



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

Mariana Oliveira dos Santos

SUBJETIVIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL

Brasília - DF

Abril/2020

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

Mariana Oliveira dos Santos

SUBJETIVIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Albertina Mitjáns Martínez

Brasília - DF

Abril/2020

Mariana Oliveira dos Santos

**SUBJETIVIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO EMPRESARIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutora em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjans Martínez (Orientadora)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Bruno-Faria
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Departamento de Administração

Prof.^a Dr.^a Maristela Rossato
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Prof.^a Dr.^a Valeria Deusdará Mori
Centro Universitário de Brasília - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde

Dedico este trabalho ao queridos Albertina e Fernando (*in memoriam*), por todas as formas de inspiração e afeto que marcaram minha trajetória. Na riqueza de poder conviver e aprender com eles reside o sentimento de realização.

AGRADECIMENTOS

Registro primeiramente minha gratidão, de forma muito especial, à querida Albertina, pela sua incrível capacidade de me inspirar tantas reflexões, afetos, movimentos e força ao longo do meu percurso na pesquisa, tanto no espaço acadêmico quanto fora dele. Pelo seu talento singular de conjugar rigor e acolhimento em medidas precisas, tornando-se uma referência como pessoa, professora e também uma verdadeira amiga. O carinho e a gratidão nunca caberão em palavras e nunca sairão do meu coração.

Agradeço também, de forma muito especial, ao querido Fernando Rey (*in memoriam*), pelo marco que estabeleceu em minha trajetória desde a graduação, no modo inspirador de pensar a vida, de enfrentamento, de sabedoria, e também de extremo afeto, acolhimento e amizade. Pelo seu legado ao mundo no qual tive a felicidade de me nutrir. Sua voz seguirá reverberando para sempre em minha caminhada, a cada passo.

Agradeço imensamente ao Jorge, participante dessa pesquisa, pela confiança desde o início, ao me abrir as portas e também suas histórias de vida, por sua admirável persistência e apoio durante o processo da pesquisa ao longo do tempo, pela amizade que desenvolvemos, assim como pela forma reflexiva e criativa que se implicou em nossos diálogos, enriquecendo os encontros da pesquisa e os resultados construídos. Sua participação, de todas essas formas, foi fundamental para que pudesse concretizar esta tese.

Dedico profundo reconhecimento à minha família, em especial, minha mãe Izamara e meus irmãos Luiz Gustavo e Guilherme, que foram a raiz do meu interesse pelo pensamento, pela filosofia, pelas inquietações e por seguirmos florescendo juntos, com carinho, apoio e inspiração mútuas. Em especial também ao meu pai Oswaldo, pela torcida sincera a cada momento, pelas palavras de incentivo quando mais precisei e pelo fundamental cuidado e apoio que me ofereceu, tornando possível a viabilidade da minha pesquisa diante das barreiras interpostas ao longo do caminho. Cada um, à sua maneira, é parte essencial de quem me tornei e com eles reparto, com muita gratidão, essa conquista.

Minha gratidão especial também ao Allan, por ter chegado em minha vida para trazer amor e paz ao meu coração. Sou grata por todos os momentos em que expressou afeto em forma de imensa compreensão, paciência e incentivo diante do meu percurso com a construção da tese. Pelo seu carinho e leveza cotidianos que alegraram meus dias e foram também fundamentais para confortar e equilibrar as batalhas.

Agradeço ao querido amigo Antônio Rodrigo, por me estender as mãos frente a obstáculos que, sem seu apoio e zelo imensuráveis, não teria sido possível chegar ao fim dessa etapa. Por ser também uma grande fonte de inspiração em sua forma dedicada de servir e pela capacidade de acolher e fortalecer em seu abraço à todos que lhe batem à porta.

Registro também meu agradecimento ao Hélio, por me incentivar e fazer crer que seria possível ingressar na aventura acadêmica, por oportunos momentos de apoio mútuo, de trocas ricas e profundas que me permitiram acreditar nesse projeto de vida.

Um agradecimento também aos diversos amigos e amigas que encontrei ao longo desse percurso, tanto no meu espaço de trabalho, onde encontrei apoio sincero e necessário diante das dificuldades enfrentadas, quanto no espaço da universidade, nos grupos de pesquisa e disciplinas cursadas, os quais enriqueceram e alegraram minha trajetória nessa etapa tão importante da minha formação acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre uma prática educativa empresarial e a forma como o indivíduo aprende, com foco na aprendizagem criativa. O arcabouço teórico central que deu base ao trabalho foram os estudos de Mitjans Martínez sobre a criatividade como processo da subjetividade humana e a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey. A metodologia da pesquisa teve como referência a metodologia construtivo-interpretativa, fundamentado na proposta da Epistemologia Qualitativa também desenvolvida por González para o estudo da subjetividade. A pesquisa de campo consistiu no estudo de caso de uma prática educativa empresarial, voltada ao desenvolvimento de líderes, que contemplou a imersão no curso fornecido por uma empresa privada do ramo de consultoria e treinamento mediante inscrição aberta ao público, bem como o estudo das configurações subjetivas da ação de aprender de um dos participantes do curso. A construção da informação foi realizada com o apoio dos seguintes instrumentos: dinâmica conversacional, complemento de frases, análise documental, observação participante e Técnica de Explorações Múltiplas. Tal processo permitiu gerar inteligibilidade acerca de expressões da subjetividade social que constituiu o espaço social da aprendizagem, da forma como a aprendizagem se expressou nesse espaço, e de configurações subjetivas da ação de aprender do participante pesquisado no contexto dessa prática educativa empresarial. A partir dessas construções, formulamos a tese de que a subjetividade social do espaço de aprendizagem no contexto da prática educativa empresarial estudada se expressa, de forma predominante, pelas características do gerencialismo, bem como por relações pautadas pela competitividade e disputa de poder. As características dominantes da prática educativa empresarial estudada, incluída a subjetividade social do espaço social em que se produz, favorecem a produção de aprendizagens reprodutivas em relação ao conteúdo abordado e compreensivas em relação à experiência da aprendizagem, não sendo favoráveis para a emergência de aprendizagem criativa. As escassas expressões de criatividade na aprendizagem na prática educativa estudada estão configuradas por sentidos subjetivos produzidos na história de vida do indivíduo, como expressão da sua dimensão funcional da criatividade.

Palavras chave: Educação empresarial, subjetividade, aprendizagem criativa.

ABSTRACT

This research had as general objective to understand the relation between the business educational practice and how the individual learns, with a focus on creative learning. The central theoretical framework on which the work was based were the studies by Mitjans Martínez on creativity as a process of human subjectivity and the Theory of Subjectivity developed by González Rey. The research methodology was based on the constructive-interpretative method, grounded on the proposal of Qualitative Epistemology also developed by González for the study of subjectivity. The field research consisted of a case study of an entrepreneurial educational practice, focused on the development of leaders, which included immersion in the course provided by a private company that operates with consultancy and training through registration open to the public, as well as the study of subjective configuration of the action of learning by one of the course participants. The construction of the information was carried out with the support of the following tools: conversational dynamics, complement of phrases, documentary analysis, participant observation and Multiple Exploration Technique. Such process allowed to generate intelligibility about expressions of social subjectivity that constituted the social space of learning, of the way learning was expressed in that space, and of subjective configurations of the learning action of the researched participant in the context of this corporate educational practice. From these constructions, we formulate the thesis that the social subjectivity of the learning space in the context of this business educational practice is expressed, predominantly, by the characteristics of managerialism, as well as by relations based on competitiveness and power dispute. The dominant characteristics of this business educational practice, including the social subjectivity of the social space in which it is produced, favor the production of reproductive learning in relation to the content addressed and comprehensive in relation to the learning experience, not being favorable for the emergence of creative learning. The scarce expressions of creativity in learning in this business educational practice are configured by subjective meanings produced in the individual's life story, as an expression of his functional dimension of creativity.

Keywords: Business education, subjectivity, creative learning.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general comprender la relación entre una práctica educativa empresarial y la forma en que el individuo aprende, con un enfoque en el aprendizaje creativo. El marco teórico central en el que se basó el trabajo fueron los estudios de Mitjans Martínez sobre la creatividad como proceso de subjetividad humana y la Teoría de la subjetividad desarrollada por González Rey. La metodología de investigación se basó en el método constructivo-interpretativo, basado en la propuesta de Epistemología cualitativa también desarrollada por González para el estudio de la subjetividad. La investigación de campo consistió en un estudio de caso de una práctica educativa empresarial, dirigida al desarrollo de líderes, que incluyó la inmersión en el curso impartido por una empresa privada en el campo de la consultoría y la capacitación a través del registro abierto al público, así como el estudio de configuraciones subjetivas de la acción del aprendizaje por parte de uno de los participantes del curso. La construcción de la información se realizó con el apoyo de los siguientes instrumentos: dinámica conversacional, complemento de frases, análisis documental, observación participante y técnica de exploración múltiple. Tal proceso permitió generar inteligibilidad sobre las expresiones de subjetividad social que constituían el espacio social de aprendizaje, la forma en que se expresaba el aprendizaje en ese espacio y las configuraciones subjetivas de la acción de aprendizaje del participante investigado en el contexto de esta práctica educativa corporativa. A partir de estas construcciones, formulamos la tesis de que la subjetividad social del espacio de aprendizaje en el contexto de la práctica educativa empresarial estudiada se expresa, principalmente, por las características del gerencialismo, así como por las relaciones basadas en la competitividad y la disputa de poder. Las características dominantes de la práctica educativa empresarial estudiada, incluida la subjetividad social del espacio social en el que se produce, favorecen la producción de aprendizaje reproductivo en relación con el contenido abordado y completo en relación con la experiencia de aprendizaje, no siendo favorable para la aparición del aprendizaje creativo. Las escasas expresiones de creatividad en el aprendizaje en la práctica educativa empresarial estudiada están configuradas por los significados subjetivos producidos en la historia de vida del individuo, como una expresión de su dimensión funcional de la creatividad.

Palabras clave: educación empresarial, subjetividad, aprendizaje creativo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PRÁTICAS EDUCATIVAS EMPRESARIAIS	21
2. SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA.	41
3. CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM	53
3.1 Criatividade como processo da subjetividade humana	53
3.2 Tipos de aprendizagem e a aprendizagem criativa	59
4. BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLOGIA	66
4.1 Objetivos	66
4.2 Epistemologia Qualitativa	66
4.3 Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	76
a) Estudo de Caso	77
b) Construção do cenário social da pesquisa	85
c) Instrumentos da Pesquisa	89
5. O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO	97
5.1 Eixo de produções 1 - Subjetividade social do espaço da aprendizagem.....	97
a) Caracterização inicial da turma	98
b) Expressões da Subjetividade Social da Turma	101
c) Síntese e considerações finais sobre a subjetividade social da turma.....	162
5.2 Eixo de produções 2: Configurações subjetivas da ação de aprender – o caso de Jorge.....	166
a) Caracterização do participante.	166
b) Caracterização da aprendizagem de Jorge.....	169
c) Configurações subjetivas da ação de aprender	183
d) Síntese e considerações finais sobre o caso.....	213
5.3 A tese	220
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	224
7. REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICE A	240
APÊNDICE B.....	241
APÊNDICE C	243

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre uma prática educativa empresarial¹ e a forma como o indivíduo aprende, com foco na aprendizagem criativa. A investigação buscou estudar a subjetividade social do espaço da aprendizagem produzida em uma prática educativa empresarial e as configurações subjetivas da ação de aprender produzidas neste contexto, com foco na aprendizagem criativa. O trabalho de campo se desenvolveu em curso denominado como Programa de Desenvolvimento de Líderes fornecido por uma empresa de referência no Brasil² na prestação de serviço de educação e consultoria empresarial, com mais de 30 anos de atuação. O programa, na modalidade de turma aberta, incluiu variadas metodologias de ensino, incluindo treinamento experiencial ao ar livre, *coaching*, avaliação de perfis profissionais, além de aulas teóricas e práticas, tanto presenciais como em ambiente virtual, totalizando uma carga horária de 80h de atividades. A pesquisa contemplou estudos de caso incluindo a realização de encontros individuais durante e após o curso, por um período de aproximadamente 18 meses.

A pesquisa teve como fundamentação teórica a Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2005, 2007, 2013, 2014, 2016 e GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; 2017), bem como se embasou na concepção de Mitjans Martínez (2006, 2009, 2012) sobre a criatividade como processo subjetivo e sua expressão na aprendizagem, os quais serão detalhados, respectivamente, nos capítulos 2 e 3. Em consonância à perspectiva teórica de base, a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a; GONZALEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, 2017) fundamentou a metodologia da pesquisa: a metodologia construtivo-interpretativa. O delineamento epistemológico e metodológico será apresentado no capítulo 4.

Na produção nacional hegemônica³ acerca do tema da educação voltada às organizações que se dissemina em disciplinas de Gestão, Administração, Psicologia Organizacional e Pedagogia Empresarial existe uma consonância quanto à descrever uma crescente complexificação do trabalho e sua decorrência de transformações globais, tecnológicas,

¹ Adiante abordaremos mais detalhadamente a caracterização das práticas educativas empresariais as quais nos referimos nesta pesquisa.

² O nome da empresa será omitido para manter a confidencialidade da mesma. No capítulo 4, os critérios de escolha da empresa que serviu como *locus* para a pesquisa serão apresentados.

³ A produção hegemônica a que nos referimos inclui aquela que encontra respaldo e legitimidade de forma ampla no campo dos conhecimentos organizacionais aplicados, sendo recorrente em práticas educativas voltadas a este contexto e centradas na melhoria da performance das pessoas e organizações. No entanto, no campo dos estudos organizacionais existem correntes dedicadas à crítica e construção de conhecimentos alternativos àqueles dominantes, os quais também serão apontados mais adiante, na fundamentação teórica.

digitais, denominadas como “Sociedade do Conhecimento” (SOUZA, 2010; GOMES, etc. al 2008), “Era Informacional” (TEIXEIRA e ZACARELLI, 2008) ou “Era do Conhecimento” (MARCONDES, 2008; EBOLI, 2010). No bojo desse entendimento, o conhecimento é alçado aos maiores níveis de importância para a sobrevivências das empresas no mercado capitalista e, juntamente com a educação, passa a ser objeto de gestão⁴ nas organizações.

Todavia, o conhecimento e a educação que ganham relevo neste contexto não são genéricos, mas sim aqueles que, especificamente, irão constar no que Eboli (2010) denomina como “novo contrato psicológico entre pessoas e organizações” (p. 103), referindo-se à uma adesão tácita de pessoas e organizações em um desenvolvimento mútuo no contexto da era da informação, a partir do qual pessoas e organizações se comprometeriam um ao desenvolvimento do outro como condição para a relação entre elas se manter. Nessa perspectiva o conhecimento e a educação que marcam essa demanda “mútua” por desenvolvimento são aqueles com valor reconhecido para o mercado empresarial.

Ou seja, a partir das transformações no mundo do trabalho atribuídas, hegemonicamente, à emergência da Era do Conhecimento, não se trata mais de apresentar essa ou aquela habilidade ou conhecimento específicos, mas conforme afirma Soares (2004), de interiorizar um processo permanente de emulação do conhecimento com base no desenvolvimento das carreiras, dentro de um contexto no qual a autora caracteriza pelo estreitamento das fronteiras entre o mundo da educação e o mundo das empresas, as quais necessariamente tem de absorver atividades antes exclusivas de escolas e universidades. Ou seja, o conhecimento e educação preconizados são aqueles identificados como capital intelectual⁵ com capacidade de gerar valor para a vantagem competitiva das empresas diante da instabilidade que também se atribui à era informacional.

Tendo identificado a necessidade de converter e potencializar o conhecimento e capacidade de aprendizagem das pessoas em recurso para a sobrevivência e competitividade, o mercado empresarial assume o papel de transformar o conhecimento em algo que possa ser registrado, compartilhado e multiplicado (ROSSETI et.al, 2008). Para tal, são necessários processos educativos e de desenvolvimento estruturados que se alinhem aos objetivos estratégicos das empresas, com a cultura e os valores da organização, bem como às demais iniciativas de gestão de pessoas. Afinadas a esse propósito, o que se verifica então, desde as

⁴ A gestão do conhecimento refere-se à sistematização de práticas organizacionais voltadas à transformação do conhecimento individual em saber coletivo (SOARES, 2004). As práticas de educação, treinamento e capacitação das organizações passam ser geridas de forma alinhada às estratégias de gestão do conhecimento.

⁵ De acordo com a autora, nesse entendimento a Teoria do Capital Intelectual pretende avançar à Teoria do Capital Humano que preconizava ser o *humano* o principal ativo outrora. Partindo dessa perspectiva, Stewart (1998) resume sua tese em uma frase: “o capital intelectual constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza” (p.XIII).

últimas duas décadas, é a expansão e atualização de práticas educativas em nível vertical e horizontal, tanto nos espaços micro e meso empresarias, por meio da intensificação e ampliação da educação oferecida à trabalhadores, fornecedores, cliente e parceiros, quanto no espaço macro, incluindo a agitação do mercado nacional e internacional de serviços de consultorias, certificações, educação gerencial, entre outros.

Na literatura nacional, diversos termos tem sido relacionados às ações educacionais planejadas para o aperfeiçoamentos de conhecimentos, habilidades e atitudes que se apliquem ao trabalho atual ou futuro, em empresas diferentes e, no caso de participantes autônomos, aplicados nas diversas áreas profissionais desenvolvidas pelo indivíduo (ZERBINI, 2015). Como afirma Mourão (2015), o campo dedicado a essas ações educacionais se apropria de conceitos e teorias de diversas disciplinas, como psicologia, educação, sociologia e administração.

Neste campo, os termos mais usuais na definição das referidas ações educacionais são: 1) *Educação Corporativa* (ou Universidade Corporativa): conceituada e desenvolvida por Eboli (2004) como “um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências, devendo, portanto, instalar e desenvolver nos colaboradores (internos e externos) as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio” (p.22); e 2) *Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E*: Sistema de gestão que se integra ao conjunto de outros sistemas direcionados à gestão de pessoas pelas organizações (MOURÃO, 2015). De modo geral, o *treinamento* prepara o indivíduo para a melhoria do desempenho no cargo atual, o *desenvolvimento*, por sua vez, se refere a programas planejados para o crescimento pessoal do empregado, sem relações restritas com o trabalho específico que executa e a *educação* se refere a oportunidades dadas pela organização ao indivíduo, visando prepará-lo para ocupar cargos diferentes em outro momento (ZERBINI, 2015).

Diante dos diferentes conceitos apropriados por diferentes autores congregados desse campo, nesta tese adotamos o termo *Educação Empresarial* para nos referir, de forma genérica, à diversidade de ações e práticas educacionais desenvolvidas hegemonicamente no que tem sido definido tanto como sistemas de TD&E, quanto como Educação Corporativa ou Universidade Corporativa pela literatura do campo organizacional.

Grey (2010) problematiza essas práticas educativas, as quais se dão de forma predominante no interior de escolas de negócios, de empresas de consultoria e treinamento, de centros de educação corporativas, de especializações em *Master of Business Administration – MBA* e de cursos de Administração de Empresas, apontando que carregam uma linguagem comum, assim como ideias de gestão convergentes. Para o autor, estas se prestam a uniformizar

discursos que, sendo ensinados na forma de imperativos técnicos de gestão, camuflam um comprometimento mais voltado à conquista massificada de adesão à valores e posturas compatíveis às necessidades do capital, do que com a ampliação de habilidades ou conhecimentos concretos. Vale salientar, que a uniformização de discursos que o autor denuncia, trasborda do contexto laboral, invadindo as relações interpessoais, comunitárias, as atividades cotidianas e familiares nas quais a incorporação de metas, procedimentos, formalizações, organizações por tarefas e disputas interpessoais vão sendo naturalizadas e aderidas ao cotidiano.

Na esteira dessa discussão, Santos (2004), chama a atenção também para o fato de que, na base da teorização das pessoas como Capital Intelectual vigora a defesa do Estado mínimo neoliberal, em que o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais materializados em programas de educação empresarial, tendo como base a ideia de que as competências essenciais às estratégias dos negócios não estão mais ao alcance da educação formal. Dessa forma, para autora, se o mercado interfere na educação e se julga autoridade capaz de planejar tais políticas, a educação empresarial tende a se estabelecer como um modelo educativo que se origina do mercado e a ele retorna.

Com esse entendimento, de acordo com Kuenzer (2011), as práticas educativas que ocorrem no ambiente empresarial vão sendo direcionadas ao desenvolvimento de um trabalhador que deve estar apto a se adaptar à produção flexível, tendo na comunicação, autonomia, capacidade para gerir e solucionar problemas práticos a partir da aplicação dos conhecimentos técnicos, interesse por se aperfeiçoar continuamente, comprometimento com o trabalho e criatividade, exemplos de características que passaram a ser requeridas e a orientar as práticas educativas voltadas para o trabalho.

A partir do exposto, a delimitação do espaço de referência desta pesquisa, com o uso do termo *Educação Empresarial* pretendeu situar a especificidade das ações e práticas⁶ educativas às quais nos remetemos, também como sendo aquelas que se hegemonizam como fruto deste cenário de assunção pelo mercado do papel da educação dos trabalhadores. Ou seja, aquelas nas quais os conhecimentos e práticas são valorados com base no reconhecimento do mercado empresarial como geradoras de performance e inovação, que são ensinados na forma de imperativos técnicos de gestão voltados à aquisição da vantagem competitiva das organizações e que se direcionam ao desenvolvimento de um trabalhador adaptável à produção flexível que

⁶ Denominamos como práticas educativas o conjunto diverso de formatos que são adotados para educar os trabalhadores no contexto empresarial, incluindo, cursos, treinamentos, oficinas, *coachings*, programas de desenvolvimento profissional, workshops, treinamentos vivenciais, entre outros.

vigora no atual contexto produtivo. Essas práticas se dão tanto pelo interior de centros de educação corporativa, treinamentos e capacitações locais, quanto pelas ofertadas no mercado abertas ao público, que também incluem treinamento, capacitação, programas de desenvolvimento, *coaching*, entre outros, como a que nos serviu de campo.

Deste modo, o termo não pretende fazer o recorte das práticas restritas às organizações privadas com explícita orientação ao lucro, na medida em que, como foi apontado anteriormente, elas tendem a reunir certa uniformidade de características que se fazem presentes, por exemplos, em organizações públicas, seja pela importação de modelos de gestão que se consagram, pela disseminação do *benchmarking*⁷ como estratégia de eficiência que endossa sua reprodução, pelo poder de influência exercido por empresas de consultoria no mercado empresarial e em parcerias com universidades, entre outros aspectos. Tampouco pretendemos negar a possibilidade de existirem organizações que adotem práticas não hegemônicas, singularizadas e alternativas. Ou seja, nos referimos à educação empresarial tendo como parâmetro a especificidade da constituição das práticas educativas que emergem de forma dominante no cenário de reestruturação produtiva, o qual temos caracterizado e aprofundaremos no próximo capítulo.

Com relação ao fenômeno da aprendizagem⁸ as concepções que prevalecem em produções hegemônicas relacionadas ao contexto organizacional se embasam principalmente nas abordagens behaviorista⁹, construtivista¹⁰ e cognitivista¹¹, sendo essa última a mais utilizada nas últimas décadas em ambientes organizacionais. (CELIA e LOIOLA, 2001; FLEURY E JÚNIOR, 2002; PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004; MOREIRA, 2011; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2014; GIMENEZ, 2020). De acordo com Gimenez (2020),

⁷ “*Benchmarking* é o processo contínuo de medirmos os produtos, serviços e práticas com os mais fortes concorrentes ou com as companhias reconhecidas como líderes da indústria” (BALM, 1995, p.34).

⁸ A pesquisa enfocou a aprendizagem individual que se produz em práticas de educação empresarial. O conceito de aprendizagem organizacional tem sido adotado de forma metafórica à uma concepção mecânica de aprendizagem para se remeter a forma como as organizações, tomadas coletivamente, adquirem, processam, transferem conhecimentos no interior de elaborações relativas à gestão do conhecimento, fugindo ao escopo desta pesquisa (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005).

⁹ Corrente da psicologia contemporânea que tende a centrar a psicologia ao estudo do comportamento (ABBAGNANO, 2015).

¹⁰ O termo tem sido cada vez mais indicativo de um conjunto de posições que se contrapõem a formas simples de empirismo e a formas platônicas ou naturalistas de realismo em epistemologia, psicologia e ciências sociais. Em sua base epistemológica compreende-se que o conhecimento, geralmente reputado como verdadeiro, como descobertas de elementos independentes de indivíduos cognoscentes são, sobretudo, produtos de uma atividade de construção que pode ser compreendida como fruto da mente, do cérebro, da sociedade, de formas de poder institucional ou da linguagem (ABBAGNANO, 2015).

¹¹ Corrente psicológica que estuda os processos cognitivos mediante modelos de tipo informático ou cibernético. Como fruto da ciência cognitiva, recupera-se uma visão da mente que defende a ideia de estados internos como causas do comportamento, tendo como foco de análise a estrutura cognitiva dos indivíduos em termos de sistemas de elaboração da informação (ABBAGNANO, 2015).

pela abordagem behaviorista o foco da aprendizagem está na mudança da forma como o indivíduo interage com seu meio, sendo fruto das consequências de seu comportamento. Ainda segundo a autora, pela concepção construtivista, os estudos de Piaget são os principais referentes, e se orientam pelos pressupostos de assimilação, acomodação e equilíbrio mental. Por sua vez, na abordagem cognitivista o conhecimento é construído pelo aprendiz a partir de suas experiências, sendo um processo adaptativo no qual a aprendizagem decorre de uma interação entre a informação nova e aquilo que o indivíduo já sabia, sendo mediada pelo registro nos processos mentais que determinam suas respostas. (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004).

Em recente pesquisa de revisão sistemática de literatura nos periódicos melhor avaliados pela CAPES no período de 2007 a 2017, sobre o tema das estratégias de aprendizagem no trabalho, Gimenez (2020) identificou a prevalência nos artigos identificados, não apenas das abordagens mencionadas, mas também de um entendimento comum da aprendizagem como fator individual que concerne à capacidade de adquirir, assimilar, categorizar e evocar as informações aprendidas. Nesse sentido, a compreensão da aprendizagem como aquisição, como fenômeno passivo e intrapsíquico é a que perpassa as formas predominantes de concepção e fundamentam as práticas educativas empresariais.

Tacca, Tunes e Mitjans Martínez (2006) apontam o caráter tautológico e a marca do reducionismo nas abordagens behavioristas e cognitivistas. Enquanto na abordagem behaviorista o processo de aprendizagem se reduz à mudança na probabilidade de resposta ao estímulo, na abordagem cognitivista o mesmo se reduz às operações mentais que, em uma visão mecanicista, processam as informações oriundas dos estímulos ambientais, sendo ambas insuficientes para o pretendido esgotamento da explicação sobre um fenômeno tão complexo.

Ademais, na medida em que adotam como resposta final sobre a aprendizagem algo que ainda careceria de explicação, incorrem na tautologia, a qual se funda, ainda de acordo com as autoras, em uma busca fortemente inspirada na visão naturalista hegemônica que se alia à formulação de uma pergunta feita em bases equivocadas, focadas em como ou por que os organismos aprendem, o que implica assumir a premissa de que exista uma forma única, padronizada e universal para explicar a aprendizagem. Partindo-se da premissa de que a aprendizagem é um fenômeno diverso e complexo, caberia buscar exatamente o contrário, isto é, as elaborações deveriam caminhar em direção distinta daquele que visa a uniformização do fenômeno, mas no que permita compreender o que rege a sua diversidade.

De outro modo, Arroyo (2002) salienta que a produção teórica que se produz no eixo educação-trabalho¹², tem sido fecunda, ao menos nas duas últimas décadas, para elucidar processos materiais e sociais do trabalho na constituição do ser humano, das transformações do mundo do trabalho e seu impacto na educação, especialmente em termos de demandas de qualificação, valores, saberes e competências exigidas do trabalhador (Arroyo, 2002). Todavia, o autor chama a atenção para a escassez do diálogo e construção conjunta entre educação-trabalho e ação pedagógica.

Nessa reflexão, o autor destaca o fato de que, naquilo que se tem produzido de forma crítica em educação e trabalho se sabe mais sobre o uso que o poder e as ideologias fazem da educação do que sobre como ela acontece. Assim, se politizou esse uso, ao mesmo tempo em que se despolitizou a ação educativa. Ressalta que nesse eixo, se produziu bastante sobre as transformações no trabalho, sobre a história dos sistemas educacionais, sobre tendências pedagógicas, diversidade de métodos, mas pouco se sabe sobre a dinâmica da própria ação pedagógica, sobre como o ser humano aprende, como se processa a cultura, o sistema simbólico que mobiliza a ação humana, em especial, como acontecem no trabalho.

O autor aponta que decorre dessa ausência de diálogo e de compreensão a prevalência na pedagogia da tradição de compreender a ação educativa como inculcação, ou seja, transmissão de saberes, valores e ideias, a qual não ocorre apenas na escola, mas também na educação popular e na educação política, nas quais o ideal tem sido conscientizar e politizar pela palavra, pelo discurso ou denúncia, ou seja, por uma transmissão que coloca em equivalência a relação alienados-alientantes e a de críticos-conscientizadores.

Afirma, ainda, que ao se enfatizar nessas discussões o peso de aspectos institucionais e materiais e o peso das estruturas, pode-se marginalizar o elemento humano, ressaltando a importância de que seja incorporado:

“(...) o que é constitutivo da condição humana e de toda relação educativa, a imponderabilidade, a não dedutibilidade, a criatividade presente em toda relação entre sujeitos humanos. Não se trata de reconhecer, apenas, a capacidade de resistência dos sujeitos ao peso determinante das estruturas. Reconhecer a capacidade de resistir não muda as bases epistemológicas que tem alimentado a visão da relação trabalho-educação (p.164).

A partir do exposto, percebemos que a singularidade do processo de aprendizagem e as distintas formas possíveis de sua expressão, tendem a ser ofuscadas, tanto no conhecimento hegemônico que se produz no campo organizacional, quanto em produções de caráter crítico

¹² Eixo que discute a educação profissional desde o campo da Educação, não do campo organizacional.

voltadas ao eixo educação-trabalho. A aprendizagem criativa, em especial, que é o foco desta pesquisa, sequer tem sido tomada como forma distinta de aprender, devido às próprias limitações teóricas e epistemológicas brevemente assinaladas, prevalecendo uma concepção genérica da aprendizagem que geralmente é contemplada na relação aprendido - não aprendido.

Diferentemente, a partir do referencial teórico adotado, partimos de uma compreensão da natureza subjetiva da aprendizagem¹³, o que implica um olhar sensível ao seu caráter diverso em formas de expressão e à complexidade de sua natureza constitutiva, que acontece na articulação entre o social e o individual, assim como do histórico e do atual, marcado por produções subjetivas que se articulam na ação de aprender e que se caracterizam pela singularidade (GONZÁLEZ REY, 2012).

Nessa perspectiva, algumas perguntas emergiram e nortearam esse trabalho no horizonte da pesquisa: a) como a subjetividade social que se constitui no contexto da educação empresarial se expressa no espaço da aprendizagem? Como a aprendizagem se expressa nesse contexto? Como se configura subjetivamente a ação de aprender no contexto da educação empresarial, em especial a aprendizagem criativa?

Orientados por essas questões norteadoras, acreditamos que algumas contribuições poderiam ser geradas pela pesquisa, constituindo sua justificativa.

A partir da compreensão da subjetividade¹⁴ na perspectiva cultural-histórica o estudo da aprendizagem criativa destaca a importância da emergência do sujeito no processo de aprender, para ser capaz de personalizar a informação, transcender o dado e tensionar o instituído (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2017). Dessa forma, permite gerar inteligibilidade sobre sua forma de emergência ou não, e de sua expressão no contexto da educação empresarial, o qual tem sido ignorado, em sua especificidade, pela produção teórica hegemônica do campo.

Ademais, o escasso diálogo entre o campo de estudo da aprendizagem e da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012), tem gerado poucos esforços de produção científica em sua definição e caracterização, sendo outro aspecto que corrobora ao valor de estudos dedicados à aprendizagem criativa. Para que se torne viável delinear estratégias educativas que potencialmente favoreçam esse tipo de aprendizagem, exige-se a produção de conhecimento sobre sua constituição e lugar no funcionamento do aprendiz, o que envolve a elaboração de conceituações direcionadas à uma representação complexa do fenômeno humano.

¹³ O conceito de aprendizagem adotado será detalhado no capítulo da fundamentação teórica.

¹⁴ Este conceito, assim como o de aprendizagem criativa e de sujeito mencionados no parágrafo serão explicados no capítulo da fundamentação teórica.

Partindo do entendimento da aprendizagem criativa como produção subjetiva, o estudo da subjetividade social do espaço da aprendizagem¹⁵ também se torna importante para a compreensão da forma como a ação de aprender criativamente se configura na articulação de produções subjetivas da história de vida do aprendiz e no contexto em que a ação ocorre, sendo as expressões da subjetividade social deste contexto outro aspecto que não tem sido fonte de produção do conhecimento no campo organizacional.

Um dos aspectos que tem indicado a importância do estudo aprofundado da aprendizagem criativa reside na compreensão dela como um tipo de aprendizagem desejável na educação em outros contextos, na medida em que, pela forma como é concebida, não apenas dá visibilidade ao aprendido que pode ser utilizado em situações novas, mas ser personalizado, confrontado, gerando novidade frente ao que se aprende a partir da abertura de novos caminhos de subjetivação. Ao mesmo tempo, contribui ao desenvolvimento subjetivo do aprendiz, para além do previsto ou programado pela ação educativa. Sendo a educação empresarial um contexto marcado por tensões históricas associadas ao poder econômico, político e à luta de classes, compreendemos que a emergência da aprendizagem criativa anuncia a possibilidade subversiva e de tensionamento do sujeito frente ao instituído, sendo portadora do potencial de resistência e de mudança dos trabalhadores em um nível que não tem sido contemplado nas produções críticas sobre o campo e, tampouco, nas hegemônicas.

Nesse sentido, a aprendizagem criativa que se expressa na ação de trabalhadores, que funda práticas diferenciadas frente ao espaço laboral, acena também, em última instância, para as possibilidades de transformação e inovação do mundo do trabalho, das formas organizativas e relacionais dele, levando em conta seu potencial de ruptura com a lógica fabril do homem ajustável, adaptável, reprodutivo ou qualquer outra que seja experimentada como normatizadora.

A partir dessa reflexão, salientamos que ampliar a visibilidade e sensibilidade teórica às formas de expressão da resistência humana neste contexto também poderia vir a contribuir à construção de representações sobre o *poder* que confrontem aquelas que, convenientemente, descansam na base do ideário ordenador de formas institucionalizadas no sistema produtivo vigente. Nesse sentido, Barros-Filho e Meucci (2013) e Sennet (2006) apontam que a adesão dos indivíduos à uma representação do poder monetário e de consumo como via exclusiva de sucesso e realização em nossa sociedade, tem papel fundamental e conveniente para a manutenção do sistema capitalista. Neste cenário, outras representações de poder como a

¹⁵ Nesta pesquisa o espaço social da aprendizagem constituiu a turma que compôs o programa educativo pesquisado.

criatividade, a força coletiva, a inteligência reflexiva, perdem figuração nas representações dominantes, frente à centralidade que o poder monetário e de consumo assumem na subjetividade social de uma sociedade capitalista. Assim, o caráter subversivo da aprendizagem criativa, na medida em que vá ganhando visibilidade teórica neste campo enquanto expressão humana de poder, de resistência, tanto quanto a capacidade reflexiva e o posicionamento ativo que caracterizam sua emergência, tem a possibilidade de servir à confrontação de sistemas representacionais míopes à essa capacidade humana tão desejável quanto necessária às transformações sociais.

Nessa linha de pensamento, compreendemos que a própria representação de resistência como aquela restrita ao campo político, ao seus espaços formalizados e suas formas aparentes de manifestação, poderiam (e deveriam) ser arejadas, para se realizar uma aproximação teórica e, igualmente, dar visibilidade ao que Guatarri (1989) denomina como “revolução molecular”. O termo é usado pelo autor para se referir àquela que se origina na forma de micro revoluções criativas de expressão do não assujeitamento em diversos campos da vida, como no estético, teórico, artístico, relacional entre vários outros. Essas micro revoluções, no entanto, tendem a se desenrolar de formas inassimiláveis, frente à limitação epistêmica de produções teóricas que guardam uma representação burocratizada de resistência e subversão.

A tese estruturou-se em quatro capítulos. No capítulo 1 abordamos as práticas educativas empresariais, incluindo a caracterização e contextualização do campo da pesquisa. O capítulo 2 destinou-se a apresentar a Teoria da Subjetividade e suas principais categorias, como perspectiva teórica que fundamentou a pesquisa desenvolvida. O capítulo 3 abordou a criatividade e aprendizagem, tendo sido apresentada na primeira sessão a concepção de criatividade que assumimos desde o referencial da subjetividade no enfoque cultural-histórico, e na segunda, os tipos de aprendizagem que se apresentam a partir desse referencial. O capítulo 4 abordou a base epistemológica e a metodologia da pesquisa, subdividindo-se em 3 sessões. Na primeira apresentamos os objetivos geral e específico da pesquisa, na segunda sessão, a proposta da Epistemologia Qualitativa e na terceira sessão abordamos a caracterização da pesquisa e seus procedimentos, tendo como fundamento a metodologia construtivo-interpretativa. Por sua vez, no capítulo 5, apresentamos o processo construtivo-interpretativo, subdividido em 3 sessões, sendo a primeira para tratar do eixo de produções da subjetividade social do espaço educativo, a segunda para abordar o eixo de produções da configuração subjetiva da ação de aprender de um dos participantes e a terceira foi dedicada a formulação da tese. No capítulo 6, apresentamos as considerações finais, abordando as contribuições e limites da pesquisa realizada.

1. PRÁTICAS EDUCATIVAS EMPRESARIAIS

As práticas de educação empresarial vem sendo transformadas nas últimas duas décadas, acompanhando as diversas mudanças nos processos produtivos e relações de trabalho que decorrem da flexibilização do sistema de produção capitalista no mundo contemporâneo. Para compreender brevemente este contexto, sinalizaremos algumas de suas características. Pereira e Fidalgo (2007) situam o cenário de reestruturação produtiva, referindo-se à transformação do modelo taylorista/fordista¹⁶ que entrou em crise na década de 1970 em razão do esgotamento econômico, da intensificação da luta de classes, da emergência de novas tecnologias, entre outros aspectos. Esse processo inclui como alguns desdobramentos, a expansão e velocidade do acesso à informação, o destaque aos empreendimentos em rede, a consequente sofisticação dos padrões de consumo, a diversificação do processo produtivo e a ênfase em serviços. Como consequência, a produtividade empresarial não mais se assenta, de forma predominante, na rapidez de gestos e movimentos que foram característicos do modelo de produção em massa da Era Industrial, mas na rapidez de planejamento e resolução de problemas que surgem em diferentes situações.

De acordo com os autores, essas e outras transformações marcam a crescente flexibilização dos modos de organização do trabalho. A produção flexível se expressa por uma tendência de integração contínua dos conhecimentos técnico-profissionais, não mais fragmentados em cadeias de produção, por cooperação e dependência interdepartamental e pela tendência à extinção das hierarquias tradicionais, das centralizações de informações e da produção em massa de produtos standardizados.

Estes, dão lugar à automatização flexível de máquinas funcionais e programáveis, estruturas organizacionais e estilos de gestão com hierarquias diversificadas e maleáveis e divisão de grandes empresas em unidades autônomas. Por sua vez, é exigida maior qualificação dos trabalhadores, os quais devem deter o conhecimento de todo o processo de trabalho. Também são reajustadas as expectativas sobre os perfis profissionais, exaltando-se cada vez menos os cargos e ocupações com atribuições e responsabilidades rígidas e fragmentadas, relações de obediência e comando e cada vez mais os perfis de trabalhadores dotados de

¹⁶ De acordo com Castells (1999), o taylorismo-fordismo marcou o modelo de produção em massa, que se fundamentou em ganhos produtividade obtidos por economias de larga escala em um processo mecanizado de produção padronizada, em linhas de montagem, sob as condições de um grande mercado por uma forma organizacional específica: a grande empresa estruturada nos princípios de integração vertical e na divisão social e técnica de trabalho. Ainda segundo o autor, esses princípios estavam inseridos nos métodos de administração conhecidos como organização científica do trabalho, que surgiu a partir da revolução industrial.

competências autônomas como capacidade de solucionar problemas, cooperação, polivalência, iniciativa, criatividade, resiliência, entre outras relacionadas.

Nesse sentido as relações de produção se transformaram tanto em termos sociais como técnicos, em um capitalismo denominado por Castells (2012) como capitalismo informacional. O autor pontua que, em meio a essas transformações de uma economia informacional/global, a produtividade se origina essencialmente da inovação, e a competitividade, da flexibilidade. Ou seja, empresas, países, regiões e unidades econômicas de toda espécie preparam suas relações de produção para maximizar a inovação e a flexibilidade. A tecnologia da informação e a capacidade de utilizá-las se tornam fundamentais no desempenho da nova função da produção. Emerge um novo tipo de organização e administração, voltada à adaptabilidade e coordenação simultâneas da base do sistema operacional para torná-lo mais efetivo, em um modelo de empresa em rede.

Nesse cenário, ainda segundo o autor, a flexibilidade organizacional das empresas em rede requer trabalhadores que estejam ativos nela e também trabalhadores de jornada flexível, bem como uma ampla série de sistemas de trabalho, incluindo autônomos e subcontratações recíprocas. A geometria variável desses sistemas leva à descentralização coordenada do trabalho. Como consequência, se instaura uma diferenciação fundamental entre, de um lado, uma mão-de-obra altamente produtiva e auto programável e de outro, uma mão-de-obra genérica dispensável, assim como a individualização dos trabalhadores, que enfraquece a organização coletiva e abandona os segmentos mais frágeis da força de trabalho ao próprio destino. Seu impacto se articula à deslegitimação do Estado, levando ao fim gradativo do Estado de bem-estar social¹⁷, tirando a rede de segurança das pessoas que necessitam dessa assistência. O resultado anunciado é o da tendência crescente da desigualdade social e de sua polarização.

A desregulamentação e instabilidade do emprego e enfraquecimento das entidades sindicais anunciadas por esse contexto de flexibilização do trabalho, são também apontadas por Fontes (2017). De acordo com a autora, passam a ser ditados como valores centrais à ética do

¹⁷ O Estado de bem-estar social, ou *Welfare State*, como padrão de política social, surge como um fenômeno do século XX, tendo inúmeras teorias explicativas sobre sua gênese e desenvolvimento. No entanto, de acordo com Nogueira (2001), há um consenso de que se constitui como um elemento estrutural ao capitalismo contemporâneo, significando mais do que um incremento nas políticas sociais, mas um esforço de reconstrução econômica, moral e política do mundo industrial desenvolvido e um anteparo à possível ampliação de propostas comunistas. Economicamente, representou o abandono da “ortodoxia do mercado”, moralmente, a defesa das ideias de justiça social solidariedade e universalismo e, politicamente, foi parte de um projeto de construção nacional da democracia liberal em reação às ditaduras fascista e bolchevista (ESPING-ANDERSEN, 1994).

trabalho o empreendedorismo, a competitividade e a sinonímia entre sucesso profissional e realização pessoal. Nessa conjuntura, o trabalho passa a ser institucionalizado como carreira¹⁸ e, ao lado da noção de empregabilidade¹⁹, aponta exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade e o mérito pelo posicionamento que ocupa na “luta por lugares” (GAULEJAC, 2007).

Nessa perspectiva de análise das transições, no que diz respeito ao conhecimento científico, Ferretti (2002) afirma que transformou-se em força produtiva, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, processo que se intensificou ao longo do século XX, atingindo, ao final deste, um plano elevado e multiarticulado, de modo que atualmente, com a automação gerada pelas inovações na informática, o conhecimento se tornou um produto essencial para o processo de acumulação capitalista. Segundo o autor, o interesse crescente do capital pelo conhecimento produzido no campo científico acarreta em investimentos cada vez maiores em setores como o da educação que antes lhe eram periféricos. Isto ocorre tanto porque a própria educação tende a se transformar em mercadoria, quanto para atender à exigência de conhecimento científico cada vez mais sofisticado e de inovações tecnológicas e organizacionais frente à competição, o que acaba por criar novas demandas em relação aos trabalhadores.

Então, torna-se importante adentrar na análise de tessituras do poder que emergem nesse contexto de produção flexível e constituem sua subjetividade social para compreender o tipo de conhecimento que passa a ser valorizado, a relação epistêmica que se estabelece com a prática laboral e educativa e sua representação em um contexto de tensões e lutas históricas

¹⁸ O conceito de carreira atualmente em vigor, aqui referenciado, é o que estabelece uma ruptura com o modelo tradicional, que vigorou até os anos de 1970. Neste modelo, a carreira foi associada à estabilidade, enriquecimento, progresso e divisão sexual e social do trabalho (MARTINS, 2001). O autor aponta três aspectos que limitam seu conceito: a noção de avanço, com a expectativa de progressão vertical na hierarquia de uma organização, tendo sinais de status e ganhos financeiros crescentes; a associação da carreira à profissão; e a pressuposição de uma estabilidade ocupacional, em que o indivíduo sempre exerceria atividades relacionadas à sua profissão, até o momento da aposentadoria. A carreira, dentro dessa perspectiva, estaria mais relacionada ao trabalho assalariado e aos ocupantes de cargos existentes nas organizações, bem como ao provimento pelas organizações de estrutura, processo e recursos para seu desenvolvimento profissional. De acordo com Bandassolli (2009a), o discurso atual sobre gestão de carreiras assume uma ruptura com o modelo tradicional. Para o autor, este novo discurso parte de três premissas: 1) carreira se tornou um problema de foro íntimo, passando a ser visto como responsabilidade do próprio profissional, que deve se autoconhecer e fazer as melhores escolhas; 2) o trabalho morreu, o que significa que o trabalhador não deve mais buscar empregos, mas sim desenvolver um projeto de vida segundo seus valores e aspirações pessoais, maximizando ganhos e colecionando desafios; 3) com a aceleração do tempo, o que valia ontem, não vale mais hoje. Desse modo, o profissional deve revisar seu projeto e estabelecer novas coordenadas constantemente, sem se desviar de seus propósitos e valores pessoais.

¹⁹ A ideia de empregabilidade tem sido utilizada para se referir às condições individuais da integração dos indivíduos à realidade do mercado de trabalho e a habilidade que possuem para negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando suas competências (MACHADO, 1998).

para vislumbrar seus possíveis desdobramentos no espaço da educação empresarial, campo em que se centrou esta pesquisa.

Neste contexto de produção flexível, com o imperativo do empreendedorismo e da prosperidade pela via do sucesso profissional e monetário, a gestão e a eficiência ocupam os mais altos patamares das competências requeridas de indivíduos e organizações (BANDASSOLI, 2009a). A gestão se torna “prefixo” de diversos temas ofertados em práticas educativas – gestão do tempo, gestão das emoções, gestão da comunicação, entre outros – e é direcionada para trabalhadores ocupantes de cargos de diversos níveis.

A tônica com a qual as transformações tecnológicas e informacionais contemporâneas são assumida de forma hegemônica no contexto empresarial, no entanto, são no sentido de colocá-las como causa e justificativa primordial para todo e qualquer desdobramento em termos administrativos. De acordo com Grey (2010), são ideias correntes as de que o mundo está mudando a taxas cada vez mais rápidas, de que as organizações precisam adaptar-se a essas mudanças para sobreviver e de que as técnicas de gerenciamento de mudança permitem que as organizações realizem tal adaptação. Essas ideias pressupõem que a mudança é algo a que as organizações precisam responder, ao mesmo tempo em que oculta o fato de que são o resultado de suas próprias ações. Sem negar que mudanças profundas e significativas estejam ocorrendo, o autor problematiza o discurso que converte a mudanças em um “fetiche”, termo que utiliza para se referir ao fato de que as mudança sem precedentes se tornam uma metanarrativa que serve à introdução de qualquer abordagem sobre negócios, estratégias e inovações nas arquiteturas organizacionais.

Na esteira da mudança, o autor destaca o imaginário de uma metáfora organicista que concebe a organização como diferente do ambiente e, por consequência, justifica a necessidade de adaptação a ele. A consequência é uma retroalimentação que, não apenas participa da construção do cenário de transformações, como gera práticas de gestão que se consolidam na crença de poder intervir e controlar seus cenários e projeções, bem como legitimam conhecimentos ao redor da ideia de gestão da mudança. Nesse sentido, a ideia de gerir as mudanças cria uma plataforma de interesses comuns de conhecimento em gestão no campo empresarial, e as práticas educativas empresariais são perpassadas pela constituição deste cenários, sendo o lugar onde esses conhecimentos vão adquirindo forma, propagação e status.

A partir dessa breve contextualização, podemos avançar no entendimento de como se constitui o que estamos chamando de educação empresarial. De acordo com Grey (2010) e Caldas e Alcadipani (2006), o ensino relativo à administração e às organizações adquiriram um isomorfismo organizativo e programático pela hegemonização de modelos e paradigmas de administração e negócios norte-americanos. Em seu interior, no entanto, segundo Fischer (2006), estudos organizacionais referem-se a um agregado de disciplinas de diferentes naturezas e estruturas, marcado pelo hibridismo multidisciplinar, polissemia, que comportam fragmentação de critérios, tanto para a seleção de conteúdos, quanto de modos de pensar e produzir conhecimento. Nesse hibridismo, Laufer (2006) aponta que as escolas de gestão se vêem confrontadas com exigências contraditórias, tendo de um lado, a exigência por ensino de um tipo genérico, incluindo cultura geral e abordagens transversais à gestão, e do outro, uma crescente demanda por profissionalização e especialização, por adaptação às necessidades imediatas das empresas, definidas por competências técnicas precisas. Há ainda uma tensão histórica que o autor aponta entre o ensino pela prática e o ensino universitário, pelo choque entre o primado do conhecimento científico e a primazia concomitante do método baseado na experiência de casos de sucesso.

Grey (2010) contextualiza o percurso das escolas de administração, problematizando suas pretensões. O autor parte do entendimento de que o ensino de gestão e administração carrega uma falsa promessa, a de que aprender sobre suas técnicas, ferramentas e casos de sucesso garantirá ao aprendiz ser um gestor ou profissional mais eficiente. Sua problematização deste ponto recai sobre o fundamento funcionalista²⁰ que pressupõe a possibilidade de controle sobre fenômenos organizacionais e humanos, cuja complexidade escapa às investidas do gerenciamento. No entanto, a crença no controle é apontada por ele como um dos motores da disseminação desses conhecimentos que passaram a sustentar o status das escolas de negócios. Avançando em sua problematização, aponta também o papel que tais escolas foram adquirindo para promover e socializar os aprendizes em uma representação saneada da gestão corporativa.

²⁰ De acordo com Abbagnano (2014), o funcionalismo em ciências humanas se refere a doutrinas e métodos de pesquisa que fazem o uso do conceito, diversamente entendido, de função. O autor explica que a função tem o significado, de forma predominante em diversas correntes, de operação ou ação dirigida para um fim realizável. Na sociologia, a análise funcional tende a mostrar o papel que as instituições desempenham na totalidade de um sistema cultural, ou a contribuição que um instituição dá para a manutenção do conjunto social do qual faz parte. Por sua vez, a psicologia das funções tende a considerar os processos mentais como operações através das quais o organismo biológico se adapta ao ambiente e o domina. Influenciado pela emergência das ciências naturais, o funcionalismo comparou, em alguma medida, as sociedades aos organismos vivos, tal como ocorre num organismo biológico, a ação de uma só parte do sistema social termina por alterar as outras partes do organismo social. Dessa forma, o interesse pela análise de funções e suas relações tendeu a suplantiar o interesse pela causalidade (ABBAGNANO, 2014).

Sem considerar como resultado de uma “conspiração”, ressaltando a natureza polimórfica do poder e o caráter fragmentado dos interesses envolvidos, o autor destaca que, em sua origem, houve um plano deliberado de muitos filantropos que financiaram as primeiras escolas de administração, cuja intenção era a de elevar o status dos empresários. À despeito das intenções e interesses iniciais de grupos corporativos em investir no mercado de ensino da administração, corporações e governos pelo mundo proporcionaram substancial apoio financeiro às escolas de administração.

Buscando compreender a forma como tais escolas foram se consolidando, Grey (2010) destaca a conveniência que adquiriram, tanto para proporcionar legitimação ao funcionamento das corporações à despeito das contradições sociais que impõem, quanto ao status aos que ingressam em suas linguagens e códigos comuns. Nesse sentido, ainda que não seja um ensino capaz de garantir a eficiência, oferecendo uma linguagem gerencial dotada de status, incentiva autoconfiança e perspectivas de carreira profissional. Mais do que isso, referindo-se aos aprendizes, o autor explica que:

(...) eles terão aprendido algo muito adequado às necessidades do mercado de trabalho corporativo, acima e além de uma linguagem. Terão aprendido uma orientação, e seu estudo das organizações terá contribuído para isso. Essa orientação é, antes e acima de tudo, talvez especialmente para os MBAs, um engajamento em uma visão de mundo. Essa visão de mundo irá abranger (...) uma visão das organizações como um domínio separado da filosofia, da política e da cultura. Uma visão das organizações como receptivas a um controle parecido com a engenharia. Uma visão das pessoas como objetos manipuláveis e de valores como recurso organizacional. Uma visão da mudança como algo que não pode ser questionado e que precisa ser posto em vigor. Uma visão de que não existe alternativa ao capitalismo acelerado. (GREY, 2010, p.223)

A partir dessa análise, o autor reforça como as práticas de ensino de gestão e administração adquirem um caráter ideológico²¹. Em reflexão convergente, Gaulejac (2006), por sua vez, aponta a gestão como disciplina multiforme, sem um *corpus* próprio, na medida em que é usualmente concebida como um conjunto de técnicas destinadas a buscar a organização do melhor uso dos recursos financeiros, materiais e humanos visando assegurar a perenidade das empresas. Define-se com um objetivo prático, fazer funcionar a empresa, passando ao lado de seu objeto. No entanto, por meio de suas ferramentas, procedimentos e dispositivos de comunicação, opera-se uma visão de mundo. Este autor diferencia então a prática cotidiana de gestão do *gerencialismo* como ideologia que acaba por legitimar a guerra

²¹ No capítulo 2 abordaremos a forma como o entendimento da ideologia será assumida nesta pesquisa.

econômica e obsessão pelo progresso financeiro, a qual transborda do espaço organizacional, para a cidade, a família, a escola e as relações sociais. Na esteira dessa reflexão, o autor denuncia que por trás do discurso da gestão que carrega uma aparente ambição de, apenas, racionalizar de modo programático o funcionamento das organizações por meio de práticas executadas por agentes à serviço da empresa, a gestão se constitui como sistema de poder que, ideologicamente, preenche o vazio ético do capitalismo. Seu poder se desenvolve diante de um duplo movimento:

(...) de abstração e de desterritorialização do capital, do qual não sabemos mais exatamente quem o possui. Nesse contexto, “os negócios” se desenvolvem, a ética do resultado substitui a moral, o projeto capitalista procura em si mesmo sua própria finalidade. (p.42).

Ao pontuar o modo como o gerencialismo é atravessado pela constituição complexa das disputas de poder e interesses na atual conjuntura, o autor corrobora com Castells (2012) quando aponta a forma própria de configuração da disputa de poder no capitalismo informacional. Neste cenário, em que os mercados financeiros globais e suas redes de gerenciamento comandam o mercado, de acordo com o autor:

(...) o poder, como capacidade de impor comportamentos, reside nas redes de trocas de informação e de manipulação de símbolos que estabelecem relações entre atores sociais, instituições e movimentos culturais por intermédio de ícones, porta-vozes e amplificadores culturais. No longo prazo, não importa quem está no poder porque a distribuição dos papéis políticos torna-se generalizada e rotativa. Não há mais elites estáveis do poder. Há contudo, elites resultantes do poder, ou seja, elites formadas durante seu breve período de detenção do poder em que tiram vantagens da posição política privilegiada para ter acesso mais permanente aos recursos materiais e às conexões sociais. A cultura como fonte de poder, e o poder como fonte de capital são a base da nova hierarquia social (p. 425).

Em consonância a este entendimento, Gaulejac (2007) designa o caráter ideológico da gestão para indicar que a forma racional de sua narrativa dissimula um projeto que se funda na ilusão de onipotência, de neutralidade de técnicas para a modelação de condutas, bem como a legitimação do lucro como finalidade do sistema econômico, o qual tem como mecanismo de poder, precisamente, a formação e pesquisa em gerenciamento. O papel da gestão como mecanismo de controle e de poder é também ressaltado por Bandassolli (2009a) e Faria (2017).

De acordo com Faria (2017), as práticas de gestão empresarial, desde o taylorismo, tem como base o desenvolvimento de controle do processo e das relações de trabalho que devem ser utilizados pelos gerentes. Deste modo, o controle (exercido por mecanismos diversos, sejam

físicos, psicológicos, diretos ou mais sutis, como em esquemas de participação) e as consequentes relações de poder no plano organizacional são, para este autor, fundantes do conjunto de teorias e práticas gerencialistas. Partindo desse entendimento, o autor aponta para as práticas educativas empresariais como um dos mecanismos que integra o sistemas de transmissão ideológica, na medida em que operam para desenvolver qualificações necessárias ao desempenho de funções, ao mesmo tempo em que operam para a internacionalização de determinados comportamentos, crenças, e valores.

De acordo com Gaulejac (2007), o paradigma objetivista dá o tom de cientificidade à ciência gerencial. O autor aponta quatro princípios que descrevem a empresa como um universo funcional, a partir de procedimentos construídos sobre o método experimental²², dominado por uma concepção utilitarista²³ da ação e de uma visão economicista do humano, quais sejam:

- a) *Compreender é medir*: Na busca por objetivação, a “quantofrenia” (p.101) é caracterizada pelo autor como uma compreensão que se resume à mensuração e quantificação. A linguagem régia é fundada sobre o modelo da matemática, sendo excluídos os registros afetivos, subjetivos, imaginários por não serem mensuráveis e, portanto, confiáveis. Tal princípio autoriza pesquisadores das ciências da gestão a não se preocuparem a confrontar a condição humana concreta, abstraindo-se no universo de equações matemáticas. Ao invés de medir para compreender, busca-se compreender apenas o que é passível de mensuração.

²² O método experimental se tornou o método científico por excelência da ciência moderna, positivista. Como explica Abbagnano (2014), parte do pressuposto de que a experiência é uma operação capaz de pôr à prova um conhecimento e orientar sua retificação. Uma experiência que atinge esse objetivo é repetível, ou recorre a situações repetíveis. Desse modo, nunca é uma atividade pessoal, incomunicável, subjetiva ou que não possa ser repetida por qualquer pessoa. Também não é tida como intenção, imaginação, mas a operação efetiva. Nesse sentido, parte do pressuposto de que não existe distinção entre verdades da razão e verdades de fato, sendo a experiência controlada a via para alcançar o conhecimento verdadeiro. Este, por sua vez, se organiza pelo princípio da causalidade, pressupondo uma ordem necessária. O método experimental visa, portanto, a validade do conhecimento que repousa no controle da experimentação, na sua verificação, replicação e neutralidade. De acordo com Sousa Santos (2004), a racionalidade científica se tornou um modelo global totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem por seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas.

²³ O Utilitarismo é uma corrente de pensamento ético, político, econômico que, em termos gerais, identifica o “bom” ao “útil”, ou seja, uma ação é boa ou ruim segundo contribua ou não para a utilidade comum (ABBAGNANO, 2014). Ainda segundo o autor, tem como um de seus aspectos essenciais a tentativa de transformar a ética em uma ciência positiva de conduta humana, fazendo do utilitarismo um aspecto fundamental do movimento positivista. Nesse sentido, o utilitarismo substitui a consideração do *fin*, derivado da natureza metafísica do homem, pela consideração dos *móveis* que o levam a agir, ligando-se à tradição hedonista. É uma expressão emblemática da vertente consequencialista da ética, a partir da qual são considerados moralmente bons os comportamentos que produzem consequências boas. O autor explica que tem como fórmula aceita pelos principais pensadores desta corrente a de que a finalidade de qualquer atividade humana é a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número de pessoas possível (CESARE BECCARIA, 1764 *apud* ABBAGNANO, 2014). A aceitação dessa fórmula supõe a coincidência entre utilidade individual e utilidade pública, o que foi admitido por todo o liberalismo moderno.

No que diz respeito a fenômenos humanos complexos como a criatividade e as competências profissionais, a quantofrenia tende a gerar um conhecimento simplificador sobre eles, na medida em que a hipertrofia do saber objetivado e a exclusão de aspectos não controláveis invisibilizam a dimensão subjetiva desses processos, a qual é imensurável e imprevisível, bem como a multirreferencialidade de dimensões que caracteriza sua natureza complexa. Todavia, sustentado pela racionalidade instrumental e travestido de verdade, tende a caracteriza-se por um hermetismo epistêmico.

b) A organização é um dado: a análise se pauta pela perspectiva funcionalista que tende a ligar os fenômenos às funções que eles ocupam. Compreende a Organização e a realidade como dadas, não questionando o que subjaz às diferentes funções estudadas, sendo apontada pelo autor como uma perspectiva mais normativa do que explicativa, mais adaptativa do que compreensiva.

Este princípio conduz à concepções naturalizadas, reducionistas e acrílicas dos fenômenos. Nesse sentido, diante de fenômenos humanos e organizacionais, o conhecimento é gerado desconsiderando-se, por exemplo, a constituição histórica e cultural do homem e das instituições, seu caráter gerador de formas diversas de relações no marco de cada cultura e momento histórico de um grupo ou sociedade, reduzindo-os a elementos de um organismo em interação mecânica.

c) A reflexão à serviço da eficácia: com base no paradigma utilitarista, a pertinência do conhecimento “é medida pelo metro de sua utilidade para a organização, (...). O pensamento crítico só é bem-vindo se gerar melhoria no desempenho. (...) o conformismo é a contrapartida do utilitarismo” (p.75).

Este princípio carrega a marca da fragilidade do conhecimento, na medida em que substitui critérios como pertinência, legitimidade ou consistência do conhecimento pelo critério da sua eficácia para os fins organizacionais e incorre na fragmentação de teoria e prática. O imperativo do “foco em resultado” expresso na campo epistêmico carrega também o ponto cego da ética utilitarista: na cadeia imprevisível e diversa de desdobramentos que uma prática pode ter ao longo do tempo, qual é o momento adequado a eleger para se debruçar sobre seus efeitos colaterais e atribuir valor ao resultado obtido, e com base em qual critério? Tratando-se de práticas humanas em que esse processo ganha vida e pode ter um dinamismo inapreensível, a proclamação da eficácia tenderá a caracterizar um ato retórico. Nessa perspectiva, Martirnet (1990 *apud* Gaulejac, 2007) afirma que a gestão se compromete com um processo de autolegitimação, onde impera a força da convicção.

d) *O reino da expertise*: A investigação experimental consiste em pesquisar leis causais entre diferentes elementos a partir de experiências replicáveis. Nessa perspectiva, a gestão encontra no modelo experimental os fundamentos da cientificidade que conferirá autoridade ao saber. O *expert* domina a forma de elaboração e de aplicação do método. A discussão sobre o “como” tende a eliminar o “porquê”. O *expert* é quem indica o que convém com base em uma demonstração e observação minuciosas de fatos por uma análise cientificista da realidade, atribuindo caráter indiscutível aos seus julgamentos. De acordo com o autor, com a presunção de cientificidade, o método experimental²⁴ contribui para instrumentalizar aqueles que dele são o objeto.

A assepsia do método experimental repousa sobre a crença na neutralidade científica, a qual visa gerar conhecimentos cuja legitimidade é inversamente proporcional à ocorrência de “contaminação” do pesquisador pelo objeto. As explicações que se fundam nesse princípio para compreender fenômenos humanos de natureza complexa, tendem à se caracterizar por uma abordagem parcial ou aparente, ou ainda, pela redução de um fenômeno à partes ou aspectos de natureza menos complexa. Como afirma o autor, “no turbilhão da história, A nunca foi igual a A” (p. 77). Todavia, a autoridade conferida aos *experts* pela cientificidade que obedece o conhecimento produzido segundo esse princípio, tende a ser atribuído como verdadeiro e adquirir caráter prescritivo.

Este aspecto é ainda reforçado pelo romantização que os ideais de sucesso e do empreendedorismo, partindo de uma visão naturalizada da relação entre o indivíduo e o contexto histórico e cultural, projetam sobre biografias emblemáticas de sucesso individual e organizacional, criando heróis e mitos da gestão (PAES DE PAULA, 2015). Estes aspectos também contribuem para a consagração de conhecimentos de gestão e sua manualização na forma de receitas passo-a-passo, bem como da criação de culturas de *benchmarking* como estratégia de aprendizagem organizacional.

