la carta al Profesor, de la observación participante, así como de los momentos informales, a partir de los cuales se conoció producciones de sentidos subjetivos de la participante en relación a su proceso de aprendizaje, así como se analizó la forma cómo el proceso educativo se configuró en la subjetividad individual y social teniendo el modelo educativo propuesto y procesos educativos organizacionales hegemónicos, como parámetro.

Palabras-clave: Subjetividad, Educación, Aprendizaje e Organizaciones.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. OBJETIVOS	19
3. REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1. Educação e aprendizagem no contexto organizacional e do trabalho..	19
3.1.1. Percurso histórico e concepções hegemônicas da Educação Corporativa	20
3.1.2. A noção de competências e os desdobramentos na Educação Corporativa	33
3.1.3. Abordagens críticas das organizações e suas implicações para a Educação ..	41
3.2. Aportes da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica	44
3.2.1. A Subjetividade: teoria e suas categorias	44
3.2.2. Implicações do enfoque cultural-histórico da Subjetividade na Educação Corporativa	62
4. METODOLOGIA	65
4.1. A Epistemologia Qualitativa	65
4.1.1. Caráter Construtivo-Interpretativo do Conhecimento	66
4.1.2. O Caráter Dialógico do Processo de Produção do Conhecimento.....	69
4.1.3. A legitimação do singular e o caráter dialógico e interativo da produção do conhecimento	70
4.2. O Campo de Pesquisa.....	74
4.3. A construção do cenário social da pesquisa	79
4.4. Os participantes da pesquisa.....	81
4.5. Os Instrumentos da Pesquisa	82
4.5.1. Dinâmicas conversacionais.....	83
4.5.2. Complemento de frases.....	84
4.5.3. Diário reflexivo.....	85
4.5.4. Observação participante.....	87
4.5.5. Carta ao Professor	88
4.5.6. Outros momentos da pesquisa	89
4.6. Análise e Construção da Informação.....	90

5. O ESTUDO DE CASO: iniciando a construção da informação	91
5.1. Curso: Contexto e Subjetividade Social	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180

1. INTRODUÇÃO

O trabalho proposto para a tese adota o tema da educação no contexto organizacional considerando o caráter subjetivo que singulariza o processo de aprender. Esta pesquisa insere-se na linha de produção teórica “Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação” (EAPS) e encontra seu eixo em “representações sociais, escuta sensível, estilos de aprendizagem, formação de professor, autoconceito e subjetividade”, sob a liderança da Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Com este propósito, realizou-se um curso baseado na perspectiva da Teoria da Subjetividade com ênfase no tema da liderança. O curso teve 40 horas de duração e foi realizado em uma empresa privada no ramo de *shopping center* do Distrito Federal. Para realização da pesquisa foram realizados encontros individuais e grupais com os gestores para construção do estudo de caso, que terá um aprofundamento na parte metodológica da tese. A escolha da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica como sustentação teórica baseia-se na necessidade de um referencial com aporte capaz de possibilitar a articulação de processos educativos com outras dimensões do sujeito e que se diferencie das concepções dominantes sobre educação no meio organizacional.

No campo organizacional, a educação é um processo de assimilação e não um processo de produção subjetiva que se configura no curso do processo de aprender por sentidos subjetivos os quais expressam, em âmbito simbólico-emocional, as múltiplas experiências socioculturais do aprendiz, junto com aquelas oriundas do próprio espaço em que está inserido.

A compreensão do caráter subjetivo que envolve os processos de ensino-aprendizagem tem sido cada vez mais explorada por autores como González Rey (1999, 2008, 2009, 2012), Mitjáns-Martínez (1997, 2006, 2009, 2012), Tacca (2006, 2009, 2011), Madeira-Coelho (2009), Scoz (2011, 2012), Libâneo (2004, 2010), entre outros autores. Esses estudos contribuem para superar o olhar fragmentado sobre os processos educativos que historicamente vem sendo restringido por correntes que enfocaram, de um lado, a cognição e, de outro, a causalidade do estímulo-resposta (TUNES, TACCA e MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2006). A escolha desse arcabouço teórico amplia a inteligibilidade do tema, vislumbrando o caráter

configuracional deste fenômeno, caracterizado por sua natureza multiarticulada entre o indivíduo, a sociedade e seu contexto cultural-histórico.

O aspecto configuracional, de acordo com López e Cerqueira (2014), não constitui a forma como são hegemonicamente concebidos os processos educativos organizacionais, porque, por serem de base universalista, não consideram os hábitos de vida das pessoas, a cultura de cada trabalhador, entre outros aspectos, ou seja, as singularidades presentes nas experiências vividas, quando da formulação de ações pedagógicas.

As concepções educativas no campo organizacional baseiam-se, predominantemente, em uma lógica reprodutiva e, desse modo, consideram que, para aprender o que é proposto, é preciso esvaziar os conhecimentos construídos anteriormente pela indivíduo, ou seja, pode-se identificar a existência de um aspecto reducionista deste modelo, que se pauta por uma unidirecionalidade no processo educativo, ordenada de forma linear e alicerçada em uma concepção reificada na relação ensino-aprendizagem, que desconsidera a singularidade e o caráter ativo da aprendizagem e da educação (LOPÉZ, 2013).

A perspectiva hegemônica da Educação relacionada ao trabalho e às organizações tem se concentrado na chamada Pedagogia das Competências, proposta que orientou a reforma da educação profissional no Brasil desde 1997. Essa proposta, voltada às demandas do mercado de trabalho, propõe um viés pragmático sobre a Educação, gerando controvérsias, na medida em que indica uma compreensão simplificadora sobre a aprendizagem, forjando implicações políticas e epistemológicas que podem contradizer o próprio compromisso da Educação (RAMOS, 2002).

Por outro lado, segundo AOM (2006), os estudos organizacionais estão relacionados à construção de testes e teorias sobre organizações, seus membros e sua gestão, às relações com o ambiente e aos processos organizacionais. Mais amplamente, assinalam que a ênfase do campo estaria na compreensão das empresas e em seu processo de organização voltados para o tema da educação e gestão de pessoas. Segundo Paes de Paula e Palassi (2007), esses estudos se fundamentam em fontes multidisciplinares, tendo como principais referências teorias desenvolvidas no campo das Ciências Sociais e da Psicologia. No entanto, conforme

apontam autores como Guerreiro Ramos (1981), Motta (1986), Leite (1995), e mais recentemente Goulart (2012) e Abbad *et. al* (2013), a ênfase predominante que os estudos organizacionais dão ao conhecimento produzido nas diversas áreas de intersecção é instrumental, os quais se caracterizam como ateóricos, na medida em que carecem de aprofundamento e coerência no entendimento dos fenômenos dos quais se cerca esse conhecimento, dentre eles a aprendizagem.

Nesse panorama, observa-se que o avanço na compressão do caráter subjetivo e complexo que caracteriza os fenômenos humanos como a educação, no contexto organizacional, apresenta avanços incipientes e difusos. Em pesquisa realizada por Leite e Paiva (2009) para levantar a produção científica brasileira no campo da Administração referente ao tema da Subjetividade a partir dos anais de encontro promovidos pela Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), no período de 1997 a 2008, observou-se a carência de pesquisadores e instituições brasileiras voltadas à pesquisa de temas da Administração em interlocução com a Subjetividade. Os autores também apontaram que nas produções relacionadas a este tema não houve correlações com a educação e, ainda, que prevaleceram abordagens empírico-analíticas na coleta e análise de dados, similares às utilizadas em estudos qualitativos em geral, além da análise de conteúdo e análise do discurso, indicando a ausência de uma abordagem metodológica mais condizente à especificidade temática.

Quanto à interlocução do campo da Psicologia Social nos estudos organizacionais, conforme afirmam Paes de Paula e Palassi (2007), o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade que possa referenciar os estudos organizacionais tem sido dificultado pela persistência dos enfoques funcionalistas, os quais se orientam por uma ótica mecanicista das organizações, sendo rasa em seu caráter complexo, bem como elaborações pós-estruturalistas, as quais preconizam a morte do sujeito, na medida em que rejeitam uma concepção autônoma deste em relação às forças sócio-históricas. Dessa forma, tornam-se limitadas para compreender o papel do sujeito na construção da realidade, bem como a complexidade e o caráter subjetivo que caracterizam essa relação. As autoras compreendem que o tratamento da subjetividade nas organizações se encontra em desenvolvimento com uma produção esparsa, apontando para a carência de aprofundamento, tanto no nível teórico quanto metodológico.

No que se refere aos estudos voltados à educação e aos processos de ensino-aprendizagem no campo organizacional, esta carência prevalece. Para evidenciar isso, em dezembro de 2016 foi realizada uma pesquisa combinando as palavras chaves *Aprendizagem/Educação, Subjetividade e Organizações/Trabalho* no banco de teses e dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem filtrar o período, não se tendo obtido o retorno de nenhuma produção fundamentada no enfoque cultural-histórico da subjetividade. Com a utilização de referenciais diferentes sobre o conceito de subjetividade, foram encontradas apenas quatro produções, das quais três dissertações e uma tese, em que prevaleceram os pressupostos das teorias críticas, principalmente ligadas à Escola de Frankfurt e ao pós-estruturalismo. Desta forma, identificou-se uma lacuna em relação ao desenvolvimento do tema da subjetividade enquanto conceito, pois ainda que hoje não faltem referências sobre o termo, salienta-se que também está na moda discursar sobre os “aspectos subjetivos”, porém, sente-se falta de uma construção conceitual da Subjetividade nos estudos organizacionais que tragam as suas definições e articulações com bases epistemológicas e teóricas na construção como conceito de fato. O que essa mesma pesquisa demonstra é a utilização do termo sem defini-lo e associá-lo a outras categorias que lhe deem suporte teórico para que haja uma nova construção possível do conhecimento no campo organizacional.

O que também se identifica é alocar o termo subjetividade junto de outras categorias que contrariam sua gênese, como faz Eboli (2002, 2010), ao mencioná-lo dentro de sua proposta de educação corporativa que se baseia em uma compreensão da aprendizagem (processo subjetivo) como aquisição e não como fruto de uma produção do homem. Outro autor que segue a mesma diretriz, Henrique de Faria (2004, 2007, 2011), desenvolve a ideia de “sequestro da subjetividade”, baseando-se em uma compreensão passiva da subjetividade diante do processo de alienação na relação com o trabalho. Ressalta-se, ainda, que das quatro produções identificadas, apenas duas estavam inseridas em programas de pós-graduação em Educação, sendo as outras duas vinculadas à Psicologia Social e à Administração, o que aponta a incipiente aproximação da área da Pedagogia a este contexto educativo e sua dimensão subjetiva.

Paralelamente a este cenário de carências teóricas capazes de contemplar a complexidade dos fenômenos humanos e, em especial a relação ensino-aprendizagem nas organizações, uma evolução se impõe diante de um mundo do trabalho marcado por transformações constantes.

Mudanças globais emergem da chamada Era Informacional (TEIXEIRA e ZACARELLI, 2008), Era do Conhecimento (MARCONDES, 2008; EBOLI, 2010) ou Sociedade do Conhecimento, caracterizada pela velocidade e expansão do acesso à informação, realçando as atividades de processamento de informação das economias industriais dando início aos empreendimentos em rede, modificações nos padrões de consumo, cada vez mais sofisticados e mudanças no processo produtivo que se torna mais flexível (SOUZA, 2010).

De acordo com Teodósio, Barbieri e Csillag, (2006), neste cenário que desafia a competitividade e a sustentabilidade das organizações, o conhecimento adquire um papel central para a sobrevivência das instituições e trabalhadores, uma vez que são eles os detentores do conhecimento que acaba se convertendo no capital intelectual da empresa. Com esse mesmo intuito, os processos hegemônicos de educação nas organizações propagam a exigência de maior escolaridade, mas dizem que consideram as competências e não a qualificação, e aqui se apontam algumas contradições que merecem reflexão nessa relação entre o discurso e prática na educação empresarial:

- a. Propaga a necessidade de competências, porém, novas formas de trabalho não exigem, necessariamente, nem maior qualificação, nem maior competência;
- b. Divulga amplamente que o novo trabalhador deverá ser capaz de lidar com os eventos deflagradores das competências, definidos, essencialmente, por seu caráter de imprevisão e criatividade no trato, mas investe recursos inestimáveis no controle e padronização das ocorrências do trabalho;
- c. Afirma formalmente a valorização das competências, que pertencem à esfera privada do indivíduo, mas persegue incansavelmente formas cada vez mais elaboradas de objetivar, expropriar e padronizar o conhecimento tácito, gerando o paradoxo da complexificação do

trabalhador coletivo, desdobrando-se em simplificação e esvaziamento do trabalhador individual, que, ao ser descartado, não deixa marcas pessoais, pois seu valor já foi agregado como mercadoria ao processo coletivo de trabalho (SANTOS, 2004).

Neste caso, ocorre o redirecionamento do foco de atenção, outrora situado na produtividade, agora passa a ser a empregabilidade: para enfatizar as dimensões esquecidas como o significado e as relações de trabalho, bem como os valores que motivam as pessoas a produzirem e a forma como o trabalhador pode garantir seu emprego. A educação empresarial também adquire importância estratégica, vinculada à gestão do conhecimento e planejada a longo prazo numa perspectiva de continuidade (GATTAI, 2008).

Em face, todavia, da imprevisibilidade das mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, e de um mercado de trabalho mutante que obriga a contínua reciclagem de conhecimentos, impondo demandas de aprendizagem incomparáveis às de outras épocas (SILVA e RABELO, 2003), se observa a insuficiência das explicações pautadas pelo modelo de pensamento cartesiano e por visões simplificadoras. Tais posicionamentos permeiam o paradigma no qual se erigiu o arcabouço de referenciais dos estudos organizacionais para compreender o processo de aprendizagem e viabilizar sua efetividade com o intuito de facilitar a emergência de sujeitos reflexivos, engajados e criativos.

Ainda que se possa concordar com os autores, caberia pensar em desdobramentos tanto quanto ou mais importantes do que o de viabilizar a efetividade da aprendizagem, como, por exemplo, pensar em novas configurações da própria relação entre o homem e o trabalho, no sentido da sua apropriação, autoria, do ser sujeito desse trabalhador, tendo o trabalhador outro papel social vinculado para além da perspectiva da efetividade.

Essa mesma busca pela efetividade acarreta mudanças no ambiente organizacional e se insere em paradoxos e incertezas, situadas em um contexto permeado por constantes inovações que implicam profundas questões éticas, políticas, ambientais e econômicas. Tomando como bases tais mudanças demanda-se a ampliação de perspectivas no processo educativo. No entanto, as práticas educativas no contexto empresarial tendem a reproduzir o modelo mecanicista das

organizações do mundo industrializado, denunciando suas limitações diante dos desafios que hoje se apresentam (CLOSS, ARAMBURU e ANTUNES, 2009).

O impasse entre a percepção míope predominante nas organizações acerca do caráter multidimensional da aprendizagem e a transformação imposta pelo próprio cenário global que impulsiona um novo conceito de organização, no qual a ordem e a desordem caminham juntas conferindo caráter volátil ao conhecimento, desafia a hegemonia da ênfase instrumental e descritiva nas ações voltadas à educação neste cenário, que privilegiam uma aprendizagem reprodutiva. Contudo, essa ênfase se insere em um modelo de pensamento que extrapola o *lócus* da educação empresarial, capilarizando a relação que se estabelece com o conhecimento de um modo abrangente nas organizações, na medida em que expressam as bases epistemológicas positivistas sobre as quais se estruturaram os estudos organizacionais.

Foi exatamente a problematização dos processos educativos empresariais hegemônicos que incitou à construção de um modelo educativo alternativo. O modelo educativo, que também é considerado por essa teoria como um modelo teórico (GONZÁLEZ REY, 2005), representa uma construção que norteia a pesquisa, não tendo uma lógica abstrata e *a priori*, mas expressando a capacidade intelectual e criativa do pesquisador frente ao seu objeto de estudo. É um sistema representacional que parte da subjetividade, das formas singulares do aprender e que se desenvolve por meio da integração de novos elementos que abram caminhos de inteligibilidade, podendo sustentar práticas mais abrangentes, em que a subjetividade desses indivíduos tenha um papel fundante nessas relações.

Da mesma forma que constitui a base para a construção das informações no processo da pesquisa, o modelo educativo é, precisamente, o resultado principal da pesquisa nesse referencial, por meio do qual o conjunto de compreensões sobre a questão estudada ganha significação (GONZÁLEZ REY, 2014).

Nessa perspectiva, o modelo educativo-teórico passa a ser uma ferramenta intelectual para auxiliar o pesquisador a encontrar a convergência entre os objetivos, a metodologia empregada e a diversidade de informações que emerge no campo da pesquisa. Esse referencial é entendido como caráter construtivo-interpretativo do

conhecimento e não a um conjunto de conceitos pré-concebidos a ser instrumentalizado e aplicado para a “análise de dados”.

O que difere esse modelo daqueles do campo organizacional é por não se tratar de uma “receita de bolo”, embasado em uma abordagem universalista sobre como ocorre o processo educativo, muito menos se baseia em um acompanhamento *pari passu* na forma em que se deve proceder no ensino-aprendizado desse ou daquele conteúdo, uma vez que essa proposta seria a antítese do posicionamento teórico adotado.

Nessa perspectiva teórica, quando se apresenta o modelo educativo, ele se refere ao modelo teórico que fundamenta a Epistemologia Qualitativa, definido por González Rey (2005) tal qual uma “via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas está integrada em um sistema cuja inteligibilidade é produzida pelo pesquisador” (p. 103). Nesse caso, o pesquisador está sempre envolvido com as decisões e os posicionamentos no curso da pesquisa, tornando-se uma interlocução com as novas ideias e indicadores que vai construindo, levando a aprofundar as hipóteses que caracterizam o modelo embasado nesta epistemologia, se apoiando em novas construções que se articulem melhor às novas vias de inteligibilidade emergentes no curso da pesquisa.

Esse modelo teórico expressa as ideias e construções do pesquisador que emergem no trabalho de campo e sobre as quais o pesquisador se orienta para participar ativamente no curso do próprio trabalho, das novas construções que irá se desenvolver nesse processo. O modelo teórico é um processo vivo que vai demandando aprofundamentos e novos processos de inteligibilidade por parte do pesquisador frente à pesquisa, o emprego de novos instrumentos que gerem alternativas possíveis ao que se estuda e a implementação de alternâncias no curso do diálogo dentro do qual todo o trabalho de campo se organiza (GONZÁLEZ REY, 2002).

A forma como a relação entre o modelo teórico e o conhecimento é compreendida pode se expressar na elaboração de princípios de ensino-aprendizagem. Conforme aponta González Rey (2008), na medida em que o positivismo defendeu uma visão instrumental do processo de construção do

conhecimento, na qual o sujeito não foi reconhecido como produtor de suas ideias, o aprender que este modelo de ciência propõe foi considerado como o resultado da coletânea de evidências obtidas a partir dos métodos aplicados. A consequência dessa relação é pressuposição de um mundo feito sobre o qual se produz um conhecimento verdadeiro que, por sua vez, orienta um ensino baseado na transmissão/reprodução em que não há espaço favorável ao sujeito reflexivo.

Para além das limitações no escopo teórico e metodológico predominante nos estudos organizacionais sobre a aprendizagem, se vislumbra a possibilidade de lançar um novo olhar sobre os processos educativos neste cenário. Sendo este outro aspecto orientador na escolha do tema da pesquisa: a insuficiência de publicações sobre o assunto a partir de uma perspectiva da Complexidade e da Subjetividade.

Essa possibilidade se apresenta, tanto como desafio, quanto oportunidade, na medida em que indica uma “fresta a ser explorada”, anunciando novos caminhos para a compreensão da educação nas organizações voltada ao seu caráter configuracional, superando a visão reducionista que permeia os estudos organizacionais dedicados ao tema.

Esses novos caminhos apontam a necessidade de reformar as bases fundamentais do conhecimento neste campo, convergindo com o pensamento de Morin (2013):

(...) precisamos dissipar a ilusão de que teríamos chegado à sociedade do conhecimento. Efetivamente, chegamos à sociedade dos conhecimentos separados uns dos outros, separação que nos impede de religá-los para conceber os problemas fundamentais e globais, tanto de nossa vida pessoal, como de nossos destinos coletivos (p. 184).

Esta reforma do conhecimento exige a reforma do próprio pensamento, no sentido de permitir que se religuem as partes ao todo e o todo às partes, assumindo a complexidade do real, que conduz a compreensão de suas interações e implicações mútuas, do caráter multidimensional dos fenômenos e da simultaneidade entre as realidades conflituosas. Essa reforma conduz à reintegração das unidades complexas simplificadas pelo pensamento reducionista, binarista e maniqueísta, assim como o reconhecimento dos circuitos retroativos obscurecidos por uma lógica de causalidade linear (MORIN, 2013).

Esse pensamento complexo é um princípio contemporâneo compartilhado por vários autores (NEUBERN, 2005; GONZÁLEZ REY, 2002, 2005, 2005; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2009, 2012) que dialogam nessa tese, e que o desafio de reformar o pensamento se reflete no campo desta pesquisa, demandando a construção de novos modelos de inteligibilidade sobre o tema da educação no campo organizacional, na medida em que, conforme aponta Mitjásns-Martínez (2005), não é suficiente reconhecer a complexidade do ponto de vista filosófico ou epistemológico para aderi-la como perspectiva, sendo necessária a construção de teorias e categorias cujo valor heurístico permita compreender a realidade complexa dos fenômenos estudados.

Desse modo, trata-se de uma tese que busca a reforma do próprio pensamento instituído no campo educativo das organizações, em especial os processos de aprendizagens, o que implica afrontar a ilusão do controle sobre o indivíduo, como afirma Araújo (2001):

Busca-se utilizar práticas eminentemente seletivas e ferramentas-padrão, apresentadas como “neutras”, em detrimento de práticas de julgamento de caráter subjetivo, a fim de verificar, “objetivamente”, o grau de aproximação entre um desempenho e as expectativas quanto a um comportamento competente. (p. 36)

De acordo com Mitjásns-Martínez (2005), a Subjetividade na perspectiva cultural-histórica se apresenta como uma teoria viável à compreensão do tema, na medida em que constitui uma possibilidade de aproximação do sujeito e de sua subjetividade com um arcabouço sensível à sua natureza complexa, subvertendo os pilares da certeza que sustentam a ciência positivista, sobre as quais se ancoram os estudos e práticas organizacionais voltados à educação e aprendizagem.

O que se pretende ao inserir a Subjetividade enquanto teoria e conceito na compreensão dos espaços relacionais constituidores dos processos educativos nas organizações é repensar a naturalização com que esses processos têm sido tratados no campo corporativo. Para esse acesso é necessário compreender os diferentes momentos desses mesmos processos educativos, por meio das novas configurações e produções de sentidos gerados em diferentes tramas do tecido social em que as formas hegemônicas de conceber a educação estão situadas. Segundo González Rey (2001), ter a compreensão da Subjetividade na conjunção com a Educação leva-nos à superação de um conjunto de dicotomias que

historicamente têm estado na base das formulações da educação, como o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, entre outras, o que traz uma série de consequências para as representações dominantes até hoje na educação, entre as quais o autor especifica:

- O espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, no qual entram em jogo inúmeros sentidos e significações da sociedade presentes em outras formas de vida social, e que historicamente se têm mantido ocultas à teoria e à pesquisa educativas;
- A educação é uma função de toda a sociedade, que de fato é exercida com maior ou menor consciência numa diversidade de espaços sociais que, de forma crescente, influenciam a ação das pessoas e grupos sociais;
- O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana. O sujeito se expressa na sua reflexividade crítica ao longo de seu desenvolvimento;
- O processo de desenvolvimento não pode ser compreendido como conjunto de aquisições ordenadas, que de forma progressiva e fragmentada permitem novas operações do sujeito, senão como um processo extremamente complexo em que de forma simultânea se apresentam elementos constituídos que estão além da capacidade de simbolização dos sujeitos implicados, e elementos construídos que adquirem sentido pela emocionalidade do sujeito comprometido nessa construção. Isto faz do desenvolvimento um processo contraditório e não linear, que não pode ser reduzido a um padrão. O desenvolvimento o compreendemos desta forma como processo vivo e contraditório, em que sentidos subjetivos de diferentes procedências sociais se configuram no processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 10).

A compreensão que temos da educação sob a ótica da Subjetividade pressupõe a heterogeneidade e é contrária à massificação implícita ao discurso empresarial dominante que leva ao contexto educativo práticas centradas na transmissão de informações, e que relaciona o engajamento das pessoas a uma relação reprodutiva e adaptativa do indivíduo aos valores e objetivos institucionais, legitimada pela bandeira de que se deve “vestir a camisa” da organização. Uma perspectiva mais coerente é apresentada por Codo (1995):

Sinceramente, nas nossas relações com as empresas não sonhamos, sequer pretendemos, que o trabalhador vista a camisa da empresa. Quero e muito que cada trabalhador compareça com a sua camisa, que atue no coletivo reconhecendo a si mesmo como diferente de todos os outros: um sujeito particular, único, contribuindo com sua especificidade em um objetivo comum. Caso contrário, e é mais comum do que poderia parecer, o resultado é uma espécie de feudalismo tardio onde o coletivo que compõe a situação de trabalho se transforma em um carregador de bandeiras das lideranças da empresa. O único resultado prático é uma simplificação dos erros dos dirigentes, uma fidelidade canina, agora democraticamente espalhada por toda a hierarquia (p. 154).

A partir dessa possibilidade de compreender a educação, o processo de ensino-aprendizagem e o indivíduo que aprende, algumas questões orientam o horizonte da pesquisa: ***Quais modelos educativos são favorecedores de uma aprendizagem crítica? Como os processos subjetivos articulados à educação produzidos no contexto empresarial se relacionam à condição de sujeito da aprendizagem? Quais elaborações teóricas e metodológicas, tendo como base a Teoria da Subjetividade, permitiriam superar as limitações das práticas educativas vigente?***

Essas são questões que nortearão este trabalho, no elenco de dois eixos temáticos que balizaram a pesquisa, quais sejam: ***a interface entre a subjetividade social e o processo de educativo; e as configurações subjetivas responsáveis por uma emocionalidade que sejam promotoras da relação de ensino-aprendizagem.*** Cabe ressaltar que os eixos temáticos ora elaborados foram divididos em dois momentos apenas como norteadores daquilo que se busca investigar e que esses eixos temáticos têm a possibilidade de gerar novos eixos de acordo com o andamento da pesquisa.

Do ponto de vista teórico, esta tese pode apresentar uma contribuição ao campo da ciência, tendo em vista que as mudanças nas organizações, em especial no quesito educação, vêm sendo tratadas na literatura e na prática em Psicologia Organizacional e Administração de empresas de forma eminentemente funcionalista e instrumental. Como o funcionalismo, enquanto sistema filosófico, se alicerça sobre um paradigma regulador, nos termos de Burrell e Morgan (1982), não está preocupado com a mudança da ordem estabelecida, preocupa-se apenas com a única mudança possível nesse cenário, ou seja, a mudança de caráter adaptativo e atende a transformações do ambiente sem modificar seu modelo mental, sua cosmovisão, em suma, a ordem estabelecida.

A partir do exposto, verificamos neste campo dois pontos que merecem atenção:

- A hegemonia de vertentes inspiradas em uma perspectiva que busca a identificação de padrões universais para explicar os fenômenos, e assim, incorre na sua simplificação, uma vez que, entre outros fatores,

obscurece a possibilidade da atuação ativa do indivíduo na relação com o social; e

- O privilégio da dimensão cognitiva em detrimento da emocional na compreensão do processo de aprendizagem, como processo psicológico independente do qual se desconsidera a dimensão subjetiva.

A concepção de educação como processo subjetivo e configuracional, que integra o social e o individual, o atual e histórico, bem como a relação inseparável entre a dimensão emocional e simbólica adotada pela perspectiva cultural-histórica da Subjetividade, permite avançar à compreensão da aprendizagem contemplando as formas singulares em que pode se constituir e admite seus percursos exclusivos e imprevisíveis. Tendo como matriz teórica tal perspectiva, compreende-se a possibilidade do desenvolvimento de vias inéditas de inteligibilidade acerca dos processos de aprendizagem no contexto da educação empresarial para avançar às limitações das práticas educativas hegemônicas neste cenário.

Ainda do ponto de vista teórico, também se vislumbra outra contribuição que justifica esta tese, considerando que o conceito de educação, a partir da perspectiva cultural-histórica da Subjetividade, tem sido explorado e pesquisado predominantemente no contexto escolar e da saúde. O estudo da educação e da aprendizagem, em um contexto ainda inexplorado como o da educação empresarial, permite avançar no desenvolvimento deste conceito, ampliando a compreensão de suas formas de expressão em um novo campo de atuação.

Ademais, compreendendo a forma como se configura a emergência ou não emergência de formas de aprendizagem compreensiva e criativa no contexto da educação empresarial, torna-se possível propor práticas educacionais que se convertam favorecedoras dessas formas de aprendizagem conforme as definem Mitjans-Martínez e González Rey (2017), ou seja, que se orientem não apenas a valorizar a compreensão reflexiva de conteúdos em uma relação dialógica, mas a personalização da informação, a confrontação com o conhecimento e a produção de ideias próprias que, na medida do possível, transcendam o dado, tanto por docentes quanto por discentes.

Igualmente, possibilita a emergência do sujeito no trabalho e sua apropriação e singularização das práticas e dos saberes laborais, dinamizando tais saberes e

rompendo com os processos consagrados e estandardizados tão comuns na educação empresarial, o que coloca as formas de aprendizagem criativa e compreensiva, do modo como são entendidas na perspectiva da Subjetividade cultural-histórica, como desejáveis no processo educativo nesse campo pelo valor que possuem, tanto para o desenvolvimento subjetivo dos aprendizes, como para o desenvolvimento das organizações e do trabalho em sua forma de organização social.

Quanto às contribuições desta tese no aspecto teórico, também se faz importante acrescentar o valor heurístico que o conceito de Subjetividade Social e Individual apresenta. Um dos problemas que gera a simplificação na forma de se compreender a relação do homem com o mundo nos estudos organizacionais hegemônicos, e que tem por consequência uma noção de aprendizagem passiva e de assimilação, reside numa ontologia sustentada pela visão dicotômica entre o social e o individual. Não sendo compreendida essa relação de interdependência, partindo de modelos de pensamento positivistas, funcionalistas, se incorre numa simplificação da complexidade do social, que passa a ser vista apenas como ambiente, como meio e, por consequência, o individual se reduz ao intrapsíquico que reage aos estímulos do meio, contribuindo para uma naturalização de elementos que constituem o social e pela responsabilização do indivíduo nas condições objetivas de seu trabalho, como a do emprego/desemprego, cargo ocupado, remuneração recebida etc.

Além disso, na dimensão educativa, tal dicotomia favorece, por um lado, a visão do processo de ensino como transmissão de informação e, por outro, a própria informação, o conhecimento, sendo estes concebidos como uma verdade, um fato a ser repassado, uma vez que sua condição de produção humana, histórica e socialmente construída e, portanto, passível de desconstrução, interpretações, requer alguma compreensão da relação de interdependência entre o social e o individual. Diante disso, o conceito de Subjetividade Social permitirá compreender aspectos favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem dos profissionais, sem partir da costumeira naturalização do social e individual.

Com essa abertura, pode-se pensar uma via inédita de inteligibilidade acerca desse espaço educativo que o conceito permite, qual seja, o das tramas de

configurações subjetivas individuais e sociais, perpassando elementos associados não apenas à relação pedagógica em si, que se estabelece no momento da prática de ensino, mas dos elementos subjetivos que transversalizam as dimensões institucional, política, econômica, cultural, interpessoal além das histórias individuais dos aprendizes.

Quanto ao conceito de Subjetividade Individual, assim como ocorre com o social, incorre em uma compreensão da psique também naturalizada, como independente do social, o que, ao lado da valorização que se faz da mensuração, da objetificação do conhecimento acerca do homem, contribui para uma tipificação do comportamento e da personalidade, muito embasada na psicometria. Sendo assim, toda e qualquer tipologia passa a ser adotada como referência, tanto na compreensão acerca da aprendizagem (tipos de aprendizagem) quanto em relação aos conteúdos que se tornam consagrados (tipos de líderes, tipos de personalidade, tipos de percepção - janela de Johari¹), tipos de engajamento (calculativo, afetivo, etc), tipos de motivação (fatores higiênicos e motivacionais) entre vários outros, contribuindo para práticas educativas e seus respectivos conteúdos voltados às representações que tais tipificações geram, e não ao indivíduo singular, ao sujeito.

O conceito de Subjetividade Individual, sendo entendido na relação inseparável com o social, que enfatiza a capacidade do indivíduo de singularizar por meio dos sentidos subjetivos que produz e suas configurações, permite vislumbrar sua tônica de singularização e de transformação constante que suplanta qualquer classificação e simplificação em “perfis”, “estilos”, contribuindo para um modelo educativo que seja alternativo desde a concepção da aprendizagem e do processo pedagógico, até o conhecimento a ser construído. Nesse sentido, tendo em vista o conceito de Subjetividade Individual, esta tese poderá contribuir para a concepção de um modelo educativo voltado à valorização da singularidade do indivíduo e à constituição dinâmica de sua aprendizagem e desenvolvimento, superando a concepção massificadora presente na prática pedagógica e nos conteúdos que são hegemonicamente adotados na educação empresarial.

Com relação ao aspecto prático, outra contribuição que justifica essa tese reside na possibilidade de inovação dos processos de trabalho decorrentes de uma

¹ A Janela de Johari é um instrumento prático para analisar a maneira como uma pessoa se relaciona com as outras em seu grupo de trabalho ou em outras ambiências.

trilha educativa favorável à personalização da informação, a partir da qual os conhecimentos singularizados pelos indivíduos acerca do seu trabalho se tornam a fonte primaz dessa relação.

A partir disso, vem à tona o compromisso social que se atrela a um modelo educativo que contribui, como desdobramento, para a transformação do mundo do trabalho, sendo parte desse processo a reapropriação que um indivíduo pode fazer de seus saberes e práticas laborais, rompendo com a lógica fabril do homem ajustável, funcional e reprodutor, ainda muito presente no contexto organizacional. Do ponto de vista educacional, a perspectiva reprodutiva mencionada sustenta a manualização dos conhecimentos, a consagração das melhores práticas, concebidas como verdades irrefutáveis, os quais podem reduzir a oportunidade de criação e personalização por parte dos trabalhadores, sendo sustentáculo da naturalização do modelo político-econômico vigente.

A pesquisa reflete as inquietações a partir das experiências que tive no ambiente organizacional. De um lado, percebi nas diferentes organizações pelas quais trabalhei, tanto na condição de funcionário, quanto como consultor (OPAS, UNESCO, OEI, PNUD, Banco Mundial), que a educação no contexto organizacional é realizada, na maioria das vezes, de forma despersonalizada, não considera aos aspectos subjetivos e a história de vida dos indivíduos, na qual a técnica, a tecnologia e a ferramenta têm lugar central em tais práticas e não o indivíduo. Nesse “enquadramento”, o indivíduo deixa de ser produtivo e torna-se um número, uma estatística, um crachá: é como se a partir de uma determinada condição laboral de cargo ou função, obtêm-se todas as informações necessárias e precisas para as relações diárias. Além disso, a redução e descaracterização do indivíduo não ficam restritas apenas ao cargo ou função, uma vez que também aliena sua identidade quando se fala do fulano, se menciona seu departamento, por exemplo, o João da área de compras.

Igualmente, a partir da minha prática profissional neste campo, uma vez que hoje sou diretor do Quiron – Instituto de Desenvolvimento – e desenvolvo minhas atividades junto às empresas prestando consultorias e cursos, baseado na Teoria da Subjetividade, pude experimentar alternativas e perceber mais possibilidades do que limites para o estudo do tema de forma diferenciada das práticas hegemônicas.

Para ilustrar, vou brevemente relatar uma experiência que tive na área e que me direcionou ao tema da pesquisa dentro do referencial teórico escolhido.

Certa vez, fui procurado por Luciano², um gerente de uma empresa do ramo da construção civil que enfrentava problemas em sua gestão e estava prestes a ser demitido, caso não solucionasse o problema. Luciano busca junto a mim desenvolver um trabalho de coaching, que por definição é uma ferramenta capaz de auxiliar no processo de autocorreção do comportamento e aprendizado dentro da organização (CHIAVENATTO, 2002, p. 12). Seu problema é que não consegue cumprir os prazos de entregas com sua chefia imediata, o que lhe causa transtornos e o risco de perder emprego. Já fez todos os cursos possíveis e imagináveis que versam sobre o assunto “gestão do tempo” e ainda assim não consegue realizar as entregas dentro dos prazos estabelecidos. Logo, em uma primeira análise, o problema de Luciano não era a “técnica”, uma vez que dominava todas elas. Com o avançar das sessões de coaching, em média se realizam 10 encontros, Luciano começa a abrir seus “arquivos pessoais”, com o que vamos à síntese do caso: Luciano, 42 anos, vem de uma família humilde, trabalha desde os 16 anos na mesma empresa e conseguiu o emprego por intermédio do amigo Peres, que hoje é o diretor de sua área, o mesmo que deu um ultimato a Luciano para resolver seu problema. Luciano é casado, pai de dois filhos, sua esposa não trabalha, sua equipe é formada só por mulheres mais jovens e bem qualificadas. Em uma pesquisa interna suas colaboradoras o avaliaram como um gestor centralizador, que passa pouco tempo à equipe. Em nossos encontros, Luciano se mostra machista, centralizador, muito desconfiado, com uma relação de controle total sobre a esposa e os filhos e uma dívida de gratidão com seu superior. Se eu fosse desenvolver um coaching nos moldes convencionais, ou seja, aqueles com base em perspectivas cognitivo-comportamentais, a história de vida de Luciano não teria um valor significativo para entender um caso, e a “solução” seria, por exemplo, uma ferramenta que o alertasse sobre suas entregas e dias estipulados. Também iria propor uma lista em que Luciano priorizasse as tarefas pelo grau de importância ou pela data mais próxima à entrega, em uma perspectiva racionalista, se Luciano sabe, logo não haverá mais problemas na gestão do tempo. Tais perspectivas não alcançam os não-ditos da relação e ficam presas à técnica, como se as técnicas, por si só, dessem conta de resolver os problemas de uma ordem complexa.

² Nome meramente ilustrativo

Quando coloco as “lentes da teoria da subjetividade”, começo a ver a produção de sentidos subjetivos de Luciano e como se configuram nesse grande “caleidoscópio afetivo” as emoções que, em síntese, são as suas motivações inconscientes. Percebo que Luciano, pela dívida de gratidão com Peres, tem uma grande dificuldade em dizer não, o que faz com que aceite todas as demandas vindas de cima. Esse problema se potencializa quando sua equipe, que é composta só por mulheres jovens e mais inteligentes que Luciano (segundo ele mesmo), são a materialização da perda do emprego, um risco gritante, pois quem vai cuidar de sua família? Um desdobramento dessa relação é que ao reconhecer esse cenário, Luciano se coloca em posição de centralização exacerbada, pois seu lado machista não dará conta de ser passado para trás por suas colaboradoras. Pergunta: adiantaria trabalhar com Luciano alguma técnica da gestão do tempo?

Esta tese estrutura-se em quatro capítulos. O capítulo 1 contempla uma breve introdução desta proposta de estudo, abordando a relevância e as justificativas da pesquisa. No capítulo 2 serão apontados os objetivos geral e específicos da pesquisa. O capítulo 3 destina-se ao referencial teórico que se subdivide em duas seções. Na primeira seção será abordada a educação e aprendizagem no contexto organizacional e do trabalho, apresentando inicialmente a análise crítica do percurso histórico destes temas no contexto organizacional, bem como das concepções de aprendizagem predominantes nos estudos organizacionais. Em seguida abordaremos a noção de competência e suas implicações na compreensão da educação no contexto das organizações por ser uma noção central nos estudos e práticas contemporâneos voltados ao tema. Também apresentaremos em seguida as principais abordagens críticas das organizações e suas implicações para pensar a educação e aprendizagem neste contexto. Na segunda seção do referencial teórico, serão apresentados os aportes da Subjetividade a partir do enfoque cultural-histórico ao tema da educação e aprendizagem no contexto empresarial. Inicialmente, será abordada a Subjetividade como teoria e suas categorias constitutivas e, em seguida, as implicações da perspectiva cultural-histórica da subjetividade na educação empresarial. No capítulo 4 apresentaremos a metodologia a ser adotada na pesquisa, abordando inicialmente os princípios da Epistemologia Qualitativa. Em seguida, serão apresentados o campo da pesquisa, descrevendo seu cenário, o detalhamento dos procedimentos, os instrumentos que

serão utilizados, os participantes da pesquisa e a análise e construção da informação.

A partir da introdução ao tema da tese, apresento a seguir os objetivos que irão orientar esta pesquisa.

2. OBJETIVOS

Objetivo Geral: Compreender a relação entre as práticas educativas empresariais e a dimensão subjetiva do sujeito que aprende.

Objetivos específicos:

- a) Investigar as configurações subjetivas da ação de aprender no contexto da educação empresarial e sua relação com o processo ensino-aprendizagem;
- b) Construir novos caminhos teórico-metodológicos, a partir da teoria da Subjetividade, frente às limitações identificadas nas práticas hegemônicas; e
- c) Explicar os alcances e limites teóricos e epistemológicos das práticas educativas hegemônicas no contexto da educação nas organizações.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentadas as fontes a partir das quais discutirei o tema da educação no contexto das organizações e do trabalho. O capítulo foi dividido em duas partes, em que a primeira se propõe a apresentar o estado da arte do tema, apontando o percurso histórico da educação neste cenário, as principais concepções ligadas a diferentes perspectivas que abordam o tema, apontando os referenciais hegemônicos e não hegemônicos. A segunda parte se destina a apresentar os aportes da perspectiva Cultural-Histórica da Subjetividade para o campo do conhecimento e apontar possíveis avanços.

3.1. Educação e aprendizagem no contexto organizacional e do trabalho

De um modo geral, existem duas vertentes de estudos voltados às relações laborais do homem que se destacam nas ciências sociais. De um lado, estão os estudiosos que se dedicam aos fenômenos do eixo “organizações” e do outro

aqueles dedicados ao eixo “trabalho”. Os estudos do eixo “organizações” consolidam o pensamento e as práticas hegemônicas e estão voltados a compreender e intervir nas políticas e estratégias utilizadas pela empresa para conciliar a ação individual e coletiva aos objetivos organizacionais. O foco está em compreender os processos psicossociais que constituem as organizações para viabilizar o alcance das metas organizacionais e, nessa perspectiva, a educação tem como objetivo fornecer condições para que o trabalhador desenvolva suas potencialidades e se torne cada vez mais capaz de agregar valor à organização. (YANNOULAS e SOARES, 2009).

Por outra via, ainda segundo a autora, os estudiosos do eixo “trabalho” afirmam que as atividades decorrentes dos estudos organizacionais se constituem como instrumentos de exploração e alienação, na medida em que estão no *locus* da empresa e a serviço do capital, negligenciando as implicações do trabalho para o indivíduo. Nesse campo de estudo, busca-se a compreensão do ser humano por meio do trabalho, o qual deve ser investigado como fonte de sobrevivência, de realização e constituição da identidade, podendo ser também elemento de alienação e adoecimento. Os estudos são articulados ao tema da subjetividade por diferentes abordagens e a educação e aprendizagem é pensada para a emancipação, sendo estes temas abordados por uma perspectiva crítica em relação ao pensamento hegemônico.

Diante dessa divisão de perspectivas, e com o objetivo de contextualizar e analisar criticamente o percurso histórico e as principais concepções ligadas ao tema no cenário das organizações e do trabalho, tanto pelo viés hegemônico, quanto pelas elaborações contra-hegemônicas, serão apresentadas nos tópicos a seguir as duas vertentes, dedicando-se um terceiro tópico à noção de competência por ser atualmente uma definição central para as práticas educativas contemporâneas e que se insere em um modelo voltado a adequar a educação às demandas decorrentes da complexificação do universo profissional, tanto na educação corporativa quanto na formação profissional.

3.1.1. Percurso histórico e concepções hegemônicas da Educação Corporativa

O uso do termo “treinamento” se tornou frequente no cenário empresarial nos Estados Unidos no contexto da Segunda Guerra Mundial, se fazendo necessário para atender as necessidades de produção e recolocação de trabalhadores que

vieram preencher as lacunas decorrentes do alistamento militar (BORGES-ANDRADE *et, al.* 2013). Este período marcava também a Era Industrial que teve a eficiência institucional como parâmetro para desenvolver processos de gestão de pessoas, atribuindo a tarefa de desenvolvimento dos recursos humanos à Psicologia, e não à Educação. Essa atribuição revestiu-se fundamental para sua legitimação como ciência e sua inserção nos espaços corporativos. De acordo com Sato (2010), “é pelo veio da seleção, baseada na ideia de que pessoas têm aptidões naturais, físicas e psicológicas, que a Psicologia ganha território através, principalmente, de uma Psicologia aplicada que se firma em função do instrumental que utiliza” (p.42).

Com esse ponto de partida, a Psicologia se alia à Administração para gerenciar o fator humano nas organizações, recebendo, por um lado, forte influência da ciência norte-americana, marcada pelo funcionalismo de Dewey e outros expoentes do pragmatismo como James, Pierce e Mead, e por outro, uma demanda de mercado que buscava métodos de mensuração dos perfis psicológicos e do desempenho dos trabalhadores visando à produtividade e eficiência, alicerces da Administração Científica de Taylor no séc. XIX, intensificando seu compromisso com os aspectos metodológicos, adotando uma abordagem marcada pelo instrumentalismo. A produção acadêmica cede lugar a uma produção atórica com enfoque objetivista que se institucionaliza como ciência aplicada, reforçando a fragmentação da psicologia de seu objeto (GONZALEZ REY, 2003).

Este cenário anuncia o casamento que viria a ocorrer entre o conhecimento aplicado às organizações com os pressupostos da ciência positivista dando continuidade ao paradigma caracterizado pela despersonalização do sujeito que seria diluído em sistemas gerais e impessoais, pela exclusão da subjetividade e da complexidade das discussões científicas para dar lugar a uma relação com um objeto substancial e pretensamente físico, passível de mensuração e experimentação e, portanto, viável à produção do conhecimento válido (NEUBERN, 2005).

Na era Taylorista, marcada pela divisão técnica e social do trabalho com clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e operacionais, decorrente de relações de classe bem definidas que determinavam as atribuições a serem

exercidas por chefes e trabalhadores no mundo da produção, a razão instrumental fundamentava as práticas educativas, de acordo com Rezende (2010), na medida em que buscava o estabelecimento da adequação dos meios aos fins, sendo estes considerados do ponto de vista econômico, ou seja, ligados ao aumento da produção e consumo. Então, para corresponder aos pressupostos tayloristas de que o trabalhador executa a tarefa no padrão e no tempo fixado pelo seu superior mediante a apresentação de incentivos materiais (prêmios e gratificações), o pensamento funcionalista foi a base para se elaborar um modelo de treinamento que possibilitasse o ajustamento do indivíduo às novas condições de trabalho por meio de métodos objetivos e mensuráveis.

Nesse sentido, o behaviorismo foi à abordagem da psicologia que exerceu maior influência nos programas de treinamento taylorista e na concepção da aprendizagem. Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), a aplicação de princípios e métodos behavioristas voltava-se à adequação dos empregados à padronização das tarefas. A análise do desempenho prévio do trabalhador, a decomposição do comportamento em unidades de estímulo e resposta e a descrição objetiva dos comportamentos finais davam origem ao treinamento sistemático.

Segundo Leite (1995), enquanto a lógica pragmática constituiu o alicerce da Era de taylorista-fordista que se caracteriza pelo silêncio teórico em favor da técnica e perda da visão global em prol da departamentalização, tendo como resultado a “ineficiência por incoerência” (p.85), o romantismo marca o surgimento do movimento das Relações Humanas que propõe soluções “mais eficientes” apontando para fatores como a motivação, a satisfação, o reconhecimento da organização informal paralela à organização formal, bem como amplia o conceito de capacitação para Treinamento e Desenvolvimento (T&D), reconhecendo-o como uma disciplina da Psicologia Organizacional e do Trabalho e da Administração de Pessoal (BORGES-ANDRADE et, al. 2013).

Conforme aponta Rezende (2010), a Escola das Relações Humanas passa a se fundamentar na política do Bem-Estar Social elaborada por Keynes como forma de administrar o conflito entre capital e trabalho que se evidenciava a partir da expansão das greves e reclamações dos trabalhadores, oferecendo-lhes pacotes de benefícios e treinamentos motivacionais. A abordagem pragmática permanecia

presente no objetivo principal dessas ações, voltadas ao fornecimento de condições para que os funcionários pudessem se despreocupar com os problemas cotidianos e se concentrar com maior dedicação às suas atividades na empresa.

Por este novo viés, a organização passa a buscar o crescimento da produtividade por meio da motivação da equipe e as práticas educativas começam a se preocupar em gerar no indivíduo sentimentos de participação para obter maior adesão aos objetivos empresariais, bem como melhores resultados. Os estudos sobre motivação e liderança ganharam neste período grande importância: nesse cenário também despontam o movimento do Funcionalismo Estrutural, os estudos sobre o conceito de Comportamento organizacional ganham visibilidade com Schein Argyris Bennis, a gerência por objetivos, obra de Drucker Odiorn, ganha corpo no meio empresarial. Maslow, psicólogo norte-americano, foi considerado um dos principais responsáveis por impulsionar o movimento humanista na psicologia nas décadas de 1950 e 1960 e teve sua teoria da motivação, conhecida como hierarquia de necessidades, amplamente disseminada e incorporada nos estudos organizacionais (BUENO, 2002).

Outros nomes importantes deste período na concepção das práticas educativas organizacionais foram McGregor e Herzberg. As teorias X e Y elaboradas por McGregor nas décadas de 30 e 40 indicavam que os estilos de administração deveriam ser relativos à visão que os gestores possuem do comportamento de seus funcionários. A perspectiva X se fundamenta na concepção de que o homem é preguiçoso e desobediente, precisando ser controlado, vigiado e penalizado, enquanto que a perspectiva Y aponta que, dependendo do ambiente, o trabalhador pode ser criativo, disciplinado, sendo capaz de assumir responsabilidades espontaneamente. Posteriormente, nos anos de 1960 e 1970, o psicólogo norte-americano Herzberg enfatizou em suas pesquisas os fatores do ambiente e o conteúdo do trabalho para compreender a motivação, dividindo-os entre fatores higiênicos (condições que rodeiam o empregado como as instalações físicas, segurança, relacionamentos etc.) e fatores motivacionais (alcançados por meio da realização e do reconhecimento no trabalho) para medir a satisfação do trabalhador (REZENDE, 2010).

