

EDUCAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL

Helio Ricardo Lopéz (UNB) - heliomlopez@gmail.com

Mariana Oliveira dos Santos (UNB) - mari.oliveirasantos@gmail.com

Resumo:

Neste artigo será apresentada uma discussão acerca das concepções e práticas educativas relacionadas à Educação no contexto organizacional, apresentando possíveis contribuições da perspectiva histórico-cultural da Subjetividade. O artigo foi dividido em duas partes, sendo 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 à aprendizagem e educação e as diferentes perspectivas que abordam o tema, apontando tanto os referenciais hegemônicos quanto os não hegemônicos. A segunda parte se destina a apresentar os aportes da teoria da subjetividade histórico-cultural para o campo do conhecimento e apontar possíveis avanços desta teoria à educação no contexto das organizações e do trabalho.

Palavras-chave: *Educação; organizações; subjetividade*

Área temática: *GT-03 Análise Reflexiva da Prática nas Organizações: Contemplando Diferentes Áreas do Conhecimento*

Submissão de texto completo – GT [03]

1. Introdução - Percurso Histórico e Concepções Hegemônicas da Educação Corporativa

Tendo como ponto de partida a Era Industrial e o contexto de guerra do século passado, a Psicologia se alia a 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 a 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).

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.

Segundo Leite (1995), enquanto a lógica pragmática se constituiu no 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).

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 e educativas. 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.

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 produtiva 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, o qual permanece em vigor até a atualidade.

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, apontam os agrupamentos das teorias em cognitivas e baseadas no estímulo-resposta (em que 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*. Desta forma, o fato da aprendizagem, o que é aprendido, para as teorias do estímulo-resposta são hábitos, enquanto para os cognitivistas são estruturas cognitivas; 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.

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. Dessa forma, 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.

A partir da compreensão do percurso histórico da educação no contexto das organizações e do trabalho podemos compreender a forma como a ênfase dada às práticas

educativas foi sendo ajustada, todavia, mantendo características em comum, conforme aponta Rezende (2010):

No taylorismo, a aprendizagem busca ajustar os requisitos físicos do trabalhador às demandas mecânicas do trabalho, reduzindo o desperdício de tempo e de energia. Na proposta da escola de relações humanas, o programa educacional tem o objetivo de articular as demandas sociais dos funcionários aos requisitos de produção do sistema técnico. Por sua vez, no toyotismo, a questão da aprendizagem se justifica pela vinculação do potencial da pessoa às estratégias competitivas da empresa. Ainda que possuam uma cronologia específica, é possível observar características das duas primeiras escolas na atual proposta de cultura organizacional. Isso porque a reestruturação organizacional fez alguns ajustes na filosofia taylorista para intensificar a adequação do trabalhador ao avanço tecnológico e ao imperativo da produtividade e do consumo (p. 69).

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

Com a expansão da noção de competência nas Organizações, surge o conceito de Educação Corporativa, para se sobrepôr 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).

Para 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. As principais novidades associadas ao surgimento da noção de competência, tal como vem sendo defendida no debate contemporâneo e ligadas a 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 a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos (p.12).

Destacamos inicialmente duas ideias que articulam essa noção e que preconizam o ajustamento dos indivíduos ao imperativo do capital. A primeira ideia é a de que as competências, enquanto entendidas como atributos dos sujeitos 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).

Tendo uma compreensão naturalizada das competências, ou seja, como inerentes à natureza do indivíduo, se ignora que sejam construídas e configuradas socialmente, sendo afetadas pelos aspectos institucionais, culturais e históricos. Colocando a ênfase na responsabilidade individual em detrimento da social, se estabelece 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 e reflexivos.

Sendo assim, 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 competência para “tolerar frustrações” ou “administrar mudanças”.

De acordo com Araújo (2001), o propósito e manutenção do *status quo* que permeia essa noção está presente na combinação de princípios pragmáticos e racionalistas que fundamentam a noção de competência, apesar destes serem divergentes. Segundo o autor, do racionalismo, se aproveita 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.

Alinhadas ao viés adaptativo e prático da educação, as propostas pedagógicas sob influência da abordagem pragmática 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 o 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. Diante desse, 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).

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 temos o objetivo 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 ou do docente não se subjugam ou ficam dependentes da relação ou do modelo pedagógico proposto, podendo ser, inclusive, transformadora dessa relação.