Com relação à forma com as práticas educativas se organizam nas empresas, Pilati (2006) apresenta uma perspectiva histórica descrita em 4 principais ondas. A primeira onda, denominada *treinamento*, compreende o período de 1950 a 1970 e incluiu ações de treinamento para desenvolver habilidades técnicas e profissionais para o desempenho no trabalho. As pessoas eram compreendidas como peças substituíveis do processo produtivo. A segunda onda, do *treinamento para gerência e supervisão*, abrangeu o período de 1960 a 1980, tendo como

foco qualificar a mão-de-obra para a operação dos processos tecnológicos dentro das organizações. A terceira onda, denominou-se *desenvolvimento organizacional e tecnologia do desempenho*, vigendo de 1970 a 1990, tendo como característica o aumento da importância da educação aberta e continuada. Além disso, o próprio trabalhador passa a ser visto como capaz de identificar e priorizar suas necessidades de treinamento, individualizando o processo de capacitação dentro das organizações. A quarta onda, por sua vez, denominada *informação*, abrange o período posterior a 1980. A ênfase reside no desenvolvimento da criatividade dos trabalhadores, no preparo para tomada de decisões e em uma maior exigência a respeito das técnicas de mensuração da efetividade de capacitação.

No que se refere às definições usuais no campo, Vargas e Abbad (2006) apontam que as práticas abrangem uma pluralidade de definições e conceitos. Afirmam que muitos profissionais que atuam na área de gestão de pessoas nas organizações não conseguem fazer distinções entre treinamento, desenvolvimento e educação. A mesma dificuldade conceitual é apontada em relação ao conceito de aprendizagem. A partir das variações existentes na literatura do campo de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E, os autores buscaram conciliar e detalhar nas seguintes definições:

Treinamento: Ações educacionais de curta e média duração, como cursos, oficinas, etc.

Desenvolvimento: Ações educacionais de apoio a programas de qualidade de vida no trabalho, orientação profissional, autogestão de carreira e similares, como oficinas, cursos, seminários, palestras, etc.

Educação: Programas de média e longa duração, como cursos técnicos profissionalizantes, graduação, especialização, mestrados profissionais e acadêmicos, doutorados. (VARGAS E ABBAD, 2006, p. 143)

Quanto à compreensão do fenômeno da aprendizagem, Abbad, Nogueira e Walter (2006) apontam que as duas principais abordagens que fundamentam o planejamento instrucional nas organizações são a cognitivista e a behaviorista, sendo que a abordagem construtivista também passou a receber relevância mais recentemente. Dentre as perspectivas behavioristas de abordagem mais usuais, foram destacadas pelos autores: 1) a teoria da aprendizagem associativa, que envolve a associação entre estímulos/eventos a respostas/comportamentos; e 2) a teoria da aprendizagem operante, que pressupõe ser o reforço, punição e extinção de comportamentos o meio de aumentar ou reduzir a frequência de manifestação deles. Por sua vez, dentre as perspectivas cognitivistas, foi apontado como mais usual o modelo de processamento de informações. Este modelo pressupõe:

Um sistema composto por estruturas cognitivas e processos internos em constante interação com o ambiente. Essa interação ocorre por meio de estímulos ambientais que, transformados em informações sensoriais, estimulam os receptores neurais localizados nos órgãos dos sentidos. Em seguida, esses impulsos neurais, captados pelos registros sensoriais e transformados em padrões de informação reconhecíveis pelo indivíduo, são passados à memória de curto prazo, que os retém por um breve período de tempo. Neste período, os dados são “repedidos mentalmente” para armazenamento na memória de longo prazo. (...) Recebendo a informação, o gerador de respostas é encarregado do processo de organização do desempenho a ser realizado no meio ambiente. Em seguida, o efetivador é ativado e gera (ou exhibe) as respostas. O processo cognitivo de reforçamento ocorre, mediado pelo ambiente, quando a confirmação do ambiente é observada pelo aprendiz (retroalimentação). (ABBAD, NOGUEIRA E WALTER, 2006, p. 260).

A partir desse entendimento, os autores compreendem como capazes de influenciar o fluxo das informações aprendidas, tanto as expectativas relacionadas ao que o aprendiz acredita que esperam dele, quanto seu controle executivo, entendido como as capacidades aprendidas em longos períodos de tempo, por meio das quais o aprendiz pode regular as diferentes etapas de aprendizagem. Por essa perspectiva, compreende-se que os processos internos de aprendizagem podem ser apoiados e influenciados por eventos de instrução.

Com relação aos eventos de instrução, por sua vez, quando fundamentados na abordagem cognitivista, envolvem obter a atenção do aprendiz, lhe informar o objetivo instrucional, estimular a lembrança de aprendizados anteriores, apresentar estímulos, prover guias de aprendizagem, provocar o desempenho, fornecer *feedback* e avaliar o desempenho do aprendiz. (ABBAD, NOGUEIRA E WALTER, 2006). Ainda segundo os autores, por estas vias, busca-se aumentar sua armazenagem na memória de curto prazo (retenção da aprendizagem) que é transferida posteriormente à memória de longo prazo, para poder ser recuperada e aplicada no ambiente de trabalho, conforme a estimulação adequada naquele ambiente, por meio da generalização (transferência da aprendizagem).

Os autores também explicam que as teorias de aprendizagem cognitivista podem ter um caráter mais objetivista ou mais construtivista, sendo o último compreendido como uma extensão do cognitivismo, envolvendo a descoberta e aprendizagem experiencial dos aprendizes que constroem seus conhecimentos a partir de experiências individuais e interações com o ambiente. Assim, na instrução objetivista, compreende-se que o conhecimento a ser aprendido é predeterminado e transferido durante o processo instrucional, a partir do significado e da resolução de problemas, de modo que a aquisição do conhecimento dependerá da aplicação

dos métodos instrucionais. Já na perspectiva construtivista, entende-se que o conhecimento não pode ser objetivamente definido, pois o aprendiz é quem irá construí-lo a partir de suas experiências individuais, sendo o conhecer, um processo tomado como adaptativo.

Partindo da perspectiva construtivista, a instrução é substituída pelo desenvolvimento de habilidades reflexivas do aprendiz. Por essa abordagem, a educação deverá valer-se mais da solução de problemas e tarefas com resultados abertos, levar o aluno a entender que deve fazer perguntas e buscar a solução, valorizar a tomada de consciência progressiva de seus conhecimentos, tornar o aluno o centro da aprendizagem, percebendo-a como tarefa de sua própria responsabilidade. Além disso, deve avaliar a aprendizagem de forma divergente, não homogênea para todos e planejar a atividade como um exercício de cooperação social em uma comunidade de saber, evitando atividades solitárias (ABBAD, NOGUEIRA E WALTER, 2006).

Os autores também explicam como a abordagem behaviorista é adotada no planejamento instrucional. A análise funcional do comportamento operante é o que dará a base, ou seja, entender as relações entre o comportamento, os eventos que o antecedem e suas consequências. Essas relações, chamadas de contingências, caracterizam-se por relações de se-então, ou seja, se uma dada resposta é emitida, então uma consequência se segue, ou, se um antecedente ocorre, então uma resposta pode ser emitida. Assim, na instrução, o ensino comporá um assunto a ser aprendido, uma questão ou momento que envolva escolhas e um feedback para a escolha feita ou resposta dada pelo aprendiz à questão. A aprendizagem envolverá, assim, a compreensão dos efeitos do comportamento como reforçadores ou punitivos, auxiliando na manutenção, aumento, redução ou extinção daquele comportamento.

O planejamento ou desenho instrucional, refere-se a uma teoria que visa oferecer um guia sobre como ajudar as pessoas a aprender melhor, seja dos domínios cognitivos, do emocional, do social ou do físico. O desenho instrucional, dessa forma, é entendido como prescritivo, ou seja, objetiva oferecer aos profissionais de treinamento orientações sobre quais métodos utilizar em cada necessidade de instrução, para torna-las efetivas. Envolve a definição detalhada dos componentes do método a ser prescrito, a partir da identificação daqueles mais adequados ao resultado desejado para o aprendiz (eficiência, efetividade, motivação, etc.) (ABBAD, NOGUEIRA E WALTER, 2006).

A responsabilidade por realizar o planejamento instrucional, no contexto organizacional é atribuída aos profissionais de TD&E e aos centros de educação corporativa (BORGES-ANDRADE, 2006). No entanto, o autor constata que, sendo as funções ligadas ao planejamento

instrucional assumidas por pessoas oriundas do campo da administração, psicologia ou pedagogia, a realidade prática da maioria das organizações no contexto brasileiro indicam que as tecnologias ainda carecem de qualidade técnica, ou sequer se pautam efetivamente por uma tecnologia, dentro dos parâmetros mencionados para a atividade do planejamento instrucional.

O autor explica uma série de razões para este quadro, dentre eles, a falta de qualificação técnica pela formação desses profissionais, que lhes dê base teórica para atuar com conhecimentos que mesclam diferentes campos do conhecimento, a falta de motivação para sobreviver em um ambiente onde predominam determinantes institucionais e políticos e a predominância de modismos que se popularizam no campo, lançados por “gurus” que emprestam práticas e técnicas rápidas, sem o devido aprofundamento em teorias e métodos afinados ao campo científico. Assim, o autor destaca que, na prática, é usual a criação de “cardápios” de cursos a serem escolhidos pelos profissionais ou seus superiores, sem a prévia análise de sua adequação estratégica, consistindo em listar tópicos que supostamente serão cobertos pelos eventos, geralmente denominados de “programa”. Sem ter foco no indivíduo ou na análise efetiva de suas necessidades de melhoria de desempenho, o programa é repassado para instrutores que o elaboram a partir de uma demanda de “curso sobre...”, usando os conhecimentos que possui ligado ao tema para realiza-los, o seja, o foco recai sobre o próprio instrutor.

O autor também ressalta que é muito comum nos programas a ausência de qualquer tipo de objetivo, muitas vezes justificando-se pela base construtivista ou democrática que se baseia na repulsa ao controle sobre as pessoas. Em contraposição, o autor defende que o processo democrático não estaria na ausência de um objetivo, mas na transparência e discussão sobre eles. Além disso, pela falta de domínio teórico sobre os processo de aprendizagem, aponta o uso e seleção dos meios de ensino em uma panaceia, ondas e modismos, exagerada preocupação com técnicas “cosméticas”, com a quantidade e cores do material, a imagem e reputação do instrutor, ou o lazer e satisfação dos envolvidos no evento de instrução, em uma tipo de administração do “espetáculo”, para que os participantes fiquem satisfeitos e justifiquem a ação de treinamento. Por fim, a avaliação das ações de TD&E também é considerada pelo autor como um dos maiores problemas da área, que tende a ficar restrita à mera avaliação da satisfação dos participantes.

Ainda de acordo com Borges-Andrade (2006), a tecnologia de TD&E é definida como conjunto de princípios e prescrições que se aplicam a essa função, tendo como objetivo propiciar ao indivíduo oportunidades de aquisição ou desenvolvimento de competências. Os

centros de Educação Corporativa ou Universidades Corporativas, por sua vez, surgem como um sistema de formação de pessoas pautado pelo modelo de gestão de pessoas com base em competências, direcionadas aos colaboradores internos e externos e alinhadas às estratégias de negócio (EBOLI, 2004).

Deste modo, a noção de competência se torna central no processo de planejamento instrucional, assumindo o foco do interesse e preocupação nos modelos de gestão das pessoas baseados em competências²⁵, bem como adquire papel orientador dos programas e ações educativas no campo da educação empresarial. Por essa razão, discutiremos brevemente algumas problematizações em torno dessa noção.

A competência individual é compreendida, em termos gerais, como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à execução do trabalho e à entrega que agrega valor à pessoa e à organização (DUTRA, 2012). Convergindo a essas definições, 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).

A noção de competência que embasa as práticas atuais de educação empresarial, adquiriu destaque no campo organizacional em substituição à noção de qualificação (RUAS, ANTONELLO e BOFF, 2005), sendo orientadora das práticas educativas de forma ampla e generalizada. Para Manfredi (1998) a adoção do conceito de competência em substituição ao de qualificação, se institucionaliza tanto no campo da educação formal quanto das organizações. Ainda que assumido de modo frequentemente ambíguo, pela polissemia do termo, a autora aponta um traço em comum em sua assunção: a substituição do termo *conhecimento* pelo termo *saberes*. Segundo Invernizzi (2001), dentre as diversas definições, este saber ainda está, geralmente, segmentado em três dimensões:

- o “saber”, envolvendo as dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente ou através da experiência profissional;
- 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,

²⁵ Para demonstrar a força que esta noção tem adquirido atualmente, no Brasil, a competência está oficializada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 e 2017) e normativos relacionados, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sendo norteadora das políticas de ensino, desde o nível básico até o superior. No campo organizacional, tem crescentemente ocupado a centralidade de novas políticas de gestão de pessoas (DUTRA, 2012), e de Educação Corporativa (EBOLI, 2004), inclusive na gestão governamental, integrando, como conceito chave, a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2019).

- 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).

No esforço de estabelecer sua definição de competência, Dutra (2012) identificou duas correntes principais de teorização, a partir das quais procurou construir em sua definição a inclusão de ambas as contribuições. A primeira é representada principalmente por autores norte-americanos como McClelland (1973) e Boyatzis (1982). Estes autores compreendem a competência como um conjunto de características subjacentes ao indivíduo, como seus conhecimentos, habilidades e atitudes, os quais permitem que ele realize um trabalho ou enfrente uma dada situação. A segunda é representada principalmente por autores franceses como Boterf (1994) e Zarifian (2001), que fazem a associação da competência às realizações individuais em um contexto específico, ou seja, a entrega ou produto realizado pelo indivíduo no trabalho. Por essa perspectiva, a criatividade, a liderança, a habilidade de comunicação, a disposição para aprender, a resiliência são todos exemplos de aspectos ou características humanas que passam a ser compreendidos como competências, considerando a forma como impactam os resultados empresariais.

A partir das variadas definições existentes sobre a competência, Araújo (2001), analisa algumas mudanças observadas a partir da adoção dessa noção na educação e nas organizações, apontando que são novidades associadas à sua emergência, tal como ela vem sendo configurada, os seguintes aspectos:

(...) 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).

Em direção semelhante a esta reflexão, Ropé e Tanguy (1999) apontam que, em meio à definição vaga da noção de competência, há um consenso implícito que autoriza o seu uso no sentido de uma centralização sobre o indivíduo e sua necessária mobilidade e adaptabilidade, ou seja, trata-se sempre de individualização, tanto na formação, como nas avaliações ou nos balanços de competências, algo que se processa, a um só tempo, no contexto do ensino e nas organizações.

Outra problematização é apresentada por Ramos (2011), que compreende que apenas tem se fortalecido a dimensão experimental da qualificação neste cenário, aquela que para a autora

apela à subjetividade²⁶ do trabalhador, referindo-se ao seu engajamento sócio-afetivo no trabalho, ligadas às suas habilidades e atitudes. No entanto, afirma que ocorre simultaneamente a fragilização das outras duas dimensões, sendo a dimensão conceitual enfraquecida pela sobreposição dos saberes tácitos e sociais aos saberes formais, e a dimensão social enfraquecida pela desfiliação coletiva e desmobilização do poder reivindicatório do trabalhador frente às contradições sociais. Para a autora, estes aspectos decorrem da parametrização do lugar conquistado pelo trabalhador no emprego, carreira ou remuneração, não mais por pactos ou negociações coletivas, mas por suas competências individuais.

A noção de empregabilidade, apresentada pela autora como a fundação de um novo profissionalismo nesse cenário, se fundamenta na concepção de que o indivíduo se torna responsável por seu desenvolvimento, a qual tem sido utilizada para se referir as condições individuais da integração dos sujeitos à realidade do mercado de trabalho e a habilidade que possuem para negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando suas competências (MACHADO, 1998). Possui empregabilidade aquele que detém competências adequadas para atender às inconstantes demandas do mercado, condição que a autora reforça não ser sinônimo de estar empregado, mas de ser o homem certo na hora certa, no lugar certo, com todas as características de descartabilidade implicadas nisso.

Por sua vez, Ramos e Faria (2014) reforçam que a noção de competência, ao deslocar o foco da gestão de pessoas da tarefa para a função de suporte à estratégia organizacional, conduz ao fato de que ela só irá adquirir legitimidade quando sua utilidade for reconhecida pelo estratégia. Por esse viés, ainda que a noção de competência enfatize em seu discurso um olhar integrador sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes humanas, sua orientação por parâmetros utilitaristas tende à condução adaptativa das práticas de gestão e educação, assumindo um foco de desenvolvimento e reconhecimento profissional restrito ao que interessa aos ditames do negócio, ao que Gaulejac (2007) também aponta como a primazia da “ética do resultado”. Essa concepção adaptativa é também corroborada por Ramos (2011), quando aponta que, em seu estudo sobre a institucionalização da noção de competência, observou a predominância da teoria funcionalista na análise dos processos de trabalho orientados por esta noção. Na medida em que a análise funcional aplica-se a um sistema como uma realidade dada, o sistema e seus pressupostos não são questionados, mas apenas o seu funcionamento.

²⁶ O conceito de subjetividade apresentado pela autora não condiz ao que apresentaremos no capítulo 2, a partir da perspectiva cultural-histórica desenvolvida por González Rey.

De acordo com Santos (2004), são comuns, na educação corporativa, os argumentos de desvalorização da educação tradicional, por não se voltar para a formação de competências para o trabalho. A autora ressalta as contradições desse discurso, quando aponta que se divulga amplamente que o novo trabalhador deverá ser capaz de lidar com a imprevisão constante, deflagradora das competências, devendo desenvolver sua criatividade no trato, mas investe inestimáveis recursos no controle e na padronização das ocorrências do trabalho. Além disso, ainda segundo ela:

(...) 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 e simplificação e esvaziamento do trabalhador individual, que ao ser descartado, não deixa marcas pessoais, pois seu valor já foi agregado à mercadoria e ao processo coletivo de trabalho (p. 9).

Nesse sentido, a noção de competência surge comprometida com a necessidade de gerar uma formação capaz de responder as permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. Problematizamos duas ideias centrais que estão na base da noção de competência: a primeira ideia é a de que as competências, tomadas como atributos dos indivíduos e como a capacidade de mobilizá-los para gerar o resultado esperado, conduzem, fundamentalmente, à responsabilização pessoal do trabalhador pelo desempenho e resultado apresentado; e a segunda ideia, que se relaciona diretamente à primeira, é a de que a mobilização das competências é um processo adaptativo, passivo dos indivíduos (OLIVEIRA SANTOS, 2014).

Um dos problemas dessas duas ideias basilares da competência reside na relação dicotômica entre o social e o individual a qual conduz, por uma lado, na simplificação da complexidade do social, que é visto apenas como ambiente, como meio e, por consequência, o individual se reduz ao intrapsíquico que reage aos estímulos do meio. Esta simplificação contribui para a naturalização de processos que constituem o social, como os institucionais, culturais e históricos e também. Contribui também, por outro lado, à responsabilização do indivíduo pelas condições objetivas da relação com o trabalho, como a do emprego/desemprego, alcance da carreira, situação remuneratória, reconhecimento de suas competências pelo mercado, entre outras. Por esse viés, Machado (1998) aponta que as competências são tomadas como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente.

Salientamos, ainda, que no bojo dessa invisibilidade epistêmica sobre a articulação do social na constituição da competência e da empregabilidade nas relações de trabalho, as organizações e o mercado assumem, seletivamente, o papel da demanda e identificação da competência dos trabalhadores. Com isso, podem converter os critérios de reconhecimento delas, na sua unilateralidade e conveniência, em uma “carta coringa” que permite a mobilidade de um controle encoberto sobre os trabalhadores no contexto de produção flexível. Nessa acepção, o trabalhador proativo, criativo, resiliente, determinado sobre o qual tanto se apregoa, pode rapidamente se converter em precipitado, insensato, intolerante às frustrações aos olhos da organização, quando seu comportamento em algum momento não se afina aos interesses organizacionais.

Dessa forma, o trabalhador fica passível à critérios de identificação cambiantes e arbitrários os quais, no entanto, são atribuídos ao termômetro impessoal da *agregação de valor*. Nessa linha de entendimento, do ponto de vista epistêmico, a ênfase dada ao comportamento como via privilegiada de expressão da competência serve à oportuna ambiguidade de seu significado, podendo ser justificada pelo mercado a partir das noções de empregabilidade e meritocracia.

Mediante este cenário, o trabalhador passa a enfrentar um pressão permanente por perseguir a miragem das competências como atributos pessoais que deve colecionar e mobilizar, lançando na educação empresarial a expectativa de fornecimento das mesmas. Nessa direção, conforme aponta Trojan, (2005) os interesses se contradizem, na medida em que se espera das práticas educativas empresariais a conformação do trabalhador às necessidades do capital e, por outro lado, a classe trabalhadora almeja, por meio da educação, ampliar os meios para superar as desigualdades e a luta por uma sociedade mais humana e justa, caracterizando essa relação emergente entre trabalho e educação, ao mesmo tempo, educativa e deseducadora, qualificadora e desqualificadora. (KUENZER, 1989).

Ao pensarmos sobre como essas contradições se desdobram nos espaços educativos empresariais, supomos que uma imposição/sedução recai sobre o trabalhador para se metamorfosear e ajustar às inconstâncias do mercado tomadas como naturais, para absorver e receptionar as prescrições das competências como forma de cumprimento de suas responsabilidade pessoal assumida, bem como para competir/sobreviver frente à disputa por espaço no mercado de trabalho.

Ademais, como apontado anteriormente, o predomínio de abordagens cognitivistas e behavioristas para compreender o processo de aprendizagem, tendem a tomá-la como um

processo de aquisição. Conforme afirma Rezende (2010), no contexto da reestruturação produtiva assume-se 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. Por esse viés, lança como objetivo da educação empresarial o reforço da identificação do indivíduo com os valores da cultura organizacional por meio da elaboração de modelos educativos capazes de cultivar nos trabalhadores o sentimento de pertencimento e de orgulho da empresa.

É nesse cenário que, ainda segundo a autora, entre os anos de 1980 e 1990, a teoria da aprendizagem cognitivista passa a integrar os estudos organizacionais hegemônicos 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.

Partindo do exposto, essas demandas e pressões sobre o trabalhador vão na contramão de importantes condições relacionadas à emergência do sujeito²⁷, seja no processo de aprendizagem ou na vida cotidiana. Conforme indicam González Rey e Mitjans Martínez (2017), essas condições incluem o caráter ativo, e não passivo de ação nos espaços em que transita, a reflexividade que pressupõe, não a absorção, mas a geração e produção de pensamentos e caminhos imaginativos na forma de representar seu espaço de atuação, bem como a capacidade de tensão e ruptura frente a imperativos de enquadramento e normatização, a qual se opõe ao empobrecimento dos recursos reivindicatórios pelo indivíduo. Todavia, não se pode determinar ou antever os percursos que subjetividade humana pode assumir em cada contexto, dada sua natureza complexa.

Nessa perspectiva, acreditamos que adentrar esse campo de pesquisa com um referencial teórico sensível a formas sutis, não explícitas e singulares de organização e expressão humanas nas práticas educativas empresariais, tanto quanto nas formas particulares que podem tomar o processo de aprendizagem dos indivíduos neste contexto nos permitiram confrontar as elaborações teóricas aqui delineadas para avançar em sua intelegibilidade.

²⁷ O conceito de sujeito será mais detalhado no próximo capítulo.

2. SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA.

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey tem inspiração na psicologia soviética, caracterizada pelo reconhecimento da constituição cultural e histórica da psique humana. González Rey, durante seus estudos na União Soviética fez um estudo aprofundado crítico e criativo dos principais autores da psicologia soviética e, junto com outras influências, como foi sua participação ativa no movimento da psicologia social crítica latino-americana. O autor conseguiu avançar na construção de uma concepção sobre o funcionamento humano nas condições da cultura que representa uma qualidade ontológica diferenciada, a qual tem como conceito central o de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002, 2003, 2011, 2012, 2014; GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A contribuição de Vygotsky para superar a visão excludente entre afeto e cognição que marcou, historicamente, o desenvolvimento da psicologia foi fundamental para a compreensão da relação dialética entre esses processos e, por conseguinte, para superar as dicotomias entre interno-externo, social-individual, razão-emoção a partir de uma compreensão na qual a organização desses processos ocorre em uma relação de simultaneidade (GONZALEZ REY, 2003). Todavia, 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. Entretanto, 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. Digo aparentemente porque nenhuma situação humana é semelhante a qualquer outra, já que seu sentido é um atributo de sua objetividade. (p.53).

Diante das contribuições e limitação da psicologia soviética para a compreensão histórico-cultural do funcionamento humano nas condições da cultura, González Rey desenvolve o estudo da subjetividade. A Subjetividade enquanto teoria, conforme aponta

Mitjans Martínez (2005), compreende um conjunto de construções articuladas que tenta gerar inteligibilidade sobre um segmento do real, sendo expressa por meio da articulação das categorias de *Subjetividade, Sentido Subjetivo, Configuração Subjetiva e Sujeito*.

A **subjetividade**, enquanto categoria, refere-se à capacidade humana de atribuir às emoções um caráter simbólico, levando à formação de unidades qualitativas que constituem uma definição ontológica diferenciada dos fenômenos humanos, tanto sociais quanto individuais. Estas unidades se expressam nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Ainda segundo os autores:

A subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos, o que implica a rejeição de qualquer conceito ou princípio universal como base da teoria. Partindo desse posicionamento, a subjetividade não representa um supra sistema acima das ações humanas e dos contextos em que elas acontecem. Ela não representa um sistema fechado, cujas regularidades gerais organizam o funcionamento dos processos que acontecem nela. A subjetividade é um sistema configuracional que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana. (p. 62)

Por essa perspectiva, a subjetividade não se refere ao intrapsíquico, como uma propriedade do mundo interno aos indivíduos, oposta à sua condição objetiva, como historicamente se associa à noção de subjetivismo. Ela está integrada em dois níveis diferentes: subjetividade individual e subjetividade social e cada um “está intrinsecamente organizado no outro, na especificidade da produção singular de sentidos subjetivos” (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 64).

Os sentidos subjetivos, por sua vez, referem-se, segundo Gonzalez Rey (2002), à “a relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do sujeito, no qual ambos processos se implicam de forma recíproca sem que um seja a causa de aparição do outro. (p.12). Ao assumir essa unidade, o simbólico deixa de ter um caráter externo ao indivíduo e passa a se integrar a um registro diferenciado (GONZÁLEZ REY, 2003).

Os sentidos subjetivos se organizam em **configurações subjetivas**, que são definidas por González Rey e Mitjans Martínez (2017) como uma “formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que marcam os estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência” (p.60).

A partir desse conceito, González Rey (2003) avança na compreensão da 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 indivíduo esteja comprometido. 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, na medida em que a produção de sentidos subjetivos está configurada a partir de diferentes elementos procedentes das mais variadas esferas da experiência do indivíduo e de sua constituição biológica, social e histórica, sendo determinantes enquanto conjunto, nos sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo no curso de sua ação (GONZÁLEZ REY, 2004).

Segundo González Rey (2012, p. XX), no entanto, a personalidade aparece nas **configurações subjetivas da ação**, não através de sentidos subjetivos que “vêm prontos” da personalidade para ação. Assim, as configurações subjetivas da ação remetem às configurações de sentidos subjetivos que se articulam no curso de uma ação, integrando sentidos subjetivos da personalidade e aquelas que emergem no contexto da ação.

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 indivíduo, 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 são a “matéria prima” da produção de sentidos subjetivos, a confrontação da configuração subjetiva da história de vida do indivíduo com os sentidos subjetivos emergentes do momento atual geram uma tensão que o impulsiona a constituir novos recursos 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.

Neste sentido, conforme explicam Mitjans Martínez e González Rey (2017), o **desenvolvimento subjetivo** refere-se ao desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitam ao indivíduo realizar mudanças qualitativas em áreas diversas da vida e que lhe geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do

desenvolvimento se organiza. Assim, o desenvolvimento da subjetividade não é um processo progressivo, ordenado, nem linear, mas um processo contraditório, que gera forças subjetivas em conflito, onde o predomínio de umas sobre outras está associada a estados subjetivos do indivíduo que podem ou não favorecer as suas ações como um processo de desenvolvimento. O desenvolvimento subjetivo resulta da articulação de diferentes configurações subjetivas em múltiplos espaços sociais de onde emergem as ações humanas. Nessa direção:

Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas de sua vida. Diante de situações de conflito, há indivíduos que emergem enquanto sujeitos da situação enquanto outros se subordinam passivamente a ela. Esse é um exemplo que caracteriza o desenvolvimento subjetivo e que não há qualquer área da vida ou qualquer atividade que poderia ser considerada como a única promotora do desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é sempre um processo autogerador. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017, p. 306)

De acordo com Rossato e Mitjás Martínez (2013), a personalidade, enquanto um sistema subjetivo auto-organizador da experiência constituída na história do indivíduo, possui a plasticidade que lhe permite mudanças contínuas por meio da configuração subjetiva que se articula entre o histórico e o atual, tornando-se também gerador de sentidos subjetivos na história do indivíduo, em seu devir. Nesse sentido, a mudança se dá num contínuo movimento de ordem/desordem/interações-reencontros/organização, principalmente no que se refere à relação entre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas.

No entanto, as autoras salientam que a mudança nem sempre implica em desenvolvimento subjetivo. Essencialmente, elas se convertem em desenvolvimento quando integram a organização das configurações subjetivas e geram novos caminhos para que outras mudanças aconteçam. Partindo dessa compreensão, o desenvolvimento da subjetividade é definido como mudanças subjetivas que impactam e que ganham certa estabilidade, sendo capazes de desencadear novos níveis qualitativos de organização subjetiva.

Pela perspectiva cultural-histórica da subjetividade, compreende-se uma articulação e tensão permanente entre o indivíduo e os processos institucionalizados de sua vida social, o que caracteriza a relação entre subjetividade social e individual, de forma que uma nunca é externa à outra, mas emergem de múltiplas maneiras, uma constituinte da outra (GONZÁLEZ REY, 2012a).

A **subjetividade individual** diz respeito aos processos e formas de organização subjetiva das pessoas concretas, que incorporam, contradizem ou confrontam, permanentemente, os espaços sociais constituindo-se neles pela forma singular de sua subjetivação. Nesta instância, aparecem constituídas as histórias únicas dos diferentes indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2003, 2012). Por sua vez, a **subjetividade social** se define como um sistema integrador de múltiplas configurações subjetivas de diferentes espaços sociais, configuradas na dimensão subjetiva das pessoas, grupos ou instituições (GONZÁLEZ REY, 2012, 2013). Conforme explica o autor:

A subjetividade social representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. Esses processos acontecem sem que os participantes que compartilham esses espaços sociais tomem consciência deles. A subjetividade social emerge como parte das subjetividades individuais de tal maneira camuflada que é impossível inferi-la diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 13 *apud* GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 85).

Essa concepção procura superar a forma dicotômica com que as principais correntes da psicologia trataram a relação entre as instâncias social-individual nas definições de psique e de seus processos como a aprendizagem, motivação, criatividade entre outros. Com a fragmentação dessas duas dimensões, conforme argumenta o autor, o social foi frequentemente reduzido a influências ambientais externas imediatas, em representações que simplificaram a forma como o social se integra na vida humana, algo que apontamos em perspectivas dominantes, no capítulo anterior. Por sua vez, decorre-se na simplificação do indivíduo, que foi delimitado ao intrapsíquico em concepções universalizantes e a-históricas, fundamentando abordagens descritivas sobre seus elementos constituintes, segundo a lógica da causalidade linear, que não permite compreender a relação de implicações mútuas entre as duas instâncias.

Esta dicotomia é, precisamente, a que demarca as principais definições de aprendizagem que fundamentam a educação no campo organizacional, como vimos em momento anterior, assim como a noção da competência que fundamenta as práticas educativas neste campo. No caso desta pesquisa, a liderança, que foi o tema central abordado no curso ofertado, assim como outros aspectos enfatizados como a criatividade, a resiliência, a capacidade de aprender, de solucionar problemas, entre outras, são todas assumidas como competências. Duas ideias centrais que permeiam as problematizações das competências por diferentes autores, que foram brevemente abordadas no capítulo anterior, apontam para essa simplificação: a primeira ideia é a de que os conhecimentos, habilidades e atitudes humanas, tomadas como atributos dos indivíduos e como a capacidade de mobilizá-los para gerar o resultado esperado, conduzem,

fundamentalmente, a uma individualização que responsabiliza pessoalmente o trabalhador pelo desempenho e seu resultado; e a segunda ideia, é a de que a mobilização das competências é um processo adaptativo dos indivíduos frente ao seu contexto (OLIVEIRA SANTOS, 2014).

Nessas problematizações clássicas, a complexidade do social está reduzida ao ambiente e, por consequência, o individual se reduz à dimensão interna do indivíduo que está simplificado na condição de reagente a esse ambiente. Esta simplificação contribui para a naturalização de processos que constituem o social, como os institucionais, culturais e históricos e também, por outro lado, à responsabilização do indivíduo pelas condições objetivas da relação com o trabalho, como a do emprego/desemprego, alcance da carreira, situação remuneratória, reconhecimento de suas competências pelo mercado, entre outras.

Na ausência de uma concepção complexa capaz de compreender a qualidade subjetiva e as relações recíprocas entre as duas instâncias, a noção de competências é, predominantemente, abordada de forma descritiva, com esforços focados em estabelecer a forma como seus atributos interagem – estes também concebidos de forma fragmentada, como elementos em interação, ao invés de processos mutuamente constituídos - e como respondem funcionalmente ao meio, sem um aprofundamento teórico sobre sua natureza ou forma de organização. Definições como “saber agir”, “saber ser”, “agir eficazmente” que enunciam as definições de competências exemplificam a ausência de uma construção específica neste sentido, assim como o foco em compreender primordialmente a sua expressão funcional.

A adoção de concepções naturalistas para compreender fenômenos humanos complexos como a aprendizagem, a competência, a criatividade, a liderança, se ancora na invisibilidade epistêmica da articulação entre as instâncias social e individual, tendo como consequência a ocultação das suas responsabilidades mútuas. Ocultação que se torna conveniente aos interesses de poder e exploração que estão configuradas no atual sistema produtivo, dado o caráter regulador que concepções individualistas, como as que predominam sobre a competência, adquiriu nas dinâmicas de trabalho e no balizamento educativo em sua conjuntura atual, tendo largo impacto nas condições sociais e econômicas dos trabalhadores.

Diferentemente, a partir da concepção de subjetividade que assumimos (social e individual), podemos compreender que tanto os conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos quanto os comportamentos que são reconhecidos como suas entregas eficazes no contexto laboral, estariam exprimindo processos da subjetividade que se constituem dentro de um espaço social específico, a partir de processos altamente singulares de subjetivação da subjetividade social que o caracterizam.

Assim, nas subjetividades dos indivíduos que integram o espaço social aparecem, de diversas formas, representações socialmente compartilhadas sobre um comportamento adequado que se legitimam como competência reconhecida, valores, crenças e conhecimentos valorados que pactuam a forma como os resultados devem ser demonstrados, políticas de fomento institucional que viabilizam ou não as tarefas a serem executadas, além do clima organizacional experimentado no cotidiano de trabalho, a forma como gênero, raça, religião, orientação política, sexual ou desigualdade social se configuram nas relações de poder institucionais, entre tantas outras que participam daquilo que será manifestado como uma competência e que transcendem a capacidade operativa individual dos trabalhadores para a sua compreensão.

Partindo desse entendimento, os conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto operações e processos psíquicos diversos, quando postos em ação pelo indivíduo frente a uma tarefa que o implique, se integram, no seu caráter subjetivo, na configuração subjetiva da ação (OLIVEIRA SANTOS e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020), a qual agrega sentidos subjetivos oriundos da história de vida da pessoa e sentidos subjetivos que ela produz no curso da ação, como uma expressão dos processos de subjetivação que emergem no contexto onde a ação se produz, incluindo as relações que nele estão estabelecidas. (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012; GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Uma importante característica do contexto onde a ação se produz subjetivada pelo indivíduo é sua dimensão subjetiva, ou seja, a subjetividade social. Nessa articulação que configura subjetivamente a ação do indivíduo, ele produz sentidos subjetivos que singularizam sua experiência de execução (GONZÁLEZ REY, 2012).

Isso implica compreender que, enquanto processos subjetivados, os processos psíquicos, sejam cognitivos, intelectuais, perceptuais, imaginativos, não funcionam separadamente, *a priori*, ou fora da experiência humana contextualizada (GONZÁLEZ REY e MITJANS MARTÍNEZ, 2017), o que contrapõe a noção de competência que, de forma hegemônica no contexto organizacional, fundamenta as concepções da liderança, da criatividade, da capacidade de solucionar problemas, da capacidade de se comunicar, de resiliência, entre outras, na medida em que os representam como “estoque de recursos” individuais, como se estivessem de algum modo disponíveis em uma estrutura psicológica para serem tomados de forma intencional pelos indivíduos.

Na esteira dessa reflexão, o caráter gerador da subjetividade que se expressa nas produções de sentidos subjetivos dos indivíduos e grupos frente as experiências vividas, permite

compreender que os processos subjetivos são processos ativos e singularizados. Dessa forma, se confronta à concepção adaptativa dos indivíduos que subjaz a noção de competências, e a abordagem funcional-utilitarista acerca dos fenômenos humanos e organizacionais que se expressa de forma hegemônica no discurso gerencialista, como demonstramos no tópico anterior. Para melhor elucidar o entendimento, González Rey e Mitjans Martínez (2017) explicam que:

A subjetividade não esgota o psiquismo humano que compartilhamos com as espécies animais; ela expressa um nível qualitativo dos processos humanos nas condições da cultura que permite transcender os processos de adaptação, assimilação e sobrevivência que preponderam na relação animal com o ambiente natural, caracterizando a criação constante de novas realidades culturais, nas quais se engendram continuamente novas formas de subjetivação sobre as quais a cultura se desenvolve de modo constante, podendo gerar também efeitos colaterais tremendamente destrutivos para nossa espécie e para a natureza de maneira geral. (p.76)

A partir dessa compreensão, partindo da Teoria da Subjetividade, Oliveira Santos e Mitjans Martínez (2020), tem desenvolvido o entendimento da competência para além de aspecto comportamental, mas levando em conta a condição ativa de um indivíduo em ação. Dessa forma, ela refere-se precisamente à expressão de sua implicação subjetiva em uma tarefa ou aprendizado, mais que a um processo adaptativo-instrumental. Assim, a competência seria relativa à produção de sentidos subjetivos configurados na ação do indivíduo, seja na ação de executar uma tarefa ou na ação de aprender. Ou seja, seria entendida como ação subjetivada, que se produz num encontro dos dois níveis da subjetividade - individual e social -, e que se expressam em resultados legitimados e valorados como eficazes.

Ao assumir a subjetividade como um processo inerente ao funcionamento cultural do homem e do mundo social gerado por essas produções culturais (GONZÁLEZ REY, 2013), temos também que a subjetividade é necessariamente política, na medida em que, conforme explica González Rey (2016), se refere a produções humanas contraditórias, situadas em condições sociais dominantes que pretendem a homogeneidade. Nessa perspectiva, ainda para o autor, não pode haver processo de transformação social sem que se modifiquem os medos, os mitos, inseguranças e formas de alienação geradas por uma sociedade, as quais são fatores subjetivos essenciais ao *status quo* dominante em cada momento histórico.

A partir dessa colocação, destacamos que, de acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), uma das formas de expressão da subjetividade social que fundamenta a perpetuação e legitimidade de processos institucionais dominantes é a ideologia.

Diferentemente do modo como este conceito é abordado por autores citados no capítulo anterior ao apontarem o gerencialismo como forma de ideologia, González Rey e Mitjans Martínez (2017) a caracterizam como produção subjetiva com forte conteúdo mítico, que procura se apoiar em sistemas de crenças com forte valor afetivo. Nesse sentido, explicam que a ideologia expressa a presença do subjetivo nas ciências sociais e colocam:

A ideologia é uma produção subjetiva que permite a integração social ao redor de um culto, um mito, um projeto social. É parte dos processos de subjetivação de eventos sociais e, por natureza, só acontecem através da ação coletiva. O problema é que no início, nesses projetos, os indivíduos participam, em grande medida, pelos seus valores, pelas suas decisões individuais, mas à medida que esses projetos se institucionalizam, vão demandando o que Ricoeur colocou acima: que o pensamento perca rigor para aumentar sua eficácia, a qual sempre é avaliada pelo que os representantes da ideologia, frequentemente figuras mitificadas, demandam (p. 64).

É interessante tomar essa compreensão da ideologia como produção subjetiva, cuja definição se aproxima às diversas formas de dogmatização, consagração, simplificação e idealização que foram apontadas no capítulo anterior como marcadamente presentes no contexto empresarial dominante para provocar a adesão dos trabalhadores a sistemas de valores e representações que convirjam a sistemas de interesse e poder que se integram ao funcionamento do sistema produtivo.

A partir desse entendimento, é na simultaneidade do vínculo afetivo e de uma espécie de “desmobilização” da capacidade reflexiva do indivíduo frente a um sistema de representações que este adquire aspecto ideológico. O caráter configuracional da subjetividade abre uma zona de inteligibilidade a este processo demarcando uma forma diferenciada de compreender a ideologia. Ela não seria atributo de um sistema de ideias que pudesse ser entendido como ideológico por si mesmo, o que implica um posicionamento na forma de construir o conhecimento sobre ela, em que seria insuficiente associá-la à descrição de um discurso ou conjunto de ideias, implícitas ou explícitas.

Tendo em vista o seu vínculo afetivo, e sua implicação reconhecida como eficaz pelos representantes da ideologia, considerar as tramas emocionais que comprometem uma coletividade ao redor de mitos, projetos, ou ideias, se torna importante para compreender a constituição da ideologia, indo além da sua representação relacionada à níveis de consciência. Essa representação, por uma tradição racionalista, tende a colocar no foco de algumas

abordagens críticas da educação, a ideia de conscientização na centralidade da via de emancipação e de alternativa à alienação no contexto educativo (ARROYO, 1998).

Partindo dessa reflexão, conforme explica González Rey (2001), pensar o lugar da educação pela perspectiva da subjetividade conduz à desnaturalização dos seus processos, incluindo aquela subjacente a uma noção adaptativa, operativa, que dicotomiza o social e o individual, o afetivo e o cognitivo entre outras, reforçando uma representação da educação como espaço de transferência de informação, e não de possibilidades transformadoras. Para o autor, o espaço educativo é um espaço de convergência, divergência e contradição social, de modo que o objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas voltada a favorecer seu desenvolvimento como agente ou sujeito capaz de atuar nos processos em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana.

Os conceitos de agente e sujeito são outros conceitos que formam parte da Teoria da Subjetividade. O conceito de **agente** se refere à pessoa ou grupo social, “situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências, uma pessoa ou grupo que toma decisões no cotidiano, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação no curso de suas experiências” (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.82). Na condição de agente, a pessoa se implica com intencionalidade na ação, tomando decisões diante das situações postas pelo contexto e, dessa forma, caracteriza um momento de mobilização de processos subjetivos frente à ação.

Os autores explicam que agência não é um processo que emerge por uma vontade ou escolha consciente, nem por situações específicas que possam ser tomada *a priori*, mas pela produção de sentidos subjetivos associada a ação, ou seja, pela experiência subjetiva que ela expressa, o que, não seria passível de ser induzida, prevista, objetivada ou controlada, dada sua natureza complexa, dinâmica e inapreensível a partir da lógica racionalista que pressupõe a existência de uma linearidade causal. Ademais, sendo a implicação subjetiva um processo que se constitui de forma articulada à subjetividade social, diversos aspectos contextuais participam da implicação ou não do indivíduo, tornando simplificadora qualquer compreensão que aloque exclusivamente no indivíduo a responsabilidade por ela.

De outro modo, o **sujeito** representa aquele capaz de abrir um caminho próprio de subjetivação, transcendendo o espaço social normativo dentro do qual ocorre sua experiência, exercendo opções criativas no curso dessa experiência, que podem ou não se expressar na ação (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa direção, os autores explicam que

este é um tema central para a teoria das organizações e das instituições que, estando definidas por uma subjetividade social, são conservadoras com todas as formas de criação que ameacem o status quo dominante, e explicam:

O sujeito representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência. A execução criativa se configura subjetivamente no sujeito e na subjetividade social onde essa ação se desenvolve. A partir do que foi discutido anteriormente sobre as funções da ideologia na vida social, termo que deve ser discutido e aprofundado dentro de nosso referencial teórico, toda criação que ameaça o status dominante de um grupo e/ou o funcionamento institucional é rejeitada por esse grupo social. Frente a essa tensão, o sujeito criador pode ou não se tornar sujeito do processo social que seu ato criativo inicia. A capacidade de ruptura e de opções acontece em dois níveis simultâneos, o social e o individual. Uma coisa é a criação de uma ideia ou um projeto e outra é o seu desenvolvimento consequente dentro de um espaço social instituído, seja na política, na cultura, na ciência, assim como em qualquer outra instituição concreta, todas elas portadores de uma subjetividade social instituída que pode se sentir ameaçada pela novidade (p.82).

Essa é uma compreensão que se confronta com a compreensão adaptativa do homem sobre a qual se ancora a abordagem natural-funcionalista predominante no gerencialismo e na noção de competência que perpassam as concepções hegemônicas sobre os fenômenos humanos no contexto organizacional. Além disso, destaca o compromisso social que concerne a uma perspectiva teórica capaz de contemplar o indivíduo como sujeito e conceber o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com sua emergência, as quais envolvem a sua possibilidade de uma reflexão relativamente autônoma dentro de um espaço dialógico e desafiador, atentando também para sua relação com as dimensões políticas, institucionais e sociais que configuram subjetivamente o cotidiano profissional e educativo associado a este. Tais aspectos não adquirem visibilidade em práticas fundamentadas em uma concepções sobre fenômenos humanos representados de forma adaptativa ou meramente cognitiva da educação e aprendizagem.

Nesse sentido, problematizamos a forma como características valorizadas no contexto organizacional, representadas por concepções simplificadoras, parecem se expressar na subjetividade social dominante imprimindo uma pressão paradoxal sobre os trabalhadores: a implicação subjetiva do indivíduo, parece ser cada vez mais demandada para corresponder ao comportamento reconhecido como competente no atual cenário produtivo, gerando uma expectativa sobre o trabalhador de demonstrar, em termos de resultado, entrega de serviços ou

produtos, o que emergiria, desde nossa perspectiva teórica, da sua condição de sujeito, como a inovação, a criatividade, a apresentação de resoluções inéditas e eficazes, audácia, enfrentamento de desafios. Entretanto, em termos de comportamentos, lhe é demandada a condição oposta, a de ajustamento, resiliência e adaptação. (OLIVEIRA SANTOS e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Deste modo, o contexto organizacional se constitui em um cenário de grande expectativa pelo criatividade dos indivíduos, no entanto, não parecer apresentar sistemas teóricos capazes de perceber sua emergência, tendo em vista as representações predominantes de aprendizagem e de competência que balizam as práticas educativas empresariais hegemônicas, como temos discutido.

A emergência do sujeito, qualidade geradora que supõe tensionamento e ruptura com o instituído, se confronta com uma compreensão adaptativa do homem. Seu conceito dá visibilidade tanto à forma diferenciada como a implicação subjetiva se organiza e manifesta na ação de aprender criativamente, quanto na ação laboral e cotidiana, permitindo ampliar a inteligibilidade sobre possibilidades criativas de subversão e resistência frente às várias formas de opressão e subordinação que se impõe neste cenário marcado por conflitos de interesses, luta de classes e disputas de poder. Para aprofundarmos neste entendimento, no próximo capítulo abordaremos a criatividade e a aprendizagem, adentrando na forma como são compreendidas tendo como fundamento a Teoria da Subjetividade.

3. CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM

A seguir apresentaremos conceitos sobre a criatividade e a aprendizagem, adentrando em sua compreensão a partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade.

3.1 Criatividade como processo da subjetividade humana

A criatividade tem sido objeto de interesse crescente em diferentes campos científicos. No entanto, no campo organizacional, ao qual se articula esta pesquisa, os estudos científicos sobre criatividade nas organizações tem sido desenvolvidos de formas distintas no cenário nacional e internacional. De acordo com Bruno-Faria, Veiga e Macêdo (2013), enquanto a produção científica internacional que relaciona aspectos do contexto à criatividade em organizações é vasta, a produção nacional é esparsa, incipiente, com predomínio de estudos descritivos e com a quase ausência de proposição de modelos teóricos.

A partir de estudo sobre as produções científicas nacionais e internacionais recentes sobre o tema as autoras apontam a diversidade de concepções existentes para compreender o fenômeno da criatividade neste contexto, destacando, no entanto, alguma convergência na definição da criatividade nas organizações de que as ideias devem ter algum grau de novidade e valor para a realidade onde os profissionais atuam, a ideia do caráter ativo e intencional das pessoas criativas, concebidas como capazes de provocar mudanças nas organizações a partir de sua criatividade e também do caráter complexo do processo criativo. Quanto a este aspecto, as autoras fazem a ressalva de que, quando a criatividade é vista como etapa do processo de inovação, tende a escamotear sua complexidade e as diferenciações entre os dois processos para que realmente haja avanço em sua compreensão.

No que concerne ao entendimento da criatividade como algo novo e de valor, as autoras destacam que a compreensão do que é valioso ou portador de novidade, ao menos para o indivíduo, se faz presente em estudos da criatividade em outros contextos, mas ficou questionável se tal entendimento tem espaço nas pesquisas e na realidade organizacional, tendo em vista a lógica do mercado e da competitividade que fazem prevalecer a sobrevivência e alcance da estratégia organizacional. Nesses sentidos, as autoras destacam que, à despeito da importância de se explorar a concepção da criatividade como algo valioso ou prazeroso para o indivíduo, como forma de contribuir à sua saúde psíquica, tal aspecto não tem recebido atenção

das organizações, as quais, em última instância necessitam de indivíduos saudáveis para contribuir efetivamente aos objetivos do trabalho.

Quanto às concepções predominantes da criatividade em estudos aplicados às organizações, Amorim e Frederico (2008) corroboram às autoras ao apontar a multiplicidade de abordagens teóricas de referência. Entretanto, indicam a proeminência de abordagens cognitivas, a partir das quais a criatividade se associa a inteligência para resolver problemas, com destaque aos estudos de Gardner (1994), que questionou a centralidade da inteligência nas competências lógico-matemáticas e linguísticas, resultando na teoria das inteligências múltiplas. Segundo Amorim e Frederico (2008), a literatura sobre criatividade e inovação aplicada às organizações tem como foco predominante as características das pessoas altamente criativas e inovadoras, o ambiente favorável a expressão da criatividade e inovação e as habilidades cognitivas do pensamento criativo e inovador.

Os autores também apontam que é frequente a compreensão da criatividade e da inovação como processo indistintos, sendo a criatividade considerada como inerente ao indivíduo, cujas habilidades criativas são passíveis de estímulo e desenvolvimento mediante treino, cabendo às organizações desenvolverem um ambiente favorável à criatividade, com ênfase no estímulo à autonomia para que os indivíduos possam criar, bem como políticas de incentivo ligadas à valorização profissional. A partir desse entendimento, problematizam o fato de que a inovação nas organizações é tida como ferramenta para o aumento e acumulação de capital e lucratividade das empresas, de modo que a criatividade, comumente representada como sinônimo da inovação neste contexto, acaba por se transformar em mercadoria, perdendo-se de vista a amplitude do “criar” que não seja aquele que interessa à estratégia do negócio. Nesse sentido, as formas empresariais de favorecer a criatividade, pelo estímulo à autonomia, são contestadas pelos autores, ao questionarem que a primazia do lucro dos resultados não permite autonomia, sendo apontadas como formas diversificadas de se exercer controle, direcionamento de ideias e esforços, vigilância e punição.

Os estudos apresentados corroboram ao que temos discutido no capítulo anterior acerca da limitação teórica que aparece de forma ampla na literatura do campo organizacional para construir sistemas teóricos que se aproximem da complexidade do fenômeno humano. Como explica Morin (2005), a complexidade não é uma palavra que remete a uma solução, mas a um problema. Exige o desenvolvimento de vias epistêmicas que ampliem o alcance teórico de compreensão dos fenômenos. Os estudos acima mencionados indicam como nas concepções predominantes sobre a criatividade neste campo, ainda impera a concepção dicotômica entre as

instâncias social e individual, com a tendência a se enfatizar a criatividade como inerente ao individual, como característica pessoal ou fenômeno relativo a processos cognitivos, pensamento e inteligência do indivíduo. A instância social, por sua vez, é tida como o ambiente cujo papel na criatividade é, frequentemente, reduzido ao de prover estímulos.

Quanto à concepção da criatividade na Psicologia em geral, Alencar e Fleith (2003) apontam que os aportes da teoria psicanalítica, da Gestalt, dos representantes da Psicologia Humanista, paralelamente ao papel dos hemisférios cerebrais na produção criativa, são os mais divulgados e discutidos. De acordo com Alencar (2003, 2010, 2015) a maior parte das publicações da área, desde os estudos clássicos, que ganharam expressividade em pesquisas da área a partir dos estudos de J. P. Guilford, na década de 50, ainda que considerem com alguma relevância a dimensão social para compreender a criatividade, focalizam em maior extensão os aspectos individuais e cognitivos, predominância que permanece na atualidade dos estudos de criatividade.

No entanto, as autoras destacam a contribuição de recentes teorias sobre a criatividade que enfatizam, em maior ou em menor grau, a interação de distintos elementos do contexto social em articulação com aspectos individuais influentes no desenvolvimento da criatividade, tais como: a Teoria do Investimento de Sternberg e Lubart (1991, 1995, 1996); o Modelo Componencial de Amabile (1996); e a Perspectiva Sistêmica de Csikszentmihalyi (1988, 1999).

Tendo como eixo teórico a perspectiva cultural-histórica da subjetividade que temos assumido em nossa fundamentação para compreender a criatividade e sua forma de expressão na aprendizagem, Mitjans Martínez (1997, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008, 2009, 2012) desenvolveu uma proposta teórica acerca deste fenômeno, concebendo uma visão diferenciada das perspectivas anteriormente citadas.

Ao desenvolver seu arcabouço teórico sobre a criatividade, a compreende como processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social. Rompendo com determinismos existentes em estudos no campo da criatividade, enfatiza que a criatividade não constitui um dom, um processo intrapsíquico, não se dá em um sujeito universal, mas emerge em ações e contextos específicos, resultante de configurações de processos subjetivos onde a subjetividade social se faz presente de alguma forma. Assim, a criatividade é um processo subjetivo constituído em meio às condições culturais, sociais e históricas (MITJANS MARTÍNEZ, 2008, 2009, 2012).

A partir desse entendimento, para a autora (1997), as abordagens humanistas²⁸ tenderam a desconsiderar o importante papel dos contextos históricos e sociais em que se situa o indivíduo na sua constituição e em seu processo criativo. Por sua vez, as abordagens cognitivistas, expressivas nos estudos sobre a criatividade no campo organizacional, não conseguem superar a tendência teórica da separação entre a motivação e outras funções psíquicas, tais como cognições, emoções e personalidade. A autora explica que não contemplam os motivos (intrínsecos e extrínsecos) enquanto estruturados em sistemas motivacionais complexos: as configurações subjetivas. Quanto às pesquisas da abordagem sistêmica²⁹, a autora destaca sua grande contribuição para se ampliar o entendimento da criatividade como fenômeno que integra sistemas relacionados ao campo, ao domínio e à pessoa. No entanto, aponta que permanecem predominantemente assumindo a criatividade como uma resultante direta das interações entre elementos no interior dos sistemas que dela participam, determinada por essa interação dos múltiplos fatores.

De forma diferenciada a tais concepções, a autora propõe uma compreensão da natureza complexa da criatividade, que avance à visão atomizada desta como processos psíquicos, isolados ou separados que interagem e à uma concepção naturalizada do indivíduo criativo que desconsidera sua constituição social. A compreensão da **criatividade** como “uma forma de expressão da subjetividade, que se manifesta na produção de novidade em diferentes níveis e formas, em função da emergência de sentidos subjetivos e configurações subjetivas diversas, assim como da condição de sujeito da ação” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 71), resgata o

²⁸ A psicologia humanista não se identificou ou se iniciou com o pensamento de determinado autor ou escola (CAMPOS, 2006). Não se trata de uma teoria uníssona, de modo que não seria correto afirmar que a teorização acerca da constituição histórica e social sempre esteve ausente dos estudos de psicólogos humanistas, tendo em conta também que se trata de um movimento que permanece em desenvolvimento na atualidade. Campos (2006) define a psicologia humanista como um discurso congregado de diversas tendências, unidas de início, especialmente pela oposição às abordagens behaviorista e psicanalista, assim como pela convergência em torno de algumas propostas comuns, tendo o compromisso com uma visão de homem que orientasse a criação e o desenvolvimento de novas formas de estabelecer a saúde psíquica e promover o desenvolvimento dos melhores potenciais humanos. A consolidação do movimento se deu definitivamente, em 1964, quando, em um encontro realizado na cidade de Old Saybrook, grandes nomes da psicologia daquele momento compareceram em aberta adesão, incluindo Abraham Maslow, Anthony Sutich, Gordon W. Allport, Kurt Goldstein, Hadley Cantril, Rollo May, Henry A. Murray e Carl Rogers (BUGENTAL, 1967 *apud* CAMPOS, 2006). O humanismo em psicologia caracterizou-se pela congregação de estudiosos em torno de alguns tópicos e interesses que posteriormente vieram a ser apontados como temas típicos e preferenciais da psicologia humanista, as qualidades e capacidades humanas por excelência: valores, criatividade, sentimento, identidade, vontade, coragem, liberdade, responsabilidade, auto-realização, entre outros. (CAMPOS, 2006) Deste modo, os humanismos têm em comum a ênfase no valor da individualidade. Embora, atualmente, tenha-se o conhecimento da diversidade das teorias em psicologia que abrangem as ideias humanistas, o reconhecimento do que eles consideram como potencial criativo saudável do ser humano sempre tendeu a congregá-las num objetivo comum, que seria levar o indivíduo a ser ele mesmo: propiciar aos indivíduos a conquista de uma existência autêntica, autoconsciente, transparente, espontânea, verdadeira, congruente (BOANAIM JR., 1998 *apud* CAMPOS, 2006).

²⁹ Nesta citação também nos referimos a uma tendência predominante por compreender que não se trata de uma abordagem com uma teoria uníssona, assim como permanece em desenvolvimento na atualidade.

valor ontológico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica, na medida em que a produção de sentidos subjetivos, organizados em sistemas configuracionais, apontam para a emergência de uma qualidade diferenciada dessas produções, que não se reduz ao intrapsíquico ou a processos como a cognição ou inteligência, tampouco se equivale ao “somatório” deles, assim como não se dilui nas características do espaço social e nem se restringe à natureza biológica ou cerebral.

Além disso, considerar a criatividade como produção subjetiva implica compreender o seu caráter gerador, o que confronta a ideia da criatividade como reação a estímulos ou ações que possam ser direcionadas a ela de forma genérica ou despersonalizada. A autora (2004) destaca que uma das formas que tradicionalmente tem sido tributadas ao “outro” na criatividade, à sua dimensão social, tem sido na forma de elementos favorecedores ou inibidores das potencialidades criativas. Nesse sentido, enfatiza que os estímulos ou barreiras à criatividade são tomados, essencialmente, como condições objetivas daquilo que poderia impactar na criatividade, tomadas de forma indiferenciada, *a priori*, se desconsiderando a produção subjetiva do indivíduo frente a essas condições. O caráter gerador da criatividade como produção subjetiva, implica compreender a importância qualitativa do espaço social na criatividade, de modo que, o que possui potencial de favorecer ou desfavorecer a criatividade não é uma situação ou característica de um contexto em si, mas os sentidos produzidos pelo indivíduo frente a ela.

Na esteira dessa reflexão, a autora também problematiza a noção da criatividade como potencialidade humana, muito presente no senso comum. Também muito difundida no campo da Psicologia, pressupõe uma natureza humana genérica, universal e a-histórica, em que o humano é concebido como natural, individual e inato (MITJANS MARTÍNEZ, 2004). Por consequência, entende-se que a potencialidade humana se desenvolve em maior ou menor grau conforme o meio em que o indivíduo está, entendimento atrelado ao que discutimos anteriormente, sobre o que se pressupõe como favorecedor ou inibidor da criatividade.

Pelo enfoque cultural-histórico da subjetividade, a criatividade entendida como produção subjetiva, implica reconhecê-la como processo que emerge nas condições sociais, culturais e históricas de um contexto concreto, não potencial com a qual se nasce. Os recursos subjetivos que vão sendo desenvolvidos ao longo da vida, no percurso por diferentes espaços de atuação do indivíduo, se configuram subjetivamente na ação criativa produzida por ele em um contexto específico, tendo em conta a qualidade subjetiva das diversas experiências vividas em sua história, bem como das situações, condições e relações com as quais se defronta no

contexto em que a criatividade emerge. Desse modo, os espaços sociais, pela qualidade subjetiva que adquirem a partir das produções de sentidos subjetivos do indivíduo, se integram à configuração subjetiva de sua ação criativa, não cabendo serem reduzidos a ideia de meio “externo”, indiferenciado ou naturalizado por seus aspectos objetivos.

O caráter gerador da criatividade, que se manifesta na produção de algo novo e de valor, que é produzido em função da condição de sujeito da ação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014), é outro aspecto relevante para compreender que as condições sociais não determinam o desenvolvimento da criatividade do ponto de vista externo ou como influência direta sobre o indivíduo. Conforme explicam Gonzalez Rey e Mitjás Martínez (2017), a execução criativa configura-se subjetivamente no sujeito e na subjetividade em que essa ação se desenvolve. Nesse sentido:

(...) o indivíduo pode tornar-se sujeito quando os processos de subjetivação gerados por ele transcendem as referências deste processo, originando novos caminhos de vida. Também o indivíduo vira sujeito quando é capaz de transcender suas próprias cristalizações subjetivas, as quais são um processo inerente à própria subjetividade. (p.75)

A partir desse entendimento, o sujeito como condição para a emergência da ação criativa, pressupõe a própria novidade na forma de subjetivação da experiência vivida, pela produção de sentidos subjetivos no curso da ação que lhe permite confrontar e singularizar a experiência. Nesse sentido, os critérios de novidade e valor compreendidos na definição de criatividade aqui assumidos, são relativos e precisam ser compreendidos na singularidade do sujeito que produz. Desta forma, a criatividade pode se expressar em diferentes formas e em contextos muito diversos, configurando-se em níveis e graus também singulares, caracterizando o caráter heterogêneo da criatividade (MIJTÁNS MARTÍNEZ, 2002). Partindo desse pressuposto, o “novo” não se constitui em abstrato, mas na ação do indivíduo. Considerado sempre em relação à conjuntura em que emerge, o “novo” pode se realizar, dentre outras possibilidades, pelas ideias, pelas soluções ou estratégias de problemas, por objetos, bem como pela forma de posicionamento do sujeito, por sua própria forma de agir.

Nesse sentido, Mitjás Martínez (2009, 2012, 2012) enfatiza que a criatividade pode se expressar não apenas como produto criativo, mas pelo próprio processo de produção de geração da novidade que transcende o dado. Essa compreensão abre a possibilidade de compreender o funcionamento subjetivo, de forma integral, como processo que pode se configurar como criativo, o que a autora conceitua como a dimensão funcional de criatividade (MITJÁNS

MARTÍNEZ, 2012, 2014). Ou seja, um funcionamento subjetivo criativo em que se expressa tanto a condição de sujeito quanto as possibilidades de desenvolvimento da subjetividade.

Rompendo com a ideia de traços universais da personalidade, Mitjás Martínez (1997, 2004, 2012), considera o caráter único e singular com que as configurações subjetivas da personalidade se organizam na ação criativa, uma vez que nesta, sentidos subjetivos de distintas configurações subjetivas se organizam na ação. Nem todos os recursos subjetivos que o sujeito dispõe se expressam na ação de criar. Sendo que, aqueles que se expressam nesta ação formam parte do que a autora denomina de configuração criativa.

As configurações criativas referem-se à organização subjetiva da criatividade no contexto da ação, como expressão de sentidos subjetivos advindos de diferentes configurações subjetivas da personalidade. Desse modo, as configurações criativas não constituem a totalidade das configurações subjetivas da personalidade, mas a emergência de determinadas configurações subjetivas que se organizam no curso da ação criativa.

A configuração criativa demonstra o valor heurístico da subjetividade para a compreensão da criatividade tendo em vista seu caráter dinâmico e complexo de organização e funcionamento no sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2012). De modo semelhante a Muniz (2015), em nossa produção, optamos pela utilização da categoria de configuração subjetiva da ação, por entendermos que ela abrange a categoria de configuração criativa, na medida em que integra sentidos subjetivos da configuração subjetiva da personalidade, ou seja, constituídos na história de vida da pessoa, que se atualizam na ação, além de outros sentidos subjetivos produzidos no curso da ação, da ordem da subjetividade social do contexto onde a ação se produz e dos sistemas relacionais desse contexto. O comportamento criativo resulta das configurações criativas de um sujeito concreto, historicamente contextualizado e socialmente ativo.