Segundo a mesma autora, essas teorias levaram para as práticas educativas o pressuposto de que o determinante da conduta do homem não é apenas a realidade circundante, mas também o bom estado de ânimo oriundos das impressões favoráveis do indivíduo sobre a organização. A educação neste contexto se atrelou à preocupação de apresentar a empresa como local confiável e agradável, contribuindo para que o indivíduo se sentisse feliz na organização. A noção de liderança situacional advinda da teoria de McGregor apontava para a necessidade de desenvolver no líder a capacidade de perceber os traços de sua equipe e as variáveis do contexto para definir qual estilo de liderança (X ou Y) deveria adotar, visando garantir a eficiência e produtividade do grupo.

A influência do behaviorismo se intensificou nesse período que, convergente à ênfase dada aos fatores do ambiente e à crença no controle da administração sobre as pessoas, permanecia como fundamento das práticas organizacionais voltadas à aprendizagem. A lógica do reforço sobre o comportamento adequado foi adquirindo diferentes contornos e, ao mesmo tempo, foi estabelecendo a concepção acerca do indivíduo, de sua relação com o trabalho, com a aprendizagem e desenvolvimento por meio da lógica do estímulo-resposta. Sobre essa influência na compreensão da aprendizagem, González Rey (2003) afirma:

O behaviorismo executa o estudo objetivo da conduta, por meio das respostas que aparecem diante da manipulação de estímulos físicos, igualmente objetivos, o que implica associação entre estímulo-resposta, princípio essencial na explicação da aprendizagem, parte essencial no desenvolvimento das diferentes funções psíquicas tanto no homem como nos animais, pois compartilham princípios idênticos de aprendizagem. O behaviorismo representou uma clara definição metodológica sobre o objeto de estudo da psicologia. Com sua aparição se aprofundava o status metodológico-instrumental da psicologia como ciência (p.15).

O comportamentalismo se tornou uma fonte para diversas tendências das teorias organizacionais na medida em que entendeu um entendimento convergente com as necessidades políticas e econômicas do sistema de produção. Segundo Guerreiro Ramos (1981), um dos expoentes críticos brasileiros sobre as organizações, o comportamentalismo tem como um de seus desdobramentos o ofuscamento do senso pessoal de critérios adequados à conduta humana que se expressa desde seu vocábulo³ e passou a caracterizar as sociedades industriais,

³ De acordo com Guerreiro Ramos a palavra *comportamento* passou a ter aceitação linguística por volta de 1490 e significava “conformidade a ordens e costumes ditados pelas conveniências exteriores” (p. 51). O autor ressalta que a palavra continua sendo uma categoria de reconhecimento da conformidade que, no entanto, passou a ser

tendo grande influência até a atualidade sobre as práticas de gestão de pessoas e educação empresarial.

Ainda segundo este autor, sua influência, a qual denomina síndrome comportamentalista, tem seus quatro traços:

- a) *Fluidez da individualidade*: apoiada na ideia de que causas eficientes ativam e explicam, de forma exclusiva, os processos e as mudanças, estabelece-se a crença na absoluta transitoriedade das coisas, na qual o indivíduo é compelido a enfrentar mudanças derivativas de movimentos indefinidos e autoinduzidos do agregado social. Essa ideia implica admitir que a mudança se faça por meio de uma interiorização acrítica pelo indivíduo, em vez de tornar-se algo de forma acidental posta pela condição social. O impacto dessa ideia na compreensão sobre a aprendizagem conduz a um entendimento desta, bem como do desenvolvimento humano decorrente da sequência de estímulos e circunstâncias que provocam um novo aprendizado sem a participação e regulação da pessoa nesse processo.
- b) *Perspectivismo*: Consequência da anterior, numa visão fluídica, as condutas são entendidas como afetadas por uma perspectiva que só leva em conta as contingências exteriores. Permeada pelo pensamento maquiavélico essa ideia implica considerar a prudência como mero cálculo de consequências, a serviço de interesses, convergindo com as motivações de uma sociedade centrada no mercado. Esse aspecto implica despojar-se do sujeito em favor das circunstâncias e se reflete em práticas de ensino-aprendizagem nas quais a ênfase no compromisso ético e no engajamento reflexivo do sujeito em relação ao conteúdo aprendido cede lugar à proposta utilitária que lhe é inerente.
- c) *Formalismo*: Também por consequência dos anteriores, em um contexto onde impera o relativismo moral e se subestima a capacidade singular de reflexão do sujeito, refém das contingências, as formas episódicas da conduta humana se tornam imperativos externos legitimados segundo os quais é produzida a vida social. Ou seja, há a prevalência da forma em relação ao conteúdo, de onde decorre a normatização e padronização de processos e

despercebida na medida em que “a conformidade a critérios de gregarismo socialmente estabelecidos foi transformada em padrões de moralidade” (p. 51).

comportamentos. Como implicação desse aspecto na prática educativa, a prioridade do ensino-aprendizagem centra-se na aquisição de comportamentos estereotipados e procedimentos que se tornam convenientes à organização, na qual a aprendizagem adquire uma perspectiva reprodutiva, focada na forma, tornando secundária a consideração acerca do que se aprende, seu significado e sentido.

d) *Operacionalismo*: Este aspecto se refere ao comportamentalismo como expressão do positivismo a partir do qual se estabelece que apenas o que pode ser fisicamente medido e avaliado merece ser considerado como conhecimento. Este pensamento é permeado por uma orientação controladora do mundo induzindo o foco aos aspectos suscetíveis de controle na produção do conhecimento. Nesse contexto são enaltecidas as expressões quantitativas, o mundo prático se torna objeto da indagação científica, sendo compreendido como um encadeamento mecânico de antecedentes e consequentes. Ainda segundo o autor, o operacionalismo positivista se deturpa por reduzir o homem a uma entidade mecanomórfica e pela identificação do útil com o verdadeiro, gerando uma ambiguidade ética com implicações diretas na relação que se estabelece com o conhecimento e com a concepção da aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem constitui um fenômeno controlável e proporcionado de forma mecânica, do qual a subjetividade é desviada e a educação adquire o papel de transferir o conhecimento visto como verdadeiro, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a uma transmissão/recepção de conhecimentos que se observa e avalia a partir do comportamento.

Retomando o percurso histórico da educação no contexto das organizações, é importante ressaltar que o keynesianismo iniciou seu declínio no final dos anos de 1970, período em que o sistema capitalista enfrentou uma forte recessão devido às baixas taxas de crescimento somadas aos altos índices de inflação. Borges e Yamamoto (2004) afirmam que o prejuízo financeiro das empresas gerado pela Segunda Guerra Mundial e pelo ideal de pleno emprego proposto pela política do Bem-Estar Social colocou para os empresários a necessidade de reelaborar seus apelos à adequação do trabalhador à empresa. As teorias voltadas à reestruturação produtiva passaram a questionar a abordagem das relações humanas contestando sua concepção romântica acerca das relações interpessoais que não permitiam a

adequada visualização dos problemas industriais decorrentes da nova estrutura econômica emergente e do novo modo produtivo (VERONESE, 2003).

No final da década de 70, com a disseminação do estilo gerencial japonês, e com a demanda por maiores níveis de participação dos trabalhadores, as empresas procuraram incorporar um modelo de gestão que promovesse com maior intensidade a adesão dos empregados à organização e ao processo de trabalho. De acordo com Antunes e Alves (2004), a reestruturação produtiva⁴ do sistema capitalista é marcada pela implementação do modo toyotista, que se caracteriza pelo padrão de acumulação flexível, sistemas de produção sem estoques (*just-in-time*), terceirização, reengenharia, trabalho polivalente e filosofia da qualidade total.

Este modelo parte da constatação de que a perspectiva da cultura organizacional se apresenta como solução para o conflito entre indivíduo-organização, buscando a consolidação de uma cultura que contemple o encontro entre os objetivos da empresa e os interesses dos colaboradores. Nesse sentido, lança como objetivo da educação empresarial o reforço da identificação do indivíduo com os valores da cultura organizacional por meio da elaboração de processos educativos capazes de cultivar nos trabalhadores o sentimento de pertencimento e de orgulho da empresa.

Nesse cenário, entre os anos de 1980 e 1990, a teoria da aprendizagem cognitivista passa a integrar os estudos organizacionais voltados às práticas educativas, enfatizando os processos mentais que possibilitam a adesão do indivíduo às estratégias da empresa. A ênfase nos estudos sobre percepção, cognição, construção de valores e controle das emoções no trabalho passou a respaldar a elaboração dos programas de educação. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2004) o foco dessa abordagem, que compreende a aprendizagem com a integração cognitiva do conhecimento que depende dos processos mentais centrais como atenção e memória, está no processo de armazenamento, utilização e transformação das informações, no plano da cognição.

⁴ Segundo Alves (2000), a crise política (e ideológica) das estratégias de classe criou as condições “subjetivas” para a nova hegemonia do capital na produção. É uma variável política decisiva se considerarmos que, o que se procura constituir com o novo complexo de reestruturação produtiva, caracterizado pelo toyotismo sistêmico, é uma captura da subjetividade operária pela lógica do capital, um novo consentimento operário (ativo e propositivo), em especial no plano de suas organizações sindicais, compatível com as necessidades da produção capitalista na pós-grande indústria, o que implica debilitar posturas classistas de cariz socialista, avessas à parceria do capital na produção (pg. 190).

A concepção predominante da aprendizagem na literatura voltada aos estudos organizacionais apontada por Fleury e Júnior (2002) permanece até a atualidade tendo como as duas principais vertentes, o modelo behaviorista e o modelo cognitivo. Segundo Tunes, Tacca e Mitjáns-Martínez (2006), que observam essa predominância também nos modelos hegemônicos de aprendizagem na área educacional e da psicologia, apontando os agrupamentos das teorias em cognitivas e baseadas no estímulo-resposta (onde se enquadra o modelo behaviorista), as divergências entre esses dois modelos residem no *fato em si* da aprendizagem, na forma de compreender seus *mecanismos* e sua *repercussão*. Igualmente, o fato da aprendizagem, o que é aprendido, para as teorias do estímulo-resposta são hábitos, enquanto para os cognitivistas são estruturas cognitivas, ou repertórios de processamento de informação; os mecanismos são periféricos para o primeiro grupo e centrais para o segundo e; a repercussão, a forma como o aprendiz utiliza o que aprendeu em novas situações-problema, reside no repertório de experiências que é criado a partir da aprendizagem e passa a ser utilizado pelo aprendiz de acordo com os teóricos do estímulo-resposta ou reside no *insight* que a aprendizagem possibilita para os cognitivistas. (TUNES, TACCA e MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2006).

Dessa forma, ainda segundo as autoras, as divergências entre esses dois grupos teóricos residem na interpretação do fato, mantendo em comum, no entanto, a crença na possibilidade de uma formulação genérica sobre o que é a aprendizagem. Assim, apresentam uma abordagem reducionista sobre o fenômeno definindo-o a partir de uma compreensão restrita (a cognição e o estímulo-resposta), e de caráter tautológico, na medida em que tornam como explicação para a aprendizagem o que ainda deveria ser explicado.

Segundo Lopéz e Cerqueira (2014) essas duas correntes de pensamento, que estão como pano de fundo das principais teorias que surgem no campo organizacional, ligadas à aprendizagem, por partirem de concepções universalizantes, se tornam insuficientes para compreender a complexidade inerente a esse fenômeno e descartam sua dimensão subjetiva, na medida em que a subjetividade está vinculada às formas singulares de aprendizagem, integrando elementos socioculturais vivenciados de forma particular na experiência educativa do sujeito, sendo, portanto, incompatível a qualquer perspectiva apriorística.

O imperativo da produtividade que esteve presente desde a era Taylorista manteve sempre presente a abordagem pragmática das práticas organizacionais e, por consequência, da educação empresarial. Essa trajetória que antecede a configuração do cenário atual, e solidifica as principais abordagens teóricas e metodológicas para compreender o fenômeno da aprendizagem e as decorrentes práticas educacionais que constituem o panorama que encontramos atualmente nas organizações. A partir das transformações globais emergentes da chamada Era Informacional (TEIXEIRA e ZACARELLI, 2008), iniciadas na década de 80, desvelou-se um cenário no qual as empresas encontram diversos desafios para garantir sua sobrevivência, buscando adaptar suas prioridades e práticas de gestão. O conhecimento adquire um papel central e as pessoas passam a ser consideradas o capital intelectual das organizações.

Nessa perspectiva, o capital intelectual é apresentado como principal fator de produtividade e competitividade, sendo a capacidade geradora dos indivíduos e das organizações de transformar informações e conhecimentos viáveis aos seus propósitos, um dos aspectos de maior relevância no contexto empresarial. As críticas realizadas por alguns autores, como Grant (1996), Nonaka, Toyama e Konno (2002), Kogut e Zander (1992), Prahalad e Hamel (1990), consideram que a utilização do conhecimento é uma importante fonte de sustentabilidade e de vantagens competitivas às empresas, ainda que não seja considerada como exclusiva nessa relação, porém, a cultura gerencial ocidental tem simplificado demasiadamente a natureza do conhecimento organizacional, sobretudo ao privilegiar a natureza explícita do comportamento mensurável e individual em relação à natureza tácita e coletiva do conhecimento (COOK e BROWN, 1999).

Seguindo o mesmo raciocínio, Schultze e Leidner (2002), sinalizam que essa simplificação tem sido representada pelo discurso higienizado e normativo nas organizações, salientando a natureza eminentemente racionalista do conhecimento, que considera a possibilidade de gerenciá-lo e de controlá-lo. Para os autores da corrente normativa, como Zhao, Kumar e Stohr (2001), Gregor e Benbasat (1999), Lee e O'Keefe (1996), Dhaliwal e Benbasat (1996), para citar alguns, a relação com a aquisição do conhecimento ocorre de modo objetual, encontrando-se na externalidade do indivíduo, possibilitando assim, ser estocado, manipulado e transferido por meio instrumental e com o uso de tecnologias informacionais. Com

base nessas relações é que se ergueram os princípios que regem o discurso normativo no campo organizacional, tendo como base as produções teóricas desses autores anglo-saxões, especialmente, pela literatura do *knowledge management*⁵.

Em oposição, o discurso interpretativo tem considerado o conhecimento como parte integrante e inseparável às práticas organizacionais, ou seja, está inscrito em uma cultura organizacional específica e dificilmente poderá ser gerenciado nos moldes propostos pelo discurso normativo. Os autores da corrente interpretativa como Robey e Sahay (1996), George, Iacono e Kling (1995), Boland (2000), priorizam o papel do conhecimento na transformação organizacional sem considerá-lo um dado ou bem objetivo, sendo parte inseparável do indivíduo e socialmente construído.

Assim, é possível estabelecer o seguinte quadro comparativo: enquanto no discurso normativo o foco é a solução de problemas por meio de repositórios de conhecimento, no discurso interpretativo o foco está no processo e nas práticas de trabalho, com a defesa do princípio do conhecimento socialmente construído por meio da interação entre os indivíduos (BALESTRIN, 2007).

Seguindo com esse mesmo pensamento, a função estratégica que as pessoas adquiriram nas organizações delineia um novo *perfil* de trabalhador, diferenciado daquele que foi valorizado na era industrial e pós-industrial. A capacidade de cumprir as tarefas inerentes ao cargo e a obediência às normas e procedimentos consagrados, passam a ser menos valorizadas do que características profissionais como a autonomia, comprometimento, capacidade inovadora, que crie novas formas de garantir a competitividade da instituição e que esteja preparado para enfrentar situações novas e inesperadas. Esse novo perfil de trabalhador faz jus às transformações globais da Era Informacional que suplanta os modelos anteriores das organizações. Se antes a atividade econômica era dotada de relativa estabilidade, o foco estava no processo, predominava o emprego formal e a organização do trabalho se baseava em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas, atualmente prevalece cada vez mais a lógica de serviços, o foco no resultado, constituindo relações informais e um trabalho organizado em metas,

⁵ O conceito de *knowledge management* refere-se aos processos de criação, identificação, integração, recuperação, compartilhamento e utilização do conhecimento integrado às práticas laborais de uma determinada empresa. O *knowledge management* também é considerado um sistema de gerenciamento corporativo com vistas as melhores práticas empresariais (CARAYANNIS, 1999).

responsabilidades e multifuncionalidades. Nesse novo cenário o conceito de *qualificação*, mais coerente com o cenário anterior, cede lugar ao conceito de *competência* (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

Essa mudança conceitual não se restringe ao contexto das organizações, gerando impactos significativos no campo da Educação, intensificando a aproximação entre os estudos organizacionais e a Pedagogia. Segundo Ramos (2002), no Brasil, a partir dessa mudança conceitual foram realizadas reformulações teóricas e metodológicas que afetaram mais diretamente a política de educação profissional a partir dos anos 90, adquirindo corpo jurídico-institucional no governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo a autora, o redimensionamento do conceito de qualificação implicou alterações nos critérios de formação profissional, de ingresso ao emprego, de classificação e remuneração, apontando um movimento generalizado em diversos países, visando a reforma de seus sistemas de educação profissional. Ainda segundo Ramos (2002):

Esse fenômeno tem um significado não só técnico, mas também político. As reformas associaram-se ainda aos processos de globalização da economia e à crise do emprego, colocando-se a necessidade da criação de novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas. Espera-se, por um lado, proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, juntamente com os adultos, construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social. Nisso está à razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade (p.402)

A pedagogia das competências atualmente está presente nas Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e em suas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1999, 2000) expressando uma reforma educacional que mantém e reforça um olhar pragmático sobre o processo de ensino-aprendizagem. As contradições se evidenciam em relação à finalidade da Educação, na medida em que se considera a formação profissional pelo critério de sua utilidade ao sistema de produção, subestimando o desenvolvimento reflexivo, crítico e criativo do trabalhador em relação ao seu trabalho.

Neste cenário em que a noção de competências se expande no campo da Educação e das Organizações, surge o conceito de Educação Corporativa para se sobrepor às práticas tradicionais de Treinamento e Desenvolvimento (T&D). De acordo com Eboli (2010), a Educação Corporativa é representada pelo conjunto de atividades educacionais inseridas no contexto organizacional com a finalidade de

fomentar “o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, de uma forma sistemática, estratégica e contínua” (p. 123).

A transição para o conceito de Educação Corporativa se dá sob o guarda-chuva das modificações nas estratégias de gestão de pessoas que foram se transformando para fomentar a retenção e o desenvolvimento desse novo perfil dos trabalhadores. Sendo assim, as práticas educacionais que antes se reduziam a realização de treinamentos pontuais voltados para a eficácia do desempenho de tarefas inerentes ao cargo, dão lugar ao desenvolvimento contínuo de competências individuais e organizacionais para a agregação de valor, sendo consolidadas na implantação de Universidades Corporativas. De acordo com Marcondes (2008):

Não se trata mais de treinar e desenvolver colaboradores perante os objetivos estratégicos da empresa, mas de envolvê-los em processos de educação continuada, expondo-os aos mais variados tipos de conhecimento que lhes permitam responder ao desconhecido. Trata-se também de ampliar os horizontes, para se posicionar em um mundo com demandas sociais, políticas e culturais diferenciadas, que abrangem fornecedores, clientes e grupos sociais que podem exercer influência sobre as empresas (p. 271).

O sistema de gestão de pessoas que embasa essa nova abordagem do processo educativo nas organizações é a gestão por competências (EBOLI, 2010), que também surge e se dissemina a partir da noção de competência e das demandas por adequações dos modelos tradicionais de gestão às transformações geradas pelos processos de globalização e seus desdobramentos nas arquiteturas organizacionais e nas relações comerciais. De acordo com Dutra e Comini (2010),

Na literatura acadêmica e na prática empresarial, a gestão por competências é com frequência apresentada como um referencial que não só integra instrumentos de gestão de pessoas como também aporta uma contribuição singular à implantação das estratégias. Esse segundo entendimento decorre da visão da empresa baseada em recursos (VBR), que enfatiza que a geração de riquezas e implantação de estratégias deriva da utilização e desenvolvimento de recursos únicos de que uma organização dispõe. Nessa lógica, as competências profissionais enfatizadas pela organização em seus modelos de gestão por competências podem ser entendidas como um dos “recursos” que traduzem as especificidades de suas estratégias e, nessa medida, seriam únicas e singulares para cada organização (p. 107).

As práticas atuais de Educação Corporativa estão essencialmente ligadas à implantação de Universidades Corporativas e têm nas bases conceituais a noção de competência. Por esse olhar, a forma como é entendido o indivíduo, sua

aprendizagem e sua relação com o trabalho que se dissemina no atual discurso organizacional se articula ao desenvolvimento deste conceito o qual será problematizado nos tópicos a seguir.

3.1.2. A noção de competências e os desdobramentos na Educação Corporativa

A noção de competência tem adquirido cada vez mais destaque em substituição à noção de qualificação, tanto no âmbito educacional quanto nos espaços organizacionais, sendo orientadora das práticas educativas de forma cada vez mais generalizada, com base na justificativa da crescente complexificação do trabalho decorrente de transformações globais que caracterizam a chamada Sociedade do Conhecimento. O modo de organização do trabalho passa a preconizar formatos mais flexíveis visando à adaptação das organizações para atender à competitividade e dos perfis profissionais para que se tornem cada vez mais autônomos e polivalentes.

Todavia, para compreender o alcance desse modelo pedagógico, faz-se necessário analisá-lo de forma mais criteriosa. A definição de competência não é consensual. Perrenoud, uma das principais referências sobre o tema no campo da Educação no Brasil, refere-se ao termo como polissêmico, sem, no entanto, indicar quais seriam seus possíveis significados, definindo-o como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" (PERRENOUD, 1999, p.7).

Para Manfredi (1998), apesar da ambiguidade que se percebe sobre o termo, se tomarmos as implicações que a substituição do termo competência pelo de qualificação tem na configuração do perfil do trabalhador, que institucionaliza determinadas exigências para romper com designações preexistentes, promoção e remuneração, é possível encontrar um traço em comum na forma como tais formulações são levadas para o meio acadêmico e profissional: a substituição do termo *conhecimento* pelo termo *saberes*, segmentado em três dimensões, conforme aponta Invernizzi (2001):

- a. O *saber*, envolvendo as dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente ou através da experiência profissional;

- b. O *saber agir* (também designado 'saber fazer'), que implica a capacidade de transpor os conhecimentos para situações concretas, tomada de decisões, resolução de problemas, enfrentamento de situações novas e,
- c. O *saber ser*, que inclui traços de personalidade requeridos nas relações sociais de trabalho, tais como envolvimento, responsabilidade, disponibilidade para a inovação e a mudança, assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade, etc (p.118).

Esta definição, apesar das variações existentes, é convergente com a forma mais disseminada nos estudos organizacionais. De acordo com Dutra (2012) a competência individual corresponde ao conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) necessárias à execução do trabalho que são mobilizadas pelos indivíduos e geram a entrega, sendo esta entendida como agregação de valor da pessoa à organização. Com uma definição semelhante, Fleury (2002) conceitua a competência como: “Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 55).

Essa distinção dos saberes reflete, segundo Invernizzi (2001), as transformações mais evidentes que estão ocorrendo no trabalho, como o aumento da importância dada aos conhecimentos, em especial, ao “saber fazer” que inclui o conhecimento tácito e obtido informalmente, capaz de gerar resultados práticos, e a exaltação dos aspectos comportamentais, ligados ao *saber ser*, na medida em que se tornaram relevantes para alavancar a competitividade e sustentabilidade das organizações pelo novo perfil do trabalhador, valorizado pela proatividade, criatividade, capacidade de resolver problemas entre outros.

A partir desse entendimento e das definições apresentadas, as principais novidades que estão associadas ao surgimento da noção de competência, e ligadas à possibilidade do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, bem como ao avanço sobre a precarização das relações de trabalho, são, segundo Araújo (2001):

(...) a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação as capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos (p.12).

Todavia, observando o momento histórico e social em que a noção de competência se situa, vale ressaltar que:

- Seu surgimento está comprometido com o processo de reestruturação capitalista;
- Sua emergência está vinculada à necessidade de reorganizar o trabalho, contando, para isso, com trabalhadores que se adaptem às permanentes mutações do mercado, dos produtos e das próprias formas de organização laborais;
- Aponta-se ainda sua fundamentação sobre duas ideias que, ao mesmo tempo, favorecem a compreensão de sua aceitação nos espaços organizacionais e seu alinhamento com os propósitos empresariais; e
- Sinalizam limitações quanto à concepção dos processos de aprendizagem e educação.

A partir do exposto, duas ideias são fundamentais para o entendimento do conceito: a primeira ideia é a de que as competências, quando entendidas atributos dos indivíduos e sua capacidade de mobilizá-los para gerar o resultado desejado, conduzem à responsabilização pessoal do trabalhador pelo desempenho; e a segunda ideia, relacionada à primeira, é a de que a mobilização das competências é um processo adaptativo (OLIVEIRA SANTOS, 2014).

Essas ideias colocam o desenvolvimento de capacidades e habilidades voltadas para a sua adequação às variações do contexto empresarial como prioridade das práticas educativas e, com base na capacidade de adaptação do indivíduo e de mobilização dos saberes, se atribui excepcionalmente a ele suas possibilidades de desenvolvimento profissional. A noção de empregabilidade se fundamenta nesse entendimento, a qual tem sido utilizada para se referir às condições individuais da integração dos indivíduos à realidade do mercado de trabalho e à habilidade que possuem para negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando suas competências (MACHADO, 1998).

Tendo uma compreensão naturalizada das competências, ou seja, como próprias à natureza do indivíduo, se subestima o papel do contexto sócio-histórico na sua construção e viabilização. Coloca-se, então, ênfase na responsabilidade

individual reduzindo a importância dos aspectos institucionais, culturais e históricos, estabelece-se uma dicotomia entre o individual e social na forma de compreender a relação entre o homem e o trabalho que não pode favorecer um movimento voltado à valorização do trabalhador, mas, ao contrário, promove processos de ajustamento que não se contrapõem à realidade dada, objetivando apenas o seu aperfeiçoamento, opondo-se à emergência de sujeitos críticos, reflexivos e criativos. Unindo-se a isso, as competências fragmentam a compreensão do indivíduo, como se os aspectos a que elas apontam pudessem ser dissociados entre si e de outras realidades dentro das quais os indivíduos existem dentro e fora das organizações.

Nessa perspectiva, o perfil do trabalhador proativo, criativo, engajado ao trabalho reserva-se à conveniência da organização, sendo valorizado apenas quando se implica no objetivo comum e na convergência com o sistema produtivo. Quando a conveniência não é percebida, o descompasso é atribuído exclusivamente ao trabalhador e à sua falta de aptidão para “tolerar frustrações” e “administrar mudanças”, ou seja, de desenvolver e mobilizar suas competências.

Por este viés, Ramos (2004) compreende que o movimento que a pedagogia das competências representa, se caracteriza por um processo de edificação de hegemonia que mantém a oposição de interesses, desta vez com um discurso diferenciado, sendo produzido tanto no interior do Estado quanto na sociedade civil, com a organização de uma nova cultura que abrange seus aparelhos econômicos e ideológicos para se obter o consenso ativo dos trabalhadores. A autora argumenta:

(...) todas as esferas sociais, desde as empresas, passando pela mídia e pela escola, até o corpo técnico do Estado, ocuparam-se da disseminação das novas ideias. A formação do trabalhador – enquanto processo de adequação psicofísica aos novos padrões sociais – transcendeu às práticas educativas formais que se dão na escola e nas instituições de formação, para envolver toda a sociedade na construção de um novo senso comum convencido de que as relações de trabalho atuais se pautam pela autonomia, pelo empreendimento e pela competência individual. (p. 11)

O discurso da autonomia e da ênfase sobre o indivíduo que permeia a noção de competência é confrontado pela autora diante de suas implicações em diversas instâncias. Do ponto de vista político, se torna apropriado ao processo de despolitização das relações sociais em favor da individualização das reivindicações e negociações, as quais passam a pautar-se cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, e a se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.

(RAMOS, 2002). Todavia, segundo Machado (1998), a ênfase dada ao indivíduo não representa uma valorização do elemento humano, na medida em que:

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuem para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos (p. 84).

A ideia de autonomia presente no uso da noção de competência, na verdade se limita quando o propósito do modelo pautado por competência está vinculado à manutenção do *status quo*. De acordo com Araújo (2001), este propósito está presente na combinação de princípios pragmáticos e racionalistas que fundamentam a noção de competência. Segundo o autor, do racionalismo, se aproveitam as tentativas de objetivação das competências tendo em vista o controle e planejamento dos sistemas produtivos e de educação. Do pragmatismo, por outro lado, há um aproveitamento da lógica utilitarista, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis e aplicáveis. De outro modo, o cognitivismo, ao promover a decomposição e objetivação das competências favoreceu também, o tratamento imediato e utilitário destas nos processos formativos.

A perspectiva racionalista se reflete no que Araújo (2001) denomina de “normalização da competência” (p.31), ou seja, na competência identificada, com uma descrição que se torna convencional e se converte em norma a partir da qual serão planejados os programas educativos. Essa visão se desdobra na concepção fracionada das competências que parcela as operações e funções cognitivas e que, segundo Araújo (2001) parece ser um consenso entre os cognitivistas, expressando a ideia de objetivação das competências, materializadas para serem identificadas e normalizadas. Com esse entendimento racionalista, o autor aponta a tentativa de explicitar os atos humanos e a aprendizagem, particularmente no trabalho, em uma lógica sequenciada que pode ser controlada e autocontrolada para gerar *performance* eficaz. Desdobramento desse pensamento, acredita-se também na possibilidade prática de uma ação educativa dirigida e autodirigida para este fim.

Essa perspectiva cognitivista desconsidera a multiplicidade de determinações da ação humana, sejam sociais, culturais e afetivas que dificultam sua formalização,

assim como elementos psicológicos que não podem ser apreendidos na objetivação do comportamento competente e que subjetivam sua expressão como a criatividade, imaginação, transgressão entre outros.

Ademais, esse pensamento cognitivista que se desdobra em uma concepção da aprendizagem equivalente à lógica do processamento de informações, metáfora que as ciências cognitivas utilizaram para comparar a mente humana à lógica da computação, caracteriza uma compreensão mecanicista que se torna limitada para abarcar a dimensão subjetiva e emocional que perpassa a aprendizagem e lhe atribui percursos exclusivos e imprevisíveis. Nesse sentido, a concepção substancializada e apriorística das capacidades humanas que subjaz na objetivação das competências, como traços inerentes ou potenciais que se tornam aptos à mensuração e classificação, desconsidera seu caráter processual e multidimensional bem como os aspectos históricos, culturais e subjetivos que atravessam a ação e aprendizagem humanas e se constituem em experiências singularizadas.

A abordagem pragmática, para além do viés adaptativo que confere à educação e que coloca o foco da aprendizagem no que se *sabe fazer* em detrimento do que efetivamente se aprendeu, estabelece um estreitamento de sua finalidade àquilo que é útil e necessário às organizações e, como desdobramento, conduz à fragilização do conhecimento. Alinhadas ao viés adaptativo e prático da educação, as propostas pedagógicas se baseiam na organização modular e em técnicas e atividades voltadas para a utilização/simulação de processos e ferramentas reais de trabalho. Nessa perspectiva, visando ao desenvolvimento da capacidade real de trabalho, segmentam as capacidades humanas sob a suposição de que a soma das partes (módulos) constrói um processo de formação integrado, escamoteando, portanto, a dialeticidade que as ações isoladas estabelecem entre si e com o contexto social (ARAÚJO, 2001. p. 143).

Com a ênfase na finalidade prática e resolutiva no processo de ensino-aprendizagem, a compreensão reflexiva sobre a construção do conhecimento recebe desproporcional importância, desarticulando, apesar do discurso contrário, a prática da teoria, enfatizando a primeira em detrimento da segunda e desprezando a necessidade de tratamento científico ao conhecimento (ARAÚJO, 2001). Diante desse contexto em que o conhecimento não é apresentado em uma relação que

favoreça a reflexão e a unidade teórico-prática, a noção de competência, por consequência:

(...) se reduz às representações de comportamentos limitados a estereótipos e crenças do que vem a ser a expressão das competências com base no senso comum, as quais são lançadas na forma de expectativas sobre os colaboradores e avaliadas/mensuradas a partir da coerência entre sua representação e a percepção do comportamento do outro, como ocorre na avaliação de desempenho por competências e, a partir disso, se torna incapaz de entrever os complexos espaços intermediários entre as âncoras das representações sociais, tornando-se um obstáculo à visualização da singularidade, prescrevendo práticas educacionais focadas na uniformização e não na particularização do processo de aprendizagem (OLIVEIRA SANTOS, 2014, p. 38).

De acordo com os apontamentos apresentados, se observa que por trás do discurso da busca por convergência de interesses entre organizações, trabalhadores e sociedade, prevalecem objetivos voltados à promoção dos processos de ajustamento dos trabalhadores ao seu contexto profissional, cultural e social, imperando os interesses das empresas na definição das finalidades da educação empresarial.

Apesar da noção de competências ser colocada como alternativa à inflexibilidade da orientação pela lógica taylorista, as críticas apresentadas direcionam, paradoxalmente, seu caráter prescritivo, expresso nas normas construídas a partir da identificação de comportamentos considerados exitosos, da decomposição de funções e capacidades tidas como necessárias para o cumprimento de objetivos produtivos e da relação dicotômica entre teoria e prática que se pressupõe na educação. Com esse prisma se estabelece uma relação estanque com o conhecimento, restrita ao viés instrumental, fomentando uma educação que não consegue se diferenciar tanto quanto pretende da lógica taylorista, bem como é desfavorável às produções subjetivas dos indivíduos, docentes e discentes. Tal dicotomia implica uma relação na qual o caráter gerador e transformador do homem é desconsiderado e a educação emancipatória se torna ausente das agendas da educação corporativa fundamentadas nessa perspectiva da competência.

As críticas apresentadas à noção de competência sinalizam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre este termo e suas implicações e contradições. Todavia, não gostaria de apresentar a noção de competência como a

grande vilã nas práticas hegemônicas de educação corporativa, e muito menos de afirmar que ela seja capaz de evitar que uma aprendizagem reflexiva e transformadora se suceda. Apesar de terem sido apresentados aspectos das práticas fundamentadas na perspectiva de competência que desfavorecem essa aprendizagem, a capacidade reflexiva e crítica do discente não se subjugou ou ficou dependente da relação ou do modelo pedagógico proposto, podendo ser, inclusive, transformadora dessa relação.

Apesar dos problemas levantados acerca da noção de competência e de sua utilização, deixar de usá-la não é condição suficiente para viabilizar uma prática educativa distinta e comprometida com a aprendizagem compreensiva, reflexiva e crítica da pessoa. Na verdade, se esse conceito por alguma razão fosse abandonado, seria muito provável que outro equivalente surgiria com implicações e fundamentos semelhantes. De fato, a análise do percurso histórico da educação e aprendizagem no contexto das organizações, que culmina na atual gestão por competências, nos permite observar o nível incremental das mudanças que foram realizadas, tendo alterações nos procedimentos, nas nomenclaturas, nas formas de diagnóstico, de avaliação, entre outras, mas que não chegaram ao nível estrutural, mantendo em comum as mesmas bases e propósitos, com implicações e limitações semelhantes.

De acordo com Dutra (2012), atualmente as principais questões que desafiam a gestão por competências residem em como criar e manter o comprometimento e o vínculo das pessoas com os objetivos, propostas e valores organizacionais. São desafios muito similares aos da era taylorista, e mais tarde, das inúmeras teorias que tentaram explicar os padrões da motivação humana para o trabalho, evidenciando a insuficiência dessas bases para avançar na compreensão dos fenômenos humanos, na medida em que demanda o aprofundamento na natureza teórica, o que implicaria o descentramento do nível instrumental e empírico que prevalece dicotomizado da teoria desde os primórdios dos estudos organizacionais.

No entanto, os desafios que se impõem sobre a educação empresarial contemporânea extrapolam os seus limites epistemológicos, apontando paradoxos e incertezas que há na busca incansável por controle, manipulação e predição do comportamento, o que sempre norteou este campo e é um dos maiores entraves à

percepção da natureza complexa que permeia os sistemas de relações socioprofissionais.

O entrave está na incapacidade teórica e epistemológica desses modelos para contemplar o que escapa aos padrões estabelecidos, o que não se expressa pelo comportamento, o que não se alcança pelo instrumento, o que não se pode prever ou manejar, e que é exatamente como se caracterizam os complexos processos de aprendizagem, motivação e engajamento humanos.

3.1.3. Abordagens críticas das organizações e suas implicações para a Educação

Diversas discussões têm sido elaboradas com viés crítico sobre os estudos organizacionais hegemônicos, os quais perpassam o tema da subjetividade e do sujeito por perspectivas distintas. De acordo com pesquisa realizada por Paes de Paula (2008), existem nos autores críticos nacionais atuais a influência da Escola de Frankfurt e do pós-estruturalismo, prevalecendo, no entanto, as ideias originárias de Alberto Guerreiro Ramos e Maurício Tragtenberg, precursores dos estudos organizacionais críticos no Brasil. A autora aponta, também, a referência frequente nos estudos nacionais de teóricos franceses como Christophe Dejours, Jean-François Chanlat, Max Pagès e Eugène Enriquez que apresentam a perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho fundamentada nos pressupostos psicanalíticos para abordar a subjetividade nas organizações. Autores como Richard Sennet, Ricardo Antunes, José Henrique de Faria, Eduardo Davel e Sylvia Constant Vergara também foram apontados nas produções sobre o tema da subjetividade nas organizações.

Na definição de teorias críticas a autora destaca, todavia, que, para receberem esta denominação devem ser apresentadas elaborações que se contrapõem ao pensamento funcionalista, elencando as principais características para identificar tais produções:

- a) Visão desnaturalizada sobre a organização e a teoria tratando-as quando inseridas em um contexto sócio-histórico específico. O discurso organizacional é apresentado como suscetível de falhas, contradições e

incongruências, e são questionados e/ou revelados os aspectos de dominação, exploração e controle;

- b) Desvinculação da *performance*, não estando orientada à melhoria da lucratividade, rentabilidade, eficiência ou produtividade;
- c) Intenção emancipatória, identificando, denunciando ou considerando os modos de exploração e dominação que inibem a realização do potencial humano, tendo a emancipação das pessoas e a humanização da organização como objetivos.

Ainda segundo Paes de Paula (2008), a partir desses critérios, Davel e Vergara não são apresentados como críticos, na medida em que apresentam um viés pragmático sobre a subjetividade, vinculado à possibilidade de um gerenciamento mais eficaz das pessoas e voltado à melhoria da produtividade. A autora questiona, ainda, o aspecto crítico dos autores pós-estruturalistas, uma vez que defendem a “morte do sujeito”, ou seja, a impossibilidade de um sujeito que não esteja subjugado às determinações sócio-históricas, libidinais ou discursivas, sendo, desta forma, contrários à ideia de emancipação.

As implicações das teorias críticas para pensarmos a aprendizagem e as práticas educativas nas organizações reforçam a importância de uma educação voltada para a emancipação dos indivíduos e comprometida com relação entre teoria e prática, capaz de fomentar uma aprendizagem reflexiva e crítica das pessoas. Neste sentido, é inegável a contribuição dessas teorias para sinalizar as lacunas e incoerência das práticas hegemônicas nas organizações que frequentemente são fragmentárias.

Todavia, conforme aponta Paes de Paula (2008), cada corrente também carrega suas limitações teóricas, estando de acordo com ela quando aponta que uma via para o avanço no desenvolvimento das teorias críticas é uma elaboração que transcenda os dualismos que separam objetividade-subjetividade, sujeito-objeto e estrutura-ação, razão-emoção por uma dialética que não reduza a importância do sujeito na construção da realidade.

A ênfase dada à razão como via para a emancipação na Escola de Frankfurt aponta uma compreensão que não alcança a complexidade envolvida na relação entre o indivíduo e o contexto social, na medida em que subestima a importância da

dimensão emocional que dá vida a essa relação e impulsiona o indivíduo a uma atuação crítica e reflexiva, capaz de tensionar os espaços nos quais se impõe a determinação.

Ressalta-se, ainda, que a ênfase dada também pelos autores críticos nacionais ao sistema produtivo capitalista enquanto estrutura que determine e constranja a experiência do trabalhador, seja na sua atuação profissional ou nos espaços educativos, também constitui uma visão limitada acerca da relação entre as dimensões social-individual. Por esse viés, é apresentada uma relação de determinação que desconsidera o caráter complexo e paradoxal da forma como as duas instâncias se interpenetram e viabilizam a subjetivação e singularização das experiências pelo sujeito.

Vale destacar que a abordagem psicanalítica do homem, apontada por Leite e Paiva (2009)⁶ como uma das mais presentes na produção nacional sobre o tema da subjetividade nas organizações, também se torna limitada para compreender o homem na sua condição de sujeito, na medida em que esta abordagem compreende o indivíduo orientado pelas forças libidinais, pelas estruturas psíquicas e pelo inconsciente, os quais subestimam a constituição histórica e social do indivíduo e que permite gerar inteligibilidade acerca de seu caráter ativo nos diversos espaços sociais pelos quais transita.

A partir do exposto, apresentam-se a seguir os aportes do enfoque Cultural-Histórica da Subjetividade como uma via para superar as limitações apresentadas pelas teorias alternativas aos estudos hegemônicos no sentido de avançar na compreensão do sujeito, da complexidade da aprendizagem e da relação entre as instâncias social-individual, possibilitando uma construção teórica que dialogue com a diversidade sem excluir as diferenças, fazendo delas pontos de apoio para se avançar na construção do conhecimento que integre as dimensões subjetivas do aprender no contexto das organizações.

⁶ Na pesquisa realizada por Leite e Paiva (2009) sobre os artigos publicados nos anais dos encontros promovidos pela ANPAD no período de 1997 a 2008 abordando o tema da subjetividade nas organizações, foram apontados entre os autores mais citados: Christophe Dejours, Jean-François Chanlat, Engéne Enrique e Pagès. Estes autores discutem o tema da subjetividade pelo viés psicanalítico.

3.2. Aportes da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica

Neste tópico apresenta-se a perspectiva Cultural-Histórica da Subjetividade e suas categorias: Sentido Subjetivo, Configuração Subjetiva, Sujeito, Subjetividade Individual e Social. Ao final, serão apresentadas as implicações deste enfoque para a compreensão da educação e da aprendizagem no contexto das organizações, bem como sua contribuição para a construção do conhecimento configuracional sobre o tema.

3.2.1. A Subjetividade: teoria e suas categorias

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey apresenta um conceito de subjetividade que não tem relação com a forma com que o termo foi tratado por diferentes correntes filosóficas da modernidade, distando teórica e epistemologicamente. Pelo enfoque cultural-histórico se refere a um sistema plurideterminado e complexo que se constitui e afeta pela dinâmica social e pelas pessoas que a integram de forma articulada e dinâmica. A partir da compreensão dialética entre os elementos individuais, culturais e históricos que participam da constituição da subjetividade, revela uma representação cultural-histórica da psique que se organiza em um conjunto de categorias que conferem inteligibilidade às construções teóricas compreendendo suas múltiplas articulações, sem se impor ao processo de construção do conhecimento, mas procurando privilegiar o contato com o real de modo a qualificar seus cenários, conferindo o caráter autorreflexivo da teoria com potencial de conflito e reformulação do marco teórico em que se ampara (NEUBERN, 2005).

A perspectiva Cultural-Histórica da Subjetividade tem inspiração na psicologia soviética, em especial nas elaborações de Vygotsky e colaboradores, a partir do reconhecimento da psique como um sistema em desenvolvimento que se constitui historicamente e de forma articulada à cultura. Essa compreensão supera as concepções naturalistas que ainda têm forte expressão no campo da psicologia e educação, voltadas para o estudo das operações e funções humanas como produtos de relações deterministas com o mundo externo que não permitem a compreensão da realidade humana assim construída (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005, 2007a, 2011; 2014).

Vygotsky também reposiciona o papel das emoções e da fantasia, rompendo com a forte tendência racionalista de colocar em lugar central a cognição e a linguagem, dominante até hoje na ciência ocidental. Ao apresentar a definição de sentido como a integração da cognição e do afeto em uma unidade dinâmica, constitui uma opção qualitativamente distinta para o estudo da psique, outorgando um lugar ativo e gerador às emoções que permite singularizar a experiência do indivíduo, tornando-a irreduzível à atividade humana (GONZÁLEZ REY, 2011). Nessa perspectiva, o sentido abre espaço para desenvolver o tema da subjetividade a partir da compreensão subjetivada da experiência do indivíduo na interface com sua cultura e momento histórico, adquirindo *status* ontológico que rompe com uma noção da psique natural passando para uma compreensão cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2004).

Ainda que a contribuição de Vygotsky não consiga superar diretamente a visão excludente entre afeto e cognição, que marcou historicamente o desenvolvimento da psicologia, o conceito de “*perezhivanie* como a unidade psicológica do desenvolvimento humano, propiciou a combinação particular das influências externas que uma criança recebe e as vivências que desenvolve ante elas a partir de sua organização psicológica atual, o que ele definiu como a situação social do desenvolvimento” (MITZÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 32).

Entretanto, conforme aponta González Rey (2011), as elaborações desse autor voltadas para uma nova representação da psique ficaram inconclusas, tendo a limitação temporal, além da falta de suporte de seu próprio sistema teórico, o que ocasionou sucessivas interpretações reducionistas de suas definições originais. Contudo, deixou em aberto uma alternativa teórica a partir da qual foi possível desenvolver uma teoria da subjetividade. Nessa perspectiva, ainda que não tenha desenvolvido a categoria de sentido em sua obra, foi consistente no que escreveu, favorecendo, conforme afirma González Rey (2004):

(...) uma representação da subjetividade que permite entender a psique não como resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições. Os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões singulares em situações aparentemente semelhantes (p.53).

Diante das contribuições e limitação da psicologia soviética para a compreensão cultural-histórica da psique, González Rey desenvolve o estudo da subjetividade. A Subjetividade em teoria, conforme aponta Mitjáns-Martínez (2005), compreende um conjunto de construções articuladas que tenta gerar inteligibilidade sobre um segmento do real, constituindo um *corpus* teórico que compõe uma representação da psique humana comprometida com sua natureza cultural-histórica, sendo expressa por meio da articulação das categorias de *Subjetividade*, *Sentido Subjetivo*, *Configuração Subjetiva* e *Sujeito*.

Por essa perspectiva, a subjetividade, na condição de categoria central, compreende um sistema em desenvolvimento cuja unidade principal é a configuração subjetiva que integra o atual e o histórico, o individual e o social, que nunca está pré-determinada. As configurações subjetivas mais estáveis da pessoa constituem o sistema que, nessa perspectiva, se define como personalidade (GONZÁLEZ REY, 2012b). Ainda segundo o autor, a subjetividade é compreendida como:

(...) um nível de produção psíquica, inseparável dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Nessa compreensão, ela não é um sistema determinista intrapsíquico, situado apenas na mente individual, mas a qualidade de um tipo de produção humana que permite penetrar em dimensões ocultas do social e da cultura, que só se tornam visíveis na sua dimensão subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 173).

A compreensão da subjetividade na organização dos processos de sentido que ocorre de forma simultânea entre o social e o individual, aponta para seu valor ontológico, tendo a noção de ontologia como realidade que se constitui em formas particulares (GONZÁLEZ REY, 2003), na medida em que gera visibilidade sobre aspectos da psique e da sociedade que foram subestimados pela ciência moderna, ao mesmo tempo em que indica uma representação da psique que só pode ser entendida quando seus elementos constitutivos são tomados em conjunto, não sendo possível sua redução ou diluição a nenhum deles, superando concepções essencialistas, naturalistas, estáticas e substancializadas.

Nessa perspectiva, a subjetividade, como configuração de sentidos subjetivos, se explica a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com os outros, do espaço de constituição social e da cultura que transversaliza a ação do sujeito e

demais aspectos que se articulam na construção deste imenso mosaico (LOPÉZ, 2013).

A capilaridade e os processos de integração (social/individual; objetivo/subjetivo) que a subjetividade proporciona, permite o avanço das ciências sociais de forma sistêmica. A consideração da dimensão subjetiva das diferentes formas de organização da sociedade e da experiência humana dá oportunidade para, conforme aponta González Rey e Mitjáns-Martínez (2013):

O reconhecimento do caráter gerativo da subjetividade é fundamental para um entendimento não-mecânico do caráter social da psique humana; processos subjetivos nunca podem ser meramente explicados por influências sociais, pois qualquer produção deve ser analisada como resultado de uma auto-organização do sistema dentro do qual a produção ocorre. O sistema (...) da psique humana está imerso no drama da vida, não sendo uma entidade estática, mas um sistema vivo que permanentemente se reorganiza de acordo com a ação contínua do sujeito (p. 647) (minha tradução).

A compreensão da subjetividade como sistema aberto e de caráter processual também supera a noção universalizada da psique, representando uma constituição subjetiva inseparável do contexto cultural-histórico e, ao mesmo tempo, irreduzível a este graças às expressões singulares que se formam a partir das histórias e percursos individuais. Com este critério, a subjetividade assume formas de organização complexas que não se expressam de modo linear no comportamento humano, sendo insuficiente para compreendê-la, do ponto de vista epistemológico, a mera descrição (GONZÁLEZ REY, 2005). Ainda, segundo o autor, esse entendimento aponta que a subjetividade compõe um sistema submetido permanentemente à tensão da ruptura, sendo por esta razão imprevisível, tanto nas formas possíveis de organizações, quanto de expressão individual, apontando a inexistência da relação linear e isomórfica entre comportamento e configuração subjetiva.

Dessa forma, os apontamentos de González Rey acerca da Subjetividade apresentam uma nova via à ciência, não mais com o pensamento simplificador que acreditava ser possível previsão e controle sobre comportamentos humanos, mas ao contrário, trata-se de um referencial que procura problematizar o que aparenta ser simples e colocar novas perguntas no lugar de respostas. Essa perspectiva reflete uma proposta teórica e epistemológica que converge com a Educação em que

acreditamos, na qual a construção contínua do conhecimento impera sobre a busca por verdades estanques.