Apesar dos problemas levantados acerca da noção de competência e do uso que se faz dela, deixar de usá-la não é condição suficiente para viabilizar uma prática educativa distinta e comprometida com o desenvolvimento integral do homem. Na verdade, se esse conceito por alguma razão fosse abandonado, seria muito provável que outro equivalente surgiria com implicações e fundamentos semelhantes. (OLIVEIRA SANTOS, 2014). De fato, a análise do

percurso histórico da educação 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 âmbito estrutural, mantendo em comum as mesmas bases e propósitos, com implicações e limitações semelhantes.

Os desafios que se impõem sobre a educação empresarial contemporânea extrapolam os seus limites epistemológicos, apontando paradoxos e incertezas que tem na busca incansável por controle, manipulação e predição do comportamento que sempre norteou este campo, um de seus maiores entraves à percepção da natureza complexa que permeia os sistemas de relações sócio-profissionais.

O entrave está na incapacidade teórica e epistemológica desses modelos para contemplar o que escapa os 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.

1.1. Abordagens críticas das Organizações e suas Implicações à Educação

Diversos estudos tem sido desenvolvidos 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 Eugéne 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.

Todavia, na definição de teorias críticas a autora destaca que para receberem esta denominação devem apresentar elaborações que se contrapõem ao pensamento funcionalista, elencando três principais características para identificar tais produções:

- a) Visão desnaturalizada sobre a organização e/ou teoria tratando-as enquanto 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.

A partir desses critérios, Davel e Vergara não são apresentados como críticos, na medida em que demonstram 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, desta forma, sendo contrários à ideia de emancipação.

Com relação às ideias centrais, segundo a autora, na Escola de Frankfurt, apesar das divergências teóricas entre os autores, compartilham uma concepção de sujeito que está associado à filosofia da consciência e da razão iluminista, tendo a possibilidade de emancipação pelo esclarecimento, ou seja, pela razão.

Por outro lado, Guerreiro Ramos parte do pensamento fenomenológico de Husserl e propõe o “homem parentético”, ou seja, que se coloca “em parênteses” ao buscar o caminho da autonomia e da consciência crítica, evitando ser psicologicamente enquadrado como os indivíduos que se comportam segundo o “homem organizacional” que estaria ajustado ao contexto do trabalho. Guerreiro Ramos contribui para impulsionar os estudos críticos organizacionais propondo que a centralidade esteja no indivíduo e propondo uma alternativa aos sistemas sociais dominantes para uma nova ciência das organizações por entender que a teoria organizacional convencional não é capaz de nos levar a uma compreensão da complexidade do desenho e análise dos sistemas sociais, falha que advém em grande parte de seus alicerces psicológicos. Seu argumento fundamental para elaborar sua proposta de uma nova ciência das organizações é que não há possibilidade do indivíduo se realizar completamente no contexto das organizações econômicas, de modo que é preciso ampliar o

sistema centrado no mercado estimulando a criação de novos sistemas sociais que possam atender às necessidades sociais e individuais.

Por outra via, as contribuições de Tragtenberg residem na crítica da burocracia como fenômeno de dominação e inspirado na visão de Weber, o estudo das teorias administrativas como produtos das formações socioeconômicas de um determinado contexto histórico que perpetuam a opressão do trabalhador pela divisão técnica e social do trabalho, e a crítica da ideologia participacionista presente nas experiências de co-gestão, contra a qual defende a autogestão como saída tanto para a emancipação dos trabalhadores quanto para a sociedade civil.

As implicações das teorias críticas para pensarmos 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, por uma dialética que não reduza a importância do sujeito na construção da realidade.

A ênfase dada à razão como via para a emancipação nas abordagens apresentadas aponta uma compreensão que não alcança a complexidade envolvida na relação entre o sujeito e o contexto social, na medida em que desconsidera 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 ao sistema produtivo capitalista enquanto uma 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, a qual é apresentada por uma relação de determinação que desconsidera o caráter complexo, 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 sujeito, apontada por Leite e Paiva (2009)¹ como uma das mais presentes na produção nacional sobre o tema da subjetividade nas organizações, também se torna limitada para compreender seu caráter autônomo, 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, apresentaremos a seguir os aportes da Subjetividade Histórico-Cultural 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.

2. Aportes da Subjetividade Histórico-Cultural

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

2.1 Subjetividade – teoria e categoria

A **Teoria da Subjetividade** desenvolvida por González Rey apresenta um conceito de subjetividade que não tem relação com a forma como o termo foi tratado por diferentes correntes filosóficas da modernidade, distando teórica e epistemologicamente. Conforme aponta Mitjans Martínez (2005), enquanto teoria, a Subjetividade 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

¹ 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.

comprometida com sua natureza histórico-cultural, sendo expressa por meio da articulação das categorias de *Subjetividade, Sentido Subjetivo, Configuração Subjetiva e Sujeito*.