3.2 Tipos de aprendizagem e a aprendizagem criativa

Uma concepção como a que foi apresentada no tópico anterior, implica repensar também a forma como se dá o processo de aprendizagem e como a criatividade emerge nesse processo, considerando sua complexidade constitutiva. Como esclarece González Rey (2012), a introdução de um novo sistema de pensamento é acompanhado de categorias novas, o que implica a revisão e mudança na significação de outras já estabelecida frente ao sistema teórico emergente. Nesse sentido, partindo da Teoria da Subjetividade também para abordar a

aprendizagem, o conceito de configuração subjetiva conduz à compreensão de que a pessoa que aprende, que se implica no processo de aprendizagem se define, não pelas capacidades e operações³⁰ cognitivas envolvidas na aprendizagem, mas pelas configurações de sentidos subjetivos que explicam o desenvolvimento dos recursos do aprendiz nesse processo.

Ou seja, a aprendizagem é muito mais do que um processo de compreensão, de uso de operações e significados, como explica Mitjás Martínez (2012), as formas de aprendizagem em que há a implicação emocional e intencionalidade constituem processo subjetivos, e não a mera interação de processo cognitivos, volitivos e motivacionais. A própria motivação, por essa perspectiva, não se trata de um processo isolado como foi comumente tratado de forma fragmentada pela Psicologia, mas se trata, precisamente, da complexa formação que define a configuração subjetiva e que integra as decisões, produções e reflexões da pessoa como sujeito ou agente no processo de aprender (González Rey, 2012).

Nesse sentido, a experiência vivida pelo aprendiz participa da aprendizagem no espaço educativo a partir dos sentidos subjetivos que se configuram no curso da ação de aprender, incluindo sentidos subjetivos produzidos ao longo de sua história de vida, bem como os que são produzidos no espaço da aprendizagem, incluindo a subjetivação produzida pelo aprendiz frente aos conteúdos, às relações sociais que se estabelecem, às situações experimentadas, entre diversas outras. (MITJÁS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa compreensão, o social é constitutivo da subjetividade do aprendiz. O espaço educativo se integra à configuração subjetiva da aprendizagem pela produção de sentidos subjetivos do aprendiz, não pelas características deste espaço por si mesmas. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2004).

A partir dessas reflexões, confronta-se as concepções que se hegemonizaram sobre a aprendizagem e contribuíram, em grande medida, para constituir uma representação do processo da aprendizagem distante de sua natureza complexa. González Rey (2012) destaca que o mau uso da teoria e o caráter secundário atribuído a ela na história da ciência psicológica, tem como uma de suas consequências o uso fragmentado, pouco reflexivo e estereotipado de suas categorias. O predomínio de uma psicologia empírica, pelo influência do positivismo, centrou-se mais no rigor de instrumentos usados, na coleta de fatos, e correlação entre eles, na

³⁰ De acordo com Mitjás Martínez e González Rey (2017), considerar a aprendizagem como um processo da subjetividade, salientando sua dimensão subjetiva não implica desconsiderar os processos operacionais que nela participam. Estes processos tem sido definido por meio de diferentes conceitos: inteligência, operações do pensamento, capacidades, estratégias, operações lógicas, competências, etc. O termo “processos operacionais” refere-se aos processos psicológicos que participam da aprendizagem mas que não são, necessariamente, da ordem da subjetividade, mesmo que se constituam em parte dela, como no caso dos tipos de aprendizagem que apresentaremos adiante.

aplicação descritiva dessas categorias e na classificação de pessoas por categorias dadas pelos instrumentos. A produção teórica, sem receber igual importância, tendeu ao uso das teorias mais como dogmas do que como sistemas de inteligibilidade que apoiem construções teóricas na pesquisa e na prática profissional. Neste contexto histórico, os conceitos selaram-se dentro de imaginários teóricos, como foi o caso da separação entre o cognitivo e o afetivo que marcam fortemente a história da psicologia.

O autor ressalta, a partir dessa reflexão, que nos sistemas empírico-instrumentais, os processos cognitivos e motivacionais reduziram-se a variáveis operacionais que se relacionavam com a melhor ou pior execução de operações determinadas, como a aprendizagem. Este processo por muito tempo foi estudado em termos comportamentais e cognitivo-intelectuais, abordagens que continuam predominantes nos fundamentos das práticas educativas empresariais, como vimos em capítulo anterior. Nestes termos, a emoção é vista no domínio das teorias comportamentalistas e cognitivistas como processo que não participa, de forma intrínseca, na qualidade da aprendizagem. Como consequência, o imaginário da relevância da inteligência para aprender e avançar na vida, influencia fortemente tanto o senso comum quanto o desenvolvimento da ciência, tendo diversos desdobramentos, dentre eles, a representação do ensino-aprendizagem como transmissão, processamento e absorção.

No entanto, de acordo, com Mitjans Martínez e González Rey (2017), nas pesquisas sobre aprendizagem que vem sendo desenvolvidas com base no referencial da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, tem sido encontradas três formas básicas de expressão da aprendizagem que se diferem não apenas pelo seu nível de complexidade, mas pelos processos subjetivos que delas participam: a aprendizagem reprodutiva-memorística, a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa.

Os autores explicam que a aprendizagem reprodutiva-memorística caracteriza-se, essencialmente, pela postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento ensinado, com a predominância de operações de assimilação mecânica dos conteúdos, onde as funções mnêmicas ocupam um lugar central. Sem ter uma compreensão real da essência do que está sendo estudado o aprendiz tem dificuldades para utilizar esse conhecimento em situações novas e se esquece do aprendido com relativa facilidade. Este tipo de aprendizagem é caracterizado pela falta de interesse do aluno pelo que aprende e pela desvinculação da aprendizagem com sua vida pessoal.

Este tipo de aprendizagem apesar de se mostrar expressiva no contexto educacional formal, na medida em que não tem relevância significativa para o desenvolvimento da

subjetividade do aprendiz e tampouco contribuem para a utilização do aprendido em situações novas, não figuram como fonte principal de interesse ou são entendidas como desejáveis, desde a perspectiva que assumimos. Ainda assim, se reconhece que pode ter valor em alguns contextos, bem como integrar outros tipos de aprendizagem, como momentos delas. Como apontam os autores, tanto na pesquisa, quanto na prática profissional, tem se concentrado o interesse em formas mais desejáveis de aprender: a aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa.

Nesse sentido, explicam que a aprendizagem compreensiva caracteriza-se pela postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento. O aprendiz, na condição de agente frente à aprendizagem, busca compreender a essência do estudado, e suas articulações com outros conhecimentos ou experiências de sua vida. As operações reflexivas ocupam lugar central na subjetivação do aprendiz e, a depender do grau de compreensão atingido, consegue utilizar o aprendido em situações diferentes daquelas sobre as quais se apoiou sua aprendizagem. Por sua vez, a aprendizagem criativa é um tipo de aprendizagem no qual a criatividade tem uma presença marcante. Constitui a forma como a criatividade se expressa no processo de aprender e se caracteriza, ainda segundo os autores, pela configuração de três elementos: a) a personalização da informação; b) a confrontação com o conhecimento; e c) a produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

Ainda segundo os autores, o conceito de informação personalizada se refere àquela informação que passa a formar parte da configuração de recursos subjetivos do indivíduo:

(...)indica a informação que, pela significação que tem para o aprendiz e pela forma como opera com ela integra-se à configurações subjetivas. A informação recebida é “transformada” a partir da posição ativa do aprendiz no processo de aprender ao relacioná-la com outros conhecimentos e experiências a partir dos recursos subjetivos com que conta. A personalização da informação resulta essencial para a elaboração de representações próprias do objeto do conhecimento que permitem ao aprendiz operar com ele em condições diferentes daquelas nas quais a informação foi aprendida devido, precisamente, ao seu caráter subjetivado. (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZALEZ REY, 2017, p. 49).

Assim, na aprendizagem criativa o indivíduo, na condição de sujeito frente a sua aprendizagem, se caracteriza pela geração de ideias próprias sobre o estudado, ideias que, ao transcender o conhecimento dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade. Os autores explicam que:

A aprendizagem criativa vai além da apropriação compressiva da informação, é um tipo de aprendizagem que, mesmo contendo o processo de compreensão, o transcende. Assim, novas alternativas e hipóteses são elaboradas e novas ideias sobre o objeto do conhecimento são produzidas. É um tipo de aprendizagem que se diferencia da aprendizagem reprodutiva-memorística e da aprendizagem que denominamos de compreensiva, precisamente, por ser um processo em que se expressa o caráter produtivo, gerador e transgressor do aprendiz. Na aprendizagem criativa a imaginação tem um papel fundamental (MITJANS MARTINEZ e GONZALEZ REY, 2017, p 50).

A partir do mencionados pelos autores, Mitjans Martínez (2012) sintetiza como aspectos que, articuladamente, caracterizam a aprendizagem criativa, os seguintes: a) constitui uma expressão da condição de sujeito no processo de aprender, especialmente pelo caráter gerador, subversivo e de ruptura; b) produzem-se sentidos subjetivos que favorecem a geração de novidade e, de forma recursiva, “alimentam” a forma criativa de aprender; atualizam-se configurações subjetivas diversas, entre elas, a própria aprendizagem como configuração; e c) o operacional aparece subjetivado, na forma de verdadeiras produções subjetivas.

A partir do exposto sobre essa forma de aprender, coadunamos com Mitjans Martínez (2012) sobre a relevância de ampliar a pesquisa e teorização sobre a aprendizagem criativa, na medida em que, pela forma como é concebida, não apenas dá visibilidade ao aprendido que pode ser utilizado em situações novas, mas ser personalizado, confrontado, gerando novidade frente ao que se aprende a partir da abertura de novos caminhos de subjetivação, ao mesmo tempo em que contribui ao desenvolvimento subjetivo do aprendiz, sendo uma forma que tem sido considerada como desejável em outros contextos educativos.

Apesar disso, o escasso diálogo que a autora aponta entre o campo de estudo da aprendizagem e da criatividade, tem gerado poucos esforços de produção científica em sua definição e caracterização, sendo outro aspecto que corrobora à relevância da ampliação de seu estudo. Para que se torne viável delinear estratégias educativas que potencialmente favoreçam esse tipo de aprendizagem, exige-se a produção de conhecimento sobre sua constituição e lugar no funcionamento do aprendiz. Como desdobramento, a articulação entre campos de conhecimentos implicadas no esforço de seu estudo contribuem para a possível elaboração de conceituações direcionadas à uma representação complexa das inter-relações aprendizagem - criatividade – desenvolvimento.

A partir do entendimento da aprendizagem, em especial nas formas compreensiva e criativa, como processo subjetivo, a compreensão acerca do processo educativo também ganha ênfase distinta. Ainda que não se possa pensar em receitas prontas para um fenômeno complexo,

é possível fazer algumas reflexões do que tende a potencialmente favorecer essas formas de aprendizagem. De acordo com Mitjás Martínez (2012), o foco do trabalho educativo deverá recair em favorecer o desenvolvimento de recursos subjetivos que possibilitem aos aprendizes estratégias de aprendizagem efetivas na ação de aprender. González Rey (2012), por sua vez, destaca a importância de que o espaço de aprendizagem se torne privilegiado para o desenvolvimento de novas configurações subjetivas, o que implica, entre diversos outros aspectos, valorizar a crítica, o incentivo a pontos de vista diversos, a reflexões novas sobre os problemas apresentados, e tudo o que leve ao questionamento da atual didática, predominantemente centrada na reprodução.

Nesse sentido, tendo em conta que o caráter subjetivo da aprendizagem impede que ações intencionais e unidirecionais do professor possam provocar diretamente os resultados desejados, Mitjás Martínez e González Rey (2017) apontam que a criação de espaços de aprendizagem que se tornem potencialmente favoráveis à geração de sentidos subjetivos pelos aprendizes se defronta com, no mínimo, três desafios:

1) Mudar as representações e o sistema valorativo dominante sobre a aprendizagem. Este desafio inclui a representação do ensino como transferência, da aprendizagem como um processo de recepção passivo, bem como do próprio conhecimento como informação, não representado como passível de questionamento e personalização.

2) O conhecimento do aluno e a personalização do ensino. A possibilidade de se planejar ações e estratégias pedagógicas específicas, que possam se tornar potencialmente mais efetivas levando em conta particularidades dos aprendizes, seus interesses, necessidades, aspirações, opiniões e crenças sobre si mesmos, sobre o aprender, entre outros, se torna um desafio frente a práticas de ensino culturalmente direcionadas à padronização e homogeneização e frente ao próprio sistema de crenças de professores que consideram o ensino personalizado uma tarefa impossível.

3) Colocar o foco da ação educativa no desenvolvimento de recursos subjetivos e não apenas no processo de transmissão de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades específicas. O foco da ação pedagógica no programa curricular ou nos conteúdos previstos, por exemplo, desafiam o direcionamento desta para o desenvolvimento subjetivo do aprendiz, ou seja, para a sua constituição como sujeito da própria aprendizagem. A própria representação dicotômica sobre o trabalho com os conteúdos e a contribuição para o desenvolvimento de recursos subjetivos do aprendiz, compreendido por professores como ações separadas, se torna um desafio para a ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de formas criativas e compreensivas de aprendizagem.

A partir dos desafios apresentados pelos autores, consideramos que o espaço de aprendizagem constituído em práticas educativas empresariais, com suas nuances e formas particulares de expressão, se tornam um campo inexplorado desde sua dimensão subjetiva, porém importante para o estudo sobre a forma como a aprendizagem se produz neste contexto, tendo em conta seu caráter individual e social. Dessa forma, abre-se a possibilidade de compreender aspectos potencialmente favorecedores de suas formas compreensivas e criativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas neste campo, sem perder de vista sua natureza complexa e imprevisível.

4. BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLOGIA

A seguir, serão apresentados os objetivos, a epistemologia que fundamenta a metodologia construtivo-interpretativa, a caracterização e procedimentos utilizados no estudo de caso, incluindo as etapas e o contexto em que foi realizado, a construção do cenário social da pesquisa e os instrumentos utilizados.

4.1 Objetivos

Os objetivos dessa pesquisa foram os seguintes:

Objetivo Geral: Compreender a relação entre uma prática educativa empresarial e a forma como o indivíduo aprende, com foco na aprendizagem criativa.

Objetivos específicos:

- a) Estudar a subjetividade social do espaço da aprendizagem produzida em uma prática educativa empresarial.
- b) Estudar configurações subjetivas da ação de aprender produzidas no contexto de uma prática educativa empresarial, com foco na aprendizagem criativa.

4.2 Epistemologia Qualitativa

A Pesquisa foi realizada com base na metodologia construtivo-interpretativa, a qual se desdobra da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997, 2002, 2005a, 2017), a partir da qual se torna possível gerar inteligibilidade sobre processos da subjetividade envolvidos no processo de aprendizagem dos participantes da pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida por González Rey a partir de suas elaborações sobre o processo de construção do conhecimento acerca da subjetividade. Conforme explicam González Rey e Mitjans Martínez (2017), tem origem em meados de 1980, em um contexto no qual a psicologia e as ciências sociais em geral, ainda marcadas pelo

empirismo e rigidez formal, instrumental, quantitativa, buscavam uma alternativa à assepsia do método científico dominante, orientando-se à pesquisa qualitativa em suas variadas formas. Todavia, os autores destacam que essa orientação aparecia estritamente em termos metodológicos, permanecendo ausente as discussões quantos às bases epistemológicas dessa proposta metodológica, bem como faltavam definições ontológicas acerca das questões que demandavam uma nova metodologia de estudo.

Visando, entre outros aspectos, destacar que a diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa não era apenas metodológica, mas epistemológica, a definição da Epistemologia Qualitativa pretendeu avançar em relação ao caráter atóxico que dominou e ainda domina a Psicologia até a atualidade, o qual também permeou a busca de legitimidade por opções alternativas à pesquisa empírico-instrumental (GONZALEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Apontam os autores que, neste processo, a psicologia ao longo dos anos de 1980, distante de definir o tipo de questão teórica sobre a qual pretendia estudar e as bases epistemológicas de suas propostas, acabou tendo uma condução instrumental, tendo a orientação indutiva-descritiva como o principal recurso para produzir conhecimento. Em um “híbrido qualitativamente instrumental e epistemologicamente positivista” (p.15) característico de boa parte das pesquisas qualitativas desenvolvidas na psicologia, pretendeu-se uma legitimação como pesquisa fenomenológica, no que os autores denunciam um profundo desconhecimento da fenomenologia e de suas diversas alternativas, assim como uma escassa criatividade para a criação de novos recursos frente às exigências de pesquisa no campo da psicologia. Afirmam os autores:

(...) longe de pensar uma epistemologia capaz de orientar uma metodologia diferenciada para um tema diferenciado, a psicologia importou rótulos filosóficos gerais para justificar procedimentos metodológicos isolados orientados aos mais diversos temas de pesquisa. Nesse processo, longe de aprofundar as possíveis formas que a fenomenologia, o marxismo ou a hermenêutica, poderiam tomar nos fundamentos epistemológicos de uma nova forma de fazer pesquisa, os psicólogos banalizaram esses posicionamentos filosóficos através de pesquisas que não explicitavam a relação entre essas filosofias e o fazer metodológico desenvolvido nas pesquisas (p.26).

Nessa perspectiva, os autores argumentam que parte das pesquisas que se declaram hermenêuticas ou fenomenológicas buscando superar o empirismo, acabaram por seguir a lógica empirista no sentido de aplicar metodologias sem a especificação do nexos entre estas e a questão estudada, com foco na parte operacional da pesquisa, mantendo o silêncio teórico-

epistemológico quanto a outras exigências da metodologia, como por exemplo a explicitação de critérios de legitimidade do saber construído, a forma de implicação dos participantes na pesquisa ou os critérios de generalização adotados.

Assim, a Epistemologia Qualitativa é desenvolvida para construir conhecimento sobre a subjetividade, levando em conta sua especificidade e complexidade, não com a pretensão de esgotá-la, mas de viabilizar a produção de inteligibilidade cada vez mais sensível à multiplicidade de suas manifestações. Como destaca Morin (2005), uma abordagem complexa, envolve buscar um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, e também o mistério do real. As múltiplas expressões de processos subjetivos não se apreendem do comportamento observável, não se deduzem da linguagem, dos discursos ou literalidade de narrativas e informações explícitas, expressando-se em uma organização configuracional a partir da qual as variadas fontes de expressão humana adquirem significado para o saber produzido, na medida em que estejam tomadas em conjunto. Desse modo, como aponta González Rey (2005), a expressão da subjetividade se torna inalcançável por procedimentos metodológicos que, por exemplo, operam por meio do controle e manifestação de variáveis, ou se restringem à análise de falas e narrativas.

Nessa perspectiva, a Epistemologia Qualitativa representa uma ruptura com a forma como o conhecimento científico tem sido predominantemente produzido na psicologia com caráter instrumental que separa teoria e método, que preconiza modelos mecanicistas e universais de explicação para fenômenos de natureza complexa. A ruptura com essa forma de produzir conhecimento se faz necessária para que se possa construir o conhecimento acerca da subjetividade, na medida em que a inteligibilidade dessa categoria requer que se transcendam os princípios e alcances do modo de fazer ciência que se hegemonizou. Como explica Japiassu (1978), o valor do entendimento científico dominante reside justamente na despersonalização do conhecimento, da ação.

Para fundamentar essa afirmação, o autor explica que o cientificismo que impregnou as ciências humanas e que marcou a transição da era da representação, da *episteme* clássica para a da positividade, é caracterizada como uma prática científica de busca pela verdade privilegiando, inicialmente, os esquemas de ordem e de medida como princípios organizadores do conhecimento científico, passando para as teorias que visam um modelo previsional, hipotético-dedutivo a partir da observação empírica do comportamento das coisas. Com essa transição, entra em vigor o domínio da lógica e da linguagem da ciência voltada à sua autonomia intelectual, comprometida com uma verdade alcançável por meio de uma explicação do

conhecimento livre de interpretação, fundamentada na inteligência algébrica e na precisão e rigor metodológico. É quando as disciplinas humanas renunciam à especificidade de seu saber e se convertem no que o autor define como aglomerado de equipamentos técnico-metodológicos que objetivam intervir, transformar, controlar e manipular os comportamentos humanos, apontando seu caráter ilusório de serem ciências e de serem humanas, na medida em que sua pretensa cientificidade se torna proporcional à sua desumanidade.

No sentido dessa reflexão, Leite (1993) e Baubmgarten (2009) também destacam a limitação do alcance das ciências sociais e humanas inspiradas no cientificismo positivista ao estudo do homem em sua dimensão subjetiva, seu caráter dinâmico e complexo, na medida em que foram identificadas com um modelo científico orientado ao estudo de realidades estáticas, naturais e positivas, visando a suposta capacidade de gerar um produto universal, ahistórico e, livre da influência de ideologias. Leite (1993), ressaltando a importância da relação entre ciência e poder para a compreensão dos momentos históricos da ciência, recorda que o status científico das ciências humanas e sociais a partir dos anos 20 e 30, foi adquirido às custas da rejeição de qualquer subjetividade na produção do conhecimento.

Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, conforme esclarece González Rey (2014), a produção do conhecimento é um processo permanente de nossa subjetividade, o qual implica romper com a ideia de conhecimento como verdade, como algo externo ao objeto a ser tomado à priori e aplicado no momento empírico. Desse modo, os conceitos não são entidades estáticas para se assimilar e elucidar o problema estudado, são recursos para a produção de significados múltiplos que, em conjunto, expressem a inteligibilidade que o conceito abre frente ao problema que se busca conhecer. O autor explica, ainda, que essa multiplicidade permite o desdobramento em variadas formas de produção teórica no curso do processo de produção do conhecimento, fazendo-o dinâmico, em movimento que é, em última instância, inseparável da subjetividade do pesquisador. A partir desse entendimento, o autor considera que as teorias são sistemas de conceitos, representações e caminhos vivos, que devem ir além das definições das categorias, sendo uma compreensão que pressupõe a ciência como produção de saber que se dá na articulação com o processo metodológico e a produção teórica do pesquisador.

Enquanto um processo vivo, subjetivamente configurado, o conhecimento produzido pelo pesquisador é fruto da relação dinâmica entre a reelaboração intelectual e a experiência, o que constitui um processo mais flexível e complexo do que a lógica de indução e dedução (GONZÁLEZ REY, 2005). 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).

A lógica configuracional a qual se refere o autor, refere-se à forma como a lógica do pesquisador se constitui no desdobramento metodológico da Epistemologia Qualitativa, denominada **metodologia construtivo-interpretativa**. Trata-se de uma lógica que rompe com a representação racionalista dominante de se fazer ciência, à “renúncia ao saber” que Japiassu (1978) caracterizou pela despersonalização do conhecimento em prol da neutralidade, validade e previsibilidade demandadas pelo cientificismo e que tiveram na lógica dedutiva e indutiva um de seus pilares (MORIN, 2004). Diferentemente, a lógica configuracional outorga papel ativo à produção intelectual do pesquisador, como explica González Rey (2002):

Tanto a indução como a dedução comprometem o processo de construção teórica com elementos supra-individuais, que atuam de fora em relação aos processos construtivos do pesquisador. No caso da indução, a lógica está subordinada às regularidades da expressão empírica do estudado, enquanto a dedução está subordinada às relações entre as proposições adotadas, as quais, se bem exercidas pelo pesquisador, estão inseridas em um sistema de proposições que não são criadas, mas seguidas por ele. A lógica configuracional é um processo que não tem só caráter lógico, como a indução e a dedução, que são formas lógicas de seguir duas realidades de naturezas diferentes: a empírica e a proposição conceitual. A lógica configuracional coloca o pesquisador no centro do processo produtivo e se refere aos diferentes processos de relação do pesquisador com o problema pesquisado (p. 127).

A lógica configuracional integra de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador com aspectos da realidade estudada, sendo um processo complexo e irregular com múltiplas determinações que não se expressa em um conjunto de regras para orientar externamente o pesquisador, mas envolvido com suas necessidades intelectuais diante da complexa realidade sobre a qual constrói (GONZÁLEZ REY, 2002). Nessa perspectiva, a pluralidade de referências que a pressupõe, integra as contradições que emergem no curso da produção de ideias, as quais podem se tornar fontes adicionais de entendimento sobre o mesmo fenômeno ou abrir novas zonas de inteligibilidade.

Assim, conforme explica Mitjans Martínez (2005), esta forma de compreender a construção do conhecimento subverte o princípio racionalista que, entre outros, governou o ideal de conhecimento científico até o final do século - e é ainda fortemente presente na atualidade – na medida em que, conforme explica Morin (2004), por este princípio, ao qual denomina de lógica dedutivo-indutiva-identitária, se atribui um valor de verdade quase absoluta à indução, um valor absoluto à dedução, a partir da qual toda e qualquer contradição deve ser

eliminada. Essa lógica leva ao que o autor chama 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.

A lógica configuracional não representa um processo consciente e intencional do pesquisador. Como explica González Rey (2002), é um processo onde ele organiza, de forma criativa, a diversidade do estudado e de suas ideias, em "eixos" de produção teórica que encontram continuidade na construção teórica do assunto estudado, se configurando num jogo permanente de ideias que aparecem no foco da construção em uma pesquisa, a qual somente pode se explicitar uma vez que o modelo teórico ficar pronto como proposta de conhecimento (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Ainda de acordo com os autores, o **modelo teórico** refere-se à construção teórica que vai sendo gerada no caminho hipotético do pesquisador, por meio da construção de indicadores e hipóteses distintas e em ocasiões contraditórias entre si. Deste caminho hipotético emergem significados que se desdobram em novas ideias do pesquisador e que vão ganhando expressividade em seu curso para, em sua articulação, produzir significados sobre o que está sendo estudado. Ele é um sistema de informações produzidos pelo pesquisador para gerar inteligibilidade sobre um problema, as quais se integram para adquirir significação, ou seja, não estão fragmentadas em resultados parciais ligados aos instrumentos utilizados (GONZÁLEZ REY, 2005).

Com este entendimento, o conceito de modelo teórico, conforme aponta Mitjans Martínez (2014), corresponde a uma visão da ciência que se expressa por meio de teorias e sistemas conceituais elaborados para gerar inteligibilidade aos fenômenos, elaboração teórica que ocorre de forma articulada à experiência no campo da pesquisa, por meio da construção de indicadores articulados às hipóteses que vão se alterando ou consolidando ao longo da pesquisa.

Por sua vez, os **indicadores** são construídos por meio da interpretação do pesquisador sobre elementos, expressões, eventos provenientes de fontes diversas de informação que ele relaciona e que, em sua convergência, geram um significado, de tal modo que a definição de um representa um momento importante na emergência dos outros no processo de desenvolvimento das hipóteses que integrarão o modelo teórico no curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002; GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Ainda segundo os autores, o sistema de indicadores não legitima a construção teórica desde fora, mas torna-se um recurso interno que lhe dá congruência e legitimidade frente a outras construções possíveis acerca das informações obtidas na pesquisa.

Os indicadores não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes da pesquisa, mas se estabelecem na interface das informações indiretas ou ocultadas no trajeto da pesquisa, de modo que sua formulação teórica baseia-se numa via de inteligibilidade construída pelo pesquisador por meio da interpretação, expressando um momento no curso da pesquisa que não tem efeito conclusivo (GONZÁLEZ REY, 2002; GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Os autores ressaltam que é esse processo o que define a pesquisa como construção teórica e não como assimilação de seus resultados a conceitos preestabelecidos ou a discursos em moda que operam na superfície declarativa das expressões dos participantes. Os indicadores são construções oriundas da produção do pesquisador, não são fruto de uma coleta de “dados”.

No entanto, os indicadores não são definições isoladas. Como explicam González Rey e Mitjás Martínez (2017), a abertura de um indicador remete a outros indicadores, representando o momento de abertura do caminho hipotético. Nesse sentido, as **hipóteses** neste tipo de pesquisa não representam construções *a priori*, postas à comprovação como acontece na pesquisa hipotético-dedutiva, na medida em que o conhecimento entendido como construção não serve à finalidade de prova ou verificação. São momentos do pensamento do pesquisador comprometidos com o curso da pesquisa que representam os caminhos pelos quais o modelo teórico vai adquirindo sua capacidade explicativa a partir da convergência dos indicadores produzidos pelo pesquisador.

Assim, conforme aponta González Rey (2014), fazer teoria é o objetivo geral da produção do saber, o qual 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 possibilidade de autoria. Esse **caráter construtivo-interpretativo do conhecimento** é um dos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa, o qual, de acordo com Mitjás Martínez (2014), por conjugar a interpretação e a construção em um mesmo processo, articulado ao momento empírico para produzir conhecimento científico sobre um objeto ontologicamente definido, demarca a diferença da Epistemologia Qualitativa em relação a outras formas em que a interpretação e a construção tinham sido consideradas em outros enfoques epistemológicos.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento parte do entendimento de que o valor do conhecimento não está em sua correspondência linear com o real, mas na geração de

zonas de inteligibilidade sobre ele que, ao contrário de esgotar a questão, estão voltados a abrir constantemente espaços para novos aprofundamentos ou desdobramentos teóricos. Assim, 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 advém da ideia de uma suposta neutralidade do pesquisador (GONZALEZ REY, 2005). Ao contrário, pela capacidade criativa e imaginativa do pesquisador, de sua implicação e produção ativa para avançar em um modelo teórico é que se tem a possibilidade de desenvolvimento dos próprios sistemas teóricos, quando são tensionados pela abrangência e pertinência que um modelo teórico pode atingir, o que o autor define como a abertura de novas zonas de sentido. Na linha dessa reflexão, Gonzalez Rey (2005) explica:

Esse modelo teórico converte-se em uma construção teórica local, impossível de ser substituída pelas macroteorias que caracterizam a psicologia: a realidade em sua multidimensionalidade é inapreensível por teorias universais. Os modelos são formas indiretas de expressão das teorias gerais que podem levar tanto a seu enriquecimento como a sua substituição. A ciência é uma atividade de pensamento, de permanente construção do novo, o que representa o maior desafio de qualquer teoria (p.106).

Diante do exposto, o conhecimento é sempre parcial e provisório diante da complexidade e mobilidade dos fenômenos sobre os quais se lança, convergindo com a afirmação de Morin (2005) de que o conhecimento enfrenta e responde à incerteza. Essa reflexão destaca a relação de complementaridade entre o reconhecimento da incerteza, ou seja do caráter limitado e transitório do conhecimento e sua possibilidade de avanço permanente e não dogmatização. O autor ressalta que a consciência da incerteza conduz ao reconhecimento da ilusão e do erro, elementos necessário ao rompimento com sistemas de ideias totalitários. Problematicando uma ideia de consciência que denigre e desvalida sua dimensão que comporta ilusão e erro, aponta que, quanto mais se acredita na possibilidade de eliminá-los, mais perto se chega de uma relação não consciente de subjugação, pois “não esqueçamos que as sujeições doravante se baseiam não em princípios de subjugação, mas em princípios de emancipação” (p. 490).

Ainda tendo em vista o reconhecimento do caráter provisório do conhecimento, na medida em que, pelo caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a pesquisa não se orienta ao esgotamento do problema e nem serve à finalidade de confirmação ou verificação de ideias, depreende-se uma compreensão diferente dos processos de legitimação e generalização

do saber produzido em relação à generalização indutiva ou a validade fundada no arsenal de instrumentos, procedimentos ou no amostra populacional da pesquisa, os quais orientam a ciência de base hipotético-dedutiva.

Conforme explica González Rey (2014) o valor que a informação tem para a pesquisa não se dá pela sua origem instrumental, mas por sua viabilidade e congruência com o modelo teórico em desenvolvimento, sendo assumida a generalização teórica, entendida como:

(...) a capacidade que um modelo teórico tem de produzir novos significados e articular diferentes relações entre eles no processo da pesquisa. Tais significados e relações, por sua vez, terão um valor para significar novos eventos e situações que, antes desta construção, resultavam ininteligíveis (p. 18).

Assim, compreende-se que as construções mais gerais, elaboradas a partir de situações singulares, cobram significação para avançar na compreensão do problema estudado, permitindo o desenvolvimento progressivo do modelo teórico em andamento (MITJANS MARTÍNEZ, 2014). Esta compreensão caracteriza **o singular como espaço legítimo para o processo de construção do conhecimento científico**, outro princípio orientador da Epistemologia Qualitativa.

De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), a legitimação do singular não se refere à unicidade da informação, mas seu caráter diferenciado a partir do caso específico que ganha significado em um modelo teórico que o transcende. Ou seja, ainda segundo os autores, é a qualidade da informação, por sua congruência e continuidade nas construções interpretativas do modelo teórico que legitimam a informação singular, na medida em que representam sua capacidade explicativa em relação à questão estudada.

Esse entendimento não corresponde a ideia de que, processos subjetivos sobre os quais se produziu significado dentro do modelo teórico de um caso particular serão idênticos em outros casos. Por exemplo, quando se estuda um trabalhador em um contexto de educação empresarial, podem vir a ser construídas hipóteses que gradativamente se tornem capazes de explicar processos sociais presentes nas formas de institucionalização das práticas educativas deste contexto que, embora não venham a ser experimentados de igual forma por outros trabalhadores, estavam anteriormente fora do alcance inteligível das construções existentes neste campo.

A partir desse entendimento, a legitimação do singular aponta para a relevância da qualidade da informação que, vinda de múltiplas expressões do participante da pesquisa,

formais ou informais, se tornem significativas para a construção do conhecimento, bem como a importância de seu engajamento na pesquisa como condição para a qualidade da informação que expressa (GONZALEZ REY e MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Para isso, conforme explica os autores, é fundamental que os indivíduos ou grupos sejam agentes ou sujeitos do processo de diálogo estabelecido na pesquisa, condição para que sejam capazes de ultrapassar os posicionamentos descritivos associados à linguagem normativa cotidiana, se envolvendo em reflexões configuradas subjetivamente, sem as quais o próprio diálogo se torna inviável. Isto porque o diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam, implicando contradições, rupturas, abertura de novos caminhos, onde novas formas de relacionamento aparecem associadas a produções subjetivas inéditas dos indivíduos em diálogo.

O **caráter dialógico do processo de produção do conhecimento** é outro princípio da Epistemologia Qualitativa, e confere papel fundamental à dialogicidade para a qualidade do processo de produção de conhecimento científico. O conceito de dialogicidade, da forma como é entendida nessa perspectiva, é apresentado por Mitjans Martínez (2014) como o “espaço de expressão da subjetividade na relação com o outro, processo que tensa aos participantes envolvidos facilitando o descentramento da lógica da resposta, o que é imprescindível para a construção do conhecimento sobre a subjetividade” (p. 65). A comunicação dialógica permite estudar os processos subjetivos, na medida em que o participante da pesquisa esteja implicado nesse processo, com suas contradições desejos e interesses. Isso significa considerar o papel ativo do outro na relação, compreendendo sua produção como um tecido informacional complexo, que subverte a *epistemologia da resposta*, enquanto aquela que busca unidades informacionais na resposta dos participantes (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ainda segundo o autor, partindo do entendimento de que o indivíduo 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 há produção de sentidos subjetivos pelos participantes. O lugar do diálogo envolve a eliminação das restrições de comunicação, posicionamento que rompe com a preocupação a respeito da neutralidade do pesquisador, algo ainda muito presente em pesquisas de psicologia de base instrumental (GONZALEZ REY e MITJANS MARTÍNEZ, 2017). Assim, vincula-se a este princípio uma noção de instrumentos de pesquisa que coloca na centralidade do processo de pesquisa a qualidade da relação com o participante e não o conteúdo ou enquadramento de suas respostas em padronizações prévias.

Metodologicamente, este princípio se desdobra também na necessidade da criação de um espaço favorável à implicação dos participantes na pesquisa, exigindo do pesquisador a habilidade para construir o cenário social da pesquisa³¹ e estabelecer uma comunicação capaz de favorecer a produção de sentidos subjetivos, a partir das relações que se estabelecem no decorrer da pesquisa. Portanto, Mitjans Martínez e González Rey (2017) explicam que:

O dialógico não se reduz a um procedimento ou instrumento. Toda a relação de instrumentos da pesquisa irá aparecer como momentos do curso dialógico que irá marcando os sistemas de relação da pesquisa, participantes-participantes, participantes-pesquisador. Os instrumentos e procedimentos empregados tornam-se dialógicos pela constante abertura que geram para novas indagações, reflexões e posições do pesquisador e dos participantes, orientadas à conversação deles sobre o que vão expressando nos instrumentos (...). O diálogo possibilita a continuidade de um processo reflexivo dos participantes e do pesquisador, que favorece o amadurecimento de expressões subjetivamente configuradas por diferentes experiências de vida, as quais vão aparecendo no curso conversacional da pesquisa (p.93).

Importante frisar, como também destacam os autores, que o caráter dialógico que toma forma nas diversas conversações que se estabelecem no curso da pesquisa não favorece apenas a emergência da subjetividade dos participantes, mas também a do próprio pesquisador, sendo esta essencial para sua produção teórica. É o compromisso de sua subjetividade ao longo da pesquisa que permite sua construção, a qual, sem a imaginação seria estéril, sendo fundamental a condição de agente no processo de pesquisa tanto dos participantes quanto do pesquisador.

4.3 Metodologia Construtivo-Interpretativa

A epistemologia qualitativa tem como seu desdobramento metodológico, a metodologia construtivo-interpretativa. Em convergência com os princípios epistemológicos apresentados no tópico anterior, a relação entre o empírico e o teórico não são compreendidos como externos um ao outro. O trabalho de campo se integra como momento do processo de construção teórica, enquanto um processo de comunicação a partir do qual o pesquisador constrói a informação no fluir da pesquisa (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nessa linha de entendimento, ainda segundo os autores, o campo é entendido como sistema vivo de relações no qual a pesquisa se desenvolverá, como processo de criação, de produção construtivo-interpretativa do pesquisador. Com este entendimento, apresentamos a seguir o contexto e

³¹ O conceito será apresentado em tópico específico.

procedimentos desta pesquisa, incluindo o detalhamento das informações relativas ao estudo de caso, participantes, construção do cenário social da pesquisa e instrumentos utilizados.

a) Estudo de Caso

O estudo de caso é adotado, atualmente, na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ter diferentes significados como modalidade de pesquisa, contando na literatura mundial contemporânea com a contribuição de muitos autores, com posições diversas. Na epistemologia qualitativa, o estudo de casos representa uma ferramenta privilegiada para o estudo da subjetividade, nos permitindo o processo construtivo simultâneo da constituição subjetiva de histórias individuais e de uma forma singular de subjetivação da realidade social vivida pelos indivíduos pesquisados (GONZÁLEZ REY, 2002).

Diferentemente da forma como os estudos de caso são tradicionalmente utilizados, na perspectiva epistemológica assumida ele adquire valor, não pelo seu caráter “único”, mas pela sua significação para o processo de construção e de generalização teórica, o que condiz ao reconhecimento do singular como espaço legítimo para o processo de construção do conhecimento científico, princípio epistemológico que está na base da Epistemologia Qualitativa, como abordamos no tópico anterior. O autor também explica que é por meio do estudo de caso que se expressa a tensão permanente entre o individual e o social, sendo um momento essencial para a produção do conhecimento sobre ambos os níveis de constituição da subjetividade.

A partir desse entendimento, esta pesquisa se constituiu no estudo de caso de uma prática educativa empresarial, tendo se desenvolvido em duas etapas. A primeira, foi a imersão na prática educativa que serviu de campo para o estudo das expressões da subjetividade social que se constituiu no contexto da turma, denominado como Programa de Desenvolvimento de Líderes. O programa foi realizado em maio de 2018, com carga horária de 80h, no qual a pesquisadora participou como aluna inscrita. A segunda etapa consistiu no estudo das configurações subjetivas da ação de aprender de um dos participantes que também esteve no curso como aluno, etapa que se transcorreu nos meses subsequentes, até o final de 2019.

Quanto à caracterização da primeira etapa, o programa educativo foi direcionado ao desenvolvimento de competências de liderança na modalidade de turma aberta, que teve sua parte presencial realizada em uma pousada de campo localizada no município de Petrópolis/RJ

e foi prestado por uma empresa privada que fornece serviços de consultoria e educação empresarial neste Estado. As atividades presenciais totalizaram 48h e aconteceram ao longo de cinco dias, incluindo o período matutino, vespertino e noturno.

As outras 28h horas se dividiram em cursos virtuais e quatro sessões individuais de *coaching* para acompanhamento individual com os alunos, com 1h hora de duração cada, realizadas com distância de uma a duas semanas entre cada uma delas, conforme a disponibilidade de agenda de instrutores e alunos. As atividades presenciais incluíram exposições de conteúdo ofertados por diferentes instrutores, atividades experienciais ao ar livre, avaliações de perfil comportamental e dinâmicas de grupo. Os temas dos módulos incluíram diversos assuntos ligados ao conceito de competências gerenciais, tendo a seguinte programação planejada e apresentada pela empresa em um folder, quando da divulgação do curso:

Objetivo: Transformar e preparar profissionais, líderes em suas organizações, para compreender as mudanças e desafios das novas tecnologias e suas implicações na rotina das lideranças.

Como será o Programa? O Programa será realizado em 3 etapas (preparação, imersão e orientação) com módulos interligados e complementares, que garantem um aprendizado crescente, consistente e de alto impacto. Sua estrutura foi construída com base na metodologia:

- *DESPERTAR: análise das competências e gaps atuais e como afetam a atuação do líder;*
- *ENGAJAR: foco no desenvolvimento pessoal, vivenciando situações de liderança;*
- *TRANSFORMAR: novas competências e abordagens exigidas pela era digital;*
- *TRANSFERIR: colocar em prática o que foi visto e liderar a transformação na organização.*

Os participantes terão a oportunidade de integrar experiências presenciais com uma plataforma colaborativa online (Blended), onde conteúdo, desafios, questionários e debates complementam o aprendizado, além de sessões de coaching individuais com profissional sênior especializado, proporcionando:

- *Reflexão sobre problemas e soluções organizacionais, que envolvem Liderança e Gestão de Pessoas;*

- *Entendimento de como ser organizacionalmente ágil, em termos de estratégia, pessoas, processos e sistemas;*
- *Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, para superar desafios de relacionamentos, diferenças interpessoais e construção de laços estratégicos e networking;*
- *Novas abordagens para resolução de problemas de alta complexidade;*
- *Equilíbrio entre prioridades concorrentes, quando tudo é importante e as reservas são escassas.*

Conteúdo do Programa:

- *Gestão de Projetos – Colocando o projeto em prática – online: Apresentar conceitos, técnicas, ferramentas e melhores práticas para a gestão de projetos previstas nos padrões do PMI (Project Management Institute) e nos métodos ágeis.*
- *Gestão de Processos – Estabelecendo o passo a passo – online: Desenvolver uma visão integrada e evolutiva de gestão de processos de negócios, com foco em modelagem, análise e desenho de processos, utilizando a ferramenta de mercado BPMS (Business Process Management System), embasado em exemplos práticos e exposição teórica.*
- *Concepção Ágil de Produtos e Serviços – online: Apresentar conceitualmente técnicas e formas de definir e gerar ideias para os requisitos de produtos e serviços, através de Design Thinking e métodos ágeis. Essa abordagem contribui para a melhoria do direcionamento das ações das equipes e na identificação das reais necessidades do cliente, respeitando suas intenções, sensações e desejos, de forma integrada ao processo de utilização do produto ou serviço.*
- *Análise de Perfil Comportamental (MBTI) e Devolutiva – Presencial: Avaliar o perfil comportamental, utilizando a ferramenta MBTI, com uma devolutiva individual realizada pelo Coach.*
- *Vivenciando situações de Liderança e Gestão de Equipes – Presencial: Proporcionar integração, motivação e autoconhecimento, com aplicação de dinâmicas e atividades que auxiliarão no planejamento e performance do Programa.*
- *Motivação, Inteligência e Relacionamento Interpessoal – Presencial: Propiciar a melhoria do desempenho nos relacionamentos, desenvolvendo a compreensão do*

papel e importância da inteligência emocional e motivação na qualidade do relacionamento humano.

- *Criatividade e Inovação como sobrevivência no mercado – Presencial: Estimular a criação e flexibilidade de pensamentos e aceitação de novas ideias frente a cenários incertos ou inéditos.*
- *Competências em Liderança e Gestão na Era Digital – Presencial: Promover conhecimentos das competências fundamentais do líder no cenário atual, ressaltando os papéis e desafios com as tendências do mundo na era digital.*
- *Comunicação Eficaz & Storytelling, Argumentar, Convencer e Influenciar pessoas – Presencial: Desenvolver habilidades de Argumentação, Poder e Influência do Líder, através de uma comunicação assertiva, permitindo maior interação entre as pessoas, determinante para alcance do sucesso em ambientes organizacionais nos tempos atuais.*
- *Oficina para Análise Ágil de Negócios e Transformação Digital - Presencial e Online: Desenvolver respostas às seguintes perguntas para o negócio: “Por que transformar?” “O que transformar?” “Como transformar?”, aplicando as ferramentas Design Thinking, Gerenciamento Ágil, e um framework de Transformação Digital. Ao final, busca construir o embrião de sua própria jornada transformadora.*
- *Gestão de Mudança Organizacional e Transformação – Presencial: Desenvolver procedimento técnico estruturado e baseado nas melhores práticas, de forma a estabelecer planos de ação coerentes com as necessidades de cada Mudança Organizacional.*
- *Palestras e Artigos - Presencial e Online*
- *Disponibilizar e indicar palestras e artigos relevantes para desenvolvimento e aprimoramento ao longo do Programa.*
- *Elaboração e Acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Individual (Coaching Presencial)*
- *Realizar encontro individual para a construção do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual)*

O que o Programa oferece?

- Ferramenta de autoconhecimento (análise de perfil comportamental MBTI), para identificação das reais necessidades de desenvolvimento e definição de metas, que resulta em um desempenho superior no campo da liderança;
- Coaching individualizado, utilizando metodologia própria (PBC - Project Based Coaching) para elaboração e acompanhamento de um Plano de Desenvolvimento Individual;
- Aulas teóricas e práticas que abordam conceitos atuais, essenciais de liderança e gestão, com análises de como podem ser aplicados à realidade de cada líder;
- Ampliação do networking, por meio do compartilhamento de experiências com outros líderes que vivenciam situações e desafios semelhantes;
- Inclusão permanente na rede virtual da empresa, que permite a participação em fóruns de discussão, descontos expressivos e acesso livre a palestras, treinamentos, livros, artigos, webinars etc.
- Executivos, gerentes e coordenadores de equipes, em busca das novas práticas do mundo atual e em constante desenvolvimento de suas competências de Liderança e Gestão Transformadora de Pessoas.

Carga Horária:

- Preparação: 28h
- Imersão: 48h
- Orientação: 4h

A partir das características do Programa que foram apresentadas, entendemos que este espaço seria adequado para a realização da pesquisa pelas seguintes razões que justificaram sua escolha:

- A programação de 80h tem uma carga horária relativamente alta, comparada ao que as empresas concorrentes fornecem, que tem em média 40h totais. Considerando a importância que a metodologia construtivo-interpretativa confere à imersão no campo pelo maior tempo possível (MITJÁNS MARTÍNEZ e GONZÁLEZ REY, 2017), a maior carga horária prevista se torna mais adequada;

- O posicionamento da empresa no mercado do ramo. Sendo uma empresa com conceito destacado no Brasil, de propriedade de reconhecidos autores da área de gestão e administração nos Estados Unidos e no Brasil, e com grande renome no mercado da educação empresarial nacional, compreendemos que seu programa seja representativo das práticas e conteúdos típicos da educação empresarial hegemônica sobre o tema de gestão e liderança. A legitimidade que adquiriu no campo aponta para a afinidade que o programa apresenta com o *mainstream* da gestão.
- O foco do programa em liderança e gestão: a educação gerencial é a que atualmente mais recebe investimento pelas empresas, tendo em vista, entre outros aspectos, a disseminação do empreendedorismo como uma competência em moda nos espaços empresariais (PAES DE PAULA, 2015). Este aspecto aquece o mercado e concentra os conhecimentos diversos que circulam no contexto empresarial em programas de educação de líderes, cada vez mais amplos e diversificados, tanto em termos de conteúdo, quanto de estratégias e metodologias de ensino. Ademais, os conhecimentos atravessam competências que, no contexto da reestruturação produtiva, não são demandadas exclusivamente de gestores, tais como: solução de problemas, relacionamento interpessoal, comunicação, motivação e criatividade. Nesse sentido, também entendemos que este aspecto caracteriza programas dessa natureza como representativos da educação empresarial de forma mais abrangente.
- A diversidade de estratégias de aprendizagem, incluindo educação online e presencial, *coaching*, treinamento vivencial e avaliação de perfil profissional. Este aspecto pode contribuir para a riqueza de espaços possíveis para a pesquisa e a exploração de recursos metodológicos, além de também permitir a experimentação de variadas práticas usuais na educação empresarial, outro aspecto que reforça seu caráter representativo das práticas educativas desse contexto.
- A característica de imersão do programa, que em seus módulos presenciais aconteceu fora da capital do estado do Rio de Janeiro, no município de Petrópolis, permitindo a concentração e proximidade dos participantes durante o curso, sendo um aspecto facilitador para os encontros da pesquisadora com os participantes.
- A abertura para a pesquisa que, após contato da pesquisadora com os diretores e responsáveis da empresa, se estabeleceu receptividade e interesse pela pesquisa. Até chegarmos à empresa escolhida, havíamos feito contato anterior com outras três empresas do mesmo ramo e porte semelhante, com a mesma proposta de trabalho: a

autorização para realizar a pesquisa no contexto de um curso de liderança ofertado em seu portfólio, com a contrapartida de, após concluída a pesquisa do doutorado, retornar à empresa para apresentar contribuições e apontamentos que pudessem refletir melhorias, com base nos resultados da pesquisa. Essa etapa de busca do campo da pesquisa estava se mostrando bastante desafiadora, uma vez que as empresas demonstravam resistência à proposta, motivadas tanto por receio de abrir “segredos de negócio” que servissem à concorrência, por temor à exposição de possíveis falhas ou fragilidades na prestação do serviço por elas ofertado ou por não perceberem valor na contrapartida que a pesquisa apresentava. A exceção foi a acolhida por esta empresa que, logo que a pesquisadora fez o primeiro contato com uma assessora comercial e disse que gostaria de fazer uma proposta para realizar uma pesquisa com eles, já encontrou receptividade. Deixou seus contatos e, ao contrário das outras empresas que a colocaram em um espera que chegou a demorar um mês para que conseguisse ter contato com alguém da linha decisória, apenas algumas horas depois recebeu um telefonema do diretor³², com interesse de saber mais sobre a proposta. Após alguns minutos de conversa, ele se mostrou muito interessado e disposto a facilitar o que fosse necessário para que a proposta se concretizasse. Pediu que fosse enviado algo por escrito para dialogar internamente e, logo que a data do curso se confirmou, entrou em contato com a pesquisado para firmar um acordo.

Quanto à segunda etapa, de estudo das configurações subjetivas da ação de aprender, tivemos em conta que o diálogo que caracteriza o trabalho de campo na pesquisa é um processo contínuo que leva os participantes ao amadurecimento de novas ideias e novas possibilidades de expressão por meio delas, o que favorece a emergência da subjetividade no curso desse processo, aspecto essencial para a qualidade da informação que será trabalhada neste tipo de pesquisa (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Segundo os autores, a ruptura com a lógica da resposta no campo metodológico implica, fundamentalmente, superar a noção de pesquisa como sequência de momentos instrumentais que são tomados de forma parcial e imediata pelas respostas dos instrumentos. A ampliação da complexidade das produções feitas

³² O diretor em questão foi Jorge (nome fictício), participante da pesquisa que apresentaremos como estudo de caso do eixo de produções sobre configurações subjetivas da ação de aprender. Ele participou do curso em todas as etapas como aprendiz, pois se tratava da inauguração de um novo formato de curso ofertado pela empresa, na modalidade de Programa de Desenvolvimento de Líderes, e ele havia decidido participar como aluno pois já tinha interesse em obter uma formação em liderança, e teria a chance de ter a percepção do curso ofertado como aluno, o que ensejou sua decisão de não participar das reuniões em que a programação mais específica de atividades e conteúdo foi concebida pela equipe de instrutores.

pelos participantes da pesquisa e, portanto, de sua implicação subjetiva, obriga o pesquisador a acompanhar seus diferentes momentos e avançar sobre eles, relacionando-os entre si.

Assim, como explicam os autores, o diálogo com os participantes se torna condição de avanço da própria pesquisa, gerando desafios frente aos seus posicionamentos ativos e sutis que implicam decisões e estratégias a serem adotadas pelo pesquisador para buscar o avanço no desenvolvimento do diálogo. Desse modo, a pesquisa construtivo-interpretativa pressupõe um nível de implicação do participante com suas próprias experiências e na relação em que se está vivendo no curso da pesquisa que a torna uma experiência relevante para a sua vida, se transformando num processo de desenvolvimento para ele, o que implica a inseparabilidade da pesquisa, do diagnóstico e da prática profissional educativa de valor terapêutico (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Tendo em vista a importância da qualidade da relação que se estabelece entre o pesquisador e os participantes para a qualidade da própria pesquisa, a escolha destes é um momento crucial e sensível ao qual o pesquisador deve estar atento. Nessa pesquisa, a escolha de participantes para a realização da segunda etapa da pesquisa, do estudo das configurações subjetivas da ação de aprender, teve como critérios iniciais de seleção o interesse e disposição para participar da pesquisa, participação ativa no processo de construção do cenário social da pesquisa, estar participando do curso como aluno e ser ocupante de cargo de gestão, tendo em vista que o foco do curso eram gestores.

Por fim, ressalta-se que a unidade e legitimidade da pesquisa construtiva-interpretativa não se deve ao número de participantes, mas às necessidades de construção teórica do problema estudado. Essas necessidades precisam ser avaliadas pelo pesquisador que, no curso da pesquisa, assim como gera hipóteses e instrumentos novos diante de desafios emergentes no processo, pode também decidir em relação a novos participantes para integrar à pesquisa de forma individual ou como grupos que se incorporam ao estudo (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

No curso da pesquisa foram inicialmente identificados 8 possíveis participantes para o estudo de configurações subjetivas da ação de aprender, os quais estavam em conformidade com os critérios acima descritos, dentre os 12 alunos inscritos no programa. No entanto, a manutenção do contato de qualidade para acompanhamento de todos os casos, em mais longo prazo, foi sendo gradativamente prejudicada por diversos fatores, incluindo impedimentos que emergiram no percurso da pesquisa para a própria pesquisadora, restando possível a apresentação do processo construtivo-interpretativo acerca das configurações subjetivas da

ação de aprender de um dos participantes do curso, além do estudo das expressões da subjetividade social da turma pesquisada.

O participante em questão esteve implicado com a pesquisa de forma permanente, desde o momento da construção do cenário social da pesquisa, em que se mostrou ativamente interessado na atividade e discussões propostas, mantendo-se engajado nos encontros individuais posteriores ao curso, ao longo de aproximadamente 18 meses. As conversações entre a pesquisadora e o pesquisado se converteram em verdadeiros diálogos, o que possibilitou que se adentrasse gradativamente, pelo vínculo espontâneo e de confiança que foi se constituindo, com profundidade em sua história de vida, o que consideramos uma condição que favoreceu as possibilidades para o processo construtivo-interpretativo de suas produções de sentidos subjetivos que integraram o modelo teórico.

b) Construção do cenário social da pesquisa

A construção do cenário social da pesquisa requer o estabelecimento do espaço dialógico que permita aos participantes sua implicação na pesquisa e a expressão de produções subjetivas. Nesse sentido, conforme apontam Rossato, Martins e Mitjans 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).

Nesse perspectiva, González Rey e Mitjans Martínez (2017) ressaltam que a criação do cenário social da pesquisa não se trata de um recurso informativo–organizativo desse processo, mas um momento de criatividade do pesquisador que, sendo bem construído, contribui, significativamente para a qualidade da pesquisa.

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 roteiro planejado seja fielmente executado, pois nesse caso estaríamos destoantes da metodologia adotada, que se constitui nos entremeios do processo de interação, no momento da comunicação.

A partir do exposto, nesta pesquisa após ter sido feito o primeiro contato da pesquisadora com os responsáveis pela empresa fornecedora do Programa de Desenvolvimento de Líderes, a partir do qual foram explanados os objetivos e procedimentos da pesquisa e foi identificado o interesse e a abertura dos mesmos, foi feito o acordo das próximas etapas. Logo na abertura do Programa, a empresa abriu um espaço para que a pesquisadora explanasse brevemente o tema de pesquisa, deixando em aberto a possibilidade de que os interessados em participar como estudos de caso, a procurassem posteriormente. Na ocasião, em comum acordo com a empresa, a pesquisadora os convidou para realizar uma oficina curta sobre o tema da pesquisa em curso, que realizaria em horário alternativo ao das atividades previstas no curso, no saguão da pousada onde estava ocorrendo o curso. A pesquisadora explicou que a oficina teria duração prevista de 2h, e que apresentaria um jogo interessante. Ressaltou que aqueles que estivessem em dúvida sobre participar ou não da pesquisa, poderiam estar na oficina sem compromisso. Após este momento e, ao longo das atividades do dia em que aconteceram diversos momentos interativos, o clima de familiaridade começou a se formar entre os alunos e a pesquisadora teve, em momentos informais, a manifestação de 4 pessoas com interesse em participar da pesquisa.

No dia seguinte, após 18 horas do curso já realizadas e com um clima amistoso mais estabelecido, a pesquisadora considerou que seria uma situação propícia para realizar a oficina e os convidou para realizá-la após o jantar. Estiveram presentes 10 pessoas no horário e local indicado, dos 12 inscritos. A atividade proposta foi um jogo denominado *Black Stories*³³. O jogo consiste em solucionar, em grupo, um caso ou história a partir do relato de um fragmento dela, se desenrolando por meio de perguntas que o grupo deveria fazer e para as quais a pesquisadora responderia apenas “sim”, “não” ou “irrelevante”. A qualidade das perguntas é o que determinaria o tempo que o grupo iria levar para solucionar o enigma. Dentre as histórias que incluem o jogo, a pesquisador fez a escolha prévia de uma que considerou ser favorável para a discussão que iria promover em seguida.

Após a explicação de como funcionaria o jogo, o fragmento do caso anunciado foi o seguinte: “*Julieta entra no quarto e encontra Romeu morto. Ao seu redor há cacos de vidro e*

³³ Jogo colaborativo de solução de enigmas macabros, criado por Holger Bösch em 2004. É fabricado e distribuído pela empresa Moses. Consiste em um baralho de cartas que contém, em uma face, o título de uma história e um texto curto apresentando um mistério. Na outra face aparece o texto explicativo da história, que desvenda o mistério. A proposta do jogo é que, a cada rodada, um jogador seja o responsável por ler para os demais jogadores o título da história, o texto curto com o mistério, bem como, ler apenas para si o texto explicativo que apresenta a resolução do caso. Os demais jogadores somente fazem perguntas que possam ser respondidas com “sim”, “não” ou “irrelevante” pelo jogador que leu a carta e conhece a resolução. Com isso, a cada pergunta dos jogadores, novas pistas e indícios vão sendo construídos nas ideias dos outros jogadores até que alguém faça uma pergunta cuja resposta solucione o mistério.

água". Feito o enunciado, o grupo imediatamente começou a fazer perguntas como "*ele foi envenenado?*", "*quebraram uma garrafa na cabeça dele?*", "*ele se cortou?*", "*Ele escorregou na água?*". Assim, diante das respostas positivas ou negativas pela pesquisadora diante das perguntas, o jogo foi seguindo, ao longo de aproximadamente 30 minutos, até a solução do caso.

Ao longo da dinâmica do jogo foi possível observar que todos, sem exceção, estavam muito implicados em chegar a resolução, em um clima que foi se tornando leve, divertido, mas também competitivo, ficando claro, após alguns minutos, que se estabeleceu uma disputa de quem faria a pergunta mais adequada para se chegar à solução do caso.

As perguntas feitas foram também se tornando cada vez mais interessantes, diante da resposta negativa às hipóteses mais previsíveis, o que os levava a ampliar a imaginação acerca do caso para fazer novas perguntas. Em rodadas subsequentes, as perguntas iniciais que giravam em torno de como Romeu teria morrido, foram dando lugar a perguntas como "*Julieta estava traindo Romeu?*", "*Romeu tinha uma dívida?*", "*Julieta receberia uma herança?*", "*Havia mais alguém no quarto?*", "*Havia alguma janela aberta?*". Foi interessante observar como as perguntas foram se diversificando, mas girando em torno de situações humanas diversas sobre o que teria ocorrido com Romeu ou Julieta, não sobre os personagens em si. A solução do caso foi se aproximando depois que um dos participantes perguntou "*foi um animal quem matou Romeu?*" e então as hipóteses se diversificaram para além de situações humanas. Após 20 minutos corridos, a pesquisadora passou a fazer expressões gestuais quando as perguntas estavam se aproximando ou se distanciando da solução, até que um participante perguntou "*Romeu não é uma pessoa?*". Recebendo uma resposta negativa, as perguntas mudaram totalmente de direção. A solução foi alcançada em apenas 5 minutos depois dessa pergunta. A solução do caso é que Romeu tratava-se de um peixe de estimação de Julieta que foi morto pela queda do aquário onde vivia, provocada pelo gato de Julieta que o derrubou enquanto tentava capturar o peixe.

O jogo foi escolhido pela pesquisadora por oportunizar, não apenas um momento lúdico para despertar o interesse nos alunos em estarem ali, em um contexto de entrosamento, como também para provocar uma reflexão posterior acerca da forma como fazemos perguntas, lidamos com ideias incompletas, com histórias que acreditamos conhecer (como o romance com personagens homônimos de Shakespeare), reflexão que serviria de base para explicar brevemente a importância de se compreender o fenômeno da aprendizagem levando em conta sua complexidade, seu caráter desbravador, o papel das dúvidas e das incertezas na forma como

se aprende, para abstrair sobre a forma múltipla que pode se expressar no cotidiano e no contexto do trabalho, aspectos que consideramos importantes para que viesse a surgir uma verdadeira adesão dos participantes à pesquisa.

Após a resolução do caso, todos estavam surpresos com a simplicidade dele e se questionando sobre o tempo que levaram para chegar à solução. A partir desse momento, a pesquisadora lançou a pergunta: “*O que foi mais determinante para o tempo de resolução do caso, as perguntas ou as respostas?*”. Houve um consenso quanto à importância de se saber fazer boas perguntas. Em seguida, a pesquisadora indagou sobre quais relações se poderia estabelecer entre a dinâmica do jogo e o cotidiano. As reflexões giraram em torno do tipo de perguntas a partir das quais nos norteamos para resolver problemas. Após alguns minutos de diálogo, a pesquisadora desenvolveu uma reflexão conectada à frase de Einstein “*Os problemas significativos que enfrentamos na vida não podem ser resolvidos no mesmo plano de pensamento que estávamos quando os criamos*”, mencionando, em termos mais gerais e linguagem simples, que foi preciso desconstruir a ideia de que Romeu e Julieta eram pessoas, algo presente no imaginário de quem conhecia os personagens de Shakespeare. Foi a partir dessa desconstrução, que a solução rapidamente se desvelou. O jogo simula, em parte, nossa relação cotidiana com os saberes, informações, crenças que temos, experiências individuais de vida e o modo como as evocamos diante de situações-problema, frente a informações incompletas, e na geração de novos aprendizados. A combinação de aspectos individuais, culturais e contextuais torna a aprendizagem singular e impacta nas perguntas que fazemos para suscitar caminhos reflexivos rumo à novas aprendizagens.

A partir de então, a pesquisadora acrescentou que nos estudos organizacionais a forma singular como se aprende é pouco explorada, tendo sido mais focados no modo de estruturar a prática educativa, no mapeamento de competências e sua relação com conteúdos e técnicas diversas. A partir da reflexão sobre isso, foi apresentada brevemente e, também em termos gerais, a justificativa e importância do conhecimento que estava no âmbito da pesquisa e o convite para quem quisesse participar foi refeito. Neste momento, todos os 10 alunos presentes demonstraram reconhecer o valor da pesquisa, comentaram sobre a interessante experiência do jogo e manifestaram de imediato o interesse em participar.

Consideramos que a oficina foi uma importante estratégia para a construção do cenário social da pesquisa, uma vez que houve total adesão após sua conclusão. Um indicador do impacto que o jogo gerou foi o fato de que instrutores (que não estavam presentes no jogo, mas comentaram ter escutado opiniões positivas sobre a atividade realizada) e diversos alunos,

fizeram menção ao caso de “Romeu” por diversas vezes ao longo das atividades em sala durante o curso, em ocasiões nas quais os tipos de perguntas feitas pelos alunos foram relacionadas pela turma à experiência do jogo.