Por este viés, a teoria da Subjetividade apresenta um aporte para a compreensão da aprendizagem e da educação no contexto das organizações e do trabalho na medida em que adota uma abordagem integral e complexa do sujeito que aprende frente às concepções hegemônicas, situando-se no paradigma da complexidade (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2005) e subvertendo os princípios da certeza que sustentaram a ciência positivista (MORIN, 2004) sobre os quais se ancoram as abordagens dominantes da aprendizagem nas organizações.

Os quatro princípios da certeza, segundo Morin (2004), governaram o ideal do conhecimento científico até o final do século passado e são muito presentes ainda hoje. Estão centrados na revelação de leis simples que ordenam a confusão aparente dos fenômenos, buscando, por meio delas, identificar e estabelecer verdades simples.

O primeiro era o *princípio da Ordem* que pressupõe a estabilidade, a constância e a regularidade dos fenômenos, entendendo o mundo como uma máquina sobre a qual é possível conhecer o passado e o futuro. No entanto, torna-se necessário romper com esse pensamento simplificador, que de uma forma ou de outra, empobrece a relação com o que se vê, ou ainda, com o fenômeno que se espera pesquisar. Ao perceber que a desordem, assim como o acaso, estão presentes e ativos em nosso dia a dia, nos deparamos com a incerteza e que o desafio da complexidade é a irredutibilidade. A partir do exposto:

A orientação deste princípio pode ser observada nos estudos organizacionais voltados à aprendizagem pela predominância das abordagens behavioristas e cognitivistas que alimentam a crença na simetria entre comportamento, aprendizagem e processos cognitivos ou estímulos do ambiente, em uma relação de linearidade causal que dá suporte para a tão buscada previsão e mensuração do fator humano nas organizações (OLIVEIRA SANTOS, 2014, p, 30).

Ressaltamos que na perspectiva cultural-histórica da subjetividade esse princípio é subvertido, conforme explica Mitjáns-Martínez (2005), eis que a singularidade do sujeito expressa por sua história de vida e a forma particularizada com que se configuram suas produções simbólicas e emocionais, lhe conferem um percurso exclusivo, não sendo possível submetê-lo à lógica de causa-consequência

e nem caracterizá-lo de forma universal ou linear. A partir desse entendimento, enquanto o princípio da ordem restringe a compreensão dos fenômenos humanos a uma lógica mecânica e pré-determinada, a abordagem da subjetividade os contempla em relações inéditas e transformadoras.

De acordo com Mitjans-Martínez, (2005), o segundo e o terceiro princípios - *Separabilidade* e da *Redução* - possuem correlação: enquanto o primeiro pressupõe que a compreensão de um fenômeno parte da decomposição de seus elementos, o segundo sustenta o caráter prioritário de conhecer o elemento constitutivo em relação ao todo. Conforme aponta Morin (2004), o princípio da Separabilidade é expresso pelo pensamento cartesiano e, “no que diz respeito ao conhecimento objetivo, ele separa as matérias umas das outras, e ele separa o objeto conhecido do sujeito conhecedor” (p.560). Nessa perspectiva, observamos que:

(...) a orientação deste princípio nos estudos organizacionais pode ser observada, por exemplo, na abordagem fragmentada das competências que separa e normaliza os atributos humanos e os aborda de forma isolada do contexto, como um estoque de características que são mobilizadas pelo indivíduo para gerar o comportamento esperado. A separação das dimensões objetiva e subjetiva também está presente na ênfase dada ao comportamento observável que orienta as práticas organizacionais e de educação corporativa. Com essas abordagens, a psique é reduzida a sua expressão comportamental e a conduta passa a ser entendida como revelação de uma lei subjacente em si mesma, isolando-se, também, enquanto objeto de análise (OLIVEIRA SANTOS, 2014, p, 31).

O quarto princípio é o da lógica dedutivo-indutivo-identitária que confere racionalidade ao mundo e o concebe como coerente e totalmente acessível pelo pensamento, ficando excluído qualquer aspecto que exceda essa lógica. Conforme aponta Morin (2004), por este princípio se atribuía “um valor de verdade quase absoluta à indução, um valor absoluto à dedução e pelo qual toda e qualquer contradição deveria ser eliminada. O aparecimento de uma contradição num raciocínio assinalava o erro e obrigava a abandonar tal raciocínio” (p.560).

Nos estudos organizacionais, este princípio subjaz o destaque dado à objetividade, presente na normalização das competências e na ênfase aos instrumentos de mensuração e avaliação dos fenômenos psicossociais da organização, por exemplo. A neutralidade perseguida por esta abordagem se reflete nas práticas educativas em que o conhecimento teórico vai a reboque do prático na medida em que este garante a objetividade e afasta a subjetividade, a qual representa uma ameaça à coerência, à lógica e ao controle almejado.

A ênfase quantitativa e empírica, nestes termos, visa assegurar a eliminação de contradições e abstrações, garantindo também o que Morin (2004) denomina de princípio do “meio termo” (p.566), em que o pensamento se torna refém da lógica ao invés de colocar a lógica a serviço do pensamento e reconhecer o valor que a tensão nascida das contradições pode gerar para o avanço do conhecimento em novas zonas de inteligibilidade.

Na perspectiva da Subjetividade de González Rey (2003), o princípio da lógica dedutivo-indutivo-identitária é subvertido pela compreensão da relação dialógica entre as diferentes dimensões que se articulam aos fenômenos humanos, de forma que não se reduzem umas às outras diante da contradição. A relação entre o social e o individual, por exemplo, entendidos como instâncias imbricadas de forma dinâmica e recursiva na constituição da subjetividade humana, supera as correntes deterministas de pensamento que fundamentam as abordagens hegemônicas da aprendizagem nas organizações, as quais, ora obscureceram o caráter ativo do indivíduo diante da determinação social, ora ignoraram as influências sociais na concepção do indivíduo para, assim, evitar as contradições que a multirreferencialidade dessas instâncias impõem à ordem simplista do pensamento indutivo/dedutivo.

Corroborando o acima descrito, acreditamos que as contradições possam se tornar fontes adicionais de entendimento sobre o mesmo fenômeno a ser pesquisado, com implicações epistemológicas e metodológicas que levam à compreensão do processo de produção do conhecimento como construtivo-interpretativo a partir do qual, conforme aponta González Rey (2005), a relação dinâmica entre a reelaboração intelectual e a experiência que constitui um processo mais flexível e complexo do que a lógica de indução e dedução. Nessa direção, o autor afirma que o “vaivém é a atividade reflexiva em seus inumeráveis desdobramentos e opções, que se integram e desintegram no curso do processo construtivo do pesquisador e que temos denominado *lógica configuracional*” (p.123).

Diante do exposto, e em consonância com os objetivos desta pesquisa, apontamos a Teoria da Subjetividade como aporte para repensar os processos de aprendizagem vigentes no contexto educativo das organizações por duas vias:

- Por apresentar uma representação da psique que constitui um modelo teórico específico para compreender o processo de aprendizagem na sua articulação social e individual, lançando luz ao seu caráter complexo e configuracional inserido no cenário da educação nas organizações; e
- Por estabelecer uma relação com o conhecimento que suplanta as limitações do paradigma da ciência clássica, constituindo uma nova forma de construção da inteligibilidade sobre a subjetividade na educação corporativa, cuja novidade não está no âmbito apenas incremental, na medida em que se fundamenta sobre bases diversas daquelas em que se erigiu a abordagem hegemônica.

Continuando nessa discussão, o sentido subjetivo é a produção simbólico-emocional do sujeito sobre uma vivência concreta, integrando elementos de sua história de vida e de seu contexto cultural-histórico. A produção de sentidos é a atividade subjetiva do sujeito, representando, do ponto de vista teórico, a forma como se estabelece a relação dialógica entre o social e o individual, transcendendo a lógica linear ou de determinação de uma instância sobre a outra, na medida em que pela produção de sentidos o sujeito particulariza sua experiência nos diversos espaços sociais, caracterizando uma relação de simultaneidade entre o individual e o social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005, 2012).

A partir do sentido subjetivo, as emoções adquirem importância central na compreensão da subjetividade. Ao se integrar aos registros simbólicos, as emoções permitem a singularização da experiência, colocando-a para além do significado compartilhado, constituindo uma organização psíquica qualitativamente distinta que se contextualiza na ação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005). Dessa forma, ainda segundo o autor, os sentidos subjetivos são caracterizados por uma versatilidade infinita e implicados de forma recursiva na multiplicidade de cenários em que a atuação do sujeito é subjetivada.

Nesses termos, a categoria de sentido subjetivo constitui uma definição que supera as concepções fragmentadas da educação predominantes nas organizações que privilegiam a dimensão cognitiva em detrimento da emocional. O conceito de sentido subjetivo implica uma compreensão configuracional da aprendizagem, e não restrita ao intelecto. A partir dessa perspectiva, González Rey (2008) explica que os

sentidos subjetivos constituem sistemas motivacionais que, diferentemente das tradicionais teorias de motivação, nos permitem representar o vínculo afetivo do sujeito em uma atividade para além de sua relação concreta com ela, mas enquanto produção de sentidos que resultam em uma configuração única, integrando emoções e processos simbólicos que advêm da subjetivação de aspectos da história individual e dos diferentes momentos atuais de cada sujeito. A respeito da motivação. González Rey (2014a) acentua:

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são dois momentos inseparáveis que avançam em uma relação tão próxima e recursiva que um é configurado no outro. Como resultado dessa geração de sentidos subjetivos, as configurações subjetivas se tornam a principal motivação de qualquer ação humana, conformada como momento dessa configuração subjetiva. O aspecto qualitativo da experiência humana é inerente a qualquer realidade humana; a subjetividade não é a reação de nossa mente a uma realidade e a um mundo dado, é parte de uma complexa realidade vivida por seres humanos, não como seres reativos, mas como seres gerativos criativos (p.48) (tradução minha).

A partir do entendimento da subjetividade inserida nas questões educacionais, concebemos que nesse processo o sujeito vai desenvolver sentidos subjetivos não apenas associadas à experiência concreta do aprender. Os sentidos subjetivos representam a sua articulação numa configuração subjetiva, produções dos indivíduos e grupos que expressam como viveram momentos de sua história de vida e de elementos do seu contexto, ou seja, aspectos como a relação com o professor, o papel que o aprendiz possui dentro do seu grupo de relações, questões de gênero, entre outras, compõem essa configuração do aprender que, quando considerada, qualifica o processo educativo como uma produção subjetiva da pessoa que aprende e, dessa forma, impacta sua motivação e capacidade de criar ou personalizar o conhecimento a partir do que aprende.

Essa perspectiva aponta a compreensão do caráter gerador das emoções como inseparáveis dos sentidos subjetivos, levando à constituição configuracional da motivação, aspectos fundamentais para compreender a complexidade do processo de aprendizagem de forma diferenciada das concepções dominantes nas organizações. As emoções nesta perspectiva não são mais tratadas de forma independente; elas fazem parte da subjetividade como sentidos subjetivos, não são entendidas pelos efeitos de influências externas, mas em produções relacionadas à organização psicológica que se desenvolve durante a experiência da pessoa, e,

nessa linha de entendimento, a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito, e não na atividade (GONZÁLEZ REY, 2005). De acordo com González Rey (2014a):

As verdadeiras bases do desenvolvimento humano são as reais configurações subjetivas na forma de produções subjetivas vivas e dinâmicas. Esse conceito é necessário a fim de se apreender a centralidade das emoções e da fantasia para a subjetividade humana. Essas emoções e processos simbólicos resultam de diversas experiências de vida, mas elas se juntam de diferentes maneiras, compondo a rede de configurações subjetivas que define a subjetividade humana. A expansão das configurações subjetivas, em qualquer área da vida humana, envolve o surgimento de múltiplos novos repertórios psicológicos desse processo, o que pode ser entendido como desenvolvimento psicológico; novas funções e sentidos subjetivos surgem, configurando novas etapas psicológicas qualitativas (p.54) (tradução minha).

Isso implica levar em conta também a fantasia e a imaginação na relação do sujeito com os espaços sociais, rompendo com a perspectiva racionalista e reativa da motivação para integrá-la ao caráter gerador do sujeito, implicado no seu contexto social e de aprendizagem. Dessa forma, a motivação não se caracteriza como um elemento ou função da personalidade que determina a ação, nem advém da correspondência com qualquer objeto, conteúdo ou atividade em uma relação de causalidade direta, como tem sido abordada nas organizações, onde é atribuída primordialmente à atuação do líder, ao cargo ou às políticas de gestão de pessoas, por exemplo.

A categoria de sentido subjetivo representa um avanço na compreensão do processo de aprendizagem e sua relação com a motivação do sujeito, na medida em que integra a emoção como dimensão essencial que ficou obscurecida pelas concepções hegemônicas de base cognitivista e comportamental (GONZÁLEZ REY, 2008).

A compreensão da forma como as emoções personalizam a experiência do aprender permite romper com definições universalizantes de aprendizagem e de motivação que vem sustentando as práticas educativas atuais no contexto organizacional, assinalando a singularidade que constitui as diferentes formas como cada pessoa pode se engajar no trabalho e aprender. Dessa forma, não cabe pensar em uma atividade, aprendizagem ou relação que seja motivadora em si.

A motivação do sujeito nessa relação constitui sua forma única de vivenciar o processo educativo, sobre a qual se entrelaçam sentidos subjetivos particulares

acerca da demanda educativa, dos conteúdos abordados, da relação pedagógica, da empatia com o docente, das perspectivas sobre aquela aprendizagem entre outros aspectos. Ao pensar uma prática pedagógica que, de alguma forma, favoreça a motivação e a aprendizagem, ela deve estar vinculada às novas produções de sentido que impliquem o sujeito no espaço educativo e propiciem uma experiência subjetiva da aprendizagem. Isso não se faz apenas pela escolha de conteúdos ou atividades pontuais, mas também pela construção de um espaço aberto e estimulante à sua implicação reflexiva, o que, ainda assim, não se torna uma garantia, tendo em vista a imprevisibilidade própria de seu caráter complexo.

Na perspectiva do trabalho pedagógico, a categoria de sentido subjetivo problematiza as relações de ensino-aprendizagem pautadas pela postura reprodutiva do conhecimento ou pela ênfase meramente instrumental. A compreensão da aprendizagem como processo configurado subjetivamente o coloca para além da aquisição de um saber, requisitando um trabalho pedagógico que favoreça a subjetivação associada a este saber. A experiência da aprendizagem como configuração subjetiva já pressupõe a implicação emocional da pessoa que aprende e seu engajamento na relação com o conhecimento, que não condiz com uma educação padronizante, pautada pela transmissão de saberes consagrados a partir de “melhores práticas” como ocorre com frequência no contexto organizacional (LOPÉZ e OLIVEIRA SANTOS, 2016).

Isto posto, o sistema complexo que integra os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito é elaborado pela categoria de *configuração subjetiva*, definida por González Rey (2003) como a forma relativamente estável de organização subjetiva da experiência. Apesar das configurações apresentarem relativa estabilidade, são, no entanto, passíveis de constantes modificações, na medida em que dialogam com os momentos presentes do sujeito e se reorganizam com a emergência de novos sentidos subjetivos.

González Rey (2003) teoriza na elaboração do conceito de personalidade, apresentando-a como um sistema de configurações subjetivas que não se avalia em abstrato ou fora do sistema de atividade com o qual o sujeito esteja comprometido. Dessa forma, as experiências que não têm sentido para o sujeito não impactam em

sua personalidade, se constituindo em eventos formais sem influência no seu desenvolvimento pessoal.

Essa perspectiva da personalidade, que parte da categoria de configuração subjetiva, reforça o caráter multidimensional e dinâmico da subjetividade que só pode ser compreendido de forma integral, rompendo com qualquer relação linear de causalidade entre os diversos sistemas que integram a psique, na medida em que a produção de sentidos subjetivos está configurada a partir de diferentes elementos procedentes das mais variadas esferas da experiência do sujeito e de sua constituição biológica, social e histórica, sendo determinantes enquanto conjunto, nos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no curso de sua ação (GONZÁLEZ REY, 2004).

Essa compreensão conduz a representar a personalidade como sistema vivo e constantemente alterado a partir da experiência, conforme explica González Rey (2012), “A personalidade aparece nas configurações subjetivas da ação não por meio de sentidos subjetivos que já “vêm prontos” da personalidade para a ação, mas pela relevância da personalidade na formação dos sentidos subjetivos que se configuram na ação” (p. 30).

Com esta compreensão, o conceito de configuração subjetiva, destaca-se o papel da cultura e do contexto histórico na constituição da subjetividade que demarcam o campo da ação do sujeito, sem perder de vista sua capacidade de singularização no interior da cultura. Nessa perspectiva, conforme aponta González Rey (2012):

A subjetividade é uma produção do sujeito que tem como matéria prima sua vida social e a cultural, porém não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento psíquico está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida. (p.34).

A vida social e cultural são a “matéria-prima” da produção de sentidos, a confrontação da configuração subjetiva do sujeito com os sentidos emergentes do momento atual geram uma tensão que o impulsiona a constituir novos recursos psíquicos e reorganizar sua experiência subjetiva, integrando elementos de sua história de vida a processos de imaginação e fantasia com potencial de

transformação, criação e desenvolvimento contínuos. Por essa razão, González Rey (2012) afirma que:

As configurações subjetivas da personalidade expressam a nossa biografia na dinâmica dos sentidos subjetivos que nelas se organizam. Não como soma dos fatos vividos, mas como organização subjetiva de nossas experiências vividas em devir, que se tornam atuais em cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades, relações e projetos que formam o presente. (p. 28).

Ao considerarmos as configurações subjetivas uma organização subjetiva das experiências em devir, tal posicionamento aponta para uma perspectiva na compreensão do processo de desenvolvimento humano e da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2012)

O autor salienta que as configurações subjetivas, enquanto produções dinâmicas das experiências vivenciadas pelo sujeito estão na gênese do desenvolvimento humano, colocando as emoções e a fantasia na centralidade deste processo e possibilitando a expansão das configurações subjetivas envolvidas no surgimento de novos repertórios psíquicos. O desenvolvimento ocorre em um processo contínuo, a partir da confrontação, da inquietação e do tensionamento, podendo facilitar a emergência de sentidos subjetivos que conduzem a alterações qualitativas na própria rede de configurações da qual se originaram, implicando novos percursos na vida do sujeito a partir de alternativas em relação à sua atuação no curso da experiência.

O resgate da subjetividade na dimensão da aprendizagem, sendo considerado por nós como um atributo essencial de sua própria definição cultural-histórica, permite o reconhecimento das práticas educativas como processos de sentido subjetivo, promotoras de uma compreensão que não renuncia ao seu caráter ativo e subjetivo e, por isso, não pode se limitar a estratégias alienantes e condicionadas no ato de aprender. Esta visão desenvolvida por González Rey (2008) esclarece que:

O caráter singular da aprendizagem vai nos obrigar a pensar em nossas práticas pedagógicas sobre os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem e o que necessariamente vai implicar um aluno com suas experiências e ideias de aprender (p. 38).

A partir desse entendimento, a relação ensino-aprendizagem deve ser pautada de forma que a centralidade do processo educativo esteja voltada para a abertura de possibilidades na emergência de novas configurações subjetivas do sujeito que

aprende, tendo em vista o seu posicionamento ativo, reflexivo e o seu desenvolvimento integral.

As configurações subjetivas que constituem a personalidade são organizações dinâmicas de sentidos subjetivos que têm adquirido uma relativa estabilidade no percurso da história de vida do indivíduo e que, mesmo que se organizem e se reorganizem de formas diversas perante as situações que o indivíduo vive, ocupam, pela sua força, um lugar importante na organização da subjetividade individual.

A estabilidade relativa que referimos à organização das configurações subjetivas da personalidade não ocorre porque elas aparecem por meio de sentidos subjetivos idênticos nas diferentes áreas da atividade humana, mas porque elas aparecem por sentidos subjetivos com elevada convergência. Considerar a relativa estabilidade desses sentidos subjetivos, sendo produto da história individual, não significa que sejam elementos fixos conformadores de uma única configuração subjetiva. Sentidos subjetivos semelhantes podem emergir no curso de configurações subjetivas diferentes e, inclusive, podem aparecer em uma configuração em um momento da ação do indivíduo e em outra configuração em outro momento do curso dessa ação. Para o autor a personalidade não é mais do que uma configuração de configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 1997,2003a).

Por outra parte, a categoria configuração subjetiva da ação refere-se à emergência de sentidos subjetivos que se configuram no curso da ação, e sempre nesse processo se produzem sentidos subjetivos, os quais expressam, por sua vez, as configurações subjetivas da personalidade que cobram significação no curso da ação. Esta distinção entre configurações subjetivas da personalidade e configurações subjetivas da ação permite compreender que entre personalidade e ação não há uma relação linear de causalidade, o que rompe com uma concepção bem difundida de que a personalidade define *a priori*, sendo compreendida como determinante desta, desconsiderando-se a complexidade da dimensão subjetiva das ações humanas na qual, de forma complexa, se integram o constituído no ator, seja social ou individual, e o contexto (MITZÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

A partir da compreensão do caráter dinâmico da personalidade e das configurações subjetivas implicadas nessa relação dialética entre as dimensões objetivo/subjetivo, individual/social e externo/interno, é que se desenvolvem

simultaneamente a partir de suas tensões e contradições, assim superando a forma dicotômica com que por muito tempo foram abordadas nas ciências humanas. Para gerar inteligibilidade sobre a complexidade dessa dinâmica foram elaboradas as categorias Subjetividade Individual e Subjetividade Social.

A *Subjetividade Individual* representa as formas de organização subjetiva particulares da pessoa, constituída a partir de sua história de vida, das suas relações pessoais e com os elementos da cultura na qual está inserida. Dessa forma, caracteriza-se pela singularidade e se contextualiza de forma particular a partir das experiências vividas (GONZÁLEZ REY, 2007).

A *Subjetividade Social*, ainda segundo o autor, representa forma como se organizam subjetivamente os diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em determinada sociedade, integram de maneira parcial e diferenciada os diversos espaços sociais que nela coexistem (GONZÁLEZ REY, 2007). Dessa forma, a subjetividade social perpassa constantemente a subjetividade individual do sujeito, e a partir desta relação o indivíduo pode gerar novos sentidos subjetivos, associados ao espaço social em que a sua atuação está situada e se modifica em um processo dialético contínuo.

Essa relação se dá a partir do conceito de recursividade que permite a abordagem complexa dos fenômenos compreendendo que “os efeitos e os produtos são necessários para o processo que os gera. O produto é produtor do que o produz” (MORIN, 2006, p.87). O processo recursivo caracteriza a organização simultânea de elementos na configuração da subjetividade que se movimenta pelo caráter plurideterminado de sua natureza processual, associada à multiplicidade de espaços sociais que perpassam a ação do sujeito e, dessa forma, supera a lógica da causalidade que se disseminou no desenvolvimento das ciências humanas e favoreceu o pensamento dicotômico presente atualmente nos estudos organizacionais voltados à aprendizagem e educação corporativa, pelos quais o desenvolvimento de competências é entendido como decorrente do esforço pessoal do indivíduo e isolado do contexto social.

Uma das contribuições do conceito de configuração subjetiva, subjetividade individual e subjetividade social ao contexto da educação corporativa reside na possibilidade de superar a ilusão do controle sobre o comportamento humano, na

medida em que tais conceitos ultrapassam a relação de causalidade e determinação do contexto social sobre o indivíduo, bem como a relação de correspondência linear entre os processos psíquicos e o comportamento.

Pensar a capacidade de liderança, por exemplo, como configuração subjetiva que se articula simultaneamente na subjetividade social e individual, possibilita considerar essa habilidade para muito além do “estoque de competências” do indivíduo e de sua exclusiva responsabilidade por “mobilizá-las” em favor da instituição, a qual é percebida por meio de representações desta habilidade consagradas no contexto organizacional. Essas categorias permitem compreender a liderança, por exemplo, na configuração subjetiva do indivíduo acerca do seu papel de líder que se articula à dinâmica e aos significados compartilhados sobre liderança que constituem a subjetividade social, além de suas memórias, lembranças, emoções e produções particulares construídas ao longo de sua história de vida, conferindo a ele uma percepção singular sobre as vias para exercer a liderança no espaço institucional ao qual pertence.

Com esse olhar, o processo educativo que viabilize estratégias de liderança não pode partir de uma prescrição de comportamentos adequados de antemão, mas sim, de um espaço viável à forma particular de cada sujeito compreender e vivenciar de maneira cada vez mais sensível seu papel como gestor.

A partir do seu caráter cultural-histórico, singularizado em suas experiências e recursivo no processo de constituição da subjetividade humana, torna-se possível compreender o sujeito capaz de participar da constituição de seu processo histórico. Conforme explica González Rey (2004), o indivíduo torna-se sujeito na medida em que está apto a implicar sua forma de atuação no compromisso contraditório e tenso de sua subjetividade individual e da subjetividade social, gerando um espaço próprio de subjetivação em seus diferentes espaços relacionais. De acordo com Mitjáns-Martínez e González Rey (2017), faz-se necessária à distinção entre o conceito de sujeito e agente, em que:

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo ou grupo social, situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação no curso de suas experiências. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre um caminho próprio de subjetivação, que transcende o espaço social

normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no curso dessa experiência, que podem ou não se expressar na ação (p.82).

O caráter ativo, intencional, que corresponde ao agente, no sujeito se caracteriza pelo tensionamento gerado no instituído, transcendendo-o a partir da abertura de um espaço próprio de subjetivação. Nesse panorama, as ideias de agente e sujeito, ainda de acordo com os autores, tornam-se um tema central para os estudos organizacionais que, definidas por uma subjetividade social, são conservadoras com todas as formas de criação que ameacem o *status quo* dominante (MITJÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

Segundo González Rey (2003), a referência de sujeito encontra-se representada na perspectiva da dialética, eis que a compreensão do social como determinante do meio externo no comportamento individual seria, além de profundamente reducionista, mecanicista, e também excluiria sua principal contribuição: o caráter antidialético. Segundo esse mesmo autor:

O social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito, que também não representa uma estrutura interna passiva, definitiva de seus comportamentos atuais, e sim uma configuração geradora de sentidos que não pode isolar-se dos sentidos produzidos no curso da experiência do sujeito (p.224).

Dessa forma, o sujeito é ativo, produtor de suas experiências e não mero reprodutor delas, que as constrói na interatividade de sentidos subjetivos e significados compartilhados, rompendo assim, com a ideia de um sujeito isolado, estático, naturalizado e separado do meio social. O caráter ativo, intencional e produtivo no sujeito se caracteriza pelo tensionamento gerado a partir do rompimento/questionamento frente ao instituído, possibilitando a abertura de um espaço próprio de subjetivação.

O conceito de sujeito também apresenta um de seus aportes ao contexto organizacional articulado ao conceito de sentido subjetivo, que é o seu caráter gerador. A partir da compreensão do sentido subjetivo na forma particular de experiência simbólico-emocional, o sujeito existe na tensão da ruptura e, portanto, representa o não assujeitamento, a possibilidade de transformação, de dinamização da subjetividade social a partir do que o sujeito produz de forma particular.

As categorias permitem compreender a subjetividade implicada de forma simultânea na processualidade da ação, das relações e da produção de sentidos subjetivos, levando a uma compreensão da atividade e práticas humanas subjetivadas pela dialética entre a dinâmica social e a subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2011). Com este entendimento, trata-se de um rompimento com o modelo positivista de ciência que se caracteriza pela ausência do sujeito, conforme explica Madeira-Coelho (2009):

Essa concepção propõe processos de análise que recortam o sujeito em partes que, por sua vez, adquirem status de funcionamento autônomo. No estabelecimento de objetos de análise científica, instauram-se concepções que repartem o sujeito em dicotomias como corpo/mente, individual/social, cultural/natural, etc (p. 35).

Ademais, o caráter ativo do sujeito, atrelado à sua possibilidade de desenvolvimento, aponta para o processo educativo como um momento de produção e geração de ideias e sentidos, e não de recepção e reprodução. Essa reflexão indica a importância da relação com o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem como uma construção, apontando a limitação das práticas corporativas que se centram na instrumentalização e aquisição de conhecimentos técnicos voltados à aplicação prática que não favorecem a problematização e abstração reflexiva dos trabalhadores.

A compreensão desse caráter ativo e de sua possibilidade singular de atuação viabiliza um campo diferenciado de abordagem no contexto organizacional. As organizações que buscam a inovação, os diferenciais de mercado e procuram ser líderes em seus segmentos, necessitam cada vez mais de exclusividade, almejando um trabalhador engajado, criativo, autônomo e comprometido. No entanto, com a forma hegemônica de concepção da aprendizagem não constroem formas viáveis de favorecer a emergência desse colaborador, na medida em que, contrariamente, estimulam a reprodução e perpetuação de padrões comportamentais estereotipados e ajustados aos princípios e valores institucionais (LOPÉZ e OLIVEIRA SANTOS, 2016).

3.2.2. Implicações do enfoque cultural-histórico da Subjetividade na Educação Corporativa

A compreensão da subjetividade na perspectiva cultural-histórica implica uma forma diferenciada de entendimento do processo de aprendizagem que não se restringe ao âmbito cognitivo apenas. Aprender relaciona-se com um sistema motivacional que integra as produções emocionais e simbólicas do sujeito bem como sua história de vida, caracterizando um momento singular e imprevisível. Por este viés, o sujeito aprende na medida em que personaliza o conhecimento a partir da sua produção de sentidos subjetivos sobre o aprendido. Deste modo, sinaliza a limitação do modelo descritivo-reprodutivo que promove comportamentos previstos e competências estereotipadas e predefinidas que sugerem uma aprendizagem dissociada do desenvolvimento humano (OLIVEIRA SANTOS, 2013).

A aprendizagem entendida como reflexão e produção de ideias em que os conhecimentos se constituem em representações abertas a serem (re) construídas pelo sujeito apontam para a importância da educação realizada a partir da prática dialógica, favorável à emergência do sujeito que aprende, definido por Gonzalez Rey (2008) como capaz de:

(...) desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele é capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que vão aparecer verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido (p.40).

Com esse viés sobre a aprendizagem, podemos refletir sobre a forma como as organizações, pautadas pelo modelo hegemônico, se relacionam com os saberes nas práticas educativas. Inseridas no paradigma da simplicidade, o aprendizado se converte em uma “descoberta”, ou seja, o conhecimento é tido como verdade a ser encontrada e ganha *status* de “fórmula mágica” para o sucesso, despejando as receitas de “melhores práticas” nos espaços educativos para prescrever comportamentos.

Na medida em que a Teoria da Subjetividade esteja inserida nas organizações, tanto na experiência docente quanto na discente, aceita-se a possibilidade do não saber, assim como a possibilidade de saberes diversos, externos aos manuais, sem

referência prévia, fomentam-se movimentos personalizados ou singularizados, se tornando um desafio à inovação das práticas pedagógicas neste contexto, enquanto comprometida com uma educação voltada à emergência do sujeito que aprende.

Por este viés, a Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórica assinala novos caminhos para a compreensão do sujeito que aprende no contexto organizacional possibilitando contribuições e desvelando desafios. Trata-se de uma perspectiva que indica o caráter eminentemente interdisciplinar das pesquisas neste campo, na medida em que envolve aportes das diversas áreas das Ciências Sociais e da Psicologia (PAES DE PAULA; PALASSI, 2007) e, ao mesmo tempo, denuncia a necessidade de repensar as bases ontológicas e epistemológicas hegemônicas nessa área de produção do conhecimento para que se vislumbre a complexidade dos fenômenos humanos. Conforme afirma Mitjáns-Martínez (2005):

(...) resulta contraditório, na psicologia, falar de complexidade e, simultaneamente, continuar utilizando de forma acrítica, categorias que, mesmo sendo úteis no processo de construção do conhecimento psicológico, respondem a um paradigma que, implicitamente, nega a complexidade. (...) A complexidade deve expressar-se no sistema teórico e nas categorias elaboradas para dar conta de representar, construir e acompanhar uma realidade complexa (p. 7).

Com essas condições, a perspectiva Cultural-histórica da subjetividade, por meio do sistema teórico e das categorias pelas quais se expressa, permite repensar as bases de um sistema educativo efetivamente comprometido com a emergência do sujeito na aprendizagem, de forma coerente com os já constatados e disseminados atributos e desafios contemporâneos da educação corporativa, consolidados por Eboli (1999) como indicadores⁷ da Modernidade Organizacional, que pretendem favorecer a superação da herança da Era Industrial em diversas dimensões e considerados como essenciais à eficiência da transformação das práticas educativas. São alguns desses indicadores:

1- Dimensão Cultural:

- a. Permite e estimula diversificação de práticas, comportamentos e atitudes;
- b. Valoriza iniciativa, responsabilidade e liberdade;
- c. Preocupa-se com princípios éticos;

⁷ O conceito de indicador adotado por Eboli (1999) é o de variáveis identificadas e selecionadas para avaliação do perfil de uma organização, sendo esse diferente do conceito por nós utilizado no método construtivo-interpretativo.

d. Clima interno favorece mudanças, inovação e aprendizagem;

2- Dimensão Política:

- a. Processo decisório descentralizado e democrático;
- b. Estimula a ação política;
- c. Favorece a consciência e o exercício da cidadania;
- d. Estimula autonomia, iniciativa de ação, e decisão;

3- Dimensão Social:

- a. Estimula participação das pessoas nos processos organizacionais;
- b. Diminui distâncias e barreiras sociais;
- c. Favorece que as pessoas atinjam seus objetivos materiais ou psicológicos;

4- Dimensão Administrativa:

- a. Estrutura organizacional favorece a participação das pessoas;
- b. Políticas e práticas promovem a tomada de risco, a criatividade, a eficácia e o desempenho das pessoas;
- c. Políticas e práticas estimulam autodesenvolvimento;

5- Dimensão Econômica:

- a. Objetivos econômicos subordinam-se a objetivos sociais e a princípios éticos;

6- Dimensão Tecnológica:

- a. Flexibilidade para a inovação;
- b. Harmonia entre tecnologia e utilização da criatividade humana; e
- c. Tecnologia é meio e não fim.

Tendo em vista os indicadores levantados pela autora, a teoria da Subjetividade possibilita uma compreensão diferenciada daquela disseminada de forma hegemônica sobre, por exemplo, uma prática ou política organizacional que “estime o autodesenvolvimento”, na medida em que apresenta um aporte à compreensão sobre o desenvolvimento humano a partir de categorias que vislumbrem o caráter complexo deste fenômeno, diferentemente do referencial hegemônico que, conforme apontado anteriormente, se sustenta sobre a simplificação. Dessa forma, apenas a orientação por indicadores voltados à visão sistêmica dos atributos organizacionais não se torna suficiente para gerar práticas mais sensíveis ao humano, uma vez que, após identificar a diversidade de aspectos

que podem lhe ser favoráveis ou desfavoráveis, ainda restaria a necessidade de elaborar modelos compreensivos do humano coerentes com tal complexificação.

4. METODOLOGIA

A Pesquisa será realizada com base no método construtivo-interpretativo proposto pela Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997, 2002, 2005a), a partir da qual se torna possível gerar inteligibilidade sobre os elementos da subjetividade envolvidos no processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa. Os tópicos a seguir corresponderão a:

- 4.1. A Epistemologia Qualitativa;
- 4.2. O cenário de pesquisa;
- 4.3. O campo de pesquisa;
- 4.4. Os instrumentos de pesquisa; e
- 4.5. Os participantes da pesquisa.

4.1. A Epistemologia Qualitativa

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida por González Rey (1997, 2005, 2005a, 2014) como suporte epistemológico-metodológico orientado ao alinhamento das expressões subjetivas nas pesquisas baseadas na visão da Teoria da Subjetividade. Com esta proposta o autor ratifica que a especificidade de um tipo de fenômeno investigado requer uma metodologia própria à especificidade de que aquele fenômeno necessita.

Dessa forma, propõe uma relação inseparável entre o momento teórico e o empírico que caracterizam a pesquisa como um processo vivo, no qual o pesquisador se converte em sujeito enquanto gerador de ideias, sendo estas inseparáveis do curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A investigação qualitativa pressupõe que exista uma interdependência, um movimento irregular e dinâmico entre o pesquisador e indivíduo pesquisado, uma relação contínua entre o mundo real, objetivo: o “dito mundo real” só aparece frente

às representações subjetivas historicamente situadas. Estas nos permitem uma conexão com esse mundo definida pela inteligibilidade, mas não um isomorfismo com esse mundo, sendo a subjetividade definida como uma qualidade do mundo objetivo do sujeito (González Rey, 2005a). Dessa forma os sujeitos são parte integrante do processo de construção do conhecimento, na medida em que interpretam os fenômenos e lhes atribuem significado.

Com esta base e tendo como objetivo geral de pesquisa, ***compreender a relação entre as práticas educativas empresariais e a forma como o indivíduo aprende***, adotamos a metodologia qualitativa fundamentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey, na medida em que o objetivo da pesquisa requer informações a respeito de aspectos próprios da subjetividade, entendendo-se compatível e necessário que a investigação ocorra por meio de ferramentas pautadas nos princípios epistemológicos da Epistemologia Qualitativa, quais sejam: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a legitimação do singular e o caráter dialógico e interativo da produção do conhecimento, a seguir desenvolvidos

4.1.1. Caráter Construtivo-Interpretativo do Conhecimento

Este princípio concebe a produção do conhecimento como um processo que ocorre por meio da interpretação e construção de um modelo teórico em relação ao que se estuda. O conceito de modelo teórico, conforme aponta González Rey (2014), corresponde a uma visão da ciência que se expressa por meio de teorias, de sistemas conceituais elaborados para gerar inteligibilidade aos fenômenos. No entanto, esta elaboração teórica ocorre de forma articulada ao momento empírico por meio da construção de indicadores articulados às hipóteses que vão se alterando ou consolidando ao longo da pesquisa.

Nesses termos, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade é a qualidade que separa essa proposta das epistemologias realistas orientadas ao entendimento do saber enquanto reflexo da realidade, diferenciando-se também de qualquer tipo de fundacionalismo epistemológico.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento está estritamente associado com o tipo de problema que o estudo da subjetividade nos coloca. A

subjetividade não aparece de forma direta em nenhuma das expressões humanas e seu estudo precisa de modelos teóricos que ganham legitimidade pela sua capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes que, gerados por via indireta, podem se articular na capacidade explicativa do modelo teórico em desenvolvimento no curso da pesquisa. Neste momento, o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, legitimado pela qualidade da expressão única do pesquisador, que compreende o entendimento da realidade como produção e não apropriação linear. Dessa forma, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento se refere à produção que está em constante processo de transformação, diferentemente de ser cristalizado pelo ordenamento da realidade social e reificado como categoria de valor imutável (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005, 2005a).

Igualmente, conforme aponta Mitzáns-Martínez e González Rey (2017), fazer teoria é o objetivo geral da produção do saber e se distingue de “aplicar” teorias, termo que se associa às ciências definidas como empíricas. O autor se refere a *fazer teorias* enfatizando o papel ativo do pesquisador que, a partir de sua interpretação e articulação do momento empírico com as teorias, constrói novos modelos compreensivos sobre o fenômeno, pressupondo permanentemente a sua condição de autor.

Na base do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, ainda segundo o autor, está o conceito de indicador que se torna um recurso de produção de inteligibilidade. Sua definição é apresentada por González Rey (2002) da seguinte forma:

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado (p.113).

O indicador aponta um conjunto de expressões com o mesmo sentido proveniente de diferentes fontes de informação e se estabelece na interface das informações indiretas ou ocultadas no trajeto da pesquisa. Dessa forma, a formulação teórica dos indicadores baseia-se numa via de inteligibilidade construída pelo pesquisador na interpretação, expressando um momento no curso da pesquisa que não tem efeito conclusivo.

De acordo com González Rey (2011), a ideia da pesquisa como processo teórico, interpretativo, que avança no curso de construções hipotéticas, cuja consistência vai emergindo no processo de pesquisa, tem como unidade principal o indicador. O indicador é a base sobre a qual as construções hipotéticas se organizam. Os indicadores são os significados que o pesquisador constrói sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes de uma pesquisa. Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. De acordo com González Rey (2011):

O indicador é uma revelação de sentido subjetivo produzida pelo pesquisador no curso das expressões do sujeito ao longo da pesquisa; o modelo teórico, porém, é o sistema hipotético em andamento que capta a integração desses sentidos subjetivos na organização mais complexa das configurações subjetivas. Os modelos teóricos são as hipóteses teóricas inter-relacionadas e em desenvolvimento que se vão organizando como produção de saber nas pesquisas e nos diagnósticos, processos que defino como geradores de inteligibilidade e não como verdades últimas, o que tem profundas implicações éticas, legais e profissionais (p. 34).

Diferente das pesquisas que tratam as informações como *dados*, os indicadores ganham vida a partir das reflexões e elaborações que se constroem na subjetividade do pesquisador, envolvidos com os sentidos que emergem no processo interpretativo, caracterizando-se como dinâmicos e, dessa forma, capazes de influenciar na decisão do pesquisador para usar novos instrumentos orientados à procura de novos indicadores sobre uma hipótese levantada no curso da pesquisa (González Rey, 2005a).

Com essa noção, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, é compreendido como produção e não apropriação. Dessa forma, conforme aponta González Rey (2005), o valor do conhecimento não está na correspondência linear com o real, mas na geração de novas zonas de inteligibilidade sobre o real, as quais não pretendem esgotar a questão, mas, ao contrário, abrem constantemente espaços para novos aprofundamentos. Na articulação que se propõe entre o teórico e o empírico a especulação adquire legitimidade, na medida em que caracteriza a forma como se expressa o processo do pensamento e da criatividade do

pesquisador no processo construtivo-interpretativo, superando a ilusão da validade do conhecimento que se vale da suposta neutralidade do cientista para apontar “evidências”, e que teve como consequência a produção de conhecimentos simplificadores da realidade.

A perspectiva qualitativa dessa proposta de pesquisa não busca evidências e, sim, a compreensão e as relações configuracionais que o momento empírico representa no horizonte de atuação dos indivíduos pesquisados. Além disso, conforme indica González Rey (2005a), compreender o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento permite aproximarmo-nos da condição multidimensional sobre a qual se concebem as formas de organização de um indivíduo, sem reduzi-lo a nenhuma de suas instâncias, auxiliando no entendimento dos processos subjetivos, atrelados ao trabalho qualitativo da construção de informações dos participantes da pesquisa.

4.1.2. O Caráter Dialógico do Processo de Produção do Conhecimento

Este princípio considera essencial que expressão da subjetividade ocorra em sua complexidade na relação entre o pesquisador e o pesquisado e na constituição de um espaço dialógico. O conceito de dialogicidade, da forma como é entendida nessa perspectiva, é apresentado por Mitjáns-Martínez (2014) como o “espaço de expressão da subjetividade na relação com o outro, processo que tenciona os participantes envolvidos facilitando o descentramento da lógica da resposta, o que é imprescindível para a construção do conhecimento sobre a subjetividade” (p. 65).

Conforme aponta González Rey (1989, 2005), a comunicação dialógica permite conhecer os processos subjetivos, na medida em que o participante da pesquisa esteja implicado no processo dialógico, com suas contradições desejos e interesses. Isso significa considerar o outro sujeito na relação, o que compreende sua produção como um tecido informacional complexo, subvertendo a *epistemologia da resposta* que busca unidades informacionais na resposta dos participantes.

O sujeito não se expressa pela pressão instrumental, mas pela necessidade pessoal que se desenvolve no próprio espaço da pesquisa por meio do processo dialógico; a subjetividade somente aparece na pesquisa quando esta adquire sentido para os participantes. O caráter dialógico da construção do conhecimento é

compreendido como um processo que implica sempre os indivíduos ativos em um diálogo, o que caracteriza o diálogo como produção subjetiva e não uma definição ontológica que reduz os processos humanos a realidades dialógicas, omitindo a presença da subjetividade como produção diferenciada dos sujeitos em diálogo (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005).

A criação de um espaço favorável à implicação dos participantes na pesquisa exige do pesquisador a habilidade para construir o cenário da pesquisa e estabelecer uma comunicação capaz de favorecer a produção de sentidos subjetivos, a partir das relações que se estabelecem no decorrer da pesquisa. Portanto, para González Rey (2002), assumir a relação dialógica no processo de investigação sugere que:

(...) o investigador e investigado entrem em um processo conjunto de reflexão, no qual cada um vai saindo gradualmente de suas respectivas trincheiras para entrar em uma relação mais aberta, autêntica e franca, o que não é só relevante para a qualidade de informação produzida, mas para a própria ética da investigação (p. 269).

A qualidade e a complexidade da informação produzida pelos participantes são condições essenciais à construção do conhecimento sobre a subjetividade e só são alcançadas pela consolidação do espaço dialógico. Nesse processo, o pesquisador e o pesquisado representam elementos primordiais à pesquisa. O envolvimento de ambas as partes facilitam o surgimento de indicadores significativos, uma vez que emergem naturalmente por meio do interesse comum e dos pontos de convergência e divergência à reflexão.

4.1.3. A legitimação do singular e o caráter dialógico e interativo da produção do conhecimento

Na proposta da epistemologia qualitativa, o singular se vincula à concepção da pesquisa como produção teórica, sendo essa uma construção de espaços que legitimam a capacidade criativa e particular dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por conseguinte, o estudo do singular estabelece um vínculo ao processo construtivo-interpretativo a partir do qual, conforme enfatiza González Rey (2005a), “a informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa” (p. 11).

Por meio dessa definição, a pesquisa é entendida como construção permanente de modelos de inteligibilidade que deem consistência a um problema, na qual o teórico se expressa pela atividade pensante e construtiva do pesquisador, gerando modelos compreensivos que vão além da evidência empírica, que a partir da construção e interpretação do pesquisador abram possibilidades de entendimentos para além do que está “dado”. Sendo assim, pesquisa não tem como objetivo a verificação, na medida em que não pretende confirmar ou refutar hipóteses. As hipóteses, nessas perspectivas, são fios condutores para a investigação que sinalizam possibilidades de aprofundamento, e não de conclusão.

Ademais, a valorização do particular, nessa proposta epistemológica, retoma o lugar do sujeito como fonte de estudo da singularidade, com o intuito de entender a qualidade de qualquer processo que escapa às inúmeras tentativas de universalização como base de entendimento dos complexos fenômenos humanos.

Diante do exposto, o que pretendemos com a metodologia escolhida é provocar no participante a expressão franca de uma multiplicidade de sentidos que perpassam o tema da pesquisa, buscando, para isso, adentrar nos “não ditos”, vislumbrar emocionalidades que subjazem às formas de compreensão do indivíduo e constituem seu processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, se reconhece as dimensões incoerentes e transitórias dos indivíduos que as vivenciam, tornando possível a emergência do sujeito em seu processo de aprendizagem, integrando a subjetividade como sistema complexo e dialógico, e também o modelo baseado na teoria da Subjetividade proposto para o curso que embasa essa tese. Para isso, toma-se como referência para a elaboração do modelo em questão princípios desenvolvidos por Mitjans-Martínez (1997) na construção do seu *Modelo Didático Integral*, bem como proposições de Mitjans-Martínez e González Rey (2017) para a ação pedagógica quando se considera a dimensão subjetiva da aprendizagem, os quais cita-se:

- a) Que a subjetividade permita compreender a aprendizagem não pelo conjunto de aquisições cognitivas ordenadas por etapas que apresenta a perspectiva racionalista e cognitivista presente de forma dominante nos estudos organizacionais. Diferentemente disto, deve ser vista com características assimétricas e irregulares que integram emoções, imaginação e fantasia e

assim permitam novas aprendizagens ao sujeito. Essas assimetrias e contradições podem se tornar uma das possibilidades ao tensionamento produtivo, em que o jogo relacional com o não saber conduza ao enfretamento do conhecimento já estabelecido;

- b) O não saber, o desconhecido, a busca por uma construção própria e não mimetizada em relação ao processo educativo, devem ser os pilares de uma educação emancipatória, em que o objetivo do ensinar e aprender não seja simplesmente o de efetivar cognitivamente um saber na pessoa ou de fomentar comportamentos preestabelecidos, mas que seja capaz de abrir novas dimensões em seu desenvolvimento, fazendo com que o sujeito atue de maneira autêntica em seu processo de aprendizagem e que seja a parte viva, pulsante dos processos de subjetivação: o sujeito se configura em sua legitimidade de ser sujeito, entre outros aspectos, quando reflete criticamente sobre a sua vida, a sociedade em que está inserido e qual o seu papel nestas relações, assim iniciando um processo de abertura de novas formas de subjetivação. Dessa forma, reconhecer sua capacidade geradora por uma atuação crítica e reflexiva significa superar a lógica adaptativa da aprendizagem presente na abordagem pragmática que fundamenta as práticas educativas hegemônicas no campo organizacional;
- c) Que a perspectiva da subjetividade possa ser uma das vias pelas quais o saber se converta em um avanço ao próprio conceito de Educação, propondo uma relação na qual a informação adquira um *status* de aprendido quando é personalizada e (re) construída pelo indivíduo em seus espaços de relacionamento, caracterizando, por um lado, a aprendizagem como um processo gerador do indivíduo, e por outro, o conhecimento como um modelo de inteligibilidade em construção permanente, fruto da produção humana (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS-MARTÍNEZ, 1989);
- d) Na metodologia a ser empregada na construção do modelo educativo-teórico, que corresponde às estratégias e atividades a serem desenvolvidas nesse percurso, consideramos que sejam diversificadas e potencialmente desafiadoras, estando vinculadas ao cotidiano e aos interesses dos gestores, sempre direcionadas à produção e não à reprodução dos conteúdos a serem trabalhados, tendo no aprendiz o protagonista dessa

relação de ensino-aprendizado. A utilização de técnicas de ensino que problematizem a realidade dos gestores, estimulando uma aprendizagem colaborativa, imbricando o posicionamento reflexivo do aprendiz e possível emergência como sujeito do processo, também compõe uma das contribuições desse trabalho. Para isso, torna-se necessário explorar a utilização de novas formas e técnicas de aprendizagem, com intuito de não apenas ser mais um instrumento para obtenção de informações, mas como uma ferramenta para novas aprendizagens, favorecendo a criação de um espaço de produção de sentidos subjetivos à aprendizagem (MITJÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017. p. 154);

- e) Na construção do modelo é preciso pensar um sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem que considere alguns aspectos, tais como: estimulação e orientação adequada de um novo momento de estudo para depois realizar o exercício avaliativo; analisar dialogicamente junto com o aluno as trilhas de aprendizagem que ele utilizou para responder ao solicitado no exercício; incentivar e valorizar positivamente o fato de o aluno refazer os exercícios em que seu desempenho ficou aquém do esperado; analisar os resultados do exercício avaliativo retomando, realmente, de diferentes formas, o trabalho pedagógico em relação aos conteúdos e habilidades deficitárias; pensar pedagogicamente diferentes alternativas de exercícios avaliativos para o aluno escolher e justificar sua escolha, visando aprender mais a partir de sua resolução, etc. Algo essencial para contribuir ao desenvolvimento do aprendiz como sujeito que aprende é implicá-lo no seu processo avaliativo, para o qual a autoavaliação constitui um espaço essencial. Muitas vezes a autoavaliação é entendida de forma distorcida e interpretada como a atribuição da nota ou menção pelo próprio aprendiz. Não se trata disso, mas de que o aluno seja capaz de avaliar as estratégias que empregou, tanto no exercício avaliativo, quanto no seu estudo pessoal, assim como de avaliar os pontos fracos de seu nível atual de conhecimento. A reflexão do aluno sobre o nível em que está atingindo seus objetivos de aprendizagem, sobre os conhecimentos que possui e sobre o que ele é capaz de produzir, contribui potencialmente para o desenvolvimento de recursos subjetivos importantes para a aprendizagem, como sua implicação no processo de aprender, reflexão própria, autocrítica, capa de elaborar

planos de melhoria, implicação emocional com o professor, entre outros (MITJÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 155); e

- f) A qualidade das relações professor-aluno é, sem dúvida, um dos fatores de relevância à aprendizagem e o desenvolvimento, assim como a comunicação entre eles deve estar centrada na estimulação e valorização de formas de aprendizagem compreensivas e criativas e não reprodutivas. O professor deve, por todos os meios, incentivar a curiosidade, o questionamento, a reflexão, a imaginação e a autorreflexão crítica sobre a aprendizagem e sobre si mesmo, em uma relação simultânea de confiança e de exigência. Igualmente deve valorizar o esforço e a produção própria dos alunos, colocando-os em situações potencialmente desafiadoras, e dando-lhes *feedback* e orientações pertinentes. Criar um espaço de acolhimento e descentramento de verdades absolutas pode ser mobilizadores da produção de sentidos subjetivos da condição de sujeito da aprendizagem, constituindo-se um objetivo do trabalho pedagógico do professor, podendo-se converter em uma relação dialógica verdadeira. Essa relação deve se caracterizar pelo incentivo de que os alunos se expressem com autenticidade, o que implica saber ouvir, conversar, analisar em conjunto situações diversas, intentar compreender os pontos de vista dos alunos e, a partir deles, conduzir reflexões produtivas. Vale salientar que as influências educativas intencionais dependem dos sentidos subjetivos produzidos pelo aprendiz na relação com o agente educativo e no contexto social no qual a aprendizagem se produz, e, por isso, ressaltamos a importância primordial das relações professor-alunos e sua expressão na subjetividade social da sala de aula (MITJÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017, p. 156).