A **Subjetividade** como categoria, é definida como um sistema em desenvolvimento que organiza os processos de significação e sentido que estão articulados de forma recursiva aos diferentes sistemas sociais e individuais, e que atravessam as atividades e relações do indivíduo, constituindo sua personalidade. Dessa forma, o conceito compreende de forma integrada as dimensões atual/histórica, individual/social (GONZÁLEZ REY, 2005).

A partir desse entendimento, e da noção de ontologia como realidade que se constitui em formas particulares, a subjetividade representa um macroconceito com valor ontológico, uma vez que gera visibilidade sobre aspectos da psique e do sistema social que tem sido ignorados ou subestimados pelas diversas áreas da ciência, constituindo uma representação que supera as concepções essencialistas, naturalistas, estáticas e intrapsíquicas, na medida em que articula diferentes dimensões da psique outrora tratadas de forma fragmentada e excludente por diferentes campos da psicologia aplicada que, com construções teóricas não dialógicas, se nutrem de si mesmas (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004).

A compreensão da subjetividade como sistema aberto e de caráter processual supera a noção substancializada da psique em propriedades universais, representando uma constituição subjetiva inseparável do contexto histórico-cultural e, ao mesmo tempo, irreduzível a este devido às expressões singulares que formam a partir das histórias e percursos individuais. Com este entendimento, 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 (OLIVEIRA SANTOS, 2014).

A partir do exposto, a compreensão acerca da **Subjetividade** apresentada por González Rey abandona a via da ciência que busca respostas simples e que acredita na previsibilidade dos fenômenos humanos, apresentando 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. 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.

No entanto, a perspectiva da subjetividade que adotamos, subverte esse princípio, conforme explica Mitjans-Martínez (2005), na medida em que é concebida como um sistema cuja constituição integra a história de vida do sujeito, seus processos de sentido que articulam as dimensões simbólicas e emocionais, bem como seu contexto histórico-cultural, o que lhe confere percursos exclusivos que não são contemplados pela lógica de causa-efeito, não podem ser universalizados e nem seguem um fluxo regular. A partir desse entendimento, enquanto o princípio da ordem restringe a compreensão dos fenômenos humanos à uma lógica mecânica e pré-determinada, a abordagem da subjetividade os contempla em relações inéditas e transformadoras.

Estando correlacionados, o segundo e o terceiro princípios são os da *Separabilidade* e da *Redução*. 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 (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2005). 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). 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.

A subversão desses dois princípios reside na irredutibilidade da subjetividade, conforme aponta Mitjans-Martínez (2005), expressa pelo conceito de configuração subjetiva, na medida em que representa a integração da subjetividade individual e social, definindo-se como um núcleo dinâmico de arranjos que se nutrem de diversos sentidos e procedem de diferentes campos de experiência do sujeito, tornando impossível sua apreensão ou redução. A partir desse entendimento, enquanto a redução e a separabilidade fragmentam e encolhem o fenômeno humano às suas partes elementares, a subjetividade aponta a emergência de qualidades e propriedades que só podem ser compreendidas na organização integral de seus elementos constitutivos, o que resgata sua natureza complexa, dinâmica e ativa, bem como se constitui em um conceito de valor ontológico.

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 (MITJÁNS-MARTÍNES, 2005). 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 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 garantir 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 gerada pelas contradições pode gerar para o avanço do conhecimento em novas zonas de inteligibilidade.

Na perspectiva da subjetividade de González Rey, 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 a autonomia individual 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 (OLIVEIRA SANTOS, 2014).

As contradições se tornam fontes complementares de entendimento sobre o mesmo fenômeno na perspectiva da subjetividade que adotamos, com implicações epistemológicas 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 constitui um processo mais flexível e complexo do que a lógica de indução e dedução. Nesse sentido, segundo o autor, 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, apontamos **a Teoria da Subjetividade** como aporte para repensar as concepções e práticas educativas vigentes no contexto organizacional por duas vias:

- a) 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
- b) 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 das que se erigiu a abordagem hegemônica.

De acordo com González Rey (2011), a categoria de *sentido subjetivo* representa o modo de organização da subjetividade, sendo definida como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que um seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2003. p. 127). De outro modo, 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 histórico-cultural. A produção de sentidos é a atividade subjetiva do sujeito, representado, 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.

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.