Posteriormente, no terceiro dia do curso, a pesquisadora fez uma primeira conversação individual com cada aluno que manifestou interesse na pesquisa. Dentre eles, 8 participantes atendiam aos critérios de escolha e demonstraram viabilidade e disponibilidade para a frequência e duração dos encontros individuais propostos, tendo sido inicialmente acordados encontros individuais diários nos dois dias que ainda restavam de curso presencial e encontros virtuais com espaço de uma a duas semanas entre eles para a etapa de acompanhamento dos casos, após a conclusão da parte presencial do curso. No primeiro encontro individual, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (APÊNDICE A) para que fosse compreendido e assinado. A duração prevista para a etapa de acompanhamento seria de aproximadamente um ano, para acompanhar possíveis expressões de aprendizagem posteriores ao Programa, tendo em vista que esses processos subjetivos não se restringem ao imediatismo da intenção instrucional, podendo emergir diante de outros espaços ou momentos experimentados pelo indivíduo fora do contexto educativo, ou até mesmo não ocorrer.

c) Instrumentos da Pesquisa

Na metodologia construtiva-interpretativa, se reconhece o instrumento apenas como um recurso relacional que facilita a expressão do outro, ultrapassando a tradição científica de reificar o dado de pesquisa enquanto elemento dissociado da experiência do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2014). Nesse sentido, o caráter dialógico da produção do conhecimento, de acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), metodologicamente implica na presença do pesquisador no curso do uso dos instrumentos com posicionamento aberto ao participante, pronto para se comunicar com ele quando for preciso. Ademais, todo instrumento deve ter uma continuidade conversacional, integrando-o aos outros instrumentos e outros momentos da pesquisa, em uma sequência progressiva que depende das hipóteses que vão se desenvolvendo na construção do modelo teórico. Ainda de acordo com os autores, o instrumento deve ser um momento de um relato que avança por diversas vias no conjunto de expressões dos participantes da pesquisa, sendo provocado de forma constante pela participação

ativa do pesquisador, tendo as necessidades que aparecem no processo de construção teórica como seu roteiro. Nessa perspectiva, de acordo com os autores:

os significados que o pesquisador vai produzindo a partir dos instrumentos e das situações formais e informais de comunicação durante a pesquisa, integram informações diferentes de instrumentos distintos e de momentos distintos da pesquisa a partir das quais aparecem novas ideias no pesquisador, que implicam voltar a momentos anteriores da pesquisa para integrar, no momento atual do processo construtivo-interpretativo, informações que quando apareceram não tiveram um significado para ele, e sobre as quais num momento mais avançado do processo de construção é capaz de gerar significados novos. Esse movimento constante do pesquisador deve ser modelado durante o processo em que avança todas as informações produzidas pela pesquisa em relação às hipóteses reitoras que desenvolveu no curso da pesquisa (p. 108).

Esse movimento de vaivém que pressupõe o processo construtivo-interpretativo da pesquisa também pressupõe o desenho de novos instrumentos, de novos momentos na conversação e novas inquietações e questões a serem desenvolvidas com o participante. Daí a importância central de se avançar no processo de construção de informação como parte inseparável do trabalho de campo, pois é a partir dele que novas opções podem ser desenvolvidas durante a pesquisa (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Ressalta-se também, convergindo à metodologia de pesquisa assumida, que os instrumentos utilizados na pesquisa foram predominantemente abertos e variados, no intuito de facilitar a expressão da subjetividade por diferentes vias e a construção de indicadores relevantes no processo de construção da informação sobre processos subjetivos do participante. Nesta perspectiva, o instrumento é compreendido como um facilitador no diálogo com os participantes, e também, serve apenas como meio para que o pesquisador construa e interprete a informação.

Levando-se em conta o que foi exposto, apresentaremos a seguir os instrumentos que foram utilizados na pesquisa, bem como o detalhamento e os objetivos de cada um. Ressaltamos que todos os instrumentos escolhidos serviram a ambos objetivos específicos da pesquisa, os quais serão detalhados a seguir.

Dinâmicas Conversacionais

O embasamento teórico proposto pela metodologia construtivo-interpretativa adotado nessa pesquisa tem por base fundamental a comunicação entre pesquisador e participante. Nessa perspectiva, de acordo com González Rey (2005), a conversação enquanto instrumento “define o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente da pesquisa e se orienta a superar o caráter instrumental que caracteriza o uso da entrevista pela psicologia em detrimento de seu valor como processo de relação” (p.83). Desse modo, a conversação é um sistema em que o participante se orienta pelo próprio curso dela, em que os aspectos significativos vão aparecendo a partir do envolvimento em suas relações. O autor reforça que as coisas não estão, nem podem estar definidas *a priori*, pois cada novo momento do processo pode representar uma diferente etapa da produção subjetiva dos 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 as 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.

O objetivo deste instrumento foi o de favorecer a expressão dos participantes relacionadas ao processo de aprender no contexto organizacional, envolvendo sua constituição histórica, memórias e experiências em diversos campos da vida que podem se articular à forma de produção da sua aprendizagem neste contexto, tendo como eixos norteadores de algumas dinâmicas conversacionais específicas, as descritas abaixo. Salienta-se que as dinâmicas conversacionais envolveram momentos formais e informais da pesquisa, incluindo os encontros

individuais com os participantes e também as conversações que se tornaram oportunas ao longo do curso em momentos diversos.

- A história de vida do participante;
- A trajetória profissional e acadêmica;
- A importância da aprendizagem para a sua atuação profissional;
- Motivações ligadas à aprendizagem no contexto do trabalho;
- Percepções sobre seu 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 de aprendizagem;
- Reconhecimentos obtidos a partir de aprendizagens; e
- Opiniões e impressões sobre práticas educativas, incluindo a do curso pesquisado.

Complemento de Frases

O complemento de frases (APENDICE B) é um instrumento escrito que consiste em frases incompletas para o participante completar com a primeira ideia que vier a sua mente. Foi idealizado por Rotter (1950 apud ANASTASI e URBINA, 2004) e González Rey e Mitjans Martínez (1989) e incorporaram na criação de um instrumento com o objetivo inicial de estudo da personalidade.

Este instrumento é construído pelo pesquisador, não apenas direcionado ao tema, mas ao indivíduo pesquisado, e tem o objetivo de favorecer a expressão do participante por meio do preenchimento das frases curtas. Estas podem ser gerais ou referir-se a atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o participante se expresse intencionalmente. (GONZÁLEZ REY, 2005).

As frases encontram-se incompletas para estimular 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 são as formas organizadas pelos indivíduos em suas interpretações conscientes na hora de ler as frases. Todavia, para o pesquisador não podem ser entendidas de forma literal, na medida em que a produção subjetiva transcende a fala ou registro consciente do indivíduo, se constituindo em

um recurso para a construção de indicadores no processo de interpretação e construção da informação pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2002).

O instrumento teve como objetivo favorecer a construção de indicadores acerca das configurações subjetivas da ação de aprender do participante pesquisado, bem como favorecer expressões que possam estar articuladas à forma como sua aprendizagem se produziu no espaço da aprendizagem. Sua utilização ocorreu em dois momentos. A primeira, foi durante uma das dinâmicas conversacionais, logo após o curso ter se encerrado em um dos primeiros encontros individuais. A pesquisadora repassou ao participante e lhe pediu que o completasse, orientando que escrevesse os primeiros pensamentos que lhe viessem à mente. A partir do que foi preenchido por ele, surgiram novas dinâmicas conversacionais relacionadas aos aspectos que mais chamaram atenção num primeiro momento. Ao longo dos encontros posteriores, à medida que fomos avançando em diferentes temas nos diálogos, a pesquisadora retomava alguns pontos que ganhavam novos significados frente ao processo construtivo-interpretativo.

Após 12 meses, durante um diálogo mais aprofundado acerca de sua história de vida, o participante suscitou algumas reflexões sobre o motivo de ter dado algumas respostas aos indutores naquele momento, apontando aspectos que não tiveram foco nas dinâmicas conversacionais que se desdobraram em sequência. Então acordamos de refazer o preenchimento. Apesar de terem sido mantidas a maioria das respostas aos indutores, nas dinâmicas conversacionais que se seguiram, emergiram novas expressões e reflexões frente à emocionalidade gerada pelo participante durante a retomada do preenchimento. Consideramos que a própria dinâmica relacional e o aprofundamento dos diálogos que foram gradativamente se desenvolvendo entre a pesquisadora e o participante ao longo desse período, tornou possível que a reutilização dos mesmos indutores abrissem novas possibilidades de inteligibilidade que se integrassem ao modelo teórico que estava em construção.

Observação Participante

A observação, de acordo com Angrosino (2009), é um meio privilegiado de realizar investigações sociais em que as atividades e relações das pessoas são estudadas. Bardin (2000), por sua vez, ressalta que na observação participante, o observador coloca-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo a ser estudado para ter mais condições de compreender

os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo.

Todavia, em alinhamento à metodologia construtivo-interpretativa, a observação busca esse nível de aproximação, não com a finalidade de fazer deduções diretas a partir do comportamento observável, mas para uma imersão no campo que, como afirmam González Rey e Mitjans Martínez (2017), viabilizem o trabalho em profundidade, o qual permita um contato com a subjetividade social do campo, bem como o desenho de formas de socialização que impliquem na criação de novos espaços sociais, dentro dos quais o diálogo com o pesquisador seja favorecido para seguir avançando de forma simultânea na produção de conhecimento. Nessa perspectiva, faz do espaço de aprendizagem pesquisado uma fonte complementar de informações que serão articuladas aos outros instrumentos, corroborando ao desenvolvimento de hipóteses em desenvolvimento na pesquisa.

A observação teve o objetivo de construir informações relacionadas à forma como a subjetividade social e a aprendizagem da turma se expressaram no espaço da aprendizagem, bem como às relações e interações que ocorreram nesse contexto, favorecendo também a elaboração de indicadores sobre as configurações subjetivas da ação de aprender do participante, tendo em vista expressões de sentidos subjetivos produzidos no espaço educativo. Quanto aos procedimentos, a pesquisadora esteve inscrita no curso, participando de todas as atividades e buscando, em momentos que percebia como oportunos, manifestar posicionamentos ou omiti-los, na medida em que compreendia serem potencialmente favorecedores de algum tipo de expressão que contribuísse às conjecturas e indicadores que iam sendo gerados durante o processo de imersão no campo da pesquisa. A participação nas atividades nos permitiu interagir e vivenciar o espaço da aprendizagem, se constituído em fonte para a construção de indicadores articulados aos que foram gerados a partir dos demais instrumentos acerca de expressões da subjetividade social da turma e de sentidos subjetivos produzidos pelo participante relacionados ao espaço da aprendizagem. Os principais eixos de observação participante foram os seguintes:

- Atuação dos alunos nas atividades, considerando elaborações de questões, reflexões próprias, relações estabelecidas entre temas e formas de participação;
- Expressões de interesse no processo de aprendizagem com a realização das atividades propostas e leitura de material sugerido;

- Processos comunicativos durante as atividades com expressão de suas ideias, com a escuta das falas do outro e estabelecimento de diálogos;
- Elaboraões próprias sobre o aprendido, estabelecendo relações com seus próprios conhecimentos, relações entre teoria e prática, problematizações sobre o tema apresentado e apontamentos críticos;
- Posturas assumidas nas atividades como atenção, pontualidade, comentários que faz, entre outros;
- Relações estabelecidas em momentos formais e informais do curso entre os alunos e com os instrutores.

Análise Documental

Na abordagem mais usual deste instrumento, a análise de conteúdo clássica de Bardin (2000) se torna oportuna ao exame de temas recorrentes que emergem de matérias e documentos adotados no campo de pesquisa para, em seguida, promover a categorização e cruzamento de temas-chave identificados. Nesta pesquisa, nos inspiramos neste instrumento, mas flexibilizamos sua forma de utilização para corresponder à metodologia construtivo-interpretativa. Partindo dessa perspectiva, a investigação não se encerra nos registros literais e explícitos de documentos, sendo também fonte complementar de informações, as quais terão significado quando articuladas a outro instrumentos e a partir de interpretações que transcendem o conteúdo do texto ou de expressões documentais explícitas. A análise documental, nessa perspectiva, contemplou tanto os materiais fornecidos no curso, quanto as produções dos participantes, as quais podem ser fontes de sentidos subjetivos. Foram analisados os seguintes materiais:

- Conteúdos programados para cada atividade que integrou o programa;
- Materiais didáticos entregues aos participantes;
- Slides e conteúdos apresentados pelos instrutores;
- Produções dos participantes, como anotações, cartazes, cadernos, preenchimento de ferramentas de *coaching*, entre outros.

O instrumento teve como objetivo buscar relações entre os materiais mencionados, procurando, de forma articulada aos outros instrumentos, gerar indicadores sobre possíveis expressões da subjetividade social que se constituiu na turma, bem como de possíveis

expressões de sentidos subjetivos do participante pesquisado relacionados à sua configuração subjetiva da ação de aprender. Quanto aos procedimentos, os materiais foram reunidos e consultados no vai-e-vem do processo construtivo interpretativo. Os documentos relativos ao curso estavam disponíveis aos alunos, enquanto os registros e anotações do participante foram solicitados e compartilhados a partir dos encontros individuais.

Durante o curso, a análise da relação entre perguntas e anotações registradas e os temas que estavam sendo abordados, da relação entre conteúdos de slides e materiais apresentados pelos instrutores e comentários feitos pelos alunos frente a eles e da forma como os materiais produzidos nas sessões de *coaching* foram preenchidos pelo participante pesquisado, se tornaram relevantes para o processo de construção de indicadores e hipóteses que integram o modelo teórico.

Técnica de Explorações Múltiplas (TEM)

Este instrumento desenvolvido por González Rey e Mitjans Martínez (1989) foi concebido inicialmente para estudar indicadores funcionais e indicar a capacidade de estruturação do campo de ação. Visa um campo de expressão livre pelo sujeito e permite explorar como o participante se posiciona frente a situações hipotéticas relacionadas a diferentes dimensões da vida. O instrumento foi adaptado (APÊNDICE C) para corresponder aos objetivos dessa pesquisa.

O objetivo pretendido a partir desse instrumento foi o de explorar em seu conteúdo exposto e carga emocional, de forma articulada aos outros instrumentos, possíveis indicadores de expressões de sentidos subjetivos ligados a dimensão motivacional que contribuam à construção de indicadores sobre sua configuração subjetiva da ação de aprender. Em termos de procedimentos, solicitamos ao participante que escrevesse da forma mais ampla possível suas respostas, o que também contribuiu para uma autorreflexão que se desdobrou na abertura de temas que puderam ser explorados nas dinâmicas conversacionais.

5. O PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO

O processo de construção da informação se desenvolveu no decorrer da pesquisa de campo, desde o momento da imersão para o estudo da subjetividade social do espaço da aprendizagem e ao longo dos encontros com os participante. Foram sendo gerados indicadores acerca de suas produções subjetivas, levando em conta aproximações sobre seus motivos para a participação no curso, expectativas, aspectos da história de vida, impressões iniciais entre outros. À medida em que as aulas e os encontros forem avançando, com o uso de diferentes instrumentos e o aprofundamento da qualidade do diálogo entre pesquisador e participantes, esses indicadores foram se articulando, convergindo, sendo abandonados, para se desenvolver hipóteses relacionadas às expressões da subjetividade social da turma, assim como às configurações subjetivas da ação de aprender do participante pesquisado, diante do programa educativo. O caminho hipotético se constitui, no desenrolar da pesquisa e do processo construtivo-interpretativo, na construção de eixos de produção, os quais foram se organizando, em um modelo teórico. O primeiro eixo contempla expressões da subjetividade social do espaço de aprendizagem que se constituiu no programa educativo e o segundo eixo, a compreensão das configurações subjetivas da ação de aprender do participante estudado, os quais serão apresentados a seguir.

Frisamos que todos os nomes que serão mencionados, tanto das pessoas quanto de empresas, são fictícios, escolhidos para resguardar a identidade do participante e das pessoas e empresas mencionadas ao longo da pesquisa.

5.1 Eixo de produções 1 - Subjetividade social do espaço da aprendizagem

Esta primeira parte da construção da informação enfoca a subjetividade social constituída na turma que cursou o Programa de Desenvolvimento de Líderes que serviu de *lócus* da pesquisa, tendo como foco o objetivo específico de **estudar a subjetividade social do espaço da aprendizagem produzida em uma prática educativa empresarial**. Para tal, considerando o referencial teórico assumida nesta pesquisa, partimos do entendimento de que a subjetividade social deste espaço, na sua constituição singular, integra sentidos subjetivos e configurações de outros espaços sociais, como o contexto empresarial e gerencial, que toma forma nesse *lócus* da pesquisa.

A pesquisadora participou como aluna matriculada no Programa de Desenvolvimento de Líderes em todas as etapas presenciais e à distância, o que permitiu a criação de relações interpessoais e uma inserção nas dinâmicas coletivas estabelecidas durante o curso. Partindo dos pressupostos epistemológicos e metodológicos anteriormente expostos, a observação participante, as conversações e a análise documental de materiais utilizados durante o curso foram instrumentos essenciais, assim como os momentos informais, a partir dos quais geramos conjecturas, indicadores e hipóteses para construir a informação sobre algumas expressões da subjetividade social da turma.

a) Caracterização inicial da turma

A turma foi constituída por 12 alunos, sendo 11 deles ocupantes de funções gerenciais nas instituições onde trabalham. O grupo era composto por quatro mulheres e oito homens, com idades variando entre 30 e 60 anos. Com exceção da pesquisadora, todos atuavam no ramo organizacional privado, sendo que cinco deles eram funcionários de empresas de grande porte e os outros sete eram donos ou sócios de seus próprios negócios, consultores ou empreendedores. Durante a apresentação inicial, nove alunos mencionaram o fato de terem buscado ou feito a inscrição no curso por iniciativa própria, arcando com o investimento do mesmo. Os outros três, chegaram ao Programa por intermédio das empresas onde trabalham, como parte das ações de formação promovidas por seus respectivos empregadores³⁴.

Ao longo do programa, a turma teve contato presencial com cinco instrutores/coachs. A instrutora Lucy fez a apresentação inicial do curso e o fechamento, assim como ministrou os módulos sobre a ferramenta *Business Model You* – BMY³⁵ e sobre a tipologia de características

³⁴ Não mencionaremos nomes de empresas ou informações do ramo que atuam para manter a confidencialidade. Assim como usaremos nomes fictícios para resguardar a identidade de todas as pessoas e empresas que forem mencionadas.

³⁵ Ferramenta inspirada no *Business Model Canvas* - BMC ou quadro de modelo de negócios, ferramenta de gerenciamento estratégico desenvolvida por Alexander Osterwalder para a descrição do modelos de negócio de uma empresa na forma de um mapa visual pré-formatado contendo nove blocos do modelo de negócios para serem preenchidos (clientes, recursos, infraestrutura, partes interessadas, etc.). O Business Modelo You – BMY é uma ferramenta descrita para o autoconhecimento, aplicando o modelo do BMC às pessoas. Desenvolvido pelo empresário Tim Clark, a ferramenta baseia-se na ideia de que o empreendedor veja a si como uma empresa e faça um planejamento pessoal, também a partir de nove blocos que são preenchidos com base nas perguntas-chave: Quem você ajuda? Como você ajuda? Como os clientes chegam até você e como você atua? Como você interage? O que você recebe? Quem você é e que competências você tem? O que você faz? Quem ajuda você? O que você entrega?

e preferências pessoais com base no instrumento *Myers-Briggs Type Indicator - MBTI*³⁶, ambos no primeiro dia, além de coordenar em conjunto com os outros instrutores as dinâmicas de grupo realizadas e também acompanhar cada módulo ministrado, todos os dias de atividades presenciais. No 5º dia, ela fez as dinâmicas finais, conduziu o encerramento da etapa presencial do curso, e também assumiu as posteriores sessões individuais de coaching com uma parte dos alunos, enquanto Ronald, assumiu o coaching da outra parte.

O instrutor Gilberto esteve à frente do primeiro módulo, sobre a contextualização de demandas emergentes das transformações digitais e da caracterização introdutória de organizações exponenciais, assim como do módulo sobre criatividade e inovação, incluindo o tema do *design thinking*³⁷ e metodologias ágeis, que ocorreu no 4º dia. O instrutor Fred ministrou os módulos do segundo e terceiro dias, sobre os temas do papel e desafios da liderança na era digital, *pipeline*³⁸ como modelo de desenvolvimento da liderança, coeficiente de inteligência positiva³⁹, inteligência emocional e gerenciamento do estresse. O instrutor Danilo,

³⁶ Instrumento desenvolvido por Katharine Cook Briggs e Isabel Briggs Myers baseado nas teorias de Carl Gustav Jung sobre os tipos psicológicos. O instrumento postula a existência de quatro pares opostos de maneiras de pensar e agir (extroversão x introversão, sensação x intuição, razão x sentimento e julgamento x percepção), gerando 16 tipos psicológicos possíveis a partir de suas combinações, em um relatório que analisa o tipo identificado do indivíduo com base nos patamares de estilo de trabalho, preferências no trabalho, estilo de comunicação, ordem das preferências e abordagem pessoal para resolução de problemas. O MBTI foi avaliado pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, mas teve relatório desfavorável e não foi validado para uso por psicólogos no exercício da profissão. No entanto, atualmente a Fundação Myers & Briggs detém os direitos registrados para treinar e certificar empresas e pessoas para o uso e distribuição da ferramenta. Segundo o site da empresa, tem administrado anualmente dois milhões de avaliações no mundo.

³⁷ De acordo com Bonini e Sbragia (2011), o uso mais reconhecido e influente do termo “design thinking” foi introduzido em 2003 por David Kelley, consultor da consultoria em design IDEO e é empregado como uma abordagem para resolver os problemas, inspirar a criatividade e instigar a inovação com alto foco no usuário, tendo três fases fundamentais: inspiração, ideação e implementação. Durante essas fases, os problemas são questionados, as ideias geradas e as respostas obtidas de forma não linear. A abordagem centrada no usuário exige colaboração, interação e abordagens práticas para encontrar soluções finais com o uso de variadas técnicas e ferramentas. Empatia, experimentação e prototipagem são palavras-chaves para a busca de soluções inovadoras, envolvendo um processo que visa a máxima agilidade no processo de criação e testagens antes da efetiva implementação de uma solução.

³⁸ Modelo desenvolvido pelo consultor indiano Ram Charan (2012) que parte da premissa de que existem diferentes níveis de liderança em uma organização e, conseqüentemente, diferenças significativas nos requisitos profissionais para cada nível em termos de competências. As seis transições são: 1) De gerenciar a si mesmo a gerenciar outros; 2) De gerenciar outros a gerenciar gestores; 3) De gerenciar gestores a gerente funcional; 4) De gerente funcional a gerente de negócios; 5) De gerente de negócios a gerente de grupo; e 6) De gerente de grupo a gestor corporativo.

³⁹ Ferramenta criada por Shirzad Chamine – Empresário coach e autor do best-seller da auto-ajuda intitulado *Inteligência Positiva* (2013). Foi inspirada no conceito de inteligência emocional de Daniel Goleman e outras abordagens da psicologia positiva. Parte da premissa que a mente humana é a melhor aliada de cada indivíduo e, paradoxalmente, também a pior inimiga. Os sabotadores internos, compreendidos como fenômenos universais, estão sempre em atividade, mas é possível identificá-los e assim enfraquecê-los, melhorando a ação do cérebro a favor do indivíduo e de seu desempenho. Para medir o fenômeno, o instrumento (QP na sigla de inteligência positiva em inglês), avalia a porcentagem do tempo em que a mente humana atua como aliada e não como sabotadora. De um lado da mente, estão os sabotadores que impedem a felicidade e o bom desempenho. São um conjunto de padrões mentais automáticos e habituais, cada um com sua própria voz, crença e suposições que trabalham contra o que é melhor para o indivíduo. São eles: o crítico, o prestativo, o insistente, o hiper-realizador,

por sua vez, assumiu o módulo sobre *mindfulness*⁴⁰, no 4º dia. Os temas apresentados serão discutidos ao longo da construção da informação, na medida em que se integrem aos indicadores construídos acerca das expressões da subjetividade social da turma.

A partir da análise da programação do curso, apresentada no tópico 4.3, compreendemos que seu conteúdo contemplou temas e abordagens hegemônicas do campo da educação empresarial, alinhado às demandas do mercado que tem sido mais valorizadas no campo. Alinhamento que consideramos pela convergência dos tópicos previstos na programação divulgada com a caracterização hegemônica das práticas educativas empresariais que abordamos na fundamentação teórica, desde a perspectiva de autores diversos. Para elucidar, sintetizamos a seguir algumas delas e a forma como foram tratadas na referida programação:

1) a abordagem dos conhecimentos e habilidades relacionados à liderança a partir do conceito de competência, como por exemplo, no tópico da metodologia: “*DESPERTAR: análise das competências e gaps atuais e como afetam a atuação do líder*”;

2) a ênfase no imperativo das mudanças como plataforma comum aos temas da inovação, criatividade, liderança no contexto da era digital e gestão das mudanças. Nestes tópicos, que tiveram um foco específico na programação do curso, a colocação de sua importância atrelada à necessidade de “*sobrevivência no mercado*” ou de lidar com “*cenários incertos*”, foram alguns exemplos;

3) a ênfase na dimensão individual para abordar o tema da criatividade a partir de uma perspectiva cognitiva, a qual foi associada à “*criação e flexibilidade de pensamento e aceitação de novas ideias frente a cenários incertos*”. O mesmo ocorre ao abordar o tema da melhoria do desempenho nos relacionamentos interpessoais, que foi associada à “*inteligência emocional*” e “*motivação*”.

a vítima, o hiper-racional, o hipervigilante, o inquieto, o controlador e o esquivo. De outro lado, está o “sábio”, que acessa o conhecimento e possui discernimento, explorando os poderes mentais.

⁴⁰ De acordo com Pires, Nunes, Demarzo, & Nunes (2015) o termo traduzido para português como “atenção plena”, deriva de tradições orientais e tem recebido atenção de pesquisadores nos últimos anos, sendo compreendido e operacionalizado por diferentes perspectivas, sendo três as correntes principais: a primeira, oriunda da filosofia oriental, indica que a prática meditativa e/ou contemplativa frequente potencializa, dentre diversos outros fatores, a capacidade de estar engajado com as experiências do momento presente, envolvendo o treino de habilidades referentes à consciência, não reatividade e concentração; a segunda considera este estado como uma característica inerentemente humana, associada à atenção e à consciência, apresentando variações quanto à intensidade da característica entre as pessoas. Nessa perspectiva, o traço *mindful* seria capaz de promover bem-estar e autorregulação, além de poder ser melhorado/intensificado por meios de práticas, que podem incluir a meditação; a terceira perspectiva refere-se ao fenômeno como um estado não automático de funcionamento geral, necessitando ser intencionalmente ativado para se alcançar um estado de engajamento pleno com o ambiente e com a atividade que se realiza, condição que levaria à maior sensibilidade e a diferentes pontos de vista.

4) A ênfase na *expertise* do campo empresarial como fonte de legitimidade do conhecimento apresentado, a qual aparece nas variadas referências às “*melhores práticas de gestão*” previstas no curso;

5) A ênfase no saber quantificável, mensurável, verificável preconizado pela epistemologia de base experimental, a qual se evidencia na ampla lista de ferramentas, padrões, avaliações psicométricas e procedimentos estruturados que perpassam os tópicos de conteúdo previstos;

6) O controle como pressuposto da gestão, o que observamos em ideias como, por exemplo, “*desenvolver habilidades de argumentação, poder e influência do líder*” e “*ferramenta de autoconhecimento para identificação das reais necessidades de desenvolvimento e definição de metas, que resulta em um desempenho superior no campo da liderança*”; e

7) A concepção da aprendizagem como processo de aquisição, o que se evidencia na proposta metodológica de “*TRANSFERIR: colocar em prática o que foi visto e liderar a transformação na organização*”.

A partir das características apresentadas sobre a constituição da turma e sobre o curso, passaremos, no tópico a seguir, para a apresentação do processo construtivo-interpretativo acerca das expressões da subjetividade social que se constituíram neste espaço social de aprendizagem.

b) Expressões da Subjetividade Social da Turma

Temos abordado em nossa fundamentação teórica, vários aspectos que são analisados por autores críticos dos estudos organizacionais (GREY, 2010, FARIA, 2017, GAULEJAC, 2007, BANDASSOLLI, 2009, BRAZ, 2018, PEREIRA E FIDALGO, 2007, PAES DE PAULA, 2015, RAMOS, 2012, SENETT, 1999) para caracterizar como *gerencialismo* a forma que o *mainstream* da gestão, enquanto uma disciplina multiforme travestida de racionalidade e neutralidade, cumpre o papel de hegemonizar discursos, práticas organizacionais, produzir e disseminar representações, valores e concepções em uma convergência articulada a sistemas de poder e interesses que lhe conferem caráter ideológico.

Partindo do entendimento da ideologia como produção subjetiva caracterizada pela integração social ao redor de um culto, um mito ou um projeto social, na medida em que haja a produção coletiva de um vínculo afetivo de forma concomitante à perda do rigor reflexivo frente ao seu sistema de representações (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017), a configuração subjetiva se torna uma categoria central para nossa compreensão deste processo. Desse modo, os discursos, práticas, representações e valores adquirem importância para nosso estudo, não por seus conteúdos, mas pela forma como se constituem na subjetividade social e se expressam no espaço social pesquisado.

Assim, sem perder de vista a importante contribuição teórica trazida pelos autores mencionados, dialogaremos com suas referências buscando compreender os processos que eles apontam como formas de subjetivação recursivamente relacionadas que constituem a subjetividade social. Ou seja, vamos nos referir aqui ao *gerencialismo* enquanto a forma de expressão da subjetividade social dominante no contexto empresarial gerencial⁴¹, mas buscando compreender o modo singular como se configura no contexto da prática educativa pesquisada, bem como seus desdobramentos na aprendizagem expressa pelos participantes. Estes aspectos serão abordados de forma integrada ao longo do processo construtivo-interpretativo.

Do início do curso até o fim, em todos os módulos, os conteúdos abordados e discutidos na turma tiveram como ideia norteadora para justificar sua importância e objetivos educacionais a de que vivemos um momento histórico marcado por transformações sem precedentes. A assim chamada “era disruptiva”, tema do módulo de abertura do curso, refere-se a compreensão de que estamos inseridos em um cenário no qual as transformações digitais provocam um conjunto de mudanças profundas exigindo das pessoas e organizações inovações e rupturas constantes com padrões, modelos ou tecnologias já estabelecidos no mercado.

Na contextualização dessas mudanças, o instrutor Gilberto foi desenvolvendo a ideia de que as organizações que conseguirão sobreviver no futuro, serão aquelas que romperem com uma lógica linear, para uma lógica exponencial. Ou seja, aquelas capazes de superar uma forma de adaptação linear às mudanças, que funcionava por meio de inovações incrementais ou

⁴¹ Ao abordar o *gerencialismo* como a forma de expressão da subjetividade social dominante no contexto empresarial gerencial, enfatizamos que se trata de uma forma de subjetivação que transcende a intencionalidade dos instrutores ou da empresa pesquisada, a qual é parte de uma subjetividade social mais ampla, que se expressa no contexto empresarial gerencial por aspectos institucionalizados neste campo, constituídos historicamente por meio de representações, concepções, valores legitimados, os quais se consagram enquanto ganham forma em práticas de referência no campo da gestão e educação empresariais.

sequenciais, passando a se adaptar por meio de rupturas de paradigmas e por metodologias cada vez mais ágeis.

A apresentação de Gilberto foi acompanhada de diversos slides apontando as diferenças entre as organizações do século XX e as do século XXI, assim como gráficos ilustrando mudanças tecnológicas, novos padrões de consumo e casos de sucesso de empresas exponenciais. A forma como o instrutor contextualizou o cenário atual não difere daquela que tem sido usualmente apresentada de forma massiva em qualquer introdução que preceda uma abordagem contemporânea ligada ao mundo dos negócios, nos últimos 20 anos, como destaca Grey (2010). À primeira vista, o discurso centrado na ideia da mudança que este autor aponta, em sua tônica de advertência, supervalorizando-a como imperativo para a adaptação contínua das empresas e indivíduos, foi amplamente reproduzida no conteúdo do curso pelos instrutores, mas também foi sendo integrada pelos participantes em seus comentários e questões levantadas.

Desde o momento em que Gilberto apresentou tal perspectiva e, nos demais módulos, quando a ideia foi sendo retomada e associada a outros conteúdos, não surgiram questionamentos ou dúvidas quanto a essa premissa. Essa postura nos permite gerar **um primeiro indicador de que o discurso dominante centrado na mudança foi sendo compartilhado e assumido coletivamente como verdade e como requisito para os aprendizados seguintes, previstos no curso.**

Os comentários dos alunos decorrentes dos slides e ideias apresentadas por Gilberto, iam reforçando-as. De forma espontânea e participativa, os alunos iam contando exemplos percebidos em seu cotidiano que convergiam àquelas ideias e mencionavam suas impressões sobre os desafios que esse cenário impunha para os profissionais que desejam se manter em crescimento nesse contexto. **As perguntas que eram feitas giravam em torno da forma como deveriam proceder para prosperar e sobreviver neste contexto, sobre quais as técnicas e ferramentas mais apropriadas para gerir as mudanças emergentes de maneira veloz e sobre qual o *mindset* mais adequado para enfrentar esse contexto. O teor dos comentários e perguntas que começavam a ser feitas convergem ao indicador construído anteriormente.**

Vejamos a seguir, um dos primeiros slides apresentados no curso pelo instrutor Gilberto. Com ele, o instrutor pretendeu representar esse contexto atual de grandes transformações por meio de um gráfico que aponta as mudanças em uma curva crescentes e as projeções de seus desdobramentos em cenários futuros:

Imagem 1 – Slide apresentado pelo instrutor Gilberto – Contexto de Transformações e Tecnologias.



Nos chamou a atenção, desde o início, não somente a ausência de questionamento ou de uma reflexão mais aprofundada sobre a ideia da mudança sem precedentes apresentada, cuja ampla reprodução tem se constituído em uma expressão do gerencialismo, mas a ausência também do apontamento de reflexões quanto à realidade política, econômica e social que envolve as mudanças mencionadas, sobre seus possíveis impactos futuros. No slide de Gilberto, aparecem aspectos que poderíamos considerar polêmicos, diante das tensões político-sociais atuais do Brasil que trazem grande vulto a algumas pautas que o slide tangencia, tais como *mudanças de visão sobre aposentadoria, desigualdade global, poder individual, doença, abundância, pobreza, democracia 2.0, empoderamento econômico*, entre outros. Também não houve expressão de reflexões sobre os papéis das próprias organizações na produção deste cenário, para além de sua forma de reagir a ele, reflexões que consideramos importantes quando se está fazendo uma contextualização para pessoas que vivenciam esse cenário diariamente.

Ao abordar as “revoluções digitais”, por exemplo, o instrutor destacou a forma como o mundo digitalizado já é uma realidade estabelecida, destacando suas oportunidades e desafios aos negócios. Nesta ocasião, os alunos complementavam a ideia com comentários, permanecendo ausente na turma uma reflexão sobre qual parcela da população se encontra, efetivamente, inserida nesse universo de produção e consumo tecnológico-virtual, considerando que mais de 40% da população mundial (3,7 bilhões) permanece sem, sequer, ter acesso à internet (ITU, 2016), problema de desigualdade de acessos que não é distante da realidade do

Brasil. Várias outras questões poderiam ser levantadas nesta etapa que, mesmo de forma breve e introdutória, tangenciou tantos assuntos controversos atualmente, desde o ponto de vista político, social, ambiental e econômico. No entanto, as pautas discutidas, avidamente, centravam-se em como reagir, como se instrumentalizar para realizar a gestão das mudanças, o que nos permite construir **um indicador de como estavam se orientando os interesses da turma pelo foco instrumental frente ao conteúdo apresentado.**

Chamamos a atenção para a importância de se problematizar o discurso centrado na mudança, não por negar que mudanças significativas estejam ocorrendo e mereçam preocupação, uma vez que sempre estiveram e sempre estarão, mas por considerar que os contornos atuais e o destaque desse discurso se expressam, em sentido amplo, na subjetividade social do contexto empresarial, fortemente marcado pelo cruzamentos de interesses econômicos, políticos e sociais. Nesse contexto, como mencionado em nossa fundamentação teórica, quando a mudança se transforma em “mantra” (Grey, 2010), adquire um sentido, ao mesmo, tempo imperativo, urgente e instável que, enquanto ressalta a urgência de que as organizações respondam às mudanças, oculta o fato de serem essas mesmas mudanças, resultado de suas ações. Assim, tal discurso serve, em grande medida, para justificar a crescente desregulamentação e flexibilização do mundo trabalho, que se dá na transição do capitalismo industrial para o financeiro, o qual não se sustenta mais na constância de práticas de gestão eficiente para se manter em expansão na contemporaneidade (GAULEJAC, 2007). Essa conotação imperativa, urgente e instável relacionada à mudança é a que interpretamos ter comparecido na situação relatada.

Em uma visão funcionalista sobre mudanças que predomina no gerencialismo, como temos abordado na fundamentação teórica, esta é tomada como fenômeno externo às organizações, que impõe uma realidade na qual somente aquelas que melhor se adaptarem sobreviverão, forma que a turma parece ter assumido, dada a ausência de questionamentos que apontamos. Nessa concepção, sustentada também pela herança do modelo experimental, se funda a ideia de gerir mudanças, que pressupõe a crença na possibilidade de intervir sobre elas e, em alguma medida, controlá-las (GAULEJAC, 2007).

Tendo situado a forma como a gestão da mudança tem se expressado na subjetividade social que toma forma no gerencialismo, os slides abaixo também exemplificam a forma reprodutiva que seu discurso compareceu no conteúdo do curso, não apenas nestes como em diferentes momentos, reforçando a evocação de uma postura adaptativa frente às mudanças. O primeiro slide foi apresentado pelo instrutor Gilberto para caracterizar os *fatores de sucesso de*

organizações aderentes à lógica exponencial, e o segundo foi apresentado pelo instrutor Fred, logo na abertura de seu módulo, no segundo dia:

Imagem 2: Slide apresentado pelo instrutor Gilberto - Fatores de sucesso de organizações exponenciais.

1	Instigar um senso de urgência para mudança
2	Estabelecer um grupo com poder suficiente para liderar o esforço de mudança
3	Criar uma visão de futuro para ajudar a direcionar os esforços de mudança e desenvolver estratégias para concretizar essa visão
4	Assegurar que o número máximo possível de pessoas compreenda e aceite a visão do futuro
5	Remover obstáculos para a mudança e encorajar as pessoas a assumirem riscos, pensarem e agirem de modo não tradicional
6	Obter resultados que sejam facilmente visíveis, reconhecer e recompensar os envolvidos
7	Sustentar o fluxo de benefícios para manter compromisso com a mudança
8	Institucionalizar as mudanças na cultura organizacional

Imagem 3: Slide apresentado pelo instrutor Fred – Tempo de estabilidade Dinâmica.



O tempo da estabilidade estática passou, o novo tipo de estabilidade deve ser a **estabilidade dinâmica**.

Não é o nosso estado natural. Mas a humanidade tem que aprender a existir neste estado.

Astro Teller - Google X

Os conteúdos deixam claro o tom de advertência com que a mudança é apresentada, como mencionamos, assim como a crença no comportamento de adaptação das pessoas como forma de reagir a ela. A mudança, por sua vez, está colocada na externalidade da organização

e partindo da pressuposição de controle possível sobre suas diversas dimensões envolvidas (pessoas, riscos, cultura organizacional, obstáculos), como mostra o primeiro slide. Por sua vez, no trecho a seguir, veremos como os alunos expressaram suas formas de subjetivação, frente a essas concepções. Ainda no primeiro dia, no módulo da instrutora Lucy, posterior ao de Gilberto, ela dividiu a turma em três grupos e pediu que discutissem por alguns minutos para elaborarem uma resposta conjunta sobre a pergunta: “*Quais os desafios comportamentais do líder do futuro?*”. As respostas foram as seguintes:

Grupo 1 (Pedro, Thaís, Jorge e Helena): Gestão pelo propósito alinhado e compartilhado, Gestão da novidade, que é uma palavra que usamos para traduzir novidade conjugada com felicidade e Flexibilidade, que é uma palavra que inventamos para conjugar resiliência e flexibilidade.

Grupo 2 (Luis, Anselmo, Lúcio e Mariana): Resiliência, audácia e autogestão.

Grupo 3 (Euler, João, Ricardo e Joana): Comunicação para fazer conexões, conhecimento, capacidade de negociação e adaptabilidade.

Na síntese elaborada pelos grupos, vemos como a perspectiva adaptativa, em suas formas derivadas nos jargões empresariais, foi repetida pelos grupos: resiliência, flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de negociação. A crença na possibilidade de controle e gestão generalizada (da mudança, do propósito, das pessoas, de si mesmo) também foi evidenciada. Mas para além do que se depreende nas próprias falas dos grupos, o modo reprodutivo e pouco diversificado de suas respostas, em termos de reflexões que pudessem ir além do vocabulário e das ideias consagradas no campo empresarial gerencial, nos permite **construir um indicador da relação passivo-adaptativa frente às ideias e representações dominantes nesse contexto.**

Desse modo, a partir dos indicadores gerados até aqui, construímos **uma primeira hipótese de que o discurso imperativo da mudança, dominante no gerencialismo, se constituiu em uma forma de expressão da subjetividade social da turma pela predominância de uma preocupação central em se adaptar às mudanças, assim como da crença na possibilidade de geri-las. Essas formas de subjetivação foram se manifestando em um interesse comum que orientava o foco das discussões em sala por uma abordagem funcionalista e instrumental, bem como em uma relação passivo-adaptativa com as ideias em pauta.** Com este foco, reflexões sobre o “porquê” foram quase inexistentes, predominando questões sobre o “como” nos interesses compartilhados pela turma.

Passamos a mais um material. Ainda no primeiro dia, em sua apresentação, o instrutor Gilberto apresentou o seguinte slide:

Imagem 4: Slide apresentado pelo instrutor Gilberto – Jorge Paulo Lemann e a Era da Disrupção.

Jorge Paulo Lemann Says Era Of Disruption In Consumer Brands Caught 3G Capital By Surprise





Antoine Gara, FORBES STAFF
FULL BIO ▾



Jorge Paulo Lemann, co-founder of 3G Capital Inc., speaks during the Milken Institute Global [+]

“I’ve been living in this cozy world of old brands and big volumes,” said Lemann. “We bought brands that we thought could last forever,” and borrowed cheap money to do so, he added, “You could just focus on being very efficient... All of a sudden we are being disrupted.”

3G and its companies are investing heavily to respond. At AB InBev, Lemann’s team has created Zx Ventures to invest in innovations like craft beer, ecommerce and home brewing, a venture he described as “self disruption,” focused on younger consumers. “We hope this will be a model which we can build on,” he said, “I’m not going to lie down and go away.”

Fonte: Forbes, 30/abr/2018

O conteúdo do slide reafirma as ideias dominantes sobre a necessidade imperiosa de adaptação às mudanças anteriormente discutidos, mas dessa vez invoca o endosso da figura de um dos bilionários brasileiros mais ricos do país, Jorge Lemann, bem como da revista estadunidense Forbes, que veiculou a notícia. Assim como este, diversos outros slides que foram sendo apresentados durante o curso (como no slide da imagem 3), traziam pensamentos de figuras emblemáticas ou grandes empresários. Considerando a frequência com que referências como essas eram apresentadas, somada à postura passiva e receptiva da turma frente a eles, **construímos um indicador de que a legitimidade de parte das ideias compartilhadas na turma foi dada, não por fontes de estudos embasados em ciências sociais ou fontes de pesquisas, mas repousa na experiência prática de ícones do sucesso empreendedor e da fortuna.** Neste slide, em especial, reforçado pelo status que o empresário possui perante o mundo dos negócios, dado por uma revista não científica cujo *slogan* é *ser a voz definidora do capitalismo empreendedor*⁴². Vejamos mais alguns slides semelhantes:

⁴² Em sua página inicial, a revista traz a seguinte chamada para assinantes: “Throughout its 100-year-plus history, Forbes has been the defining voice of entrepreneurial capitalism; the global media leader that champions success by celebrating those who have made it, those who aspire to make it and those who help others make it”. Em: <https://www.forbes.com/forbes/#2f2f91ed37dc>, acessada em 17 de janeiro de 2020.

Imagem 5: Slide apresentado pela instrutora Lucy – Steve Jobs.

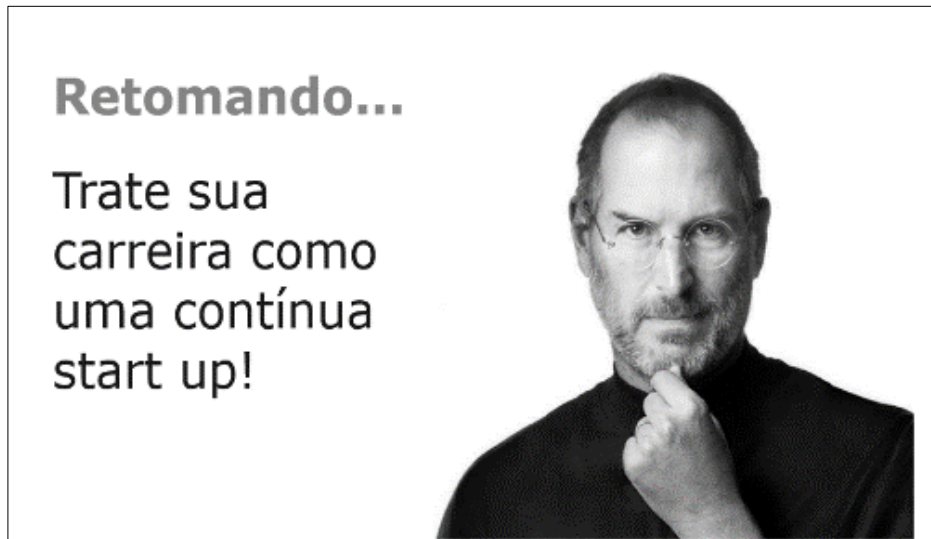


Imagem 6: Slide apresentado pelo instrutor Gilberto – Cordell Ratzlaff



Nestes outros slides, novamente, o valor das informações apresentadas é associado a ícones cuja fama ou visibilidade na subjetividade social expressa pelo gerencialismo é dada, primordialmente, pelo sucesso e/ou fortuna conquistados na condição de empreendedores. Convergindo ao indicador anteriormente construído, diante desses slides e outras diversas menções a empresários e executivos de sucesso que ocorreram ao longo do curso, a turma mostrava-se receptiva, fazendo comentários que demonstravam conhecê-los ou citando também outros nomes e suas respectivas ideias, como executivos das empresas Oracle, Google, Amazon, Unilever, assim complementando o conteúdo apresentado pelos instrutores.

Interessa-nos este fato porque o valor atribuído coletivamente a uma informação expressa processos de subjetivação que não se restringem ao seu conteúdo, mas se relacionam

também ao imaginário coletivo articulado a um estilo de vida desejado ou admirado. Desse modo, compreendemos que a fonte da informação, seja ela uma pessoa, uma instituição, um mídia de comunicação, adquire importância nos interesses compartilhados, quando sua representação participa, em alguma medida, da produção subjetiva do grupo sobre seu valor.

A *glamourização* de executivos e empreendedores tem sido discutida como um desdobramento do gerencialismo que ultrapassa as fronteiras organizacionais (GAULEJAC, 2007; ECCEL, GRISCI E TONON, 2010), sendo amplamente representados também nas mais variadas mídias de comunicação em massa, como jornais, revistas, novelas, cinema, redes sociais. A representação deles corresponde aos detentores de um modelo de vida bem-sucedida, sustentada por diversos capitais (financeiro, social, político, estético, intelectual), considerados em suas formas hegemonicamente valorizadas.

Este processo de glamourização tem sido engendrado por complexas tramas subjetivas sociais. É marcado, por exemplo, pelo neoliberalismo, pela crescente descrença nas instituições políticas, sociais e na força coletiva, pelas mudanças recentes nas configurações de trabalho, onde o fantasma do despotismo fabril encobre a contração de direitos trabalhistas e a precarização do trabalho com o véu da ficção de liberdade (FONTES, 2017), entre outras. Alguns destes aspectos foram abordados na fundamentação teórica e não pretendemos esgotar nem aprofundar aqui, mas sustentam e se retroalimentam do culto ao empreendedorismo (WOOD JR. e PAULA, 2002), naturalizando e tornando sedutora a competitividade, a racionalização, a responsabilização, a gestão de si (BRAZ, 2018), ao mesmo tempo em que se configura a idealização e prescrição do trabalhador ousado, flexível, educável, auto eficaz, incansável e ávido pelo sucesso individual, como temos abordado.

Nesse sentido, quando a instrutora Lucy, no situação mencionada anteriormente, pede aos grupos que definam os principais desafios comportamentais dos líderes do futuro, todos os grupos enfatizaram aspectos como resiliência, flexibilidade, adaptabilidade, controle e gestão de si mesmo e das condições que os rodeiam, sendo entendidas como aquelas principais para o exercício da liderança que vigorará no futuro. Nos chama atenção o teor superestimado que essas características, em seu conjunto, pressupõem aos líderes e a forma repetida com que essas características foram assumidas pelos grupos na situação apresentada, expressas nos termos em moda no gerencialismo. Em diversos outros momentos esse teor superestimado sobre os líderes

compareceu nos posicionamentos da turma, **o que nos permite construir um indicador do compartilhamento de uma representação idealizada do empreendedor⁴³ e líder de sucesso.**

As ferramentas que ocuparam grande espaço de tempo nos módulos dos instrutores Fred e Lucy possuem em comum suas fontes e referências valorizadas, predominantemente, no campo do empreendedorismo, sem a relevância equivalente no campo científico. **O valor que essas ferramentas tiveram corrobora o indicador sobre como se legitimaram os saberes na turma, na medida em que também foram as que mais geraram a participação interessada dos alunos,** com perguntas e expressões frequentes de curiosidade e receptividade. Essas ferramentas foram o *Business Model You* – BMY, o instrumento *Myers-Briggs Type Indicator* – MBTI e o Coeficiente de Inteligência Positiva - QP.

Os instrumentos QP e MBTI dedicam-se a fornecer medidas psicométricas, sendo o primeiro focado em mapear padrões mentais automáticos e habituais como crença e suposições, denominados “sabotadores internos” e o segundo é focado em mapear tipos psicológicos. Apesar do proposta psicométrica, nenhum dos instrumentos tem validação pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, sendo que o MBTI foi avaliado e teve parecer desfavorável, sendo atualmente vendido e utilizado por profissionais sem formação específica, que fazem o treinamento ofertado pela empresa estadunidense detentora dos direitos de uso.

No entanto, são ferramentas amplamente difundidas no campo empresarial⁴⁴. O QP deu origem a um livro *best-seller* na categoria de autoajuda, e o MBTI anuncia em sua página *web* o registro anual de dois milhões de avaliações ao redor do mundo. Já, o *Business Model You* – BMY é uma ferramenta lançada pelo empresário Tim Clark, que consiste na versão adaptada

⁴³ O tema do empreendedorismo não tem sido tratado de forma consensual na produção científica. Em pesquisa bibliográfica, Baggio e Baggio (2014) identificaram como componentes comuns nas diversas definições de empreendedor que encontraram: 1) ter iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz; 2) utilizar os recursos disponíveis de forma criativa transformando o ambiente social e econômico onde vive; 3) aceitar assumir os riscos e a possibilidade de fracassar. Ainda segundo os autores, as principais teorias que abordam o empreendedorismo são a econômica e a comportamentalista. A essência do empreendedorismo na teoria econômica está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios, e sempre envolve criar uma nova forma de uso dos recursos nacionais, em que eles sejam deslocados de seu emprego tradicional e sujeitos a novas combinações. Por sua vez, as teorias comportamentalistas enfatizam aspectos atitudinais do empreendedor, sendo entendido mais como um fenômeno individual, ligado à criação de empresas, seja através de aproveitamento de uma oportunidade ou simplesmente pela necessidade de sobrevivência (BAGGIO E BAGGIO, 2014). Nesse tese trazemos o termo para nos remeter à sua representação que se torna dominante, a partir de suas concepções que tendem a desconsiderar o papel da instância social em empreendimentos inovadores e considerados bem sucedidos, produzindo uma noção idealizada dos empreendedores como dotados de capacidades e atributos individuais ligados ao sucesso, coragem e inovação.

⁴⁴ Ainda que os autores que deram origem aos instrumentos tenham desenvolvido seus estudos, inicialmente, no campo acadêmico, ressalto aqui o campo em que efetivamente tem seu público consolidado na atualidade. O QP é disseminado na literatura de autoajuda, com abordagem informal e comercial, e o MBTI, ainda que sem respaldo do CFP, sustenta sua ampla difusão pelo valor comercial que adquiriu diante do público empresarial.

a pessoas empreendedoras, do já existente *Business Model Canvas* – BMC, desenvolvido para empresas. A ferramenta é um quadro pré-formatado de nove blocos com perguntas que facilitam o detalhamento de um modelo de negócio. No caso do BMY, a ideia é a de que o próprio empreendedor veja a si como uma empresa e, partindo dessa concepção, faça um planejamento pessoal da própria carreira orientando-se pelas perguntas do quadro. Apesar de ser apresentada como uma ferramenta de autoconhecimento, não tem base em estudos das ciências humanas, mas em experiências práticas de empreendedores.

Frente a essas ferramentas e fontes apresentadas no curso, o que percebemos no contexto das aulas foi a ausência de qualquer questionamento ou reflexão expressa sobre a legitimidade desses materiais. Ao contrário, geraram grande interesse na turma. Vários alunos verbalizaram com entusiasmo o quanto se identificaram com seus “perfis” mapeados pelas ferramentas, bem como o interesse em adotá-las para “mapear” suas equipes de trabalho. Depois da apresentação dessas ferramentas, as conversas, comentários e impressões compartilhadas nos módulos seguintes faziam referência frequente aos perfis identificados. A ausência de questionamentos e o interesse da turma pelas ferramentas, bem como a frequência com que fizeram referência a elas ao longo do curso, **corroboram ao indicador da legitimidade dos saberes que apresentam, à despeito do embasamento ou não de suas fontes, assim como convergem à hipótese de expressão da subjetividade social da turma pela preocupação com a adaptação às mudanças e crença na possibilidade de geri-las, orientando o foco dos interesses em saberes de ordem instrumental.**

A partir dos indicadores que construímos até aqui, **geramos a hipótese de que foi se constituindo como expressão da subjetividade social da turma, o compartilhamento de um critério de legitimidade dos saberes com base no status que possuem na experiência prática de sucesso de empreendedores, consultores e empresas renomadas no campo do empreendedorismo. Essa forma de subjetivação corrobora aos indicador anteriormente construído do compartilhamento de uma representação idealizada de empreendedores e líderes de sucesso. Tomadas em conjunto, as construções nos permitem gerar também a hipótese de que essa idealização de empreendedores e líderes de sucesso se constituiu em uma forma de expressão da subjetividade social da turma.** Compreendemos essas formas de subjetivação articuladas ao interesse comum focado na instrumentalização dos conhecimentos e a crença na possibilidade de, com eles, obter maior controle e manejo das pessoas, de si mesmos e das condições humanas envolvidas na gestão da mudança, expressão da subjetividade social da turma que construímos em hipótese anterior.

Retomando o relação que os alunos estabeleceram com as ferramentas anteriormente mencionadas, após a discussão dos resultados obtidos com as ferramentas de perfis foram frequentes e repetidos entre os alunos comentários enfatizando a possibilidade de “*mapeamento*” das pessoas e de si mesmos, de “*descobrir como funcionam*”, de “*alcançar o autoconhecimento*”. Interpretamos como subjacente a comentários desse tipo, a pressuposição de que o conhecimento sobre as pessoas gerado pelas ferramentas corresponde a uma verdade estática, a ser revelada. A frequência com que os alunos manifestaram esse tipo de comentário ao longo de todo o curso, nos permite **construir o indicador de uma concepção compartilhada do saber como um fato inquestionável, a ser descoberto**, algo que temos discutido em nossa fundamentação teórica como uma marca do racionalismo instrumental herdado pelo gerencialismo, (GAULEJAC, 2007).

A partir desse indicador e da ausência de expressões reflexivas ou problematizadoras frente aos conteúdos que temos mencionado como predominante na turma, **construímos a hipótese de uma expressão da subjetividade social da turma pela implicação subjetiva dos alunos com a representação do saber como uma verdade *a priori* a ser alcançada. Forma de subjetivação que se expressou pelo caráter prescritivo que os conhecimentos foram adquirindo em seus comentários e perguntas.** Articulada às hipóteses construídas anteriormente, da legitimação dos saberes pelo status que possuem na experiência prática de empreendedores, da preocupação central em se adaptar às mudanças e crença na possibilidade de geri-las, essas formas de subjetivação também se expressam na ausência de confrontação ou personalização dos conhecimentos apresentados, para além do interesse de aplicá-los na prática cotidiana.

Passamos a outra situação experimentada no curso. Depois que Gilberto apresentou o slide com a matéria do empresário Jorge Lemann (imagem 4) o instrutor perguntou se alguém na turma tinha dificuldade para ler e entender em inglês. Na ocasião, dois alunos levantaram a mão. Prontamente, Gilberto comentou “*Bem, quem não sabe inglês tem que sair daqui sabendo que precisa aprender já. Por isso fiz toda a minha apresentação em inglês. Quem não domina esse idioma, tá fora desse cenário. Essa é a lição número um*”. Naquele momento, nenhum comentário foi feito e a maioria dos alunos demonstraram total concordância, balançando a cabeça em sinal positivo.

A partir da atitude do instrutor, **geramos o indicador de que expressou uma representação naturalizada da ascendência da cultura norte-americana e anglo-saxã**, a qual perpassa a subjetividade social que se constitui no sistema de produção capitalista, e em

especial no gerencialismo, pressupondo a idealização dessas culturas como modelos de funcionamento e organização social e como império de conhecimentos e melhores práticas empresariais. A competitividade e prosperidade como valores implícitos para a ação empreendedora (BRAZ, 2018) também se expressa na situação apresentada, tanto na atitude do instrutor quanto na declaração de Jorge Lemann que o slide contém, os quais naturalizam a desigualdade de poderes e forças, assim como a relação excludente que eles induzem, que fica expressa na ideia de que estará “*fora desse cenário*” aqueles que não aderirem aos seus imperativos.

Por sua vez, em diversos momentos, os alunos apresentavam comentários sobre experiências de sucesso empreendidas por empresas norte-americanas para comparar com experiências brasileiras. Para demonstrar, apresentamos uma conversação que ocorreu durante o módulo de *design thinking*, também ministrado pelo instrutor Gilberto, no 4ª dia do curso:

Ricardo: Esse foco da gestão com base na experiência do cliente, é algo em que ainda estamos muito atrasados. Se você vai para os Estados Unidos, você entra em uma loja que vende tecnologia, a tecnologia está em tudo o que você olha, a própria loja é uma imersão na experiência da tecnologia, não tem filas, os sistemas são inteligentes, as plataformas de interação com os clientes, você já entra e sente vontade de ter tecnologia.

Lúcio: É verdade, é uma questão de cultura. A inovação do produto já começa na forma de vender, de apresentar ele ao usuário.

Joana: A gente tá muito amador em relação a eles. Muito distante. É só olhar pra Disney, quem foi sabe a imersão que conseguem proporcionar na experiência do cliente.

Luís: Não tem jeitinho, né (referindo-se ao “jeitinho brasileiro” expressão popularizada para se referir ao modo improvisado de se resolver as coisas atribuído aos brasileiros).

Gilberto: A inovação tem a ver com disciplina. Não alcançamos esse nível de inovação porque não temos uma cultura de disciplina. E temos que nos espelhar no que é melhor, por mais distante que pareça.

Diversas outras comparações seguiram sendo feitas na sequência dessas falas, colocando as referências norte-americanas em uma escala de superioridade em gestão, tecnologia, prosperidade e liderança no mercado global. A ideia compartilhada de que como brasileiros, estamos “*atrasados*”, “*amadores*”, resolvemos as coisas com “*jeitinho*”, de que não temos “*cultura*” de disciplina ou de inovação, ou de que estamos distantes “*deles*”, nos permite construir **um indicador do compartilhamento de um imaginário hierarquizado de países e culturas, atribuindo especial ascendência à cultura norte-americana, bem como de valores**

como competitividade⁴⁵ e prosperidade que os balizam. Estes valores, em alguma medida, acabam por conceder maior autoridade aos saberes advindos de culturas alheias consideradas em uma relação de vantagem competitiva.

A própria linguagem que se organiza em jargões e expressões convencionadas participa do processo de subjetivação e autoridade do saber. **O uso corriqueiro de inúmeras palavras e expressões em inglês na linguagem de instrutores e alunos também foi uma constante, convergindo ao indicador anterior.** Desde o momento da abertura do curso, quando cada participante se apresentou, e ao longo de todas as atividades, palavras como *mindset*, *performance*, *benchmarking*, *feedback*, *core competences*, *drivers*, *templates*, *branding*, *assessment*, *dead line*, *know-how*, *empowerment*, *self control*, entre muitas outras estavam integradas ao vocabulários dos participantes de forma naturalizada.

A linguagem gerencial, com o uso convencionado de expressões e palavras próprias disseminadas pelas escolas de gestão, é apontada por Grey (2010) como uma via importante para promover a socialização de seus estudantes. Por conseguinte, também favorece a promoção dessas próprias escolas na dinâmica competitiva do mercado, na medida em que cumpre também a função de construir um código comum que sinaliza um tipo de capital cultural daqueles que a utilizam. Assim, estabelece uma zona simbólica de pertencimento e identificação que acaba por apartar aqueles que não a detêm na divisão social dos *losers* x *winner*s que a representação glamourizada do empreendedorismo delinea, e que os valores da competitividade e prosperidade nela imbricados tendem a naturalizar. No entanto, no contexto brasileiro, o apontamento do autor se particulariza, na medida em que a linguagem gerencialista importa grande parte dos jargões empresariais sem traduzi-los à língua portuguesa, mesmo no caso de termos e expressões que possuem um equivalente vernáculo, demarcando ainda mais essa fronteira de pertencimento com a hierarquização simbólica que sua constituição histórica predominantemente norte-americana e anglo-saxã empresta à linguagem adotada.

⁴⁵ A noção de competitividade tem sido amplamente adotada por teorias do campo da estratégia empresarial e no da economia para referir-se à capacidade de empresas e mercados de manterem-se em condições de concorrência, tendo forte inspiração no paradigma evolucionista de Darwin, que postula a sobrevivência dos mais aptos na disputa pela sobrevivência (MARIOTTO, 1991). No entanto, nesta tese não adotaremos o termo em conformidade com seu uso conceitual nestes campos. Nos referimos à competitividade como valor, considerando o termo em seu significado mais amplo, relativo à condição daquele que é competitivo, que é imbuído pela competição (MICHAELLIS, 2018). Partindo da compreensão do caráter subjetivo dos valores, como constituídos dentro de um contexto histórico e cultural, a competitividade como abordaremos em nossa construção de indicadores e hipóteses não se refere a uma condição natural, mas subjetiva, que se expressa na disputa de poder, no interesse em competir.

No contexto da turma, observamos que a postura participativa dos alunos era frequentemente expressa por meio de complementações, acréscimos e exemplos pessoais de situações que convergiam aos conteúdos apresentados, o **que nos permite gerar um indicador do quanto estavam afinados em seu cotidiano às práticas gerenciais consagradas**. Para demonstrar, vejamos também a situação de uma roda de conversa que ocorreu após a primeira dinâmica de grupo, feita na manhã do primeiro dia, onde os alunos, enfileirados no gramado, tinham que criar uma estratégia para que o último da fila chegasse a posição do primeiro. O deslocamento deveria ocorrer com duas pessoas por vez e ao mesmo tempo, atividade que envolvia a definição e sincronização conjunta de movimentos do grupo:

Lucy: Que lição vocês tirariam dessa dinâmica para o exercício da liderança?

Euler: Pra mim, a lição é sobre self control. Era uma questão de calma e paciência para fazer um plano de ação e chegar à solução. A ansiedade do grupo em terminar logo acabou fazendo demorar mais. Eu vejo muito na minha atuação as pessoas prejudicarem o resultado devido à ansiedade em chegar nele.

Thaís: Pra mim, fica uma questão de ajustar o mindset. Se um plano estratégico não deu certo, é preciso superar ele e pensar em outro, sem ficar fixado naquela ideia. Acho que o grupo ficou muito tempo insistindo em uma mesma tentativa.

Lúcio: Pra mim, acho que exercitar a descentralização. O João já tinha conseguido pensar na melhor estratégia, mas ficou todo mundo tentando implantar suas próprias ideias e não dava ouvido pra ele.

Anselmo: Eu acho que faltou planejamento. Partiu tudo mundo pra tentativa e erro. Na minha equipe eu sempre insisto que o tempo dedicado a planejar faz parte de executar bem um projeto.

Thaís: Tem a ver com modelos mentais isso que vocês falam. Mudar a forma de planejar envolve ajustar o mindset.

Ricardo: E também o engajamento no time, sentimento de equipe. As pessoas não estavam agindo como parte de uma mesma equipe, ficavam discutindo em paralelo, separado do grupo.