4.2. O Campo de Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no contexto de um curso sobre Liderança ministrado por mim e patrocinado por um rede de empresas privadas do ramo *shopping center* situada em Brasília. O curso foi baseado na Teoria da Subjetividade com os conteúdos direcionados a esse tema. O objetivo do curso foi o de desenvolver competências nos gestores que ocupam cargos de chefia para que se tornem multiplicadores do aprendizado que obtiveram no curso junto às suas

equipes. Segue a ementa que foi aprovada pela gerente de RH, constando os objetivos e os conteúdos:

Ementa:

Auxiliar na formação de gestores/líderes com ferramentas e recursos para atuarem de maneira mais assertiva e estratégica junto aos executivos, lideranças e suas equipes.

Objetivos

- Desenvolver a qualificação técnica para enfrentar os desafios organizacionais, compreendendo de forma sistêmica as competências, a gestão e o funcionamento do campo organizacional;
- Oferecer ferramentas e metodologias que possam ampliar a percepção do comportamento humano, suas nuances emocionais e desenvolvimento pessoal/equipes;
- Promover o autoconhecimento para aquisição de novos comportamentos que proporcione melhor manejo com estresse, conflitos e crises; e
- Propiciar a autonomia na construção do conhecimento para a orientação de líderes, executivos, gestores, diretores, equipes e organizações.

Conteúdos:**- Evolução das concepções de Liderança**

- Taylorismo
- Toytismo
- Relações Humanas
- Era do Conhecimento

- Concepções de Liderança na linha do tempo

- Platão;
- Taylor e Fayol;
- Psicanalítica;
- Teoria dos Traços;
- Teoria Situacional;

- Teoria dos Sistemas;
- Teoria Integrativas;
- Escola Comportamental;
- Teoria Cognitiva; e
- Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica.

- Teoria da Subjetividade e Liderança

- Reconhecer o não saber;
- Ouvir os não-ditos;
- Escutar o que o outro diz e não o que queremos ouvir;
- Conhecimento de si;
- Processo de equidade.
- **Análise de caso: Empresa Familiar**

- Visão Configuracional

- Profissional x Pessoal
- Emocional x Racional
- Interno x Externo
- Social x Individual
- **Análise de caso: UNISC**

- Visão Configuracional

- Capacidade de estabelecer uma relação dialógica
- Não engessar o processo no uso de ferramentas e técnicas;
- Ver o outro como verdadeiro outro;
- Superar a relação de perguntas e respostas;
- Customização.
- **Análise de caso: Quilombolas**

- Ferramentas de Gestão

- Modelo da Cadeia de Resultados – de Helio Ricardo Machado Lopéz;
- Modelo GROW de Max Landberg, adaptado por Rhandy di Stéfano como C.A.M.P.O. - Coleta de dados sobre a situação profissional do coachee, Aliança, Metas, Passos e Obstáculos;

- Análise detalhada da Avaliação de Competências;
- Método IESEC;
- Método da Roda da Vida;
- Método socrático – Maiêutica;
- Modelo Racional para desenvolver Inteligência Emocional – de Albert Ellis;
- Metodologia I.D.C.O.R;
- Metodologia O.S.K.A.R;
- Metodologia PCM;e
- Metodologia ABC.

Nas primeiras conversas endereçadas aos participantes firmei os apontamentos iniciais, dentre eles que seria realizada uma pesquisa como parte do meu doutorado dentro da organização. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸, tendo eles aceitado participar da pesquisa, considerando os aspectos éticos que envolvem tal atividade.

O curso foi desenvolvido para 15 gestores: 04 Superintendentes (3 homens e 1 mulher) e 11 gerentes (08 homens e 03 mulheres), sendo apenas 02 afrodescendentes, um deles Lia, nossa participante da pesquisa. No total foram 40 horas de carga horária e que o curso foi ministrado em local adequado nas dependências da própria instituição. No transcorrer da pesquisa aconteceu um fato interessante, pois Cida, a gestora responsável pelo RH não participaria do curso e de fato não participou das aulas. Entretanto, fui procurado inúmeras vezes por ela e, pelas informações trazidas possuem relevância na construção da informação, decidi colocar alguns de nossos diálogos no corpo da tese, uma vez que suas falas eram a expressão de uma subjetividade social tão predominante no meio corporativo que valeu a pena a sua contribuição.

Vale informar que quando pensei o curso, propus uma oficina em que a ementa, objetivos, metodologia, horários das aulas, bem como os conteúdos a serem trabalhados, seriam construídos em parceria com a equipe de gestores que participaria do curso, fato esse que não ocorreu, uma vez que a gerência do RH informou não haver necessidade, pois eles se basearam na pesquisa de clima organizacional para validar os conteúdos.

⁸ Ver anexo 1

Vale informar que a pesquisa de clima é uma forma de mapear o ambiente interno da instituição para assim atacar efetivamente os principais focos de problemas melhorando o ambiente de trabalho. Traz à tona a lógica das trocas internas que ocorrem nos ambientes de trabalho, bem como a noção ampliada do contrato firmado entre as organizações e seus colaboradores, contemplando suas dimensões formal e psicológica (KAHALE, 2004).

Outra informação relevante que diz respeito à pesquisa de clima é que a empresa aderiu ao *O Guia das Melhores Empresas para Você Trabalhar*, sendo esse guia um *ranking* que aponta o nível de satisfação de empregados com as empresas, nacionais e multinacionais. O nível de satisfação é medido anualmente por pesquisas de clima organizacional, à qual respondem em formulário padrão colaboradores e gestores e posteriormente a esse processo é divulgado um *ranking* com a pontuação que cada organização obteve.

O curso teve sua proposta alicerçada no Sistema Didático Integral (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2008), que tem os seguintes parâmetros:

- a individualização dos objetivos de aprendizagem, a partir da orientação do docente a que o aluno se comprometa com um plano de estudo responsável;
- reestruturação dos conteúdos e das atividades práticas considerando as experiências trazidas pelo alunos e em consonância com suas realidades;
- proposição de problemas e sua solução criativa;
- estímulo à confrontação de ideias, ao questionamento e à fundamentação e defesa de critérios argumentativos próprios;
- diversidade nas proposições das tarefas e atividades de modo que o aluno valore dentre diferentes opções de escolha a que mais se identifica com seus interesses e projetos; e
- orientação docente à leitura crítica da bibliografia em determinado campo, favorecendo a confrontação com os dados propostos.

De acordo com Mitjás-Martínez (2008), esse sistema tem por princípios:

- 1) A formulação dos objetivos de aprendizagens que insiram a subjetividade nesse escopo e promova uma nova forma de pensar sobre a educação e a aprendizagem no ambiente organizacional;
- 2) As experiências das pessoas sejam parte integrante da seleção e organização dos conteúdos de ensino, das habilidades, competências e estejam conectadas com o seu fazer diário;
- 3) As estratégias e métodos de ensino ao longo do curso devem estar alinhados com o objetivo dessa tese, ou seja, que as técnicas não se restrinjam à razão meramente instrumental e sim que possam ser geradoras de uma aprendizagem reflexiva, para além do instrumentalismo vigente na área da educação corporativa;
- 4) A organização do processo docente seja vinculada com a singularização dos aspectos comunicativos e dialógicos;
- 5) A natureza das tarefas a serem realizadas em classe ou extraclasse e as orientações para sua realização sejam desafiadoras aos participantes, mobilizando seus recursos subjetivos numa pedagogia da reflexão e não da resposta certa;
- 6) As relações professor-gestor e o clima comunicativo-emocional que caracteriza o espaço educativo possa ser uma constante durante todo o processo educativo.

Esses aspectos que integram o Sistema Didático Integral possuem um componente de recursividade entre si e foram inicialmente formulados para favorecer o desenvolvimento dos recursos subjetivos dos gestores, assim como também é concebido como dinamizador da aprendizagem, uma vez que atrela em seu escopo a busca pelo diálogo e o acolhimento do pensamento reflexivo.

4.3. A construção do cenário social da pesquisa

A construção do cenário de pesquisa caracteriza-se pelo momento em que a pesquisa é apresentada e se inicia a formação do clima de comunicação, questionamentos e da participação dos integrantes para facilitar o envolvimento entre os participantes e o pesquisador. A criação do cenário deve ser definida pela autenticidade e participação ativa tanto do pesquisador quanto do pesquisado. O clima de acolhimento e a livre expressão possibilitarão ao participante protagonizar

seu caráter ativo e dinâmico e, dessa forma, despertará o interesse do pesquisado em se envolver integralmente com a pesquisa, promovendo um espaço relacional que favoreça ao participante o sentimento de pertencimento, e a autêntica construção dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A construção do cenário da pesquisa requer o estabelecimento de um espaço dialógico que permita aos participantes sua implicação na pesquisa e a expressão de elementos da subjetividade. Nesse sentido, conforme aponta Rossato, Martins e Mitjáns-Martínez (2014):

(...) o cenário social da pesquisa é uma construção relacional do pesquisador, um espaço de relações entre os sujeitos que integram o espaço a ser pesquisado. A principal função da constituição do cenário social com os participantes da pesquisa é o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional com os mesmos. O seu processo de constituição é o momento de desenvolver essa relação, quando os participantes poderão ver, no pesquisador, uma pessoa de confiança e, principalmente, sentirem-se motivados a participar da pesquisa (p. 42).

Cabe ressaltar que não se pode programar ou pré-estabelecer o cenário de pesquisa inteiramente, mas apenas parcialmente, no que diz respeito a esperar que o elaborado, em termos de um encontro ou das dinâmicas conversacionais, por exemplo, responda exatamente ao que foi planejado, pois nesse caso estaríamos destoantes da metodologia adotada, que se constitui nos entremeios do processo de interação, no momento da comunicação com os participantes da pesquisa.

Meu interesse por fazer a pesquisa nessa instituição ocorreu da seguinte forma: como diretor do Quiron – Instituto de Desenvolvimento Humano, trabalho junto às organizações privadas do Distrito Federal desde 2009. Foi no ano de 2013 que recebi o convite para desenvolver a modalidade de Coaching para Liderança⁹ na referida empresa em que a pesquisa aconteceu.

A atividade consistiu, num primeiro momento, sentar junto ao diretor responsável, escutar quais as deficiências diagnosticadas pela pesquisa de clima, propor quais conteúdos seriam trabalhados e qual estratégia de apresentação dos conteúdos seria realizada, uma vez que nenhum dos gestores tinha conhecimento do que tratava o *coaching*, e a ideia era a de gerar engajamento.

⁹ O coaching de liderança é um processo de desenvolvimento de líderes, vivencial e individualizado, que expande a capacidade do líder em alcançar metas organizacionais de curto e longo prazos. É conduzido através de interações um-a-um e/ou em grupo, orientado a partir de dados que vêm de múltiplas perspectivas, e baseado na confiança e respeito mútuos. A organização, um executivo, e o coach executivo trabalham em parceria para alcançarem o máximo impacto (DI STEFANO, 2005).

Num segundo momento, optou-se por uma palestra para que pudesse conhecer os gestores e também expor como seria o curso, quais seus objetivos, como funcionariam as sessões individuais, as sessões em grupo, as avaliações de *feedback*, os instrumentos que se utilizaria ao longo desse processo, dias e horários dos encontros, entre outros.

Após quatro meses de atividades, findou-se o trabalho de *coaching* com a entrega dos relatórios individuais, em que cada um dos participantes teve a total liberdade de questionar e escrever à sua maneira aquilo que achasse necessário ou ainda que estivesse em discordância com meus posicionamentos. A partir dessa relação que foi construída de parceria e comprometimento, já desenvolvi outros trabalhos junto a essa mesma empresa, assim como também já fui solicitado no âmbito particular para auxiliar alguns gestores em questões de foro íntimo.

Diante desse histórico, em que o cenário de pesquisa foi construído, em dezembro de 2016, propus ao diretor da empresa para que agora fosse realizado um curso sobre liderança tendo como base a Teoria da Subjetividade.

4.4. Os participantes da pesquisa

A escolha dos participantes teve como critérios de seleção: interesse e disposição para participar da pesquisa, ser integrante do quadro de gestores da empresa e, vale ressaltar que a empatia consiste também em um critério fundamental para esta escolha, na medida em que o envolvimento, a confiança e a relação de diálogo com participação ativa do pesquisador e dos participantes são princípios que norteiam a metodologia adotada.

Cabe frisar, ainda, que esses atributos vão se desenvolvendo durante a pesquisa, não são dados aprioristicamente. Destaca-se também que na seleção dos participantes não serão considerados aspectos relacionados ao gênero, idade, etnia ou credo. Três gestores iniciaram a pesquisa como participantes e somente uma permaneceu até o final, os outros dois tiveram problemas pessoais e a interromperam. A pesquisa teve duração de oito meses entre o curso e os encontros individuais.

4.5. Os Instrumentos da Pesquisa

Nessa pesquisa, os instrumentos utilizados na construção das informações fazem parte da estratégia interativa planejada para o desenvolvimento do tema. Segundo González Rey (2005a) os instrumentos passam a representar um recurso ao espaço dialógico e diferenciado na construção da informação e na produção de sentidos do pesquisador. Esses aspectos evidenciam-se no envolvimento emocional expresso na vinculação e na maior facilidade com que emergem os sentidos subjetivos, uma vez que cada instrumento buscará a expressão das singularidades dos participantes.

Convergindo ao modelo teórico adotado, os instrumentos utilizados na pesquisa são, predominantemente, abertos e variados, no intuito de facilitar a expressão de elementos da subjetividade por diferentes vias e a construção de indicadores relevantes para a construção da informação acerca da constituição subjetiva do participante pelo pesquisador.

Quanto à definição de instrumentos, González Rey (2002) enfatiza: “Designamos como instrumentos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informações que não definem o sentido final dela” (p. 79). Nessa ideia, o instrumento deve ser um facilitador no diálogo com os participantes, e também deve servir apenas de meio para que o pesquisador construa e interprete a informação, com o intuito de entender a realidade de forma diferencial, tendo na subjetividade uma trilha de entendimento da complexidade do fenômeno humano.

Considerando a imponderabilidade e os caminhos assimétricos do processo dialógico, é necessário que se tenha uma postura flexível frente ao instrumento e à pesquisa de campo condizente com a alteridade que perpassa o momento do encontro entre pesquisador e pesquisado. Caso contrário, ocorre o aprisionamento ao método e a orientação a aspectos conclusivos e diagnosticantes que não condizem com a escolha teórico-metodológica da pesquisa. Sendo assim, os instrumentos escolhidos para esta pesquisa são: Dinâmicas Conversacionais, Complemento de Frases, Diário Reflexivo, Observação Participante e Carta ao Professor.

4.5.1. Dinâmicas conversacionais

O embasamento teórico proposto pelo método construtivo-interpretativo adotado nessa pesquisa tem por base fundamental a comunicação entre pesquisador e participantes. Na medida em que a relação entre pesquisador e participante começa a ter reciprocidade e confiança, os diálogos começam a ter um aprofundamento maior e, dessa forma, se convertem em fonte importante na construção da informação. Os diálogos que emergem dessa relação podem ser formais ou informais e adquirem vital importância, pois ambos são considerados, por este enfoque, como essenciais na elaboração e construção da informação.

Neste contexto de pesquisa, os participantes são vistos como ativos, que não apenas respondem às perguntas, mas constroem suas próprias reflexões, compartilhando e agregando essas informações às suas experiências, de forma que a trama dos diálogos adquire uma organização própria na constituição relacional. Com base nesse entendimento, conforme aponta González Rey (2002), as dinâmicas conversacionais não podem ocorrer de forma rígida, com perguntas pré-definidas ou fechadas, o que dificultaria o diálogo espontâneo, mas deve se caracterizar como uma conversação, na qual os apontamentos vão se desencadeando e alcançando áreas de intersecção, sobre as quais talvez não tivéssemos nenhuma ideia no início da pesquisa. As dinâmicas conversacionais serão de suma importância durante os encontros individuais, mais um espaço privilegiado de trocas, tensionamentos e compartilhamentos.

A utilização deste instrumento tem como objetivo buscar informações que possibilitem construções a respeito dos sentidos subjetivos produzidos pelos participantes que integram configurações subjetivas relacionadas ao processo educativo e do ensino-aprendizado, envolvendo sua constituição histórica, memórias e vivências em diversos campos da vida que podem se articular à forma de produção da sua aprendizagem neste contexto, além de aspectos que permitam a construção acerca da subjetividade social.

Inicialmente, os eixos pensados para as dinâmicas conversacionais relacionam-se aos objetivos da pesquisa e que convergem com os objetivos deste instrumento, os quais cito:

- A história de vida do participante;
- A trajetória profissional e acadêmica;
- A importância da aprendizagem para a sua atuação profissional;
- As motivações ligadas ao processo educativo no contexto do trabalho;
- Experiências marcantes de aprendizagem ao longo da vida;
- Projetos e perspectivas futuras no desenvolvimento profissional;
- Percepções sobre elementos que contribuem ou dificultam o processo educativo;
- Reconhecimentos obtidos a partir de aprendizagens;
- A qualidade das relações institucionais;
- O valor que a instituição atribui à educação de seus funcionários; e
- A relação entre a educação e oportunidades de desenvolvimento na instituição

4.5.2. Complemento de frases

O complemento de frases¹⁰ é um instrumento escrito, construído nas análises prévias realizadas pelo pesquisador, não apenas direcionado ao tema, mas ao indivíduo pesquisado e tem o objetivo de favorecer a expressão do participante por meio de indutores curtos a serem preenchidos por ele. Os indutores podem ser gerais ou se referir às atividades, experiências ou pessoas sobre as quais queremos que o participante se expresse intencionalmente. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O complemento de frases é elaborado com uma quantidade variável de frases incompletas que o participante responde com os pensamentos que surgem no ato da leitura.

As frases incompletas estimulam os participantes da pesquisa a escreverem sobre o que vier ao pensamento, podendo expressar suas experiências vividas, seus conflitos, desejos, valores e inquietações. As respostas diretas dos participantes e os elementos percebidos são as formas organizadas pelos indivíduos em suas interpretações conscientes na hora de ler os indutores. Todavia, para o pesquisador não podem ser entendidas de forma literal, constituindo um recurso para a construção de indicadores no processo de interpretação e construção da informação pelo pesquisador. Ademais, nesse instrumento, o conjunto de expressões que

¹⁰ Ver anexo 2.

podem ser articuladas ao mesmo sentido subjetivo, constitui-se por vários elementos imbricados nas combinações de informações omitidas e indiretas (GONZÁLEZ REY, 2002).

Este instrumento tem como objetivo favorecer a construção de indicadores acerca dos sentidos subjetivos que constituem configurações subjetivas relacionadas ao processo educativo do participante, bem como favorecer a expressão de aspectos que se articulam à subjetividade social do cenário corporativo. Sendo assim, esse instrumento será utilizado da seguinte forma: em um determinado momento, podendo variar de acordo com o andamento da pesquisa, o pesquisador irá elaborar uma série de indutores e repassará ao participante para que ele complete seguindo a orientação de escrever os primeiros pensamentos que lhe vierem à mente: todo esse procedimento deve ser realizado na presença do pesquisador. Depois disso, entregará o complemento de frases ao pesquisador que iniciará, por meio da dinâmica conversacional, o processo investigativo que faz parte da construção da informação. Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a “atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente.” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 57). O complemento de frases se organiza por uma quantidade variável de frases incompletas, como por exemplo:

Eu gosto...

O tempo mais feliz...

Gostaria de saber...

Lamento...

4.5.3. Diário reflexivo

O diário reflexivo, segundo Zabalza (1994) permite uma contribuição no processo investigativo na medida em que exige o registro escrito, implica reflexão e possui caráter histórico. Este instrumento servirá tanto para o pesquisador como para o participante registrarem por escrito as suas reflexões e percepções, para que ambos tenham a possibilidade de rever os conteúdos trabalhados durante os encontros individuais.

Com esse parâmetro, o instrumento servirá para que, além de registrar as informações, as falas e outras expressões relevantes à pesquisa, também possibilite ao pesquisador confrontar alguns dos seus posicionamentos, assim como, do participante, com objetivo de abrir novas reflexões no processo de aprendizagem. Os participantes terão liberdade para escrever aquilo que compreenderem e também relatar suas percepções dos conteúdos que foram abordados nos encontros individuais, assim como estabelecer associações com a vida cotidiana, memórias e outras percepções que emergirem frente àquela realidade.

O instrumento foi utilizado em cada um dos encontros e utilizado com o objetivo de proporcionar a expressão escrita e os posicionamentos, tanto do pesquisador como dos participantes, visando desestabilizar uma situação de conforto e provocar oportunidades de novas reflexões que, por sua vez, poderão dar origem a novas perguntas no contexto da pesquisa. Essa problematização busca refinar a qualidade das reflexões dos indivíduos sobre sua aprendizagem e abrir outros níveis de reflexão em relação ao tema abordado no encontro. Acredita-se que os diários forneçam informações importantes sobre os potenciais, conflitos e, sobretudo, a forma como o indivíduo elabora sua aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados durante o curso.

Por meio do processo investigativo e da leitura aprofundada dos diários, acredita-se que seja possível a formulação das hipóteses com objetivo de (re) organizar os encontros de acompanhamento, em que as dificuldades e conquistas serão compartilhadas e as sugestões em como adquirir novas formas de aprendizagem trocadas, discutidas e construídas, segundo suas experiências. Assim, as informações contidas nos diários reflexivos se tornaram elementos importantes para o planejamento e continuidade da pesquisa.

A utilização deste instrumento tem o objetivo de favorecer a reflexão dos participantes sobre seu processo educativo, bem como acerca dos assuntos discutidos nos encontros da pesquisa, possibilitando a expressão de construções singulares sobre sua aprendizagem no contexto organizacional contribuindo à emergência de elementos novos, vinculados às configurações subjetivas associadas ao seu processo de aprendizagem e também à subjetividade social da instituição.

Nesse processo, em cada um dos encontros com os participantes serão discutidos temas e conteúdos referentes às atividades desenvolvidas durante o curso. Após o encontro, tanto o pesquisador como o participante deverão escrever suas reflexões, críticas e o que acharem interessante de ser incluído no instrumento. No próximo encontro, ambos devem relatar seus posicionamentos e, por meio dos sistemas conversacionais, aprofundarem os tópicos que acharem convenientes. Em todos os encontros o pesquisador ficará com o material produzido pelo participante.

Inicialmente, propomos alguns temas à utilização do Diário Reflexivo, mas que podem ser ampliados, refeitos, reformulados de acordo com as percepções dos participantes:

- Tema do encontro;
- Reflexões sobre como pesquisador e participante se posicionaram frente ao tema;
- Relação entre o tema discutido no encontro como trabalho ou vida pessoal;
- Relação entre o que foi discutido e situações vividas nas atividades do curso, no ambiente do trabalho ou na vida pessoal; e
- Percepção sobre algo novo oriundo do processo de aprendizagem.

4.5.4. Observação participante

A observação visa criar uma aproximação ao campo da pesquisa e confrontar as representações do pesquisador sobre o contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos. Segundo Angrosino (2009), a observação é um meio privilegiado de realizar investigações sociais em que as atividades e relações das pessoas são estudadas.

A utilização deste instrumento tem como objetivo inicial a construção de informações vinculadas à forma como o processo de aprendizagem se produz e expressa no curso, e como se configura a subjetividade social, a partir de relações e interações que ocorrem no espaço educativo, favorecendo também a elaboração de indicadores sobre a subjetividade social desse espaço educativo.

Os relatos, participações e a prática pedagógica observada foram registrados no diário reflexivo do pesquisador com campo destinado a cada participante para serem, posteriormente, integrados na conversação com os participantes e problematizadas na relação dialógica. As ações, interação e abordagens observadas serão complementares ao processo de interpretação, se articulando e confrontando a elaboração de indicadores e hipóteses pelo pesquisador, não constituindo um processo meramente descritivo sobre o contexto das atividades que integram o curso.

Inicialmente, os tópicos de observação do participante são os seguintes:

- Atuação do participante na atividade, considerando elaborações de questões, reflexões próprias, relações estabelecidas entre temas e participação;
- Interesse no processo de aprendizagem com a realização das atividades propostas e leitura do material sugerido;
- Processos comunicativos durante as atividades com expressão de suas ideias, com a escuta das falas do outro e estabelecimento de diálogos;
- Elaborações próprias sobre o aprendido, estabelecendo relações com seus próprios conhecimentos, relações entre teoria e prática, problematizações sobre o tema apresentado e apontamentos críticos;
- Elaborações que fazem referência às relações profissionais, estrutura e política organizacional e outros aspectos institucionais, e;
- Interações entre os participantes e trocas de ideias acerca da instituição, de suas políticas e práticas institucionais, contradições e valores.

4.5.5. Carta ao Professor

Reconhecer a importância dos contextos de vida (familiar, profissional, pessoal, acadêmico) da participante estudada permite, ao mesmo tempo, uma compreensão mais refinada da sua realidade vivida. De acordo com este posicionamento, solicita-se ao participante que elabore uma “Carta ao Professor”, ou seja, um pequeno memorial em que relate como foi à infância, onde morava, qual era a ocupação dos pais, quando entrou na escola, quando começou a trabalhar, quais lembranças possui da adolescência, como e quando escolheu a profissão, o que hoje faz para se atualizar, quando e como começou a trabalhar no atual emprego, falar sobre a família, comentar sobre religião/igreja e outros temas que ache relevante. O que

temos como objetivo com esse instrumento é compreender a significação das experiências vividas pela participante, inclusive experiências que entram na carta e as que ficam excluídas dessa narrativa, uma vez que a história e o contexto de vida de cada um é fonte inesgotável para produção de ideias do pesquisador.

4.5.6. Outros momentos da pesquisa

A partir da epistemologia qualitativa e do método construtivo-interpretativo, considera-se que os momentos de informalidade sejam espaços ricos onde poderão surgir elementos interessantes para o desenvolvimento desta pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997). Os espaços informalidade se expressam de formas variadas e em diferentes posições na subjetividade que o aprendiz ocupa dentro da cena de aprendizagem. São exemplos dessa relação às atividades de lazer, as conversas na copa enquanto tomam o cafezinho, os piqueniques¹¹ com a família no *shopping*, enfim, são espaços em que pode haver uma nova representação que os gestores tem das chefias e das atividades que lhe são solicitadas, suas expectativas em relação ao alcance das metas, a emocionalidade que caracteriza o clima do dia a dia, entre outros.

As atividades acima descritas, por se tratar de momentos em que a informalidade é mais acentuada, os imprevistos também ocorrem com mais frequência. Desta forma, a interface entre a subjetividade social e individual, assim como a produção de sentidos subjetivos que ainda não compareceram na pesquisa podem emergir, possibilitando, assim, uma qualidade diferente da informação e aguçando a atenção do pesquisador para pontos que podem estar encobertos.

O que pretendemos com o escopo metodológico e instrumental escolhido é suscitar no sujeito a expressão espontânea de uma multiplicidade de questões que se entrecruzam com o tema da pesquisa. Segundo López (2013a), estes são os objetivos na utilização deste referencial:

- ✓ Mergulhar nos *não ditos*, trazer à tona as expressões que subjazem à compreensão das emocionalidades geradoras de tensão, alegria, conflitos

¹¹ Uma das atividades desenvolvidas pela organização para aumentar o tráfego de pessoas é a realização de um piquenique no espaço aberto da instituição em que os gestores participam com suas famílias.

- nos contextos de atuação do sujeito e, deste modo, auxiliar na produção dos indicadores que demonstrem o sentido implícito na vivência dos participantes;
- ✓ Proporcionar o rompimento nas “cristalizações educacionais” que motive a transformação do indivíduo em sujeito, assumindo sua autoria, construção e reelaboração do saber;
 - ✓ Estimular a “reflexão desobediente” e que esta seja capaz de transgredir receitas prontas e formatadas na educação, aproximando o sujeito do seu cotidiano, possibilitando novas configurações, deixando-o aberto para escrever, falar e construir seu aprendizado;
 - ✓ Fomentar o processo educativo em que se use a “segurança teórica” e ainda assim não utilizá-la como defesa indiscriminada em relação ao desconhecido, e que esta mesma segurança seja apenas restrita ao encontro com o singular que habita em cada sujeito, lugar onde não há amarras do conhecimento já revelado.

4.6. Análise e Construção da Informação

A construção da informação é realizada a partir dos princípios da epistemologia qualitativa que compreendem a produção do conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, dialógico e que legitima o singular. Dessa forma, a análise e construção da informação se fazem na busca pela produção de sentidos subjetivos frente ao aprender, compreendidos como produção teórica em processo que se desenvolve no curso da pesquisa. Nesse quadro, o caráter ativo e produtivo do pesquisador é inseparável do processo de elaboração de possibilidades que deem inteligibilidade às hipóteses, superando a ideia do pesquisador como um coletor de dados. Na elaboração dos modelos teóricos, as ideias integram um tecido dinâmico que vai se articulando pela reflexão do pesquisador em um sistema que se desenvolve pela tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador, em significações produzidas que não estão evidentes nos fatos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Nesse panorama, ainda segundo o autor, a elaboração de modelos está na base da construção progressiva e cada vez mais refinada de elementos que surgem na informação empírica, permitindo acessar novas regiões do problema estudado, apontando que:

Sem modelos, muitos elementos isolados em sua aparência empírica passariam despercebidos, pois seu significado somente é possível dentro de um sistema de significação. Portanto, o modelo não apenas é o resultado de uma intenção dirigida à produção de teoria, como também é um requisito de aproveitamento da informação empírica não explícita na aparência do dado isolado, mas implícita no sistema em que o dado é gerado, o qual está mais além do próprio dado. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 120)

Nessa relação com o processo de produção do conhecimento em que não se estabelece uma relação imediata entre a teoria e a informação como “dado” ou “evidência empírica”, a construção da informação não se orienta por uma relação *a priori* com o conhecimento, superando a organização da informação por sequências lógicas pautadas pela indução e dedução, mas parte de inúmeros canais que se articulam ao modelo teórico que acompanha o desenvolvimento da pesquisa e pela atividade construtiva e interpretativa do pesquisador, se organizando pela *lógica configuracional* (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Conforme aponta González Rey (2014) a definição dos indicadores não se traduz em um processo instrumental ou mecânico, mas sim reflexivo e produtivo do pesquisador, relacionando-os com o sistema geral de informações que possui, se constituindo na chave da trama configuracional em que se encontra a convergência em uma construção do pesquisador de momentos e expressões diversos dentro do processo da pesquisa. Nesse sentido, ainda segundo o autor, não é a síntese dos indicadores que constituirá a construção teórica, mas um ato de criação do pesquisador sobre as hipóteses que vão sendo geradas no curso da pesquisa.

Com base nessa compreensão sobre o processo de construção da informação, vale dizer que não é a correspondência com uma realidade que confere inteligibilidade a uma teoria, na medida em que as ideias e conceitos não são entendidos como expressão imediata dos fatos, assim como os instrumentos não representam fontes de conclusão e as hipóteses não correspondem a artefatos *a priori* que dirigem a pesquisa, mas são expressões do caráter ativo do pesquisador no acompanhamento e confrontação de suas construções, a partir das informações levantadas no momento empírico (GONZÁLEZ REY, 2014).

5. O estudo de caso: iniciando a construção da informação

Ao estudarmos a Subjetividade, segundo a perspectiva Cultural-Histórica, é necessário que se desenvolva um processo fluído e dinâmico de produções

subjetivas que se constituem para além da consciência dos participantes. Estudá-la então requer uma atenção minuciosa do pesquisador em relação aos não-ditos, ao confronto de ideias e à reflexão inquietante, tornando-se um ir e vir nas informações que constitui o movimento da lógica configuracional.

Tendo em vista esse conceito, a construção das informações oriundas do estudo de caso não segue padrões, modelos hermeticamente fechados; ao contrário disso, contemplam as singularidades do participante. O fato de termos apenas um sujeito para realizar esta pesquisa fundamenta-se em que o conhecimento científico, na perspectiva metodológica adotada, não se pauta pelo aspecto quantitativo de participantes, mas pela qualidade das expressões de sentido subjetivo dos sujeitos pesquisados (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A partir do objetivo geral faremos uma aproximação àqueles elementos subjetivos que construímos ao longo da pesquisa, os quais nos permitem compreender os processos educativos que se configuram no dia a dia do gestor, em sua prática laboral e suas inter-relações com o movimento em sua subjetividade.

Vale ressaltar que as análises apresentadas a seguir não abarcam todos os processos, nem teríamos essa pretensão, tampouco todos os elementos (históricos, culturais, subjetivos, dentre outros) que participam da configuração em relação ao tema investigado. No momento, apresentamos o processo construtivo-interpretativo do caso de Lia¹², na tentativa de avançar na construção de conhecimentos que integram o estudo de caso, começando pelo instrumento denominado Carta ao Professor, do qual fizemos um filtro das informações que consideramos pertinentes.

Lia é afrodescendente, evangélica, tem 39 anos, nasceu em Brasília, é a terceira de cinco filhos, seus pais são naturais da cidade de Monteiro, na Paraíba, local onde passou os primeiros seis anos de vida. É bacharel em ciências contábeis, tendo dois *Master Business Administration* (MBA), sendo um em finanças e controladoria pela Universidade do Distrito Federal (UDF) e o MBA executivo pelo Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC).

¹² O nome da participante é fictício e foi escolhido por ela, assim como todos os demais. Todas as falas dos participantes estão grifadas em itálico e são registros das expressões literais apresentadas nos diversos momentos da pesquisa.

Seu pai casou-se com a sua mãe muito jovem. Pouco tempo depois se mudaram para Brasília em busca de trabalho. O pai veio para Brasília antes de completar 18 anos. Deixou para trás a esposa e duas irmãs mais velhas que Lia, que nasceram nos primeiros anos do casamento. Lia foi concebida no período em que seus pais ficavam entre Brasília e a Paraíba. Depois de Lia, a mãe ainda teve mais dois filhos homens. O último irmão morreu ainda quando criança, pois de acordo com Lia, naquela época não se tinha o hábito de procurar assistência médica para tratamento de enfermidades da infância, praticamente tudo se curava com medicamentos caseiros e plantas medicinais. Sua mãe ainda engravidou mais duas vezes, mas sofreu abortos espontâneos.

Ficaram por algum tempo no Nordeste, entre as idas e vindas de seu pai: quando perdia o emprego voltava para casa, quando o dinheiro acabava e a situação apertava na roça, retornava à Brasília na esperança de um novo trabalho. Moravam numa fazenda que havia sido cedida aos seus avós paternos por muitos anos, em troca do trabalho na terra e da guarda da casa grande. Seus avós maternos moravam nessas mesmas condições numa fazenda próxima àquela que os pais de Lia residiam.

Lia tem várias lembranças daquela época, dentre elas o cavalo preto do seu pai, a lata d'água que carregava na cabeça para abastecer o filtro de casa, as brincadeiras no terreiro da fazenda, os cactos, as bolinhas de queijo que a avó materna vazia com as sobras da massa do queijo fresco, das xícaras floridas e da mesa posta no café da manhã e da tarde, do cuscuz, da tapioca, da construção do único banheiro nos fundos da casa (*até o banheiro era "natural"*), do motor adquirido pelo fazendeiro das terras onde moravam seus avós maternos para geração de luz, e que virou atração da vizinhança. Todas as noites os vizinhos iam à casa dos seus avós conversar em volta do motor barulhento. Lembra-se dos passeios (poucos) à cidade e da caminhada longa até o ponto onde pegavam o pau de arara para chegar até lá.

Lia não sabe precisar quando exatamente seu pai decidiu trazer a família para Brasília (mãe e os cinco filhos), só recorda da chegada à cidade, a descida na rodoviária, o carro velho do vizinho que foi buscá-los, o gosto forte da água do filtro novo de barro e da cara de espanto das primas ao vê-los.

Cresceu na Ceilândia, numa rua cercada de parentes, três tios e muitos primos. Moravam no lote de outro tio. Seu pai era do tipo carrasco, aquele que a vizinhança toda temia (*principalmente as crianças, mas não somente*). Homem trabalhador, pedreiro de segunda a sexta e cantor de quinta a domingo. Não era de muita conversa e não tinha muita paciência com crianças: achava que menino só tinha que tomar café, almoçar e jantar (nunca deixou faltar nada, nesse sentido). Para seu pai criança não tinha necessidade de roupa, de cadernos e lápis ou de lanche no final da tarde. Todas essas outras necessidades ficavam a cargo da mãe. Às vezes Lia ficava em dúvida se de fato o pai achava isso mesmo ou se essa era uma desculpa para não admitir que não tivesse condições de dar tudo isso aos filhos: *Mas o importante é que sobrevivemos.*

Do outro lado, a mãe, mulher guerreira e à frente da sua geração. Trabalhou como empregada doméstica, açougueira, atendente de sorveteria, copeira, ascensorista e manicure. Trabalhava para ajudar a criar os cinco filhos. Dava aquilo que o meu pai não tinha condições: era ela quem se preocupava com a educação, roupas e calçados:

Todos os nossos pedidos tinham que ser feitos ao pai, que fazia questão de nos torturar sempre com uma negativa. Depois de muita insistência ele se dirigia à mãe que (quase) sempre estava a nos amparar. Mas ele fazia as coisas de um jeito que sempre transferia a responsabilidade por qualquer eventualidade a ela. Mas ainda assim ela era por nós.

Em determinado momento, quando de uma desavença familiar, outro tio lhes ofereceu um barraco nos fundos de um lote para que morassem na mesma rua. Esse barraco tinha apenas um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro, só de filhos eram cinco:

Imagine que o nosso beliche foi instalado na cozinha, onde dormiam minhas duas irmãs na parte de cima e eu e meu irmão na parte de baixo. A cama das minhas irmãs sempre caía em cima de nós, a ponto de não nos incomodarmos mais e passarmos a noite uns em cima dos outros.

Neste lote, tinham a companhia dos primos e também o desprezo por serem “os primos que moravam nos fundos”. A mãe sofria muito com essa situação e por esse motivo decidiu se cadastrar no programa do governo para entrega de lotes.

Os pais eram extremamente rígidos em relação à educação, não toleravam mentiras, manipulações/chantagens infantis, amizades com estranhos e participações em festas de desconhecidos, tinham horário para tudo: *claro que na ausência deles nós não seguíamos à risca*. Lia relata que em uma casa com cinco filhos era quase impossível ser percebida por alguém. Apesar de ser falante e muito à frente da sua idade, Lia quase sempre passava despercebida. Tinha que encontrar um jeito de chamar a atenção para si:

Nos primeiros anos de escola eu era a única aluna que sabia toda a tabuada. Aprendi a ler antes de todo mundo e adorava fazer as lições. Em casa fazia questão de estar por perto quando minha mãe ia “tomar a tabuada” de uma das minhas irmãs mais velhas. E quando eles titubeavam eu entrava em ação e respondia. E foi assim durante toda a minha vida acadêmica.

Meses depois, conseguiram o lote e após a finalização da etapa de alvenaria e colocação de esquadrias, seu pai resolveu mudar para a casa nova, sem piso (chão de barro), sem reboco ou pintura, sem muros, sem portão:

Para nós adolescentes era o início do fim de nossas vidas (quanto drama!). Um lugar que só tinha mato, não tinha água encanada e nem esgoto. A água era oferecida num chafariz central que abastecia toda a quadra. Nós não utilizávamos o chafariz porque meu Pai conseguiu puxar o encanamento de água para nossa casa. Tudo era mais difícil naquele lugar. Morávamos na Samambaia e estudávamos na Ceilândia. Para chegarmos à escola às 7h30min tínhamos de sair de casa às 5h da manhã. E quando chegávamos a Ceilândia ainda caminhávamos aproximadamente 5 km da parada até a escola. Muitas vezes chegávamos molhados, com lama até o joelho, com fome.... No caminho para escola passávamos na casa da minha Tia (onde morávamos antes da briga familiar) para irmos juntos com as minhas primas. Sentíamos o cheirinho do café feito na hora, o cheiro do bolo de milho em cima da mesa, do pão quentinho da padaria, na hora do almoço aquele cheiro bom de comida que acabou de ser feita, a jarra de suco de caju ao lado que tínhamos que ignorar, pois raramente nos era oferecido. No final da aula fazíamos o mesmo trajeto até a parada de ônibus e chegávamos em casa depois das 15h. Como minha mãe trabalhava fora tínhamos que preparar (ainda) o nosso almoço. Tempos difíceis, mas que nos ensinou a valorizar o pouco que temos.

Ao final do primeiro ano do segundo grau Lia vai acompanhar a esposa de um amigo de trabalho de sua mãe, que acabava de passar por um procedimento cirúrgico e precisava de repouso absoluto. Lia lavava, passava, cozinhava, arrumava a casa e ainda cuidava dos dois filhos deles que tinham na época 12 e 9 anos:

(..) a sintonia com a família foi tão grande que ao final das minhas férias eles pediram aos meus pais para que eu morasse com eles. A proposta era que eu continuasse estudante durante o dia e no horário contrário fizesse as obrigações de casa. Em troca pagariam um determinado salário. Morei com eles por 03 anos e durante esse tempo fui tratada como uma filha. Na verdade, como filha e como empregada, pois tinha as minhas obrigações a cumprir. Estudava pela manhã, a tarde arrumava a casa, passava e lavava as roupas, cozinhava e limpeza a cozinha do jantar.

Após a finalização de todas as tarefas, por volta das 22hs, Lia sentava e fazia suas tarefas da escola, estudava para as provas e elaborava os trabalhos. Nessa época se tornou evangélica, ainda que família fosse toda católica, passou a frequentar os cultos de sábados, domingos e quartas-feiras. Cantava na equipe de louvor da igreja e dava aulas dominicais às crianças. Morou os dois primeiros anos na quadra 1109 do Cruzeiro e no terceiro ano a família se mudou para o Guará. Foi lá que finalizou o ensino médio no turno da noite e conheceu Tito, que pouco tempo depois se tornaria seu marido. Namoraram durante todo aquele ano e, ao final do ensino médio as atividades escolares já haviam acabado, mas Lia continuava morando com aquela família:

Um belo dia (eu nunca esquecerei), nem tão belo assim, a esposa que eu chamava carinhosamente de “Tia Lu” me chamou para uma conversa inesperada. Depois de expressar verbalmente todo carinho por mim, falar sobre a minha dedicação e do quão difícil era aquele momento para eles, ela transmite a frase que jamais esquecerei...“Eu preciso deixar você ir, você é muito maior que isso aqui, não é honesto te prender nessa situação...”. Aos prantos eu digo que não quero ir, que gosto da vida que levo e que não me importo de fazer os serviços de casa. Ela lança a segunda frase.... “Se eu não lhe mandar embora eu sei que você não irá sozinha ... eu preciso fazer isso”. Com o coração despedaçado e aos prantos eu me nego a seguir. Ao ver meu sofrimento as crianças (já crescidos) pedem para os pais não fazerem aquilo. Que eu não podia ir embora. Ao ver tanto sofrimento, o pai (Sr. Pedro) diz que eu não precisava ir embora, mas que a partir daquele momento eu não era obrigada a fazer nenhuma tarefa de casa. Que eu poderia continuar morando com eles. E assim aconteceu, eu continuei ali por 03 dias. Foi o tempo que consegui ficar sem as minhas antigas obrigações. Eu não me reconhecia como alguém que podia sujar e não precisava limpar, alguém que ficaria sentada aguardando o almoço ficar pronto. Eu fui! Sim, decidi ir embora mesmo sofrendo.

Na semana seguinte Tia Lu conseguiu um emprego para Lia na padaria do seu irmão. Ficou um pouco mais de dois meses quando recebeu o convite de uma amiga

de sua mãe para trabalhar numa lanchonete no Minas Tênis Clube: Lia era uma espécie de “braço direito” da proprietária. Ela desconfiava que estivesse (e estava mesmo) sendo roubada por alguns funcionários. Lia trabalhava das 10hs da manhã às 4hs da madrugada. Os proprietários buscavam a equipe de madrugada, uma vez que não havia ônibus e levavam todos os empregados para a sua casa que ficava depois do Itapoã. A pista de acesso ao condomínio era de barro e muitas vezes ele aproveitava essa condição para me ensinar a dirigir (de madrugada):

Ela me fazia levar o carro até o condomínio e dizia que eu precisava aprender a dirigir para assumir a tarefa de levar a equipe. Foi assim que aprendi a dirigir. Tempos depois tirei a minha carteira. Mas o casal vendeu a lanchonete e o novo dono não ficou com a antiga equipe.

Lia ficou uma semana desempregada e foi uma semana de choro de dia e de noite. Quando seu pai não aguentava mais lhe ver daquele jeito decidiu pedir ajuda a um amigo engenheiro. Esse amigo estava montando uma cooperativa de prestação de serviços na época e decidiu lhe contratar como secretária:

O amigo do meu pai marcou a entrevista para as 9h30min e só apareceu no escritório as 16hs. Eu que já estava tonta de tanta fome. Nesse dia ele ainda me fez redigir um texto no computador. Eu não lembrava quase de nada (acho que fez de sacanagem). Pediu para que eu começasse na segunda-feira. Jamais imaginei que conseguiria aquele emprego. Fiquei feliz da vida. Daí começou a minha trajetória na construção civil. Ficamos alguns anos funcionando como cooperativa, e logo após a trágica morte de um dos sócios nasceu a empresa de engenharia. Trabalhei nessa empresa por 10 anos. Meu pai era um dos mestres de obra da empresa e amicíssimo do dono. Eu fazia de tudo na empresa, desde limpeza das salas às reuniões com gerente de banco, funcionários e donos de empresa. Comprava vale transporte de ônibus e depois saía de obra em obra entregando aos colaboradores. Passava a noite contando e separando o dinheiro do pagamento dos funcionários (naquela época não era habitual depósito em conta). Atendia telefone, controlava recebimentos e pagamentos, fazia rescisões nos sindicatos, representava a empresa nos processos trabalhistas, atendia os órgãos de fiscalização nos canteiros de obra. Organizava e apresentava as documentações exigidas. Resumindo, pau para toda obra.

Lia já tinha 24 anos e decidiu casar com o Mauro: um rapaz cuja boa parte da família era de classe média, moravam numa bela casa, tinha conseguido um emprego como segurança em uma loja de departamento no Conjunto Nacional, terminou o segundo grau e sonhava ser jogador de futebol. Não conseguiu ser um

jogador profissional e se sentia frustrado por conta disso. Só conseguiu esse emprego porque Lia insistiu muito para que fosse atrás de um sustento. Ficaram noivos e marcaram a data do casamento. O pai de Lia cedeu a parte de trás da casa para eles começarem a vida. Lia relata que correu atrás de tudo, da construção à montagem da casa:

Na relação conjugal eu tinha o papel de provedora. Tudo era comigo. A pedido do meu chefe me matriculei no curso técnico em contabilidade. Eu precisava fiscalizar o trabalho dos contadores que faziam a contabilidade da empresa. Eu saía de casa às 07h da manhã e só voltava próximo da meia noite. Meu esposo chegava em casa às 16hs da tarde. Ele não comia na rua e por isso eu tinha que contratar alguém para cozinhar. No início eu cozinhava quando chegava à noite e limpava a casa nos finais de semana. Com o cansaço passei a pagar alguém para cozinhar e limpar. Eu tinha que resolver tudo. Lá no início dos preparativos para o casamento eu já sentia que aquele casamento não seria bacana. Pensei em desistir, mas fiquei com receio da reação das famílias, daí segui em frente.