A partir desse entendimento, a categoria de sentido subjetivo constitui uma definição que supera as concepções fragmentadas de aprendizagem predominantes nas organizações que privilegiam a dimensão cognitiva em detrimento da emocional. O conceito de sentido subjetivo implica uma compreensão sistêmica 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 advém da subjetivação de aspectos da história individual e dos diferentes momentos atuais de cada sujeito.

No processo de aprendizagem, isso significa que o sujeito vai desenvolver emoções não apenas associadas à experiência concreta do aprender, aos seus conteúdos ou necessidades relacionadas diretamente, mas a experiência subjetiva que a relaciona com outros momentos de sua história de vida e de elementos do seu contexto, qualificando o processo de aprendizagem 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 e da constituição configuracional da motivação, aspectos fundamentais para compreender a complexidade do processo de aprendizagem de forma diferenciada das concepções dominantes nas organizações. As emoções não são entendidas como efeitos de influências externas, mas como produções relacionadas à organização psicológica que se desenvolvem

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).

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. Se pudermos pensar em uma prática pedagógica que, de alguma forma, favoreça a motivação e a aprendizagem, ela deve estar vinculada à 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 constituição 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.

Por esse viés, ao 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 articulação entre o processo de aprender às emoções e à motivação, coloca a relação da aprendizagem para além da aquisição de um saber, requisitando um trabalho pedagógico que favoreça a subjetivação associada a este saber.

A partir do entendimento do conceito de sentido subjetivo enquanto constituído na simultaneidade do social e individual, a personalidade passa a se compreendida como um momento subjetivo da própria ação da pessoa em seu espaço social, deixando de ser abordada como uma causa dessa ação em uma concepção intrapsíquica e substancializada, conforme explica González Rey (2003):

Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito. (p. 256)

Dessa forma, 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, no entanto, são 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. A partir desse conceito, González Rey (2003) avança 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 tem 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 “vem prontos” da personalidade para a ação, mas pela relevância da personalidade na formação dos sentidos subjetivos que se configuram na ação” (p. 30)

A partir desse entendimento do conceito de **configuração subjetiva**, destaca-se o papel da cultura e do contexto histórico na constituição da subjetividade que marcam 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 partir do entendimento de que vida social e cultural é 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. Como teoriza González Rey (2012):

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).

A compreensão das configurações subjetivas enquanto organização subjetiva das experiências em devir, aponta uma perspectiva para a compreensão do processo de desenvolvimento humano e da aprendizagem. González Rey (2012b), explica que as **configurações subjetivas**, enquanto produções dinâmicas estão nas bases do desenvolvimento humano, colocando as emoções e a fantasia na centralidade da subjetividade humana e possibilitando a ampliação das configurações subjetivas envolvidas no surgimento de novos repertórios psíquicos marcando o desenvolvimento psicológico. Esse entendimento sugere, ainda segundo o autor, que o desenvolvimento ocorre em um processo contínuo, a partir da emergência de sentidos subjetivos que conduzem a alterações qualitativas na própria rede de configurações da qual surgiram, implicando em novos percursos na vida do sujeito a partir de novas alternativas em relação à sua atuação no curso da experiência.

Esse processo ocorre de forma articulada ao processo de aprendizagem, envolvendo a capacidade do sujeito de usar de forma distinta o que aprende diante de situações diferentes. Essa reflexão nos leva a compreender a qualidade da aprendizagem a partir da capacidade geradora do sujeito frente ao uso de seus próprios conhecimentos envolvidos no processo de aprender (GONZÁLEZ REY, 2012). A partir desse entendimento, a relação ensino-aprendizagem deve ser concebida de forma que a ênfase do processo educativo esteja voltada à favorecer a emergência de configurações subjetivas do sujeito que aprende, voltada ao seu posicionamento ativo e reflexivo, não apenas no espaço educativo mas vinculada ao seu desenvolvimento integral.

O caráter dinâmico da personalidade e das configurações subjetivas implica uma compreensão da relação dialética entre as dimensões individual/social e externo/interno 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. Dessa forma, a subjetividade social perpassa constantemente a subjetividade individual do sujeito, sendo a partir desta relação que 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 a aprendizagem e educação corporativa, pelos quais o desenvolvimento de competências é entendido como decorrente do esforço pessoal do indivíduo e isolado do contexto social.

Por esse viés, uma das contribuições dos conceitos 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 ambiente social sobre o indivíduo, bem como a relação de correspondência linear entre os processos psíquicos e o comportamento.