Euler: Podemos pensar mais? Eu vou além, acho que como líderes temos que ter a visão do propósito que tem que ser comum. Atingir o resultado como equipe. (...)

Observamos na situação apresentada que **a linguagem afinada dos alunos com jargões gerenciais, algo evidente em vários momentos do curso, nos permite construir um indicador de que possuíam e pretendiam demonstrar familiaridade e convergência a eles**. As falas dos participantes tomavam as expressões em voga na linguagem gerencial como “ajuste de mindset”, “descentralização”, “visão de propósito”, “plano estratégico”, “engajamento de equipe”, para ser ponto de partida de suas reflexões sobre a vivência na

dinâmica. Essa forma de expressão dos alunos converge às hipóteses sobre a legitimidade dos saberes pelo status que possuem na experiência prática de empreendedores, relação passivo-adaptativa com esses saberes, idealização de líderes e empreendedores de sucesso, além da preocupação central em se adaptar às mudanças e crença na possibilidade de geri-las, formas de expressão da subjetividade social da turma que construímos anteriormente.

Porém, para além das palavras usadas, interpretamos no trecho apresentado que a maioria dos mencionou uma relação pontual entre a experiência vivida na dinâmica e seus saberes prévios de gestão ou expressões ligadas à gestão, trazendo para si, ao invés de produzir uma reflexão coletiva sobre a vivência. Algo que interpretamos de forma subjacente, por exemplo, na fala de Thaís “*tem a ver com modelos mentais isso que vocês falam. Mudar a forma de planejar envolve ajustar o mindset*”. A partir da dinâmica relatada, **construímos um indicador de que o foco nos termos em moda acabaram por estancar a abertura de reflexões coletivas sobre o assunto, e minguar possibilidades dialógicas pelo uso redundante de suas palavras-chave**. A colocação de Lúcio se constituiu em uma exceção, relatado uma percepção mais aprofundada dessa dinâmica durante a própria atividade pelo termo “centralização”, corroborando ao indicador quando manifesta a reflexão de que: “*o João já tinha conseguido pensar na melhor estratégia, mas ficou todo mundo tentando implantar suas próprias ideias e não dava ouvido pra ele*”.

Além das situações relatadas, outras situações ao longo do curso foram semelhantes. A partir da frequência e importância dada pela turma ao uso de expressões e jargões gerenciais para referenciar suas falas e expressões, assim como a postura participativa, frequentemente demonstrando afinidade com o assunto abordado e com a linguagem gerencial, sem problematizações, **construímos a hipótese de uma expressão da subjetividade social da turma pelo interesse compartilhado de comunicar uns aos outros e aos instrutores algum nível de pertencimento e proximidade aos saberes da gestão. Interesse que se manifestou na turma pelo frequente direcionamento do foco das conversações mais na reafirmação de expressões e ideias gerenciais em voga do que na personalização dos saberes a partir de experiências proporcionadas em sala**.

Comprendemos essa forma de expressão articulada ao que construímos em hipóteses anteriores. Ou seja, também expressa a autoridade que se atribui ao saberes correspondentes ao que se consagra no campo gerencial e empresarial, e a concepção desses saberes como verdades, não se tornando passíveis de problematização ou personalização. Dessa forma, converge ao que construímos sobre expressões da subjetividade social da turma pela representação hierarquizada

de saberes e pela implicação subjetiva com a representação do conhecimento como verdade *a priori*.

A autoridade do saber dada pelo que advém de culturas ou experiências alheias, consideradas como modelos de sucesso ou eficácia, participa da própria consagração de conhecimentos e práticas no campo empresarial e gerencial, frequentemente ganhando forma no *benchmarking*. A reprodução sistemática de práticas realizadas por empresas consideradas líderes de mercado tende, no entanto, a se antagonizar ao processo criativo que é, contraditoriamente, tão aclamado no gerencialismo como força propulsora da vantagem competitiva empresarial. Contradição essa que Grey (2010) aponta como um ponto de inflexão no discurso da vantagem competitiva inerente à gestão da mudança, uma vez que, tendo no *benchmarking* a representação de uma de suas alavancas, prevê um futuro que, em tese, anularia as vantagens pela replicação delas. A ideia do *benchmarking* como via privilegiada para a solução de problemas foi também expressiva ao longo do curso, sendo amplamente disseminada, tanto na fala dos instrutores quanto dos alunos.

Vejamos a seguinte situação: no terceiro dia, no módulo sobre liderança apresentado pelo instrutor Fred, ele dividiu a turma em grupos e pediu que cada integrante apresentasse aos colegas do grupo um *desafio* do seu cotidiano. Ligado a esse desafio, que apresentasse um *dilema e os problemas* envolvidos, de forma resumida. Por sua vez, cada um dos demais integrantes deveria elaborar, em silêncio, uma pergunta por escrito que auxiliasse o integrante que apresentou seu desafio a encontrar uma solução. A pesquisadora ficou no grupo composto também por Joana, Thaís e Luís. O desafio e as respectivas perguntas apresentadas foram as seguintes:

Mariana: O desafio é a implantação de uma universidade corporativa em uma instituição pública, que é um interesse da organização onde trabalho. O dilema do setor de RH tem sido decidir entre contratar uma consultoria externa ou desenvolver o trabalho com a própria equipe interna. Alguns dos problemas que envolvem esse dilema são a baixa valorização que costuma ocorrer aos projetos desenvolvidos internamente, tanto pelos empregados quanto pela diretoria, o tamanho reduzido e as outras atribuições da equipe interna para conciliar um projeto dessa natureza, apesar de ter em sua composição profissionais de psicologia e pedagogia que conhecem bem o cotidiano da instituição. Por outro lado, contratar tem o entrave da legislação que dificulta contratações externas devido à necessidade de licitação. Também existe o risco em relação à qualidade e idoneidade da empresa licitada, o custo elevado de uma contratação desse porte e os riscos envolvidos na condução de um projeto desse tipo por pessoas que não conhecem o dia-a-dia da organização.

Perguntas escritas formuladas pelos demais integrantes:

Joana: As pessoas tem perfil pra realizar isso sem a expertise de uma consultoria?

Thaís: Já fez um benchmarking?

Luís: Seria possível fazer esse projeto fora da instituição pública, junto à uma empresa líder de mercado?

Compreendemos que a estratégia adotada pelo instrutor nessa dinâmica, incentivando os participantes a fazerem perguntas geradoras, poderia fomentar a produção de ideias que emergissem dos próprios alunos. Apesar disso, neste trecho, **construímos o indicador de que as vias de solução pensadas pelos alunos do grupo, por meio da “expertise de uma consultoria”, do “benchmarking” ou “fora da instituição”, supõem a autoridade do saber externo, como se o conhecimento fosse uma entidade possuída por quem se consagrou, e não uma construção que se faz na aprendizagem processual e contínua de quem enfrenta o desafio.**

O que interpretamos como subjacente nas falas dos alunos é a terceirização da capacidade resolutiva e o menor esforço entre o problema e o resultado esperado, sem vislumbrar possibilidades para além do que é consagrado como solução. Suas perguntas pressupõem que o sucesso da implantação de um projeto está na *expertise* da referência externa, do mercado, na medida em que não foi feita uma reflexão sobre sua aderência ao cotidiano de trabalho das pessoas, mesmo que isso tenha sido mencionado como um problema pela pesquisadora.

Também observamos como o desafio foi tomado, novamente, a partir dos jargões usuais, partindo de perguntas fechadas que não deram conta de abrir reflexões possíveis, fora do escopo do próprio desafio colocado. Dessa forma, nos permite **gerar um indicador de que a autoridade atribuída aos saberes consagrados teve como desdobramento a invisibilidade de saberes que possam ser produzidos no interior das equipes de trabalho ou forjados no cotidiano.** Outras situações ao longo do curso também nos permitiram interpretação semelhante. Em seu conjunto, convergem às construções anteriores e nos permitem **gerar a hipótese do compartilhamento de uma representação hierarquizada dos saberes como forma de expressão da subjetividade social da turma, a qual se manifesta pela atribuição de autoridade à *expertise* alheia e consagrada no campo da gestão, ao mesmo tempo que pela frequente deslegitimação do saber personalizado, autêntico e pessoal.** Este tomado tanto no sentido cultural mais amplo, do conhecimento produzido no Brasil, quanto no sentido

organizacional ou pessoal, se expressando pela invisibilidade de ideias alternativas que não pudessem ser equiparadas ao consagrado, ou que fujam de seu escopo.

As hipóteses construídas até aqui sobre formas de expressão da constituição da subjetividade social da turma, nos permitem ir construindo também sobre a forma como essa subjetividade social se expressou nos sistemas relacionais e na aprendizagem produzida predominantemente na turma. Nessa direção, retomamos a situação anteriormente citada, em que Thaís, Joana e Luís elaboraram as perguntas frente ao desafio e problema apresentados pela pesquisadora. As perguntas elaboradas, são exemplos de formulações que, como vimos, além de evocarem a *expertise* externa como possível solução do problema apresentado, repetem jargões usuais e são elaboradas de forma fechada. Essas características também estiveram presentes em diversas outros momentos do curso. Nessa mesma atividade que apresentamos, o instrutor Fred chegou a realizar uma segunda rodada da dinâmica, após explorar a diferença entre perguntas abertas e fechadas e explicar as vantagens das perguntas abertas. Essa estratégia foi adotada pelo instrutor por apontar que quase todas as perguntas estavam sendo feitas de forma fechada e estreitando as possibilidades de reflexão. Mesmo assim, na segunda rodada também prevaleceram as formulações fechadas.

Nessas e em outras situações ao longo do curso, observamos o uso recorrente de formulações fechadas, de perguntas e comentários centrados na *expertise* externa, evocando-as como prescrições, bem como o uso frequente de jargões usuais. Em seu conjunto, **nos permitem construir indicadores de uma aprendizagem reprodutiva de conteúdos, expressa pela frequente proposição passivo-adaptativa de questões e comentários, com foco instrumental.** Essa construção converge à formas de expressão da subjetividade social da turma que construímos anteriormente, como o interesse compartilhado em estabelecer uma relação adaptativa com o conhecimento apresentado no curso e a autoridade atribuída aos saberes externos e consagrados no campo empresarial e gerencial.

Quanto aos sistemas de relações, interpretamos que a ausência de questionamentos e reflexões que extrapolassem a pauta funcionalista das conversações, somada à atitude participativa e interativa dos alunos, com uma comunicação marcada pela naturalização da linguagem gerencial, nos permitem **construir a hipótese de que as relações estavam sendo implicadas subjetivamente pelo desejo de se mostrarem aderentes à representação idealizada do empreendedor e líder de sucesso. Forma de subjetivação que converge ao indicador construído anteriormente sobre a competitividade como valor compartilhado, expressando-se, em alguma medida, pela disputa do lugar da autoridade. Vejamos mais**

uma situação que corrobora a esse indicador. Logo no início do curso, enquanto os alunos se apresentavam, falavam um pouco de si e de suas trajetórias, tivemos os seguintes depoimentos:

Joana: Uma coisa que considero minha marca é que sou muito determinada. Trabalho em uma empresa do ramo da engenharia mecânica que é muito masculina e isso sempre foi um desafio para mim como mulher, porque é muito inusitado mulher no controle da área de operação. Ainda mais sendo tão jovem. Eu tenho 90% da minha equipe formada por homens, mais de 50 embaixo de mim, mas não desisto, são desafios diários pra provar que sou capaz. Estou aqui para melhorar minha capacidade de entrega e de fazer valer minha liderança feminina.

Euler: É engraçado porque a gente tá aqui do lado nesse aprendizado e eu tenho o dobro da idade dela (referindo-se a Joana). A gestão nunca vai deixar de ser um desafio, independente do gênero, idade, etc. Os desafios mudam, mas sempre vão existir. Eu fui um dos fundadores do PMI⁴⁶ aqui no Brasil. O gerenciamento de projetos é, na minha visão, o portal da prosperidade. Me dediquei a projetos a vida inteira, em várias instituições que ajudei a levantar como a Varig, por exemplo, no seu auge. Então cheguei aqui porque agora quero parar de pensar e começar a implementar projetos. São novos rumos que decidi abrir para repassar ao mundo minha experiência e ter nesse espaço a possibilidade de ver como a empresa de Ronald está fazendo isso, quem sabe dividir com vocês também um pouco do que aprendi na minha jornada.

Helena: Eu trabalhei por muitos anos com projetos também em várias empresas. Fiz uma trabalho grande na Petrobrás. Vi ela quase ruir, mas não ruiu. Trabalhamos arduamente. Como consultora, tenho 3 mil projetos realizados. Aí transitei em outras áreas, fiz pós em psicologia analítica, fiz curso de filosofia (...relatou outros cursos diversos). Hoje eu tô aqui porque adoro aprender. Busco liderança com sentido pra mim. A gente acumula muito conhecimento, ferramentas, experiências, mas ainda me inquieta a pergunta de porque não conseguimos implementar algumas coisas no mundo concreto? Eu vim aqui movida por essa curiosidade, mesmo sabendo que vou sair com ela.

Muitos aspectos podem ser analisados nestes trechos, mas chamamos a atenção para a forma como os participantes procuraram enaltecer suas biografias profissionais. A fala de Joana, expressa seu orgulho por ser uma jovem mulher e ascender na carreira de gestão em uma instituição predominantemente masculina, algo que possivelmente participa de sua configuração subjetiva como gestora. No entanto, a partir das construções que temos apresentado, a ênfase dada nesse contexto específico, parece demonstrar seu interesse, por meio dos desafios de gênero e idade que enfrenta, de destacar a força de sua liderança, numerando seus subordinados e mencionando as dificuldades diárias que testam sua capacidade de gestão. Um esforço que parece ser dedicado para se mostrar aderente à representação compartilhada da liderança empreendedora, que é representada hegemonicamente como obstinada e resiliente.

⁴⁶ Project Management Institute.

Por sua vez, a fala dos participantes seguintes, expressam uma forma velada de se sobressaírem às falas dos que lhe antecederam. Euler ressalta o fato de ter o dobro da idade de Joana e, de modo sutil, coloca em suspenso a dimensão das dificuldades que ela enfrenta quando diz que os desafios da liderança independem do gênero e idade, aspectos levantados por ela para enfatizar seus desafios. Sublinha sua autoridade na área de projetos recorrendo ao *status* de fundador e na referência a uma empresa de grande porte da aviação onde trabalhou. Por fim, assume uma posição de quem chegou ao topo do conhecimento acumulado, e se coloca como um colaborador no aprendizado da turma, não como um aprendiz. A representação compartilhada na subjetividade social do empreendedor *expert*, forjado na experiência, que decide o próprio destino e segue sempre disposto a novas rotas de desafio na carreira, também se faz presente, de forma subjacente, em sua narrativa.

Helena tem uma fala interessante, que parece modesta e disposta a aprender sempre, apesar da sua larga trajetória. No entanto, no contexto em que proferiu, também expressa uma forma velada de se destacar na oposição ao discurso de Euler. Quando ressalta que trabalhou na Petrobrás e viu “*ela quase ruiu, mas não ruiu. Trabalhamos arduamente*” sutilmente se sobressai à experiência colocada por Euler, que também destacou sua experiência em uma grande empresa (Varig), mas que ruiu. Depois enumerou seus projetos, seus cursos, sua experiência, mas conclui na direção oposta à dele, enfatizando sua busca por aprender. Quando encerra dizendo “*A gente acumula muito conhecimento, ferramentas, experiências, mas ainda me inquieta a pergunta de porque não conseguimos implementar algumas coisas no mundo concreto?*”, também antagoniza veladamente a fala de Euler, quando ele diz “*agora quero parar de pensar e começar a implementar projetos*”. Na fala de Helena se entrevê a representação da liderança *expert* e eficaz mas também flexível, educável e sedenta pelo aprendizado contínuo.

Os depoimentos apresentados, entre várias outras conversações que ocorreram no curso, **corroboram ao indicador construído anteriormente e, em seu conjunto, nos permitem construir a hipótese de que a competitividade como valor foi se constituindo como expressão da subjetividade social da turma, expressando-se nos sistemas relacionais pela disputa de poder.** Esta, por sua vez, também expressa a forma multifacetada que o compartilhamento da representação idealizada do empreendedor e líder de sucesso se subjetivou e expressou nos sistemas de relações da turma, sendo permeada pelo interesse dos participantes em demonstrar sua aderência à ela. Porém, essa demonstração foi sendo expressa

por cada aluno frisando diferentes aspectos, na medida em a disputa pelo lugar de autoridade foi se constituindo nos sistemas de relações naquele espaço.

Nessa construção, compreendemos um aspecto importante do valor heurístico da epistemologia qualitativa para compreender o contexto empresarial. Por essa perspectiva, as falas, os discursos e os comportamentos, em si, não são suficientes para gerar inteligibilidade às formas particulares de configuração subjetiva do espaço de ação dos indivíduos. Em um contexto no qual temos visto a subjetividade social se expressar por representações que convocam o isomorfismo de comportamentos e o alinhamento de discursos ligados à uma atuação propositiva dos indivíduos, intencional, criativa e autogerida, a emergência de sujeitos e agentes não poderia ser construída enfocando a observação de tais comportamentos ou de falas que remetem a eles. Torna-se fundamental adentrar em outras formas de expressão dos indivíduos e grupos para a construção acerca da emergência dessas formas de subjetivação.

Para compreender o interesse de alunos no processo de aprendizagem, não é incomum serem considerados comportamentos como participação ativa em sala, pontualidade, anotação, utilização do conhecimento em outros momentos, como possíveis indicadores para caracterizar o tipo de aprendizagem que será produzida. Neste contexto educativo empresarial, no entanto, torna-se necessários investigar outras expressões para compreender o processo da aprendizagem, na medida em que o comportamento disposto e interessado pode ser simulado, por ser largamente abrangido na representação do empreendedor idealizado no gerencialismo. Frente à incerteza imposta pelas mudanças constantes de cenário que são produzidas, como ressalta Laval (2019), a *metacompetência* exigida dos profissionais, antes de qualquer outra, é a de “aprender a aprender”. Dessa forma, mostrar-se adaptável e educável constitui um comportamento amplamente demandado e valorado.

Essa centralidade que a disposição para aprender assume na representação gerencialista dominante foi também fortemente reproduzida no conteúdo do curso. Vejamos alguns slides que lhe evidenciam, apresentados ao longo dos módulos do instrutor Fred, sobre liderança:

Imagem 7 – Slide apresentado pelo instrutor Fred – Carreiras como jornadas de Aprendizagem.

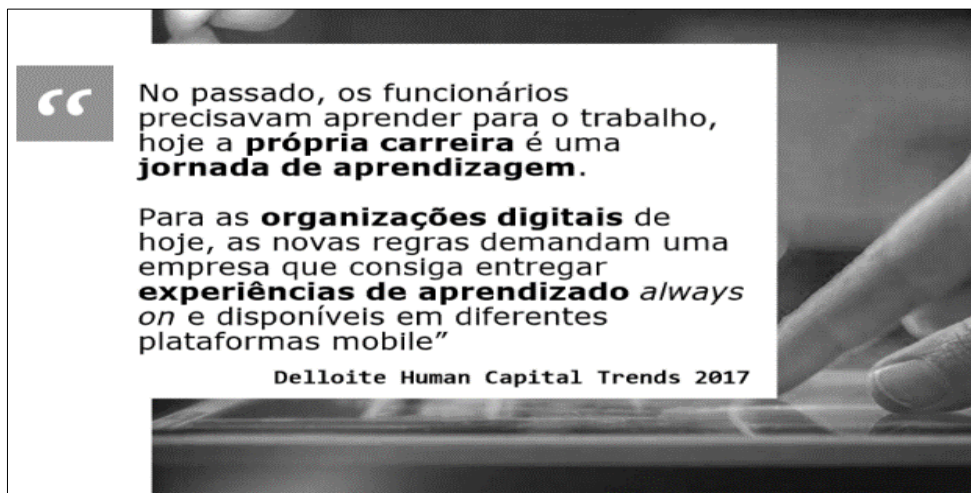


Imagem 8 - Slide apresentado pelo instrutor Fred – Futura métrica do sucesso organizacional.

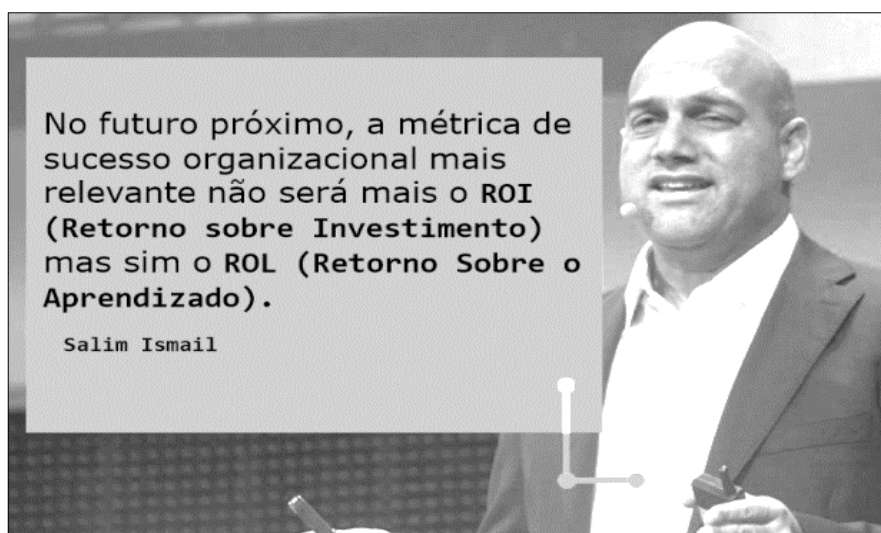




Imagem 9 - Slide apresentado pelo instrutor Fred – Quociente Digital



Imagem 10 – Slide apresentado pelo instrutor Fred – Líder Exponencial.

▶ **LÍDER EXPONENCIAL**

 <p>Futurista</p> <p>A primeira habilidade de um líder exponencial é aprender a transformar a surpresa em antecipação consciente. Em outras palavras, é imaginar novas possibilidades com ousadia e otimismo – e entender que é bastante provável que elas surjam mais cedo que o esperado. Os líderes terão que aprender a lidar com naturalidade com o que é conhecido e explorar – com a mesma naturalidade – o que é desconhecido.</p>	 <p>Inovador</p> <p>Além de imaginar possíveis futuros, os líderes também devem aprender a desenhá-los, descobrindo novas ideias por meio da criatividade e da experimentação rigorosa. O papel do líder inovador é o de explorar novas oportunidades através da descoberta contínua e despertar esse mesmo <i>mindset</i> nos colaboradores dele.</p>
--	--

As imagens demonstram a clara expectativa de que o aprendizado seja uma constante na representação do empreendedor e líder do futuro, associadas à flexibilidade e adaptação às mudanças. No entanto, aspectos contraditórios presentes nos conteúdos também nos chamam a atenção. Ao mesmo tempo em que ideias como “*aprender a transformar*”, “*imaginar possibilidades com ousadia e otimismo*”, “*aprender a desenhar futuros por meio da criatividade*”, “*através da descoberta contínua*” (slide 10) e “*carreira como jornada de aprendizagem*” (slide 7) sugerem um caráter ativo do profissional idealizado, por outro lado, a ideia de “*despertar esse mindset nos colaboradores dele*” (slide 10) e o uso da conjugação imperativa dos verbos “*tenha, trace, entenda*”, sugerem o contrário, o caráter passivo-adaptativo que o indivíduo deve apresentar.

Por sua vez, construímos anteriormente a hipótese de que foi se constituindo como expressão da subjetividade social da turma o compartilhamento de uma preocupação adaptativa, a qual geramos a partir da ausência de questionamentos ou reflexões críticas frente a conteúdo potencialmente polêmicos apresentados pelos instrutores. O primeiro slide que apresentamos (imagem 1), em que o cenário de transformações globais foi apresentado, foi um exemplo. Naquela ocasião, como mencionamos, os comentários e interações se pautavam em como gerir as mudanças e responder a este cenário, o que nos permitiu posteriormente construir a hipótese sobre a **relação passivo-instrumental frente ao conhecimento como uma forma de expressão da subjetividade social da turma. Hipótese que converge ao indicador que temos construído sobre a aprendizagem reprodutiva em relação aos conteúdos que foi sendo expressa pela turma.**

Ao mesmo tempo, articulada a essa preocupação comum com a adaptação, também construímos indicadores sobre o compartilhamento de um interesse em se mostrarem aderentes à representação idealizada do empreendedor e líder eficaz. Fizemos essa construção a partir da expressão de uma postura participativa e interativa da turma de forma concomitante à ausência de expressões que questionassem, confrontassem ou personalizassem os saberes consagrados. Além disso, predominou o uso frequente da linguagem e dos jargões gerenciais, aspectos sobre os quais, em seu conjunto, geramos indicadores do interesse em demonstrarem familiaridade e adesão aos saberes de gestão dotados de autoridade no campo empresarial.

Esse conjunto de indicadores construídos, nos permitem **gerar a hipótese de que, se por um lado, foi sendo predominante a expressão da aprendizagem reprodutiva em relação aos conteúdos, os alunos se implicaram subjetivamente como agentes nas experiências da aprendizagem. Os indicadores que construímos sobre essa implicação incluem a postura atenta aos instrutores, buscando demonstrar o entendimento dos conteúdos em diferentes contextos práticos, tanto no espaço de aprendizagem, quanto nos exemplos pessoais que eram mencionados em comentários que eles correlacionavam aos conteúdos. Também inclui o interesse em se mostrarem aderentes, em termos comportamentais, às representações que perpassavam esse conteúdo. Formas de implicação que, em conjunto, expressam uma forma compreensiva da aprendizagem relacionada às experiências vividas no processo de aprender.**

A partir da construção dessa hipótese sobre as formas singulares de expressão da aprendizagem produzida na turma, retomamos a contradição apontada anteriormente. Partindo das imagens 7, 8, 9 e 10, indicamos uma contradição entre a expectativa subjacente aos conteúdos apresentados de que a aprendizagem se mostrasse ativa em comportamentos de busca por soluções inovadoras e por aprendizados contínuos, mas ao mesmo tempo, passiva em cumprir e fazer cumprir os imperativos organizacionais por meio desse aprendizado. Relacionamos a essa expectativa contraditória, como possível fonte de produções subjetivas sociais, a forma singular como foi se expressando a aprendizagem da turma. Ou seja, pela produção de uma aprendizagem mimética e passiva frente aos conteúdos, ao mesmo tempo em que ativa na forma de se instrumentalizar com eles na experiência prática, tendo como interesse ou preocupação predominante a de adaptação às demandas do contexto empresarial, como temos construído.

Compreendemos que essa forma de expressão da aprendizagem também se relaciona, em alguma medida, com a própria orientação funcional-utilitarista que perpassa a abordagem

hegemônica no gerencialismo. A perspectiva funcionalista, visando relacionar os fenômenos às funções que eles ocupam, pressupõe a realidade e a organização como dados, não questionando o que subjaz às funções assumidas. O que se busca é analisar as interações entre as funções de forma mecanicista, por meio de concepções naturalizadas acerca dos fenômenos sociais e humanos envolvidos. Como vimos, esta perspectiva caracteriza a forma como o discurso da mudança foi apresentado e assumido no curso, colocando o cenário empresarial como um dado e tendo na adaptação, a resposta natural a ela.

Assim, interpretamos que a predominante ausência de interesse da turma para exercitar um questionamento ou reflexão política, histórica ou cultural mais aprofundada, que não fosse de ordem pragmática sobre o cenário de mudanças repetidamente apresentado que temos demonstrado, também nos permite construir **um indicador do compartilhamento de representações funcionalistas acerca dos fenômenos organizacionais e do próprio cenário de mudanças**. Indicador que converge com hipóteses anteriores sobre a expressão da subjetividade social da turma pelo interesse no caráter prescritivo da informação apresentada, mais do que pelo seu caráter gerador de reflexões e problematizações. Nesse sentido, vejamos mais uma situação:

No primeiro dia, durante uma conversação em sala provocada pela instrutora Lucy sobre quais os desafios que os alunos estavam enfrentando em suas empresas, algumas das respostas foram as seguintes:

João: Na minha gerência, sinto a necessidade de usar as pessoas de forma mais adequada e eficiente;

Ricardo: A empresa está em busca de profissionalização. Mudando o modelo de vendas. Trabalhando o mindset da equipe. O que eu preciso ter é um pensamento fora da caixa. Para a empresa se tornar uma referência no mercado.

Euler: Transferir propósito para o time, estou nesse processo agora.

A partir desse trecho de conversação apresentada **geramos um indicador de que a forma como a preocupação adaptativa, ligada à representação funcionalista do mundo, assume uma concepção objetificada acerca de fenômenos humanos**. Quando João adota o verbo “*usar*” para se referir às pessoas, acredita que elas são passíveis de seu manejo, como instrumentos para alcançar seus objetivos. O mesmo se expressa entendimento reificado de Ricardo sobre seu próprio modo de pensar e o dos outros, como se “*pensar fora da caixa*” ou “*trabalhar o mindset da equipe*” fossem ajustes ao alcance de sua intenção. Corroborando ao

indicador, Euler fala de “*transferir*” propósitos para sua equipe adotando uma metáfora “bancária” para descrever seu desafio perante as pessoas com as quais trabalha.

Essas, entre diversas outras situações semelhantes que ocorreram no curso, **corroboram ao indicador da produção de uma abordagem simplificadora a partir do qual traduzem as dificuldades e desafios cotidianos**. Um problema de ordem complexa, como no caso de Euler, em que uma equipe com elevado nível de divergências em relação ao que seus integrantes consideram como propósitos significativos, sejam eles individuais, da equipe ou de um projeto, foi reduzido à mera necessidade de transferência. Ou seja, pressupõe que propósitos sejam informações pré-formatadas a serem adquiridas pelo outro, excluindo-se da própria delimitação de seu desafio questões fundamentais para lidar com ele, ligados à natureza complexa do humano como as suas filosofias de vida, representações acerca do trabalho, da instituição, conflitos de interesses, entre tantos outros.

O uso de termos como esses foram recorrentes ao longo do curso. Em seu conjunto, nos permitem **construir o indicador do compartilhamento de representações predominantemente reificadas e simplificadoras sobre os fenômenos humanos, se expressando na incapacidade dos alunos de pensarem no humano levando em conta seu caráter ativo e de natureza complexa**. Compreendemos essas representações articuladas a outras formas de subjetivação construídas anteriormente, como a predominância da preocupação adaptativa, da crença na possibilidade de gerir e controlar a dimensão humana e da representação funcionalista dos fenômenos organizacionais.

Outra situação que converge a esse indicador ocorreu no módulo do instrutor Fred, sobre o tema da liderança na era digital. O instrutor trouxe a seguinte fala: “*A principal função de um líder é desenvolver pessoas, porque o sucesso de um líder é ter um sucessor*”. Ao apresentá-la, a frase se tornou um “mantra” na turma, sendo repetido com frequência pelos alunos em seus comentários. O próprio instrutor, por várias vezes durante as aulas, perguntava de forma animada “*qual a principal função do líder!?*”, ao que a turma respondia em coro “*desenvolver pessoas!*” e, em seguida, “*qual o sucesso do líder!?*”, ao que respondiam “*ter um sucessor!*”.

Ao apresentar as frases o instrutor falou da importância de que os líderes, no cenário atual, tenham em suas equipes pessoas aptas a liderarem a si mesmas e aos outros, de modo que os propósitos do negócio sejam gradativamente incorporados e, a cada avanço de nível da liderança (em postos de chefia, gerência, diretoria e assim por diante), o líder possa ir se ocupando de compromissos cada vez mais estratégicos e delegando responsabilidades também cada vez maiores. Essa ideia fez parte do conceito de *pipeline* de liderança apresentado no

curso. Ao longo dessa explanação, destacamos a seguinte fala do instrutor que gerou comentários positivos de concordância e curiosidade na turma: *“O cara quando é promovido, não é uma promoção apenas em termos de cargo. Ele promoveu o mindset dele para que ele possa atribuir isso aos outros. O papel da liderança é um papel evangelizador”*.

A ausência de questionamentos dos alunos frente a essas colocações, bem como a receptividade a elas e a frequência com que as repetiram, em diferentes momentos e em outros módulos, **corroboram ao indicador construído anteriormente sobre o compartilhamento de representações reificadas e simplificadoras dos fenômenos humanos. Neste caso, sendo expressas por uma visão naturalizada da “inculcação”, de que as pessoas são ajustáveis a uma realidade dada pela mercado e pelas necessidades organizacionais, e pela visão do desenvolvimento das organizações como um fim em si mesmo, ao qual se fundem os objetivos individuais.**

Nesse sentido, a sucessão como critério de sucesso da liderança coloca no negócio a centralidade das preocupações, e a instrumentalização das pessoas se torna uma ideia naturalizada. De forma semelhante, a necessidade que foi posta pelos alunos na situação anteriormente mencionada, do “uso” das pessoas, do ajuste de seus “*mindsets*” e da “transferência” de propósitos expressam a pressuposição de que o objetivo das pessoas, suas emoções, seus modos de pensar, seus valores, propósitos e identidades convergem, ou deverão convergir, à estratégia organizacional, colocando-se, esses gestores, no lugar daqueles que implementarão o ajuste, ou seja, já estariam “alinhados” e aptos à “evangelizar”.

Ideias como essas, frequentes ao longo do curso, **tributam ao indicador do compartilhamento da representação reificada dos fenômenos humanos, a qual subjaz tanto as colocações mencionadas, quanto a ausência de uma problematização ou reflexão ética sobre a ideia de “usar” ou “evangelizar” as pessoas.** A objetificação fica implicitamente justificada pelas necessidades organizacionais, pela eficácia, tendo também a lógica utilitarista como princípio ético subjacente, convergindo ao que Gaulejac (2007) define como “ética do resultado”⁴⁷. Essa objetificação esteve presente tanto em expressões dos alunos quanto dos instrutores. Vejamos as seguintes falas dos instrutores, que ocorreram em momentos distintos:

⁴⁷ Conforme aponta Gaulejac (2007), no gerencialismo, a guerra econômica proveniente do proclamado cenário das mudanças e incertezas é adotada como um *álibi* para instaurar a “ética do resultado” (p.133), justificando o sacrifício dos interesses individuais em prol de uma causa maior, a qual residiria supostamente na defesa e salvaguarda da instituição e seus respectivos membros frente às ameaças, que são consideradas em uma relação de externalidade.

Instrutor Fred (trecho do módulo sobre liderança): *“A confiança que desenvolvemos com o colaborador às vezes é ótimo, mas é um problema no caso do desligamento. Porque o liderado se liga nessa confiança e te convida pra ser padrinho do filho dele, te deixa amarrado. Se ele precisar ser desligado por que não performa, você está em uma situação complicada. Minha recomendação é, seja camarada, mas não seja padrinho.” (...)*

O trabalho do líder em desenvolver pessoas começa desde saber fazer a seleção das pessoas pra sua equipe. Quando você contrata errado é igual quando você pisa em cocô de cachorro: chega num lugar e daqui a pouco estão perguntando, ‘quem trouxe??’. Se queima, né! Aí, pra piorar, você começa a transferir a pessoa ruim pra outras áreas e ainda vai virando tráfico de drogas”.

Instrutora Lucy (comentário proferido após uma dinâmica de grupo, enquanto os alunos estavam comentando sobre a frustração de não terem conseguido completar a atividade, que envolvia uma montagem com bastões. A dinâmica ocorreu durante o módulo de *design thinking*, ministrado pelo instrutor Gilberto): *O líder exponencial tem que aprender a matar sua vaca sagrada. Abandonar o que levou ele a ser um líder um dia, seja o que for, não se pode ter apego ao que já não adianta mais, ele precisa de uma mudança de mindset contínuo para continuar tendo eficiência diante das mudanças cada vez mais velozes.*

As falas dos instrutores evidencia a lógica utilitarista que subjaz as ideias apresentadas, e foram recepcionadas pelos alunos sem questionamentos, ao contrário, reagiram de forma interessada e entusiasmada. Nas falas de Fred, pode se presumir a ideia de empoderamento do líder, que segue sendo de alguma forma representado como aquele que põe as cartas do jogo, que pode – e deve - escolher o modo mais apropriado de experimentar suas relações afetivas. Mas chamamos atenção para a forma como a reificação é naturalizada nessas falas dos instrutores, na medida em que coisificam a confiança, o apego, o próprio *mindset*, como se fossem objetos que devem ser colocados e retirados da situação conforme a conveniência estratégica. A colocação antagônica da confiança x eficácia e a comparação de pessoas a “*cocô de cachorro*” ou “*tráfico de drogas*” **corroboram ao indicador construído anteriormente sobre as representações reificadas dos fenômenos humanos, aqui expressas na despersonalização das relações.** Dessa forma, anulam a inteligibilidade sobre a natureza afetiva, social e não racional das relações profissionais, ao mesmo tempo que, implicitamente, desautorizam aos líderes o exercício de sua própria humanidade.

Vejam agora uma situação em que podemos ver como isso foi vivenciado pelo alunos. Durante a atividade proposta pelo instrutor Fred que mencionamos anteriormente, em que ele dividiu a turma em grupos e pediu que cada integrante apresentasse aos colegas do grupo um desafio do seu cotidiano e ligado a esse desafio, apresentasse um dilema e os problemas

envolvidos, para que cada um dos demais integrantes elaborasse uma pergunta por escrito que o auxiliasse a encontrar uma solução, tivemos também a seguinte situação:

Joana: O desafio é como eu poderia trabalhar minha habilidade técnica versus a habilidade comportamental da liderança, abrindo mão da execução pra trabalhar a gestão. O dilema é como eu posso controlar menos e empoderar mais. Adquiri muita experiência na operação, mas agora na gestão, preciso deixar que os subordinados adquiram suas próprias experiências. Porém, um problema que gera esse dilema é que acabei de ganhar um chefe controlador que exige que eu seja também. Um outro problema relacionado a isso é como desenvolver um profissional como supervisor que tem baixa maturidade e muito potencial. Se não conseguir eu tenho que desligá-lo. Ele tem potencial de gestor, eu não queria abrir mão dele. Mas na operação não dá mais pra ele ficar, se não for para a supervisão, tem operadores melhores do que ele. A equipe tá inchada e precisa de um supervisor. Querem trazer alguém de fora e demitir ele.

Perguntas formuladas pelos outros integrantes do grupo:

Thaís: Se querem que você seja controladora, o que você ganha praticando o empowerment com sua equipe?

Luís: Você já tentou ser menos controladora?

O que vemos nas colocações dos alunos, a partir das construções feitas até aqui, é a forma como Joana se vê, com naturalidade, em uma situação na qual o desafio implica a própria suspensão ou anulação de si, de seu modo de ser, de seus valores, de sua visão sobre a equipe e o que seria melhor para o funcionamento do trabalho, para ajustar-se ao que a organização ou o chefe exige dela. O problema colocado por ela frente ao desafio reside em como conciliar o ajustamento de si e dos outros, considerando que a ideia de empoderamento (*empowerment*), fortemente disseminada no gerencialismo é, por si mesma, contraditória. Isto porque pressupõe a autonomia do outro como algo dado ou emprestado, ou seja, não há um deslocamento de poder, ainda que se altere as responsabilidades pelos resultados, como ocorre com ela quando se sente responsável por desenvolver seu subordinado, mas não tem o poder de mantê-lo na equipe, por exemplo. No entanto, os problemas colocados por ela não atravessam uma reflexão ética sobre as submissões humanas envolvidas na situação. A abordagem da situação partindo do “como”, já pressupõe a aceitação tácita dos “porquês”, **o que contribuiu ao indicador da representação reificada dos fenômenos humanos, aqui manifestada pela naturalização de uma condição instrumentalizável de si e do outro.**

Por sua vez, as perguntas elaboradas pelos colegas vão em direção semelhante. Quando Thaís pergunta o que Joana “*ganha*” por empoderar os outros **corrobora ao indicador, relativizando, com naturalidade, a complexidade ética envolvida na situação frente aos**

ditames da organização e à sobrevivência de Joana no cargo. Também demonstra uma análise individualista sobre a melhor conduta a ser assumida pela colega, sem incluir o outro em sua colocação. Já a pergunta de Luís, além de reforçar a abordagem adaptativa da situação, **tributa ao indicador que temos construído sobre as representações reificadas e simplificadoras dos fenômenos humanos, neste caso manifesta em sua crença no controle de si e do outro,** ao sugerir que o comportamento de Joana poderia ser moldado a partir de uma intenção consciente, e que esta seria uma possível solução para o desafio apresentado, indicando um alcance limitado da própria apreensão do desafio.

Nesse sentido, construímos a **hipótese de que constitui uma forma de expressão da subjetividade social da turma o compartilhamento de representações reificadas e simplificadoras dos fenômenos humanos, se expressando por interesses de aprendizagem desprovidos de uma reflexão ética sobre formas de objetificação e instrumentalização humanas, e pela predominante ausência de inteligibilidade sobre o caráter complexo, ativo, volitivo, subversivo e da dimensão humana.**

Compreendemos que essa forma de subjetivação, articulada a outras construídas anteriormente, como o interesse pela adaptação às demandas organizacionais e o foco em seus resultados, o que acaba por nublar o reconhecimento da condição de indivíduos, sejam líderes ou liderados, emergirem como sujeitos. Em uma compreensão oposta à ética do resultado, González Rey (2011) e Goulart (2015) apontam a importância de que uma intervenção profissional comprometida com o desenvolvimento subjetivo seja fundamentada na *ética do sujeito*, em que as práticas se pautem pelas possibilidades de favorecer a emergência do sujeito, não pelo assujeitamento do indivíduo às suas formalizações instituídas.

Desde essa perspectiva que assumimos, consideramos uma importante reflexão para a prática educativa, inclusive essa que tem como objetivo anunciado o de desenvolvimento da liderança, competência que temos definido como processo que se configura subjetivamente na ação (OLIVEIRA-SANTOS e MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2020). Sem o fundamento da ética do sujeito, o que pressupõe que se disponha de recursos teóricos e epistemológicos sensíveis a essa condição, o desenvolvimento subjetivo pretendido se distancia do alcance da prática educativa, a qual pode acabar se convertendo em uma prática mais comprometida com a reprodução de formas institucionalizadas de agir e reagir frente ao contexto profissional.

O foco no resultado que subjaz a lógica utilitarista e a ética orientada pelo resultado acaba por retirar do campo de atenção e interesses a reflexão ou problematização de outras consequências que não sejam a do atendimento aos objetivos de negócio, fomentando a

separação entre teoria e prática, outro aspecto que também observamos se expressar no curso. Além da ausência de problematizações que já mencionamos em momentos anteriores, outras situações também servem à construção de indicadores nessa direção. No primeiro dia de curso todos os participantes receberam um mochila contendo um caderno de anotações e três livros, sendo um deles de autoria do instrutor Fred, sobre o tema da liderança, e os outros dois sobre os temas do *design thinking* e de metodologias ágeis. Na plataforma virtual do curso também foram disponibilizados alguns textos que os instrutores recomendaram para leitura. No entanto, ao longo do curso, nenhum participante manifestou qualquer comentário sobre esse conjunto de materiais, com exceção de um texto que foi adotado em sala e teve a necessidade da leitura reforçada na véspera por Fred, para tornar possível a atividade. Mesmo este texto, não foi lido por todos os participantes.

Essa ausência de manifestações relacionadas aos materiais de leitura, seja porque os alunos não leram, ou porque leram e não suscitaram reflexões significativas que pudessem ser trazidas ou relacionadas no contexto das aulas, destoa do interesse que percebemos nos alunos em demonstrar seu engajamento e participação ativa nas atividades presenciais do curso. A partir da diferença de manifestação dos interesses entre atividades práticas e teóricas, construímos **um indicador de que a dimensão teórica não participou significativamente dos interesses ou reflexões predominantes na turma.**

Outra situação que corrobora à esse indicador, foi a que ocorreu em uma roda de conversa, após uma dinâmica de grupo. A turma tinha sido dividida em três grupos que teriam o objetivo de construir projetos fictícios de uma escola inovadora, utilizando-se para isso das técnicas apresentadas de *design thinking*. A pesquisadora esteve no grupo composto também por João, Anselmo e Thaís durante a dinâmica. No final, os projetos deveriam ser apresentados e os instrutores escolheriam o que melhor se caracterizasse como inovador. Depois de durar quase um dia inteiro, quando a dinâmica se encerrou, a instrutora Lucy abriu uma roda de conversa e perguntou como foi a experiência para os alunos. Abaixo apontamos algumas das colocações:

Joana: Achei ótimo. Consegui ver na prática o que preciso fazer, o que não costumo ver nos cursos por aí.

Thaís: No final, foi legal.

João: Tenso, né. Acho que houve um conflito de perfis entre os integrantes. (Nos dias anteriores, os módulos apresentados abordaram os perfis comportamentais com base no MBTI e no QP).

Anselmo: O problema é que eu acho que eu e a Mariana abrimos muito a reflexão e perdemos tempo, tivemos um modelo mental parecido.

Thaís: Sim, demais. Teve uma hora que eu pensei, deixa eu voltar pra minha essência, mas vou tentar não ser tão controladora (o perfil controlador foi um dos tipos de perfis apresentados no dia anterior). Estava já me desanimando porque eles estavam numa linha muito pouco prática.

*João: Sim, a Thaís me puxou e a gente meditou aqui por dois minutos, pra acalmar. Foi bom. (Na manhã desse dia tivemos também o módulo que ensinou a prática de *mindfulness*).*

Lucy: Então vocês usaram o que estamos aprendendo aqui?

João: Nós respeitamos as características de cada um. Decidimos ir cada um pra um lado, fazer uma parte, e depois a gente reúne tudo que cada um fez. Estava todo mundo sofrendo com as diferenças de modelo mental.

Anselmo: A tentativa de convergir foi um estresse mesmo.

Lucy: E o que vocês aprenderam com isso?

*João: A ouvir, não matar as ideias dos outros, acho que todo mundo aprendeu isso. Outra coisa, minha função lá na empresa é preparar meu sucessor, eu consigo entender agora que o que eu achava que era um defeito dele, é o modelo mental dele mesmo, do tipo extrovertido. Vimos na prática como é essa diferença de *mindset*.*

É evidente nessas falas, a explicitação dos participantes acerca do valor atribuído à aplicabilidade prática percebida no aprendizado. No entanto, para além de suas falas, o trecho da conversação também expressa a forma como os conteúdos apresentados nos módulos anteriores foram empregados de forma acrítica pelos alunos, rotulando as diferenças manifestadas na dinâmica de grupo e encerrando os acontecimentos em simplificações com base nos tipos de perfis apresentados em módulos prévios, o que converge às hipóteses que temos construído e **corroborar ao indicador de que a dimensão teórica não participou significativamente dos interesses ou reflexões predominantes na turma.**

Comentários centrados em sensações experimentadas (legal, ótimo, bom, tenso, desanimador) também expressam a relativa superficialidade com que pensaram na pergunta, além do foco de análise da experiência ter sido feita apenas com base no enquadramento aos modelos mentais abordados na véspera. É interessante notar também a fala retórica de João, quando diz que houve respeito às características de cada integrante do grupo, e exemplifica com a decisão de “*ir cada um para um lado fazer uma parte*” porque estariam todos do grupo “*sofrendo com as diferenças de modelo mental*”, e ainda explica que teve como aprendizado “*ouvir, e não matar as ideias dos outros*”. Sua fala expressa o uso pouco reflexivo da própria ideia de respeito às diferenças e de escuta, na medida em que o exemplo dado por ele foi na contramão dessas ideias, **o que nos permite gerar um indicador da ausência de um trabalho dialógico no grupo e o uso instrumental que fez daquilo que aprendeu sobre os diferentes**

modelos mentais, ou seja, que os diferentes vão cada um para um lado e reúne-se as partes no final para se alcançar o resultado.

Situações como a relatada ocorreram em momentos diversos, contribuindo a indicadores construídos anteriormente, os quais nos permitem **gerar a hipótese de que se constitui como uma expressão da subjetividade social da turma o predominância de interesses de ordem prática, focados na instrumentalização como resultado da aprendizagem, bem como em demonstrar que se percebeu a aplicação prática dos conteúdos do curso nas situações vivenciadas. Essa forma de subjetivação também se expressa pela quase ausência de uma implicação equivalente com a dimensão teórica envolvida na aprendizagem pela turma.** Ou seja, de implicações que, diante das interessantes experiências vividas nas atividades, pudessem constituir um espaço de reflexão capaz de transcender a repetição dos conteúdos, que adentrasse em aspectos singularizados das relações vivenciadas coletivamente ou que problematizasse as recorrentes simplificações sobre a dimensão humana frente a essas experiências. Também não se expressou, de forma predominante, a produção de reflexões autocrítica que fosse além da percepção naturalizada dos perfis ou modelos mentais identificados.

A partir dessa construção, a roda de conversa que apresentamos, também corrobora ao **indicador da forma singular de expressão da aprendizagem predominante na turma que mencionamos anteriormente. Ou seja, que se expressou de forma reprodutiva em relação aos conteúdos do curso, pela reprodução acrítica da turma sobre os temas e perfis apresentados, ao mesmo tempo que se expressou de forma compreensiva em relação à experiência prática da aprendizagem.** Esta, tendo em vista a as construções relativas à implicação dos alunos em se instrumentalizar com os conteúdos e em demonstrar, durante as rodas de conversa, a capacidade de relacioná-los às experiência das dinâmicas de grupo. No entanto, sem que o caráter ativo dessa implicação possibilitasse, salvo algumas exceções, a manifestação de reflexões singularizadas sobre a experiência em grupo, ou reflexões autocríticas, predominando o estabelecimento de relações descritivas mais superficiais entre o conteúdo prévio visto no curso e a forma como o grupo desenvolveu coletivamente a atividade.

Outro aspecto que também nos chamou atenção, foi a forma como uma concepção racionalista sobre a liderança foi tomando forma ao longo do curso. O tema da liderança foi sendo tratado desde o início, colocando ênfase na consciência e controle emocional como aspectos fundamentais à eficácia do empreendedor e líder de sucesso, abordagem que converge

à representação idealizada da liderança e à representação simplificadora da dimensão humana, que temos construído como expressões da subjetividade social da turma.

A própria ênfase que foi sendo dada, desde o início do curso, em competências como resiliência, flexibilidade, gestão de si e dos outros, as quais mencionamos em momentos anteriores, **nos permitem construir indicadores de uma representação racionalista sobre a liderança. Representação que se expressa nessas competências valoradas, pela produção de um imaginário que superestima a capacidade da liderança, que pode desenvolver consciência e controle sobre e si e sobre os outros, ao mesmo tempo que subestima a dos liderados.** Estes, como vimos, foram frequentemente abordados em falas que apresentamos como aqueles que serão “usados”, “ajustados em seus *mindsets*” e “evangelizados”. Vejamos mais situações que corroboram a essa construção.

Uma frase muito reforçada também pelo instrutor Fred, em seu módulo sobre liderança, e que se tornou frequente em comentários posteriores feitos pelos alunos, é a de que *“a maior força da liderança, é a consciência”*. Ideia que foi destrinchada no slide a seguir, onde vemos a forma como a ideia de consciência foi abordada a partir do tema da Inteligência Emocional para a liderança:

Imagem 11 – Slide apresentado pelo instrutor Fred – Inteligência Emocional.

<p>1.Seja emocionalmente consciente Faça um esforço deliberativo diário para prestar atenção em suas emoções e comportamentos, ações e reações. Considere o quanto eles lhe afetam e afetam as pessoas ao seu redor.</p> <p>2. Seja responsável Ter controle das suas emoções e humores é um elemento básico da responsabilidade pessoal. Ao regular suas reações, você consegue evitar a tomada de decisões ruim no calor do momento e, finalmente, aprender a regular o seu estado de espírito.</p> <p>3.Tenha confiança em si mesmo e no seu time Saber que você consegue dominar o momento, que você e aqueles ao seu redor têm aptidões e habilidades para superar uma crise, lhe deixa apto para reagir de maneira apropriada para qualquer obstáculo da vida e dar esse exemplo para os outros.</p> <p>4.Tenha empatia A empatia é o componente mais importante da inteligência emocional. Quando conseguir enxergar com os olhos do outro, ouvir com os ouvidos do outro e sentir com o coração do outro, você será capaz de atingir um novo nível de compreensão e comunicação.</p>
--

O slide carrega uma série de frases imperativas ligadas ao controle e consciência de si mesmo, das emoções, do estado de espírito, do comportamento, convergindo a uma representação superestimada da liderança. Novamente, aparece a conjugação imperativa dos verbos (tenha, seja, faça), **o que nos permite gerar o indicador de uma concepção sobre a viabilidade de seu controle pelo indivíduo e o caráter prescritivo com que deve ser**

encarado. Os conteúdos procuram, ainda, encerrar na consciência e controle dos afetos a receita para a assertividade na tomada de decisões, para a regulação das relações interpessoais e aptidão para enfrentar “*qualquer obstáculo da vida*”. Além disso, define a empatia pelo critério da apreensão fictícia da experiência alheia. Fictícia porque, partindo do caráter subjetivo da experiência humana, o exercício de racionalizá-la, seja a própria ou a do outro, por sua singularidade subjetiva e natureza não racional, se revela um esforço limitado. Vejamos mais alguns slides apresentados pelo instrutor, com conteúdos que também receberam grande foco de interesse dos alunos, gerando comentários que relacionavam os perfis apresentados ao desempenho de suas equipes no cotidiano:

Imagem 12 - Slide apresentado pelo instrutor Fred – Desempenho de equipes e coeficiente de inteligência positiva – QP.

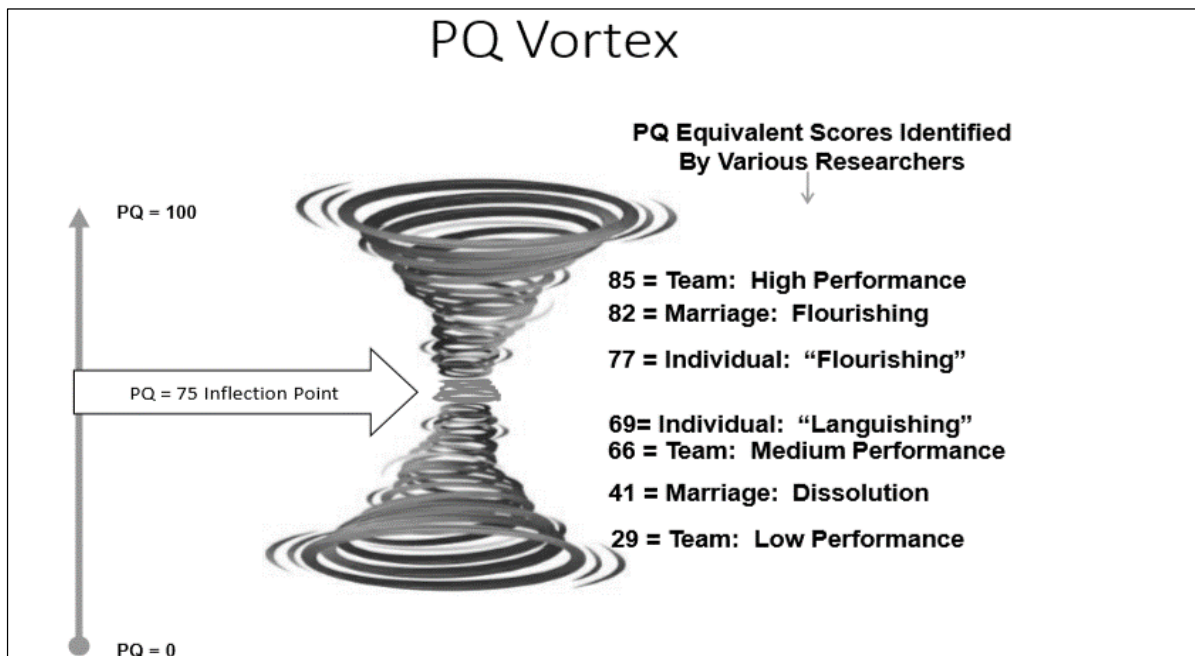


Imagem 13 - Slide apresentado pelo instrutor Fred – Representação gráfica da Inteligência Emocional.



O primeiro slide nos mostra um score do nível de desempenho de equipes em sua correlação com o coeficiente de inteligência positiva - QP, demonstrando o foco nos aspectos mentais dos indivíduos para explicar a qualidade do desempenho. O segundo, apresenta uma representação gráfica da forma como o conceito de inteligência emocional, **a qual nos serve como indicador de uma concepção intrapsíquica, encapsulada no indivíduo, que é posto na centralidade enquanto as dimensões sociais e do desempenho são postos em uma linha subsequente, como seus efeitos colaterais.**

No módulo de Fred sobre liderança, **outros tópicos que convergiram e reforçaram essas concepções também receberam a atenção e interesses expressos pela turma, corroborando ao indicador de que, em alguma medida, compartilhavam dessas concepções**, tais como o tema do gerenciamento do estresse e do gerenciamento das emoções, assim como o módulo sobre *mindfulness*, técnica de meditação que foi apresentada pelo instrutor Danilo durante uma manhã do curso. Trazemos alguns recortes de suas falas para demonstrar a ênfase na consciência e controle emocional:

Danilo: Mindfulness é o exercício de consciência plena que te torna mais consciente para ter uma relação cada vez mais natural com as pessoas, gerando inteligência emocional e empatia. As tensões mentais e físicas turvam sua percepção e alteram sua postura. A meditação nos ensina a desligar na

hora que o corpo precisa, ter foco no que está fazendo para ser mais eficaz nos resultados. Não se trata de negar ou fingir que não há emoções e pensamentos ruins, mas entender que existem e o que fazer com elas, ter equilíbrio emocional para se expressar. (...) É uma ferramenta muito eficaz para a liderança. Para ser naturalmente líder, por uma assertividade que vai naturalmente se desenvolvendo quando se pratica esse exercício de consciência do aqui-agora, das próprias emoções, pensamentos, aprendendo a ter maior clareza do que quer e precisa e do que não quer e não precisa. Mindfulness é estar consciente do momento presente sem julgamento.

Como vimos em situações mencionadas anteriormente, convergindo ao indicador construído anteriormente, o instrumento QP e o *mindfulness* foram frequentemente comentados pelos alunos, tendo os perfis QP sido relacionados por eles constantemente às experiências das dinâmicas de grupo. O que observamos na convergência de concepções subjacentes a esses conteúdos apresentados é que, ao preconizar o foco da atenção na consciência e controle emocional pelos indivíduos, também este conceito acaba por ocultar a complexidade das relações humanas, centrando toda a responsabilidade pelas consequências do desempenho de equipes nos indivíduos, e em especial nas suas lideranças, silenciando seus aspectos constituidores de natureza institucional, relacional, cultural e não consciente.

Por sua vez, foi também predominante nas colocações feitas pelos alunos, a ênfase em aspectos individuais para abordar as dinâmicas de grupo, durante as rodas de conversas que as sucediam. Na primeira dinâmica que foi realizada no curso, mencionada anteriormente, quando Euler enfatiza o “*self control*” como lição principal oriunda da experiência em grupo, e Thaís enfatiza o “*ajuste de mindset*”, temos alguns exemplos. O mesmo ocorre no trecho da roda de conversa em que Thaís, João e Anselmo centraram seus comentários nas diferenças de perfis e modelos mentais para explicar as impressões sobre a dinâmica de grupo, e abordar seus esforços no enfrentamento das dificuldades que surgiram a partir delas. Em seu conjunto, essas colocações **corroboram ao indicador do compartilhamento de uma representação racionalista sobre a dimensão humana**. Compreendemos essa representação articulada à representação reificada e simplificadora dos fenômenos humanos, expressando-se pela frequente desconsideração de sua natureza social e relacional. Estas, foram frequentemente reduzidas ou ignoradas diante da ênfase em se analisar comparativamente as características individuais, durante as conversações sobre as experiências em grupo.

Outra situação que podemos apresentar, ocorreu no último dia do curso. A instrutora Lucy pediu que a turma se dividisse em três grupos e elaborassem, de forma inovadora, utilizando música, teatro ou qualquer outro recurso, uma apresentação de como o grupo

entendia a síntese e aplicabilidade do que aprendeu não longo do curso. O grupo composto por Ricardo, Luís, Anselmo e Euler realizou sua apresentação que teve como fundo musical o tema “*We are the champions*” de Freddie Mercury. Enquanto a música tocava, Ricardo pediu que a turma fosse batendo palmas enquanto foi recitando, de forma enérgica e teatral, um texto elaborado pelo grupo com o seguinte conteúdo:

Ricardo: O melhor líder é o campeão, é o que vence! Todo mundo gosta é do campeão! Essa música fala sobre conquista, sobre batalha, sujar o rosto de lama, limpar o sangue do canto da boca, porque não é fácil no dia-a-dia, com os nossos desafios, os nossos sabotadores, todo dia é uma vitória, é uma batalha. Eu queria que vocês agora, lembrassem de um momento em que vocês tiveram a maior batalha da vida de vocês, qual foi o sentimento que vocês tiveram quanto conseguiram alcançar aquilo que vocês mais desejavam? E o que vocês aprenderam e trouxeram para superar as dificuldades impostas aqui? Então, com muita energia, alegria, eu queria bravejar com vocês e poder liberar com vocês toda a potência de líder que temos. Podemos? No três, um, dois, três, há!! (grito).

Um líder precisa ter motivação, movimento e ação, energia pra contaminar e contagiar os outros. Tem que ter, antes de tudo autoconhecimento pra poder gerar a própria motivação interna, precisa conhecer seus sabotadores, seus demônios, suas fraquezas e suas forças, o que admiram nele, e também ter autocrítica, sua força pode virar um sabotador. Por fim, precisa ter acabativa, termo novo, mais importante do que ter iniciativa é ter acabativa. No Everest tem muita gente motivada soterrada. É preciso pensar se como líder tem tido tudo o que é necessário pra poder realizar o que se propõe.

A síntese elaborada pelo grupo contém diversos aspectos que **corroboram ao indicador do compartilhamento de uma representação racionalista da liderança. Nesta situação relatada, expressa pela sua caracterização como aquela que detém autoconhecimento, consciência e controle de suas forças, fraquezas e de tudo o que é necessário para alcançar o que pretende.** Modo de caracterização que também converge a outras hipóteses que temos construído sobre formas de expressão da subjetividade social da turma. Dentre elas, da representação idealizada do líder eficaz. As metáforas do guerreiro, do alpinista, do campeão, tanto na música escolhida quanto no texto, também convergem à expressão da subjetividade social da turma pelo compartilhamento de valores como competitividade e prosperidade. Por sua vez, a ideia da “*acabativa*” colocada como o mais importante, aponta o foco do interesse nos resultados concretos, convergindo também à construção que temos feito sobre a implicação subjetiva com a dimensão prática, de forma preponderante, frente aos saberes associados à liderança.

O trecho mencionado apresenta a forma como sintetizaram o que foi consolidado como aprendizado do grupo. Nos chama a atenção a abordagem descritiva da liderança, sem uma

reflexão mais aprofundada ou personalizada sobre os conteúdos que foram abordados ao longo dos dias, repetindo a ideia da força da consciência, dos sabotadores, do poder de ação sobre si e sobre os outros, trazendo como novidade, essencialmente, a forma de apresentação, que contemplou a escolha de uma música e a dramatização do texto. **Esse conjunto de aspectos também convergem à hipótese de uma forma reprodutiva da aprendizagem em relação aos conteúdos como forma de expressão predominante na turma.**

Seguindo na construção de indicadores sobre a representação racionalista da dimensão humana, retomamos o trecho da roda de conversa apresentado anteriormente, ocorrido no 4º dia de curso, em que Thais, João e Anselmo relataram suas impressões sobre a diferença de perfis na dinâmica de grupo de elaboração do projeto inovador de escola. A partir de suas falas, podemos perceber que houveram conflitos durante a atividade em seu grupo. Thaís inaugura a conversa dizendo que “*no final, foi legal*”, enfocando uma experiência positiva, mas excluindo de sua referência a maior parte tempo, ou seja, tudo o que antecedeu o encerramento de uma atividade que durou um dia inteiro, **o que nos permite construir um indicador de sua intenção inicial de não expor, de forma aberta, emoções que tivessem conotação negativa sobre a atividade.**

Em seguida, João explicita que foi “*tenso*”, que estava “*todo mundo sofrendo com as diferenças de modelo mental*”, mas depois reforça o fato de terem recorrido, ele e Thaís, à meditação “*para se acalmarem. Foi bom*”. Após as colocações dos outros integrantes, Thaís diz que “*teve uma hora que eu pensei, deixa eu voltar pra minha essência, mas vou tentar não ser tão controladora*”, manifestando a ideia de que exercitou a análise de si mesma e decidiu gerir seu modelo mental, ao mesmo tempo em que nos permite gerar um indicador de que estava sentindo-se, na verdade, suprimida. Por fim, João expressa uma contradição, quando diz: “*nós respeitamos as características de cada um*”, e que aprendeu “*a ouvir, não matar as ideias dos outros*”, mas descreveu uma situação indicativa de uma postura indisposta à construção conjunta da atividade: “*Decidimos ir cada um pra um lado, fazer uma parte, e depois a gente reúne tudo que cada um fez*”.