Lia relata que com o passar do tempo a relação dela com Mauro passou a ficar cada dia mais difícil: perdia aos poucos o desejo e a vontade de estar ao lado do esposo. Morar no mesmo lote que a sua família só agravava a situação. Seu irmão e seu cunhado bebiam e davam muito trabalho:

Eu era extremamente preocupada com todos (sempre fui). Não dormia enquanto todos não chegavam em casa, e às vezes o último chegava com o dia amanhecendo. Achei que aquela situação estava impactando no meu casamento daí decidi me mudar. Meu pai ficou estarecido. Não conseguia compreender a lógica que me levou a decidir ter mais essa despesa com aluguel ao invés de morar “sem custo” na casa que eu mesma havia construído. Deixei a casa pra trás (foi ocupada por meu irmão que casou logo em seguida) e fui morar em Águas Claras com o meu marido. Lá entrei na faculdade de contabilidade e continuava trabalhando duro na construtora. Um pouco mais de um ano decidi me separar e fiquei sozinha.

A construtora em que Lia trabalhava começou a passar por dificuldades e, em uma conversa com seu chefe, o mesmo lhe disse que seu salário pagaria três funcionários. Para Lia isso foi à gota d'água:

Trabalhando ali eu não tinha certeza de quem eu era. Se eu era uma excelente funcionária ou se eu só estava ali porque era filha do amigo do dono. Decidi pedir demissão e, após quatro avisos rasgados pelo meu chefe, me deixou seguir. Ao sair procurei um empresário parceiro da construtora que não perdia a oportunidade de manifestar ao meu chefe o interesse

em me contratar. Situações essas que deixavam meu chefe “uma arara”. Mas ele não quis comprar “a briga”. Disse que ficaria numa situação chata com o meu antigo chefe. Ok! Fui em frente. Consegui emprego numa construtora muito pequena na Asa Norte. Ah! Nem preciso dizer que enquanto procurava empresa eu chorava de dia e de noite (não nasci para ficar em casa). Mesmo trabalhando a situação me incomodava, pois não tinha tanta coisa para fazer ali. Mas enfim, era o que eu tinha. Três meses depois o empresário que eu havia procurado antes, me ofereceu uma oportunidade na sua empresa. Ele tinha a intenção de abrir uma imobiliária para administrar os seus imóveis. Ótimo! Lá montei a imobiliária, contratei e parametrizei sistema, organizei papeladas e liberei lotes vinculados ao programa Pró-DF: nesse momento surgiu a vaga de coordenadora de departamento pessoal. Trabalhei nessa função por quatro anos. Logo surgiu a oportunidade de assumir a Gerencia de Controladoria, onde trabalho há seis anos.

5.1. Curso: Contexto e Subjetividade Social

Para nos referirmos ao contexto em que a Subjetividade Social está inserida vale frisar que a subjetividade não é exclusiva aos indivíduos, ela caracteriza os fenômenos sociais e individuais. Nesse sentido, o conceito de subjetividade social é discutido como sendo inseparável da subjetividade individual e continuamente entrelaçado a esse conceito. Qualquer experiência humana é caracterizada por processos que ocorrem simultaneamente em ambos os níveis e será configurada por meio de diferentes sentidos subjetivos em cada pessoa de uma forma única. A subjetividade social é a rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais as diferentes produções subjetivas sociais surgem. Tais produções são, por sua vez, simultaneamente organizadas nessas configurações sociais por meio de diferentes e frequentemente contraditórios sentidos subjetivos. Assim, por exemplo, uma produção subjetiva social como a de gestor se configura subjetivamente de forma diferente para a mesma pessoa quando esta é colocada no papel líder de sua equipe ou quando está sob os olhares de seu chefe superior. A subjetividade social, dessa forma, caracteriza os múltiplos e simultâneos espaços sociais e define o complexo tecido subjetivo como o âmago de todo funcionamento social. Esse processo ocorre sem qualquer consciência por parte daqueles que compartilham esses espaços sociais. A subjetividade social surge como parte das subjetividades individuais de tal forma camuflada que é impossível inferi-la diretamente da observação de comportamentos ou linguagens individuais.

Fazendo referência ao que mencionamos no parágrafo anterior, em especial a “camuflagem”, trazemos a Mulher Invisível¹³ como uma metáfora para dizermos que a subjetividade não aparece de forma direta em nenhuma das expressões humanas e seu estudo precisa de modelos teóricos que ganham legitimidade pela sua capacidade de articulação com os múltiplos sistemas de significados diferentes que, gerados por via indireta, podem se articular na capacidade explicativa do modelo teórico em desenvolvimento no curso desta pesquisa. Acrescentando, a Mulher Invisível são os não-ditos, são as configurações subjetivas as quais só conhecemos com ajuda de analogias, hipóteses, apenas por via indireta. Isso é a base de nossa metodologia que não aparece diretamente no comportamento e na intencionalidade do significado da linguagem, mas necessariamente temos que usar o comportamento e a linguagem como ponto de partida às análises.

Passemos ao primeiro eixo elencado por nós à construção da informação: a ***interface entre a subjetividade social e o processo educativo.***

Iniciamos nossa construção tecendo algumas conjecturas, sendo uma conjectura um caminho inicial de busca, orientado a definir novos indicadores que permitam ao pesquisador novas construções capazes de se articular na construção do modelo teórico sobre o qual o problema em pesquisa vai sendo construído (GONZALEZ REY e MITZÁNS-MARTÍNEZ, 2017), elaborando hipóteses e opções de trabalho a partir das falas dos participantes do curso.

O começo do curso serviu para que os gestores desabafassem, colocassem para fora suas angústias e expressassem tudo o que estavam sentindo, “lavando a roupa suja”. Vamos ao conjunto das falas dos gestores durante a fase inicial do curso, em que houve um desabafo dos gestores:

Lauro: *trabalhar em shoppings não está sendo nada fácil, muitas mudanças dos gestores (saindo de um shopping pro outro), tem a crise em que o País vive, o superintendente que está sem gerente comercial, daí é preciso readequar o trabalho, trabalhar dobrado. Mais as preocupações de salário,*

¹³ O filme traz Pedro (Selton Mello) vivendo um casamento perfeito. Porém, sua esposa Marina (Maria Luiza Mendonça) não pensa assim: o considera muito chato, o casamento monótono e resolve fugir com seu amante. A vida de Pedro desaba. Tudo muda em uma noite em que sua vizinha Amanda (Luana Piovani) vai até sua porta pedindo uma xícara de açúcar. A Mulher Invisível passa a ser vista somente por Pedro, ou seja, ela está sempre presente em seu cotidiano, porém passa despercebida aos olhos da maioria. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=89CsJRdQxAA&start_radio=1&list=RDQMzDdZXNzGN4k

preocupações familiares, acredito que não é o momento certo para esse curso e que poderia ser no fim do ano. Não é o momento e fomos pegos de surpresa.

Lia: *o curso, a meu ver, é intempestivo: não nos passaram nada em relação a isso, como seria o curso, qual a nossa disponibilidade (...) há ressentimentos, corte de salário, de equipes que demoraram muitos anos pra formar e, de repente, temos que fazer o curso? Sendo que tá tudo bagunçado? Há desarmonia. Houve uma violência feita com todos. Há um patrimônio pessoal. Há laços! Há construção, uma construção com o trabalho. Uma construção de confiança que foi prejudicada. Todos estão melindrados. E que precisa conciliar a construção de novas lideranças com os elos de confiança. Isto sim seria importante.*

Junior: *Refrescando a memória, vale lembrar que estamos no afogadilho do trabalho, sem tempo para o trabalho, com muito trabalho e que não estamos conseguindo ser proativos. Há cobrança, falta equipe, e que agora você tem que se virar em um milhão de pessoas e não conseguimos ser estratégicos (...) E de repente, pah: o curso!!!! Do nada as coisas brotam aqui...*

Athos: *Há muitas mudanças acontecendo, nada foi negociado e com o treinamento aconteceu igual. Não fomos questionados e nem perguntaram aquilo que estávamos precisando (...) não é nada com o professor, não é o treinamento e sim, a forma. Inclusive o coaching tinha que ser extensivo à diretoria, porque tem mudança de comportamento, reavaliação apenas das nossas atitudes? Todos estão super apertados, mexeram nas nossas estruturas e todos estão sem tempo. Todos estão envolvidos com o trabalho e todos vestem a camisa, suamos muito. Vivemos para o shopping, chegamos às 8h e trabalhamos pra sair às 22h.*

As conjecturas iniciais que seriam possíveis para construirmos indicadores, a partir das falas dos gestores, como sendo parte da subjetividade social da empresa, implica pensar qual foi a condução que a alta direção da empresa, junto com o RH, promoveram para a realização do curso; refletir como esses projetos poderiam ter sido realizados de uma maneira que não fosse *top down*; a relação hierarquizada e, que muitas vezes, de forma hegemônica, compõe o escopo das atividades organizacionais; os parques de espaços de diálogos e trocas em que haja uma participação efetiva às tarefas a serem executadas.

Vamos à análise: ***Não é o momento e fomos pegos de surpresa; curso, a meu ver, é intempestivo: não nos passaram nada em relação a isso, como seria o curso, qual a nossa disponibilidade; E de repente, pah: o curso!!!! Do nada as coisas brotam aqui.. Há muitas mudanças acontecendo, nada foi***

negociado e com o treinamento aconteceu igual. Não fomos questionados e nem perguntaram aquilo que estávamos precisando.

Os gestores não sabem bem ao certo por que o curso aconteceu naquele momento turbulento da empresa, muito menos participaram da sua elaboração, tampouco de outras ações, como, por exemplo, movimentação de pessoal, ou seja, não há uma prática que possibilite uma corresponsabilização neste processo decisório. Esse tipo de prática tão comum no ambiente organizacional pode vir a ser prejudicial ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos gestores, uma vez que não há participação em algo que irá impactar diretamente aqueles que não foram consultados.

Neste momento pode vir a se instalar uma prática passiva na relação decisória, sem espaços para o diálogo, fato esse que não estimula o processo criativo e independente de posicionar-se na construção do próprio pensamento estratégico, da forma particular de fazer gestão. Antes disto, reforça a ideia da verticalização nas relações de trabalho, uma vez que acena negativamente a qualquer possibilidade de diálogo que esteja fora da determinação primária. Aqui podemos iniciar o delineamento de indicadores do funcionamento dessa subjetividade social em que há uma relação verticalizada na tomada de decisão e no tratamento dado aos gestores.

A forma como os profissionais de RH abordam as ações estratégicas de desenvolvimento humano dentro da organização deveriam ser um momento de escuta, pautado por uma relação de parceria, procurando atender as necessidades demandadas por cada departamento, uma vez que os gestores e suas equipes estão na ponta desse processo, estão no dia a dia do planejamento e da execução. Fazer desse momento, um momento de esclarecer dúvidas, pode ser gerador de uma relação afetiva propícia ao engajamento e para gerar alternativas no modo de atuação dos gestores.

Diferentemente disso, Cida¹⁴, a gestora do RH, quando questionada por mim, disse que não haveria necessidade de chamarmos os gestores para discutirmos a

¹⁴ Ainda que Cida não seja a participante da pesquisa, uma vez que o curso não foi direcionado a sua área de atuação e ela não participou das atividades finais, inserimos sua presença em nosso estudo de caso por ser ela a gestora que encabeça todo o processo educativo dentro da organização, o que facilita, entre outros aspectos, o entendimento da subjetividade social.

ementa do curso, tampouco a necessidade de inseri-los nesse processo, pois **“aqui quem sabe das coisas sou eu (risos)”**, disse ela. Continuou nosso diálogo argumentando que **“todas as informações que preciso estão na pesquisa de clima”**. Quis saber mais sobre como Cida tinha realizado a pesquisa de clima organizacional na empresa, vamos ao diálogo:

Helio: *Cida, como foi realizada essa pesquisa de clima?*

Cida: *Ah, super simples Helio: pegamos o formulário 0800 (refere-se à gratuidade) da VOCÊ S.A e aplicamos em todos os níveis da empresa, todo mundo avalia todo mundo.*

Helio: *Ah sim, entendi e vocês fizeram todos os procedimentos recomendados? Divulgação inicial sobre como aconteceria à pesquisa, coleta de dados à pesquisa de clima, apuração dos resultados e elaboração do relatório, apresentação do relatório, oficina para elaboração do Plano de Gestão do Clima com todos os envolvidos, apresentação e divulgação do Plano de Gestão do Clima?*

Cida: *Não, nada disso, isso daria muito trabalho e também adotamos a VOCÊ S.A por que é mais fácil, o formulário já vem pronto, padrão e é quase autoexplicativo e é só passar para os gestores por e-mail que fica tudo certo. Depois eu pego os dados, compilo e eu vejo quais foram os menores escores dentro de cada liderança e eu passo o resultado para os gestores e eu faço a contratação dos fornecedores que irão trabalhar os pontos fracos detectados (...) por que é necessário que os gestores aprendam onde estão errando, é preciso que assimilem o conteúdo que é passado nos cursos que irão fazer, aprendam lá e reproduzam aqui (...) o que nós precisamos é de prática, sem muita discussão, tem que saber fazer (...) por que senão não tem por que fazerem o curso, né? Pena que não temos como avaliar se eles copiaram tudo o que foi passado no curso... Por exemplo, já tenho uma consultoria contratada para realizar um curso de gestão do tempo depois do Coaching, pois os gestores não conseguem realizar as entregas dentro dos prazos. (...) Por que aqui é assim, é daquele jeito Helio, temos que ser proativos e não tenho muito tempo, tenho que fazer tudo sozinha, pois minha equipe é muito nova e nem sempre dá prá confiar(...)*

A partir das falas de Cida, quais Mulheres Invisíveis estão escondidas e ao mesmo tempo se fazem presentes? As expressões utilizadas por Cida para manifestar sua posição em relação à forma como entende o processo educativo e a aprendizagem dos gestores, mais do que um significado semântico, esboçam uma dimensão simbólica e emocional que é transversalizada por uma subjetividade social muito recorrente no meio corporativo. Sendo mais específico, é mais fácil trabalhar

com processos padronizados, ou seja, alguém já pensou um roteiro de perguntas e respostas no qual temos um “gabarito do que é bom ou ruim”, daquilo que está dentro e fora da média e cabe a mim apenas responder, ou melhor, compilar os dados: ***isso daria muito trabalho e também adotamos a VOCÊ S.A. por que é mais fácil, o questionário já vem pronto, padrão, e é quase autoexplicativo e é só passar para os gestores por e-mail que fica tudo certo.***

Sobre o conjunto informacional acima mencionado, ***o questionário já vem pronto, padrão, e é quase autoexplicativo e é só passar para os gestores por e-mail que fica tudo certo***, cabe frisar ainda, que os processos de pasteurização, tão característicos da área organizacional, se somam a outros fatores que moldam um caminho contrário ao processo de ensino mais singularizado, como, por exemplo, a despersonalização da informação.

Quando esse processo ocorre, a informação passa distante de integrar a configuração de recursos subjetivos dos gestores. Noutros termos, a informação que, pela significação que adquire e pela forma como opera subjetivamente deveria ser integrada às configurações subjetivas dos líderes, não é, uma vez que a informação parte de uma dimensão unilateral e dificulta a elaboração singularizada a partir da posição ativa do aprendiz no processo de aprender ao relacioná-la com outros conhecimentos e experiências a partir dos seus recursos subjetivos. Nesse conjunto de relatos podemos delinear um possível indicador de uma subjetividade social orientada a padronização que, por desdobramento, pode nos levar a considerar como secundária a capacidade ativa e produtiva dada aos gestores, uma vez que não possuem nenhuma ação propositiva nesse processo.

Outra conjectura que podemos pensar é a forma centralizadora com que Cida trata os gestores e a equipe: ***Depois eu pego os dados, compilo e eu vejo quais foram os menores escores dentro de cada liderança e eu passo o resultado para os gestores e então eu faço a contratação dos fornecedores que irão trabalhar os pontos fracos detectados.*** Cida comanda uma equipe de oito pessoas, entre analistas e assistentes de RH e ainda assim faz tudo sozinha. Cida desenvolve suas atividades no “Bloco do Eu Sozinha Comigo Mesma”, ensimesmada, ou seja, não abre interface com as áreas afins, os diálogos (virtuais) acabam por ser diminutos, apenas por uma questão procedimental, fato esse que

reforça nosso pensamento sobre um indicador de sua inserção em um modelo de ver e fazer gestão ascético, normatizado e quantitativo. Um possível desdobramento configurado nessa subjetividade social é que com essa forma de atuar na gestão se excluem da condição de sujeitos reflexivos todos aqueles que participam desse processo, os quais são substituídos por instrumentos validados e confiáveis, considerados como “caminho seguro” para produzir dados objetivos demonstrados por tabelas e gráficos, dados esses que se tornam a base para o processo educativo, uma vez que será a partir deles realizada a contratação dos treinamentos.

Vamos a mais uma narrativa de Cida (...) ***por que é necessário que os gestores aprendam onde estão errando, é preciso que assimilem o conteúdo que é passado nos cursos que irão fazer, aprendam lá e reproduzam aqui (...) o que nós precisamos é de prática, sem muita discussão, tem que saber fazer (...) por que senão não tem por que fazerem o curso, né? Pena que não temos como avaliar se eles copiaram tudo o que foi passado no curso...***

Refletimos que o tipo de aprendizagem que Cida acredita ser a ideal, que dê resultados e gere aprendizagem, seja aquela denominada como descritivo-reprodutiva, que norteia em grande medida as práticas associadas à área organizacional. Com esse embasamento, a aprendizagem no cenário empresarial está orientada, em grande parte, muito mais pela transmissão de conhecimentos, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos gestores lhes é passado um conhecimento com valor de verdade universal, hermeticamente fechado e não como uma possibilidade de aprender de forma singular.

Com esse olhar se estimulam a reprodução, a memória, as “habilidades caligráficas”, uma vez que os gestores precisam anotar tudo o que professor fala e também, recomenda-se, tirar fotos do *power point*. Com esse viés existe um conhecimento “certo” que é definitivo e acabado, em que os gestores não possuem nenhuma experiência que possa agregar algo novo à aprendizagem: a confrontação de ideias, o pensamento elaborado, a visão configuracional, a reflexão crítica e os questionamentos, não compoem esse cenário da aprendizagem. Cida acredita que o objetivo da educação passa, estritamente, pela informação e não por aquele de transformação e saberes existentes. A prática educativa em que Cida se baliza para desenvolver seu trabalho não visa ao desenvolvimento da autonomia e da

responsabilidade dos gestores; pelo contrário, faz com que eles se tornem meros reprodutores daquilo que aprenderam.

Cabe dizer a importância de fomentar um processo de educação por meio de uma prática mais reflexiva, permitindo não apenas contrapor os aspectos padronizantes e universais de compreender o aprendiz, constituintes do saber hegemônico que, muitas vezes, reduzem o indivíduo a objeto, mas também criar espaços de diálogos, diálogos esses que sejam capazes de produzir novas zonas de conhecimentos interligados à realidade da empresa e experiências do gestor, gerando reflexões sobre esse grande desafio no meio empresarial: superar o caráter prescritivo e reificado da aprendizagem.

Outro indicador da subjetividade social que ganha forma em nossa construção, a partir da condição expressa no parágrafo anterior, é incapacidade para pensar nas possibilidades de desenvolvimento subjetivo do outro enquanto sujeito, que é colocado no lugar despersonalizado na relação do ensinar e aprender, tornando-se, conseqüentemente, alheio a esse processo. Como desdobramento, perde-se a possibilidade da construção dialógica do conhecimento, sendo esta entendida por nós como recurso essencial para o desenvolvimento subjetivo no processo de aprendizagem.

Aqui cabem algumas reflexões: como podemos basear o processo educativo em um diagnóstico no qual a matriz desse processo vale tanto para minha pequena empresa quanto para uma multinacional? Como um mesmo formulário, um conjunto de perguntas e respostas consegue atender empresas distintas e de segmentos diferentes? Noutros termos, como podemos fundamentar o processo educativo sem considerar a subjetividade de cada espaço social? Sem considerar que cada empresa possui uma cultura organizacional própria? Que escolhas educativas são possíveis dentro de uma grade fechada em que as opções de respostas já vêm prontas e basta seguirmos o roteiro pré-determinado para garantirmos assertividade nos conteúdos a serem trabalhados com os gestores? Afinal, estas “boas práticas da gestão”, que continuam firmemente ancorados no ambiente organizacional, preconizadas por uma concepção unilateral e sem reciprocidade, permitem quais espaços de autonomia ao sujeito que aprende? De que maneira o processo

educativo se articula na subjetividade do sujeito que aprende tendo este modelo educacional?

Nas expressões dos gestores, o indicador de verticalização nas tomadas de decisão reaparece em nossa construção, demonstrando uma subjetividade social fortemente associada à construção assimétrica das relações de trabalho, em que o papel atribuído aos gestores é representado simbolicamente, em muitos momentos, como sendo de coadjuvante.

Outro indicador que começa a ganhar formas mais definidas em nossa construção: a falta de espaços de diálogos, sendo diálogo concebido por nós como o motor primário no processo educativo e que a alta direção da empresa deveria fomentar esse tipo de prática, o que poderia proporcionar reflexões e o caráter ativo dos sujeitos que participam deste processo de ensino-aprendizagem.

Meu interesse no assunto só aumenta e em outro encontro com Cida retomo nosso diálogo:

***Helio:** Como vocês pensam o processo educativo dentro da empresa?*

***Cida:** Dessa forma Helio, avaliamos o que não está bom através da pesquisa de clima e solicitamos treinamento, por que os gestores tem que saber lidar com isso, e quando damos treinamento podemos cobrar depois, pois se foram no curso, assistiram às aulas, logo tem condições de aprender, certo?E ainda mais, não precisam cometer os mesmos erros, já foram capacitados!!!!*

***Helio:** Como foi a decisão de desenvolver uma pesquisa de clima dentro da organização?*

***Cida:** Ah, nós fizemos tudo bem direitinho, fizemos benchmarking¹⁵, visitamos outras empresas do ramo, seguimos fielmente os que outros gestores fizeram para obter sucesso, pedimos a cópia de alguns documentos para termos como base, afinal, temos que seguir aquilo que está dando certo, né?Afinal, essas são as boas práticas da gestão, né?*

“Seguimos fielmente os que outros gestores fizeram para obter sucesso, pedimos a cópia de alguns documentos para termos como base,”.

¹⁵ Benchmarking é um processo de sistematização da aprendizagem com intuito de identificar as melhores práticas organizacionais a serem seguidas, estratégias de sucesso e novas ideias que proporcione altas performances, com o propósito de ser referência no segmento de atuação (ALLEE, 1997).

Neste trecho da fala de Cida podemos observar que ela aponta a experiência de terceiros, de outras empresas, para construir seu modelo avaliativo de clima organizacional. Ao se utilizar dessa forma de agir e pensar, Cida denota o papel subserviente que assume frente à epistemologia da “resposta certa”, que segundo ela **“foi cientificamente comprovada, afinal de contas, várias empresas adotam esse método, né”?** O que cabe pensar é como Cida “pega carona” em modelos de sucesso, em que não considera a subjetividade social no qual esse mesmo sucesso foi produzido por essas empresas, tampouco busca construir vias para que ela e sua equipe possam criar métodos e sistemas avaliativos próprios, que respondam às questões específicas referentes à cultura organizacional da empresa em que trabalha. Essa situação se assemelha a outras citadas anteriormente e ganha destaque em nosso entendimento como possíveis indicadores de uma subjetividade social de alienação ao instrumentalismo, do papel acrítico em que os gestores se colocam frente aos resultados obtidos por aquelas empresas líderes de mercado.

Em outro momento da conversa, mais um indicador que tecemos em como se configura a subjetividade social no contexto da pesquisa: **e quando damos treinamento podemos cobrar depois, pois se foram no curso, assistiram às aulas, logo tem condições de aprender, certo? E ainda mais, não precisam cometer os mesmos erros, já foram capacitados!!!**

É interessante atentarmos para ver como Cida estabelece a relação de causa e efeito na configuração da aprendizagem, a qual não possui nenhuma vinculação para além do fato, ou seja, se os gestores foram ao curso e assistiram às aulas, logo o conhecimento está dado e pode ser de imediato colocado em prática, sem que haja um tempo necessário à maturação. Cida acredita na mudança instantânea do comportamento, que estabelece a linearidade entre saber apreendido e conhecimento assimilado, que, de forma imediata, como num passe de mágica - “pirlimpimpim”- passa a ter a solução para todos os problemas educativos. Vamos à aparição, mais uma vez, da Mulher Invisível: Cida em um momento de desabafo, quando tomávamos um chá na copa da empresa, comenta comigo:

Cida: Não consigo entender Helio, como podem fazer o curso e eles (gestores) continuarem com os mesmos equívocos? Já falei, já repeti, mas parece que as coisas não entram na cabeça deles, cada um faz de um jeito, tenho horror a isso, como vou cobrar depois senão há padrão? (...) Já fiz de um

tudo e não consigo atingir meus objetivos com essa equipe (...) Faço tudo e até pensei em chamar o Oscar (ex-jogador de basquete e palestrante), mas às vezes tenho vontade de largar tudo e ir embora...

O que talvez Cida ainda não tenha feito é perguntar o que os gestores de fato precisam; o que talvez Cida ainda não tenha feito seja olhar para o outro como verdadeiro outro na relação (processo de alteridade); o que talvez Cida ainda não tenha feito é perceber que existem várias formas em se produzir e utilizar conhecimento; o que talvez Cida não tenha feito é ver a diversidade de seus líderes e achar um ponto de contato com suas necessidades. O que Cida persegue são as boas práticas da gestão. O que podemos perceber na subjetividade social no campo organizacional é que tais práticas são, geralmente, veiculadas nos grandes manuais organizacionais que, por serem globais e generalistas, não consideram os saberes existentes em cada gestor, acabam por não valorizar as especificidades culturais de cada organização.

Já falei, já repeti, mas parece que as coisas não entram na cabeça deles (gestores).

O que Cida busca é uma “via de mão única”, uma certeza incontestável – a sua, é claro -, na relação com os gestores e não consegue enxergar que a subjetividade não possui uma relação de causalidade externa, tampouco se expressa de forma simplista, em que a partir daquilo que eu falo o outro passa a seguir fielmente as minhas instruções.

Nesse relato, emergem novos indicadores na subjetividade social que teimam em não considerar “as verdades de Cida”, em que a gestora se representa e possui uma representação do processo educativo como um sistema fechado, regular e ordenado. Cida ainda não consegue vislumbrar os espaços subjetivos nas dinâmicas relacionais dos líderes à sua frente, que se expressam como produções subjetivas distintas ante as situações da aprendizagem de cada gestor: ***cada um faz de um jeito!!!!***

Vale a pena refletir ainda sobre o trecho ***cada um faz de um jeito, tem horror a isso, como vou cobrar depois se não há padrão?***

A Mulher Invisível faz com que Cida se preocupe mais com a punição, controle e cobrança, enveredando seu olhar para aquilo que é “objetivo”, do que as possibilidades que o diferente pode proporcionar. Os sentidos subjetivos produzidos pelos gestores em seus processos educativos evocam a multiplicidade de suas experiências, fato esse que dificulta a visão monofocal de Cida: o que ela não percebe é o grande “filão” que possui em suas mãos. Partindo da diversidade, Cida poderia buscar junto aos gestores uma parceria para desenvolver suas capacidades produtivas, para aprender outras formas de fazer gestão, valorizando a intencionalidade, dando-lhes autonomia à criação de espaços construídos coletivamente junto às equipes, capacidade de reflexão sobre erro, não para fazer do erro algo a ser extirpado, mas como outro processo de aprendizagem, fomentar a capacidade de tomar decisões a partir das suas experiências, enfim, inserir os gestores em espaços sociorrelacionais que, por sua diversidade e complexidade constitutivas, em que incluem desafios e tensões, favoreçam a emergência do sujeito.

Às vezes tenho vontade de largar tudo e ir embora...

Nessa parte do diálogo, Cida pensa em desistir, uma vez que não consegue abrir novos espaços de subjetivação frente à experiência vivida na relação com os gestores. Nesse relato, emergem novos indicadores sobre a presença de sentidos subjetivos relacionados à dificuldade de Cida em flexibilizar seus posicionamentos, sair de sua posição enraizada, que sem dúvida são gerados também pela configuração subjetiva do conflito: Cida ensina e os gestores não aprendem.

Cida produz sentidos subjetivos que estão fortemente vinculados a sua maneira exclusivista de pensar, gerando um individualismo exacerbado, uma competição, uma verdadeira “queda de braço” para ver quem pode mais, fato esse que a inviabiliza para o trabalho em equipe e se desdobra em um afastamento natural dos gestores. Dentro desse contexto, as dificuldades encontradas acarretam uma relação pouco produtiva ao desenvolvimento de formas complexas de aprendizagem e recursos subjetivos facilitadores de formas de atuação profissional criativas e inovadoras, que contribuam para uma aprendizagem mais reflexiva.

Continuando a análise dos trechos, mais uma vez se integra o indicador pensado por nós anteriormente e agora passa a se articular de forma mais clara na

subjetividade social do grupo: o papel acríptico dos gestores. Tal posicionamento ganha força em nossa construção a partir dos trechos abaixo:

Rafaela: *Nosso tempo está cada vez menor, fico muito tempo envolvida com o curso e só consegui sair do shopping no sábado às 23h30, fazer o que, é o jeito né?(...) Tem aquela coisa, né? Temos que mostrar resultados, somos avaliadas e se no final do mês a meta não vier, como vai ser? E o pior é que você não tem a quem recorrer...*

Bil: *Nossa Mãe do Céu, estou muito envolvido com o trabalho, com o processo da reforma da praça de alimentação e o relógio está contra mim (...) temos muitas responsabilidades aqui no trabalho e fazer o curso diminui a quantidade de horas para realizar as tarefas e faço um esforço fora do comum para conciliar todas as coisas dentro do tempo (...) mas não dá nada, é vida que segue e sem reclamar (risos)... (...) Trailer de filme de terror, o resultado e as metas parecem fantasmas, se não cumprir, elas vem assombrar (risos)...pode parecer bobagem, mas não é, aqui (empresa)você tem pouco suporte para atingir as metas...E ai..ai de mim senão bater a meta, o bicho pega!!!*

Junior: *(...) Não está sendo fácil administrar o tempo com tudo isso, na verdade é bem difícil casar tudo o que temos prá fazer e ainda ter que bater as metas (...) Quando você se depara já acumulou o trabalho de uma semana e nem percebeu, daí eu quero ver o resultado, que resultado, que meta?Não deu prá fazer e as cobranças batem a sua porta e o jeito é se virar e tocar o barco!!!! Contar com quem? Só comigo!!!*

O que podemos refletir é que o modo como os gestores configuram subjetivamente essa relação com o trabalho, no qual não conseguem sair da rotina estressante do dia a dia, perdendo a capacidade questionadora, acarreta, assim, a eliminação de sua disposição à crítica frente a essa mesma realidade, ou seja, não conseguem visualizar a Mulher Invisível.

Um desdobramento dessa relação é que acabam por considerar normal, em certa medida, toda essa sobrecarga: **fazer o que, é o jeito né?; mas não dá nada, é vida que segue e sem reclamar (risos); e o jeito é se virar e tocar o barco.** Tais posicionamentos podem ser geradores de uma “anestesia, um engessamento afetivo” que não lhes permite enxergar outras formas produtivas em sua subjetividade, o que poderia lhes propiciar avanços na busca de alternativas diante desse cotidiano.

A representação existente da dificuldade em abrir novos espaços na forma de fazer gestão, muitas vezes não consciente por parte dos líderes e a posição secundária em que estão colocados lhes posicionam, essencialmente, como objetos na ação laboral e não como sujeitos de sua própria aprendizagem. Um possível desdobramento é o reforço da passividade no fazer diário e a limitação em suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Frente a essa situação os gestores não conseguem mobilizar recursos subjetivos para terem um posicionamento ativo na relação, seja questionando o instituído, seja propondo alternativas, pois ficam presos às pressões de metas e resultados, que não aparecem diretamente nessa representação, e contudo lhes direciona a se adaptarem às condições dominantes do seu modo de atuar: a ritualização do cotidiano que toma a forma de verdade única e acaba gerando uma completa incapacidade à reflexão crítica.

Vários pontos de interpretação surgem nesses trechos: ***Nosso tempo está cada vez menor, fico muito tempo envolvida com o curso e só consegui sair do shopping no sábado às 23h30; (...) temos muitas responsabilidades aqui no trabalho e fazer o curso diminui a quantidade de horas para realizar as tarefas; Não está sendo fácil administrar o tempo com tudo isso, na verdade é bem difícil casar tudo o que temos prá fazer e ainda ter que bater as metas.***

O grande “vilão” das dificuldades dos gestores agora passa ser a falta de tempo. O que os gestores ainda não conseguem compreender é lógica configuracional que está imbricada nos seus fazeres laborais. Quando pensamos em termos configuracionais se exclui a relação direta com o problema que nos deparamos e abre-se caminho a processos explicativos em um âmbito mais ampliado e complexo. Tal princípio faz com que consideremos as formas singulares em que o sujeito e a subjetividade aparecem em sua multiplicidade de expressões e não apenas com o conteúdo explícito e direto da fala dos gestores. O que aparece na “Mulher Invisível do tempo” e que podemos pensar como indicadores dessa relação: será que os líderes, conseguem delegar algumas ações e pensarem outras vias mais estratégicas de em sua gestão? Será que mantendo essa postura mais centralizadora os gestores não reforçam aquilo que denominamos de “gestor dependência”?

Tem aquela coisa, né? Temos que mostrar resultados, somos avaliadas e se no final do mês a meta não vier, como vai ser? (...) Trailer de filme de terror, o resultado e as metas parecem fantasmas, se não cumprir, elas vem assombrar (risos) (...) daí eu quero ver o resultado, que resultado, que meta? Não deu prá fazer e as cobranças batem a sua porta e o jeito é se virar e tocar o barco!!!!

O contexto no qual essa relação com o resultado e metas acontece dentro da organização precisa ser aprofundado para que tenhamos um melhor entendimento da subjetividade social em que essas mesmas práticas se ancoram. A valorização e a busca pelo resultado são tratadas de forma isolada e direcionam as ações individuais dos gestores, deixando de lado todos os demais cenários em que ocorrem tais configurações. Desta forma, o gestor fica “ilhado”, sendo ele o único responsável por atingir os parâmetros de avaliação de desempenho, ficando ele na função exclusivista dos processos direcionados aos resultados, priorizando-se estratégias objetivistas e assépticas, não considerando a subjetividade como elemento chave nessa dinâmica.

Se pensarmos que o gestor é um tipo de “super homem gerencial ou a mulher maravilha da liderança” e não analisarmos a equipe que lhe apoia, as condições em que desenvolve seu trabalho, o nível de autonomia que possui na tomada de decisão, a forma como as relações são construídas com a chefia imediata, os aspectos da cultura organizacional, para citar alguns, estaremos tecendo uma análise rasa e não conseguiremos acessar a subjetividade (social e individual) que está na base dessas relações. Sendo assim, ao nos depararmos com as configurações subjetivas engendradas na subjetividade social na busca pelos resultado e alcance das metas, estamos confrontando os processos que caracterizam o funcionamento da subjetividade social nesses espaços, pois são uma expressão de processos sociais dominantes dessas relações.

Temos que mostrar resultados, somos avaliadas e se no final do mês a meta não vier (...) E o pior é que você não tem a quem recorrer (...) E ai..ai de mim senão bater a meta, o bicho pega!!!. (...)pode parecer bobagem, mas não é, aqui (empresa)você tem pouco suporte para atingir as metas... Contar com quem? Só comigo!!!

Ao questionar os gestores na forma como eram avaliados surgiram as seguintes falas:

Rafaela: *As metas são estabelecidas sem o nosso consenso: perguntaram para mim? Para você? Para alguém? Nada disso, temos que trabalhar sem nem saber ao certo o porquê estamos fazendo aquilo que estamos fazendo...*

Bil: *Os critérios eu não sei muito bem como é que funciona (...) Todo mês o pessoal repassa as tabelas e temos que correr atrás (...) É complicado você não sentar a mesa e discutir: isso é assim, isso é assado, isso se faz assim (...) Ficamos a ver navios (...)*

Junior: *O que eu esperava era uma gestão mais horizontal (...) Sim, que o meu superior chegasse e dissesse para mim de onde vem aqueles indicadores, metas de tráfego, de ocupação, da taxa do condomínio (...) Sou um cara de boa, mas preciso saber como é que se faz!!!!*

Questionando os gestores sobre como acontece o processo de avaliação do alcance das metas fui informado que é traçada uma linha divisória no que tange alcançou/não alcançou e aqueles que obtiveram os resultados, estão acima da linha e serão bonificados com prêmios em dinheiro no final do ano. Já aqueles que estão aquém do marco divisório, terão que alcançar o resultado no mês seguinte e ainda buscar o restante que faltou do mês passado.

O próximo fragmento, em conjunto com os anteriores, podemos mais uma vez dar visibilidade ao indicador de despersonalização que permeia a subjetividade social e que a avaliação está alicerçada numa perspectiva simplista do “fez/não fez, atingiu/não atingiu, como se fosse um *check list*, em que se assinalam os pontos e se repassam os escores.

A partir do alcance ou não das metas, pouco importa, esse momento poderia ser definido como um momento de *feedback*, de escuta sensível às necessidades do gestor, de entender o que de fato está ocorrendo, traçar novas rotas no processo educativo e fazer dos erros espaços significativos a novas aprendizagens, enfim de uma aproximação. Com esse olhar, Cida, aqui entendida por nós não apenas como “gestora cobradora”, poderia atuar no papel de educadora e corresponsável pela educação dos gestores, deveria realizar um esforço para dar um salto além dos resultados obtidos, ainda enraizados em práticas organizacionais que não conseguem atentar para algo além do “dado objetivo”, e propor uma outra relação

que permita aos líderes o questionamento sobre os temas correlatos de sua gestão, na maneira como estão direcionando o planejamento, discutir outras possibilidades de viabilizar mudanças, enfim, abrir um espaço de diálogo.

Dessa forma, a profissional do RH poderia ter sinalizações que a levassem ao entendimento de como os gestores percebem a realidade do seu fazer laboral, quais aspectos do aprendizado são significativos em sua gestão, quais as principais dificuldades encontradas e saber que podem contar com o seu apoio. Igualmente, é possível refletir sobre como uma prática avaliativa estéril pode vir a se tornar uma prática pedagógica compartilhada e como a subjetividade pode se expressar na prática dos gestores tendo como ponto de partida a subjetividade social.

Para isso Cida precisaria estar mais receptiva, criando espaços dialógicos com os gestores a fim de estimular uma postura ativa dos líderes em relação ao conhecimento, tentando compreender como se configuram subjetivamente esses conhecimentos e suas representações com outras experiências vividas. Gerar operações reflexivas deveria ser a “verdadeira meta” buscada por Cida, uma vez que tal postura ocupa um lugar central no processo de aprendizagem, utilizando o aprendido em situações diferentes daquelas sobre as quais se apoiou a aprendizagem.

De forma hegemônica, os objetivos das empresas são que seus colaboradores sejam pró-ativos, exerçam sua liderança de maneira a buscar os resultados, alcancem as metas, noutros termos, tenham capacidade produtiva. Pois bem, para que esse feito aconteça é necessário que haja a sua devida participação, o que requer uma capacidade à interação crítica, reflexiva e produtora de novos caminhos compartilhados, bem como sensibilidade às expressões da subjetividade social, uma vez que a partir destas, em associação com a experiência vivida por cada um dos gestores, partirão os elementos fundadores à nova realidade almejada.

Entretanto, o que se pode observar é algo distinto daquilo que escrevemos no parágrafo acima. Ao invés da organização ter um componente propositivo e criar ambientes favoráveis estimulando gestores ativos, reflexivos, com capacidade criativa, inovadora e com níveis elevados de motivação orientados por ações que gere engajamento, o que constitui esse cenário é formalidade imperativa e rígida as normas, como pouca flexibilidade, baixo nível de reflexões aos quais são submetidos

os gestores por um determinismo externo das condições hegemônicas. Vamos aos novos trechos que nos amparam nossa construção desse indicador de pouca escuta:

Lia: Não, tem aquele ditado que diz: manda quem pode, obedece quem tem juízo? Se alguém aqui tentar fazer diferente é quase certo que não terá chances (...) as coisas já estão estabelecidas, parece à síndrome de Gabriela (faz referência a música tema do filme): eu nasci assim, vou ser sempre assim, Gabriela (risos)....

Junior: É uma dureza que sinceramente não consigo entender muito bem (...) Ora, se sou eu que está a frente da operação, logo sou eu a pessoa que saberia dizer o que é necessário, certo? (...) sei lá, às vezes acho que é medo, parece que te veem como alguém que vai propor uma desestruturação (...)

Athos: acho que tem um ser supremo que tudo sabe e que tudo vê (risos). Não saberia dizer muito bem como é, mas parece que se a gente der uma ideia melhor que a deles, isso é uma afronta (...) Sim, por que parece aquele provérbio do soldado do passo certo: todo batalhão marchando errado e só existe um diferente, o soldado do passo certo.

Habitualmente, as organizações possuem uma premissa de desenvolver um conjunto de recursos simbólicos para obstacularizar o surgimento do novo e quaisquer possibilidades outras que ameacem as relações de poder instituído de seus protagonistas. Os gestores, por sua vez, com ideias diferentes e calçados na experiência diária, possuem uma representatividade de ameaça ao poder, de um novo saber que coloca em cheque as “boas práticas” impostas por Cida e a alta direção da empresa, sendo concebidas como uma ameaça à organização e a utilizam para manter seus posicionamentos e preservarem as instituições em seu *status quo* vigente, impedindo toda e qualquer mudança possível, logo não há espaço para escuta.

Esse é um dos processos que caracterizam a subjetividade social de boa parte das organizações em que tive a oportunidade de trabalhar e no caso desta pesquisa não é diferente. Contraditoriamente, esse processo se torna mais incisivo nas organizações empresariais e afirmamos o contraditório uma vez que se espera que tais instituições sejam produtoras de um pensamento mais criativo, pois a lei do mercado é letal com aquelas instituições que estacionam, sem buscarem a inovação e ideias criativas, acabando por fazerem mais do mesmo e, por consequência, fecham as portas. Noutros termos, o medo da mudança faz com que haja um

encapsulamento do pensar reflexivo, uma vez que pensar “fora da caixa” torna-se uma ameaça constante que deve ser eliminada.

Se alguém aqui tentar fazer diferente é quase certo que não terá chances (...) as coisas já estão estabelecidas, parece à síndrome de Gabriela; sei lá, às vezes acho que é medo, parece que te veem como alguém que vai propor uma desestruturação; Não saberia dizer muito bem como é, mas parece que se a gente der uma ideia melhor que a deles, isso é uma afronta.

Os trechos acima apontam para o indicador do pensamento acrítico, que se articula na subjetividade social com o pensar “fora da caixa”, jargão muito utilizado no meio organizacional para nomear aqueles que subvertem uma ordem e criam seu próprio caminho (se assemelha muito ao conceito de sujeito por nós adotado), em que reside a possibilidade da aprendizagem criativa ter espaço no campo organizacional, sendo esta considerada por nós como um tipo de aprendizagem que se caracteriza pela configuração de três elementos: a personalização da informação, ou seja, àquela que acesse a subjetividade do gestor; a confrontação com o conhecimento, ou seja, deverá passar por um crivo de embates com outros posicionamentos; e a produção e geração de ideias próprias e novas que vão além do conhecimento apresentado, ou seja, a capacidade de por si só elaborar uma via própria no curso do seu saber.

Vale lembrar que esse processo só ocorrerá quando a aprendizagem for singularizada subjetivamente de modo a promover tais mudanças nos gestores que constituem esse espaço social.

Para que os gestores tenham a condição de pensar “fora da caixa” e não serem acometidos pela “síndrome de Gabriela” é preciso que haja um “desbloqueio da subjetividade”, tanto individual como social. Torna-se inexistente a renovação da subjetividade social sem produções singulares da subjetividade individual, tais perspectivas desaguam em quadros de cristalização da própria subjetividade social, resultando na normatização e regulação de suas possibilidades de mudança.

Para fins didáticos, nesse momento inicial da pesquisa, em que ainda não começamos a exposição dos conteúdos do curso, construímos os seguintes indicadores:

- Indicadores da relação verticalizada nas tomadas de decisão e no tratamento dado aos gestores;
- Indicador de padronização, que por desdobramento faz secundária a capacidade ativa e produtiva dos gestores;
- Indicadores do modelo de gestão ascético, normatizado e quantitativo;
- Indicador de despersonalização do outro;
- Indicador da falta de espaços de diálogos;
- Indicadores de alienação ao instrumentalismo e do papel acrítico dos gestores;
- Indicadores do processo educativo como um sistema fechado, regular e ordenado.

Passemos agora a alguns momentos do curso. Início a aula mostrando a imagem abaixo e pergunto aos gestores: o que vocês enxergam nessa imagem? Logo em seguida passo a palavra, quase todos se manifestam, escuto as mais variadas reflexões e na sequência torno a perguntar: Quais relações podemos estabelecer entre as imagens, as reflexões de cada um e o processo educativo de vocês e suas equipes?



A ideia com a pergunta é abrir um canal de diálogo em que flua o livre pensar, em que haja espontaneidade, trocas de saberes, questionamentos, improvisos e a presença constante das diversas formas reflexivas dos gestores se posicionarem que, em nosso entendimento, torna-se fonte essencial à forma como a subjetividade emerge. O diálogo, como definição conceitual por nós adotada, sempre gera a

produção de sentidos subjetivos, fato esse que favorece construção teórica, uma vez que orienta o posicionamento ativo dos indivíduos na construção desse espaço. Vamos ao diálogo:

Lia: *eu percebo que cada um nós viu algo diferente uns dos outros e tem a ver com diversidade, acho eu (...) talvez cada um de nós aprenda de um jeito e o outro de outro!!!*

Athos: *Sim, concordo com a Lia, cada um tem o seu jeito de ver as coisas, aquilo que parece para mim de um jeito pode parecer para o outro de outro jeito (...)*

Bil: *acho que não dá para generalizar, cada um é cada um e cada um tem as suas preferências na hora de conduzir a sua equipe (...)*

O conceito de subjetividade ainda não foi introduzido aos líderes, mas de uma forma inconsciente os gestores já trazem os “germens” de tais definições: ***eu percebo que cada um nós viu algo diferente uns dos outros e sim tem a ver com diversidade; cada um tem o seu jeito de ver as coisas; cada um é cada um e cada um tem as suas preferências na hora de conduzir a sua equipe.***

A subjetividade social está totalmente imbricada na dimensão subjetiva das experiências humanas, na forma em que a experiência ocorreu para cada um dos gestores, assim como nas relações individuais e sociais situadas nesse cenário. A experiência vivida pelo grupo sempre carrega consigo um caráter simbólico que se concretiza na vida social, engendrando-se em dimensões socialmente construídas como raça, gênero, condição econômica, idade e outros aspectos, a que iremos atentar nesse novo momento da pesquisa.

Nesse momento da discussão, faço o seguinte questionamento:

Helio: *Muito interessante as colocações de vocês e eu gostaria de acrescentar mais um ponto em nosso debate: o que vocês pensam sobre o singular e o universal na forma de educar?*

Vamos aos posicionamentos dos gestores:

Lauro: *Singular e universal? Não sei, mas me parece razoável que cada um tenha um trajeto próprio na aprendizagem (...) Acho que qualquer mudança nem sempre é bem-vinda!!!!*

Pedro: *É bem difícil da gente sair dos padrões, chegar talvez no singular (...) algo já está lá e você segue aquilo que está dando certo, time que está ganhando não se mexe!!!!*

Paulo: *acho que tem processos bem difíceis de serem alterados (...) o que é mais usual nem sempre é o melhor dos resultados, é preciso avaliar e ver as condições, né?*

Athos: *acho que tem procedimentos padrões que é isso e pronto, não tem para onde correr, já outros podem ter um enfoque mais específico (...)*

Lia: *É complicado, não sei é fácil assim (...) Quando tratamos com o ser humano tem muitas coisas em jogo, mudar nem sempre é tão valioso assim (...), Por exemplo, você cumprimenta um colaborador e esquece de falar com o outro, está na correria, vixe!!!! É rádio corredor na certa!!!!*

As discussões começam a ficar mais enriquecedoras e ainda que o questionamento inicial não tenha sido respondido diretamente, existem opiniões e argumentos tanto apontando a possibilidade de trabalhar o singular de forma a contemplar todos os colaboradores, como da inviabilidade dessa relação, uma vez que poderá gerar descontentamento na equipe, por exemplo.

Acho que qualquer mudança nem sempre é bem-vinda!!!! É bem difícil da gente sair dos padrões, chegar talvez no singular; acho que tem procedimentos padrões que é isso e pronto; acho que tem processos bem difíceis de serem alterados; Quando tratamos com o ser humano tem muitas coisas em jogo, mudar nem sempre é tão valioso assim.

Aqui começamos a construir novos indicadores da subjetividade social, que fala sobre certa dificuldade dos gestores em construir caminhos alternativos, que se expressam na reflexão proposta. Ainda que não tenham respondido diretamente ao questionamento, a compreensão da subjetividade social associadas à pergunta, nos dá a condição de conhecer a qualidade dos sistemas de pensamento dos gestores, suas vivências dominantes no seu processo de resolução de problemas, entre outros aspectos.

A subjetividade social estudada por nós até o momento, e em consonância com os demais trechos, nos permite entender a dificuldade dos gestores em sair dos “princípios universais” que regem suas gestões. Essas normas desenvolvidas a partir das dinâmicas sociais e individuais acabaram por gerar sistemas de

inoperância que se converteram em padrões objetivos e reguladores na forma de agir e pensar. Cabe ressaltar que o que colocamos não é uma “camisa de força” nos gestores ou uma relação de determinismo externo, pelo contrário, o sujeito legitima uma nova representação sobre si mesmo quando assume uma postura intencionalmente subversiva, uma vez que rompe com a ideia de ser inerte, passivo, subjugado pelo sistema de códigos e regras, mas diferente disso, leva à compreensão do social como espaço de produção de sentidos. Nessa perspectiva, o sujeito é capaz de transformar sua realidade ao negar aquilo que não lhe traz significado.