Pelo caráter singular, histórico e recursivo do processo de constituição da subjetividade humana, torna-se possível compreender o sujeito apto a participar da constituição de seu processo histórico-cultural. Para González Rey (2007), 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. Por essa perspectiva, o sujeito emerge na atuação intencional e consciente sobre o espaço social, sendo capaz de gerar alternativas que

desencadeiem novas rotas de produção de sentidos subjetivos, impulsionando seu desenvolvimento. Dessa forma, o sujeito representa:

(...) a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social marcando um processo suscetível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supra-individuais que decidem o destino da história. (...) O sujeito se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas. Por elas, ele entra na dinâmica complexa da vida social (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 149).

A categoria de **sujeito** apresenta como um de seus aportes ao contexto organizacional articulado ao conceito de *sentido subjetivo*, o seu caráter gerador. A partir da compreensão do sentido subjetivo como a forma particular de vivência 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. A categoria **sujeito** nos permite 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).

Ademais, o caráter gerador do sujeito, atrelado à sua possibilidade de desenvolvimento, aponta para o processo de aprendizagem 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 do caráter gerador do **sujeito** e de sua possibilidade singular de atuação viabiliza um campo diferenciado de abordagem no contexto organizacional. As organizações necessitam cada vez mais de exclusividade, almejando um trabalhador engajado, criativo, autônomo e comprometido, ou seja, o sujeito. No entanto, no modelo hegemônico não constroem formas viáveis de favorecer a emergência desse sujeito, na medida em que, contrariamente, estimulam a reprodução e perpetuação de padrões comportamentais estereotipados e ajustados aos princípios e valores da empresa.

2.6 A Subjetividade histórico-cultural e suas implicações para repensar a Educação Corporativa

A compreensão da subjetividade na perspectiva histórico-cultural 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).

A partir desse entendimento 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 (OLIVEIRA SANTOS, 2014). Na medida em que essa abordagem frequente nas organizações, tanto na experiência docente quanto na discente, rejeitam a possibilidade do não saber, assim como a possibilidade de saberes diversos, externos aos manuais, sem referência prévia, exorcizam 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 histórico-cultural aponta 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 torne viável a reformulação das práticas no sentido de vislumbrar a complexidade dos fenômenos humanos. Conforme afirma Mitjás-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 base neste entendimento, o desenvolvimento de alternativas às práticas na educação empresarial devem se constituir como espaços dialógicos, que sejam pautados no compartilhamento social e submetidas à legitimação dos sujeitos que constroem estes saberes subjetivamente. 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. Para isso, é preciso considerar alguns aspectos neste trajeto:

- a) Que a subjetividade seja representada como um macroconceito vinculado às múltiplas realidades vividas pelo sujeito e que seja orientada à compreensão da psique como sistema complexo, que de forma simultânea se apresenta como processo e como organização. Com esse entendimento, o processo educativo não pode ser compreendido como conjunto de aquisições cognitivas ordenadas por etapas como apresenta a perspectiva racionalista e cognitivista predominante neste campo, diferentemente disto, deve ser visto com características assimétricas e irregulares que integram emoções, imaginação e fantasia e assim permitam novas aprendizagens ao sujeito. Essas assimetrias e contradições possibilitam o 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 quando reflete criticamente sobre a sua vida, a sociedade em que está inserido e qual o seu papel nestas relações. 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 hegemônicas.
- c) Que a perspectiva da subjetividade vislumbre uma relação com o saber que se converta em um avanço ao próprio conceito de Educação, propondo uma relação na qual a informação adquira status de aprendido quando é personalizada e (re) construída pelo sujeito que aprende, caracterizando, por um lado, a aprendizagem como um processo gerador do sujeito, e por outro, o conhecimento como um modelo de inteligibilidade em construção permanente fruto da produção humana.

Referências

ANTUNES, Maria Thereza Pompa; MARTINS, Eliseu. **Capital Intelectual: Verdades e Mitos**. Revista Contabilidade e Finanças - USP, São Paulo. 2002.

ARAÚJO, 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.

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.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas. 2012.

EBOLI, Marisa. Et.al. **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas. 2010.

FLEURY, Maria Teresa Leme; JÚNIOR, Moacir de Miranda Oliveira. **Aprendizagem e Gestão do Conhecimento**. In: Vários Autores. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente. 2002.

GONZÁLEZ REY, **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.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thompson. 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.

_____. **Advancing on the concept of sense: subjective sense and subjective configurations in human development**. In: HEIDEGAARD. M, EDWARDS. A, FLEER. M. (Org.). **Motives in children's development: cultural-historical approaches**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012b.

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.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **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.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

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.

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.

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.

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.