A interpretação desses trechos, tomados em conjunto, **corroboram ao indicador do compartilhamento da representação racionalista da liderança, neste caso, expressa pela preocupação compartilhada entre os alunos de se mostrarem condizentes, em seu discurso, com um estereótipo idealizado correspondente à alguém dotado de controle e consciência emocional. Por sua vez, também se expressou pelo abafamento do conflito que se deu no grupo**, o que compreendemos ter contribuído para a perda da oportunidade do

aprendizado que poderia emergir dele. Vejamos uma conversa subsequente que ocorreu entre os integrantes do grupo e que contribuem a essa construção.

Após o encerramento da roda de conversa provocado pela instrutora Lucy, quando os alunos foram se dispersando para encerrar o dia de atividades, houve o seguinte diálogo:

Mariana: Thaís, João, antes de vocês irem, deixa eu perguntar, a gente teve nossas divergências durante a atividade, algo que, a meu ver, não foi nada fora do comum, mas por acaso teve alguma coisa que eu falei, sem perceber, que incomodou muito vocês, para terem dito aqui na roda que estavam sofrendo?

Thaís: é só questão de modelo mental mesmo, muito diferente.

João: Não foi nada específico não, a gente só perdia a paciência porque ficava tendo que voltar atrás toda hora por causa de você e Anselmo, que iam muito pra imaginação, abstração. E a gente preocupado com o tempo, com tudo que faltava preencher.

Mariana: Ok, entendo que é o ponto de vista de vocês. Do meu ponto de vista, eu poderia dizer o contrário, que eram vocês que estavam apressando um pouco o processo de criação coletiva do projeto. Porém, eu não fiquei sofrendo com isso, achei normal termos divergências de abordagens. Não foi um problema pra mim, eu não sofri, mas pelo visto, foi pra vocês. Então, como tem se falado tanto de feedback aqui no curso, eu acho que um aprendizado interessante seria pensar que esse incômodo de vocês poderia ter sido dito, discutido durante a atividade, pra que não virasse sofrimento. Porque dizer isso pra turma toda depois que a atividade passou, foi só um desabafo de vocês, a oportunidade de algum aprendizado dentro do grupo já estava perdida.

Anselmo: Verdade, eu concordo. A gente estava aberto, poderiam ter dito qual era o problema. Eu vi as ironias de vocês, mas não botei minha energia nisso.

Thaís: É, um aprendizado mesmo... Tenho que ir.

João: Acho que não adiantaria falar, vocês tem um perfil diferente, não iriam mudar. Mas tranquilo, valeu gente. Nosso projeto foi o vencedor e isso é o que importa.

A partir deste trecho do diálogo, interpretamos que o grupo foi incapaz de abrir uma zona de diálogo aberto, apesar da tentativa da pesquisadora, com disposição para refletir e explorar aprendizados com autocritica sobre as relações constituídas que saíssem do engessamento das diferenças de modelos mentais. **O que corrobora ao indicador do compartilhamento de uma representação racionalista da liderança, expressa pelo foco na consciência e nas mentalidades individuais.** Ao mesmo tempo, nos permite interpretar o distanciamento entre teoria e prática na relação com o conhecimento. O tão falado *feedback* não foi praticado, sendo que durante a atividade, João e Thaís faziam ironias e cochichos, sem expressar claramente o que os incomodava. **O que converge à hipótese construída sobre a**

predominância de interesses de ordem prática, sem a equivalente implicação com a reflexão teórica como expressão da subjetividade social da turma.

A incapacidade dos alunos para gerar inteligibilidade e diálogos que transcendessem a tipologia de personalidades individuais e os fatos “concretos” da atividade na pauta de um conflito, por sua vez, **expressa a representação reificada e simplificadora da dimensão humana, convergindo à hipótese construída anteriormente de que se constitui como forma de expressão da subjetividade social da turma.** É o que podemos notar na fala de João, que manteve seu foco nos perfis e no resultado final quando diz “*não adiantaria falar, vocês tem um perfil diferente. (...) Nosso projeto foi o vencedor e isso é o que importa*”, na fala desinteressada de Thaís, quando diz que “*é só questão de modelo mental mesmo, muito diferente*” e também na de Anselmo quando afirma “*eu vi as ironias de vocês, mas não botei minha energia nisso*”.

Retomando a situação que apresentamos, no desenvolvimento da atividade pelo grupo, Anselmo, por sua experiência como pai de jovens em idade escolar e membro do conselho de pais da escola de seus filhos, poderia trazer ideias que seriam enriquecedoras para a discussão. Da mesma forma, poderia ser enriquecedoras as ideias trazidas pela pesquisadora, por sua inserção acadêmica no campo da Educação. No entanto, Thaís e João, que não tinham experiências específicas nesse campo, demonstravam impaciência nos momentos de concepção do programa pedagógico e desinteresse nas reflexões e experiências compartilhadas pelos colegas, puxando o foco dos diálogos para aquilo com que tinham mais familiaridade e para o formulário guia entregue pelo instrutor Gilberto.

Em certos momentos, confrontavam Anselmo destacando diferenças geracionais, como quando Thaís, em dado momento disse: “*Anselmo, entendo que você é muito experiente, mas a inovação tem que incluir um mindset mais atual, da geração digitalizada. Algo que eu e João estamos acostumados a lidar. Lidamos com pessoas que são vidradas em tecnologia*”. Em outros momentos, interrompiam também a reflexão compartilhada pela pesquisadora, como quando João colocou: “*Mariana, a gente sabe que esse negócio da inclusão é importante, óbvio, mas não precisamos entrar tanto nisso, a gente põe na parte dos valores e pronto. Tá contemplado. Vamos focar na inovação*”.

Esses trechos da situação e das falas apresentados, convergem à hipótese que construímos sobre a competitividade e disputa de poder que foi se constituindo nos sistemas relacionais da turma. Pudemos perceber essa disputa durante a atividade sendo perpassada por diferenças de idade, formação, experiências de vida, entre outras possíveis. No entanto, não

foram tocadas pela reflexão do grupo, **o que nos serve como indicador de que a disputa de poder também foi se constituindo em um obstáculo à qualidade das trocas dialógicas.**

As situações que relatamos brevemente, nos permitem interpretar como, no momento da roda de conversa aberta pela instrutora Lucy, o conflito foi abordado de forma velada, por meio de falas retóricas como a do respeito às diferenças e do exercício da escuta, que não foram condizentes com o que se deu durante a atividade e desprovidos de uma reflexão autocrítica. São situações que nos permitem **construir a hipótese de que a representação racionalista da dimensão humana se constituiu em uma expressão da subjetividade social da turma, a qual tomou forma, em alguma medida, pelo compartilhamento de uma representação estereotipada do líder consciente e dotado de inteligência emocional, associado a comportamentos e discursos saneados, filtrados pelo crivo de uma consciência racionalizável.** Forma de subjetivação que foi constituindo um espaço social esterilizado ao processo dialógico que emerge da provocação e implicação subjetiva recíproca, bem como adverso à reflexão e exposição de uma autocrítica genuína que favorecesse esse processo.

Na tessitura dessa forma de subjetivação, interpretamos que se articulam, ainda, a representação superestimada do empreendedor e líder de sucesso e o interesse compartilhado em demonstrar correspondência à ela, a partir da qual se disputava o lugar de autoridade perante os colegas, construção que temos apresentado em momentos anteriores.

A partir dessas construções, situações como as que foram apresentadas convergem às hipóteses construídas anteriormente acerca da forma como a aprendizagem se expressou na turma. Ou seja, em termos de conteúdos, a aprendizagem se manifestou predominantemente de forma reprodutiva. Forma que foi expressa pelo modo como os participantes entraram e saíram das dinâmicas de grupos manifestando as mesmas concepções apriorísticas sobre os outros, analisando a experiência vivida apenas pela confirmação dos rótulos previamente dados, sem refletir e discutir sobre o que lhes escapava, não aportando à construção de significados acerca da dinâmica grupal que lhes permitissem gerar novas formas relacionais, de gerarem experiências dialógicas implicadas com a abertura e o confronto de ideias para gerar um aprendizado coletivo que transcendesse as formas pré-concebidas sobre si e sobre o outros.

Por outro lado, em termos da experiência da aprendizagem, geramos a hipótese da implicação subjetiva da turma em demonstrar, ao menos na sua aparência, os comportamentos associados à representação do controle das emoções ou o discurso esperado daqueles que detém inteligência emocional, a qual se integra a representação idealizada do empreendedor e líder

de sucesso compartilhado na subjetividade social da turma que é tido como eficaz, educável, assertivo, resiliente e capaz de gerir a si mesmo e as situações que o rodeiam.

Dessa forma, à medida que a competitividade e disputa de poder foram se expressando nos sistemas relacionais da turma, a concentração de esforços em manifestar comportamentos com o aspecto “higienizado” do equilíbrio emocional, bem como de assertividade e controle situacional frente aos conflitos e tensões geradas, prevaleceu sobre a construção de inteligibilidade acerca da complexidade dos desafios experimentados e ofertados no cotidiano e que suscitam tensões permanentes. Nesse sentido, a partir das construções feitas até aqui, **geramos também a hipótese de que a subjetividade social do espaço social de aprendizagem foi se expressando pela invalidação de expressões emocionais e reflexivas personalizadas ou associadas a ineficácia como a dúvida, a possibilidade de errar, de não saber.** Expressão que se constituiu à despeito do discurso de valorização da criatividade que permeou os conteúdos, assim como do pensamento “fora da caixa”, da descoberta, da experimentação e da ousadia que também foram colocados como demandas do líder empreendedor.

A invisibilidade da dimensão humana em seu caráter, social, cultural, não racional que se expressou na incapacidade dos alunos de pensar os fenômenos humanos a partir de um entendimento mais complexo, para além do foco nas características individuais, funda-se também na herança do método experimental positivista, hegemônico no gerencialismo, que se sustenta para lhe conferir o tom de cientificidade (GOULEJAC, 2007). Tomando essa orientação, pressupõe-se a separação entre sujeito e objeto, a presunção da neutralidade e a racionalidade instrumental que hipertrofia métodos e técnicas de medição com o intuito de transformar a atividade humana em indicadores e calibrá-la por parâmetros precisos para responder às exigências da produtividade. No curso, vemos essa herança na relação prescritiva com o conhecimento, como temos discutido por diversas formas de expressão apresentadas, o qual adquire status de verdade, desconsiderando seu caráter construtivo, passível de personalização. Além disso, também se evidencia na mescla de fundamentos explicativos da dimensão humana e no uso ostensivo de ferramentas psicométricas, voltadas à medir a dimensão humana como condição intrapsíquica, como apresentamos anteriormente.

Aprofundando na construção da forma como este aspecto foi apresentado no contexto do curso, no caso da ferramenta QP que foi uma das que mais esteve presente nos comentários e reflexões dos alunos em momentos diversos do curso, a base cognitivista enfoca os processos mentais, considerados como padrões automáticos, habituais e universais para explicar a

felicidade, o desempenho eficaz e o sucesso. Esses padrões, de acordo com a ferramenta, se dividem entre os “sabotadores” (o crítico, o prestativo, o insistente, o hiper-realizador, a vítima, o hiper-racional, o hipervigilante, o inquieto, o controlador e o esquivo) que impedem a felicidade e o bom desempenho, e o “sábio” que acessa o conhecimento e possui discernimento, explorando os poderes mentais. Os slides abaixo, apresentados pelo instrutor Fred no módulo de liderança, nos mostram essa concepção:

Imagem 14 – Slide apresentado pelo instrutor Fred – O sábio e os sabotadores.



Os sabotadores empurram você à ação e ao sucesso por meio da raiva, arrependimento, medo, culpa, ansiedade, vergonha, obrigação... Já o Sábio puxa você para agir por meio de compaixão, curiosidade, criatividade, alegria de se expressar, desejo de contribuir e criar significado.

Você prefere ser empurrado ou puxado?

Só o Sábio permite que você chegue ao sucesso sem sacrificar a felicidade e a paz de espírito!

Imagem 15 – Slide apresentado pelo instrutor Fred – Como desenvolver a inteligência positiva.

MENTE SÁBIA

1. **Enfraquecer os seus sabotadores:** observando e identificando pensamentos e sentimentos impeditivos.
2. **Fortalecer o sábio que há em si:** usar a empatia e inovar,
3. **Desenvolver os músculos do cérebro QP:** relaxamento.


O conteúdo dos slides evidencia o foco no indivíduo, em uma perspectiva encapsulada nos padrões mentais, excluindo a inteligibilidade acerca da natureza social, cultural ou contextual que perpassam a ação. No caso do MBTI, outra ferramenta que teve muita ressonância positiva nos comentários da turma, o fundamento é a teoria dos tipos psicológicos elaborada por Jung, a partir da qual se estabelece os padrões comportamentais do indivíduo, também por uma concepção centrada na dimensão individual da personalidade, como vemos nos slides apresentados pela instrutora Lucy, no módulo específico do MBTI:


Imagem 16 – Slide apresentado pela instrutora Lucy – As dimensões do MBTI.



Imagem 17 - Slide apresentado pela instrutora Lucy – Dimensão Racional-Emocional na tomada de decisões.

Como você prefere tomar decisões
Racional (T) - Emocional (F)





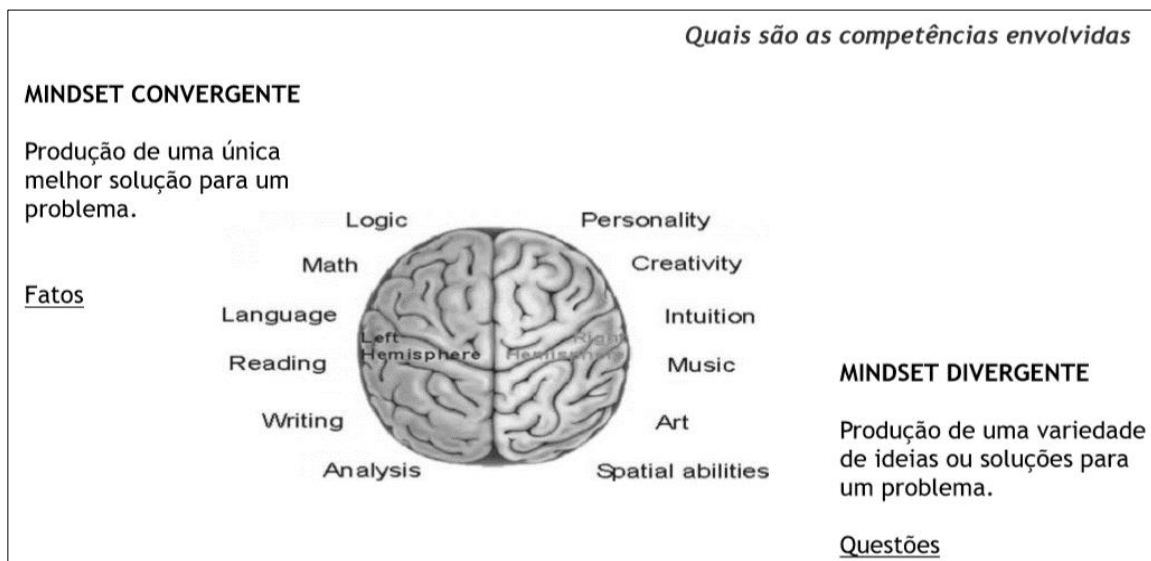
- São analíticas
- Usam o raciocínio lógico de causa e efeito
- Resolvem problemas logicamente
- Buscam a verdade objetiva e impessoal
- São racionais
- Podem ser persistentes
- São justas – querem o mesmo tratamento a todos

- Empáticas
- São guiadas por valores pessoais
- Avaliam o impacto das decisões nas pessoas
- Buscam por interações harmônicas e positivas
- Tem compaixão
- São amorosas
- São justas – querem que todos sejam tratados como indivíduo

Lembre-se: os 'Racionais' podem sentir e os "Emocionais" podem pensar!

Novamente, vemos nos slides a ênfase dada às características inerentes dos indivíduos como parâmetro explicativo das dinâmicas sociais que se conformam no ambiente de trabalho, convergindo à hipótese de uma forma de expressão da subjetividade social da turma pela ausência de inteligibilidade sobre seu caráter dinâmico, histórico e cultural, bem como as formas singulares que se ocultam das classificações enfocadas. Outro exemplo de concepção centrada no indivíduo foi apresentada pelo instrutor Gilberto para caracterizar as competências envolvidas no processo de inovação, tomando também a perspectiva cognitivista para explicar, por meio da ideia de *mindset* convergente e divergente, os processos de inovação:

Imagem 18 - Slide apresentado pelo instrutor Gilberto – Competências da inovação



Nesse slide, vemos como o entendimento da criatividade, da capacidade humana de gerar soluções em suas variadas formas, permanece focada em processos cognitivos e cerebrais, sem enfatizar a dimensão social, subjetiva ou institucional envolvida neste processo. Vale salientar que não pretendemos rejeitar qualquer valor que tais conhecimentos podem gerar na compreensão acerca dos fenômenos em questão. Como explica González Rey (2003, 2011), as ciências humanas e a própria Psicologia, em suas vertentes hegemônicas no ocidente, se desenvolveram por uma ontologia que não contemplou a subjetividade, sendo predominante o senso comum da ideia de subjetividade como análoga ao mundo interno. No entanto, o que problematizamos é a abordagem desses conhecimentos como suficientes para a explicação das dinâmicas sociais envolvidas no cotidiano organizacional, ou como receitas de felicidade e sucesso. A representação do conhecimento como uma verdade a ser alcançada, a qual construímos como forma de expressão da subjetividade social da turma, perpassa a abordagem dos saberes como universais, suficientes. Dessa forma, tende a estancar a possibilidade de se produzir processos imaginativos e reflexivos que transcendam seus parâmetros, contribuindo

para a produção de representações estereotipadas como as que temos apresentado, e para a invisibilidade de processos singulares essenciais à aproximação epistêmica da complexidade dos fenômenos humanos que se busca explicar. Vejamos mais uma situação que nos permite demonstrar como esses conteúdos foram vivenciados no contexto da turma.

No módulo sobre o MBTI, que ocorreu no primeiro dia do curso, após a aplicação e explicação da ferramenta, a instrutora Lucy traçou uma linha no chão da sala e foi posicionando as pessoas em uma escala análoga à pontuação obtida por cada um dos participantes no relatório da ferramenta, para cada uma das dimensões tipológicas (razão–emoção, sensorial–intuição, julgamento–percepção e extroversão–introversão). Desse modo, por exemplo, na dimensão sensorial-intuição, aqueles que tiveram elevada pontuação no aspecto sensorial ficaram em um extremo da linha, e os que tiveram elevada pontuação no aspecto intuição ficaram no outro extremo. O objetivo era permitir que os participantes vissem os perfis uns dos outros ao mesmo tempo. No entanto, quando ela posicionou as pessoas pela dimensão sensorial-intuição, houve uma discrepância acentuada, ficando 9 alunos no extremo do aspecto sensorial e 2 alunas (a própria pesquisadora e Helena) no extremo do aspecto intuição, com apenas um aluno na escala intermediária-sensorial.

Nesse momento, Lucy explicou que já existem pesquisas indicando que grande parte das pessoas com funções gerenciais tem um perfil sensorial mais acentuado, por ser um trabalho tipificado por valorizar uma abordagem pragmática e ligada aos aspectos práticos, concretizáveis, enquanto o perfil intuitivo costuma ser mais frequente em pessoas que acabam seguindo outras áreas profissionais, como artistas, professores, fotógrafos, por serem mais ligados aos aspectos abstratos e conceituais. Então, para exemplificar as diferenças desses dois perfis, a instrutora projetou na tela uma imagem com conteúdo ambíguo, se analisada na perspectiva figura-fundo, contendo várias figuras da natureza que, vistas em seu conjunto formavam o contorno de um rosto humano. A partir de então, seguiu-se o seguinte diálogo:

Lucy: Os sensoriais, o que vêem na imagem, em poucas palavras?

Os participantes que estavam no extremo sensorial da linha foram relatando elementos presentes no quadro: *um gato, um cachorro, uma árvore, um rio, pássaros, etc.*

Lucy: E as intuitivas, o que veem?

Helena: Vejo conexão (a resposta dela foi acompanhada de alguns risos).

Mariana: Surrealismo. (Neste momento, muitas gargalhadas e piadas surgiram).

Lúcio: Nossa, realmente, é muita diferença, nunca diria algo assim!

João: Que viagem! Muito abstrato pra minha cabeça! Realmente, me identifico muito mais com a galera do concreto aqui.

Thaís: Surrealismo? Nem faço ideia do que isso significa, vejo várias coisas muito sólidas no quadro, jamais diria algo tão sem forma.

Joana: Muito indefinido pra eu entender também!

(...)

Lucy (também rindo muito): É que as pessoas intuitivas abstraem mais mesmo, para quem é muito sensorial é difícil entender como eles pensam, parece que estão em outro planeta. Os muito sensoriais acham que o intuitivo viaja, divaga, é menos prático, tem muitas ideias e pouca precisão. Mas é um tipo de personalidade diferente, por isso gera estranhamento.

Mariana: Eu não descreveria dessa forma o que aconteceu aqui. Não concordo com o que estão dizendo. Com todo respeito às visões de vocês, mas o que eu disse me parece ser uma definição muito precisa do que é este quadro: uma obra surrealista. Não é um adjetivo, nem um abstração ou uma viagem que inventei, é um conceito dentro dos movimentos artísticos, caso alguém nunca tenha ouvido falar. Achei que seria, em poucas palavras, a forma mais abrangente de descrevê-la. Não acredito que nossas diferenças aqui foram sobre ser mais ou menos concretos, ou de fazer uma descrição mais ou menos precisa da imagem. O quadro tem o que cada um disse, um cachorro, um gato, uma árvore, etc., mas não se reduz a eles porque juntos compõem um rosto, de estilo artístico surrealista, que foi o que eu pontuei. É uma questão de perspectiva, não de acerto. Nem por isso fiquei rindo do modo como vocês descreveram. Na verdade, conheço o MBTI e considero que um dos problemas desse tipo de ferramenta é justamente o de servir para estereotipar e segregar as pessoas mais do que ampliar a compreensão sobre elas. É isso que essa linha no chão está fazendo agora, criando uma polaridade fictícia. Sem ela, duvido que as diferenças de percepção que tivemos aqui causariam tanto riso.

Lucy: Não, o MBTI não estereotipa, porque não diz que existe um jeito certo ou errado de ser, melhor ou pior, apenas qual a nossa tendência inata de personalidade, nossas preferências comportamentais. Seria um erro mesmo usarem a ferramenta para comparar pessoas como melhores ou piores, ou pra rotular, mas é muito útil para diferenciar, selecionar as pessoas com base no que combina mais com o tipo delas para cada trabalho ou tarefa, para ajudar os líderes a respeitarem mais o tipo de personalidade de cada liderado. É isso.

(...)

Lúcio: Não tive o intuito de criticar você, Mariana, apenas fiquei surpreso com sua resposta, mas não sabia que surrealismo era um conceito, agora entendi. Na verdade, confesso que também fiquei um pouco incomodado com a polaridade do teste e entendo o que você está dizendo. Eu fiquei no meio do caminho nessa linha, não me defino totalmente com nenhuma das descrições, qualquer uma delas iria rotular o que eu sou.

(...) A partir da fala de Lúcio, outros colegas acabaram também concordando com comentários e gestos.

Lucy (já demonstrando certa impaciência): Não é uma questão de polaridade, são tendências inatas. Você pode até se comportar de formas diferentes, mas tem essa tendência e você já nasce assim, a ferramenta só auxilia na identificação dessas tendências, não é pra julgar.

Neste trecho, vemos claramente a intenção da instrutora de apresentar didaticamente a ferramenta, criando uma situação que pudesse evidenciar seu valor para distinguir os perfis profissionais, com toda a ressalva feita de que não servisse para julgamento e rotulação. No entanto, os risos e reações diante das falas das participantes classificadas na dimensão “intuição”, bem menos prevalente no grupo, nos permitem construir um **indicador da representação pejorativa acerca de quem, em tese, não estivesse em afinidade com o estereótipo prevalente, pragmático ou voltado ao mundo concreto associado à eficácia e aos resultados**. Esse indicador converge à hipóteses que temos construído sobre a expressão da subjetividade social da turma pela preocupação adaptativa, pela representação funcional-utilitarista da realidade empresarial e pela representação idealizada do empreendedor e líder eficaz, como aquele que se atém a aspectos objetivos, controláveis, mensuráveis para produzir resultados. Neste caso, se expressando pela rejeição à atitudes reflexivas que aparentem um compromisso teórico ou filosófico. Por sua vez, essa forma de expressão acaba por tensionar, na subjetividade social do espaço de aprendizagem a produção personalizada de informações e processos reflexivos que transcendam os estereótipos ligados a essas representações compartilhadas, como vimos na situação apresentada.

Do ponto de vista epistemológico, interpretamos também que as concepções inatistas e tipológicas que conformam a ferramenta do MBTI favoreceram uma compreensão humana dicotômica e estanque no espaço de aprendizagem, contribuindo às construções que temos feito sobre representações reificadas e simplistas acerca dos fenômenos humanos e para a ausência de reflexões que abarquem sua dimensão cultural e histórica. Como vimos, neste e em outros momentos do curso, o uso classificatório do conhecimento de perfis esteve servindo para a segregação das pessoas por suas diferenças ou similaridades. O valor que o conhecimento dessa diferença agrega para instrumentalizar a gestão, para avaliar e selecionar pessoas, mapear conflitos, escalonar papéis e atribuir competências, acaba por excluir da zona de inteligibilidade a singularidade humana que não se apreende por concepções apriorísticas da personalidade, e a dimensão social que participa de sua constituição.

Também podemos notar a presença no curso, de referências explicativas da psique oriundas de abordagem distantes entre si, como a tipologia psicológica de Jung e as teorias cognitivistas. Enquanto a tipologia de Jung adotada pela ferramenta MBTI apresenta uma concepção de tendências inatas da personalidade, a tipologia do Quociente de Inteligência Positiva apresenta uma concepção ajustável dos padrões mentais, acessível pela consciência do

indivíduo, que poderia intencionalmente fortalecer seu lado “sábio” para ajustar seus “sabotadores internos”. Apesar das diferenças nos fundamentos teóricos das ferramentas, ambas convergem em adotar concepções que fomentam a explicação das ocorrências organizacionais com foco na concepção intrapsíquica dos indivíduos, seja por suas características inatas ou pela capacidade de ajustar seus padrões mentais.

Essa mescla de teorias psicológicas tem sido caracterizada por Pulido-Martínez (2015) como predominante no contexto empresarial e gerencial, não como fruto do acaso. Em sua reflexão, o autor chama a atenção para o papel que a psicologia aplicada ao campo empresarial tem se encarregado, no sentido de prover conceitos e práticas para fomentar a reinvenção do trabalhador idealizado no contexto emergente da flexibilização do trabalho. Contexto em que ascende o trabalho desregulado, precarizado, intermitente, demonstrando sua plasticidade de saberes psicológicos para disponibilizar ao mundo empresarial referências diversas que permitam conceber um trabalhador sem ter que correlacioná-lo a uma condição laboral estável ou socialmente reconhecida. Nesse sentido, fornece subsídios para embasar a representação de um indivíduo autônomo, auto responsável, auto regulado, auto eficaz e resiliente. Estes saberes se disseminam por uma cultura psicológica que perpassa o gerencialismo, transcendendo a ciência psicológica, em sua vertente hegemônica dedicada às organizações, mas incluindo a alçada da literatura de autoajuda e agentes que não são psicólogos de profissão como *coachs*, consultores, treinadores físicos. Estes agentes no entanto, se apropriam de seu objeto e adquirem legitimidade no contexto empresarial.

Logo após a situação que mencionamos anteriormente, na qual a instrutora Lucy dividiu os alunos em uma linha com base nos perfis do MBTI, o módulo foi encerrado e foi interessante perceber o que se desencadeou, em seguida, em um momento informal de diálogo com alguns alunos que se aproximaram da pesquisadora para compartilhar, de forma reservada, algumas impressões que não expuseram perante a turma:

Helena: Mariana, foi legal sua colocação. Sabe que também fiquei incomodada com a questão do teste de personalidade? Concordo que a gente fica meio rotulada.

Lucio: Eu também fiquei, mesmo que tenha achado interessante, para auxiliar na compreensão dos tipos de personalidade.

Mariana: Pois é, achei importante colocar, mesmo vindo que a intenção não foi essa, mas a própria ferramenta induz a uma certa rotulação por ser tipológica, e a dinâmica da linha no chão e a da imagem acabaram reforçando isso.

Lúcio: E o módulo do Gilberto gente? Sinceramente, achei que foi passado de forma muito rápida, algumas coisas nem captei direito. A dicção dele também foi um problema. Não estava entendendo o que ele dizia, no início.

João: Ufa, eu também! (risos). Na verdade, achei bem chato ele colocar tudo em inglês, e dizer que a gente tinha que saber. Mesmo que seja importante, achei bem antipático.

Ricardo: Verdade. Eu tô achando algumas coisas meio bagunçadas, na real, parece que estão improvisando em alguns momentos. Por ter como tema tão grande a era digital, acho que alguns recursos poderiam ser melhor explorados. Mandaram a gente instalar uns aplicativos pra usar desde o início e acabamos não usando. A internet não funcionou, se não fosse a Mariana empregar a wifi dela, não daria pra ver os vídeos lá. E aí, uma questão de gosto pessoal também, esses papéis pelas paredes pra gente preencher, deixar lá o BMY, não teriam recursos mais modernos para isso?

Lúcio: Eu acho também que deviam começar a cortar um pouco as conversações, Acho que tá rolando muita vaidade, todo mundo querendo aparecer, contando longas histórias. Aí o professor que é quem a gente quer escutar, acaba ficando sem tempo suficiente para explorar o conteúdo.

Ricardo: Ao mesmo tempo, senti que em alguns momentos não tive espaço para me colocar se for pra questionar. Teve uns dois momentos que fiz perguntas e rolou um “não” como se quisessem sutilmente cortar, pra não dar espaço ao questionamento que eu ia fazer. Inclusive alguns colegas do meu grupo também viraram o olho, como seu eu estivesse querendo atrapalhar. Aí eu não questionei, não vou ficar criando caso. Mas é isso, a gente tenta extrair aquilo que serve pra nós e vida que segue.

A partir da conversa relatada, chamamos atenção para o fato dessas insatisfações não terem sido colocadas oportunamente durante o curso, sendo expostas somente após a problematização feita pela pesquisadora em sala, mas ainda assim, em momento informal mais reservado, em baixo tom de voz e em um grupo menor de alunos, sem a presença dos instrutores, **o que nos permite construir um indicador de os alunos não estavam se sentindo confortáveis para apresentar suas insatisfações nos momentos em que ocorreram**, tendo na confrontação feita pela pesquisadora em sala, um situação possivelmente percebida por eles como pretexto oportuno para também exporem sobre o que estavam considerando como experiências negativas. A expressão de João quando concordou com Lúcio dizendo “*Ufa, eu também! (risos)*”, expressa seu contentamento em perceber que não estava sendo o único a ter aquela impressão mas, **ao mesmo, nos permite construir um indicador de como se sentia de alguma forma inibido para expressar essa opinião negativa abertamente. A fala de Ricardo contribui à essa construção, também indicando a percepção de algum nível de coibição no espaço da turma para a confrontação ou problematização**, quando diz que “*teve uns dois momentos que fiz perguntas e rolou um “não” como se quisessem sutilmente cortar, pra não dar espaço ao questionamento que eu ia fazer. Inclusive alguns colegas do meu grupo*

também viraram o olho, como seu eu estivesse querendo atrapalhar”. Por sua vez, a fala de Lúcio, quando diz *“acho que tá rolando muita vaidade, todo mundo querendo aparecer”*, **contribui para o indicador que temos construído sobre a competitividade e disputa de poder que foi sendo expressa na turma e o interesse em demonstrar correspondência à representação idealizada da liderança eficaz que foi se constituindo de forma dominante na turma.**

O conjunto de indicadores gerados a partir da situação relata, somado a construções anteriores sobre o compartilhamento de representações que acabam por invalidar expressões não correspondentes ao estereótipo resiliente, flexível, dotado de controle das emoções, educável, pragmático, nos permitem gerar a **hipótese, articuladas às construídas anteriormente, de que a constituição subjetiva do espaço social da aprendizagem foi se expressando como adversa ao processo dialógico aberto, à confrontação, ao não-saber e à expressões emocionais que não fossem positivas em relação ao curso.**

Vejamos mais algumas situações que nos permitem aprofundar na expressão da aprendizagem que predominantemente se expressou na turma. No último dia, no período da manhã, tivemos uma atividade denominada fórum de perguntas. Em um papel cartolina que ficou na sala durante os 5 dias do curso, os alunos deveriam escrever perguntas ligadas aos conteúdos que não foram sanadas ou exploradas a contento durante os módulos, o que poderia ser opcionalmente feito de forma anônima. No fórum, as perguntas redigidas e colocadas na cartolina pelos alunos ao longo dos dias, foram recolhidas e distribuídas igualmente em três grupos de alunos. O objetivo da dinâmica era que cada grupo discutisse as perguntas que receberam e apresentassem uma resposta conjunta a cada uma delas para o restante da turma.

No total, haviam sido coladas 11 perguntas na cartolina ao longo do curso, todas de forma anônima, sendo uma delas elaborada pela própria pesquisadora, aproveitando a oportunidade do fórum para servir como recurso de provocação em sala. Na tabela abaixo, listamos as perguntas formuladas bem como os temas do curso às quais se relacionaram.

PERGUNTA	TEMA RELACIONADO
1) <i>Sabotadores são inimigos?</i>	Perfis QP
2) <i>Depois de um conflito, como recuperar o clima do grupo das organizações, considerando que a maturidade não é algo existente na equipe?</i>	Conflito
3) <i>Como estar atento o suficiente para reagir de forma ideal nos conflitos e tomar a decisão correta para o melhor resultado entre as partes envolvidas?</i>	Conflito

4) <i>Como garantir a necessidade de compartilhamento de propósitos em empresas cuja liderança/gestores “guardam a sete chaves” suas estratégias?</i>	Gestão do propósito
5) <i>O curso utilizou uma abordagem tradicional ou inovadora?</i>	Inovação
6) <i>Como engajar o time em um modelo de liderança franca?</i>	Liderança
7) <i>Como lidar com os líderes que não compartilham dos mesmos valores que você?</i>	Liderança e valores
8) <i>Como o líder exponencial deve se posicionar diante dos conflitos e barreiras, diante da quebra de valores da cultura da empresa?</i>	Liderança exponencial, conflitos, valores.
9) <i>Como encarar o desafio de levar ideias de empresa exponencial para uma organização linear, com cultura consolidada?</i>	Organização Exponencial
10) <i>Como desenvolver outras vertentes de comportamento no MBTI, por exemplo do introvertido para o extrovertido?</i>	Perfis MBTI
(Pergunta elaborada pela pesquisadora)	
11) <i>Quando refletimos sobre os conflitos com base no MBTI (foco nas diferenças individuais), não estaríamos negligenciando aspectos importantes culturais e relacionais, que impactam os grupos, como as micro disputas de poder, preconceitos, racismo, machismo, homofobia, etc.?</i>	Perfis MBTI e Conflitos

Tabela elaborada pela própria pesquisadora

Das dez perguntas que foram formuladas pelos alunos, 8 perguntas foram centradas em dúvidas sobre “como”, o que contribui à hipótese que construímos sobre o interesse compartilhado na turma por buscar uma aprendizagem centrada na aplicação prática de conhecimentos como uma expressão da subjetividade social do espaço de aprendizagem.

A maioria das perguntas elaboradas apontam o interesse de quem as formulou em buscar relacionar o aprendizado produzido no curso com seu cotidiano profissional, fazendo referência a situações específicas como “empresas cuja liderança/gestores guardam a sete chaves suas estratégias” ou “considerando que a maturidade não é algo existente na equipe” e a “organização linear, com cultura consolidada?”, convergindo à hipótese que temos feito sobre a implicação subjetiva da turma ter se expressado de forma predominante por se instrumentalizar a partir do que foi aprendido no curso e de estabelecer relações entre os conteúdos e suas vivências cotidianas, constituindo uma forma compreensiva de expressão da aprendizagem sobre a experiência prática.

No entanto, perguntas do tipo “*como recuperar o clima do grupo das organizações (...)*”, *como estar atento o suficiente para reagir de forma ideal nos conflitos, como garantir a necessidade de compartilhamento de propósitos, como engajar o time em um modelo de liderança franca, como lidar com os líderes que não compartilham dos mesmos valores, como o líder exponencial deve se posicionar diante dos conflitos e barreiras diante da quebra de valores da cultura da empresa?*”, por sua vez, expressam o interesse por buscar um tipo de conhecimento prescritivo, que sirva de forma *apriorística* para lidar com questões de natureza humana, como os conflitos, o engajamento de equipes, seus valores e propósitos e a cultura de um empresa. Dessa forma, convergem à hipótese que construímos sobre a expressão da subjetividade social da turma pelo compartilhamento da representação do saber como uma verdade a ser descoberta, bem como da representação reificada dos fenômenos humanos que estão pressupostas nas perguntas como se fossem previsíveis e passíveis de instrumentalização.

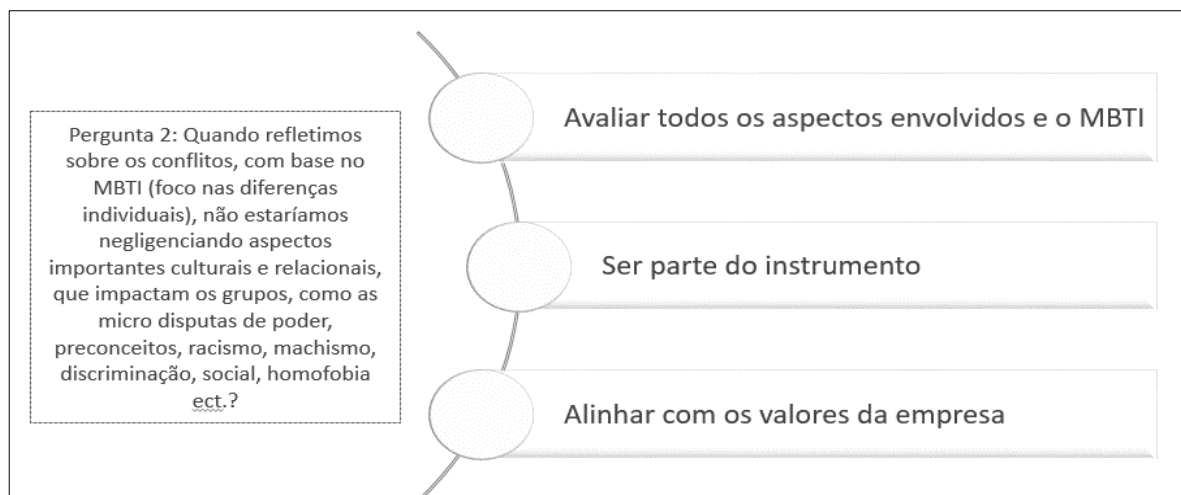
A predominância de questões de natureza pragmática⁴⁸, sem inquietações de ordem teórico-conceitual também corrobora à hipótese que temos construído sobre a expressão da subjetividade social da turma pelo compartilhamento de uma preocupação adaptativa em relação aos saberes apresentados, centrada em uma representação funcional-utilitarista da realidade empresarial, bem como pela predominância de interesses de ordem prática. A ausência de questionamentos de natureza teórica-conceitual ou que confrontasse de alguma forma os conteúdos, também converge a hipótese que construímos sobre compartilhamento de uma representação sobre a autoridade dos saberes que confere legitimidade aos conhecimentos ligados aos empreendedorismo apresentados no curso, como uma forma de expressão da subjetividade social da turma.

Nesse sentido, a prevalência de perguntas acerca dos temas e noções que foram abordados no curso (como gestão do propósito, dos valores, dos perfis MBTI, dos sabotadores e da liderança exponencial), apontam para a limitação que se configurou na turma de gerar problematizações que transcendessem as pautas discutidas ou que refletissem criticamente sobre elas, convergindo também à hipótese construída sobre a produção de uma aprendizagem predominantemente reprodutiva em relação aos conteúdos do curso.

⁴⁸ Segundo a corrente filosófica do pragmatismo, o sentido de uma ideia corresponde ao conjunto dos seus desdobramentos práticos. Tem como uma de suas referências William James (1878 apud ABBAGNANO, 2014) para quem a utilidade da filosofia deveria ser investigar apenas o que realmente faz diferença na vida prática. Assim, ele vai contra as reflexões filosóficas abstratas, princípios absolutos, sistemas fechados e teorias sobre origens, defendendo que teorias são instrumentos e não respostas para enigmas.

Vejamos a forma como algumas dessas perguntas foram discutidas e respondidas pelos grupos na dinâmica proposta pela instrutora Lucy no fórum das perguntas. Os slides que apresentaremos fazem parte do material que foi transcrito e consolidado durante a própria atividade do fórum, em projeção na tela em sala e compartilhado com os alunos ao final. Nele aparecem, de uma lado, as perguntas discutidas, e do outro, as respostas formuladas e sintetizadas pelo grupo que recebeu a pergunta, acrescidas por tópicos que foram sendo também levantados pela turma durante a apresentação de cada grupo, trazendo em cada slide a síntese do tratamento das questões pela turma como um todo. No slide a seguir, a pergunta foi aquela elaborada pela pesquisadora com o intuito de fazer uma problematização, procurando chamar atenção para aspectos sociais e relacionais que, como temos apresentado, não estavam entrando na pauta das conversações:

Imagem 19 – Exemplo de perguntas e respostas elaboradas pelos alunos – MBTI e conflitos.



Luís ficou responsável por apresentar a síntese do grupo. Logo que leu a pergunta, comentou “*pergunta de psicóloga essa, difícil (risos)*”. Explicou que no entendimento do grupo, todos os aspectos mencionados na pergunta deveriam ser analisados, além do MBTI, diante de uma situação de conflito. Que o MBTI deveria ser entendido como um instrumento importante, mas não iria resolver tudo, sendo uma característica da ferramenta não pretender resolver todas as situações. Para lidar com possíveis questões de preconceito e discriminação, a empresa deveria fazer um “*alinhamento de valores*” entre as pessoas e a organização, abordando a importância do respeito às diferenças.

É interessante notar que a estratégia pedagógica, por colocar os próprios alunos em debate para responder as questões, descentralizando dos instrutores o papel de dar as respostas,

poderia favorecer um espaço de diálogo que transcendesse os conhecimentos tratados no conteúdo do curso pelos alunos, a partir da troca de ideias entre eles. No entanto, a resposta do grupo manteve a abordagem centrada em uma análise instrumental da questão, focando em validar e delimitar o alcance do MBTI como ferramenta e propondo outra estratégia instrumental para lidar com as questões sociais não abrangidas pelo MBTI, que seria o alinhamento de valores, também abordado no curso, no módulo do instrutor Fred, por uma ferramenta específica para alinhar valores na organização, nos permitindo gerar um indicador que contribui à hipótese construída sobre o interesse compartilhado pela turma em estabelecer uma relação de adaptação e instrumentalização com os conhecimentos e ferramentas apresentados no curso como expressão da subjetividade social da turma.

A resposta do grupo também converge à representação racionalista que temos construído como forma de expressão da subjetividade social da turma, abordando processos como a disputa de poder, preconceitos, discriminação, como sendo passíveis de ser geridos por meio da declaração ou pactuação coletiva dos valores considerados importantes, indicando novamente a invisibilidade do caráter não racional, complexo e dinâmico das relações sociais e seus conflitos. Tanto o grupo quanto o restante da turma, durante a apresentação, ao invés de gerarem curiosidade, imaginação ou interesse diante do levantamento de aspectos apontado pelo grupo como “*difíceis*” e não alcançados pelo MBTI, conformaram-se na crença da possibilidade de existir alguma forma de controle e gestão delas, que se expressa na ideia de que se deve “*avaliar todos os aspectos envolvidos*”, expressando uma visão que não adentra em sua problemática, corroborando à hipótese de uma expressão passiva da aprendizagem em relação ao alcance das informações tratadas quando assumem um entendimento sobre a limitação do alcance da ferramenta MBTI, resumindo que “*não se pode resolver tudo com ela*”.

Vejamos mais duas perguntas e suas respectivas respostas formuladas durante a atividade do fórum:

Imagem 20 - Exemplo de perguntas e respostas elaboradas pelos alunos – Comportamento ideal em conflitos.

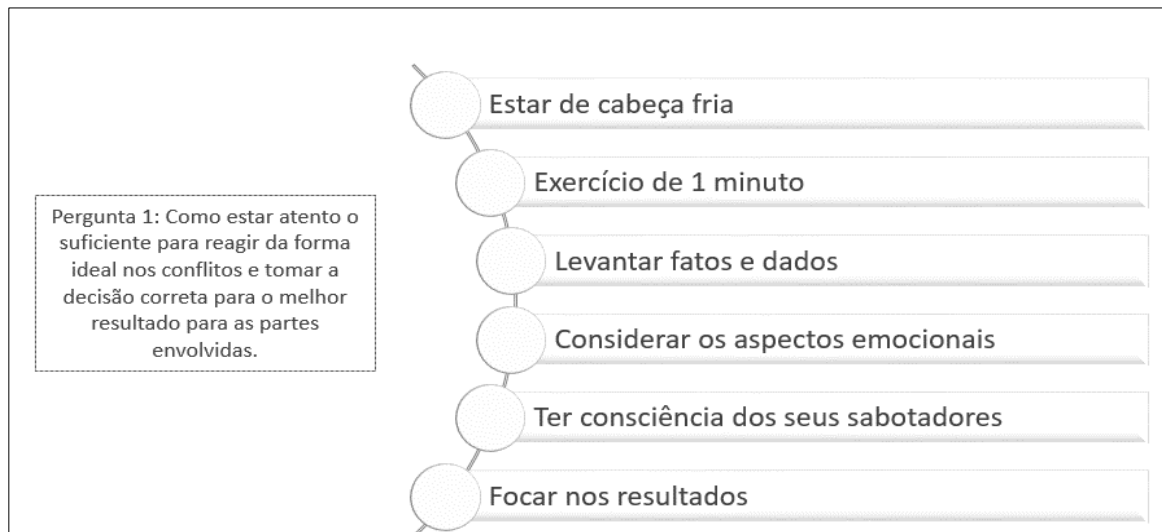
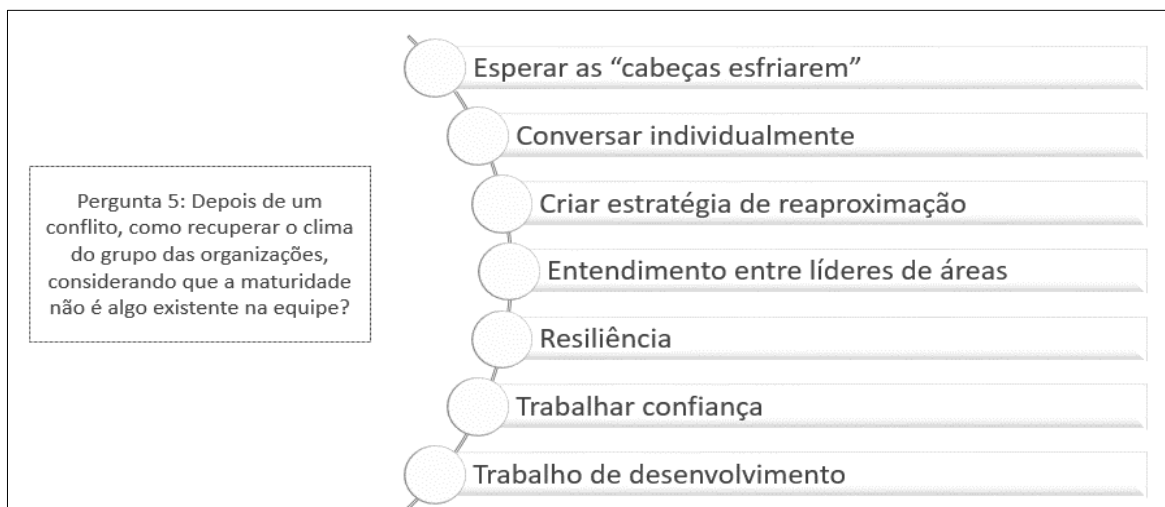


Imagem 21 - Exemplo de perguntas e respostas elaboradas pelos alunos – Conflitos e clima organizacional.



Além dos aspectos já abordados acerca do foco no “como” que ambas as perguntas apresentam, apontando o interesse em uma resposta prescritiva, a preocupação com uma reação “ideal” frente aos conflitos, que aparece na pergunta da imagem 20, também subtende a representação racionalista sobre a qual temos construído a hipótese de ter se constituído na subjetividade social da turma, se expressando na pergunta elaborada de forma maniqueísta sobre o que seria adequado ou inadequado pelos parâmetros da eficiência gerencial, pressupondo a possibilidade de um *script a priori* para o comportamento, a ser buscado pela liderança.

Por sua vez, a ideia de que “*a maturidade não é existente na equipe*”, que aparece na pergunta da imagem 21, aponta uma concepção subjacente de que os problemas trazidos pela questão são compreendidos como já relativos à dimensão individual das pessoas da equipe, **convergindo aos indicadores que temos construído sobre a ênfase predominante no indivíduo como foco de entendimento das relações sociais e conflitos do trabalho**. A mesma perspectiva é a que aparece nas respostas formuladas a ambas as perguntas, focadas em estratégias sobre a dimensão individual, como estar de “*cabeça fria*”, “*exercício de um minuto*” (técnica de *mindfulness*), “*ter consciência dos sabotadores*”, “*resiliência*” e “*conversar individualmente*”, por exemplo.

A dimensão social foi abordada nas respostas formuladas de forma instrumental e pontual, como “*trabalhar confiança*”, “*trabalho de desenvolvimento*”, “*criar estratégia de reaproximação*”, expressando a capacidade limitada do grupo para pensar acerca de possibilidades que envolvam a dimensão social nas dinâmicas interpessoais. Não houve qualquer questionamento, por exemplo, sobre qual o possível papel da própria organização na geração do conflito que a questão faz referência, ou sobre qual a natureza, ou origem do conflito, partindo-se, *a priori*, da proposta de intervenção sobre os indivíduos da equipe. Nesse sentido, **ambas as questões foram abordadas de modo convergente ao indicador anteriormente construído, os quais, em seu conjunto, convergem para a hipótese de concepções centradas no aspecto individual para explicar fenômenos organizacionais compartilhadas como forma de expressão da subjetividade social da turma, expressando-se pela predominante ausência de reflexões capazes de ampliar a inteligibilidade sobre a dimensão social desses fenômenos e complexificar os significados produzidos sobre os temas abordados**, articulando-se à produção de aprendizagens expressas pela despersonalização da informação e reprodução dos conteúdos.

Nas três perguntas e respostas apresentadas, a centralização das respostas sobre as ferramentas e conhecimentos disponibilizados no curso, apesar do espaço de discussão possibilitado pela dinâmica, somadas aos indicadores que construímos, **nos permitem gerar a hipótese sobre a produção predominante de aprendizagens com pouca produção reflexiva, expressas por aspectos como o interesse compartilhado pelos alunos em se mostrarem educáveis e aderentes à representação do empreendedor e líder idealizado, além da competitividade e das disputas de poder que construímos como uma expressão da subjetividade social da turma, formas de subjetivação que evocam os saberes consagrados no empreendedorismo e se defrontam com a própria limitação epistemológica das**

referências conceituais apresentadas no curso, as quais não favoreceram a abertura para zonas de inteligibilidade que transcendam às concepções e representações reificadas que perpassaram grande parte das ferramentas e técnicas trabalhadas.

Vale destacar que, apesar do curso ter se mostrado convergente com vários aspectos que temos caracterizado como dominantes na subjetividade social do contexto empresarial e expressa pelo gerencialismo, nos chamou a atenção um aspecto que construímos **como indicador da forma destoante de sua expressão singular na subjetividade social do espaço da aprendizagem, expresso no compromisso dos instrutores em provocar desconforto nos participantes**, algo que foi praticado por todos eles e permitiu a emergência de alguns conflitos ao longo das atividades e o tensionamento de convicções e saberes prévios dos alunos. **Corroboram a esse indicador, a frequência com que o tema dos conflitos foi atravessando os interesses da turma, como vimos comparecer também nas perguntas debatidas no fórum de encerramento, assim como algumas falas dos participantes no encerramento do curso** como a de João, que afirmou *“caiu o meu véu da ignorância aqui, e trouxe da teoria pra prática o conhecimento sobre mim, vendo que não sou líder perfeito”*, a de Pedro que disse *“o melhor é me sentir mais preparado para encarar os conflitos. Foi um soco no estômago ver que só sei que nada sei”* e a de Lúcio *“meu objetivo com o curso foi excedido, muito aprendido sobre essa jornada de ser líder, enxergando agora tantos desafios pela frente”*.

Tanto as dinâmicas de grupo, quanto as aulas expositivas, por mais que estivessem atravessadas em seus conteúdos pelos saberes, valores, representações e concepções hegemônicas do gerencialismo, foram tratadas com frequência pelo uso de perguntas, debates, espaços de conversação e experiências em grupo, convidando permanentemente a participação e o posicionamento dos alunos. As dinâmicas foram propositalmente pensadas para gerar alguns desconfortos e tensões, mesclando e desfazendo grupos, seja pelos perfis mapeados ou pelas afinidades percebidas pela equipe de instrutores, além de instaurar tempos curtos para as tarefas e modificar regras nas dinâmicas para desestabilizar as atividades, algo que foi exposto pelos instrutores como um objetivo intencional de fomentar experiências que pudessem fazer emergir conflitos e provocar o estabelecimento de relações entre os conhecimentos apresentados e as experiências da turma.

Consideramos esses aspectos **como indicadores de uma expressão que destoa da subjetividade social dominante no contexto empresarial** porque, sendo uma empresa com interesses comerciais, seria usual preponderar o interesse pelo conforto e bem-estar nos alunos, na condição de clientes do serviço prestado, buscando evitar confrontos ou tensões para garantir

a satisfação com serviço, como rezaria a ideia popular no campo empresarial de que “o cliente tem sempre razão”. No entanto, interpretamos que, neste quesito, o compromisso pedagógico parece ter sopesado o interesse comercial, algo que, apesar das experiências de desconforto que poderiam deixar uma impressão de descontentamento nos alunos, não anulou a satisfação deles ao final do curso, os quais expressaram em momentos formais e informais, a prevalência de impressões muito positivas sobre o programa ofertado. Todavia, apesar das estratégias pedagógicas terem sido frequentemente voltadas a fomentar espaços de diálogo e provocação, como vimos, o alcance das reflexões produzidas pelos alunos se expressou de forma limitada, levando-se em conta as expressões da subjetividade social aqui apresentadas.

c) Síntese e considerações finais sobre a subjetividade social da turma

Este primeiro eixo de produção teve como foco o objetivo específico de **estudar a subjetividade social do espaço da aprendizagem produzida em uma prática educativa empresarial**. A partir de uma imersão no *lócus* de pesquisa e um esforço construtivo-interpretativo, encontramos **como principais expressões da subjetividade social da turma** as seguintes:

- Preocupação central de se adaptar às mudanças, assim como a crença na possibilidade de geri-las em suas diversas formas, gerando um interesse comum que orientava o foco das discussões em sala por uma concepção funcionalista e instrumental sobre os temas, bem como em uma relação passivo-adaptativa com as ideias em pauta;
- Articulado ao anterior, predominância de interesses de ordem prática, focados na instrumentalização como resultado da aprendizagem, bem como em demonstrar que se percebeu a aplicação prática dos conteúdos do curso nas situações vivenciadas. Forma de subjetivação que também se expressa pela quase ausência de uma implicação equivalente com a dimensão teórica envolvida na aprendizagem pela turma.
- Representação hierarquizada dos saberes que confere legitimidade e autoridade aos conhecimentos ligados aos empreendedorismo, pelo status que adquiriram na experiência prática de sucesso de empreendedores, consultores e empresas renomadas no campo do empreendedorismo, ao mesmo tempo que se expressa

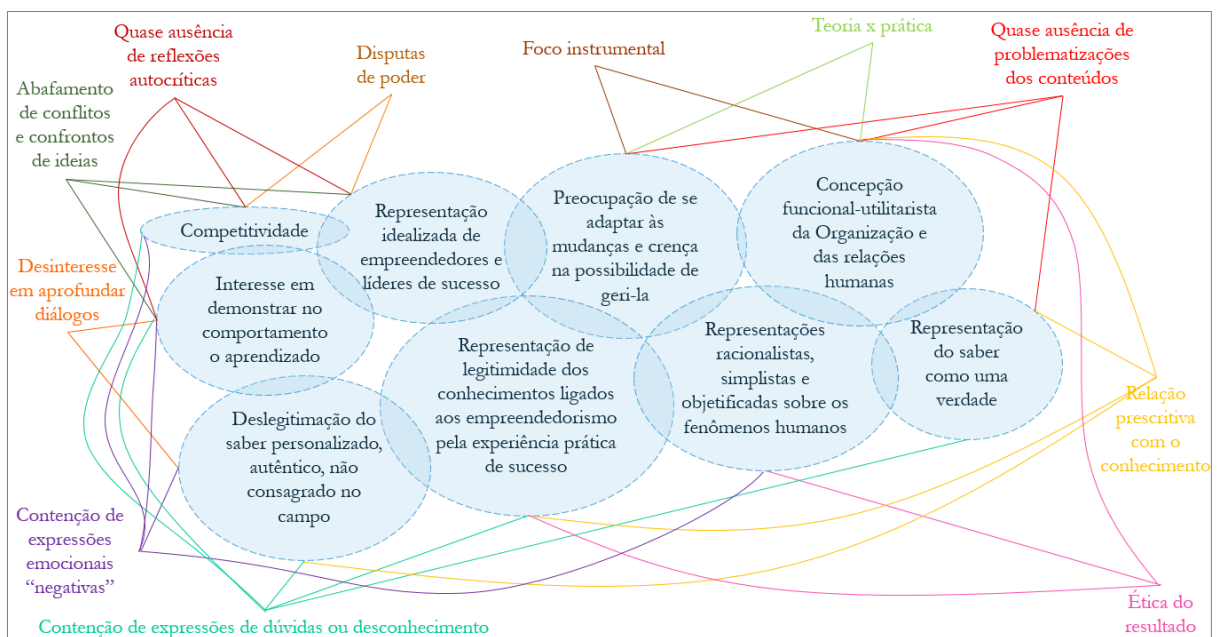
pela deslegitimação do saber personalizado, autêntico e pessoal. Este tomado tanto no sentido cultural mais amplo, do conhecimento produzido no Brasil, quanto no sentido organizacional ou pessoal, se expressando pela invisibilidade de ideias alternativas que não pudessem ser equiparadas ao consagrado, ou que fujam de seu escopo;

- Representação idealizada de empreendedores e líderes de sucesso que se expressou como dotados de características como consciência, capacidade de gestão e controle sobre si, sobre suas próprias emoções e sobre as situações e pessoas que os rodeiam, resiliência, flexibilidade, eficácia, *expertise*, criatividade, motivação e busca ativa pelo aprendizado contínuo;
- Representação do saber como uma verdade a ser descoberta, passível de apreensão *a priori*, a qual se expressou pelo caráter prescritivo que os conhecimentos foram adquirindo em comentários e perguntas formuladas;
- Interesse compartilhado de comunicar uns aos outros e aos instrutores algum nível de pertencimento e proximidade aos saberes da gestão. Interesse que se manifestou na turma pelo frequente direcionamento do foco das conversações mais na reafirmação de expressões e ideias gerenciais em voga do que na personalização dos saberes a partir de experiências proporcionadas em sala.
- Representações racionalistas, simplistas e objetificadas sobre os fenômenos humanos, expressando entendimentos limitados sobre sua dimensão social, relacional, não consciente orientando explicações centradas em processos individuais, conscientes e adaptativos para compreender a realidade organizacional;
- Articulado ao anterior, concepções centradas no aspecto individual para explicar fenômenos organizacionais, expressando-se pela predominante ausência de reflexões capazes de ampliar a inteligibilidade sobre a dimensão social desses fenômenos e complexificar os significados produzidos sobre os temas abordados.
- Concepção funcional-utilitarista das relações humanas, expressando o interesse comum focado nos resultados de negócio por uma orientação utilitarista dos temas estudados e da aprendizagem, desprovida de reflexões éticas, políticas ou teórico-conceituais aprofundadas.

- Competitividade como valor que se expressou em sistemas relacionais orientados pela disputa de poder e articuladas ao interesse comum de demonstrarem correspondência à representação idealizada da liderança eficaz no espaço da aprendizagem, o que se constitui como expressão própria da subjetividade social que se constituiu na turma;

Ilustramos na figura abaixo, a forma como as principais expressões da subjetividade social se caracterizaram no espaço da aprendizagem:

Imagem 22 – Principais expressões da subjetividade social da turma



A partir do conjunto de construções feitas sobre a subjetividade social da turma, compreendemos que o espaço social de aprendizagem foi se expressando pela invalidação de manifestações emocionais e reflexivas personalizadas, ou associadas a ineficácia como a dúvida, a possibilidade de errar, de não saber, ou de saberes que transcendessem os estereótipos ligados à representação idealizada do empreendedor e líder de sucesso. Expressão que se articula à preocupação compartilhada com a adaptação que também se constitui como expressão da subjetividade social dominante no contexto empresarial, seja em relação aos saberes apresentados, ou aos comportamentos idealizados, à despeito do discurso recorrente de valorização da criatividade, do pensamento “fora da caixa”, da descoberta, da experimentação e da ousadia como fundamentos da liderança eficaz. Dessa forma, compreendemos que foram se constituindo condições subjetivas pouco favoráveis à emergência de reflexões autocríticas, problematizadoras em relação ao conteúdo, e da produção de aprendizagens criativas, ou seja, que se caracterizassem pela personalização da informação, pela confrontação com o dado e pela

produção de ideias próprias e novas, favorecendo expressões compreensivas e reprodutivas de aprendizagem.

Nesse sentido, a partir do processo construtivo-interpretativo sobre as formas singulares de expressão da aprendizagem que relacionamos às formas de expressão da subjetividade social da turma pesquisada, compreendemos como **expressões predominantes da aprendizagem produzida na turma** as seguintes:

- Em termos de conteúdos o caráter reprodutivo da aprendizagem se manifestou predominantemente, tanto pela forma despersonalizada de abordar as informações apresentadas no curso em seus comentários, perguntas e formulações em sala, quanto pela reprodução dos conteúdos na forma como os participantes entraram e saíram das dinâmicas de grupo manifestando, em geral, as mesmas concepções que tinham, *a priori*, sobre si e os outros, analisando as vivências apenas pela confirmação das informações previamente dadas no conteúdo do curso, sem produzir reflexões e discussões que as transcendessem, nem aportando à construção de significados acerca das dinâmicas grupais que lhes permitissem gerar novas formas relacionais, com genuína autocrítica, de gerar diálogos implicados com a abertura e o confronto de ideias para produzir um aprendizado coletivo que avançasse as formas pré-concebidas sobre si e sobre o outro previstas no conteúdo.
- Por outro lado, compreendemos que, de forma predominante, os alunos se implicaram subjetivamente como agentes do processo de aprendizagem, expressando caráter ativo em aprender, pelo interesse em se instrumentalizarem a partir dela, estando atentos aos instrutores e engajados nas atividades. Além disso, ainda que por meio da reprodução das informações, buscavam demonstrar o entendimento dos conteúdos em diferentes contextos práticos, tanto os vividos no espaço de aprendizagem, quanto nos exemplos pessoais que traziam em seus comentários, relacionando-os aos conteúdos. A implicação subjetiva com a experiência no espaço da aprendizagem também se expressou pelo interesse comum de se mostrarem aderentes, em termos comportamentais, às representações que perpassavam os temas e conteúdos abordados. Dessa forma, compreendemos como uma forma peculiar de expressão no contexto da turma, da aprendizagem compreensiva em relação às experiências no processo da aprendizagem, na medida em que essa implicação subjetiva, em seu caráter ativo, não se expressou pela centralidade de operações reflexivas, como tem sido definido esse tipo de aprendizagem por Mitjans Martínez e González Rey (2017), restringindo-se, em

termos operacionais, por assimilações lineares e descritivas dos conteúdos, ainda que implicados na aprendizagem pelo interesse em se instrumentalizarem com esses conteúdos para sua experiência prática cotidiana.

A partir dessas construções, compreendemos que o estudo das expressões da subjetividade social se tornam fundamentais para gerar inteligibilidade às formas peculiares de expressão da aprendizagem no campo da educação empresarial, ainda que tenhamos estudado suas formas predominantes, sem adentrar na configuração subjetiva da aprendizagem de cada um dos participantes. No tópico seguinte, apresentaremos o estudo de caso de um desses alunos para compreender como se configurou subjetivamente sua aprendizagem neste contexto.