Dando seguimento ao debate:

Lia: *Por exemplo pessoal, em nossas comunicações, emails, memorandos (...) tem uns que são padrões e não acho isso ruim, é meio que uma convenção, não sei se dá para chamar de universal, mas são padronizados que facilitam a vida (...) Por outro lado com a minha equipe se tentar fazer isso não dá certo (...) Dependendo com quem eu vá falar é necessário um approach diferente (...) Tenho que saber falar, até mudar o tom de voz, as vezes, preciso ter um link de compartilhamento¹⁶(...)*

Lauro: *Às vezes o que é padrão ajuda muito, facilita você abrir a gaveta e pegar o formulário e só entregar ao colaborador (...) Agora é diferente você especificar uma comunicação, você tem que ter em mente quem é a pessoa, saber da vida dela, o que vale para uma pessoa nem sempre vale para outra, não posso ser um papagaio, questões básicas de emissor e receptor da mensagem (...)*

Interessante destacarmos a elaboração subjetiva de Lauro e Lia e como a subjetividade se desenha nessa relação com a comunicação. Ambos entendem que informação não pode ficar limitada a mera reprodução e se propõem a buscar outras formas para interagir com seus colaboradores e equipe. Igualmente, podemos afirmar que uma das funções da informação personalizada é sensibilizar o indivíduo e propiciar a transformação de conteúdos gerais em específicos. Noutros termos, transformar algo alheio aos colaboradores em algo que faça parte das suas relações, algo que se torne familiar, que tenha capilaridade em suas experiências e que encontre a singularidade na forma de se fazer entender.

¹⁶ Link de compartilhamento é um “conceito” criado por Lia em que ela percebe algo de relevância no colaborador e inicia um diálogo com uma fala mais leve sobre esse tema. É algo compartilhado entre ela e o colaborador, algo que tenham em comum e isso facilita a troca de ideias.

Por esse viés, a informação personalizada não se constrói unicamente sobre aquilo que é falado literalmente, mas principalmente com a produção de sentidos e significados que configuram o espaço dialógico da relação, em que haja trocas, disposição para repensar seus posicionamentos, abertura para entender o outro com suas diferenças e proximidades.

Por exemplo pessoal, em nossas comunicações, emails, memorandos (...) tem uns que são padrões e não acho isso ruim, é meio que uma convenção, não sei se dá para chamar de universal, mas são padronizados que facilitam a vida; Às vezes o que é padrão ajuda muito, facilita você abrir a gaveta e pegar o formulário e só entregar ao colaborador (...)

Dando continuidade à construção, vale ressaltar que em nenhum momento somos contrários aos gestores criarem seus próprios formulários e ferramentas que lhes facilitem a vida, pelo contrário, até mesmo porque, aí pode residir uma aprendizagem compreensiva. A problemática envolvida na relação com os processos padronizados não se refere ao seu uso, mas sim fazer deste tipo de prática uma grande “bíblia sagrada”, intocável, de uso indiscriminado. O que questionamos é a banalização instrumental que baliza em grande parte as práticas dentro das organizações. Vale lembrar ainda que sujeito é aquele indivíduo ou grupo que produz uma trilha alternativa em sua aprendizagem, que busca a subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que está situado. A constituição do sujeito não é uma condição *sine qua non*, sendo atribuída a quaisquer indivíduos ou grupos, mas sim uma construção que encontra guarida nas situações concretas da vida.

Aproveitando que os participantes estavam interagindo e discutindo os temas, volto ao grupo que faço o seguinte questionamento:

Helio: Um dos objetivos do curso que vocês comentaram comigo é a formação de novas lideranças. Como vocês entendem o papel do gestor na aprendizagem?

Seguem os trechos do diálogo:

Junior: Acho que eu tenho que singularizar a aprendizagem, saindo daquele modelo reprodutivo, senão corro o risco de ter ao meu lado alguém que vai dizer amém a tudo que eu disser

(...) não preciso de robô ao meu lado, preciso de alguém que me faça pensar!!!!

Bil: *Talvez seja o caso de um colaborador meu, que ele é tão diferente que tenho que sair da minha caixa o tempo todo para entender o que ele tem para contribuir (...) Se eu tivesse que colocá-lo num modelo ideal, ele não estaria, mas ele traz muitas ideias boas!!!*

Lia: *Não sei se está dentro do que estamos falando, mas acho que vale falar da minha experiência ontem no médico (...) Fui no dermatologista, cheguei, sentei, falei que a minha pele estava apresentando umas manchas, aquilo estava me incomodando e o cara nem me olhou e prescreveu as mesmas coisas que prescreveu para minha amiga que me indicou (...) Como é que vou fazer o tratamento com alguém que dá a mesma receita para o todo mundo?*

Nesse trecho subjaz o indicador de uma subjetividade social que posiciona a aprendizagem como uma instância em que o singular se faz presente.

Ao pensarmos sobre como o singular passa a integrar a produção de sentidos subjetivos dos gestores, temos que inserir nesse processo as alternativas e caminhos diferentes sobre o que é aprendido, incorporando estratégias pedagógicas que propiciam o posicionamento aberto e reflexivo dos líderes, algo bem escasso em seus cotidianos como já vimos nas construções anteriores. Tal possibilidade começa a se fazer concreta quando há espaço para trocas, sem necessariamente estarmos centrado na dicotomia do “certo ou errado”, e que hajam tessituras e recortes à aprendizagem reflexiva, noutros termos, precisamos criar um ambiente favorável a esse processo.

Vamos a mais uma análise em nossa construção: ***Acho que eu tenha que singularizar a aprendizagem, saindo daquele modelo reprodutivo, senão corro o risco de ter ao meu lado alguém que vai dizer amém a tudo que eu disser (...)****Talvez seja o caso de um colaborador meu, que ele é tão diferente que tenho que sair da minha caixa o tempo todo para entender o que ele tem para contribuir (...) Como é que vou fazer o tratamento com alguém que dá a mesma receita para o todo mundo?*

Com estas expressões destacamos o indicador de questionar o instituído, questionar o modelo, o que para nós se desdobra em ambiente favorável à reflexão. Ainda que reconheçamos algumas práticas organizacionais favoráveis ao aspecto

acima mencionado, o modelo dominante no meio empresarial é o modelo focado principalmente na transmissão de conteúdos, muitas vezes excessivos e sem a permeabilidade necessária geradora de novos saberes, com elementos da aprendizagem expostos de forma fragmentada e com pouca articulação com a experiência de cada gestor.

Entendemos que estes indicadores de uma subjetividade social podem sinalizar o estímulo ao processo criativo e independente de posicionar-se na construção do próprio fazer gerencial e pessoal, uma vez que quebra a ideia da verticalização e das ideias pré-fabricadas no processo ensino-aprendizagem, acenando positivamente a qualquer descoberta que esteja além dos jargões organizacionais: tal possibilidade coloca em um papel de protagonismo o sujeito da ação.

Outro indicador da subjetividade social que merece nossa atenção na construção da informação é sobre os modelos educativos. Pensar um modelo que integre a subjetividade na aprendizagem é considerar que as aprendizagens se concretizam nos movimentos itinerantes do indivíduo e a forma singular com que essas aprendizagens se constituem em sua vida. Igualmente, é preciso olhar as experiências anteriores, compreender crenças e valores de cada indivíduo, as interações e os espaços sociais de trânsito, envolvendo a compreensão das múltiplas configurações, o que significa o entendimento de relações subjetivas em tempo contínuo.

Prosseguimos com o curso e abordamos alguns temas, tais como a valorização da aprendizagem singularizada, conhecimento entendido como construção e não reprodução acrítica, viabilidade para expressão autêntica na co-construção de metas e objetivos, espaço para criação e renovação no cotidiano do trabalho e faço a seguinte pergunta:

Helio: Quais relações podemos estabelecer entre a imagem e as discussões que tivemos até agora?



Vamos às reflexões dos gestores:

Pedro: Vocês lembram daquele filme a que assistimos no outro treinamento? O senhor estagiário? Aquele que falava da história do senhor de 70 anos que se aposentou e depois voltou para firma? O filme fala do choque geracional e a gente já está ficando velhinho (...) A entrada desse novo elemento na empresa gera uma transformação muito grande, traz valores antigos, traz valores sólidos, segurança, decisões acertadas e se torna um coach profissional e de vida da protagonista que é uma jovem CEO¹⁷ (...) Acredito que a experiência tenha um grande valor, ainda mais se tratando de empresas, você tem que chegar e resolver (...)

Paulo: Existem as metas, existem os resultados e nós como gestores mais experientes que somos temos que ficar atentos às novas lideranças (...) trabalhar as potencialidades voltadas às questões gerenciais, negociais, enfim, isso pode fazer grande diferença nos resultados: experiência em primeiro lugar, juventude depois, não adianta vir cheio de teorias e não sanar o problema (...)

Rafaela: No filme tem uma geração nova, aqui no grupo tem uma geração que chega sabendo tudo de tecnologia, tudo virtual, super conectados (...) Existem o velho e o novo e ele só consegue auxiliar a CEO devido a sua larga experiência (...) Fez uma leitura do cenário, e trouxe toda a massa de conhecimentos de larga rodagem em outras empresas para o novo contexto!!!

Lia: Tem uma história bem bacana que fala sobre equidade (...) De alguma forma estamos nos tornando desimportantes, essa nova geração que vem aí está dizendo para nós que estamos ficando ultrapassados (...) A história para mim é

¹⁷ CEO é a sigla de *Chief Executive Officer*, que em português significa Diretor Executivo.

balancear o velho e o novo e nesse processo, exigir igualdade entre as partes (...) Eu respeito a sua experiência, mas você não está acima de mim por ser mais velho e você tem que respeitar a minha inovação (...) A sua experiência já não é mais imaculada!!!!

O conjunto de diálogos nos permite construir um indicador sobre o conhecimento tácito, muito em voga no campo organizacional. Trazendo a contribuição de outros trechos, em especial àqueles em que Cida contrata pesquisas e treinamentos pelos “resultados de sucesso” de outras empresas.

A entrada desse novo elemento na empresa gera uma transformação muito grande, traz valores antigos, traz valores sólidos, segurança, decisões acertadas e se torna um coach profissional e de vida da protagonista que é uma jovem CEO (...) Acredito que a experiência tenha um grande valor, ainda mais se tratando de empresas, você tem que chegar e resolver (...) isso pode fazer grande diferença nos resultados: experiência em primeiro lugar, juventude depois, não adianta vir cheio de teorias e não sanar o problema (...) Fez uma leitura do cenário, e trouxe toda a massa de conhecimentos de larga rodagem em outras empresas para o novo contexto!!!

A partir do conhecimento tácito tem-se o entendimento que a capacidade humana centra-se na realização, capacidade de entrega que o indivíduo possui diante de situações cotidianas em seu fazer laboral, sendo vinculada a ideia de saber-fazer. Refere-se às capacidades efetivas de um líder desempenhar uma tarefa, em especial, resolver problemas, nem tanto por seu percurso formativo educacional, mas por sua capacidade de gerar resultados e “estancar sangrias”.

O que está posto nesse caso é a capacidade do gestor em aplicar aquilo que aprendeu, validando assim o saber apreendido, que nada mais é que o saber-fazer desenvolvido no dia a dia, pois não interessa reconhecer as evidências da forma mais elaborada do pensar, sua escolaridade, suas reflexões até chegar a “solução do problema”, mas o rendimento e o desempenho que alcança, noutros termos, aquilo que de fato concretiza. Ao resgatarmos o indicador de despersonalização na avaliação de desempenho construídos por nós anteriormente, podemos gerar inteligibilidade sobre as competências e os resultados obtidos, que são validados com base em escores rígidos e caso os gestores venham a alcançar outro resultado, que não o especificado na descrição das tabelas normatizadas do excel, este é

considerado como inválido, ou seja, o resultado se tornou maior que a capacidade criativa do líder.

O diálogo entre os gestores corrobora a construção de indicadores de uma subjetividade social em que a experiência, em anos de trabalho, traz a excelência nas atividades laborais.

Quando os gestores mencionam que a experiência em “anos de casa” é fator primordial em seu sistema de pensamento para avaliar se o líder está no caminho “correto” da gestão, podemos pensar que o tempo é o maior valor dessa relação, excluindo-se assim parte dos aspectos subjetivos que compõem esse cenário. Quando a rotina diária dos gestores se restringe, exclusivamente, a aprender a resolução de problemas, o processo de aprendizagem míngua, uma vez que despoja-se da importância de uma compreensão mais reflexiva sobre a construção do conhecimento, desarticulando a prática da teoria, enfatizando a primeira em detrimento da segunda.

Tal posicionamento acarreta fragilização do conhecimento e reforça o caráter ateuórico da construção do saber, marcado no campo organizacional por jargões, verbalizados pelos gestores durante o curso: “se vira nos trinta”, “toma que o filho é teu”, ou seja, “na prática é que as coisas se resolvem”. Um desdobramento dessa relação, em que a primazia está alicerçada na experiência da saber-fazer, é o prejuízo na elaboração teórica, tendo como consequência o pouco caso da especificidade qualitativa dos fenômenos humanos, ignorada tanto na dimensão individual quanto na social, na medida em que a produção do conhecimento acerca desses fenômenos se restringe, na maioria das vezes, à relação tarefaira, pura e simplesmente.

Cada gestor elabora suas vivências de forma singular, tendo um roteiro único nesse processo: determinada atitude, comportamento, olhar, trejeito ou fala de um superior ou membro da equipe pode vir a configurar uma produção de sentidos criativa para um indivíduo e alienante para outro. Igualmente, posturas as quais consideramos, em grande medida, desfavoráveis à autonomia, como por exemplo, o autoritarismo, a falta de reciprocidade, a desvalorização, podem ser estimuladoras em determinados indivíduos e em outros obstaculizar a aprendizagem. O que salientamos com isso é o que de fato entendemos por experiência, diferentemente

da relação cronológica que gestores pensam, é aquela geradora de uma aprendizagem subjetivada pela produção de sentidos, aquela em que a rotina estéril é substituída por desafios, aquela que requer a implicação emocional do sujeito que aprende, que favorece seu engajamento na relação com o conhecimento com uma postura ativa, que não condiz com uma aprendizagem manualizada e operacional.

Ademais, uma relação pedagógica na qual o conhecimento ou a informação são apresentados de forma prescritiva, acrítica, travestida pelo valor consagrado das “boas práticas da gestão” não se constitui em uma relação promotora da reflexão crítica necessária à emergência do sujeito.

Ainda que nesse eixo de investigação não estejamos focados na subjetividade individual de Lia, a participante da nossa pesquisa começa a ser uma voz dissonante, uma “estranha no ninho” no grupo, que passa a trazer outros pontos de reflexão diferentes daqueles consensuados pela maioria.


Enquanto os gestores fazem um coro uníssono de que o binômio tempo/experiência são os fatores de maior relevância à consecução das metas e resultados, Lia aponta uma diretriz contrária ao pensamento hegemônico: ***A história para mim é balancear o velho e o novo e nesse processo, exigir igualdade entre as partes (...) Eu respeito a sua experiência, mas você não está acima de mim por ser mais velho e você tem que respeitar a minha inovação (...) A sua experiência já não é mais imaculada!!!!*** Ficaremos atentos a esse indicador de protagonismo que por ora percebemos em Lia e, talvez, possa estar associado a um indicador da sua condição de sujeito, uma vez que assume o papel ativo no grupo.

Em um outro momento do curso, apresento o *slide* abaixo e inicio nossas atividades trazendo o conceito de dialogicidade, explicando que as relações podem se tornar dialógicas pela constante abertura ao outro e que essas mesmas relações são construídas e não pré-determinadas, sendo esse aspecto de suma importância para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá que o diálogo aconteça. O diálogo, tal qual o conceituamos, possibilita avançar em um processo reflexivo entre os gestores, colaboradores e a alta direção da empresa, favorecendo o amadurecimento dessas relações.

COMPETÊNCIAS DO LIDER

→ Capacidade de estabelecer uma relação dialógica envolve:

- Não engessar o processo no uso de **ferramentas e técnicas**;
- Ver o outro como **verdadeiro outro**;
- Superar a relação de **perguntas e respostas**;
- **Customização.**
- **Planejei e quando chegou a hora, foi tudo diferente...**



fppt.com

Vamos aos diálogos:

Rafaela: *Gostaria de fazer um questionamento ao professor: como é que a gente pode trabalhar esse conceito na motivação da equipe?*

Helio: *Pessoal, quem pode me ajudar a responder a questão da Rafaela?*

Athos: *Acredito que a motivação seja uma coisa mais interna, que não depende muito da gente, depende muito mais da pessoa, se ela não quiser entender (...) você pode se desdobrar em 1000 gestores que não vai adiantar nada (...)*

Pedro: *Não adianta ter motivação externa se internamente estou surdo (...) a motivação tem a ver com as minhas escolhas pessoais, depende de mim (...) você está motivado de acordo com as suas esferas, seu interesses e não com aquilo que vem de fora (...)*

Junior: *Pra mim tem a ver com algo no seu íntimo, está relacionado com seu estado de espírito, algo que está dentro de você, tem mais a ver com você do que com os outros!!!*

Lia: *Acredito que o ideal seria que a gente tentasse por meio de perguntas, aproximações, não sei bem ao certo, saber de cada um aonde querem chegar, saber de cada um para poder melhor motivar cada um (...) o que esperam da empresa, quais são seus objetivos, talvez o que a gente esteja falando aqui tenha a ver com a aquele outro assunto da visão configuracional, né?*

Nesse conjunto informacional evidenciamos o indicador importante no funcionamento da subjetividade social no ambiente organizacional: a relação dicotômica como boa parte dos processos são entendidos, no caso acima, a motivação.

Acredito que a motivação seja uma coisa mais interna; você está motivado de acordo com as suas esferas (...) seu interesses e não com aquilo que vem de fora (...) Pra mim tem a ver com algo no seu íntimo.

Ao pensarmos a subjetividade como conceito, torna-se necessária a visão simultânea em como a qualidade desses processos e fenômenos humanos ocorrem, sendo considerados complexos, sociais e individuais, estando representados não mais como fenômenos díspares que possuem relações de externalidade e determinação daquele sobre esse, mas sim como processos que se configuram de forma recíproca, em que um é parte da natureza do outro. Igualmente, a subjetividade representa um importante avanço para romper com as dicotomias objetivo/subjetivo, individual/social e interno/externo, articulando dialeticamente ambos os polos e expressando seu caráter contraditório, complementar e configuracional.

Um desdobramento desse indicador é a fragmentação em como os gestores entendem a motivação e acabam por reduzir toda a complexidade existente nessa relação a um isolamento, quebrando a perspectiva sistêmica em que o todo e as partes coexistem, assim como a multidimensionalidade desses fenômenos sociais e individuais, também sofre essa ruptura. Desse modo, ao entenderem a motivação apenas pela esfera do “interno”, esse viés traz a afirmação da “separação em caixinhas”, em que a motivação passa a ser uma dimensão intrapsíquica, deixando de fora dessa relação às formas singulares em que se configuram no tecido social e individual, a produção de sentidos que envolvem essa construção, entre outras.

O que observamos muitas vezes no meio organizacional são treinamentos motivacionais em que as empresas chamam grandes ícones que tenham uma visibilidade por seus feitos em alguma área de atuação, são *experts*, referências com “notório saber”, geralmente são “gringos” ou os esportistas que têm encabeçado essa lista de palestrantes empresariais.

Aprofundando sobre o indicador, o que se vê no meio corporativo é uma mistura de guru com xamã que traz os dez mandamentos da motivação e que possui nenhuma ou quase nenhuma relação com a subjetividade social da empresa, uma vez que esse tipo de evento é denominado de “treinamento de prateleira”, ou seja, não é feito nenhum contato anterior para saber as necessidades da empresa contratante e o mesmo treinamento é dado em várias empresas diferentes. Com isso não há correspondências, contextualização, como que alguém que nunca me viu antes vai saber aquilo que me motiva ou não?

Outro indicador que emerge a partir dos diálogos é responsabilização exclusiva do colaborador frente à motivação.

(...) que não depende muito da gente, depende muito mais da pessoa, se ela não quiser entender; a motivação tem a ver com as minhas escolhas pessoais, depende de mim; tem mais a ver com você do que com os outros!!!

Os trechos acima extraídos dos diálogos dos gestores mostram um indicador da exclusivização da motivação por parte do colaborador. A subjetividade social configurado com esse indicador promove a individualização da educação profissional e imputa aos colaboradores a responsabilidade única pelo desenvolvimento de suas capacidades, seu ingresso, sucesso e permanência no mercado de trabalho. Aos colaboradores é demandado que privilegiem sua aprendizagem e que se mantenham sempre atualizados, motivados, na busca por mais conhecimento com a responsabilidade pessoal máxima em se tornarem cada vez mais e mais competentes, sendo ele o único responsável por seu sucesso ou fracasso, perspectiva que vem reafirmar a concepção meritocrática, tão na moda no meio organizacional. Fato que é muito comum no ambiente organizacional é a empresa custear algum tipo de capacitação ao colaborador e depois pensar que a partir de uma palestra ou treinamento “fast food” tudo se resolve, como vimos no trecho da construção de Cida.

Lia continua sua fala permitindo-nos construir indicadores de subversão da ordem, da ordem em como proceder enquanto gestora e com a equipe:

Acredito que o ideal seria que a gente tentasse por meio de perguntas, aproximações, não sei bem ao certo, saber de cada um aonde querem chegar,

saber de cada um para poder melhor motivar cada um (...) o que esperam da empresa, quais são seus objetivos, talvez o que a gente esteja falando aqui tenha a ver com a aquele outro assunto da visão configuracional, né?

A forma de pensar diferenciada que Lia propõe ao grupo gera estranhamento em seus colegas, que ficam visivelmente incomodados com suas colocações, uma vez que destoam daquilo que pensa a maioria dos gestores.

Cabe ressaltar que a noção de subversão ora citada possui uma capilaridade relacional entre a subjetividade social e a individual, sendo assim, abrange o compartilhamento de significados e o sentido subjetivo do sujeito. O sujeito subversivo enquanto constituinte e constituído da subjetividade social, participa e compartilha dos elementos subjetivos de seu grupo, cultura e sociedade, porém, em algum momento a *práxis* por ele adotada deixa de fazer sentido para ele e ele busca novas formas de se posicionar abrindo a possibilidade para novas produções de sentido. Sigamos atentos a mais esse possível indicador na configuração de subjetiva de Lia.

Passamos outro momento do curso em que a discussão era sugerida pela imagem do slide abaixo, em que a ideia era incentivar a curiosidade, o questionamento sobre algo abstrato, a reflexão propositiva, a imaginação e a fantasia na forma de se posicionar, autorreflexão crítica sobre o aprendido e o papel dos gestores nesse processo em como buscar um propósito educativo em suas equipes, entre outras. Nesse mesmo sentido, reforçar o espaço do diálogo autêntico e valorizar o esforço e a produção reflexiva própria dos gestores, buscando situações potencialmente desafiadoras e dando-lhes *feedbacks*, são condições alinhadas com nossa proposta metodológica que perseguimos durante o desenrolar do curso. Passemos aos diálogos:

LIDERANÇA



**A liderança
ressignifica a
aprendizagem e a
relação com o
conhecimento nas
Organizações.**

**Como tal afirmação se expressa na
imagem?**

fppt.com

Cilas: Talvez seja uma dificuldade minha, não sei, mas isso às vezes me parece a maior viagem (risos) Sério, não consigo ver as coisas como a Lia vê, olho e vejo uma bailarina num campo, já o resto é coisa da cabeça de vocês (risos)...

Livia: Eu posso até tentar pensar, dá uma viajada na foto (...) Mas eu volto pro mesmo ponto: independente daquilo que imaginar, vai continuar sendo a mulher no quadro, se eu virar de ponta cabeça, vai ser a mulher no quadro de ponta cabeça!!!

Pedro: Olha, fazendo um esforço até dá prá dizer que a mulher está saindo da moldura, está se desenquadrando, isso pode ser um sinal de mudança, sei lá (...) Agora relacionar isso aí com a aprendizagem? Sei lá, acho que precisa ter uma abstração que não consigo enxergar (...)

Junior: Para eu ver algo fora do quadro é quase impossível, não sou de humanas, sou de exatas, trabalho com números, fechar o balanço, dois mais dois são quatro (...)

Pedro: Não lembro bem, mas acho que já falei aqui, ou ouvi isso aqui de um de vocês (...) é aquela história, não tem como a gente romancear as coisas, temos que ser mais diretos e o que é, é, simples assim, sem devaneios!!!

Lia: Acho que aqui tem algo maior prá gente pensar (...) a nossa dificuldade em sair do lugar, como está retratado no quadro (...) Quando a gente trabalha numa organização e tem pessoas muito diferentes cada um tem visões diferentes (...) uns enxergam uma mulher num quadro e eu enxergo ela

deixando algumas coisas para trás, partindo para frente e sem olhar para trás (...) Para mim é as pessoas se libertarem do quadro, irem além delas mesmas. Esse é link que faço com a educação, você sai de um estado obscuro e vai para um outro em que você enxerga melhor (...)

No conjunto de trechos acima podemos confeccionar um indicador de pouco ou baixo nível de abstração dos gestores, o que acaba se transformando em certa dificuldade na forma como refletiram sobre a tarefa proposta.

Sério, não consigo ver as coisas como a Lia vê, olho e vejo uma bailarina num campo, já o resto é coisa da cabeça de vocês; independente daquilo que imaginar, vai continuar sendo a mulher no quadro, se eu virar de ponta cabeça, vai ser a mulher no quadro de ponta cabeça; Agora relacionar isso aí com a aprendizagem? Sei lá, acho que precisa ter uma abstração que não consigo enxergar; Para eu ver algo fora do quadro é quase impossível, não sou de humanas, sou de exatas; é aquela história, não tem como a gente romancear as coisas, temos que ser mais diretos e o que é, é, simples assim, sem devaneios!!!

Apontamos como parte do processo educativo o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitam ao gestor criar alternativas qualitativas frente ao desafio proposto no questionamento, com intuito de abrir um espaço gerador de um envolvimento pessoal dos líderes.

Em consonância a essas alternativas encontra-se a subjetividade social no meio empresarial, que afeta sobremaneira os gestores, configurada por discursos dominantes sobre sucesso e fracasso gerencial e suas causas, assim como a representação de que quanto mais “objetivo seja o gestor”, menor a possibilidade de se “deixar levar pelas emoções”, uma vez que estas fazem o líder perder o foco e o distanciam do seu “real” objetivo. Tal cisão supõe a dicotomia entre a parte prática e operacional da vida, em relação aos afetos e emoções. É usual no meio corporativo desconsiderar o espaço do trabalho como parte da subjetividade social e individual em que se desdobram as múltiplas facetas das produções de sentido, uma vez que um dos jargões mais ditos nesses ambientes é “deixei meus problemas do lado de fora” ou “as questões pessoais não entram”.

Em uma aprendizagem configurada subjetivamente, os processos considerados como processos psíquicos são processos subjetivos que compõem a

produção de sentidos subjetivos do gestor, pois quando o gestor diz que precisa ser “racional” na tomada de decisão, seja para fazer uma escolha dentro da equipe ou para um ato qualquer do seu fazer laboral, existe uma emocionalidade inconsciente geradora de sentidos subjetivos que apontam para o racional como sendo a saída para aquele problema. Noutros termos, o racional que o gestor aponta é a qualidade subjetiva de suas emoções configuradas na ação concreta do seu dia a dia. Dessa forma, a fantasia e a imaginação compõem os processos de aprender nos quais o gestor está imerso emocionalmente e se organizam em configurações subjetivas dentro das quais esses mesmos processos se tornam concretos, sendo as suas escolhas, motivações e história de vida um momento dentro do fluxo de sentidos subjetivos que caracterizam tais configurações subjetivas.

Vale dizer que o gestor ou membros da sua equipe que estiverem implicados emocionalmente no processo de aprender, e que tal condição leva à produção de sentidos subjetivos, como, por exemplo, o reconhecimento por um trabalho desenvolvido, a valorização positiva, a autenticidade respeitosa no trato com a equipe, são disposições associadas a sentidos subjetivos que podem favorecer a aprendizagem. Contudo, a pressão por apresentar um relatório, estar frente a frente com a chefia, podem ganhar contornos de produções de sentido subjetivos que dificultam a aprendizagem, mas que de qualquer forma apontam que essa é uma atividade significativa para quem dela participa. Sendo assim, o que permitirá compreender a realização de um tipo ou outro de aprendizagem são as emocionalidades configuradas no ato de aprender, bem como o exercício da condição de sujeito na aprendizagem que não se reduz ao caráter ativo do gestor, mas implica, também, seu posicionamento próprio e singular nesse processo.

Lia continua a nos dar indicadores do seu processo de ser sujeito. O posicionamento dos indivíduos situados em grupos como sujeitos, comumente gera algum tipo de mal-estar, uma vez que questionam o “porquê” das coisas serem como são. No caso de Lia, ela busca refletir sobre a figura trazendo para as dificuldades que os gestores encontram diariamente e também sua forma reflexiva de pensar.

Acho que aqui tem algo maior prá gente pensar (...) a nossa dificuldade em sair do lugar, como está retratado no quadro (...) Quando a gente trabalha

numa organização e tem pessoas muito diferentes cada um tem visões diferentes (...) uns enxergam uma mulher num quadro e eu enxergo ela deixando algumas coisas para trás, partindo para frente e sem olhar para trás (...) Para mim é as pessoas se libertarem do quadro, irem além delas mesmas. Esse é link que faço com a educação, você sai de um estado obscuro e vai para um outro em que você enxerga melhor (...)

Percebemos que Lia consegue manter seu posicionamento frente ao grupo que tem percepções distintas das suas, ainda que isso possa despertar certa animosidade em seus colegas. De qualquer forma, vale o registro de que Lia passa a ter uma postura mais ativa e que tal posicionamento pode servir de subsídio à reflexão produtiva, sendo considerado por nós como um indicador da emergência de um novo momento de sentidos subjetivos atrelados à condição de sujeito.

Passemos agora à construção do segundo eixo temático de nossa pesquisa, a saber, **as configurações subjetivas responsáveis por uma emocionalidade que sejam promotoras da relação de ensino-aprendizagem**. A ideia dessa construção é vermos como a subjetividade social se articula ou não nas produções de sentido subjetivo de Lia.

Em nossos primeiros diálogos, Lia descreveu as circunstâncias que a levaram à escola, posteriormente, a seu estudo. Vamos ao trecho do primeiro instrumento, Carta ao Professor:

Lia: *Nos primeiros anos de escola eu era a única aluna que sabia toda a tabuada. Aprendi a ler antes de todo mundo e adorava fazer as lições. Em casa fazia questão de estar por perto quando minha mãe ia “tomar a tabuada” de uma das minhas irmãs mais velhas. E quando eles titubeavam eu entrava em ação e respondia. E foi assim durante toda a minha vida acadêmica.*

Estes relatos descrevem uma trajetória já diferenciada de Lia envolvida com a sua vida estudantil. Uma das características mais comuns é que a matemática seja um dos grandes vilões no ensino escolar e essa representação não é compartilhada por nossa participante. Observamos também que o desejo de aprender de Lia não se restringia aos espaços escolares, tanto é assim que **entrava em ação e respondia**, o que também pode ser entendido por nós como um indicador de uma possível produção de sentido ao reconhecimento.

Ao começar seus estudos no ensino fundamental, Lia relata a seguinte vivência na Carta ao Professor:

Lia: *Tudo era mais difícil naquele lugar. Morávamos na Samambaia e estudávamos na Ceilândia. Para chegarmos à escola às 7h30min tínhamos de sair de casa às 5hs da manhã. E quando chegávamos a Ceilândia ainda caminhávamos aproximadamente 5 km da parada até a escola. Muitas vezes chegávamos molhados, com lama até o joelho, com fome....*

No diário reflexivo após discutirmos o instrumento Carta ao Professor, Lia traz mais uma contribuição importante à construção da informação:

Lia: *Ah, a escola era meu paraíso, ali eu podia ter tudo de melhor que senti na vida: estudar e brincar, brincar e estudar, quer coisa melhor que isso para um criança? Tenho ótimas lembranças da escola (...) parecia que eu me realizava, não deixava de ir para escola de jeito nenhum, era mágico!!!*

Para Lia os primeiros contatos com a aprendizagem formal na escola foram de difícil acesso, literalmente, uma vez que **quando chegávamos a Ceilândia ainda caminhávamos aproximadamente 5 km da parada até a escola. Muitas vezes chegávamos molhados, com lama até o joelho, com fome.** Apesar de todas as intempéries as vivências de Lia se traduzem numa dinâmica afetiva de descobertas e fantasias quando **a escola era meu paraíso, ali eu podia ter tudo de melhor que senti na vida**, que envolvem certo encantamento e uma motivação intrínseca: **parecia que eu me realizava, não deixava de ir para escola de jeito nenhum.**

Podemos refletir aqui que tal orientação à aprendizagem de Lia não estava somente alimentada pelo encontro concreto com a nova possibilidade que se descortinava a sua frente. Traz o entendimento de possuir uma ordem emocional e simbólica que já se apresentam na base daquilo que por ela é verbalizado na expressão **Tenho ótimas lembranças da escola (...) parecia que eu me realizava, não deixava de ir para escola de jeito nenhum, era mágico**". Continuando, existe uma confluência na produção dos sentidos subjetivos naquele momento de sua história, frente à nova realidade proporcionada por sua produção de sentidos em relação ao ambiente escolar, os quais substanciam subjetivamente a expressão em destaque e, assim, singularizam sua experiência, sendo considerado por nós um possível indicador na forma como se configurou sua aprendizagem.

Com o passar dos anos Lia continuava a estudar e as condições adversas permaneciam representando para a participante mais um desafio a ser ultrapassado. Nessa época de sua vida, Lia passou a ser empregada doméstica de uma família conhecida de seus pais.

Vejamos o que ela escreveu na Carta ao Professor:

***Lia:** A proposta era que eu continuasse estudante durante o dia e no horário contrário fizesse as obrigações de casa. Em troca pagariam um determinado salário. Morei com eles por três anos e durante esse tempo fui tratada como uma filha. Na verdade, como filha e como empregada, pois tinha as minhas obrigações a cumprir.*

Pontuamos que a necessidade de continuar seus estudos não é uma resposta linear e exclusiva frente aos novos desafios que se apresentam à nossa participante. Acreditamos sim que seja uma produção subjetiva que se configura, por diferentes vias, às expressões emocionais e produções simbólicas de Lia frente a uma atividade, mas que não são destas diretamente oriundas. Igualmente, as novas produções de sentido subjetivo emergentes de sua continuidade nos estudos e motivação para tal, os quais possuem sentidos subjetivos estão articulados aos desdobramentos destes em outras esferas de sua vida, vão engendrando a configuração subjetiva que passamos a entender, no conjunto com os demais informes de sua história escolar, como sendo um indicador do valor que o conhecimento possui pra Lia.

Quis saber mais de Lia como foi para ela viver essa experiência de ser empregada e ao mesmo tempo filha do casal: ***Morei com eles por três anos e durante esse tempo fui tratada como uma filha. Na verdade, como filha e como empregada, pois tinha as minhas obrigações a cumprir.*** Vamos ao diálogo:

***Lia:** Era a situação que eu queria? Claro que não!!! Quem gosta de ser tratada como uma empregada? Eu não e ainda tinha algo do tipo: - Você já tirou o lixo para rua? Você já estendeu a cama? E logo depois: - Vem para cá, deixa eu te ajudar!!! Isso para mim era bem difícil, mas logo eu dava um jeito, sabia que tinha que ser flexível e pensar naquilo que me proporcionavam e não no que não tinha!!!*

O trecho nos permite especular que, embora a relação com o casal seja geradora de certo desconforto, e Lia não qualifica como algo que irá privá-la da

convivência, é também geradora de crises, o que lhe permite evitar decisões que possam levar ao afastamento da família, sendo essa posição indesejável para Lia: ***Isso para mim era bem difícil, mas logo eu dava um jeito, sabia que tinha que ser flexível (...).***

Apontamos aqui a contradição entre os afetos associados com a configuração subjetiva do papel de Lia nessa relação (ora empregada, ora filha) e sua decisão de permanecer na casa, que está configurada por sentidos subjetivos que vêm da experiência social vivida e que emergem com força frente ao conflito atual que ela está vivendo: a família em que trabalha na casa é apoio, segurança, garantia de que pode continuar seus estudos.

Essa forma de viver o seu relacionamento com a família, de maneira parcial e sem os espaços que Lia desejava viver, se expressa em sentidos subjetivos, contraditórios na configuração subjetiva do seu atual momento, que nessa fase da pesquisa, nos leva a pensar que os estados e emoções intensas vividas nessa dimensão de sua vida representam um processo ativo ou adaptativo de Lia? Será que tendo uma postura mais condescendente com a situação Lia está criando alternativas ao seu desenvolvimento? Até que ponto ***sabia que tinha que ser flexível e pensar naquilo que me proporcionavam e não no que não tinha*** criaria espaços produtivos à condição de ser sujeito? A hipótese que levantamos até esse momento da pesquisa é que Lia configura subjetivamente o conhecimento e a aprendizagem como uma produção de sentidos em que se articulam o reconhecimento e *status* social. Seguimos atentos a esses e outros sentidos subjetivos que poderão emergir e fazer parte da construção ao longo da pesquisa.

Nesse momento da pesquisa decidi explorar mais as possíveis produções de sentido de Lia que se descortinavam para mim naquele momento. Precisava ter um novo espaço de exploração mais aberto com a participante, uma vez que percebi um fio condutor que poderia gerar inteligibilidade junto aos significados de sua experiência enquanto empregada da família, identificando que essa narrativa era similar a outras que já escrevemos e que talvez permitisse construir outras configurações nessa informação.

Passemos à conversação em um dos nossos encontros individuais:

Helio: Como era para você viver essa relação na casa da família?

Lia: Nada agradável, pois me sentia como sendo uma serviçal, alguém que tem um trabalho comum, que qualquer pessoa sem qualificação específica pode fazer.

Helio: Trabalho comum, como é isso?

Lia: Sim, não é preciso ter muito estudo ou nenhum estudo para arrumar uma casa, varrer o chão, tirar o pó!!! A única coisa que você precisa pensar é no início, depois é só fazer aquilo que é rotina!!!

Helio: Queria pensar com você... (Lia me interrompe de forma abrupta)

Lia: Tem outra coisa que me incomoda muito: pedir favor!!! Me dá a impressão que quando peço um favor, sei lá, me parece que não tenho condições de conquistar, é como se eu fosse uma pessoa sem condições, que vou depender dos outros para fazer o que tenho que fazer (...) As vezes passo dias e dias pensando em como sair do lugar!!!

Helio: Além desse momento com a família, teve algum outro que você também se sentiu assim?

Lia: Lembro bem disso, éramos crianças e chegamos em Brasília para morar de favor na casa de um tio (...) E pior é que você não podia falar nada, meu pai dizia: - Estamos de favor, temos que aceitar a boa vontade do seu tio, isso é melhor que ficar na rua!!! Quando você é criança a vida é uma festa, mas aquilo me chateava, parece que nós éramos o patinho feio da família!!!!

Em nossa sociedade, é interessante pensar como a presença do discurso dominante em relação ao trabalho braçal se faz presente na forma como Lia subjetiva essa configuração: **uma serviçal, alguém que tem um trabalho comum, que qualquer pessoa sem qualificação específica pode fazer**, o lugar de menos valia conferido pela sociedade àqueles que desenvolvem suas atividades laborais nesse nicho. Aqui podemos construir um indicador que as atividades intelectuais se configuram na forma como Lia entende aquilo que é mais importante para si, ganhando força em nosso campo de visão a hipótese na qual a participante se motiva por aprender e prefere as atividades que possuam uma representação de intelectualidade. Seguimos nessa construção e atentos aos próximos indicadores.

Neste trecho da fala de Lia também observamos que ela aponta a experiência **nada agradável**, uma vez que acredita ter mais capacidade que o trabalho lhe

exige. Ao utilizar a expressão ***não é preciso ter muito estudo ou nenhum estudo para arrumar uma casa, varrer o chão, tirar o pó! (...)***, Lia denota o papel tarefeiro que assume e que lhe não lhe produz nenhum tipo de desafio intelectual, apenas tendo atividades de rotinas e fragmentadas no seu dia a dia. A análise que fizemos sobre o conjunto de indicadores revela uma interface em como Lia se expressa emocionalmente na relação com o trabalho e ganha destaque em nosso entendimento como possíveis indicadores de uma produção de sentidos de autonomia, do papel de protagonismo, de inconformidade com tal situação e que pode ser a expressão de uma configuração subjetiva envolvida com outros elementos e que possuam implicações afetivas com o trabalho e com o conhecimento.

Estas expressões ***Me dá a impressão que quando peço um favor, sei lá, me parece que não tenho condições de conquistar, é como se eu fosse uma pessoa sem condições, que vou depender dos outros para fazer o que tenho que fazer***, nos permite construções de indicadores sobre o caso em que Lia não aceita ser subserviente, tampouco se aliena nessa relação e busca alternativas em seu caminho à emergência de ser sujeito de sua história. Nessa mesma direção, a participante se pauta por um comportamento de indignação, tentando evitar a zona de conforto, o lugar da acomodação, os quais podem se transformar em um risco à qualidade de seu processo de desenvolvimento, podendo levá-la à falta de iniciativas, de autonomia na criação de vias alternativas singularizadas para sua aprendizagem.

Em outro momento da pesquisa Lia traz uma lembrança que fala sobre seus estudos. Nossa participante continuava seus estudos e trabalhava para ajudar no sustento da casa dos pais, embora estivesse em um emprego que não lhe permitisse “voos mais altos”, ela continuava com seu afã infantil de aprender e descobrir como é que as coisas funcionavam:

Lia: Ela (a patroa de Lia) me fazia levar o carro até o condomínio e dizia que eu precisava aprender a dirigir para assumir a tarefa de levar a equipe. Foi assim que aprendi a dirigir. Tempos depois tirei a minha carteira.

Em uma de nossas conversas individuais:

Lia: Não sei de onde vem essa minha sede em saber de tudo, talvez seja da minha curiosidade em querer dominar o mundo (risos) Agora falando sério, acho que o único bem que nunca perderei é o conhecimento, conhecer não ocupa espaço!!!!

No complemento de frases:

Lia: Lamento... Não ter estudado mais. Eu sinto que é um sentimento que não sei explicar, que poderia ter feito mais, buscado mais. Eu acho que deveria ter outro tipo de especialização para sobreviver no meio da turbulência. Não sei se é especialização daquilo que faço ou andar por outro caminho.

Pensando algumas das expressões acima parece estar evidente na história de nossa participante uma ligação com o conhecimento, com as possibilidades que o aprender pode proporcionar, sendo emergente a produção de sentidos que se configuram sobre esse conteúdo, permitindo-nos gerar inteligibilidade sobre a hipótese construída.

Os desdobramentos que ganham o curso de nossa história são nutridos não só pelos fatos concretos, mas por uma série de outras dinâmicas (fantasias e imaginações), emocionalidades e produções simbólicas que irão compor, dialeticamente, a teia subjetiva da trajetória singular de cada indivíduo. Desta forma, estamos construindo no conjunto informacional acima descrito, indicadores de configurações subjetivas em uma dinâmica complexa de sentidos subjetivos que nos permitem gerar inteligibilidade sobre como Lia integra ações de outras áreas da sua vida na relação com o conhecimento: (...) **precisava aprender a dirigir para assumir a tarefa de levar a equipe. Foi assim que aprendi a dirigir. Tempos depois tirei a minha carteira (...) Agora falando sério, acho que o único bem que nunca perderei é o conhecimento, conhecer não ocupa espaço!!!!**

Tal possibilidade nos faz refletir que os processos educativos estão além dos “formalismos institucionais”, de pensar que só se aprende em uma carteira em sala de aula, por exemplo, e que Lia confere a contextos distintos possibilidades singulares em sua aprendizagem, levando-nos a abandonar a segurança do GPS e a nos engajarmos em novos destinos no curso da pesquisa.

Retomando um trecho da Carta ao Professor:

Lia: *O amigo do meu pai marcou a entrevista para as 9h30min e só apareceu no escritório às 16hs. Eu que já estava tonta de tanta fome. Nesse dia ele ainda me fez redigir um texto no computador. Eu não lembrava quase de nada (acho que fez de sacanagem). Pedi para que eu comesse na segunda-feira. Jamais imaginei que conseguiria aquele emprego. Fiquei feliz da vida. Daí começou a minha trajetória na construção civil.*

Mais uma vez Lia passa algum tipo de dificuldade para conseguir seus objetivos no campo profissional: ***O amigo do meu pai marcou a entrevista para as 9h30min e só apareceu no escritório às 16hs. Eu que já estava tonta de tanta fome.***

O sucesso na conquista de um novo emprego revela que o nível de seus conhecimentos não estava tão aquém no sentido de se transformarem em um obstáculo à aquisição da vaga. A forma como construímos nossa imagem sempre escapa, em alguma medida, dos processos de racionalização que embasamos tal leitura. Tal processo não inclui o tecido simbólico-emocional cuja trama é costurada pela emergência dos sentidos subjetivos no enlace de uma configuração que substancializará as visões que temos de quem somos. Noutros termos, a racionalização de Lia sobre sua condição quanto aos conhecimentos necessários à realização da atividade de admissão, embora subjetivamente configurada, não está desarticulada de outros processos de subjetivação que a sustentaram: ***Eu não lembrava quase de nada.***

Quando faço um questionamento a Lia, não sei qual será sua reflexão sobre o tema em pauta, uma vez que a produção subjetiva de uma experiência é da ordem do imprevisível e ocorre por vias que raramente sabemos como se configuram em sua essência. O impacto emocional produzido na rede configuracional dos sentidos subjetivos do indivíduo a partir do desdobramento de uma nova realidade, como por exemplo, a aprendizagem, nos coloca em uma situação que nunca sabemos de antemão quais reflexões irão ocorrer. Tal aspecto supõe uma heterogeneidade nas motivações e interesses do indivíduo, inviabilizando, assim, generalizações na aprendizagem. Noutros termos, isto resulta em que a organização de nossas experiências estão situadas na interface das múltiplas configurações de sentidos subjetivos geradas ao longo de nossa história. Algumas fontes destes intercruzamentos são os desdobramentos de sentidos subjetivos como iremos discorrer agora.

A partir do conjunto informacional que produzimos até o momento na pesquisa, temos indicadores que nos permitem dizer que a busca pelo conhecimento é uma das fontes na produção de sentidos subjetivos de Lia e um possível desdobramento dessa relação é o nível de responsabilidade que toma forma na vida da participante. Vamos aos diálogos sobre essa construção:

Helio: *Como você se vê nesse papel de ser a responsável da família?*

Lia: *Ah, isso vem desde sempre. Desde que eu me conheço por gente houve essa inversão de papéis: ao invés dos meus pais serem o meu sustento eu era o sustento deles de orientação, tudo que ia fazer era eu, precisava tomar a dianteira, senão nada acontecia. Eu aprendi a ir ao banco, porque eu tinha que ir para resolver os problemas dos meus pais. Minha mãe tinha que viajar para acompanhar uma tia doente, e eu com 10, 11 anos, meu pai chegava e entregava o dinheiro para mim, eu decidia o que ia comprar, ia pagar. E eu tenho duas irmãs que são mais velhas que eu e mesmo assim era que comandava!!!*

Em uma de nossas dinâmicas conversacionais:

Lia: *Eu achava ótimo, pois tinha responsabilidade, eu mostrava que dava conta, tinha que contar comigo mesma (...) Chegou um momento que eu já nem mais perguntava aos meus pais o que era para fazer, já saía fazendo. Me trouxe uma responsabilidade, desde de muito cedo e para mim isso é ser uma boa filha!!!*

O conceito de ser uma boa filha para Lia é assumir responsabilidades de terceiros, como por exemplo, ***Desde que eu me conheço por gente houve essa inversão de papéis: ao invés dos meus pais serem o meu sustento eu era o sustento deles de orientação, tudo que ia fazer era eu, precisava tomar a dianteira, senão nada acontecia.***

Primeiro ponto que questionamos: o que é ser uma boa filha? Uma boa filha, como Lia se considera, é causar dependência nos pais e na família, incluindo o fato de não permitir que façam aquilo que poderá lhes trazer algum aprendizado? Que quaisquer problemas que tenham se dirijam a ela para resolver? Será que esse mesmo processo de responsabilização/centralidade não se repete na relação de trabalho? Com sua equipe e subordinados? A partir destes questionamentos e em conjunto com os trechos anteriormente construídos, podemos pensar em sentidos subjetivos que emergem frente à questão da liderança configurados na vida de Lia.

Quando Lia assume o controle e ***Chegou um momento que eu já nem mais perguntava aos meus pais o que era para fazer, já saia fazendo***, perde-se não apenas o diálogo entre os familiares na resolução de um determinado problema, mas também a possibilidade de construir relações dialógicas, uma vez que a primazia das decisões está, exclusivamente, sob o controle de Lia. Igualmente, tal postura de Lia expressa a produções de sentidos subjetivos e seu sistema de valores em relação à aprendizagem, tornando-se muitas vezes escassas as trocas de conhecimentos, possibilidades, outras formas de ver e resolver as questões da vida cotidiana. Lia deveria ter no diálogo o cerne da relação na aprendizagem, em que pudesse escutar e propor trocas reflexivas frente aos diferentes significados que poderiam emergir da relação dialógica. Desta forma, poderia quebrar o ciclo de dependência que por ora podemos perceber, trazendo a confluência de outros pontos de vista para agregar ao seu. Um possível sentido subjetivo que se desdobra dessa relação de Lia com seus pares é o distanciamento em que se coloca como alguém que sabe das coisas e domina as situações problemáticas.

O segundo ponto de reflexão se refere à expressão ***Eu achava ótimo, pois tinha responsabilidade, eu mostrava que dava conta, tinha que contar comigo mesma***, em relação à configuração familiar em que Lia está situada, e também corrobora a sua manutenção de centralidade, deixando poucos espaços às novas aprendizagens, afinal de contas, Lia já sabia tudo aquilo era necessário fazer, ou seja, não precisava que ninguém lhe orientasse, muito menos possuía trocas em suas ações. Aqui abrimos outra hipótese: a busca por ser valorizada, a condição de pobreza na infância, o lugar de protagonismo diante das dificuldades da vida se configuram em sentidos subjetivos de controle da situação e que esse mesmo controle vem por meio do conhecimento, logo Lia se motiva a aprender intrinsecamente.

O tema da menos valia aparece em nossos encontros individuais, em que Lia traz uma fala como um desabafo:

Lia: Os gigantes (fala dos gestores que já estão há muito tempo na organização) são aqueles que se acham mais do que gigantes, são deuses. O engraçado que cada postagem, cada frase, cada almoço, cada reunião, as pessoas encontram formas de se colocarem como gigantes, como deuses, (...) Se colocam de uma forma que quem está chegando (Lia está há dois anos como gestora) tem que pedir bênção, ser aceita por

eles. Eles acham que sabem tudo e por mais que você venha para fazer a diferença, eles não te reconhecem (...) você tem que ser parecida fisicamente, intelectualmente, tem que entrar sempre de cabeça baixa. Imagina só eu, negra, um metro e meio de gente, cabelo ruim, nordestina e ainda não falo inglês no meio dos gigantes?

É interessante atentarmos para relação de subserviência que Lia se enxerga, tendo que passar por um “ritual de aceitação” para que faça parte do “clubinho dos gestores”, ela precisa de alguns elementos da subjetividade social do grupo que lhe confirmam o status de pertencimento, os quais não possui: ***Imagina só eu, negra, um metro e meio de gente, cabelo ruim, nordestina e ainda não falo inglês no meio dos gigantes?***

O que podemos observar a respeito das emoções envolvidas na relação do trabalho é que Lia se vê sem legitimidade naquilo que para ela é algo essencial: o saber fazer em suas atividades laborais: ***Eles acham que sabem tudo e por mais que você venha para fazer a diferença, eles não te reconhecem.***

Quando colocada de forma secundária e isolada, em que a ideia do conhecimento tem menos peso que as relações sociais e os valores do grupo, Lia sente-se desvalorizada, exposta na frente de seus colegas, subestimada em relação ao seu esforço em querer “mostrar serviço”, fato esse que está dissonante, uma vez que um dos indicadores da subjetividade social configurada pelo grupo diz respeito ao “tempo de casa” de cada gestor e não à capacidade técnica em suas atividades, tampouco o seu nível de escolaridade, como vimos anteriormente no primeiro eixo da construção da informação.

Vale informar que o grupo dos “gestores gigantes” usam roupas de grifes famosas, viajam para *Las Vegas* e *Miami* pelo menos uma vez por ano, frequentam lugares caros e chiques de Brasília e São Paulo, possuem carros luxuosos, almoçam em restaurantes badalados, enquanto Lia:

(...) isso me preocupava, porque venho de uma família humilde. Porque só fui viajar quando comecei a trabalhar e ter dinheiro para isso, a única viagem internacional que fiz, foi em um cruzeiro À Patagônia, nunca tive acesso a grife, vai de encontro com tudo que trabalho que é shopping, moda, e isso me incomodava muito, pois a experiência dos gigantes são

experiências de mundo, mundo que não tenho, isso me incomodava muito (...)

A ideia da construção dos indicadores nos permite gerar inteligibilidade sobre como os sentidos subjetivos se organizam nas configurações subjetivas no caso de Lia, sendo considerado por nós como um sistema subjetivo em movimento, ao qual só conseguimos acessar de forma progressiva na medida em que a participante vai adentrando nas suas reflexões e considerações, as quais constituem fontes de informações sobre os processos e sentidos subjetivos que de forma permanente são produzidos nessas configurações sobre os quais a própria pessoa não tem uma representação.

Os trechos que destacamos, sobretudo a fala ***tem que pedir bênção, ser aceita por eles***, são indicadores da forma como Lia se vê em situação de desconforto e de ter que “pagar pedágio”, algo que lhe gera uma produção de sentidos já assinalada por nós em outros momentos da pesquisa: Lia se sente como o “patinho feio”, aquela que não tem suas competências enquanto gestora valorizadas: sentimento esse que retorna em nossa construção, já tendo sido verbalizado por Lia, quando da chegada da família em Brasília tiveram que morar de favor na casa de um tio.

A partir dessas conversações Lia aborda outro tema que ganha uma força no imaginário social da sociedade atual, o preconceito em relação às questões de gênero. Vamos aos diálogos:

Helio: *Como foi o episódio em que você foi promovida a gerente de controller¹⁸?*

Lia: *Mais do que a história de indicação, tinha uma indicação do Fred (diretor geral da empresa), de fato tem toda uma história que você tem na empresa de ser uma funcionária exemplar, mas isso não vale nada, que para as pessoas é melhor que elas desconheçam, porque elas não querem saber, não querem dar o seu valor. As pessoas achavam que eu era tipo a amante do Fred, como uma negra, tem toda uma conotação sexual de que tem que ter alguma coisa com o chefe para subir na empresa, né?. Pela capacidade não vale, pelas duas pós-graduações que tenho também não vale, pelas inovações que introduzi, também não vale*

Helio: *Como é que você lidou com todas essas questões?*

¹⁸ Gerente de Controller é o nome dado ao responsável pela parte administrativo-financeira da empresa.

***Lia:** Estudava cada vez mais, cada vez mais eu me dedicava ao meu aprimoramento, cada vez mais eu queria aprender, acho que foi a época da minha vida em que mais aprendi coisas!!! E teve outro detalhe: diferente da promoção do Ruy¹⁹ (outro gerente que foi promovido na mesma época que Lia), nunca foi cogitado dele ter algum caso sexual com fulana ou beltrana, ele entrou da mesma forma que eu, cru, ou melhor, sabia menos que eu. Olha a diferença da balança? Ele tinha mais dificuldade do que eu, sempre vinha me pedir ajuda, eu ajudava, com certeza (...) Mas olha a diferença de tratamento? Eu não gosto de pensar assim, porque isso não vai me adiantar em nada, tenho que pensar que a única forma que eu tenho de sair dessa é estudando e sabendo fazer tudo aquilo que me for solicitado. A diferença não está na situação porque fulano estava preparado, pois Ruy também não estava, mas é porque eu não faço parte do “desenho ideal de gestora de shopping”, você não é o desenho que queremos para o desenho ideal de gestora, para shopping, até para o cargo!!!!*

Dentro desse contexto trazido por Lia, concordamos que apesar das intensas e progressivas transformações que vêm ocorrendo em nossa sociedade, em que as mulheres assumiram um papel de protagonistas no mercado de trabalho, assim como em outras frentes, tal fator impactou a divisão no trabalho, a estrutura das famílias e o papel da mulher, porém esta representação social em relação às mulheres obteve poucos avanços no caso de Lia: o tratamento dado a ela em comparação ao colega são elementos de uma subjetividade social que até os dias atuais ainda fomenta esse tipo de preconceito.

Nas expressões de Lia, podemos evidenciar indicadores de sentidos subjetivos fortemente associados à construção de gênero, vinculados em nossa cultura, em que o papel atribuído à mulher é representado simbolicamente, em muitos momentos, como sendo o de menor valor: se uma mulher ascende na carreira, logo vem uma insinuação que só obteve êxito devido a favores sexuais ou usou de seus atributos femininos para tal fim.

Diante dos trechos de informações discutidos nesta parte da construção, podemos pensar sobre os sentidos subjetivos emergentes de Lia, enquanto ser gestora reconhecida por seu trabalho estão associados à sua realização pessoal. A busca pelo conhecimento são indicadores de uma organização subjetiva substanciada por uma emocionalidade favorável à motivação pela qual Lia baseia sua aprendizagem.

¹⁹ Ruy é aceito pelo grupo de gestores: lourinho, alto, magro, fluente em línguas e vem de família tradicional.

Porém, Lia não encontra esse espaço favorável em seu ambiente de trabalho. Ser reconhecida ou a falta de reconhecimento social por parte de seus pares são indicadores que geram uma produção de sentidos subjetivos que, em nosso entendimento, se constituem verdadeiros sistemas motivacionais, nos quais Lia se mobiliza afetivamente enquanto sujeito da aprendizagem: ***Eu não gosto de pensar assim, porque isso não vai me adiantar em nada, tenho que pensar que a única forma que eu tenho de sair dessa é estudando e sabendo fazer tudo aquilo que me for solicitado.***

O envolvimento afetivo de Lia em seu processo de aprendizagem não está apenas vinculado ao fato acontecido por conta de sua promoção, mas como uma produção de sentidos que implica uma configuração única de sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos de sua história individual, bem como, a responsabilidade que tem em prover seus pais, de ser aquela da família que deu “certo”, pois estudou e cresceu na vida, da relação de querer saber sempre tudo para ter controle das situações e daí busca o conhecimento para atingir tal propósito, por exemplo.

Lia se assume de forma ativa nesse processo, estando no trabalho cheia de deveres para cumprir, uma vez que não aceita ser chamada de incompetente e para isso ***Estudava cada vez mais, cada vez mais eu me dedicava ao meu aprimoramento, cada vez mais eu queria aprender, acho que foi a época da minha vida em que mais aprendi coisas.***

A partir da nossa trajetória até esse momento da pesquisa e com tudo aquilo que já produzimos, construímos a hipótese no caso de Lia em que o valor atrelado ao trabalho se configura uma produção de sentidos subjetivos em que a aprendizagem toma formas emocionais articuladas em sua história de vida e se constitui na singularidade de suas experiências, gerando inteligibilidade sobre o caso. A forma como Lia expressa seu descontentamento ao mencionar a relação discriminatória que sentiu, associada ao desleixo do seu esforço por parte de seus colegas, indica que ela vivencia o trabalho como uma fonte em sua produção de sentidos, em que se configuram a valorização social, o seu lugar de destaque na família, senso de autovalorização, aspectos sumamente importantes para ela, tendo

em vista suas produções subjetivas, conforme abordado em momentos anteriores. Ficaremos atentos ao desenrolar desse processo no caminho dessa construção.

Recuperando tema de não falar inglês gostaria de aprofundar o assunto, pois talvez ali houvesse alguma representação que pudesse se desdobrar em forma de sentidos subjetivos e nos dar mais elementos sobre a análise, vamos ao diálogo:

Helio: *Deixa eu entender Lia, como é que o inglês entra nessa história?*

Lia: *Deixa eu te dar um contexto, fica mais fácil de entender. As pessoas dentro do shopping representam a imagem do grupo, não necessariamente você é o grupo. Você não consegue entrar, você entra, para tentar conversar, os assuntos são sempre sobre coisas que você não sabe, você fica perdida. Por exemplo, as reuniões do Marketing, faziam questão de usar expressões em Inglês (...) é uma coisa do tipo, para deixar você distante, para dizer eu sei alguma coisa que você não sabe, isso para mim é discriminação!!!*

Continuando a análise dos trechos acima, mais uma vez se integra outro indicador à emocionalidade desenvolvida por Lia em não pertencer ao grupo dos gestores. Tal posicionamento ganha força em nossa construção quando Lia expressa nos encontros individuais e no diário reflexivo, respectivamente, as seguintes questões:

Lia: *Eu tinha uma equipe que não me aceitava, um superintendente que não me aceitava, eu tinha um shopping para gerenciar e eu não sabia absolutamente de como funcionava (...) Não tinha nada favorável. A única forma de sobreviver no meio dos leões é trabalhando, vamos lá, vamos à obra, mão na massa!!!!.*

Lia: *Eu fui em busca do que achava relevante, eu deixei de lado outras coisas. Às vezes eu me pego questionando, por que não sei aquilo ali, mas preciso saber? A questão de não falar inglês é um ponto. É legal saber? Sim, mas não mudaria a realidade, eles precisavam de alguém que soubesse de shopping, quando chegar o final do mês saiba escrever um relatório de desempenho com as atividades em gráficos e tabelas (...) Tem que ser bem pragmática, objetiva, resolutiva, em vez de falar inglês (...) Deixa eles prá lá com o inglês, com as panelinhas da galera que fala inglês. É algo que preciso para a vida e não que vai limitar meu trabalho (...) Isso prá mim é muito mais uma questão de ego do que qualquer outra coisa, sabe?*

Os trechos da fala de Lia, também contém um teor crítico e reflexivo, quando questiona o “enquadramento” que a representação de saber inglês lhe trará: ***Às vezes eu me pego questionando, por que não sei aquilo ali, mas preciso saber? É algo que preciso para a vida e não que vai limitar meu trabalho (...) Isso prá mim é muito mais uma questão de ego do que qualquer outra coisa, sabe?***

Aqui começamos a pensar outro indicador que se desdobra na produção de sentidos de Lia com o trabalho, e que agora temos mais condições de delinear em nossa construção, qual seja, a preocupação com as atividades de serviço e suas entregas junto a sua chefia imediata: ***Sim, mas não mudaria a realidade, eles precisavam de alguém que soubesse de shopping, quando chegar o final do mês saiba escrever um relatório de desempenho com as atividades em gráficos e tabelas (...) Tem que ser bem pragmática, objetiva, resolutiva, em vez de falar inglês.***

Considerando as escolhas de Lia em ser “técnica”, elaborar um relatório com “dados objetivos”, ser aquela gestora que sabe fazer o seu trabalho na “prática”, ainda que tenha dado um tom “eminente objetivista”, as emoções estão inseridas nessa relação e respondem aos espaços de subjetivação constituintes destas escolhas e que também caracterizam o estado de Lia frente a toda ação. Compreender a aprendizagem de Lia, como sistema motivacional, como atividade humana emocional e simbolicamente demarcada em sua história de vida, implica ir além da base tecnicista que ela se pauta para definir a forma de trabalhar.

O que Lia ainda não percebe é que por trás dessa escolha “racional” feita por ela, existe um cenário constituído por uma rede complexa de configurações subjetivas as quais estão inconscientemente simbolizadas, a sua tentativa de ser reconhecida por suas “competências técnicas” e não relacionais, sua busca por alcançar um lugar de destaque dentro do grupo de gestores e, além disso, quando traz os dados objetivos das estatísticas, Lia alça sua condição de gestora no âmbito em que seu trabalho torna-se inquestionável, pois mostra as “evidências” que dão a ela o *status* de maestria nas ações laborais, uma vez que “contra dados não há argumentos”.

Vamos a mais um trecho que corrobora a construção acima citada:

Helio: Como é que você desenvolve o processo educativo com sua equipe?

Lia: Para mim as coisas têm que funcionar na prática. Aí lembrei de uma ferramenta que vi no IBMEC, 5W e 2H²⁰, e aí rascunhei algumas coisas (...) Depois estou vindo com um fornecedor um sistema que iria fazer tudo para mim (...) Você insere algumas informações, responde a alguns questionários e pronto, sai o diagnóstico na hora (...) Tem coisas na gestão que quando você é líder não tem como dividir muito com a equipe, senão cada um dá um pitaco e tenta puxar a brasa para sua sardinha, e as coisas não andam, né?

Helio: Como foi pensada essa ferramenta para equipe trabalhar com a equipe?

Lia: Preciso ter um olhar diagnóstico e é esse diagnóstico que não vai me deixar vulnerável na gestão e ainda mais quando você sai do operacional e vai para gestão (...) Você tem que planejar, pensar em melhorias, pensar estrategicamente, pensar na empresa como um todo, mais no pensamento de como fazer, do que colocar a mão na massa. Antes eu tinha essa dificuldade, pois vim do operacional, achava que tinha que fazer, a grande questão era o orgulho de saber fazer, e se chegar o momento do caos, eu sei fazer e não tenho problema nenhum de botar a mão na massa junto com minha equipe.

No embasamento teórico dessa tese a concepção de aprendizagem que utilizamos é pensada como processo subjetivo e não apenas operacional, como é predominante no pensamento e na prática de Lia. O entendimento de Lia e a forma como lida com a aprendizagem da equipe poderia ter uma amplitude maior em seu raio de visão, integrando as dificuldades que a equipe apresenta em determinada atividade; contextualizando os problemas de ordem estrutural, que afetam as condições para equipe desenvolver plenamente seus potenciais; permitindo conhecer a qualidade dos relacionamentos interpessoais; atentando às vivências dominantes na maneira da equipe se posicionar frente aos desafios da aprendizagem, entre outros aspectos significativos. Tais aspectos citados estão alheios na avaliação operacional-instrumental de Lia: ***Para mim as coisas tem que funcionar na prática. Aí lembrei de uma ferramenta que vi no IBMEC, 5W e 2H, e ai rascunhei algumas coisas.***

Algumas inquietações acompanham nossa construção e são necessárias para darmos maior visibilidade ao caso: Será que Lia se vale dessa relação

²⁰ 5W2H é uma ferramenta criada no Japão e utilizada para realizar o planejamento estratégico. Ordena quais ações serão desenvolvidas e o que será feito para alcançá-las, além de estimar quanto isso custará. 5W: Who, Where, When, What, Why. 2H: How? How much?

majoritariamente instrumental, pois daí não haverá nenhum um tipo de contestação em relação seu trabalho? Afinal de contas, caso tenha que explicar alguma tomada de decisão, foi o resultado do instrumento e não da sua elaboração? Um desdobramento possível dessa reflexão: Lia, se preocupa em manter o seu emprego e talvez possua uma representação na qual sendo operacional seu trabalho vai se destacar? Vamos ver se essas perguntas geradoras ganham força hipotética em nossa construção mais adiante na tese.

Nesse mesmo trecho aparece outra questão importante à análise do caso: o diagnóstico. Interessante perceber como Lia se ausenta da participação na elaboração do diagnóstico, que se apresenta como uma “verdade irrefutável” elaborada por especialistas externos que explicarão qual o funcionamento ou a sua inexistência em sua equipe. Noutros termos, o resultado, por si só, definirá o quais ações deverão ser implementadas por Lia, excluindo os saberes da equipe e a coparticipação da mesma equipe nesse processo: ***Depois estou vendo com um fornecedor um sistema que iria fazer tudo para mim (...) Você insere algumas informações, responde a alguns questionários e pronto, sai o diagnóstico na hora (...)***

Lia poderia optar por uma avaliação mais qualitativa que buscasse entender os “não-ditos” dessa relação com a equipe e passar a conceber a aprendizagem como uma disposição de configurações subjetivas associadas aos problemas que ela mesma identifica em sua gestão e não mais como uma questão pontual, em que exista apenas uma fato determinante do problema. Nesse mesmo sentido, Lia poderia fazer reuniões periódicas com a equipe para saber o outro lado da gestão, daqueles que executam as tarefas, buscar uma relação mais próxima e perguntar à equipe quais seus pontos de vistas sobre os assuntos que compõe a realidade diária, como, por exemplo, a aprendizagem organizacional. Diferentemente disso Lia: ***Tem coisas na gestão que quando você é líder não tem como dividir muito com a equipe, senão cada um dá um pitaco e tenta puxar a brasa para sua sardinha, e as coisas não andam, né?*** Concordamos com Lia quando a participante menciona que existem questões que ela mesma precisa decidir, o que refletimos é que ela não divide nada com a equipe.

Quando a participante assinala **esse diagnóstico que não vai me deixar vulnerável na gestão** podemos pensar o quão Lia ficou refém do instrumento, fazendo dessa relação uma “tábua de salvação” para sobreviver no meio dos “gigantes”. Igualmente, devemos entender que essa “vulnerabilidade de Lia”, não teve início, diretamente, em sua tomada de decisão pela avaliação da equipe por meio de um único instrumento, mas encontra-se articulada nos arranjos afetivos construídos a partir de sua posição no grupo, da forma discriminada que se representa, do papel secundário que se atribui em relação aos outros gestores e que vem configurada em afetos de uma produção de sentidos subjetivos que encontram acolhida na responsabilização que possui na relação com seus pais, por exemplo, uma vez que depende do trabalho para sustentá-los em caso de quaisquer emergências.

Vamos ao trecho que sinaliza com maior visibilidade o que construímos sobre Lia em relação à responsabilidade por seus pais:

***Lia:** Desde criança isso é do mesmo jeito, é eu tendo que cuidar (...) Acontece sim, acontecia muito mais antes e vai continuar acontecendo, eu só tenho eu, não tenho ninguém por mim, e se acontecer alguma coisa? Algo do tipo, uma doença? Não tenho como voltar para casa dos meus pais, sou eu quem sustenta a casa deles (...) Se eu quiser continuar meu processo evolutivo, e até para poder ajudar, se eu não tomar a frente, esquece!!! (...) Meus pais estão envelhecendo e não tem como não auxiliar, tenho que voltar lá e ajudar e o que me deixa mais indignada, que me causa sofrimento, é que eu possa ser demitida não por falta de competência, mas por questões pessoais, por política. Hoje poderia até dizer que estou bem mais tranquila que antes, mas seria mentira, estou focada 24 horas no trabalho que vai garantir a minha permanência no emprego (...) Estou focada 24hs em meus pais, tenho que ficar focada 24 horas em meus irmãos que só arrumam confusão, tenho que ficar focada 24 horas em minha família, quando vejo o tempo passou e o que eu fiz?*

O medo de perder o emprego e não poder mais auxiliar seus pais é gerador de uma produção de sentidos subjetivos em Lia que se configura na forma operacional em que situa sua gestão, na necessidade de controle em ter que estar a par de todos os acontecimentos e também em fazer tudo sozinha. Vale salientar que a forma operacional em que Lia trata sua gestão aparece subjetivada como um desdobramento dos aspectos subjetivos que ocorrem de forma integrada em sua

personalidade, o que em nosso entendimento rompe com a relação dicotomizada entre o cognitivo e o afetivo.

Podemos observar essa integração acima citada perante seu conflito em estar presente na vida dos pais e saber que eles têm necessidades que somente ela poderá suprir. Também observamos uma questão que se torna recorrente no caso de Lia: a pseudossensação que ela possui em que o saber e conhecimento trarão controle, logo estará segura frente às intercorrências que lhe aparecerão na vida. Entretanto, o caráter imbricado da configuração subjetiva desse conflito que Lia expressa é muito mais amplo e complexo e se relaciona com os sentidos subjetivos já analisados em configurações subjetivas tanto no plano pessoal, como profissional, sendo impossível predizer quaisquer desdobramentos oriundos dessa relação.

Vamos ao trecho no complemento de frases que vai ao encontro dessa construção:

Lia: Não posso...

Não posso cair, se cair o mundo cai nas minhas costas. Estou me referindo a minha própria vida, pois o alicerce dela sou eu, a minha família, pois de uma certa forma eu sou a referência dos demais, tem uma responsabilidade. Você vende uma imagem, que começa com os pais, irmãos, sobrinhos, você se vê numa situação que não pode cair, pois é uma história que as pessoas construíram. Eu acostumei a carregar a mochila, mas sempre me vejo em situações que isto não pode acontecer, tenho que ter sempre o plano B.

Salientamos que as configurações subjetivas são uma produção subjetiva presente na vida da pessoa que carrega no âmbito subjetivo a multiplicidade de experiências de uma história vivida e dos múltiplos contextos passados e atuais em que o sujeito vive em cada momento. Lia esboça em seus relatos vivências subjetivas da época de criança que ela identifica de forma simultânea em seu conflito atual. A sua experiência infantil volta a aparecer em nossa construção com uma carga afetiva muito forte ***Desde criança isso é do mesmo jeito, é eu tendo que cuidar (...) Acontece sim, acontecia muito mais antes e vai continuar acontecendo, eu só tenho eu, não tenho ninguém por mim, e se acontecer alguma coisa?***

Seguimos a construção da informação sobre o trecho acima. A configuração subjetiva de Lia se organiza em múltiplos sentidos subjetivos e configurações que na

sua integração se expressam na configuração subjetiva presente na gênese dessa relação: a forma despersonalizada que se coloca na relação com o outro: ***Hoje poderia até dizer que estou bem mais tranquila que antes, mas seria mentira, estou focada 24 horas no trabalho que vai garantir a minha permanência no emprego (...) Estou focada 24hs em meus pais, tenho que ficar focada 24 horas em meus irmãos que só arrumam confusão, tenho que ficar focada 24 horas em minha família, quando vejo o tempo passou e o que eu fiz?***

Iniciamos delineando os contornos emocionais da configuração subjetiva de Lia em relação à forma subalterna em que se coloca nessas relações, não se vinculando, apenas, “aos focos” que precisa ter, mas evidencia uma confluência simbólico-emocional que expressa os múltiplos efeitos e desdobramentos do vivido que seriam incompreensíveis a partir da análise das relações de causa e efeito, sem considerarmos as expressões subjetivas de sua história. Esse mosaico de afetos e sentimentos parte das elaborações subjetivas integradas que Lia faz de si, do lugar que o trabalho ocupa em sua vida, da posição de provedora de seus pais e irmãos, do papel de gestora em suas relações sociais, por exemplo. Assim, os sentidos subjetivos produzidos por Lia não aparecem no dizer diretamente vinculado a sua fala, mas na organização e nas formas em que esses elementos são elaborados e vividos como uma construção mais geral dessas expressões. Cabe a nós investigar até que ponto esses indicadores se constroem em sentidos subjetivos configurados nas emocionalidades potencializadoras das suas aprendizagens.

Analisaremos agora um conjunto de indicadores que revelam “pistas” em como Lia se expressa emocionalmente na relação com a família e consigo mesma, sendo composto por um complemento de frases, uma fala em nossas conversações e uma reflexão em seu diário, respectivamente:

Lia: *Algumas vezes...*

Algumas vezes...não, o que acontece comigo é sempre assim: tenho que ser o marido da relação (refere-se ao namorado), tenho que ser o chefe de família, tenho que ser aquela boazinha que faz tudo pros outros, tenho que ceder para os outros ficarem bem (...) parece que só sei preparar a cama para os outros deitarem!!!!

Lia: *Se meus irmãos tem problemas eu pego na mão deles e se for preciso tiro a minha roupa e dou para eles, por que você precisa estar junto das pessoas e ajudar as pessoas que você*

ama. Esse tipo de responsabilidade foi plantado lá atrás, acho que vem da minha mãe, ela sempre disse que eu seria aquela que iria cuidar da família!!!!

***Lia:** Meu Deus do Céu, que coisa estranha (...) Jamais imaginaria que um conjunto de palavras fosse ser tão difícil para responder (Lia se refere ao complemento de frases). Na maioria das questões eu não sabia o que sentia, não conseguia me concentrar, parece que estava olhado num espelho e não me enxergava (...)*

Ao analisarmos o conteúdo do trecho referente ao complemento de frases podemos refletir em um novo indicador no processo de Lia: a banalização da sua vontade de Lia. Nesse sentido, parece que quando chega vez de Lia aproveitar o aquilo que ela mesma se esforçou para conseguir, ela precisa dar lugar aos outros, em especial, pelos ensinamentos da mãe. O lugar de Lia nesse momento da nossa construção permanece o de menos valia, como já visualizamos certa proximidade com essa produção de sentidos na configuração subjetiva em seu trabalho, assumindo o “ônus” de seus relacionamentos e cabendo o “bônus” aos outros: ***tenho que ser aquela boazinha que faz tudo pros outros, tenho que ceder para os outros ficarem bem (...) parece que só sei preparar a cama para os outros deitarem!!!!***

Cabe pensar que a forma como Lia transita na família acaba integrando de forma reificada seus comportamentos, em especial consigo mesma e na relação de obediência às orientações de sua mãe, como fica evidente no segundo trecho da construção: ***Se meus irmãos têm problemas eu pego na mão deles e se for preciso tiro a minha roupa e dou para eles; Esse tipo de responsabilidade foi plantado lá atrás, acho que vem da minha mãe, ela sempre disse que eu seria aquela que iria cuidar da família!!!!*** O que podemos refletir é que Lia acaba perdendo sua capacidade de questionar, passando a relativizar e achar “normal” que seus irmãos aprontarem e ela precisa, invariavelmente, socorrê-los, fato esse que acarreta a eliminação de sua disposição à crítica frente a esses mesmos comportamentos.

Em relação ao último trecho percebemos como Lia configura os sentidos subjetivos que se encontram associados ao esquecimento de si e o seu lugar na família. Nesse processo Lia anestesia a sua capacidade de sentir emoções desconfortáveis em relação a essas dinâmicas afetivas familiares, acomodando-se

no lugar daquela que “tudo sabe e tudo faz” e, de forma não consciente, se coloca em um “engessamento afetivo” em que os sentimentos oriundos dos conflitos não têm espaço, pois ela também não os enxerga como formas produtivas em sua subjetividade, o que poderia lhe permitir avançar na busca de alternativas diante desses mesmos problemas.

O que podemos perceber é que Lia configurou uma emocionalidade vinculada às tarefas como um arranjo de sentidos subjetivos protetores de suas relações sociais e, efetivamente, tenta neutralizar os conflitos que ela experimenta no momento atual de sua vida, mas que também possuem indicadores desde a época da infância. O que também nos chama atenção é quando Lia tem a possibilidade de se expressar e falar sobre o que é seu desejo mais íntimo, aquilo que seja genuinamente seu, ocorre um travamento, um esvaziamento de si mesma, daí a dificuldade encontrada no instrumento.

Entre os aspectos subjetivos que compõem nessa configuração estão os sentidos subjetivos associados a sua representação atual como pessoa, a dificuldade em se posicionar contrária às ordens da mãe, que acabam se tornando um conjunto de sentidos subjetivos associados com as emoções que disparam a uma emocionalidade de subserviência e que nessa integração se expressa um novo caminho investigativo: a relação com a mãe.

Vamos aos novos elementos dessa construção:

***Lia:** Acho que isso aprendi com minha mãe, minha mãe foi a minha maior referência (...) Eu me acostumei a carregar essa mochila que ela me dava, eu me sinto como se fosse mãe de 10 filhos e como se todos dependessem de mim. Desde pequena era assim, eu era o pau para toda obra da minha mãe, era Lia isso, Lia aquilo, às vezes parecia que minha mãe só me enxergava, sendo que eu tenho duas irmãs mais velhas (...) E também tem que meus irmãos são caçulas e por isso parece que foram protegidos pela mãe!!!*

No complemento de frases:

***Lia:** O tempo mais feliz..... Quando estou perto da minha mãe.*

Minha principal preocupação....Tentar ser parecida com a mãe que a minha mãe foi para mim.

Dedico maior parte do meu tempo... A cuidar da minha família.

O passado.... Às vezes boas lembranças, às vezes muito sofrido, mas sempre lembro da minha mãe.

Para Lia, a mãe possui uma representação de “bússola”, um norte, uma verdadeira referência emocional que se construiu desde muito cedo em sua vida. O que podemos pensar, a partir dos indutores do complemento de frases e no conjunto de expressões da participante, é como Lia produz sentidos subjetivos de alienação nessa relação e a forma dependente que lhe caracteriza afetivamente. Tais indicadores expressam uma fonte de sentidos subjetivos que se configurou no relacionamento com sua mãe, o qual, ainda que muito impregnado de afeto, não lhe permite assumir suas decisões e formas próprias de ver e se posicionar frente à família.

Continuando a construção, o relacionamento de Lia com mãe traz indicadores de uma força subjetiva de tal proporção que, praticamente, inibiu o desenvolvimento de novas configurações subjetivas em seus posicionamentos, exceto aqueles em que Lia era a empregada doméstica da família. Lia poderia abrir um espaço de diálogo com a mãe e reclamar ajuda dos demais filhos no cuidado com a casa, diferentemente disso, Lia prefere pagar o preço da sobrecarga: ***Eu me acostumei a carregar essa mochila que ela me dava, eu me sinto como se fosse mãe de 10 filhos e como se todos dependessem de mim.***

O resgate da intencionalidade de ser sujeito do seu processo e o posicionamento ativo de Lia quanto à própria mudança, poderiam ser momentos de ruptura com a continuidade e reificação instaladas nas relações em que se vincula afetivamente e que se convertem em ações alheias à sua vontade: questionar a mãe sobre a preferência em relação aos irmãos, propor alguma fonte de renda à família, aprender a dizer não aos outros e sim para si. O que acreditamos ser possível com a mudança é a produção alternativa de novos processos de subjetivação, podendo ser uma prática geradora de novas possibilidades à Lia de lidar com a família e, nessa condição, esses processos fazerem parte da emergência de novos sentidos subjetivos que possam modificar as próprias configurações implicadas nas emocionalidades que se articulam.

Trazemos novos elementos à construção, em especial, a função de “apagadora de incêndios” de Lia. Em um dos nossos encontros individuais, Lia comenta o caso do seu irmão Lindauro, o caçula, que contraiu uma dívida com um agiota, dívida essa para pagar um prejuízo em uma casa de jogatina clandestina na Asa Sul. Para piorar a situação, Lindauro se apaixonou pela namorada do agiota e começaram um romance. O *affair* durou menos de uma semana, quando o agiota descobriu a traição, convidou Lindauro para uma festa, que na verdade era uma emboscada, e lá, espancou-o em conjunto com outros seis homens. Resultado, no outro dia pela manhã quando Lia se preparava para ir ao trabalho, sua mãe liga contando o acontecido e pede para que ela vá socorrer o irmão. Lia de pronto larga tudo e vai ao encontro do irmão. O irmão se encontrava bastante ferido, estava desempregado, sem plano de saúde e agora precisaria de cuidados para se restabelecer. Nesse momento nenhum familiar se prontificou, até que a mãe faz a solicitação a Lia e que é acatada de imediato, sem pestanejar. Passemos à discussão com o ex-marido de Lia:

***Lia:** Thales (ex-marido) falou que não era possível receber meu irmão em nossa casa, pois não tínhamos condições, casa pequena, nós dois trabalhando, quem iria cuidar dele? (...). Eu falei, nada disso, ele vai ficar aqui conosco (...) Nesse momento está sem condições e assim que se recuperar, volta para casa da minha mãe. Como eu iria deixá-lo na mão em uma situação como essa? Gastei o dinheiro que estava guardando para fazer uma viagem de natal com o cuidador que contratei. Não sei se foi por causa disso, mas fiquei casada com Thales só por mais seis meses!!!!*

Vários pontos de análise surgem nesta construção da informação a partir dos indicadores identificados por nós e que podem revelar os sentidos subjetivos produzidos e captar a integração desses sentidos subjetivos na organização mais complexa das configurações subjetivas de Lia, sendo entendidos por nós como momentos vivos dos processos geradores de inteligibilidade destas possíveis configurações que construímos agora.

Com intuito de dar maior visibilidade ao que pensamos faremos uma série de perguntas que irão balizar nosso processo investigativo: O que faz com que Lia não consiga desobedecer a uma ordem de sua mãe? Onde está aquela gestora que se sente discriminada por seus pares e, no entanto, com sua mãe aceita tudo sem reclamar? Será que é a família que depende de Lia ou o contrário? O que será que

aconteceria se Lia decidisse enfrentar a mãe? Será que o “altruísmo” da participante não é uma “muleta afetiva” para não encarar a mãe?

O que refletimos é até que ponto o fato de Lia ter enfrentado Thales pode ser considerado como elaboração subjetiva de ser sujeito ou mais uma vez repetiu o mesmo “padrão” de ficar refém das normas ditadas por sua mãe? Noutros termos, podemos considerar que Lia, a partir da confluência de diferentes zonas de tensão exposta em seu diálogo com o marido, foi capaz de gerar uma mudança em sua emocionalidade alimentada por sentidos subjetivos emergentes nas ações de ser sujeito?

Antes de prosseguirmos na análise do trecho, queria saber o que Lia fazia junto à mãe, quais atividades que ela desenvolvia, uma vez que ***Desde pequena era assim, eu era o pau para toda obra da minha mãe, era Lia isso, Lia aquilo, às vezes parecia que minha mãe só me enxergava.***

Dando prosseguimento em nossa construção, propomos a Lia o estudo de caso de Samuel²¹, um gerente da empresa “X” que passa por algumas dificuldades em sua gestão, em especial, uma carência na competência relacionada à gestão do tempo. Vamos aos diálogos:

Hélio: *Como você pensaria um processo educativo para o Samuel?*

Lia: *Primeiro era de fato entender se esses são os pontos fracos dele, acho que faria alguns testes, tipo LJI²², buscaria um diagnóstico que me dissesse o que deveria fazer (...) O que eu tenho que fazer primeiro é saber qual é o problema dele (...).*

Hélio: *Teria algo mais a fazer além do buscar algum teste de diagnóstico?*

Lia: *Acho que não, pois primeiro tenho saber do que se trata e o teste é a melhor opção para isso (...) A gente precisa ter segurança para desenvolver um trabalho desses!!*

Vale reforçar, que acreditamos que os instrumentos são de grande valia dentro do campo das ciências e que em grande medida são fundamentais ao avanço do

²¹ Ver anexo 3.

²² LJI é a sigla de *leadership judgement indicator*, que é um teste padronizado para saber o tipo de liderança e o perfil do gestor.

conhecimento produzido. Normalmente, no ambiente organizacional, o escopo instrumental tem sido tratado de maneira a cristalizar a capacidade propositiva do gestor na criação de recursos próprios que respondam de forma singular às suas demandas, uma vez que utilizam padrões universais em sua concepção. O que questionamos é que os instrumentos sirvam de modo homogêneo e padronizado, o que, no caso de Lia, deixará poucos espaços à subjetividade, à interpretação, a outras possibilidades de buscar a aprendizagem de Samuel. Deste modo, o valor das expressões singulares que estão para além do instrumento, sendo estas fontes legítimas de informação, não cabem na construção do conhecimento tendo como base esse tipo de instrumento.

A relevância dessas expressões, ***O que eu tenho que fazer primeiro é saber qual é o problema dele; A gente precisa ter segurança para desenvolver um trabalho desses*** está no valor que Lia dá ao instrumento, atribuindo a ele o seu “porto seguro. A condição que Lia busca no instrumento é a certeza de estar embasada em um conhecimento “cientificamente comprovado”, fato esse que lhe respalda frente a quaisquer interrogações futuras. Esse novo indicador que denominamos de “supremacia hierárquica do instrumento” se expressa na produção de sentidos de Lia que se articulam no âmbito do seu trabalho como uma configuração que valida suas tarefas laborais. Em linhas gerais, o que Lia busca é organizar um diagnóstico em uma perspectiva psicométrica com fins classificatórios, com objetivo de identificar quais são as competências que estão deficientes em seus colaboradores e que possam ser sanadas a partir de uma capacitação, por exemplo. Sendo assim, as práticas diagnosticantes se limitam à aferição dos comportamentos observáveis, com base em padrões normativos de condutas.

Vamos a outros trechos que permitam desenvolvermos melhor essa construção, agora com a equipe de Lia:

Hélio: *Trazendo para o seu contexto, como você pensaria em propor um curso a partir das necessidades da sua equipe, o que você iria considerar?*

Lia: *Na controladoria os relatórios são a base do nosso trabalho, é a partir deles que os gerentes tomam decisões e baseiam onde vão ser alocados os recursos. Quando você pede algo diferente a equipe não conseguem fazer (...) Por isso já contratei um curso de Excel, pois as meninas têm*

dificuldades em fazer planilhas, às vezes acho que parece grego para elas (...) Como eu queria chegar para minha equipe e só dizer: preciso disso, disso e disso e pronto, elas me apresentassem aquilo que havia pedido!!!!

Nesse processo em que Lia situa sua forma de entender os problemas da equipe, encontra-se uma lógica pautada na concepção mecanicista da aprendizagem, que não considera os aspectos subjetivos dessa relação e tem como forte caracterização a passividade do aprendiz, com predomínio de operações de assimilação mecânica dos conteúdos, em que as funções reprodutivas ocupam um lugar central: ***Como eu queria chegar para minha equipe e só dizer: preciso disso, disso e disso e pronto, elas me apresentassem aquilo que havia pedido!!!!***

Para Lia, tudo se resolve com a lógica operacional do “saber-fazer”, em que o foco de sua ação pedagógica passa a ser sanar as dificuldades da equipe com o Excel, ficando de fora uma série de outros elementos constituintes dessa teia que é o aprender, como por exemplo, os aspectos relacionais de Lia com sua equipe, a dinâmica conteudista dos cursos contratados por ela, a pouca interação com suas comandadas. Sem que haja uma compreensão real, personalizada, que envolva trocas de saberes entre a equipe e Lia, ambas as partes terão dificuldades para utilizar esse conhecimento em situações novas, que requeiram autonomia e criatividade frente aos novos desafios que surgirão nessa realidade.

Percebi que Lia estava mais receptiva a críticas e esse era o momento de iniciar uma nova relação na pesquisa: formular perguntas geradoras, instigar a participante a pensar sobre pontos que ainda não havia refletido, questioná-la sobre suas contradições, enfim, redirecionar meu posicionamento com intuito de promover novas reflexões e também ter um impacto em seu complexo sistema configuracional, em especial na produção de sentidos vinculada a sua aprendizagem e os demais desdobramentos que estamos construindo na tese. Começo minhas colocações com muito zelo e respeito, contudo, sem deixar de expressar o que penso do posicionamento de Lia. Vamos ao diálogo:

Hélio: *Lia, você quer muito que sua equipe tenha autonomia, criatividade, certo?*

Lia: *Era tudo o que eu mais queria nessa vida (risos)*

Hélio: *E como você vai conseguir isso contratando um curso sem antes ter falado com sua equipe para saber quais eram as reais necessidades? Como você acha que conseguirá esse objetivo contratando um curso sem fazer um briefing²³? Quantas vezes você mencionou que os gestores te “excluem” de determinadas situações e será que você não está fazendo o mesmo com sua equipe nesse momento?*

Com o objetivo de ter acesso ao que de fato a equipe precisa, o trabalho pedagógico que a “gestora-educadora” Lia poderia pensar em realizar, partiria em problematizar as dificuldades suas e da equipe, ter um posicionamento frontal na gestão, ao invés de ficar com “frases prontas” e “tapinhas nas costas”, aquelas que são apenas para inflar o ego, pautadas na reprodução do conhecimento ou na ênfase meramente instrumental.

Trazer à tona essa problematização referente à aprendizagem se faz necessário, uma vez que a articulação entre o processo de aprender, às emoções e à motivação, é favorecida quando se tem um espaço de diálogo franco e aberto, que pautam a relação da aprendizagem para além da aquisição de um saber, implicando um trabalho educativo que promova a subjetivação associada a este mesmo saber. A experiência da aprendizagem subjetivada pela produção de sentidos requer a implicação emocional da pessoa que aprende, fato esse pouco provável em ser alcançado quando aqueles que serão capacitados, sequer, foram consultados. O engajamento produtor de sentidos subjetivos na relação com a aprendizagem subjetivada não condiz com as capacitações e treinamentos de prateleira, uma vez que são concebidos a partir de parâmetros universais: se esse curso deu certo em uma empresa, logo terá o mesmo resultado em quaisquer outras.

Recuperando o diálogo, percebo que Lia fica visivelmente chateada, uma vez que meus questionamentos e ponderações são a antítese de suas afirmações enquanto gestora, daquela que faz tudo unilateralmente, do papel de “sabichona da gestão” e de outras representações que ela nutre nas relações profissionais.

Lia: *Como isso é possível? Mas não sou eu que tenho que ter a responsabilidade sobre os treinamentos da minha equipe? Não sou paga para isso? Essas são as minhas atribuições e se depois qualquer coisa der errado é para cima de mim que vêm as cobranças!!!!*

²³ Briefing: palavra de origem inglesa que significa instrução, muito utilizada no meio corporativo para sinalizar uma aproximação entre cliente e prestador de serviço, com objetivo de customizar capacitações e treinamentos.

Ainda que muito sensibilizada, Lia se envolve no diálogo efetivamente e me interroga várias vezes querendo saber de onde eu tinha tirado aquelas ideias a seu respeito. Entre outros aspectos, pontuei que, a meu ver, tanta dedicação, eu diria quase um culto ao conhecimento, era uma maneira de tentar se sobressair no campo profissional, passando a viver em prol de mostrar para os outros suas capacidades como gestora, pois isso lhe daria um lugar que sempre almejou e que por questões sociais, infelizmente não tenha conseguido no tempo que gostaria. Assim como na família isentava seus parentes das responsabilidades do autocuidado, da gestão financeira, de tomarem conta das suas vidas, pegando para si tal papel e que em relação a sua mãe, mesmo nutrindo um afeto todo especial, sua genitora lhe tirou alguns espaços substanciais de desenvolvimento, e que ela também aceitara essa relação, posicionando-se, muitas vezes, como a “salvadora da pátria”, aquela que sabe tudo, situação recorrente em sua gestão.

Fiz um esforço neste momento em que a relação permitia abordar o assunto de forma mais incisiva, aproveitar o diálogo sincero e autêntico como um recurso educativo ímpar que permitiu a Lia perceber alguns aspectos em relação a si mesma e sobre os quais nunca se havia proposto a pensar, o que lhe possibilitou questionar e rever posições pessoais frente à vida. Lia fica quase um mês vindo em todos os nossos encontros, realizando todas as atividades propostas e sempre querendo saber mais e mais sobre minha forma de pensar sobre ela e todas as vezes eu afirmava minhas ponderações explicando para ela o meu entendimento sobre os diversos assuntos que havia falado.

Lia chega ao nosso próximo com um “ar” diferente, vamos ao diálogo:

Lia: *Helio, semana passada fiquei muito pensativa, até chateada, com tudo aquilo que você me disse (...) estava pensando nisso, quem é o conhecedor do conhecimento? Sentar nessa cadeira me faz senhora do conhecimento? Quem vai entrar na minha equipe, vai aprender comigo? Por mais que diga que é uma troca? Acho que preciso rever minha postura, a gente fala muito isso (...) fala o que as pessoas querem ouvir, estou sentada aqui, por mais que venha alguém da minha equipe com algo novo, eu sempre vou me colocar na situação de que eu sei mais, já estou cansada disso (...)*

Hélio: *E como você avalia esse seu novo momento?*

Lia: Sei que isso para mim ainda é dolorido, difícil abrir mão das minhas certezas (...) Porque o outro também pode me ensinar e porque o Hélio só eu tenho ensinar? Neste caso não existe troca, se eu achar que eu tenho sempre que ensinar, que acrescentar, tenho que saber tudo, estar com tudo pronto, é muita responsabilidade, eu não sei tudo.

No diário reflexivo Lia escreve:

Lia: Meu Deus, nunca pensei que isso fosse mexer tanto comigo, nunca imaginei que uma conversa pode ser tão profunda ao ponto de me desestabilizar (...)

Em primeira análise, os termos ***semana passada fiquei muito pensativa, até chateada, com tudo aquilo que você me disse (...) estava pensando nisso, quem é o conhecedor do conhecimento?***, pois possuem indicadores de uma configuração subjetiva em que Lia, aparentemente, demonstra não estar mais fixada em aspectos puramente operacionais na gestão, como com frequência aparecia em nossas conversas, e passa a buscar outro nível, mais reflexivo em pensar sua gestão. Vamos continuar atentos a esse e outros indicadores que caminhem nessa direção da construção.

Minha impressão é que Lia passava a estar implicada na pesquisa em outro nível emocional, nível esse em que não havia mais reservas, Lia está se despindo e tirando suas “armaduras e defesas” para que pudesse ter um diálogo favorecedor a condição de sujeito. Temos que ficar atentos, pois talvez Lia tenha iniciado o processo de subversão de indivíduo para sujeito, e que tal processo acontece quando ela for capaz de transcender suas próprias cristalizações subjetivas, sendo essas cristalizações um processo inerente à própria subjetividade, criando um caminho diferenciado em sua trilha de aprendizagem. ***Sentar nessa cadeira me faz senhora do conhecimento? Quem vai entrar na minha equipe, vai aprender comigo? Por mais que diga que é uma troca? Acho que preciso rever minha postura.***

O aspecto subversivo a que nos referimos no parágrafo acima também faz parte da aprendizagem que procuramos trabalhar com Lia nesse momento. Tal processo de aprendizagem baseia-se na liberdade do pensamento, na problematização da relação do homem com o mundo, que viabiliza sua emergência enquanto sujeito de sua aprendizagem e sua inserção crítica na realidade, ou seja, é a antítese da domesticação alienante que Lia prega com sua equipe e faz consiga

mesma. Com esse entendimento, a crítica construtiva, a prática dialógica, o reposicionamento no pensar, a inquietação provocativa, tem a intenção de fazer com que Lia confronte suas limitações atuais, expanda seus recursos psíquicos e se reaproprie dos seus referenciais de vida, de seus valores, de suas crenças, podendo avançar nos limites de seu processo pessoal, buscando alternativas diante da instabilidade gerada a partir do não saber, permitindo um posicionamento diferenciado em seus diversos espaços de atuação. ***Neste caso não existe troca, se eu achar que eu tenho sempre que ensinar, que acrescentar, tenho que saber tudo, estar com tudo pronto, é muita responsabilidade, eu não sei tudo.***

São muito interessantes as expressões subjetivas que emergem em relação ao processo reflexivo de Lia, como por exemplo, a rejeição em ser aquela que “tudo sabe e tudo vê”, a aceitação do não-saber como novas formas de aprendizagem, a possibilidade de contar com a equipe nos rumos do seu departamento, que passam a ser concebidos por nós como indicadores de uma produção de sentidos subjetivos que se configuram como uma expressão dos novos estados subjetivos de mudança de Lia, que devemos conhecer mais aprofundadamente e trabalhar sobre alternativas possíveis em seu processo de ser sujeito. ***Acho que preciso rever minha postura, a gente fala muito isso (...) fala o que as pessoas querem ouvir, estou sentada aqui, por mais que venha alguém da minha equipe com algo novo, eu sempre vou me colocar na situação de que eu sei mais, já estou cansada disso (...)***

A própria definição de mudança que Lia verbaliza traz uma conotação subjetiva da dificuldade implicada nessa relação. Essa palavra carrega, com frequência, uma representação de turbulência, das “coisas fora do lugar”, sacrifício e uma questão temporal, quando o que buscamos com Lia trata-se de mudanças estruturais na forma de se relacionar com os outros (parentes ou colegas de trabalho, na verdade consigo mesma), no qual será muito importante gerar novos sentidos subjetivos na interface dessas configurações. As motivações que podem ser geradoras de novos sentidos subjetivos e levarem ao desenvolvimento de novas formas de vivências em Lia, seja no plano pessoal ou profissional, vão depender da receptividade em que ela se coloca frente a esses desafios. ***Sei que isso para mim ainda é dolorido, difícil abrir mão das minhas certezas.***

Prosseguindo na construção da informação, Lia traz uma situação que aconteceu em seu local de trabalho e quer dividir comigo:

Lia: *Semana passado aconteceu uma situação pontual, tivemos um almoço com o diretor e os superintendentes, para prestarmos contas sobre um empreendimento. Bil (gerente manutenção) disse que não poderia ir e que eu fosse e respondesse por ele no caso de dúvidas. Falei: - Olha só Bil, se me perguntarem coisas da sua área e não souber, não vou responder. Fiquei feliz comigo, por que em outras ocasiões eu estaria me escabelando para dar conta e também por que fui sincera comigo, não menti e nem quis agradar!!!*

Helio: *O que te deixou feliz Lia?*

Lia: *Simplesmente não tenho mais obrigação de ser a certinha (...) Então essa obrigação que eu tinha antes, de ter que dar a resposta sobre coisas que não eram da minha área eu não tenho mais. (...) Parece que saiu um trem das minhas costas, acho que eu carregava muita sobrecarga que dos outros!!!!*

Lia inicia um processo de novas descobertas e construções que poderão ser favorecedoras nas produções de sentidos que avancem em seu autodesenvolvimento, precisamente, outro tipo de aprendizagem que lhe permita superar as experiências atuais, transformando esse material psíquico para suas decisões em um reposicionamento quanto à condução de sua gestão. Seu percurso de aprendizagem, marcado por atitudes em busca do aperfeiçoamento constantes na vida de Lia, acreditamos, que terá implicações subjetivas em suas produções de sentidos de sentidos em relação a sua imagem pessoal, noutros termos, falamos de um processo identitário que se inicia.