5.2 Eixo de produções 2: Configurações subjetivas da ação de aprender – o caso de Jorge

Partindo dos objetivos específicos elaborados para a pesquisa, a construção do estudo de caso pretendeu estudar configurações subjetivas da ação de aprender, produzidas no contexto de uma prática educativa empresarial, relacionando-as com os tipos de aprendizagem produzidos, tendo como foco a aprendizagem criativa. A seguir, faremos a caracterização do participante, para em seguida apresentar a aprendizagem produzida por ele, bem como as construções sobre as configurações subjetivas da ação de aprender.

a) Caracterização do participante.

Jorge, 42 anos, é natural do Rio de Janeiro e atualmente sócio-diretor da empresa JR⁴⁹ Consultoria e Treinamento, onde ingressou aos 17, como boy, trabalhando com serviços auxiliares. Na época, a empresa tinha outro nome, R Consultoria e Treinamento, e era de propriedade de Ronald, seu fundador, que desde que Jorge era muito jovem o identificou com grande potencial de desenvolvimento, segundo o seu relato. Após pouco menos de 2 anos de seu ingresso na empresa, Jorge foi transferido para a área de operações e, em menos de 2 anos nessa área, foi convidado por Ronald para ocupar um novo cargo de assistente na área

⁴⁹ Todos os nomes de empresas e pessoas que serão mencionados são fictícios. Adotamos o nome fictício de empresa R para nos referir o período em que Ronald era o dono. Após a fusão com a empresa J, fundada por Jorge, chamamos a empresa de JR.

financeira. Jorge não sentia interesse pela área, mas foi despertando sua curiosidade a partir de diálogos que afirma terem sido muito enriquecedores com Ronald e com a gerente da área na época.

Com grande facilidade para aprender os trabalhos da área, após mais dois anos, aos 23 anos de idade, Jorge recebeu um novo convite de Ronald, dessa vez para assumir a gerência da área financeira, tendo em vista a demissão da gerente que ocupava o cargo. Em seu relato, Jorge aponta que foi um momento de ascensão na empresa marcado por uma relação de admiração mútua entre ele e Ronald, que o tratava como um *coachee*⁵⁰, tendo, inclusive, apresentado parte dos diálogos que eles tinham nessa época em um dos livros que publicou, abordando a temática do *coaching*. No livro, Ronald descreve de forma valorativa o rápido desenvolvimento profissional e de liderança demonstrado por Jorge, motivo pelo qual o selecionou como estudo de caso em seu livro.

Após 10 anos trabalhando na empresa R⁵¹, tendo passado também pela área de marketing, pela área comercial e pela área de gestão de projetos, Jorge percebeu que não poderia mais ascender na carreira naquela empresa e decidiu se desligar em 2004, mesmo ano em que abriu uma empresa própria no mesmo ramo, a J Consultoria e Treinamento, na qual se desenvolveu profissionalmente ao longo de 08 anos. Sua empresa teve crescimento rápido, chegando, em 2010, a receber um prêmio pelo *Project Management Institute* do Rio de Janeiro - PMI RIO em reconhecimento à excelência de projeto inédito implantado em 2008 com o objetivo de apresentar casos práticos de gestão de projetos, proporcionando trocas de experiências entre empresas renomadas em uma atividade de curta duração. Essa atividade tem tido entre uma e duas edições anuais até os dias de hoje. Em 2011, recebeu também o prêmio da Revista Pequenas e Médias Empresas pelo destaque da rentabilidade ocupado pela empresa em um ranking nacional. No entanto, em 2012, em diálogos com Ronald que permaneceu sendo um amigo, decidiram fazer a fusão das duas empresas em uma, a atual JR Consultoria e Treinamento. Esta empresa, após a fusão, também recebeu um prêmio, em 2016, como fornecedor destaque de uma das empresas cliente da JR.

Sua trajetória profissional de ascensão foi acompanhada por seu desenvolvimento nos estudos. Jorge é graduado em Administração, curso que escolheu após sua experiência na área financeira da empresa R, tendo migrado do curso que fazia antes, em Análise de Sistemas com

⁵⁰ *Coachee* é a denominação convencional do cliente em uma relação de *coaching*, sendo o *coach*, aquele que presta o atendimento.

o qual não teve identificação. Em uma das dinâmicas conversacionais, explicou que havia escolhido Análise de Sistemas por ser um curso que estava em moda, com promessa de ser uma profissão rentável. Porém, no 4º semestre, percebeu que não tinha conexão com o curso e já se identificava com atividades administrativas que executava na empresa R, optando por mudar de curso. Posteriormente, em 2001, cursou um MBA em Gestão de Projetos, ocasião em que fortaleceu a construção de uma rede de relacionamentos da qual absorveu grande retorno em termos de parcerias, contratos, consultorias, convites para diversos trabalhos, negócios e, dentre eles, o da docência. Na época, a metodologia do PMI de gerenciamento de projetos estava chegando ao Brasil e Jorge inaugurou formações de turma aberta com base na metodologia, tendo se tornado uma referência neste tema no Brasil. Desde então, foi convidado a dar aulas sobre o tema para cursos de pós-graduação em instituições como PUC-RJ, FGV, IBMEC, entre outras, experiência muito marcante para Jorge, que o levou, em 2011, a cursar mestrado em Sistemas de Gestão. Tanto o contexto do mestrado, quanto o da docência foram espaços nos quais Jorge construiu importantes relacionamentos profissionais que lhe oportunizaram diversos negócios e o desenvolvimento de sua empresa J, a qual foi adquirindo grande destaque no mercado, chegando a superar a posição que a empresa R ocupava no mercado na época, segundo seu relato.

Além dessa trajetória profissional e acadêmica Jorge teve, em etapa anterior de sua vida, experiências em atividades bem distintas. Com uma história familiar pregressa marcada por dificuldades financeiras e familiares, teve um pai alcoólatra que tornava ainda mais difícil o equilíbrio financeiro da família. Desde os 12 anos de idade, começou a trabalhar para auxiliar sua mãe com as despesas da família, composta também por seu irmão mais velho. Nessa época, chegou a trabalhar como auxiliar em uma oficina automotiva, como auxiliar de mecânica e também em um bar, no período noturno, até ingressar na empresa R. Desde o início, buscou uma situação financeira que lhe permitisse custear os próprios estudos, assim como prestar apoio financeiro à família, inclusive depois de sair de casa. Recorda que era estimulado pelos amigos a usar o salário para obter coisas como comprar um carro, mas desde então, já tinha em mente economizar suas primeiras conquistas financeiras para as futuras necessidades de estudo.

Desde a infância, Jorge auxiliou na função de provedor na família, tendo se tornado, mais tarde, responsável pela melhora significativa das condições de vida de seus familiares. Proveu nova moradia e apoio no sustento de seus pais, proveu nova moradia e emprego para seu irmão, além de suporte em diversas situações de problemas cotidianos enfrentadas por eles, tanto de ordem burocrática quanto financeira. Seu pai faleceu em 2011 e, atualmente, sua mãe

e irmão moram juntos em uma casa construída por Jorge. Tendo passado por um casamento e divórcio entre 2000 e 2001, Jorge casou-se novamente em 2005 com Marta, com quem teve uma filha em 2006. Os três residem atualmente no Rio de Janeiro em uma casa próxima à de sua mãe e irmão.

b) Caracterização da aprendizagem de Jorge

Durante o curso presencial, Jorge geralmente esteve participativo, interagindo de forma aberta nas atividades que envolviam conversações, debates e dinâmicas em grupo. Em situações nas quais os instrutores perguntavam a opinião dos alunos sobre uma temática, Jorge mostrava-se ora mais interativo, ora mantendo-se mais calado e introspectivo, sem demonstrar a necessidade de falar em todas as situações. Durante os momentos de aulas expositivas, fazia anotações pontuais, e parecia sempre atento em escutar, tendo poucos momentos de dispersão com o telefone celular, seja na digitação ou em saídas rápidas para atender ligações, algo que estava sendo corriqueiro com os demais alunos, talvez pelo fato de serem todos ocupantes de funções gerenciais. Durante os intervalos e os almoços, Jorge sempre ficava em conversação com os outros alunos, comentando o que foi visto no curso, trocando ideias e experiências.

Suas participações, em alguns momentos, apontaram características de uma expressão criativa da aprendizagem, seja pela produção de ideias próprias, reflexão com algum nível de personalização, seja pela confrontação com aspectos da subjetividade social da turma conforme construída no tópico anterior, ou com o conteúdo apresentado. Em outros momentos, também apontaram características de uma expressão compreensiva da aprendizagem, pela implicação nas atividades e conversações, pela capacidade de relacionar os temas discutidos entre si e com sua atuação profissional cotidiana, assim como pelo compromisso em adotar ferramentas e técnicas após a realização do curso, do modo como foram apresentados, em sua atuação como líder na JR. Apontaremos a seguir, algumas situações que construímos para caracterizar essas expressões, as quais também puderam ser compreendidas de forma mais aprofundada ao longo do estudo de caso nas configurações subjetivas de sua ação de aprender naquele momento e em momentos posteriores, a partir do acompanhamento do caso para a pesquisa.

Uma das situações ocorreu no segundo dia do curso, após realizarmos uma dinâmica ao ar livre promovida pelo instrutor Fred, na qual, em um contexto simulado, as pessoas tinham funções fictícias dentro de equipes de trabalho (supervisor, gerente, operário, etc.). Essas

funções iam sendo trocadas ao longo da dinâmica por aquele que ocupava a função gerencial, e a tarefa de cada equipe consistia em realizar o maior número de um tipo específico de nó em um barbante no menor espaço de tempo, o que seria considerada a entrega das equipes, que competiam entre si. Após a conclusão da dinâmica, abriu-se uma roda de conversa sobre quais reflexões os alunos fizeram. Em um dado momento, seguiu-se as seguintes falas:

Instrutor Fred: O que vocês acham que prejudicou a meta das equipes à medida em que fazíamos o rodízio de funções?

Joana: Acredito que quando fiquei como supervisora, ainda não tinha dado tempo de saber como seria uma boa forma de fazer a operação, então não pude apoiar o operário de forma mais assertiva. Só quando fui executar que entendi o melhor jeito, mas já era outra etapa. Se tivesse outra rodada o resultado já seria melhor.

Euler: No nosso caso, acho que os perfis não foram bem definidos. Quem tinha mais habilidade para a operação foi escalado para ser gerente, ficando a operação na mão de quem não tinha tanto jeito para aquela tarefa. Então a produtividade caiu.

Lucio: Acho que só duas pessoas da nossa equipe tinham perfil para fazer bem a tarefa, quando elas mudaram de função a velocidade caiu mesmo.

Instrutor: Ora, foram vocês gerentes quem escolheram quem ficaria em cada função. Pelo que estou entendendo, se essa fosse uma situação real, quem eu deveria demitir então seriam vocês?

O instrutor fez a pergunta sorrindo em tom irônico, ao que, imediatamente, todos da sala respondem em coro “Não!”, também sorrindo em gargalhadas. Como se essa hipótese fosse obviamente esdrúxula.

Jorge: Eu diria que sim. Acho uma pergunta importante para refletir. Porque tão importante quanto saber identificar as melhores pessoas para diferentes funções, é sabermos, como líderes, a hora de recuar. De reconhecer nossa limitação e deixar que, mesmo que provisoriamente, alguém melhor habilitado tome a frente de determinadas situações. Se eu não sei como funciona a operação ou sei executar ela melhor do que os demais, não adianta me apegar à liderança dela e procurar um culpado quando deu errado. Saber liderar é também saber quando você não é melhor a pessoa para dirigir. Não diria demissão, mas pensar na troca, mesmo que provisória, de quem estava nas funções de liderança, e não só na operação para cumprir aquela meta. Ninguém levantou essa hipótese durante a dinâmica para negociar a própria função.

Jorge fez sua colocação com seriedade, e os demais do grupo, assim como o instrutor acolheram com certa surpresa sua reflexão, ainda que a linha de discussão não tenha sido alterada, mantendo-se em torno da descrição das funções estabelecidas pelo enunciado da dinâmica, como se o que o que tivesse se desenrolado na atividade fosse inevitável, e com um

tom sutil de justificativa de cada um sobre possíveis fatores ligados à queda dos resultados de suas equipes que isentassem suas responsabilidades. Essas reações expressam a forma como a disputa de poder, a rejeição do erro ou do não-saber, a representação idealizada da liderança e o interesse em demonstrar aderência a ela se expressavam na subjetividade social da turma, como construímos no tópico anterior. A fala de Jorge, no entanto, foi de encontro ao consenso coletivo que rejeitou a hipótese irônica posta pelo instrutor, trazendo uma reflexão autocrítica sobre a limitação dos líderes e a possibilidade de reconhecerem e recuarem voluntariamente diante do não-saber, assim como de dar lugar de poder a alguém que não esteja legitimado pelo cargo, quando diz que é importante “*reconhecer nossa limitação e deixar que, mesmo que provisoriamente, alguém melhor habilitado tome a frente de determinadas situações*”. Dessa forma, **construímos um indicador de que Jorge desenvolvia reflexões que não convergiam com formas compartilhadas na subjetividade social da turma e que não teve receio de confrontar o consenso coletivo**, mesmo após uma reação grupal de deboche à hipótese ironicamente colocada pelo instrutor.

Houve diversas situações semelhantes a essa em que Jorge assumia na turma o papel de confrontar o que era tratado com algum nível de obviedade ou banalização, contribuindo para tensionar algumas discussões ao longo do curso. Como na situação anterior, **suas colocações frequentemente tinham um componente de autocrítica que convidavam à mudança do foco das discussões para uma observação que incluísse a autoanálise, algo que interpretamos como sua capacidade de produzir sentidos subjetivos em uma expressão destoante daquelas predominantes na subjetividade social da turma, expressões que nos permitiram construir indicadores da expressão criativa de sua aprendizagem, pela forma personalizada de aprender e pela capacidade de confrontar o que se instituía na turma, e que aprofundaremos mais adiante, na construção acerca das produções de sentido subjetivo ligadas à sua história de vida.**

Outra situação ocorreu no terceiro dia, no módulo do instrutor Gilberto, após uma dinâmica de grupo na qual os alunos, divididos em dois grupos concorrentes, deveriam construir coletivamente uma estrutura de bastões de madeira em um curto espaço de tempo. Durante a atividade, algumas tensões e discussões leves se manifestaram e, em seguida, abriu-se a roda de conversa pelo instrutor para o diálogo sobre a experiência. Em determinado momento, deu-se as seguintes falas:

Thaís: Eu confesso que depois de ver tanta gesticulação disputando para dizer como devia ser feita a construção, me afastei um pouco, ninguém me deu espaço. Me desmotivei com a atividade.

João: Eu também, fiquei mais na minha, da metade pro final. Não vou “brigar” pra ter razão. Se precisassem de mim, estava ali.

Joana: Foi muito tenso porque teve uma hora que eu tinha certeza que sabia como era a montagem, mas todo mundo queria testar também suas ideias e foi difícil chegar no consenso, todos queriam falar, mas não escutar. Por isso acabamos falhando, infelizmente.

Lucio: Acho que tinha muito cacique e pouco índio. Por isso, infelizmente não conseguimos completar a tarefa. Fica um sentimento ruim por perceber que apesar de estarmos entre pessoas tão preparadas e engajadas, não conseguimos realizar algo tão simples.

Anselmo: Tivemos que dedicar parte da nossa energia em evitar conflitos, estavam todos muito cheios de ideias e de pró atividade, virou uma disputa. Se cada um estivesse fazendo sozinho, teríamos concluído com tempo de sobra.

Pedro: Acho que nosso grupo acabou tendo mindsets muito diferentes, o que nos fez perder tempo. Mas se tivessem nos dado mais uns 3 minutinhos, teríamos conseguido, certeza.

Ricardo: Fiquei pensando como conseguir trabalhar em um grupo que estava em conflito de entendimento e com um prazo curto pra completar a tarefa. Alguém acaba tendo que pegar e assumir, e não ficar dando moral para discussão. Depois se lava a roupa suja. Mas acho que se incomodaram comigo.

(...)

Jorge: Penso que o conflito é o melhor que essa atividade tinha para o nosso aprendizado. O prazo curto fez ele aparecer. O pior conflito é o conflito velado. Aquele que a gente evita e finge que não existe. Aqui a gente experimentou algo mais próximo do mundo real, não faria sentido sair daqui achando todas as experiências maravilhosas, sendo que no mundo lá fora as disputas são o nosso cotidiano. Foi frustrante, não concluímos, me vi pensando que sabia a solução, talvez não soubesse de verdade, na hora me senti angustiado, mas tinha que respeitar a tentativa do Luís que estava com os bastões na mão. Procurei exercitar o desapego da minha necessidade de controle e de acerto, para poder apoiar a equipe, mesmo assim, talvez tenha feito ele se sentir meio pressionado na hora. Tá evidente que o sentimento geral foi o de frustração, mas o melhor dessa experiência é podermos encarar os conflitos com franqueza e fazendo uma autocrítica.

Nesta situação, novamente, Jorge apresenta uma discordância com a linha de discussão que o grupo estava desenvolvendo, mais voltada para os sentimentos de pesar diante dos conflitos e apontando para as dificuldades que vivenciaram com os outros colegas, do que para uma reflexão propositiva sobre o que se estabeleceu, com autocrítica. Ainda que sua preocupação com “o mundo de disputas” se expresse em convergência com visões de mundo compartilhadas no contexto empresarial, que constituem uma expressão da subjetividade social dominante nesse contexto e que se singularizou no espaço social da aprendizagem, **sua colocação neste momento nos permite construir outro indicador de sua forma destoante**

de se expressar em relação a forma dominante que se instituía na subjetividade social da turma. Como vimos no tópico anterior, de forma dominante, compartilhavam uma representação do conflito como algo a ser contornado pela representação idealizada da liderança que associa eficiência a controle, resiliência e adaptabilidade.

Além disso, nesta situação apresentada também estava presente a representação da liderança como lugar de poder, de modo que as tentativas fracassadas dos alunos com a tarefa e a necessidade de encontrar uma estratégia consensual para seguir como equipes, tensionava essa representação, por um lado, quando tentavam e falhavam e, por outro, quando tinham que dividir o poder decisório, o mérito ou a responsabilidade pela estratégia tomada. Nesse contexto, interpretamos que a roda de conversa se converteu em um espaço de desabafo por não conseguirem exercer um destaque individual na atividade, quando enfatizam como teria sido melhor se tivessem feito sozinhos, assim como por demonstrarem esquivas sutis da responsabilidade pelas falhas que ocorreram, sendo constantemente atribuída aos demais, ou ao tempo curto, ou aos perfis incompatíveis, ou pelas características do grupo, entre outros fatores alheios a si mesmos ou à dinâmica relacional. Sobre essas expressões, **geramos um indicador da forma como interesses ligados a competitividade e busca de poder constituídos na subjetividade social da turma, como vimos no tópico anterior, geravam um espaço pouco favorável à reflexão autocrítica que foi produzida por Jorge.**

A colocação de Jorge nesse momento foi dissonante e sutilmente crítica também ao posicionamento dos colegas, na medida em que focou no que a experiência poderia agregar para si ao invés do sentimento de mal-estar experimentado, valorizando o que estava sendo objeto de rejeição pela turma: o conflito, e valorizando a autoanálise como aprendizado oriundo da dinâmica, enfatizando algo que recobrava a responsabilidade que os demais alunos, em sua maioria, pareciam tentar despersonalizar, frente às falhas cometidas. **Tendo se colocado com a mesma firmeza e tranquilidade que na situação anterior, construímos um indicador de que Jorge encontrava nesses momentos um relativo conforto em destoar do grupo e em demonstrar independência em relação aos pensamentos e sentimentos compartilhados, assim como um compromisso com a reflexão autocrítica, capacidades que interpretamos como indicadores de uma expressão criativa da aprendizagem, e de sua condição de sujeito em relação a ela,** algo que também aprofundaremos mais adiante, na construção acerca das produções de sentido subjetivo ligados à sua história de vida.

Ainda nessa situação, vale salientar que, ao comentar que exercitou “*o desapego da necessidade de controle e de acerto para apoiar a equipe*”, Jorge também trouxe uma reflexão

conectada com um conhecimento que foi apresentado no curso no dia anterior, quando foram avaliados e discutidos perfis comportamentais, com base no instrumento QP de avaliação dos “sabotadores internos”. Na ocasião, Jorge teve os padrões “controlador” e “vigilante” identificados como os seus mais acentuados sabotadores, que de acordo com o instrumento, estariam prejudicando o desenvolvimento de seu potencial. A partir da conexão feita por ele entre o conteúdo de um tópico anterior do curso e a dinâmica em questão, **construímos um indicador de expressão da aprendizagem compreensiva produzida por ele em relação ao conteúdo apresentado, na medida em que foi capaz de relacioná-lo em uma situação diversa daquela em que foi trazida à turma, a partir de sua implicação subjetiva com o aprendido no módulo anterior, implicação que expressa uma produção subjetiva ligada à necessidade de se instrumentalizar com o conhecimento apresentado**, sendo convergente com uma forma dominante de expressão da subjetividade social da turma.

Ainda que Jorge tenha demonstrado uma compreensão reprodutiva do conteúdo propriamente dito neste momento, relacionado aos perfis QP, a forma e contexto em que a mencionou, com caráter **confrontativo, nos permite gerar um indicador da expressão de sua personalização da experiência da aprendizagem, que o levou a usar tal conhecimento à serviço da autocrítica, despindo-se de um discurso auto valorativo naquele momento, de forma distinta do que se expressava predominantemente na turma**, em que o foco das discussões coletivas vinha sendo colocado à serviço da esquiva à responsabilidade por falhas ocorridas na dinâmica e da afirmação de eficácia individual. A partir dessa interpretação, **construímos outro indicador de uma expressão da sua aprendizagem criativa em relação ao uso desse conhecimento no espaço da aprendizagem, com uma personalização e confrontação frente à forma usual como a turma vinha relacionando o conhecimento dos perfis para justificar e naturalizar os conflitos**, sem expressar uma reflexão autocrítica ou gerar um espaço dialógico a partir deles. Jorge produziu uma reflexão que se traduziu em um esforço intencional de agir de forma diferenciada da que lhe seria habitual na atividade mencionada, respeitando o colega que a estava protagonizando naquele momento, o que expressa seu processo ativo na abertura de uma nova forma de subjetivação da experiência, fora de uma representação de controle associada à liderança.

Em outra situação, durante uma atividade realizada no terceiro dia, no módulo do instrutor Fred, os alunos foram divididos em dois grupos para discutir um texto que deveria ter sido lido previamente. O texto era retirado da edição nº 120 da revista HSM (2016), intitulado “*A era exponencial: cresça sem limites*”. Em resumo, o texto abordava características globais

emergentes na chamada era exponencial, marcada pelo contexto disruptivo que advém das transformações tecnológicas, estabelecendo princípios para criar um negócio e fazê-lo crescer exponencialmente neste contexto.

Os grupos deveriam discutir o texto e formular uma pergunta para ser lançada em sala, além de uma possível resposta. Jorge, não havia lido o texto previamente e deu uma lida breve nele durante alguns minutos antes de começar a atividade. O fato de não ter lido previamente, ainda que estivesse participativo e engajado nas atividades do curso, **nos permite gerar um indicador de sua implicação subjetiva em um sentido mais pragmático com o conteúdo, fazendo a leitura rápida para poder participar ativamente da atividade, sem o engajamento equivalente na dimensão teórico-conceitual que seria apresentada, expressão também convergente com o que vimos se expressar de forma predominante na turma.** Em uma das dinâmicas conversacionais posterior, chegou a mencionar um incômodo relativo à necessidade da leitura prévia para essa atividade, por considerar que exigiria sacrificar um tempo de preparação prévio para ela, em momento fora do curso, conflitando com outras necessidades, como a do próprio descanso, uma vez que a característica de imersão do programa envolvia atividades no período da manhã, tarde e noite.

Sua fala contribui ao indicador de que seu interesse de aprendizagem nesse momento estava mais implicado com um ganho no sentido prático, forma de implicação que interpretamos como uma condição mais favorável a produção da aprendizagem compreensiva em relação aos conteúdos que estavam sendo apresentados, como vimos se expressar, por exemplo, na forma como aplicou em sua empresa a ferramenta de alinhamento de valores apresentada pelo instrutor Fred, adotando o mesmo formulário apresentado aos integrantes de sua equipe em momento posterior ao curso, como mencionou em uma das dinâmicas conversacionais.

No entanto, nesta situação que trazemos, nas discussões que estavam sendo feitas nos grupos a partir da leitura, observamos que a maioria das pessoas abordavam o texto analisando estratégias de negócio e perfis de gestão e liderança a serem adotados ou perseguidos para se sustentar nesse contexto, expressando o interesse adaptativo compartilhado na subjetividade social da turma, assim como o foco instrumental que pautava, predominantemente, as discussões em sala. Foi muito abordada a necessidade de “mudança de *mindset*” para se adaptar adequadamente a esse contexto. Porém, no grupo de Jorge, do qual a pesquisadora fez parte, enquanto cada um manifestava as inquietações que o texto suscitou, Jorge novamente destoou das preocupações compartilhadas, quando trouxe a seguinte reflexão sobre o texto: “*Onde*

queremos chegar com essa ideia de crescimento infinito? Com qual propósito devemos buscar isso? Seria mesmo progresso? A serviço de quem estão esses discursos?”.

Seu questionamento, apesar da leitura breve que havia feito, apresentou uma visão crítica sobre as premissas do texto, algo que não havia sido questionado pela turma até então, e em uma tônica que se distanciava do foco pragmático, mais voltado a analisar como se adaptar às situações trazidas pelo texto na prática, tomando tais premissas como verdades dadas, forma naturalizada de representar a realidade organizacional que, como vimos no tópico anterior, foi predominante na subjetividade social da turma. **A capacidade que teve de assimilar rapidamente os fundamentos dos textos, analisá-los e produzir uma reflexão com profundidade diferenciada, instantes antes da atividade, nos permite construir um indicador da forma como subjetivou operações cognitivas no momento da leitura convertendo-as em recursos para produzir uma reflexão singularizada, convergindo aos outros indicadores que temos construído sobre sua expressão criativa,** assim como aponta sua implicação subjetiva com o próprio conteúdo abordado, aspecto que aprofundaremos mais adiante, nas construções sobre as produções subjetivas de sua história de vida.

A partir de então, no grupo de Jorge as ideias do texto passaram a ser um pouco problematizadas, também com provocações complementares da pesquisadora, sendo as questões de Jorge aquelas escolhidas pelo grupo para lançar aos demais da turma. A pergunta despertou surpresa no outro grupo que, convergindo às preocupações predominantes na turma, havia lançado anteriormente a pergunta: *como criar uma startup nesse contexto disruptivo?* Foram feitos comentários com espanto e gracejo pelo teor “filosófico” da pergunta de Jorge, como as seguintes:

Joana: Nossa!! Muito filosofal essas perguntas de vocês! Chocada! Nunca parei pra pensar por esse ponto de vista.

Pedro: Nesse grupo aí ficou a galera de humanas, né? (risos) Mas legal as perguntas.

Thaís: Gente, muito profundo (risos)!

João: A gente aqui pensando de um jeito tão prático e eles vem com uma dessas, isso aí é pra sair pensando!

A partir do teor reflexivo e confrontativo das perguntas de Jorge sobre o texto em relação ao que predominava na turma, e das próprias reações provocadas, **construímos um indicador da forma dissonante com que produzia subjetivamente sua reflexão, neste caso, em relação ao próprio conteúdo do texto, frente aos interesses compartilhados e à relação com**

o conhecimento que vinha sendo usual na turma, tendo também caráter crítico e não reprodutivo frente ao que se pautava. O discurso presente no texto naturaliza a lógica da acumulação infinita do capital, a qual não só foi abordada no texto como uma realidade dada, mas como valor universal, na medida em que o crescimento foi posto como algo a ser buscado e valorado por si mesmo, por empresas e pessoas, constituindo uma perspectiva naturalizada pelo valor da competitividade e prosperidade que, como apontado anteriormente, constitui uma expressão da subjetividade social dominante no contexto empresarial que se expressou singularmente na subjetividade social do espaço de aprendizagem. Essa perspectiva naturalizada, com uma abordagem funcionalista que caracterizou o texto, não era convidativa à uma problematização acerca de suas premissas, focando em formas de adaptação, com ênfase em práticas, estratégias, mudanças de perfis e mentalidades. A título de exemplo, podemos verificar este teor em um trecho introdutório do próprio texto que, após apontar erros de pesquisadores em prever o crescimento de setores da economia, traz o seguinte trecho:

Por que esses pesquisadores erraram tantas vezes? Eles pensaram de acordo com a economia de crescimento linear, enquanto as tecnologias têm feito cada vez mais negócios registrarem um crescimento exponencial – até as indústrias antes consideradas imunes à tecnologia estão sendo afetadas pelo impacto da informação. As empresas cometerão o mesmo erro desses especialistas se não perceberem logo a mudança em curso e trocarem seu pensamento linear (incremental, sequencial) pelo exponencial. Este Dossiê chama a atenção para os principais pontos da mudança: o contexto, que é a era da abundância; o novo tipo de empreendedor; o novo tipo de organização; e, finalmente, o que está acontecendo no Brasil (HSM, 2016. p.26).

Nesse sentido, **quando Jorge faz seu questionamento sobre as premissas do texto, apresenta uma reflexão personalizada que transcendeu seu conteúdo, o que fez também indagando quais os propósitos para se buscar um crescimento sem limites. Sua reflexão inseriu uma interrogação de cunho mais teleológico e ético que, em certa medida, confrontou a abordagem pragmática** que prevalece na subjetividade social hegemônica expressa pelo gerencialismo, inclusive na forma como o tema do propósito tem sido discutido em termos de gestão e que se expressou no espaço de aprendizagem. Em todos os dias do curso, o propósito perpassou as discussões de instrutores e alunos, sendo trazido como um elemento-chave em moda no atual discurso empresarial, ligado à geração de engajamento, ou seja, criar um senso de propósito tem sido colocado como uma das tarefas primordiais da atual representação hegemônica da liderança eficaz. No entanto, a abordagem do propósito vinha sendo tomada em convergência à representação reificada e simplista que se constitui como expressão da subjetividade social da turma acerca dos fenômenos humanos, orientada por uma

perspectiva funcional-utilitarista, ou seja, como foco em gerir a dimensão humana para se alcançar resultados, seja o alinhamento de propósito com equipes como estratégia, ou perante a avaliação de clientes e usuários de serviços.

O instrutor Fred reforçava essa perspectiva antes da discussão do texto, enquanto abordava as mudanças que perpassam a gestão da estratégia organizacional no contexto da chamada era exponencial, na qual o “*foco no propósito*” aparece como substituto do estabelecimento de “*missão, visão e valores*” explicando que “*as pessoas não compram mais o que você faz, mas o porquê você faz*”. Temas como “*gestão da filantropia*” e “*gestão da responsabilidade social*” perpassaram a temática, sendo ainda a que embasou a apresentação de ferramentas para alinhamento de valores, que também precedeu a atividade com o texto.

No próprio texto que foi discutido em sala, o propósito é definido como a necessidade de que uma jornada (seja de um profissional ou de um consumidor) signifique algo, e seu uso, em termos de gestão, ocupa um lugar central, como a capacidade da organização de declarar um valor que atraia e inspire movimentações culturais ao seu redor e que, em última instância, lhe sirvam de um ecossistema dentro do qual poderá alcançar crescimento exponencial. Trata-se de um entendimento instrumental do propósito, que insere uma preocupação com o valor que ele agrega ao negócio, mais do que com a finalidade do negócio em si, entendimento que foi compartilhado pela turma e muito utilizado com essa conotação em sala, sem reflexões críticas a seu respeito. Diferentemente, o questionamento de Jorge trouxe uma indagação sobre finalidade, sobre o conceito de progresso, razão pela qual gerou surpresa no grupo e teve sua questão adjetivada como filosófica, ainda que não tenha sido uma colocação preponderante para modificar o foco da pauta das discussões, que ainda acabou retomando o viés pragmático.

Nessa situação, **construímos um indicador de que Jorge, ainda que tenha trazido o propósito como um termo corriqueiro na linguagem gerencial, o colocou neste momento de forma dissonante da abordagem expressa de forma dominante na subjetividade social da turma e de outros interesses que ele mesmo vinha expressando em momentos diversos, perpassados por produções subjetivas ligadas à sua história de vida, manifestando uma forma reflexiva de se posicionar frente ao conteúdo, assim como naturalidade em novamente destoar da turma e, em alguma medida, confrontar representações compartilhadas.** Representações como, por exemplo, a do líder focado no resultado e na eficiência que pressupõe a abordagem do propósito enquanto estratégia, ou a do próprio conhecimento legitimado, como sendo aquele que tem caráter prescritivo, prático, que responde ao “como” e não o que insere reflexões abertas ou os “porquês”.

Uma situação que também corrobora a construção de indicadores sobre a expressão criativa de sua aprendizagem, foi interpretada a partir das dinâmicas conversacionais que se sucederam ao encerramento do curso. Logo após o encerramento, em um dos diálogos, ao perguntar a Jorge quais aspectos do curso ele considerou mais impactantes ou significativos para seu desenvolvimento como líder ou profissional, ele apresentou inicialmente os seguintes pontos agregadores:

Jorge: A auto avaliação, ver meu perfil e o que ele reflete nas pessoas. Essa questão de ser controlador, que precisa ser dosado pra não fazer mal nem pra mim e nem para os outros. O que envolveu eu repensar o tempo que devo dedicar ao desenvolvimento das pessoas, sair do controle da operação e das situações e deixar que elas se desenvolvam. Também os conflitos. Ver o conflito emergir e tentar lidar com ele de forma madura, dando feedback. O ápice da realização que eu gostaria de ver nas organizações, é as pessoas dialogando efetivamente pra encarar e resolver o conflito, sem os bloqueios e formalidades do meio empresarial que muitas vezes tornam isso algo superficial.

Esse conjunto de situações mencionadas por ele logo após a experiência do curso, como aprofundaremos adiante, foram tomando caminhos distintos em seu processo de aprendizagem nos meses que se seguiram ao curso. Sua preocupação com o controle, por exemplo, foi deixando de ser pensado em termos de perfil mental, em abstrato ou “inato”, forma predominantemente compreendida na turma, e passando a integrar seu processo reflexivo sobre os papéis que assumiu ao longo de sua história de vida, incluindo questionamentos sobre sua fonte de satisfação e reconhecimento, expectativas produzidas frente aos seus familiares, bem como a representação idealizada do empreendedor de sucesso que perpassou produções de sentidos subjetivos ligados à sua história de vida, **produções subjetivas que nos permitem construir indicadores do seu processo de singularização da aprendizagem acerca dessa temática, e que expressam uma forma criativa.**

Por sua vez, o tema dos conflitos, desde o momento do próprio curso, foi sendo integrado ao seu processo de reflexão autocrítica, como vimos em algumas situações apresentadas, diferentemente do que ocorreu de forma predominante na turma, ampliando sua reflexão sobre o papel que assume nos conflitos cotidianos. Posteriormente, foi um tema que se articulou a sua reflexão sobre o controle, ao questionar sua preocupação habitual de centralizar as situações e de se responsabilizar por elas, **se integrando a caminhos próprios de subjetivação com outras produções de sentidos subjetivos, corroborando ao indicador na forma singularizada de aprender ligada também ao tema dos conflitos.**

Após mencionar esses aspectos, também acrescentou o sentimento do incômodo que teve por não ter conseguido definir seu propósito, algo que fez parte de atividades de preenchimento da ferramenta *Business Model You – BMY*, desenvolvida em sala, e também das suas sessões de *coaching*, que já haviam se iniciado concomitantemente ao curso. A temática ligada ao propósito, desde o momento do curso, em que apresentamos anteriormente sua forma reflexiva de abordar, destoante da expressão dominante na subjetividade social da turma, também foi se integrando ao longo do tempo a reflexões profundas e personalizadas sobre suas prioridades de vida, sua satisfação pessoal, não apenas transcendendo o foco como estratégia que o tema foi apresentado e compartilhado durante o curso, mas desapegando-se e confrontando a própria instrumentalização sobre este tema que se deu em suas sessões *coaching* que se sucederam ao curso, **o que nos permite gerar indicadores sobre um processo de subjetivação ligado a este tema que também se singularizou em sua expressão da aprendizagem.** Após aproximadamente seis meses sem conseguir fechar uma definição clara de seu propósito na carreira, como era demandado na planilha de *coaching* em uma aba que envolvia projeções de até 20 anos futuros, entre outras tarefas relacionadas que seu *coach* estava lhe cobrando, Jorge explicou, em uma das dinâmicas conversacionais, a seguinte postura que tomou:

Jorge: Acabou que não fechei o coaching com o Ronald. Ele pedia pra eu ficar preenchendo a planilha, ele estava tendo um trabalho, estava me dando um trabalho, mas que não estava gerando valor no contexto do coaching. Não estava me ajudando em nada, envolve questões que eu preciso resolver de outras formas, no meu tempo. Acho que ele mesmo já não estava muito confortável com a situação e só ficava ocupando, me dando trabalho de preencher aquelas planilhas. Então eu falei pra ele que iria encerrar ali. Somos amigos, temos confiança e ele me conhece. Eu não iria manter algo que não tá fazendo sentido. As pessoas costumam ter um receio de confrontar ele, eu já sou mais franco, e até acho que isso o incomodou, expus que não estava dando certo. Mas enfim, não demos mais continuidade às sessões pendentes.

A fala de Jorge contribui ao indicador da forma como, ao longo do tempo, foi transcendendo e dinamizando a aprendizagem ligada a esse tema, integrando-a às suas produções subjetivas configuradas no momento atual de vida e se desvinculando de suas demandas formalmente atreladas ao curso. Também indica a sua disposição e capacidade de confronto para romper a dependência da formalidade do processo educativo, buscando, como sujeito de seu processo de aprender, estabelecer o itinerário que converge às suas prioridades e que efetivamente lhe sirvam de oportunidade para a produção de aprendizagens valiosas à reflexão que vinha desenvolvendo em seu momento de vida, como aprofundaremos adiante.

A própria disposição e interesse de Jorge em participar dessa pesquisa, em abrir prontamente o espaço e se colocar disponível como participante, com a curiosidade que demonstrou desde os primeiros contatos da pesquisadora com a empresa JR, nos **permite gerar um indicador de seu compromisso com o próprio desenvolvimento, produção subjetiva importante da condição de sujeito na aprendizagem que, entre outros, caracteriza sua expressão criativa.** Mesmo em momentos nos quais os encontros virtuais só puderam ocorrer em finais de semana, por exemplo, Jorge sempre se mostrou disponível, abrindo possibilidades em sua agenda para os encontros ocorrerem, enviando e-mails e mensagens espontâneas, entre um encontro e outro, compartilhando assuntos que considerava relacionados aos temas conversados.

A abertura com que foi relatando aspectos de sua história, inclusive mencionado o fato de alguns deles nunca terem sido compartilhados antes com outra pessoa além do próprio psicoterapeuta, e de assuntos que foram expostos que comenta que teria “*vergonha ou receio*” de compartilhar com outras pessoas, corrobora ao indicador de que estava disposto a construir um espaço de troca genuíno e oportuno ao seu desenvolvimento, sem estar centrado em uma preocupação de fazer do campo da pesquisa um espaço para sua auto afirmação, nem preocupado com a exposição pessoal que poderia lhe acarretar durante as dinâmicas conversacionais com a pesquisadora.

A partir dos indicadores apresentados, compreendemos que a expressão criativa de sua aprendizagem se deu na forma particularizada de subjetivar algumas atividades e conteúdos, ao seu compromisso com a autocrítica e ao relativo conforto em agir de forma destoante daquela que estava sendo predominantemente expressa na subjetividade social da turma, tendo naturalidade para confrontar posturas e representações compartilhadas coletivamente.

Por sua vez, situações que interpretamos como expressões da aprendizagem compreensiva, por exemplo, envolvem a forma como se mostrou aderente à diversos conteúdos apresentados e em convergência aos interesses predominantes na subjetividade social da turma como o tema da gestão da mudança frente às transformações disruptivas, seja em relação às tipologias mentais e de personalidade que foram apresentadas, ao tema do *mindfulness* e também dos papéis da liderança. **A frequência e implicação com que seus comentários, perguntas e posicionamentos em sala conectavam esses temas, nos termos e jargões em que foram apresentados pelos instrutores, mas ligados ao seu cotidiano profissional e às experiências nas dinâmicas grupais, nos permitiram construir indicadores de uma**

implicação subjetiva que se expressou na forma compreensiva de aprender sobre esses conteúdos.

Uma situação que corrobora à construção desse indicador foi a que ocorreu após a dinâmica proposta pelo instrutor Gilberto em que cada grupo deveria criar um projeto de escola inovadora. Após a dinâmica, na roda de conversa, enquanto os alunos compartilhavam suas impressões da experiência, Jorge mencionou o fato de ter se sentido desgastado e cansado mentalmente após o período da manhã, e que se sentia desanimado em continuar com a atividade no período da tarde. No entanto, pontuou que no intervalo do almoço foi para seu quarto no hotel e praticou a técnica de *mindfulness* que havia sido apresentada na véspera. Compartilhou com a turma a impressão de que “*apesar de não ter sido muito crédulo em relação ao poder da meditação, depois que fiz, modifiquei completamente minha disposição*”, tendo voltado revigorado para a atividade da tarde. Nessa situação, o fato de Jorge fazer uso da técnica que foi ensinada em um momento fora do contexto da aula, com abertura para experimentá-la à despeito das impressões prévias que tinha, tendo conseguido ativamente alcançar uma mudança a partir dele, **nos permite gerar um indicador da sua capacidade de refletir sobre o valor da prática de mindfulness e de adotá-la satisfatoriamente como recurso diante de uma experiência em que sentiu necessidade de algo que o auxiliasse a modificar seu estado de disposição, o que interpretamos como uma expressão compreensiva de sua aprendizagem em relação a essa prática.**

Outra situação que contribui para essa construção, foi em relação ao próprio conteúdo dos perfis QP e a conexão inicial que fez com o tema do *pipeline* de liderança apresentados pelo instrutor Fred. Nas dinâmicas conversacionais, Jorge comentou o fato de ter discutido com seu psicoterapeuta sobre seus perfis “controlador” e “vigilante” identificados pela ferramenta, relacionando-os a forma como vinha desempenhando seu papel como líder, no sentido de perceber a necessidade de descentralizar sua relação de comando e decisão frente à sua equipe de trabalho, tanto para que pudessem se desenvolver de forma mais autônoma, quanto para que ele mesmo pudesse ter mais tempo livre para se dedicar a outras necessidades dentro e fora da empresa. Logo após o curso, Jorge mencionou ter implantado mudanças na dinâmica de trabalho, a partir de reuniões de alinhamento, passando a estimular mais sua equipe a tomar algumas decisões que, até então, vinha centralizando, como a realização de ajustes e customizações pontuais em projetos de trabalho. Além disso, decidiu fomentar à sua equipe cursos que os estimulassem a realizar o trabalho de forma mais autônoma e confiante, sem que ele precisasse dar o aval de algumas decisões com a mesma frequência que vinha praticando,

mudanças que ele relatou terem gerado, efetivamente, uma relação de menor sobrecarga para si, sem perder a qualidade dos serviços usualmente prestados pela empresa aos clientes.

Essa situação nos permite gerar um indicador da forma **como Jorge se implicou subjetivamente com esses temas apresentados no curso, conectando-os entre si e com seu cotidiano, mobilizando sua ação profissional para alcançar melhorias a partir deles**, mesmo que não tenha expressado, em princípio, uma produção de ideias originais que confrontassem o conteúdo dos perfis QP, suas possíveis limitações teórico-conceituais, por exemplo. Algo que em momento posterior foi se expressando, a partir das próprias dinâmicas conversacionais nas quais os abordamos. No entanto, **o interesse em aplicá-los em seu dia-a-dia a partir da experiência no curso, assim como a capacidade de implantar mudanças rápidas que foram percebidas por ele como efetivas, nos permite gerar um indicador da implicação subjetiva que gerou uma aprendizagem compreensiva sobre esses temas, logo após o encerramento do curso.**

Assim, pela convergência de indicadores construídos até aqui, **geramos a hipótese de que, em alguns momentos ao longo do curso, Jorge expressou uma forma compreensiva de aprender, e em outros momentos, uma forma criativa, emergindo como sujeito na sua aprendizagem, e expressando a personalização de informações, a confrontação com o instituído na subjetividade social da turma e a geração de reflexões próprias que serviram à produção subjetiva de novas formas de ação no espaço social da aprendizagem e também fora dele**, como veremos adiante.

Para aprofundar na compreensão acerca das configurações subjetivas da ação de aprender, no tópico seguinte avançaremos na produção de sentidos subjetivos ligados à sua história de vida e que se articulam ao àquelas que constituíram o espaço da aprendizagem, bem como daquela que emerge de situações de vida em momentos recentes.

c) Configurações subjetivas da ação de aprender

Na perspectiva teórica que sustenta essa investigação, a configuração subjetiva da ação de aprender é constituída por sentidos subjetivos produzidos na história de vida, na subjetividade social do espaço da aprendizagem, nas relações estabelecidas e por aqueles que produz na sua própria ação de aprender (GONZALEZ REY, 2012). Neste tópico, apresentaremos o fluxo das produções de sentidos subjetivos que construímos de Jorge de forma

integrada, apontando, inicialmente, indicadores sobre as produções subjetivas ligadas à sua história de vida, para ir avançando na articulação com aquelas produzidas no espaço de aprendizagem, abrangendo as articulações com a subjetividade social da turma.

Nas dinâmicas conversacionais e instrumentos de pesquisa, o histórico familiar de Jorge permeou frequentemente seus posicionamentos, chamando a atenção para aspectos ligados às dificuldades econômicas e sociais de sua família na infância, bem como da existência de um sentimento de desvalorização por parte de seus pais e familiares. Em uma das dinâmicas conversacionais, pedi a Jorge que mencionasse alguns pontos de sua trajetória de vida que considerava terem lhe marcado de alguma forma. Ele destacou o momento de sua formatura “*quando levantei o canudo, toda aquela plateia olhando*”. Depois comentou a continuidade dos estudos e o fato de ter conseguido a abertura de oportunidades, após concluir a pós-graduação e se certificar em Gerenciamento de Projetos. O diálogo se seguiu da seguinte forma:

Jorge: Essa certificação naquela época começou a ser muito valorizada. Comecei a ser muito procurado. Fui dar aula na FGV, na PUC, IBMEC e muitas vezes eu olhava e nem acreditava que aquele menino que mal tinha condições pra estudar, de repente estava ali. Eu acho que naquele momento foi mais uma questão de provar que consigo do que uma realização financeira e pessoal em si.

Mariana: Provar para quem? Alguém duvidava?

Jorge: Sim. Meu pai, meus tios, sou filho de um pai alcoólatra, algo que destrói tudo ao redor, uns seguem esses mesmos passos, outros vão se drogar, meu eu fui reverter isso. Meus tios achavam que eu não ia dar em nada.

O relevo que Jorge atribui às suas conquistas nos estudos e na profissão fica evidente, quando menciona duas delas, de forma subsequente, ao pensar em situações marcantes de vida. No entanto, em ambas as situações citadas por ele, percebemos também o peso que o outro possui em sua representação das conquistas, seja quando enfatiza “*toda aquela plateia olhando*”, ou quando associa o valor das oportunidades conquistadas à possibilidade de “*provar que consegue*” aos seus familiares, mais do que à própria realização pessoal ou financeira. A partir dessa situação, **construímos um primeiro indicador de que o reconhecimento alheio, em especial da família, se tornou uma importante fonte de produções subjetivas de Jorge em sua história de vida. Os seguintes trechos do complemento de frases, em que sua família e o passado também são mencionados por ele, convergem a esse indicador:**

Fracassei em provar para o meu pai que ele estava errado

O passado é o meu maior pesadelo

Esforço-me para seguir em frente e deixar o passado

Necessito ser reconhecido

Quando era criança eu era plenamente feliz mesmo tendo problemas

Penso que os outros estão sempre me avaliando

Em diálogo sobre suas respostas, ao indagar em que seu pai estava errado a seu respeito, ele respondeu:

Jorge: ele nunca me aprovou, enquanto viveu, nunca reconheceu meu valor. Quando coloco que necessito ser reconhecido, é porque, por um lado, isso precisa ser assumido, todo mundo necessita um pouco, e é preciso admitir para se entender, mas eu sempre busquei um reconhecimento dos meus pais. Acho que isso sempre me impulsionou a buscar as coisas que busquei e conquistei. Me potencializou pra outras coisas, mesmo sem ser uma pessoa que goste do holofote.

A partir de expressões acerca de seu histórico e relações familiares, como as que foram brevemente apresentadas, **construímos um indicador de que seus familiares, e principalmente seu pai, são representados em sua história de vida como figuras que o desafiam e questionam suas capacidades, constituindo sua relação de busca por estudos e pelo desenvolvimento profissional.** Todavia, a partir de expressões como “*esforço-me para seguir em frente e deixar o passado*” e “*isso sempre me impulsionou a buscar as coisas que busquei e conquistei. Me potencializou pra outras coisas*”, ente outras que ocorreram no curso da pesquisa, também **geramos um indicador sobre uma produção de sentidos subjetivos ligada a necessidade de superar esse desafio representado por seus familiares e por sua história de vida, que mobilizaram Jorge à ação frente às descrenças do contexto que experimentava, ao invés de se paralisar diante delas.**

A partir da convergência desses indicadores, fomos construindo uma **primeira hipótese de que sua produção de sentidos subjetivos associados ao desenvolvimento profissional e nos estudos em sua história de vida pregressa se expressou, em grande medida, na necessidade e busca de reconhecimento, mas também no anseio por não permitir a concretização do futuro que seus familiares e suas condições socioeconômicas lhe profetizavam, mas ao contrário, em enfrentá-la como desafio, com postura ativa frente às dificuldades e sofrimento vividos, forjando uma trajetória de luta pela abertura de diversos caminhos nos quais precisou emergir como sujeito para superar e construir, de fato, uma realidade diferente para si e sua família na atualidade.**

Ao mesmo tempo, a partir das situações relatadas também interpretamos a forma como a necessidade de reconhecimento de Jorge se expressa de modo convergente à subjetividade social dominante que produz representações do que seria uma vida bem-sucedida, com parâmetros predominantemente associados à aquisição de capitais, seja financeiro, social, intelectual. Suas colocações nos permitem **construir um indicador de que ele se colocou em uma busca que nem sempre esteve implicadas subjetivamente com suas preferências ou satisfações pessoais, mas primordialmente, pelo atendimento à parâmetros socialmente compartilhados do que seria uma vida de sucesso, que expressam a subjetividade social dominante, em especial do contexto empresarial, no qual foi constituindo sua trajetória profissional.** Quando sente que os outros o “estão sempre avaliando”, e aponta como situações marcantes em sua vida, aquelas em que suas conquistas adquiriram um status socialmente validado, como o momento de “levantar o canudo”, quando passou a ser procurado e passou a dar aulas, ocupando um lugar socialmente constituído pela autoridade do saber, ou quando diz que naquele momento foi mais preponderante sentir que “provou” que conseguia do que a realização financeira e pessoal em si, ou ainda, quando afirma que foi projetado a uma visibilidade “mesmo sem gostar de holofotes”, **geramos um indicador de que sua produção de sentidos subjetivos associados à busca de reconhecimento em sua história de vida, se pautou, em grande medida, pela representação da vida bem-sucedida legitimada hegemonicamente na subjetividade social.** Corrobora a esse indicador, o fato mencionado por ele nas dinâmicas conversacionais de que escolheu o curso de Análise de Sistemas quando prestou o primeiro vestibular, por ser um curso que estava em moda, com promessa de ser uma profissão rentável.

Nos chama também a atenção a fala de Jorge quando diz não ter “*conseguido provar para seu pai que ele estava errado*”. Em diversos momentos nas dinâmicas conversacionais foi colocado por ele o sentimento de nunca ter conseguido o reconhecimento de seus familiares. É interessante que o fato de Jorge ter construído uma carreira profissional de destaque no campo empresarial, de ter constituído patrimônio e capital financeiro expressivos frente às condições sociais e econômicas de sua infância e juventude, não foram suficientes para gerar o sentimento de que “provou” ou de que foi reconhecido por sua família, situação sobre a qual **construímos o indicador, convergente ao anterior, de que sua busca pelo reconhecimento esteve subjetivamente implicada com a crença preponderante de que superaria o descrédito familiar quanto mais se aproximasse da representação do sucesso que é legitimado na subjetividade social dominante,** menos do que pelo enfrentamento das expectativas,

dinâmicas relacionais e outras representações ou visões de mundo configuradas na subjetividade social da família, produzindo um sentimento atual de frustração por não ter conseguido, mesmo diante do modo de vida conquistado.

As situações relatadas por ele nos apontam que sua busca por realização foi vivida, em grande medida, pelo que lhe conferiria um status validado socialmente, sendo marcantes para ele as situações que se convertiam em “produtos” de seu esforço, sejam os diplomas de conclusão de cursos, a certificação, o momento em que recebe convites para novas oportunidades profissionais ou as conquistas alcançadas que tem valor de “prova” que conseguiu. Por sua vez, como o que deixa de ser dito também serve à construção de indicadores, percebemos que Jorge não expressa o valor dessas situações marcantes para além do status que elas conferem às suas conquistas, não havendo expressão de valoração em termos de processos, como por exemplo, do que foi sendo aprendido por ele naqueles momentos, de satisfações pessoais sentidas, da forma como vivenciou os cursos e oportunidades durante a experiência, dos desafios que percebeu e da forma particular como foi enfrentando-os, entre outras que seriam possíveis. A partir da **ausência de expressões sobre o valor das experiências em si mesmas, construímos a hipótese de que sua implicação subjetiva com as conquistas educativas buscadas em sua história de vida possuem um caráter, em alguma medida, despersonalizado, tendo tido no reconhecimento e validação pelos outros sua principal fonte de realização em sua vida pregressa. O seguinte trecho de uma conversação que tivemos quando lhe perguntei qual o papel que atribui à educação corrobora a essa hipótese:**

Jorge: Eu nunca fui de gostar de estudar, de ler, mas sempre entendi que a educação era necessária, sempre busquei empilhar conhecimento, empilhar relacionamento, nunca parei. Meus amigos, quando comecei a trabalhar, diziam pra comprar um carro, e eu não queria ter naquele momento, queria pagar estudos pra conquistar condições e ter depois, é uma questão de lente.

Mariana: Você diz acreditar que e o caminho é sempre o da educação, mesmo sem gostar de estudar, e falou sobre “empilhar” conhecimento. Como se aprende, na sua compreensão?

Jorge: Eu entendo que eu vou pegar da aula aquilo que faz sentido. Tem coisas que eu não me esforçava pra aprende, só se fizesse sentido. Sempre fui de prestar muita atenção pra não precisar estudar depois, mas somente absorver aquilo que me parecia interessante, que faz sentido. Até porque não tinha tempo depois. Precisava trabalhar, queria também brincar, jogar bola.

Neste diálogo, quando Jorge se refere aos conhecimentos construídos como “empilhados” contribui à hipótese construída sobre seu histórico de implicação em uma relação utilitária com o que aprende. No curso pesquisado, interpretamos que as expressões da

aprendizagem compreensiva produzida por Jorge estiveram ligadas ao seu interesse prático em algumas ferramentas, técnicas e conceitos apresentados, como a ferramenta de alinhamento de valores apresentada pelo instrutor Fred com a qual se implicou e adotou em sua equipe de trabalho. A partir **da hipótese construída sobre seu histórico de relação com o processo educativo e da forma como temos caracterizado a aprendizagem compreensiva produzida por ele, geramos um indicador de que a forma de implicação subjetiva que marcou sua trajetória de vida participa da sua configuração subjetiva da ação de aprender compreensivamente, na medida em que coloca como foco de interesse da aprendizagem um tipo de relação que não envolve significativamente a personalização das informações, expressando-se por interesses mais pragmáticos com os conhecimentos produzidos, interesses que, de forma análoga, foram compartilhados de forma predominante na turma, assim como a convergência de uma preocupação quanto ao status que cada aprendizagem empresta a uma representação que corresponda à ascendência no sucesso.**

No entanto, quando Jorge enfatiza também a importância de que o conteúdo ensinado tenha “sentido” para ele e coloca a necessidade de conciliar seu tempo entre o estudo, o trabalho e o lazer como critério para eleger o aprendizado ao qual dedicará real esforço, **também construímos um indicador de uma produção subjetiva articulada à essa necessidade de buscar a utilidade prática do aprendizado, a qual se expressa em uma relação ativa frente à sua aprendizagem, na qual as suas próprias expectativas em relação ao conteúdo previsto se sobrepõem à grade curricular em termos de importância.** Quando Jorge afirma que vai “pegar da aula aquilo que faz sentido”, assume uma postura de relativa autonomia frente ao que está sendo ensinado. Os trechos a seguir convergem à este indicador, e indicam a importância que Jorge atribui ao valor do que aprende para si e às suas expectativas de aprendizagem, com relativa independência de um itinerário pedagógico prescrito:

Durante as aulas eu gosto de prestar atenção e questionar

Proponho-me a me dedicar mais ao meu desenvolvimento

Aprendo mais quando vejo o benefício no que estou fazendo

Na continuidade do diálogo anteriormente citado, sobre suas experiências ligadas à educação, quando lhe perguntei se houve alguma experiência de ensino formal marcante, seguiu-se a seguinte conversação:

Jorge: Eu gostei muito das aulas de mestrado, mas não fui muito feliz com o orientador. Senti muita diferença no grupo. A turma era experiente, diferente da graduação, aí nesse caso o professor foi só um facilitador. A troca das aulas foi muito rica, saiu do power point, o professor sentava e discutia com a gente, experiências reais. Quando eu me formei fui fazer MBA logo em seguida, não trocava nada, não tinha muita experiência de gestão ainda. No mestrado eu já tive. E também transferia conhecimento. Criava um vínculo de reconhecimento, sentia que agregava também, fui procurado para trabalhos. [...] A troca franca entre professor e aluno eu também acho muito bom, e tinha no mestrado. Teve vezes que eu perguntei como, quando e onde eu vou aplicar isso aí? Pra fazer sentido, se ficar só no teórico eu não vou aproveitar muito, então eu questionava: porque, pra que aprender isso? Eu acho legal quando você pode questionar se aquilo faz sentido, se aquela boa prática é a melhor prática mesmo? E quando se é muito novo não se tem visão pra fazer esse tipo de confronto com o professor.

A partir dos motivos destacados por ele ao expressar o sentimento de satisfação experimentado no mestrado, interpretamos que a estratégia pedagógica que favoreceu o estabelecimento de diálogos em sala constituiu um espaço no qual ele deixava de ser ouvinte, passando a construir um lugar de trocas onde seus posicionamentos lhe rendiam o sentimento de reconhecimento pela turma e professores, além da construção de parcerias e de oportunidades para negócios, sendo um curso experimentado por ele como mais satisfatório do que a graduação e o MBA, onde não percebia espaço para a troca. A partir dessa compreensão, **construímos a hipótese de que a produção de sentidos subjetivos ligada à necessidade do reconhecimento o colocou em uma busca ativa por estabelecer uma relação de utilidade com o aprendizado, que se expressaram também no interesse pelo protagonismo que encontrou nas oportunidades de trocas dialógicas e de construção de relacionamentos profissionais gerados no espaço de aprendizagem, a partir dos quais o espaço de diálogo adquire grande valor em sua experiência como aprendiz.**

No curso, quando Jorge expressou sua forma destoante de se posicionar nas rodas de conversas diante dos conflitos vivenciados, com uma postura de tranquilidade e destemor em discordar, assim como quando manifestou nas dinâmicas conversacionais que ter tido oportunidades de diálogos e conflitos foi um dos aspectos percebidos por ele como mais positivos no curso, construímos um indicador que corrobora à hipótese construída acerca de sentidos subjetivos ligados ao sentimento de valoração do espaço de diálogo configurado em sua história de vida, **e que nos permite gerar a hipótese de que são produções subjetivas que participaram da configuração subjetiva de sua ação de aprender criativamente no contexto do curso, expressando-se na sua capacidade de fazer da prática dialógica um recurso para produzir reflexões personalizadas sobre os temas em pauta, assim como de**

compreender os próprios diálogos e conflitos estabelecidos no curso como experiências significativas de aprendizado.

A própria forma como se implicou nas dinâmicas conversacionais da pesquisa, expressando conforto diante de provocações e disposição para produzir reflexões e diálogos autênticos, com profundidade e interesse nas conversações travadas, contribuem a essa hipótese. Em outro momento do curso, após a dinâmica de grupo promovida pelo instrutor Gilberto, em que cada grupo deveria elaborar um projeto de escola inovadora, na roda de conversa, tivemos o seguinte trecho de conversações:

Lucy: O que mais vocês gostariam de colocar aqui sobre a experiência?

Ricardo: Perdemos muito tempo da primeira etapa, depois a gente recuperou o tempo perdido, nas etapas seguintes, mas a discussão inicial se estendeu bastante.

Lucy, mas faz parte da criação conjunta, a primeira era a etapa de pensar a escola.

Helena: O nosso grupo estava muito coeso, a gente estava alinhado, o tempo que demorou foi mais para colocar tudo no papel, tínhamos um consenso já prévio sobre o projeto.

Lucy: Só tem perfil Sensorial no grupo de vocês, né Helena?

Helena: Sim, não teve problema.

Jorge: Nosso grupo já teve uma DR (termo informal que se refere à “discutir a relação”), no sol, foi bem interessante.

Lucy: Como foi isso?

Jorge: Teve um momento que realmente o nosso grupo estava divergindo em alguns pontos sem conseguir sair da primeira etapa. O Ricardo foi bem provocativo, mas isso foi importante. A gente precisava de perguntas pra poder fazer um projeto que refletisse o grupo. Mesmo sacrificando o tempo das etapas seguintes. Mas teve um momento que estava ficando desgastante, então propus que a gente saísse da sala, estávamos falando alto, fomos lá fora, pro sol. É interessante que eu acho que lá a gente conseguiu discutir de forma mais franca, sem a preocupação de estar aqui na sala, no meio dos outros grupos. Depois dessa DR a atividade fluiu muito. Essa é a vantagem de ter um grupo maduro, saber se posicionar, mas depois também dizer, “desculpa, não precisava disso tudo, vamos voltar pro propósito aqui?” e retomar sem melindre, sem ficar ofendido. Assim, eu acho que a discussão enriqueceu nosso projeto. Porque acho que todo mundo já teve um sonho sobre a educação, como seria a ideal, mas conseguimos somar nossos ideais no projeto que fizemos.

O posicionamento de Jorge nesse momento da roda de conversa corrobora à hipótese sobre a participação de sentidos subjetivos ligados à valoração do diálogo na configuração subjetiva da ação de aprender criativamente, ao integrá-lo como recurso subjetivo para a

abertura de caminhos de aprendizagens destoantes daquela que predominava na turma, conectando-se com sua reflexão autocrítica e disposição para ter no conflito e no diálogo uma oportunidade de aprendizado pessoal, algo que interpretamos a partir de sua iniciativa de convidar o grupo para debater fora da sala e reconhecer o valor de ter constituído um espaço de maior liberdade para a discussão franca. Ao mesmo tempo, lhe permite um protagonismo, o qual interpretamos se expressar quando diz que *“Essa é a vantagem de ter um grupo maduro, saber se posicionar, mas depois também dizer, “desculpa, não precisava disso tudo, vamos voltar pro propósito aqui?”*, e também quando diz *“Porque acho que todo mundo já teve um sonho sobre a educação, como seria a ideal, mas conseguimos somar nossos ideais no projeto que fizemos”*, indicando o valor que atribui à sua implicação autêntica na relação dialógica, fazendo valer suas ideias e posicionamentos, sem se ofuscar diante dos demais ou sucumbir às imposições coletivas.

Retomando sua fala apresentada na situação anterior, quando comentava sobre suas experiências de ensino formal marcantes, também interpretamos na ênfase que Jorge colocou reiteradamente na importância de que o conteúdo ensinado tenha “sentido” para ele, valorizando o fato de ter passado a confrontar o professor para buscar uma aprendizagem que lhe seja útil, manifestando questionamentos quando não percebe o valor para si acerca do conteúdo ou abordagem apresentados, também **convergem ao indicador de sua produção de sentidos subjetivos ligada à necessidade de buscar ativamente por seus interesses de conhecimento no espaço educativo em sua história de vida**. A qual interpretamos como produção subjetiva que o impulsiona a assumir uma postura propositiva e disposta à confrontação no espaço educativo, a dedicar sua atenção por uma escolha consciente do que possui a representação de um conhecimento relevante para si, e questionar quando não encontra essa relevância, expressando a capacidade que desenvolveu de personalizar seu itinerário de interesses de aprendizagem.