Acreditamos que esses desdobramentos gerem novas percepções de si, agora com uma disposição favorável e acima dos preconceitos e discriminações sofridas por Lia. A partir desse novo enredo subjetivo, construímos a hipótese da mudança em que Lia passa a configurar em sua vida. Essa hipótese emerge das implicações de sentido subjetivo da nova forma de aprender que Lia esboça nesse momento e que possui múltiplas capilaridades em sua história de vida. O modo como Lia viveu suas aprendizagens descrevem elementos que não estão restritos à aprendizagem apenas e que, também, não estão unicamente imbricados nessa relação, ou seja, as transformações de vida pelas quais Lia passou em diferentes esferas não a

deixaram indiferente quanto à percepção de que algo mudou em si mesma, cuja mudança ela ainda não sabe expressar.

Lia começa uma aprendizagem e um posicionamento pessoal em que temos indicadores de uma orientação à autonomia, que produzem sentidos subjetivos vinculados à nova fase vivida por nossa participante. Sua posição ativa frente às velhas dificuldades, que caracterizaram seu relacionamento com seus colegas de trabalho, agora dão lugar a integração de uma configuração subjetiva que desperta seu interesse por aquilo que é seu de fato, e não mais a dar conta do trabalho alheio buscando aceitação: ***Bil (gerente manutenção) disse que não poderia ir e que eu fosse e respondesse por ele no caso de dúvidas. Falei: - Olha só Bil, se me perguntarem coisas da sua área e não souber, não vou responder.***

Lia também inicia outro processo que em nosso modo de pensar torna-se muito proveitoso, uma vez que mostra sua capacidade de expandir seus horizontes, falamos especificamente da autocrítica: ***Então essa obrigação que eu tinha antes, de ter que dar a resposta sobre coisas que não eram da minha área eu não tenho mais. (...) Parece que saiu um trem das minhas costas, acho que eu carregava muita sobrecarga que dos outros!!!!***

O que antes para Lia era algo impensado, agora começa a aparecer como mais facilidade em seu discurso: o posicionamento crítico e verbalizado na relação com seus pares. Essa crítica carrega uma produção de sentidos que poderá se configurar no âmbito afetivo de Lia como um sentimento de fortalecer suas realizações, empoderando-se para que não precise mais depender da aceitação do outro, fato esse que parece ter fragilizado sua capacidade de desenvolver ações efetivas em que houvesse algum tipo de divergência. O compromisso do trabalho educativo que se vislumbra para nós nesse momento da pesquisa é o de construir “pontes de articulação” entre relações e condições sociais de Lia, que até essa fase de sua vida encontravam-se encobertos pelo senso de ser a perfeitinha, com a dimensão de sujeito em seu processo: ***Fiquei feliz comigo, por que em outras ocasiões eu estaria me escabelando para dar conta e também por que fui sincera comigo, não menti e nem quis agradar!!!***

Lia chega para um de nossos encontros com várias anotações, algumas do diário reflexivo, outras de uma reunião de seu trabalho e mais algumas do curso que realizamos, vamos à conversação:

***Lia:** Eu te digo que as coisas começam a ficar muito mais fáceis, situações que passavam sem perceber, hoje começam a ficar mais claras para mim (...). Às vezes me vejo em situações de como resolver tudo, mas aí fico em um diálogo comigo mesma: - Calma Lia, deixe sua equipe falar, talvez tenha algo para você aprender aí!!!. Nem tudo consigo fazer, mas tem coisas que já consigo e me vejo fazendo. Eu me peguei esses dias em uma situação dessas (...) Eu sou muito técnica e minha linguagem também é, e estava numa reunião de equipe e a Shiela (colaboradora da equipe), não estava conseguindo me entender. Confesso que meu primeiro sentimento foi de dizer: - Eu sei e sou assim mesmo, você que corra atrás como eu corri para aprender!!! Daí parei e ouvi!!! Nossa, acho que me fez mais bem para mim do que para ela (...) Aprendi um outro jeito de explicar (...) Acho que as nossas aulas sobre a subjetividade começaram a fazer efeito (risos).*

Interessante acompanhar esse momento de Lia que, ainda que por processos inconscientes e de forma tímida, começa a trabalhar com a diversidade de pensamentos em sua equipe. Lia, por ser muito prática e técnica em sua gestão, e tal comportamento era a continuação em sua forma de ensinar a equipe, buscava uma orientação a partir da necessidade de “materialização dos conhecimentos”, o que acarretava uma aprendizagem estereotipada e idealizada, deixando poucos espaços à diversidade, tendo nesse processo de aprendizagem a antítese de uma educação como prática do livre pensar, de “pensar fora da caixa”. Em um passado não muito distante, Lia centrava-se na condição unilateral de propor a forma como sua equipe iria aprender, o que eximia o grupo de colaboradoras de responsabilidade e coautoria na condução desse processo. O que podemos perceber é que, por ora, Lia se mostra mais aberta ao outro e isso é um indicador na produção de sentidos da mudança, em que sua configuração subjetiva do aprender agora comporta a diferença do pensar, antes excludente, agora, uma possibilidade de novas aprendizagens: **Às vezes me vejo situações de como resolver tudo, mas aí fico em um diálogo comigo mesma: - Calma Lia, deixe sua equipe falar, talvez tenha algo para você aprender aí!!!. Nem tudo consigo fazer, mas tem coisas que já consigo e me vejo fazendo.**

Continuando nossa análise, Lia passa a ter comportamentos distintos em relação a sua aprendizagem, direcionada a esse novo cenário que parece romper com sua percepção inicial, destacada como uma relação hierarquizada no sentido de “quem sabe e fala é o chefe” e “quem não sabe e escuta são os subordinados”. Quando Lia se propõe a escutar o outro, não mais como um apêndice de sua vontade, não mais como alguém que vai concordar com tudo aquilo que é dito, nesse momento Lia se torna receptiva às diferenças e sua escuta passa a ser uma escuta de acolhimento ao não familiar, ao divergente, ao estranho que contém uma aprendizagem e um ponto de vista que precisam ser integrados no seu escopo. Nesse instante, a aprendizagem ganha desdobramentos a partir dos quais a produção de sentidos de Lia passa a ser configurada por outros valores e experiências que irão nutrir, recursivamente, a configuração subjetiva da mudança: ***Daí parei e ouvi!!! Nossa, acho que me fez mais bem para mim do que para ela (...) Aprendi um outro jeito de explicar (...) Acho que as nossas aulas sobre a subjetividade começaram a fazer efeito (risos).***

Uma questão colocada por Lia me chamou a atenção em especial: a reunião com a equipe. No instante em que Lia se abre ao diálogo as críticas e reflexões da equipe passaram a compor uma nova configuração subjetiva em sua produção de sentidos subjetivos, uma vez que expressam um espaço relacional em que a produção de conhecimento torna-se coletiva, caracterizada pela autonomia do pensar, da livre iniciativa, tendo o outro como partícipe tão importante quanto Lia nessa produção, algo muito diferente das ações anteriores de nossa participante.

Me interessei pelo assunto e questionei Lia:

Helio: *Deixa eu entender Lia, você começou a fazer reuniões periódicas com sua equipe? Qual objetivo?*

Lia: *O que acontecia muito comigo era o seguinte: eu escutava, mas na verdade eu só escutava aquilo que me convém escutar (...) se algumas das meninas da equipe falassem algo diferente daquilo que eu queria ouvir, pronto, já deletava!!! Fiquei pensando, será que estou recebendo o feedback de fato ou é só coisa prá inglês ver? Quando eu comecei a chegar mais perto da equipe, comecei a sentir elas mais próximas, algo mudou, por que se antes, toda a reunião a gente falava as mesmas coisas, hoje está diferente, parece que elas perderam o medo de falar e dizer o que pensam.*

O que Lia passa a propor em sua nova fase de gestora é uma “via de mão dupla” em seu comando frente à equipe. Com esse tipo de aprendizagem emergente, Lia precisará enfrentar seus “medos estruturais”, aqueles que lhe acompanham há um bom tempo, quais sejam, o medo de estar sem razão naquilo que diz, que alguma das “meninas da equipe” tenha um argumento melhor que o seu, que ela tenha que se “dobrar” e fazer aquilo que o grupo entende como sendo melhor, enfim, ela precisará ter recursos subjetivos para encarar esse novo desafio. Lia se envereda para uma aprendizagem, tanto sua como da equipe, em que o envolvimento ativo, criativo, reflexivo das partes, orienta-se por iniciativas e modos de aprendizado que rompam com as determinações clássicas e a passividade tão comuns no *modus operandi* da gestora.

Contudo, a condição de sujeito, uma vez alcançada, não significa “deitar em berço esplêndido”, e está tudo resolvido na vida de Lia. Muito antes, pelo contrário, a manutenção de tal condição é dependente dos recursos subjetivos que Lia terá condições de elaborar e colocar em prática em suas relações cotidianas na aprendizagem pessoal e como líder da equipe. Vale ressaltar ainda que, não necessariamente, Lia se tornará sujeito em todas as esferas da vida, como por exemplo, junto aos seus familiares, em especial na relação com sua mãe.

Recuperando nosso diálogo anterior, as novas oportunidades na aprendizagem de Lia se fazem presentes, abrem as portas para um nicho muito pouco acessado anteriormente em seu processo, o da construção coletiva e do compartilhamento de ideias. As reuniões que Lia começa a rotinizar em sua gestão representam simbólica e emocionalmente uma produção de sentidos subjetivos em que o outro, no caso a equipe, passa a não ser mais configurada como inimiga, algum tipo de risco que colocava Lia em posição reativa com certa frequência, pelo contrário, passa agora a integrar um “combustível”, algo que pode “aditivar” essa relação: ***Quando eu comecei a chegar mais perto da equipe, comecei a sentir elas mais próximas, algo mudou, por que se antes, toda a reunião a gente falava as mesmas coisas, hoje está diferente, parece que elas perderam o medo de falar e dizer o que pensam.***

Lia passa a buscar cada vez mais saber sobre si e aquilo que lhe falta para ser uma boa gestora. Essa busca é mais uma produção de sentidos configurada por

emocionalidades que aponta o caminho de ser sujeito em Lia. Em um determinado momento da pesquisa, já para o final, Lia faz um pedido inusitado:

Lia: *Helio, a gente pode refazer o complemento de frases?*

Helio: *Podemos sim Lia, mas qual seria o objetivo?*

Lia: *Acho que aquela Lia do início da pesquisa já não é mais a mesma, talvez tenha dado espaço para uma outra e quero ver quem é essa!!! Na verdade Helio fiquei maturando muito aquela nossa conversa em que tive que me desconstruir, me fez ver coisas que estavam embaixo do meu nariz e eu não conseguia ver. Poderia ter abandonado a pesquisa, mas não sei por que, ali me senti viva de novo!!! Aquela conversa durou mais de um mês (risos) e está comigo até hoje, espero que fique comigo como um sinalizador, para eu não esquecer tudo que aquilo significou (...) Foi duro de encarar, mas era o jeito, ficar como estava não me acrescentava mais nada!!!*

Independente das novas construções advindas do complemento, o mais importante foi modo de se posicionar de Lia, que por meio dessa solicitação, identificamos indicadores de um nível de engajamento diferenciado, em que a participante gera novos sentidos subjetivos que contribuem às modificações que a levaram ao processo de mudança em suas configurações subjetivas. As emoções envolvidas neste processo reflexivo de Lia, que mobiliza a consciência de si e a conecta em uma reorganização crítica de seu autodesenvolvimento ou até mesmo na interrogação dos seus pontos de vista, tornam-se elementos fundamentais para reassumir novas posições dentro dos contextos sociais em que se insere e, são considerados fortes indicadores de mudança, em especial, do posicionamento de quem ela é.

A emergência da condição de sujeito que Lia construiu expressa a possibilidade de ruptura com o sistema normatizado individual e social de que ela fazia parte, ou seja, ela passa a não mais pactuar com o jogo de regras estabelecidas e contratualizadas por ela mesma na interface de suas relações. Ao afirmarmos a condição de sujeito de Lia, tal ponto não é negação das regras e as referências sociais. Diferentemente disso, implica que ao reconhecer as regras, possa abrir uma dinâmica relacional em que os processos de reflexão, crítica e iniciativas frente a seus desdobramentos subjetivos sejam geradores de novas possibilidades em sua vida. O que percebemos é que a subversão de Lia ao sistema de regras é entendido por nós como uma produção de sentidos subjetivos que, no

primeiro momento desestabilizou suas verdades absolutas, e no segundo momento, proporcionou uma nova configuração subjetiva: ***Na verdade Helio fiquei maturando muito aquela nossa conversa em que tive que me desconstruir, me fez ver coisas que estavam embaixo do meu nariz e eu não conseguia ver.***

No complemento de frases Lia escreve:

Lia: *Meu futuro...*

Não só a Deus pertence, mas a mim. Nós somos responsáveis pela nossa trilha, se não correr atrás, nada vai acontecer. Enquanto gestora estou correndo atrás de aperfeiçoamento, buscando ser uma pessoa melhor, ouvindo mais, interagindo mais, sendo mais receptiva aquilo que vem da equipe. Não sei se onde estou é o meu lugar, se quero ascender, se quero migrar para outra área, sinceramente não sei (...) Mas o que eu sei é que não quero mais parar (...)

Helio: *O que significa não parar Lia?*

Lia: *Eu vejo um grupo que não se sustenta no resultado profissional e eu quero muito me profissionalizar ainda mais. Com uma diferença agora que eu não tinha antes: ser mais profissional não quer dizer mais cursos, ainda que ame estudar, mas quer dizer ser mais humana, dar colo para as pessoas sem ser assistencialista (...) Estou mais preocupada com os tipos de relações, quero as verdadeiras. Quanto mais você me agrada, mais eu gosto de você, isso é fácil, quero ver trabalhar com os diferentes que não pensam como você!!! Acho que só nesse caso serei uma boa profissional e uma pessoa melhor!!!*

Tais expressões nos possibilitam afirmar as mudanças produtivas na vida de Lia, que se expressam no âmbito pessoal e profissional, porém, não as relacionamos a este ou aquele encontro, quando da utilização desse ou daquele instrumento, ou antes, ou depois de tal reflexão pontual, mas sim por uma infinidade de processos simbólicos e emocionais em uma constelação de arranjos afetivos em que conflitos, considerações, cisões, contradições, reificações, hipóteses tiveram alguma participação nesta produção de sentidos subjetivos conscientes ou não.

O que podemos pensar é que facilitamos a emergência de novos sentidos subjetivos, entretanto, não temos nenhum tipo controle sobre a forma em que se articularam, tampouco os desdobramentos que aparecerão nas atividades diárias de Lia daqui para frente, cuja trajetória é uma fonte constante de novos processos de subjetivação que propiciaram a mudança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da referencial teórico por nós adotado, os resultados da pesquisa são as construções que elaboramos ao longo da tese (MITJÁNS-MARTÍNEZ e GONZÁLEZ Rey, 2017), fazendo aqui uma síntese sobre o caso e apontando novas diretrizes às pesquisas futuras.

Esta tese se baseou na Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica e a pesquisa investigou como ocorre o processo de aprendizagem dentro do ambiente organizacional, considerando a produção de sentidos subjetivos, as configurações subjetivas advindas dessa interface e as articulações emocionais envolvidas neste processo educativo.

Realizamos um estudo de caso e aprofundamos a investigação sobre as produções de sentidos subjetivos no contexto empresarial, a forma como a gestora liderava sua equipe no tocante de ensinar e aprender e seus possíveis desdobramentos: o que é ser gestora, mulher, afrodescendente, provedora da família, quais papéis surgem desta relação, quais interfaces se encontram na subjetividade social que também identificamos na subjetividade individual, como ocorre o processo de aprendizado dentro do sistema de relações competitivo e como se configuram emocionalmente essas relações no cotidiano de nossa participante.

Os eixos temáticos nos quais desenvolvemos a investigação foram a interface entre a subjetividade social e processo educativo e as configurações subjetivas responsáveis por uma emocionalidade que sejam promotoras da relação de ensino-aprendizagem, e tais eixos não foram dados *a priori* e sim construídos ao longo da pesquisa e possibilitaram uma série de reflexões e apontamentos que iremos sintetizar a seguir.

Em relação ao primeiro eixo, podemos compreender a multiplicidade de fatores que configuram a subjetividade social, multiplicidade essa expressa no conjunto de indicadores que construímos, quais sejam: indicadores da relação verticalizada nas tomadas de decisão e no tratamento dado aos gestores; indicador de padronização, que por desdobramento faz secundária a capacidade ativa e produtiva dos gestores; indicadores do modelo de gestão ascético, normatizado e quantitativo; indicador de despersonalização do outro; indicador da falta de espaços de diálogos; indicadores

de alienação ao instrumentalismo e do papel acrítico dos gestores e indicadores do processo educativo como um sistema fechado, regular e ordenado.

A pessoa está sempre inserida em uma rede de processos simbólicos e emoções, isto caracteriza sua existência social. As atividades e relações humanas são configuradas umas às outras dentro de um complexo sistema subjetivo da própria existência humana, sendo a configuração subjetiva resultante dos múltiplos desdobramentos inter-relacionados de suas articulações nessas redes da vida social. Os desdobramentos dos sentidos subjetivos representam uma produção subjetiva e que muitas vezes se tornam eles mesmos as fontes de sentidos subjetivos. Os fatores culturais, sociais e suas relações recíprocas surgem indissolúvelmente organizados em termos subjetivos dentro de configurações subjetivas que resultaram de experiências vividas. Dizemos isso, pois cabe salientar que ainda que todos esses indicadores fizessem parte da subjetividade social da empresa pesquisada, Lia não produziu sentidos subjetivos sobre todos eles, muitas vezes era o contraponto da relação. Nenhuma realidade é dada e sim construída, por isso é que Lia gerou sentidos subjetivos para alguns indicadores e outros não, ou seja, a subjetividade individual é o “fiel da balança” na produção de sentidos subjetivos.

Desta forma, o conceito de subjetividade propicia inteligibilidade aos fenômenos originados pelo caráter gerador das produções humanas, sem a esta se reduzir, uma vez que em seu desenvolvimento estão situados os aspectos cultural, social e histórico. Nessa conjunção é que experiências humanas ganham formas singularizadas por emocionalidades diversas as quais, recursivamente, implicam novas confluências e desdobramentos sem que a questão ambiental seja definidora dessas mesmas relações. A origem e os desdobramentos das produções subjetivas do sujeito não são possíveis de determinação a partir de uma lógica de causa e efeito, noutros termos a subjetividade social é mais uma partícipe desse grande mosaico que é a configuração subjetiva.

Em relação ao segundo eixo, percebemos nessa pesquisa que a produção de sentidos subjetivos de Lia se expressava de forma distinta em momentos em que ela se posicionava como sujeito e, enquanto sujeito, estava implicada pela qualidade das relações estabelecidas, pela abertura ao diálogo como possibilidade de

compreensão de seus caminhos tão singulares, mobilizando seu pensamento e o transformando em estímulos provocadores de sua condição favorável a mudanças, promovendo assim uma postura mais ativa como uma via de emergência de ser sujeito.

As emoções que se apresentaram no transcórre da aprendizagem de Lia, não estão isentas àquelas outras emocionalidades produzidas em diferentes épocas e espaços relacionais de sua vida, um exemplo disso são as vivências infantis que ela carrega até os dias atuais. Essas emoções se integram na produção de sentidos subjetivos, se articulam em configurações subjetivas e representam um momento da vida integral da pessoa. Deste modo, a dinâmica dos movimentos emocionais no interjogo de uma vivência ou atividade é alicerçada por uma lógica configuracional da qual resulta uma condição emocional subjetivamente produzida que não obedece a qualquer lógica de correlação. As emoções se caracterizam por uma complexidade que aponta para a relação polissêmica, polifônica e multifatorial e dessa forma, dão visibilidade ao arcabouço teórico que utilizamos na elaboração da tese.

O que podemos perceber em relação às mudanças de Lia, é que a qualidade das novas relações construídas por ela foram fundamentais neste processo, tais como os afetos mutuamente vividos e compartilhados com sua equipe, ainda que de forma incipiente, em que foram criadas condições que possibilitaram o diálogo e o encontro consigo, na qual aparecem os sentimentos de controvérsia, de responsabilidade, de aceitação.

Nesse contexto, vale lembrar a importância da posição da participante em estabelecer um diálogo franco consigo, assim como os espaços vivenciais que se abriram nessa relação, o que lhe permitiu organizar o ambiente social de forma a possibilitar condições à experiência nos momentos de intimidade e parcerias, criando oportunidades para os processos de desenvolvimento e autenticidades afetivas. A partir desta autenticidade favorecedora das mudanças em Lia, autenticidade esta entendida por nós como uma configuração versátil, complexa e com infinitos desdobramentos, Lia passa a se envolver definitivamente com aquilo que é seu, do seu processo, das suas dificuldades, assume riscos, não hesita em colocar na balança seus próprios medos e cria um clima em que a autoexpressão passa a coexistir com outros espaços em sua vida.

Sugerimos a partir da pesquisa que se busquem alternativas objetivas nas práticas da educação empresarial. Com base neste entendimento, o desenvolvimento de alternativas às aprendizagens compreensivas a partir dos aportes da Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórica, devem se constituir como espaços dialógicos, que sejam pautados por práticas coletivas, imbricadas no âmbito social e submetidas à participação daqueles que serão os beneficiários dessas práticas. Desta forma estamos reconhecendo as dimensões incoerentes e transitórias dos sujeitos que as vivenciam, tornando possível recuperar o sujeito que aprende integrando a subjetividade como sistema complexo e dialógico. Diante do exposto, apontamos a Teoria da Subjetividade como aporte para repensar as concepções e práticas da educação no campo empresarial a partir das seguintes contribuições:

- ✓ Por apresentar uma representação da psique como sistema complexo que, de forma simultânea se apresenta como processo e como organização permitindo compreender a aprendizagem de forma dinâmica e imprevisível. Com esse entendimento, supera-se a perspectiva racionalista e cognitivista, na medida em que o processo de aprendizagem não se resume a um conjunto de aquisições cognitivas ordenadas por etapas, diferentemente disto, passa a ser visto com características assimétricas e irregulares, integrando emoções, fantasia e imaginação, que permitam novas aprendizagens ao sujeito. São as assimetrias e contradições que possibilitam ao sujeito o tensionamento produtivo no qual o jogo relacional com o não saber permite o enfrentamento do conhecimento já estabelecido
- ✓ Por reconhecer a capacidade geradora do sujeito e a sua possibilidade de particularização do conhecimento e das experiências, reconhece também sua capacidade de transformar a realidade, de dar contornos pessoais a ela e de assumir a responsabilidade pela sua atuação enquanto um ser social, crítico e reflexivo. Mais do que isso, reconhece que é nesse processo de singularização e apropriação das experiências que ocorre a aprendizagem significativa. A partir

desse entendimento supera-se a lógica adaptativa da aprendizagem proposta pela abordagem pragmática outrora apresentada

- ✓ Por representar uma relação com o conhecimento e com o saber científico que se converte em um avanço ao próprio conceito de Educação, sendo propositiva de uma relação na qual a informação adquire status de aprendido quando é personalizada e (re) construída pelo sujeito que aprende, caracterizando a aprendizagem como um processo gerador do sujeito, tanto quanto o conhecimento como um modelo de inteligibilidade em construção permanente fruto da produção humana.
- ✓ Conceber a subjetividade como uma produção de sentidos do professor na concepção e execução do trabalho pedagógico, rompendo com mecanismos universais de caráter cognitivo ou a capacidades individuais isoladas, para concebê-la como um processo subjetivo e multiarticulado, que adquire sentido e significação de forma diferenciada, organizando seu pensamento, aqui entendido por nós como parte de sua “atuação pedagógica” e produtora de sentidos subjetivos para além da escrita, das dinâmicas e jogos empresariais reprodutivos e alienantes, do roteiro pré-estabelecido e da subjugação ao “power point”, e sim pelo modo subjetivo que questiona a subordinação da aprendizagem perante os elementos reificados neste processo.

Desta forma, buscamos desbravar novos horizontes e que se abram novas discussões sobre a aprendizagem no campo organizacional, produzindo novos conhecimentos e reflexões que possibilitem galgar novos modelos teóricos que respondam às questões ainda em aberto em nosso trabalho, pois assim caminha a ciência, sempre almejando novas perguntas para outras respostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, Gardênia da Silva; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Aprendizagem Humana em Organizações do Trabalho**. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. (Orgs). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. p. 237-275. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABBAD, Gardênia da Silva; LOIOLA, Elisabeth; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. **Aprendizagem em Organizações e no Trabalho**. In: BORGES, Livia de Oliveira; MOURÃO, Luciana. **O Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da Psicologia**. São Paulo: Artmed, 2013.

ALLEE, Verna. **“Twelve principles of knowledge management”**, Training&Development, Vol. 51 No. 11, pp. 71-4, (1997).

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo. Boitempo. 2000.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANNUAL MEETINGS OF THE ACADEMY OF MANAGEMENT. 47 edition. Orlando. Proceeding. Florida: AOM (p.440-444). 2006.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista Educação Social. Campinas, vol. 25, N. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2001.

BALESTRIN, Alsones. **Criação de conhecimento organizacional: teorizações do campo de estudo O&S – Organizações & Sociedade**, 14 (40) pp. 153-168. (2007).

BORGES-ANDRADE, Jairo Andrade; ZERBINI, Thaís; ABBAB, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Um Modelo para a sua gestão**. In: BORGES, Livia de Oliveira; MOURÃO, Luciana. **O Trabalho e as Organizações: Atuações a partir da Psicologia**. São Paulo: Artmed, 2013.

BORGES, Livia de Oliveira; YAMAMOTO, Oswaldo. **O mundo do trabalho**. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. (Orgs). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. p. 237-275. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. MEC. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

_____. CNE/CEB. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**.

_____. Resolução no 4, de 8 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**.

BOLAND, Tony. **Knowledge management technology and the reproduction of knowledge work practices**. Journal of Strategic Information Systems, v.9, p.193-212, 2000.

BUENO, Marcos. **As teorias de motivação humana e sua contribuição para a empresa humanizada: um tributo a Abraham Maslow**. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC*, v. 4n. 6, 2002. Disponível em: <<http://www.cesuc.br/revista/ed-1/ASTEORIASDEMOTIVACAOHUMANA.pdf>>.

Acesso em 20/02/2017.

BURREL, Gibson. MORGAN, Gareth. Sociological paradigms and organizational analysis. **Elements of the sociology of corporate life**. London, Heinemann, 1982.

CARAYANNIS, Elias. **Fostering synergies between information technology and managerial and organizational cognition: the role of knowledge management**. *Technovation*, v. 19, n. 4, p. 219-231, Apr. 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Construção de talentos coaching e mentoring**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

CLOSS, Lisiane Quadrado; ARAMBURU, Juliane Viégas; ANTUNES, Elaine di Diego. **A Produção Científica sobre o Ensino em Administração: uma Avaliação Envolvendo o Enfoque do Paradigma da Complexidade**. *Revista Gestão.Org* – 7 (2):150-169 – Mai/Ago 2009.

CODO, Wanderley. **Qualidade, participação e saúde mental: muitos impasses e algumas saídas para o trabalho no final do século.** In: DAVEL, Eduardo Paes Barreto; VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira de. **Recursos Humanos e Subjetividade.** Petrópolis/RJ: Vozes. 1995.

COOK, Scott; BROWN, John. **Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing.** Organization Science, v.10, n.4, p. 381- 400, 1999.

DHALIWAL, Jasbir Singh; *BENBASAT*, Izak. **The use and effects of knowledge-based system explanations: theoretical foundations and a framework for empirical evaluation.** Information Systems Research, v.7, p.243-361, 1996.

DUTRA, Joel Souza; COMINI, Graziella Maria. **Competência como base para a gestão estratégica de pessoas.** In: EBOLI, Marisa. Et.al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos.** São Paulo: Atlas. 2010.

_____. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas. 2012.

EBOLI, Marisa. **O Desenvolvimento das Pessoas e a Educação Corporativa.** In Fleury e Maria Tereza Leme. *As Pessoas na Organização.* Maria Tereza Leme Fleury (Org.). São Paulo: Gente, 2002.

_____. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos.** São Paulo: Atlas. 2010.

FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder: as práticas do controle nas organizações.** Curitiba: Juruá. v.3, p.102-131. 2004.

_____. **O sequestro da subjetividade.** In: Faria, José Henrique de. (Org.). *Análise crítica das teorias e práticas organizacionais.* São Paulo: Atlas. pp.45-67. 2007.

_____. **Dissimulações discursivas e violência no trabalho.** Curitiba: EPPEO. (2011).

FLEURY, Maria Teresa Leme, **A gestão de competências e a estratégia organizacional.** In: Vários Autores. **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente. 2002.

GATTAI, Maria Cristina Pinto. **A fragilidade da classificação das competências e a eficácia do perfil como instrumento de sua gestão**. Tese de Doutorado. São Paulo. USP. 2008.

GEORGE, Joey; IACONO, Suzanne; KLING, Stephen. **Learning in context: extensively computerized work groups as communities of practice**. Accounting, Management and Information Technologies, v.5, p.185-202, 1995.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. *La personalidad, su educación y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación. 1989.

_____. **Epistemologia Qualitativa y Subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. **Psicologia e Educação: Desafios e Projeções**. Em: RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho Pedagógico: Realidades e Perspectivas**. Porto Alegre: Sulina. 1999.

_____. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. **Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP), n.13, p. 9-16, 2001.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson. 2003.

_____. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a Emergência do Sujeito**. Petrópolis: Vozes. 2004.

_____. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson. 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learning. 2005a.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal, e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 24, 2007.

_____. **O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA,

Maria Carmem V. R. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea. 2008.

_____. **El Pensamiento de Vigotsky: Contradiciones, Desdoblamientos y Desarrollo**. México: Trillas. 2011.

_____. **A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: Avançando na Compreensão da Aprendizagem como Produção Subjetiva** In: MITJANS MARTÍNEZ, Albertina e SCOZ, Beatriz Judith Lima, CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e Aprendizagem: A Subjetividade em Foco**. Brasília: Editora Libre Livros. 2012.

_____. **Ideias e modelos teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa**. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e Metodológicas**. Campinas/SP: Alínea, 2014.

_____. **Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint**. Journal for the Theory of Social Behaviour. doi: 10.1111/jtsb.12073, 2014a.

GOULART, Íris Barbosa. **Subjetividade nas Organizações**. In: VIEIRA, Adriane; _____. **Identidade e Subjetividade na Gestão de Pessoas**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

GRANT, Robert. **Toward a knowledge-based theory of the firm**. Strategic Management Journal, v.17, p.109-122, 1996.

GREGOR, Shirley; BENBASAT, Izak. **Explanations from Intelligent Systems: Theoretical Foundations and Implications for Practice**. MIS Quarterly, (23: 4). 1999.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A Nova ciência das Organizações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

INVERNIZZI, Noela. **Teoria da competência: categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte (MG): NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, n.9, p.114-131, ju./dez. 2001.

KAHALE, Flávia. **Pesquisando a motivação: a pesquisa de clima organizacional.** In: VIANNA, Marco Aurélio Ferreira. *Motivação Liderança e Lucro.* 2004 [S.l.: s.n]. Disponível em: <http://www.institutomvc.com.br/portfolio/clima_org/clim_motiv.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LEE, Lazer; O'KEEFE, Jonh. **An experimental investigation into the process of knowledge based systems development.** *European Journal of Information Systems*, v.5, p.233-249, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia cultural-histórica e da teoria da atividade.** *Educar em Revista*, Curitiba (PR), n.24, p. 113-147, 2004.

_____ ; SANTOS, Akiko. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade.** 3. ed. Campinas, SP: Alínea Editora, 2010.

LEITE, José Eduardo. **“Nós quem cara pálida?”: A Razão depois de Taylor.** In: DAVEL, Eduardo Paes Barreto; VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira de. **Recursos Humanos e Subjetividade.** Petrópolis/RJ: Vozes. 1995.

LEITE, Leonardo Torres Teixeira; PAIVA, Kely Cesar Martins de. **Subjetividade nos Estudos Organizacionais: Uma Meta-Análise da Recente Produção Brasileira.** XI Colóquio Internacional sobre Poder Local Desenvolvimento e Gestão Social de Territórios: Salvador, 2009.

LOPÉZ, Helio Ricardo Machado. **As emoções e a Subjetividade na compreensão do Sujeito que Aprende.** In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **Transdisciplinaridade e Subjetividade: Saberes e Perspectivas Docentes.** Curitiba: CRV. 2013.

LOPÉZ, Helio Ricardo Machado. **Educação em Saúde: a produção de sentidos subjetivos em pacientes hipertensos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013a.

LOPÉZ, Helio Ricardo Machado; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **A Educação Corporativa, a Aprendizagem e o Trabalho Pedagógico nas organizações: as contribuições da subjetividade na perspectiva histórico-cultural.** In: CERQUEIRA, Teresa Cristina; LOPÉZ, Helio Ricardo Machado; ALVES, Denise de Oliveira; CÓRDOVA, Rogério de Andrade (Orgs.). **Diálogos entre Subjetividade e Educação.** Curitiba: CRV, 2014.

LOPÉZ, Helio Ricardo Machado; OLIVEIRA SANTOS, Mariana. **Educação nas organizações: uma discussão a partir da perspectiva da subjetividade histórico-cultural**. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Porto Alegre. 2016.

MACHADO, Lucília Regina. **Educação Básica, empregabilidade e competência**. Trabalho e Educação. n° 3. Jan/jul. Belo Horizonte. 1998.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. **Sujeito, Linguagem e Aprendizagem**. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ. A, TACCA. M. C. V. R. **A Complexidade da Aprendizagem: Destaque ao Ensino Superior**. São Paulo: Alínea. 2009.

MANFREDI, Sílvia. Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas**. Educação e Sociedade, Campinas (SP), ano XIX, n.64, p.13-49, set. 1998.

MARCONDES, Reynaldo Cavalheiro. **Desenvolvendo Pessoas: do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa**. In: HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori, TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes e ZACCARELLI, Laura Menegon. **Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders**. São Paulo: Saraiva. 2008.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Editora Papirus, 1997.

_____. **A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia**. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning. 2005.

_____. **A perspectiva cultural-histórica da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes**. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: UFP, 2006

_____; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009.

_____; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e Aprendizagem: A Subjetividade em Foco**. Brasília: Editora Libre Livros, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina. 2004.

_____. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. ROSSATO, Maristela; MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **A Construção do Cenário Social da Pesquisa**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e Metodológicas**. Campinas/SP: Alínea, 2014.

_____. GONZÁLEZ REY, Fernando. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MOTTA, Fernando Prestes. **Organização e Poder**. São Paulo: Atlas, 1986.

NONAKA, Ikujiro; TOYAMA, Ryoko; KONNO, Noboru. **Leadership: a unified model of dynamic knowledge creation**. In: *Managing knowledge an essential reader*. London: Sage Publications, 2002.

NEUBERN, Maurício da Silva. **A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio**. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

OLIVEIRA SANTOS, Mariana. **A Subversão como Alternativa para a Emergência do Sujeito que Aprende**. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira (Org.). **Transdisciplinaridade e Subjetividade: Saberes e Perspectivas Docentes**. Curitiba: CRV. 2013.

_____. **Educação para o trabalho à luz da Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural: A noção de competência em pauta**. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina; LOPÉZ, Helio Ricardo Machado; ALVES, Denise de Oliveira; CÓRDOVA, Rogério de Andrade (Orgs.). **Diálogos entre Subjetividade e Educação**. Curitiba: CRV, 2014.

PAES DE PAULA, Ana Paula; PALASSI, Márcia Prezotti. **Subjetividade e Simbolismo nos Estudos Organizacionais: um enfoque histórico cultural**. In: CARRIERI, Alexandre de Pádua; SARAIVA, Luiz Alex Silva. (Org.). **Simbolismo Organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Teoria Crítica nas Organizações**. São Paulo: Thompson Learning, 2008.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. **The Core Competence of the Corporation**. Harvard Business Review, Vol. 68, Issue. 3, p. 79-91. 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver as competências desde a escola**. Porto Alegre, ArtesMédicas, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: do Conhecer ao Saber-Ser**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

REZENDE, Juliana Cherobino. **Psicologia Organizacional e Educação Profissional: os limites da aprendizagem para a emancipação na sociedade administrada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

ROBEY, Daniel; SAHAY, Sundeep. **Transforming work through information technology: a comparative case study of GIS in County Government**. Information Systems Research, v.7, p.93-110, 1996.

RUAS, Roberto. **Gestão por Competências: Uma Contribuição à Estratégia das Organizações**. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique. **Aprendizagem Organizacional e Competências: Os novos Horizontes da Gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação**. In: Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação. Anais eletrônicos da 27a Reunião Anual. Caxambu: Minas Gerais, 2004.

SATO, Leny. **Psicologia, saúde e trabalho: distintas construções dos objetos “trabalho” e “organizações”**. Psicologia crítica do trabalho na sociedade contemporânea / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília. CFP. 2010.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e Subjetividade de Professores: Sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e Aprendizagem: A Subjetividade em Foco**. Brasília: Editora Libre Livros, 2012.

SCHULTZE, Ulrike; LEIDNER, Dorothy. **Studying knowledge management in information systems research: discourses and theoretical assumptions**. MIS. Quarterly, v.26, n.3, p.213-242, 2002.

SILVA, Anielson Barbosa da; RABELO, Luiza M. Bessa Rebelo. **A emergência do pensamento complexo nas organizações**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro. V.37, número 4. P. 777-96, Jul./Ago. 2003.

SOUZA, Paulo Renato. **Educação, economia e sociedade: um mundo novo e uma nova educação**. In: EBOLI, Marisa. Et.al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas. 2010.

TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa; TUNES, Elizabeth; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e sua expressão no campo educativo - B1**. Linhas Críticas (UnB), v. 12, p. 109-129, 2006.

_____; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009.

_____; MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Átomo e Alínea Editora, 2011.

TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes; ZACCARELLI, Laura Menegon. **A nova ambiência competitiva**. In: HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori, TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes e ZACCARELLI, Laura Menegon. **Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders**. São Paulo: Saraiva. 2008.

TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa; BARBIERI, José Carlos, CSILLAG, João Mário. **Sustentabilidade e competitividade: novas fronteiras a partir da gestão ambiental**. Revista Gerenciais. Vol. 1. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo. 2006.

VERONESE, Marília Veríssimo. **Na Direção de uma Psicologia Social Crítica do Trabalho**. 2003. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/oficina/191/191.pdf>>

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. **Educação e qualificação para o trabalho: emergências e divergências entre as políticas de educação e as de trabalho**. FLACSO BRASIL, 2009.

ZABALZA, Miguel. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. In: LIBERALI, Fernanda Coelho (Org). **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Porto Editora, 1994.

ZANDER, Udo. KOGUT, Bruce. **Transfer and Imitation of Organizational: incrementally on its innovations** (1992).

ZHAO, Leon; KUMAR, Akhil; STOHR, Edward. **Workflow-centric information distribution through e-mail**. Journal of Management Information Systems, v.17, p.45-72, 2001.

ANEXO 1**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto ***A EDUCAÇÃO NO AMBIENTE ORGANIZACIONAL: AVANÇANDO A PARTIR DA SUBJETIVIDADE CULTURAL-HISTÓRICA***, sendo ele parte integrante da pesquisa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O nosso objetivo geral é elaborar um modelo educativo analisando seu impacto na subjetividade individual e social do ambiente organizacional pesquisado. O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo por meio da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a). Informamos que a Senhor (a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a). Os resultados da pesquisa serão divulgados no Setor da Educação na Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicado posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador. Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para o psicólogo Helio Ricardo Machado Lopez, (61) 999666-1234 ou (61) 3344-4668, no horário matutino (das 08hs às 12hs). Este documento é elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) participante da pesquisa.

Nome / assinatura:

Pesquisador Responsável:

Nome e assinatura:

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 2
Complemento de Frases

1. Eu gosto...
2. O tempo mais feliz...
3. Gostaria de saber...
4. Lamento...
5. Meu maior medo...
6. Na empresa... (sugestão minha ao instrumento)
7. Não posso...
8. Sofro...
9. Fracassei...
10. A leitura...
11. Meu futuro...
12. O casamento...
13. Estou melhor...
14. Algumas vezes...
15. Este lugar...
16. A preocupação principal...
17. Desejo...
18. Minha profissão...
19. Secretamente eu...
20. Eu...
21. Meu maior problema...
22. O trabalho...
23. Amo...
24. Minha principal ambição...
25. Eu prefiro...
26. Meu problema principal...
27. Quero ser...

28. Creio que as minhas melhores atitudes são...
29. Esse ano... (sugestão minha ao instrumento)
30. A felicidade...
31. Considero que posso...
32. Esforço-me diariamente...
33. Sinto dificuldade...
34. Meu maior desejo...
35. Sempre quis...
36. Gosto muito...
37. Minhas aspirações são...
38. Meus estudos...
39. Minha vida futura...
40. Farei o possível para alcançar...
41. Frequentemente, reflito sobre...
42. Proponho-me a...
43. Meu maior tempo dedico a..
44. Sempre que posso...
45. Luto...
46. Aprender... (sugestão minha ao instrumento)
47. Os empregados... (sugestão minha ao instrumento)
48. O passado...
49. Esforço-me...
50. As contradições...
51. Minha opinião...
52. Penso que os demais...
53. O lar...
54. Incomoda-me...
55. Ao deitar-me...
56. A gente... (sugestão minha ao instrumento)
57. Uma mãe/Um pai... (sugestão minha ao instrumento)

58. Sinto...
59. Os filhos...
60. Quando eu era criança...
61. Quando tenho dúvidas...
62. No futuro...
63. Necessito...
64. Meu maior prazer...
65. Difícil para mim.... (sugestão minha ao instrumento)
66. Quando estou só...
67. Meu maior temor...
68. Se trabalho... (sugestão minha ao instrumento)
69. Deprimo-me...
70. O estudo...
71. Meus amigos...
72. Meu grupo...
73. Considero que posso...
74. A felicidade...
75. A educação... (sugestão minha ao instrumento)

ANEXO 3

ESTUDO DE CASO - Samuel

Samuel tem 40 anos, casado com Estela e é pai de dois filhos adolescentes. Ambos são administradores, porém, atualmente, só Samuel trabalha. É Gerente de Planejamento em uma empresa de médio porte do DF, subordinado ao Superintendente de Gestão e Planejamento e conta com uma equipe formada por cinco mulheres, todas com cargos de nível superior.

Na última avaliação de desempenho, Samuel teve como uma das suas competências mais mal avaliadas a de “*gestão do tempo: Cumpre os prazos acordados, estabelecendo e gerindo ações viáveis à equipe*”, o que ficou sabendo por meio do *feedback* de seu chefe.

A partir dessa avaliação, o Setor de Treinamento e Desenvolvimento elaborou uma trilha de aprendizagem para Samuel com base nas suas notas. Dentre os módulos programados, Samuel cursou “gestão do tempo”, “atualização em liderança estratégica”, fez sessões de *coaching* entre outras atividades.

Após a conclusão da trilha de aprendizagem, Samuel procurou a psicóloga do trabalho para relatar que permanecia sentindo-se incapaz de gerir seus prazos adequadamente, ainda que tivesse achado os cursos muito importantes, e lhe pediu auxílio, pois estava muito estressado.

Recortes do diálogo entre a Psicóloga e Samuel:

P: Psicóloga

S: Samuel

P: Como foram os cursos que você realizou?

S: Foram muito bons, divertidos, me foram apresentados diversos aplicativos, *softwares*, técnicas, em especial para melhorar minha capacidade de definir tarefas urgentes, não urgentes e prioritárias. Também achei que o curso de liderança destacou algo importante, que é a responsabilidade do gestor, enquanto líder, de ser catalisador do sucesso da equipe em atingir suas metas. Vimos casos de sucesso e

me chamou a atenção, o fato de que grandes feitos em organizações tiveram grandes líderes de equipe. O *coaching* foi interessante para me fazer pensar sobre o quanto eu tenho realmente me esforçado para fazer o meu melhor... Enfim, foi bem legal. Mas ainda me sinto muito aquém, em especial para me organizar no tempo. Parece que 24hs não têm sido suficientes para tudo o que tenho que fazer, pensar, decidir, etc. Me sinto muito cansado...

P: Como é a rotina no seu setor?

S: É bem corrida porque a empresa não tinha cultura de planejamento, então eu acabo atuando como “consultor interno” dos outros setores para auxiliá-los na elaboração e acompanhamento de seus planos de trabalho, e também como “fiscal” das unidades que não têm buscado melhorar seus índices. As meninas me auxiliam nesse processo, me lembrando dos gestores com pendências e dos prazos dos relatórios, mas ainda são muitos, inclusive por estarmos em transição para essa cultura do planejamento. Eu tenho que, muitas vezes, me reunir com os gestores, com suas equipes inteiras para que os relatórios sejam bem elaborados e entregues. As meninas me auxiliam na conferência dos relatórios entregues, mas são diversas as vezes que ainda preciso sentar novamente com esses gestores e equipes para correção, melhorias, etc.

P: Como você vê a atuação da sua equipe?

S: As meninas são muito prestativas, mas bem jovens e aprendizes. Então, preciso estar sempre acompanhando e conferindo o que fazem, ensinando mesmo, pois acho que também é o meu papel, mas é um trabalho a mais. Não reclamo delas como profissionais, mas sinto falta de que fosse uma equipe mais heterogênea, para me ajudar em questões mais “duras” e práticas como quando atuamos na função de “fiscais” das outras unidades.

P: O que você quis dizer com heterogênea?

S: Me refiro a ter diferentes perfis, com pessoas menos experientes como elas, mas que também tivessem pessoas mais experientes. E também, não podemos negar que homens e mulheres trabalham de forma diferente. Poderia haver um maior equilíbrio também nesse aspecto. Por exemplo, homens costumam lidar melhor com

questões práticas e de números, o que é muito frequente em nosso trabalho. Mulheres já costumam ser melhores para uma conversa de entendimento e ampliação de um assunto. Nesse momento, precisamos ser muito práticos para dar conta de toda a demanda pela frente.

P: E como é a sua relação com a chefia?

S: É uma relação excelente. Foi ele mesmo (refere-se ao seu superior atual) quem me indicou para assumir o cargo dois anos atrás. Sou muito grato por essa confiança, mas temos uma relação de respeito e profissionalismo. Ele é muito exigente e acredito que é a função dele ser mesmo. Assume um cargo de muita responsabilidade e delega aos seus gerentes de confiança aquilo que ele acredita que podem e devem fazer. Eu sempre soube que ele era exigente e ele sempre soube que eu era cumpridor das minhas obrigações. Nunca deixei de cumprir qualquer demanda no prazo quando estava no cargo de especialista. Ele tem uma visão clara do quanto ainda precisamos melhorar em termos de gestão, é muito realista, estamos longe. Por isso é muito exigente e foi ousado no planejamento desse ano para as áreas administrativas. Eu compartilho com ele essa visão e assumi com ele o desafio de mudar a cara dessa gestão. Quem muda uma empresa são os gestores. Vi muito isso no curso e acredito nisso. Temos muito trabalho e preciso melhorar minha capacidade de gerir o tempo.

Trechos do Complemento de Frases - Samuel

1. **Odeio:** esperar que os outros façam aquilo que eu posso fazer
2. **Quando estou só:** trabalho melhor
3. **Necessito:** organizar meu tempo
4. **Quanto tenho dúvidas:** Procuro resolver
5. **Incomoda-me:** a luta contra o tempo
6. **Ao deitar-me:** sinto muito cansaço
7. **As mulheres:** são dotadas das melhores emoções e feitas para cuidar
8. **Os homens:** são as verdadeiras engrenagens do progresso
9. **As contradições:** precisam de bons líderes para serem resolvidas
10. **Minha opinião:** é que não existe sorte, só esforço.
11. **Penso que minha equipe:** é frágil para lidar com algumas circunstâncias
12. **O passado:** me ensina a não cometer os mesmos erros

13. **Sempre quis:** desenvolver o dom da liderança
14. **Meu maior tempo eu dedico à:** trabalho e família
15. **Esforço-me diariamente por:** ser a cada dia melhor do que ontem
16. **Sinto dificuldade:** em entender o que se passa na cabeça das mulheres
17. **Eu prefiro:** trabalho individual do que em grupo
18. **Meu problema principal:** impor limites
19. **Algumas vezes:** me questiono se estamos aptos como equipe para lidar com tudo o que planejamos
20. **Este lugar:** contraditório. É fonte de sustento e de pressão
21. **A principal preocupação:** fazer jus ao que tenho recebido da vida
22. **Desejo:** uma vida segura ao lado dos meus
23. **Eu secretamente:** me sinto sobrecarregado
24. **Eu:** sinto que só posso contar comigo mesmo
25. **Meu maior problema:** gerir adequadamente meus afazeres no tempo
26. **O trabalho:** enobrece o homem
27. **Amo:** minha família
28. **Gostaria de saber:** como me tornar um líder mais eficaz
29. **Lamento:** por não ter tempo para resolver tudo o que preciso
30. **Meu maior temor:** deixar minha família desamparada
31. **Na empresa:** manda quem pode, obedece quem tem juízo
32. **Não posso:** decepcionar quem confia em mim
33. **Sofro:** quando sinto que não fiz o meu melhor
34. **Fracassei:** quando me deixei levar pelas emoções e não tive pulso firme
35. **A leitura:** me capacita
36. **Meu chefe:** Admiração e respeito.