Nesse sentido, interpretamos, por exemplo, que a sua busca ativa por saberes de natureza prática e utilitária no curso, se expressou pela sua desobrigação em realizar a leitura prévia do texto que seria discutido em sala, como mencionamos na situação apresentada no tópico anterior, ao mesmo tempo em que expressou interesse e capacidade reflexiva durante a atividade, diante dos sentidos subjetivos que gerou frente ao conteúdo que foi abordado e a partir do qual fez uma leitura breve, mas que o habilitou a participar de forma aprofundada da atividade. Essa situação nos permite gerar um indicador que converge aos anteriormente produzidos. **A partir deles, geramos a hipótese de que a capacidade que teve de**

personalizar seu itinerário de aprendizagem com base nos interesses que estava produzindo frente aos temas do curso, com relativa independência do roteiro prévio estabelecido pelos instrutores, ou da pauta de interesses que predominava na turma, expressa uma produção de sentidos subjetivos configurados em sua história de vida que participou da suas configurações subjetivas da ação de aprender, emergindo como sujeito no processo de aprendizagem em alguns momentos do curso, mesmo que gerando uma forma compreensiva de aprender frente a alguns dos conteúdos em que se implicou por um interesse pragmático.

No entanto, a capacidade de personalização do percurso da aprendizagem com base nos próprios interesses, também se expressou quando abandonou as sessões pendentes de *coaching* ao ter a percepção de que não estavam mais tendo valor para sua aprendizagem, como apresentamos em situação apresentada na caracterização da sua aprendizagem. Neste caso, Jorge expressou a capacidade de romper com a formalidade do processo educativo e de confrontar a situação de imposição do seu roteiro, ao perceber que este deixou de atender aos próprios interesses de aprendizagem, quando foi transcendendo os conteúdos e atividades previstas no *coaching* à medida em que os temas abordados sobre o propósito foram se integrando a reflexões mais amplas de seu momento de vida. Essa expressão nos permite **gerar a hipótese que a produção subjetiva ligada à sua necessidade de personalizar seu percurso de aprendizagem, configurada em sua história de vida, também participou de configuração subjetiva da ação de aprender criativamente em alguns momentos do curso.**

Retomando a dinâmica conversacional que havíamos apresentando anteriormente, na continuidade da conversação, tivemos o seguinte diálogo:

Mariana: E você não acha que, sendo apreciador dessa troca, do conhecimento que se constrói em conjunto, dessa abertura para questionar o conhecimento, a aplicabilidade ou o sentido dele em determinado contexto, não seria contraditório falar de empilhar? Empilhar me remete a uma metáfora de algo que vai empoeirar. Parece muito importante a educação na sua vida. Ela é uma pilha?

Jorge: Não sei porque uso essa palavra, acho que uso no sentido da conquista, da escada. Ou se é porque é algo que eu queria provar pra alguém, empilhar no sentido de algo pra mostrar: olha o quanto eu juntei. Talvez para o meu pai que não valorizava.

Neste trecho, novamente Jorge expressa a relação acumulativa com o aprendizado, em que a quantidade é representada também como uma via de alcançar reconhecimento do outro, em especial da figura paterna, convergindo ao indicador construído

anteriormente de que o status que cada aprendizagem empresta à sua representação de ascendência no sucesso é também fonte de produção de sentidos subjetivos relacionado à necessidade de reconhecimento em sua experiência como aprendiz. Por outro lado, ao mencionar sua satisfação com o mestrado em detrimento dos cursos de graduação e MBA em sua fala anteriormente apresentada, enfatizando, além do espaço onde experimentou reconhecimento e novas oportunidades de negócios, o fato de que “*a troca das aulas foi muito rica, saiu do power point, o professor sentava e discutia com a gente, experiências reais*”, nos permite **construir a hipótese de que Jorge produziu sentidos subjetivos ligados à percepção do valor pragmático do conhecimento, não apenas orientado pela busca do reconhecimento que decorrerá dele, mas pelas necessidades, nesse caso, expressas por ele como otimização do tempo entre o estudo, o trabalho e o lazer.** No complemento de frases, alguns trechos também nos servem como indicadores que corroboram a essa hipótese:

Aprendo porque gosto e preciso

Um conhecimento tem valor quando aplicado e transferido/multiplicado

Aprendo facilmente quando faço ou aplico

Gosto quando o professor exemplifica a aplicação prática do conceito

O estudo foi a base de tudo que conquistei (conhecimento, reconhecimento, respeito, amigos, dinheiro, clientes, parceiros etc.)

Os trechos selecionados **convergem ao indicador de que o estudo e aprendizagem foram subjetivados por uma relação de necessidade com desdobramento prático para Jorge, valorado por ele quando possui uma aplicabilidade clara**, assim como está novamente associado ao seu alcance de conquistas práticas e de reconhecimento, como fica expresso no trecho “*o estudo foi a base de tudo que conquistei (conhecimento, reconhecimento, respeito, amigos, dinheiro, clientes, parceiros etc.)*”. O próprio reconhecimento, representado por ele como uma “escada” na qual a quantidade de degraus alcançados tem a principal relevância, em alguma medida objetificando as etapas e certificações pelo valor que emprestam ao status social que almejava, expressa uma representação pragmática do papel que a educação teve em sua trajetória.

Nesse sentido, **geramos a hipótese de que os sentidos subjetivos ligados aos interesses de obter reconhecimento, à busca pelo valor pragmático e útil dos conhecimentos, e à busca por ascender profissionalmente em consonância à representação dominante na subjetividade social da vida bem-sucedida que produziu em sua história de vida, se articulam às necessidades impostas pelas condições socioeconômicas familiares na sua**

juventude e são subjetivadas pela necessidade de as superar e conquistar outro modo de vida, assim como pelo desejo de enfrentar a descrença familiar, participando de seu processo de aprendizagem de diferentes formas.

As necessidades que são expressas por Jorge nos trechos apresentados, como quando diz “*aprendo porque gosto e preciso*”, ou quando menciona que precisava conciliar o trabalho, o lazer e o estudo, foram relatadas por ele relacionadas às condições socioeconômicas limitadas de sua família, que foram reiteradamente colocadas por ele como motivo que o norteou, desde muito jovem, a buscar o desenvolvimento profissional e os estudos. Desde a infância, precisou assumir responsabilidades financeiras, de trabalho e compromissos familiares adicionais ao próprio itinerário escolar. Relata que desde os 12 anos de idade se recorda de ter um sentimento de obrigação pela melhoria das condições precárias de sua família, e pelo seu próprio futuro e de seu irmão mais velho, não vislumbrando uma perspectiva de vida diferente que não fosse construída por ele mesmo. Enquanto falava de sua trajetória profissional, comentou sobre quando trabalhava em um bar, aos 12 anos de idade, para auxiliar financeiramente a família:

Jorge: Meu pai gastava tudo que ganhava e eu fui um apoio financeiro para a minha mãe. Eu sabia desde cedo que eu tinha que mudar aquela realidade. Não falo com pesar não, aprendi muito e sou grato por isso, até pelas mazelas que me causou, porque se não tivesse sido assim eu não seria quem eu sou hoje. Algo que eu reconheci depois. Agora ele é falecido, mas na época não pude dizer isso pra ele.

A partir da ênfase e frequência dada por ele a essas necessidades geramos um indicador de que o estudo e desenvolvimento profissional foram sendo vivenciadas por ele como necessidades, obrigações dadas pelo compromisso que assumiu em construir condições de vida distintas daquelas que vivia. Durante o diálogo relatou que, por diversas vezes, via seus amigos de infância irem jogar bola enquanto ele saía da escola e tinha que trabalhar, com o sentimento de dever perante a família e seu futuro. A partir dessas informações selecionadas e das construções convergentes apresentadas anteriormente, construímos indicadores que contribuem à hipótese da sua produção de sentidos subjetivos ligados ao sentimento de encargo pela melhoria socioeconômica da família, que foi assumido por ele como uma responsabilidade da qual se apropriou e o mobilizou na busca pela superação daquelas condições, se tornando fonte de produções subjetivas ligadas à necessidade e urgência frente ao aprendizado e à educação **que nos permite gerar a hipótese de que se expressa também na busca ativa pelo máximo aproveitamento dos espaços de aprendizagem e na relação pragmática com o conhecimento.**

Em uma das dinâmicas conversacionais em que dialogávamos sobre o módulo do curso em que os perfis QP foram apresentados, Jorge comentou que se identificou muito com o perfil sabotador do tipo “controlador” e “vigilante”, que o fazia se sobrecarregar de obrigações, responsabilidades e que gostaria de “enfraquecer” esse sabotador para reduzir sua ansiedade no cotidiano. Na ocasião, tivemos o seguinte diálogo:

Mariana: Jorge, eu acredito que o nosso modo de ser e de agir vai se constituindo ao longo de nossa história, das nossas experiências, da forma como aprendemos a nos defender, do que aprendemos a valorizar, são tantas coisas que tornam complexa a decisão de mudar e querer agir de outro jeito. Qual papel você acha que esse modo controlador desempenhou e desempenha na sua vida para que você se identifique assim?

Jorge: Pensando assim na minha história, realmente, eu acho que desde muito cedo eu tomei a responsabilidade de mudar a realidade da minha família e com isso eu fui buscando mesmo o máximo controle das coisas, pra não ser mais uma vítima daquela realidade. Não ser o que já estava meio traçado pelas nossas condições difíceis. A minha única esperança quando menino era tentar controlar ao máximo o meu ambiente pra mudar aquela realidade.

Nesse trecho do diálogo, nos chama a atenção a capacidade de reflexão de Jorge para conectar o conhecimento apresentado no curso com sua história de vida. No entanto, a conexão que faz é novamente com suas experiências de dificuldade socioeconômica da infância e juventude, experiência que, pela forma reiterada com que a referenciou, nos permite interpretar sobre o quão significativa foi para Jorge essa etapa de sua vida. **A forma como se refere a esse período, como permeado de dificuldades e desafios a serem transpostos e não como obstáculo, nos permite gerar um indicador de que se trata de um período experimentado por ele como propulsor de sua produção de recursos subjetivos para abrir alternativas de vida.** O controle, representado por ele como um recurso de enfretamento da sua realidade, para não ser “vítima” do que ela anunciava, de mobilizar-se no sentido de criar alternativas para se distinguir daquela realidade e não se conformar a ela, também converge à construção dos **indicadores de um processo de emergência como sujeito em que produz sentidos subjetivos ligados ao sentimento de necessidade e urgência pela mudança e ascensão socioeconômica, se expressando também na busca ativa por recursos de controle que, por sua vez, se tornam congruentes ao interesse por uma relação pragmática com os conhecimentos.**

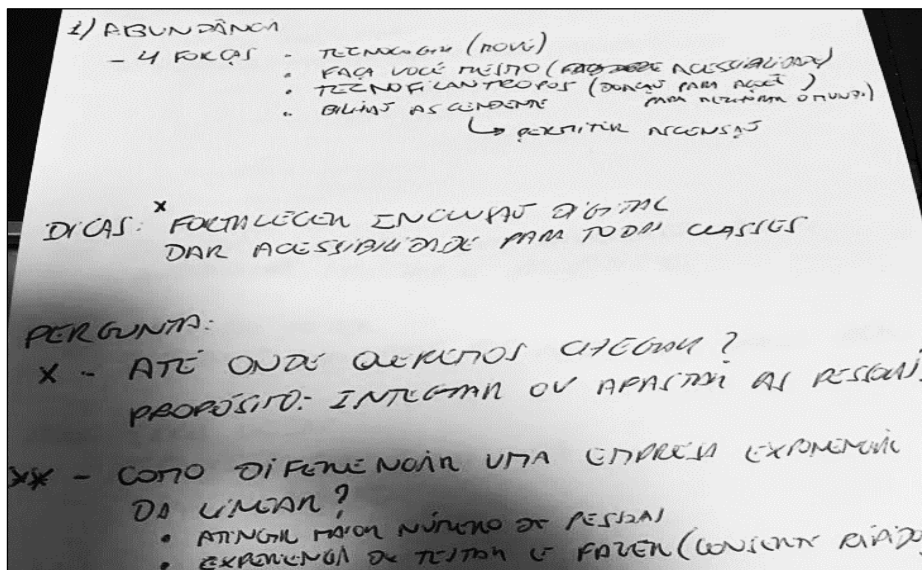
As produções de sentido subjetivo que temos construídos nas hipóteses e indicadores até aqui ligados à sua história de vida, **nos permite gerar a hipótese de que participam de suas configuração subjetiva da ação de aprender produzindo interesses predominantes de**

aprendizagem convergentes àqueles que se constituíram como expressão da subjetividade social da turma, e que não envolvem de forma significativa a personalização da informação em seu aspecto teórico-conceitual, por seu foco na instrumentalização, como temos construído. Ao mesmo tempo, se expressa pela sua capacidade relativamente autônoma de personalizar e assumir a escolha do percurso educativo que atende aos seus interesses pragmáticos em termos de conteúdos e experiências pedagógicas, participando do seu processo de emergência como sujeito na aprendizagem, seja nos momentos de expressão compreensiva ou criativa da aprendizagem no curso.

Jorge relata que, desde muito jovem, desenvolveu a facilidade de “captar” rapidamente os conteúdos ensinados, as ideias centrais, o que lhe permitia economizar tempo de estudo para se ocupar de outros afazeres. Por sua vez, no complemento de frases, chamamos atenção para o seguinte trecho: *“Sinto dificuldade: com lentidão e pessoas prolixas”*. Nas dinâmicas conversacionais que abordaram esse trecho do complemento de frases, ele comentou sobre sua irritação com situações em que não veja com certa clareza um “fio da meada”. Estes relatos, somados à forma de subjetivação expressa na velocidade de assimilação e correlações de conhecimentos frente à leitura breve que fez em sala que mencionamos no tópico anterior, **expressam a capacidade criativa de mobilizar subjetivamente os recursos cognitivos em seu processo de implicação reflexiva em algumas situações, o que nos permite gerar um indicador da forma como a produção de sentidos subjetivos ligados à necessidade e urgência pelo aprendizado configuradas em sua história de vida participaram de sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente naquele momento.**

Em suas anotações feitas em sala durante o curso, também percebemos a forma sintética de realizar os registros dos aspectos que lhe chamaram atenção, com palavras ou frases-chave curtas que expressam sua forma de encadear os conteúdos apresentados, sem a reprodução literal de ideias ou as colocações dos instrutores em seu inteiro teor, expressando o foco em buscar os aspectos essenciais do conteúdo na forma de tópicos, com suas próprias palavras, ou a partir de suas próprias inquietações sobre a temática. A seguir, apresentamos um exemplo de sua anotação no momento em que o tema da liderança na era exponencial foi apresentado pelo instrutor Fred, no módulo em que a leitura do texto que citamos anteriormente, intitulado “Cresça sem limites”, foi requerida:

Imagem 23: Exemplo de anotação no bloco de notas de Jorge, sobre o módulo de liderança na era exponencial ministrado pelo instrutor Fred.



No exemplo da anotação, vemos como a caracterização feita pelo instrutor Fred sobre a era exponencial, abordada também como “era da abundância”, um tema que perpassou o módulo durante toda a manhã de aula e atividade em grupo com texto, foi esquematizada por Jorge em uma síntese de quatro pontos chave que foram a base do que foi apresentado. Em seguida, o seu registro sintético do que foi sendo discutido em sala teve como pontos de conexão as perguntas e inquietações que ele mesmo apresentou em sala “*onde queremos chegar?*” (questionamento que orientou a discussão em grupo, como mencionamos anteriormente) e “*como diferenciar uma empresa exponencial de uma linear?*”, pergunta feita por ele no fechamento da aula. Interpretamos que sua forma de registro também corrobora ao indicador anteriormente construído, a partir do qual **geramos a hipótese de que sua forma de orientar a aprendizagem por seus próprios interesses frente ao conteúdo, bem como seu foco em captar o aspecto central do conhecimento em pauta e assimilá-lo de forma veloz, na convergência com seu interesse do que lhe pode ser útil profissionalmente, expressam recursos operacionais desenvolvidos por ele em sua história de vida para personalizar a otimização de tempo e espaço da aprendizagem, os quais integraram sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente.**

Em outros momentos das dinâmicas conversacionais, Jorge comentou que tinha um plano futuro de escrever um livro autobiográfico para contar sua história. Parte de suas motivações para o projeto foram colocadas da seguinte forma:

Jorge: Eu sinto, às vezes, que queria devolver um pouco pro mundo o que ganhei. O livro tem um pouco disso de retribuir o que consegui pra sociedade. Não quero ganhar dinheiro com ele. Mas pra mostrar que depende de você. Também não é um livro pra fazer a pessoa chorar com minha história, seria mais pra trazer cliques sobre como a pessoa pode sair do “não posso”, “não vou conseguir”. E não só com histórias minhas, mas de outras pessoas que também tiveram uma história difícil e decidiram se esforçar pra estudar, trabalhar, ganhar dinheiro. (...) Eu sempre tive muito claro que eu deveria investir em estudar, não só pra aprender, mas pelo network, conhecer pessoas, abrir oportunidades. Quando eu entrei no mestrado, foi porque eu quis ter o título que era exigido pra dar aula, mas também pra fazer network e foi excelente. Fechei negócios que pagaram meu mestrado, lá mesmo. Tem uma menina no mestrado que me convidou pra uma palestra pra 1800 pessoas. E eu tenho a facilidade de manter esse relacionamento com as pessoas, é meu bem precioso, saber chegar nas pessoas. Se você me perguntar se sou estudioso, não sou, mas vou aprender rápido, não gosto, mas sei que preciso e aprendo muito rápido. Tenho os cliques, e era um pouco o legado que queria deixar.

Neste trecho de sua fala, quando afirma que “*deveria investir em estudar, não só pra aprender, mas pelo network, conhecer pessoas, abrir oportunidades*” e que entrou no mestrado “*porque eu quis ter o título que era exigido pra dar aula, mas também pra fazer network*” interpretamos que seu foco, ao mencionar o mestrado, não foi a experiência estudantil acadêmica, mas a obtenção do título exigido e a construção de relacionamentos, que também foi reforçada ao enfatizar a relevância de investir nos estudos. Expressões que corroboram à hipóteses anteriores sobre sua produção de sentidos subjetivos ligada à relação pragmática com os espaços de aprendizagem.

No entanto, o relato nos chama atenção para o sentimento de auto valoração de Jorge que fica implícito, quando diz que pretende abordar no livro que “*depende de você*” e “*sobre como a pessoa pode sair do “não posso, não vou conseguir”*”, relato que **nos permite construir um indicador de que sentidos subjetivos ligados à representação de poder individual que subjaz a concepção meritocrática da relação entre o homem e a sociedade, e a idealização do líder empreendedor que incluem a superestimação do controle, da eficácia pessoal e da resiliência, perpassam sua crença na possibilidade de enfrentamento de qualquer barreira e configuraram a forma não derrotista com que foi enfrentando as dificuldades em sua trajetória de vida.**

A própria representação de si mesmo, como alguém que pode contribuir à sociedade e ter na autobiografia de suas superações um “*legado*” para deixar, ou quando afirma que “*é meu bem mais precioso, saber chegar nas pessoas*” e que “*aprende rápido*” e “*tem cliques*”, nos permitem **construir um indicador de sua auto valoração na representação de si mesmo**

como produção subjetiva que se torna uma condição importante para a emergência do sujeito, e que interpretamos se articular à produção de sentidos subjetivos ligada à superação das dificuldades vivenciadas na infância e juventude, que neste projeto autobiográfico ele intenciona acentuar com bravura, podendo ser também uma via buscada por ele para obter reconhecimento.

Quando Jorge diz “*se você me perguntar se sou estudioso, não sou, mas vou aprender rápido, não gosto, mas sei que preciso e aprendo muito rápido. Tenho os cliques*”, e em um trecho anteriormente apresentado mencionou que “*nunca fui de gostar de estudar, de ler, mas sempre entendi que a educação era necessária*” também apresenta expressões que convergem à hipótese construída de uma produção subjetiva associada à relação pragmática com o conhecimento e à necessidade e urgência para aprender para mudar e ascender em suas condições de vida. Em outra dinâmica conversacional, ele relatou o fato de o costume de ler não ter se constituído em um hábito presente em sua juventude e no contexto familiar, considerando as condições de tempo que era necessário dividir entre trabalho, estudo e demais compromissos domésticos. Estes indicadores nos permitem gerar a **hipótese de que o desinteresse pela dimensão teórica e pela leitura mencionados e o concomitante interesse e busca ativa de uma relação pragmática com o conhecimento e com os espaços educativos que foram sendo subjetivados em sua história de vida, configuram sua ação de aprender compreensivamente, na medida em que não envolvem a implicação, de forma significativa, na personalização da informação, ainda que o impliquem subjetivamente como agente ou sujeito na aprendizagem na busca pelos objetivos pragmáticos pretendidos.**

Vale salientar que as produções subjetivas de Jorge que se expressam na relação pragmática com o conhecimento, ainda que tenham um caráter singularizado por sua história de vida brevemente apresentada, são expressões da forma dominante como elas são produzidas na subjetividade social do contexto empresarial, tendo se expressado singularmente naquela que se constituiu na turma. Jorge, desde muito jovem, teve seu desenvolvimento profissional atrelado ao contexto empresarial, no qual, como vimos no tópico anterior, é predominantemente abalizado por uma concepção utilitarista da relação entre o homem e o mundo que tende a subordinar o pensamento crítico ao que pode gerar resultado e sucesso aos negócios e instituições, o que por consequência, favorece, entre outros aspectos, uma fragmentação entre teoria e prática.

Essa concepção, assim como a *quantofrenia* que conduz à busca por se compreender apenas o que se pode medir e o foco nas experiências replicáveis, com fundamento no método experimental, que configura o primado da ordem, do controle e da *expertise*, são alguns elementos que, como discutimos no tópico anterior, constituem a subjetividade social desse contexto e se expressaram na subjetividade social da turma, constituindo no espaço social da aprendizagem produções subjetivas compartilhadas que convergiram, em alguma medida, aos interesses e representações de Jorge ligadas ao sucesso e à vida bem sucedida nos negócios, o que **nos permite gerar a hipótese de que se integraram na configuração subjetiva da sua ação de aprender compreensivamente pela convergência de expectativas de aprendizagem pretendidas e do programa ofertado.**

Em uma das dinâmicas conversacionais, enquanto contava sobre sua experiência como docente, Jorge explicou que foi um período vivido com sentimentos paradoxais. Ao mesmo tempo em que relata ter se sentido muito valorizado como profissional, reconhecido em sua atuação como professor, seja pelos alunos ou pelas parcerias de negócios que se originaram dessa atuação, também sentia um grande desconforto e ansiedade nos momentos que antecediam suas aulas e cursos, sendo uma das razões porque deixou de ministrar aulas. Vejamos um trecho do diálogo:

Jorge: Dar aulas me gerava muito desgaste emocional. O momento pré-aula era muito ruim, mas na hora da aula eu conseguia fazer isso muito bem. Porém antes, me dava muita ansiedade, quase uma síndrome do pânico. Já até me peguei pensando coisas bem estranhas, tipo, eu queria que acabasse a luz pra não ter que dar a aula. Mas aí na hora eu ficava totalmente em casa. Me transformava em alguém que adorava fazer isso e os alunos me adoravam também.

Mariana: Você chegou a refletir sobre o que estaria relacionado a essa ansiedade?

Jorge: Sim, busquei trabalhar isso. Melhorou quando eu fiz um curso sobre como argumentar. Um curso específico para professores e palestrantes, ensina como responder ou lidar com qualquer pergunta, me deu várias técnicas, tipo como lidar com aluno chato, mesmo. Na verdade, era um medo de passar vergonha lá na frente, de errar lá na frente e ficar exposto, de falar algo e ser questionado, não saber como reverter. E tem um monte de técnica pra não errar nisso. Ele me deu uma maleta cheia de ferramentas. Mas depois eu cheguei à conclusão que não gosto mesmo de lidar com esse estresse, com aluno sem compromisso, pensar que vai ter aluno chato, continuava sendo desgastante pra mim.

O relato de Jorge nos mostra sua mobilização subjetiva frente à possibilidade do erro, do não saber, algo que impactou sua decisão por não continuar na carreira docente. Sua busca por uma solução prática, por ferramentas e técnicas para reduzir a ansiedade vivida, constituem

uma expressão sobre a qual, por sua vez, geramos **o indicador de que produções subjetivas ligadas à relação pragmática com o conhecimento se expressaram em uma busca ativa por recursos de controle para evitar o erro e a exposição do não saber**. No complemento de frases, os seguintes trechos corroboram a esse indicador:

Aprender ganha sentido quando é antes de errar

Deprimo-me quando erro

As contradições me angustiam

Penso que os outros estão sempre me avaliando

Os trechos selecionados nos **permitem construir o indicador de que o receio de errar configurados em sua história de vida, participam de seu processo de aprendizagem, se expressando na sua expectativa de obter controle e evitar erros a partir dela**. A angustia que relata sentir frente às contradições, tomada em conjunto com seu relato de ansiedade sobre a experiência docente, nos permite também **construir o indicador de uma produção de sentidos subjetivos ligados à representação do conhecimento e do saber como verdades**, que se articula ao seu interesse pragmático com o conhecimento, gerando o sentimento de vergonha em se expor como alguém que não o detém, sendo uma produção subjetiva que se torna congruente com aquelas ligadas à necessidade do reconhecimento do outro e de ocupar uma posição convergente à representação dominante do empreendedor de sucesso que constituiu sua trajetória profissional.

Como discutimos no tópico anterior, essa representação do conhecimento como verdade foi expressa de forma dominante na subjetividade social da turma, associada ao primado da ordem e do controle como representações do saber que legitimam a *expertise* e sustentam uma representação idealizada do empreendedor e líder de sucesso. No entanto, ao contrário do que prevaleceu entre os alunos, Jorge expressou uma implicação subjetiva com a autocrítica como forma de personalizar sua experiência da aprendizagem perpassada por essa representação, fazendo das discussões e conflitos que ocorreram nas dinâmicas de grupo, uma oportunidade para seu aprimoramento pessoal, destoando da esquivia de responsabilidades e da afirmação de auto eficácia que predominou frente à disputa de poder constituída na turma, como apresentamos no tópico anterior. Essa interpretação nos permite **gerar a hipótese de que a forma como as representações do conhecimento e da liderança que se expressaram de forma dominante na turma e que também se configuram em sua história de vida de forma convergente à subjetividade social hegemônica do contexto empresarial, foram integradas**

em sua configuração subjetiva da ação de aprender, articulada a outras produções subjetivas que temos construído, produzindo uma forma de subjetivação singularizada e destoante daquela que se expressou na turma.

No tópico anterior, destacamos essa disposição para destoar do grupo como indicador da produção de sentidos subjetivos que se expressaram na capacidade de Jorge de emergir como sujeito na aprendizagem em alguns momentos, em situações nas quais o grupo convergia em interesses e formas de representar ou abordar as experiências compartilhadas, em relações interpessoais que se expressava nas rodas de conversas e nas atividades de grupo por certa mimetização de atitudes e formas de expor ideias, como as que exemplificamos quando o tema dos conflitos foi discutido em sala e a autocrítica não foi uma expressão predominante na turma. A partir das dinâmicas conversacionais, interpretamos em relatos de Jorge que outras experiências de sua trajetória de vida foram geradoras de sentidos subjetivos que constituíram relações de dissonância em relação ao seu contexto social.

A própria construção que temos feito sobre a produção subjetiva de Jorge ligada ao seu anseio por superar as condições socioeconômicas de sua infância e juventude e por superar a descrença de sua família, **constitui um indicador de que sua forma de subjetivação das possibilidades de vida se produziu em oposição àquela que se expressava de forma predominante na subjetividade social de sua família naquele período.** A frequência com que Jorge mencionou que nunca conseguiu “provar” sua capacidade para seu pai e familiares, que nunca se sentiu reconhecido, incluindo sua mãe e irmão, **corroborava ao indicador de que produz sentidos subjetivos ligados a representações, valores e posicionamentos de forma destoante daqueles compartilhados em sua relação familiar.** Procurando compreender esse histórico em sua vida, tivemos o seguinte diálogo:

Mariana: Jorge, como sua mãe e irmão apresentam pra você a falta de reconhecimento? O que seria para você uma demonstração de reconhecimento?

Jorge: Teria várias situações pra exemplificar. Tem pouco tempo, eu arrumei um emprego pro meu irmão, conversei com uma das diretoras da empresa, a Cláudia, para entrevista-lo e dar uma força. Mas ele diz que está empregado graças à Cláudia e não a mim. Eu dei um imóvel para o meu irmão há um tempo atrás, mas ele recentemente disse que eu nunca o ajudei em nada. (...) Minha mãe dá várias demonstrações de que não reconhece todo o esforço que eu sempre desempenhei pra ajudar a família, para estar perto deles. Trouxe eles pra morar perto, ajudei de várias formas. Eu entendo que ela tem dificuldade para lidar com a ajuda. Mas hoje eu sinto que tanto faz minha presença. Eles sempre dizem que eu não entendo eles. (...) Lembro de uma vez que foi muito marcante, em uma conversa minha mãe me falou que ela e o meu irmão formavam uma dupla. Eu questionei ela nessa hora: “então eu

estou de fora, caso contrário seríamos um trio, né?”. Virou uma discussão tensa e foi quando vi que não me faria compreender. São visões de mundo diferentes. Eles vivem como vítimas, eu não. Isso gera um incômodo. É como se houvesse um pesar por eu ter conquistado as coisas, um patrimônio, e o meu irmão, não. Também sinto que rola uma comparação. As pessoas enxergam só a foto do sucesso, não o treino. (...) A presença do meu pai foi muito destrutiva pra família. Eles levam isso de um jeito diferente de mim. Eu sempre cuidei de todos, assumi papéis no lugar do meu pai, no entanto, eles são uma dupla.

Os trechos selecionados desse diálogo contribuem ao indicador anterior, e nos permitem **gerar o indicador de que essa dissonância vivenciada por ele em relação ao seu núcleo familiar, se tornou fonte de produções subjetivas em sua história de vida que o mobilizaram a buscar ativamente abrir possibilidades que o afastassem da condição de vítima de seu passado.** No entanto, a partir dos relatos de Jorge, percebemos que essa produção subjetiva perpassa a constituição de uma relação de não pertencimento, quando sua mãe define-se como “dupla” com seu irmão, e ele sente-se excluído de um espaço de identidade familiar, assim como quando relata a queixa de que seus familiares não se sentem “entendidos” por ele. A memória do pai, referenciada por ele como “destrutiva” é representada como um divisor da forma como Jorge lidou com as dificuldades em distinção a “eles”, aludidos frequentemente em uma perspectiva de eu-eles que também expressa uma fronteira nas formas de subjetivação que perpassa as tensões familiares.

A partir dessa situação relatada e dos indicadores construídos até aqui, avançamos na **construção da hipótese de que o sentimento de não pertencimento e o conflito de representações, valores e posicionamentos vividos em sua história familiar se tornou fonte de produções subjetivas que lhe permitiram uma trajetória de desenvolvimento subjetivo na qual foi personalizando suas referências identitárias, configurando subjetivamente sua ação de aprender criativamente pela capacidade que expressa de confrontação com a situação ou contexto social, possibilitando assumir uma posição dissonante em sala de aula.**

O relativo conforto em destoar que interpretamos se expressar na relação de Jorge com o contexto social, nos permite também **gerar um indicador de produções subjetivas ligadas à disposição e abertura para a novidade e o desconhecido, em uma postura de despego a formas pré-concebidas ou convencionadas de enfrentamento do cotidiano.** Os próprios desafios cotidianos com que se depara como empresário, lidando com um contexto de instabilidade permanente, conforme a dinâmica do mercado, podem ter se constituído em fonte

de sentidos subjetivos que foram o tornando capaz de se posicionar com audácia e disposição frente aos riscos. Vejamos o seguinte trecho do complemento de frases:

Criar alternativas faz parte do meu dia a dia

Minha preocupação principal é prosperar nesse mercado que muda a todo momento

Nas dinâmicas conversacionais que se seguiram ao complemento de frases, Jorge destacou diversas situações em que se percebeu diante da necessidade de abrir novos caminhos em sua trajetória profissional. Quando Jorge relata, por exemplo, sua história com a JR, nos chama a atenção a forma ousada com que decidiu se demitir da empresa R, estando em um cargo gerencial bem posicionado de carreira na empresa, para iniciar uma empresa própria, do mesmo ramo. Jorge relata ter sido criticado nessa época por colegas que consideraram sua atitude reprovável, por abrir uma possível concorrência com a empresa onde se desenvolveu profissionalmente, por abrir mão do cargo e de uma situação de relativa estabilidade conquistada. Ao explicar suas motivações, Jorge diz:

Eu não queria abrir concorrência, não foi um projeto para competir com o Ronald. Ele mesmo entendeu isso mais tarde, tanto que permanecemos amigos. Eu estava percebendo que não teria mais para onde crescer na empresa R e queria me desenvolver mais, em meus potenciais. Não estava apegado ao que conquistei lá, mas ao que eu poderia conquistar pela frente, às minhas possibilidades. Também estava insatisfeito com algumas questões lá, de ordem mais pessoal, enfim. Eu queria voar e assumi o risco. E isso foi fundamental para o meu desenvolvimento.

A partir desse relato de Jorge, interpretamos que além da crença na própria capacidade de realizar o empreendimento, seu sentimento de que merecia encontrar uma situação mais satisfatória e enriquecedora do que aquela em que se encontrava foram fundamentais para a decisão que tomou, **o que nos permite gerar um indicador de que sua auto valoração se constitui em uma produção de sentidos subjetivos que, articulada às outras que construímos anteriormente na configuração de sua história de vida, se expressam na capacidade de assumir riscos e de enxergar possibilidades frente ao desconhecido, desapegando-se, em alguma medida, das opiniões e representações compartilhadas em seu contexto social, assim como do receio de fracassar.**

Diversas outras situações relatadas por Jorge nos permitem interpretar como experiências em que expressou audácia e disposição para inaugurar experiências e enfrentar riscos. Além da empresa J, que fundou após se demitir da empresa R, Jorge fundou outras duas

empresas: um centro de treinamento e uma copiadora. Depois tomou a decisão de fechar essas duas empresas e, ainda, de realizar a fusão com Ronald, dando origem à empresa JR. O fato de ter abandonado a graduação em Análise de Sistemas na metade do curso, ainda em uma etapa inicial de sua vida profissional, e iniciado outra em Administração, com a qual diz ter acreditado que se identificaria mais, **também contribui ao indicador de sua produção de sentidos ligada à auto valoração e confiança para levar à cabo suas convicções.**

Outros relatos de Jorge também contribuem a esse indicador. Nas dinâmicas conversacionais, em diversos momentos relatou sua percepção de como se sente mobilizado quando alguém ou alguma situação o desafia, como quando diz “*se me disser que eu não posso alguma coisa, é um gatilho pra eu ir lá e fazer*”. Ao comentar sobre a descrença de sua família quanto ao seu potencial futuro na juventude, relatou que se sentiu desafiado e mobilizado para “provar” o contrário, algo que compreende como um impulsionador de muitas das conquistas de sua vida. Nesse sentido, **construímos a hipótese de que sua auto valoração, articulada à necessidade de reconhecimento que configura sua história de vida, se tornou fonte de sentidos subjetivos ligados ao valor que atribui a experiências desafiadoras, nutrindo seu interesse pela descoberta, pela oportunidade de testar suas capacidades e a curiosidade frente ao novo, a qual se expressa em uma postura de destemor frente a situações de confrontação ao instituído e ao seu contexto social.** O diálogo seguinte, que ocorreu em uma das dinâmicas conversacionais, também corrobora a essa hipótese:

Mariana: Jorge, quais situações de vida você poderia me contar que te trouxeram grandes aprendizados?

Jorge: Uma delas foi quando fui chamado para deixar o trabalho como boy e ir trabalhar no financeiro da empresa. Lembro de não ter gostado nada da ideia. Mas depois eu aprendi a gostar, aprendi muitas coisas. Tanto que em um ano e meio assumi o setor. Foi nessa época que, inclusive, decidi mudar de graduação, descobri meu interesse pela área administrativa. Outra situação foi a separação da minha ex-esposa. Na época, eu não queria, lembro de ter ficado muito magoado, mas algum tempo depois eu percebi que foi a melhor coisa. Se pudesse, agradeceria a ela hoje. Assim como eu agradeceria ao meu pai, por tudo o que tive a chance de viver graças a situações que, em princípio, eu só sentia como negativas. São situações que me trouxeram o grande aprendizado de enxergar que uma situação de sofrimento momentâneo, por pior que pareça, vai ser uma oportunidade de algo positivo que eu ainda não sei, mas será. Foram situações que me fizeram abrir os olhos para o lado positivo das coisas, para as oportunidades de desenvolvimento que tem nelas, e sair do foco no problema, na dificuldade.

Esse trecho do diálogo também demonstra a forma como em sua história de vida, Jorge foi produzindo uma representação valorativa sobre situações que impõem dificuldades ou

problemas, não sendo representadas por ele como algo a ser evitado, mas aproveitado em termos de aprendizado, articulando-se à sua auto valoração. A partir dessas construções, **geramos a hipótese de que as produções de sentido subjetivo ligadas à sua auto valoração e de destemor e valorização de situações desafiadoras e de conflito configuradas em sua história de vida, participam de sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente, expressando-se no contexto do curso pela forma destoante da reflexão de Jorge em relação à expressão da subjetividade social da turma ligadas ao tema dos conflitos.** Como apresentamos no tópico anterior, a subjetividade social da turma se expressou predominantemente pela preocupação em naturalizar as situações de conflitos vivenciadas nas atividades pelas diferenças de perfis, mais do que em gerar reflexões singularizadas e aprofundadas sobre as relações que se constituíram. Jorge, ao contrário, expressou relativa tolerância ao desconforto gerado e disposição para aprofundar na contribuição dos conflitos para sua reflexão autocrítica e para o aprendizado coletivo, **o que construímos como uma expressão de criatividade do seu processo de aprendizagem pela personalização de experiências vividas em sala e confronto com as formas instituídas de encará-las que se expressou no espaço e aprendizagem.**

Outro aspecto que também apontamos no tópico anterior sobre a aprendizagem produzida por Jorge no contexto do curso, como uma forma de expressão de sua capacidade de gerar uma reflexão personalizada, foi quando provocou a discussão em sala sobre qual seria o propósito do crescimento sem limites, que estava sendo abordado no texto trabalhado em sala. Na ocasião de seu questionamento, foram destoantes das expressões da subjetividade social da turma, tanto a preocupação com a finalidade daquele conteúdo, com o “porque” dele, rompendo com o foco pragmático e centrado no “como” que estava sendo compartilhado, quanto o fato de pensar o propósito a partir de uma representação distinta daquela usual nesse contexto, que esteve focada no propósito enquanto estratégia empresarial, mais do que enquanto o fim da organização. Nos chamou a atenção o fato de que, em outros diversos momentos do curso, Jorge expôs sua preocupação com o tema do propósito. Nas dinâmicas conversacionais, esse tema também perpassou e se fez muito presente em suas pautas. Vejamos um dos diálogos que ocorreu poucos dias após o encerramento do curso, enquanto comentávamos sobre a experiência:

Mariana: Teve alguma situação no curso que te gerou sensação de incômodo ou desconforto?

Jorge: Eu não consegui fechar o meu propósito na ferramenta do Business Model You. Isso me incomodou. Pensei bastante, mas não consegui fechar

naquele momento. Teve também um desconforto que você me causou e foi tema de terapia nessa semana, sabia? Na atividade em que analisamos e debatemos em duplas o que tínhamos preenchido no nosso BMY, depois que você olhou o meu, me disse que sentiu falta de “afeto” no que preenchi, e me perguntou o que me nutria de afeto nas coisas que eu listei? Então eu percebi que deixei isso em segundo plano. Foi muito boa sua observação, te agradeço, discuti na terapia que tenho negligenciado algumas coisas da parte emocional. (...) Depois também me deparei com algumas dificuldades nas tarefas das sessões de coaching, que estou fazendo com o Ronald.

Mariana: Pode me contar um pouco dessas dificuldades no coaching?

Jorge: Eu tive dificuldade com a atividade de preencher a linha da vida, que tinha que projetar os próximos 10 e 20 anos, o que pretendo fazer, onde pretendo estar. Ele me pediu pra fazer, ressaltou que é importante pensar nisso. Fiquei de escrever, mas não tá saindo. O processo de coaching em si, vou ser sincero, já tinha feito antes, achei que seria meio repetição. Mas tá mexendo muito comigo, somado à terapia, ao próprio curso, mas tem muito a ver com a questão do propósito. Eu tô me perguntando se eu quero continuar fazendo o que eu faço.

Os trechos denotam uma tensão atual na vida de Jorge, expressa em sua dificuldade de definir o propósito daquilo que faz, no sentido da finalidade. A ferramenta do BMY, ao colocar perguntas de modo que as pessoas pensem em suas carreiras profissionais como se fossem uma empresa, provocou Jorge a se defrontar com essa tensão sobre qual tem sido seu “legado” no mundo, **preocupação que também construímos como um indicador de produções subjetivas ligadas à necessidade de perceber importância ao que faz e corrobora à construções anteriores sobre sua auto valoração.** Dentre as ferramentas *do coaching*, uma delas envolvia o preenchimento da linha da vida com uma projeção de futuro da carreira para as próximas duas décadas, ferramenta que também teve esse papel de provocação, assim como o diálogo com a pesquisadora durante a atividade feita em sala, de debater em duplas sobre o que estava sendo preenchido pelo colega na ferramenta BMY, também gerou uma inquietação sobre aspectos que o mobilizam emocionalmente e que tem sido deixados por ele “em segundo plano”. A partir dessas inquietações apontadas, geramos **o indicador de que são oriundos de produções de sentido subjetivo que tem gerado uma tensão entre o modo de vida que construiu ao longo de sua história e o que ele tem pensado e almejado para si no futuro, os quais interpretamos que participaram da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente, na medida em que lhe permitiram produzir reflexões personalizadas e destoantes no contextos do curso acerca do tema abordado sobre o propósito.**

Os seguintes trechos do complemento de frases, que foi utilizado ainda nos primeiros dias que se sucederam ao fechamento do curso, também corroboram a esse indicador:

Lamento por não saber parar quando eu precisava

Sofro de ansiedade

Algumas vezes penso em sumir

Me inquieta não realizar minhas ações e fazer o que tenho vontade

Meu maior problema é nunca estar satisfeito

Meus objetivos estão contaminados pelo curto prazo

Minha vida futura está sendo repensada

Farei o possível para conseguir me cobrar menos para realizar e aproveitar mais tudo que já tenho

Percebo que estou cansando e não muito feliz

Com frequência sinto falta de algo para me deixar feliz

As expressões de Jorge, tomadas em conjunto, nos servem como indicador do estado de tensão que ele tem experimentado, gerando ansiedade, insatisfação, tristeza, cansaço e auto cobrança. Quando expressa que “*meus objetivos estão contaminados pelo curto prazo*”, “*minha vida futura está sendo repensada*” e “*com frequência sinto falta de algo para me deixar feliz*”, contribuem ao indicador de que a tensão que tem experimentado em seu momento de vida participa da configuração subjetiva de sua ação de aprender criativamente, sendo fonte de produções subjetivas personalizadas que se expressaram na atenção que dedicou ao tema do propósito durante o curso, de forma distinta daquela tomada como estratégia que estava sendo dominante na subjetividade social da turma, e também na sua dificuldade em completar as atividades que envolviam a definição do seu propósito.

Ao longo dos encontros que foram ocorrendo ao longo de meses após o curso, pudemos acompanhar a forma como ele foi problematizando essa tensão em relação ao propósito, aos aspectos emocionais envolvidos em seu momento atual, algo que também foi sendo suscitado pela própria dialogicidade que emergia nos encontros da pesquisa e foi se tornando possível à medida em que a relação entre a pesquisadora e o pesquisado foi gradativamente produzindo confiança e espontaneidade recíprocas, aspectos que consideramos fundamental para tornar possível o aprofundamento dessa produção subjetiva. Vejamos mais um trecho de diálogo que ocorreu em dinâmicas conversacionais, aproximadamente dois meses depois:

Mariana: Como tem avançado suas reflexões sobre a questão do propósito?

Jorge: A ficha está caindo aos poucos, mas ainda está em aberto. Estava querendo te contar quando a gente se encontrasse, eu assisti um documentário muito legal, se chama “Minimalist”. Traz questionamentos sobre estilo de vida, com mais foco no que é importante. Não tem nada a ver com voto de pobreza, mas é dar sentido às coisas, faz você repensar o propósito das coisas,

questiona o consumismo, tudo o que eu tenho eu uso? Tô pensando muito no trabalho também, porque as pessoas fazem o que fazem pra ter mais sucesso e dinheiro e às vezes sem propósito, não estão felizes, porque não tá alinhado ao seu propósito pessoal. Não é que vou ir morar na Índia, mas o americano que faz uma casa monstruosa, e não usa nem 40% disso, se mata de trabalhar pra construir e não usufruir. E no meio empresarial eu faço um paralelo sabe, pra que essa empresa quer isso? Precisa mesmo, está alinhada a um propósito? E por aí vai. Porque eu vou comprar mais um imóvel? Porque vou viajar pra Nova Iorque? Porque eu gosto ou porque todo mundo foi? Você não precisa gastar o que gasta pra ter o que você quer. É diversão, descanso o que se busca? Precisa ser lá?

A partir desse diálogo, **geramos o indicador de que Jorge, a partir das reflexões produzidas no contexto do curso sobre a temática do propósito, passou a aprofundar seus questionamentos, passando a problematizar representações de sucesso, de vida bem sucedida associada ao consumo, ao dinheiro, às posses que confrontam representações que foram dominantes na subjetividade social da turma, mas que também foram fontes de produções de sentidos subjetivos em sua história de vida, na constituição de sua identidade profissional, de suas relações familiares e de sua busca por ascender nos estudos e na carreira. Nesse sentido essa produção subjetiva também expressa seu processo de emergência como sujeito na aprendizagem, na medida em que vai gerando formas de subjetivação que confrontam uma forma de vida socialmente instituída e que passou a ser experimentada por ele como insatisfatória, mobilizando sua reflexividade como recurso para passar a replanejar seu próprio percurso e futuro de carreira.**

Percebemos, ainda, como essa tensão vivida atualmente por Jorge foi se confrontando com outras fonte de sentidos subjetivos constitutivos de sua história de vida, como a necessidade do reconhecimento. Em outro momento, tivemos o seguinte trecho de diálogo:

Mariana: Você havia comentado comigo que se mobilizou muito ao longo de sua vida pela necessidade que sentia de provar sua capacidade, algo que relacionou com sua busca pelo reconhecimento de seus pais. Como você percebe essa necessidade em sua vida hoje?

Jorge: Hoje eu já não sinto tanto isso não, acho até que por isso eu tenho repensando muito. Já tive muitas casas, dois casamentos, já fiz filho, tive participação em livro, já plantei, sabe? E Agora? Eu já fiz tanto em 40 anos. O que vou fazer nos próximos 20 anos? Já sei o que eu posso, que é possível, agora deixa eu viver a vida e buscar o que me dá prazer? (...) Eu acho que a morte do meu pai foi o marco. Ainda fiquei os últimos 3 ou 4 anos buscando aquele reconhecimento na minha mãe. Mas teve esse momento em que eu cheguei a uma conclusão: você não prova nada, é o outro que reconhece. Tem mais a ver com ele do que com o meu esforço. Eu me perguntei, valeu a pena querer tanto provar? Valeu porque me moveu, mas não pelo reconhecimento deles.

A partir do trecho do diálogo, geramos o **indicador da forma como os questionamentos de Jorge tem gerado uma abertura de caminhos de subjetivação que o reposicionam em uma busca por novas formas de satisfação, mais voltadas à reflexão sobre suas próprias fontes de prazer e realização, expressando um processo de ruptura com as representações dominantes do que deveria ser estipulado como alvo de seu investimento e ação na vida, pautado pelo olhar externo.** Processo que expressa seu momento de profundas reflexões ligadas ao tema do propósito e que foram provocadas no curso. A problematização que fez sobre o texto em sala de aula, questionando a finalidade do que estava sendo defendido em seu conteúdo como apresentamos na caracterização de sua aprendizagem, se torna uma situação que nos permite construir **a hipótese de que essa produção subjetiva configurada em sua história de vida em momentos mais recentes, lhe permitiu expressar uma capacidade reflexiva que se integrou como recurso subjetivo na configuração subjetiva da ação de aprender criativamente no espaço social da aprendizagem.**

Também percebemos, o desdobramento dessa tensão vivida por Jorge em outras fonte de sentidos subjetivos constitutivos de sua história de vida, como a busca pelo controle como recurso para superar seus desafios do passado e a relação acumulativa que estabelecia com suas conquistas. Na continuidade da fala citada anteriormente, tivemos, ainda, o seguinte trecho de diálogo:

Mariana: Você faz alguma relação disso com aquela necessidade do controle que temos conversado?

Jorge: Sim. Tenho trabalhado muito isso também na terapia desde o curso e também por conta das nossas conversas. Tem muito a ver com a necessidade de acertar, de prover soluções, de ter o reconhecimento. Eu acabei virando uma máquina de executar e resolver as coisas, me desenvolvi nisso e acabei virando uma referência para as pessoas diante dos problemas. Mas acabava virando uma muleta pra todo mundo e me sobrecarregando. Além de viver me cobrando muito, me culpando, então eu tenho que dosar nas metas porque senão nem consigo desfrutar das conquistas.

Mariana: O que é viver a vida? Isso que, agora que você não pretende provar nada pra ninguém, você quer fazer. Como seria desfrutar?

Jorge: É poder fazer o que gosto, ter tempo para o lazer, também aproveitar, desfrutar minha conquista. Mas eu percebo que ela prescreve muito rápido, sabe, essa sensação. Num dia, eu ganhei um “contratão”, é legal, mas no dia seguinte deixa eu buscar outro. A área comercial não tem passado, tem que sempre pensar na próxima venda. É cansativo e eu acho que eu vou subestimando tudo o que eu já conquistei. (...) Eu vendo e entrego pra alguém tocar, mas depois é como se fosse normal, natural. E tem uma coisa, não tem ninguém, ninguém acima que te dá o reconhecimento, faz parte do comércio,

faço o que é esperado. Sou o dono, na hierarquia, não tem ninguém que vai validar o que eu faço, nem na empresa nem na vida. Então o projeto do livro, eu acho que tem a ver com isso. Colocar pro mundo uma devolutiva do que eu aprendi, mas também para me apropriar das minhas conquistas de um modo que eu não me apropriei ao longo da carreira.

As falas selecionadas de Jorge apontam seu caminho reflexivo atual que problematiza a forma como se engajou em sua trajetória de conquistas profissionais, ampliando sua representação sobre si mesmo, pelo questionamento sobre o que poderia atualmente lhe trazer satisfação e desenvolvimento pessoal, em vista do próprio reconhecimento autocrítico daquilo que subestimou em momentos anteriores. É o que interpretamos se expressar quando reconhece que se nesse percurso se converteu em uma “*máquina de executar*” à medida que buscava o acerto, o controle e o reconhecimento alheio, focado em suas metas comerciais “*sem passado*”, ao mesmo tempo que nutre atualmente uma perspectiva de realização diferente dessa, quando coloca no projeto de escrever o livro a expectativa de “*me apropriar das minhas conquistas de um modo que eu não me apropriei ao longo da carreira*”. Essas problematizações nos permitem **construir indicadores sobre como seu processo reflexivo atual, gerado por tensões entre aspectos configurados em sua história de vida conflitantes com produções subjetivas que emergem em seu momento atual, incluem um questionamento sobre a relação pragmática, acumulativa que estabelecia com suas conquistas no passado, assim como o primado do controle em sua representação atual sobre os papéis que desempenha e sobre seu modo de vida.**

Esta forma de subjetivação que construímos nos permite **gerar a hipótese de que produção singularizada de sua reflexão no curso, destoante da subjetividade social da turma pela autocrítica que pontuou em alguns momentos que demonstramos, se constituiu em uma expressão de sentidos subjetivos ligados à insatisfações que enfrentava acerca de suas realizações. Essa produção de sentidos subjetivos lhe permitiu refletir de forma relativamente desapegada da representação do controle e da eficácia que perpassam a idealização do empreendedor de sucesso que se constituiu como expressão da subjetividade social da turma, assim como se configurou em sua própria história de vida, para posicionar-se em sala expondo suas próprias limitações e produzindo uma reflexão crítica sobre si e sobre o exercício da liderança.** Uma situação que nos permite construir um indicador convergente a essa hipótese, foi citada na caracterização de sua aprendizagem, quando o instrutor Fred diz em uma fala irônica que deveria “demitir” os líderes

que participaram da dinâmica de grupo e foi motivo de risadas. Neste contexto, retomamos parte da colocação de Jorge:

Jorge: (...) tão importante quanto saber identificar as melhores pessoas para diferentes funções, é sabermos, como líderes, a hora de recuar. De reconhecer nossa limitação e deixar que, mesmo que provisoriamente, alguém melhor habilitado tome a frente de determinadas situações. Se eu não sei como funciona a operação ou sei executar ela melhor do que os demais, não adianta me apegar à liderança dela e procurar um culpado quando deu errado. Saber liderar é também saber quando você não é melhor a pessoa para dirigir. Não diria demissão, mas pensar na troca, mesmo que provisória, de quem estava nas funções de liderança, e não só na operação para cumprir aquela meta.

Em seu posicionamento, Jorge problematiza e desnaturaliza a posição de poder ocupada pelos líderes, expressando uma reflexão que confronta a representação idealizada do líder empreendedor de sucesso que se expressou de forma predominante na subjetividade social da turma. Em outro momento, na roda de conversa posterior a uma dinâmica de grupo com bastões que ocorreu no terceiro dia, no módulo do instrutor Gilberto, em que a turma, dividida em dois grupos, deveria fazer uma montagem que não foi alcançada dentro do tempo estipulado. Se deu a seguinte conversação:

Lucy: O que vocês refletem sobre essa experiência?

Thaís: eu achei que a gente estava cada um por si.

Pedro: Pois eu achei que a gente estava muito alinhado, o tempo foi muito curto.

Anselmo: Estava todo mundo dando “pitaco” no que o outro estava fazendo ao invés de fazer sua parte.

Jorge: Com a gente não foi assim, adotamos uma estratégia em que cada um focaria em uma coisa pra aproveitar o tempo. Não deu certo mesmo. Nadamos, tentamos, mas morremos na praia.

Euler: No nosso grupo, faltou planejamento. Temos que saber de onde partir e onde chegar. Eu estava bem preocupado com o tempo.

Lucy: Acabou o planejamento, acabou a execução e vocês continuaram. Às vezes é melhor abandonar um plano e criar outro. Não acha?

Helena: Eram pessoas totalmente diferentes tendo que concentrar as competências e as habilidades na mesma tarefa. Difícil.

Ricardo: Teve um sarcasmo comigo. A gente tem que pensar no resultado. Teve piadinha que foi pessoal, atrapalhou o andamento.

Joana: Se fosse comigo o que aconteceu com o Ricardo, nossa, eu iria ter que respirar fundo, viu!

Jorge: Estamos falando da nossa equipe, da nossa vida. Sempre lidamos com pessoas diferentes, com o estresse. Isso é básico. Às vezes não é questão de falta de técnica, falta de um plano, falta de tempo, mas de ter a humildade de aprender a conviver com a frustração. Coisas fogem do nosso controle, e

dentro do nosso controle, dentro daquilo que acreditamos que estava planejado e quase certo de que teria sucesso, mas o fato é que não existe garantia e temos lidar e conviver com isso. Essa pra mim é a lição.

Neste trecho da roda de conversa, percebemos novamente a forma dissonante de Jorge se posicionar frente à turma, confrontando a representação idealizada do líder eficaz e a pressuposição da possibilidade de controle e gestão de tudo, que se constituíram como expressões dominantes na subjetividade social da turma. Apesar das representações tanto do líder e empreendedor idealizado, quanto do saber como verdade que possibilita o controle e a eficácia, expressas de forma predominante na turma, terem também sido produções subjetivas configuradas em sua história de vida, neste momento do curso, **a conversação apresentada nos permite construir indicadores de que Jorge produziu uma reflexão singularizada, que confrontou essas representações** ao ressaltar que *“coisas fogem do nosso controle, e dentro do nosso controle, dentro daquilo que acreditamos que estava planejado e quase certo de que teria sucesso, mas não existe garantia e temos lidar e conviver com isso”*.

A partir do conjunto de indicadores construídos até aqui, **geramos a hipótese de que essa tensão vivenciada por Jorge participou da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente por sentidos subjetivos gerados pela própria ação de Jorge no processo de aprender sobre temas que perpassaram o propósito e geraram sentidos subjetivos ligados aos descontentamentos e questionamentos sobre sua realização pessoal, os quais se expressaram no espaço de aprendizagem por sua posição autônoma e questionadora, destoando da turma e abrindo caminhos personalizados de reflexão que transcenderam os conteúdos e o próprio momento do curso.** Esses caminhos que foi abrindo o levaram a romper com a dependência da formalidade do processo educativo, por exemplo, ao encerrar antecipadamente as sessões de *coaching* quando percebeu que as ferramentas oferecidas não estavam contribuindo ao seu processo reflexivo, o qual permaneceu participando das reflexões que compartilhava durante as dinâmicas conversacionais por meses depois, até o encerramento dessa pesquisa.

d) Síntese e considerações finais sobre o caso.

Este segundo eixo de produção teve como foco o objetivo específico de **estudar configurações subjetivas da ação de aprender, com foco na aprendizagem criativa**

produzida no contexto de uma prática educativa empresarial. A partir do estudo do caso de Jorge em um esforço construtivo-interpretativo, encontramos expressões de sentidos subjetivos configurados em sua história de vida e da subjetividade social da turma que participaram de configurações subjetivas da ação de aprender que se expressaram tanto em formas compreensivas quanto criativas de aprendizagem.

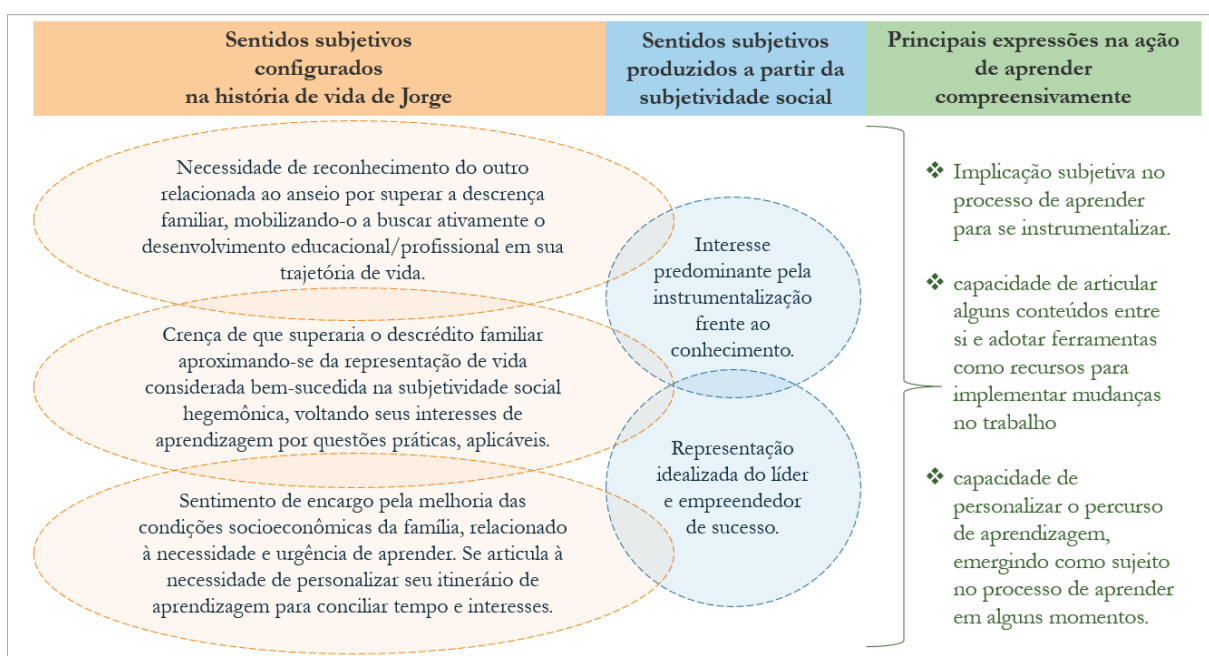
Construímos como expressões de sentidos subjetivos configurados em sua história de vida que participaram da **configuração subjetiva de sua ação de aprender compreensivamente**, os seguintes:

- Necessidade e busca de reconhecimento e validação do outro como fonte de produções subjetivas ligadas ao anseio por superar a descrença familiar em relação às suas capacidades e possibilidades futuras, mobilizando-o a buscar ativamente o desenvolvimento educacional e profissional em sua trajetória de vida. Essas produções subjetivas, articuladas a outras que foram apresentadas, se expressam na implicação subjetiva ao processo de aprendizagem e no engajamento que demonstrou, em grande medida, às atividades experimentadas no curso.
- Crença de que superaria o descrédito familiar quanto mais se aproximasse da representação de uma vida considerada como bem-sucedida na subjetividade social hegemônica, em especial no contexto empresarial, orientando seus interesses de aprendizagem por um tipo de relação com o conhecimento que não envolve significativamente a sua personalização, expressando-se por interesses mais pragmáticos e utilitaristas, voltados ao alcance do sucesso em sua trajetória como profissional e empreendedor e concomitante desinteresse pela dimensão teórico-conceitual e pela leitura. Essa produção subjetiva se integrou à configuração subjetiva da ação de aprender compreensivamente no espaço de aprendizagem pela convergência a interesses instrumentais que também se constituíram como expressão da subjetividade social dominante na turma, sem a implicação subjetiva equivalente em reflexões de ordem teórica-conceitual, assim como pela preocupação compartilhada de que a aprendizagem agregue saberes alinhados à representação do que conduz ao sucesso de líderes e empreendedores. A aprendizagem produzida se expressou pela capacidade que teve de articular alguns conteúdos entre si, assim como de adotar ferramentas apresentadas como recursos para implementar mudanças em seu cotidiano na empresa, percebidas por ele como positivas na melhoria de processos de trabalho.

- Sentimento de encargo pela melhoria das condições socioeconômicas de sua família como fonte de sentidos subjetivos ligados à necessidade e urgência de obter aprendizado e formação educativa e articulados à necessidade de personalizar seu itinerário de aprendizagem no espaço educativo com relativa autonomia em relação aos programas educacionais com base em seus interesses de ordem prática e necessidade de otimização do tempo. Essas produções subjetivas participaram da configuração subjetiva da ação de aprender se expressando pela capacidade que teve de personalizar seu percurso de aprendizagem com base nos interesses que estava produzindo frente aos temas do curso, com relativa independência do roteiro prévio estabelecido pelos instrutores, ou da pauta de interesses que predominava na turma, emergindo como sujeito no processo de aprendizagem em alguns momentos do curso, mesmo que gerando uma forma compreensiva de aprender frente a alguns dos conteúdos em que se implicou, pelo interesse pragmático.

Ilustramos na figura abaixo, as principais produções subjetivas que se integraram na configuração subjetiva da ação de aprender compreensivamente:

Imagem 24 – Principais produções subjetivas que se integraram na configuração subjetiva da ação de aprender compreensivamente



Tendo em vista o contexto educativo empresarial que serviu de *lócus* dessa pesquisa, suas especificidades se tornam tão importantes para compreendermos a configuração subjetiva

da ação de aprender compreensivamente do participante pesquisado, quanto as produções subjetivas de sua história de vida que se integraram na configuração dessa forma de aprendizagem.

Por sua vez, alguns sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida que integraram a configuração subjetiva da ação de aprender compreensivamente, também formaram parte da ação de aprender criativamente, tendo se expressado de formas distintas em momentos diversos como apresentaremos a seguir, o que exemplifica a mobilidade dos sentidos subjetivos e a sua emergência em diferentes configurações, sendo uma das formas como se expressa o caráter dinâmico do funcionamento da subjetividade em diferentes contexto.

Nesse sentido, construímos como expressão de sentidos subjetivos configurados em sua história de vida e que participam da **configuração subjetiva da ação de aprender criativamente**, os seguintes:

- Necessidade e busca de reconhecimento e validação do outro como fonte de produções subjetivas ligadas anseio por superar a descrença familiar em relação às suas capacidades e possibilidades futuras por meio do desenvolvimento educacional e profissional. Essas produções subjetivas se articularam ao interesse pelo protagonismo que encontrou nas oportunidades de trocas dialógicas e de construir relacionamentos profissionais no espaço de aprendizagem, gerando o sentimento de valoração acerca do espaço dialógico em sua experiência como aprendiz. A forma como se integraram à configuração subjetiva de sua ação de aprender criativamente no contexto do curso, foram expressas pela sua capacidade de fazer da prática dialógica um recurso para produzir reflexões personalizadas sobre os temas em pauta, assim como de compreender os próprios diálogos e conflitos estabelecidos no curso como experiências significativas de aprendizado.
- Sentimento de encargo pela melhoria das condições socioeconômicas de sua família como fonte de sentidos subjetivos ligados à necessidade e urgência de obter aprendizado e formação educativa que se articulam à necessidade de personalizar seu itinerário de aprendizagem no espaço educativo com relativa autonomia em relação aos programas educacionais, para otimizar seu tempo de conciliação entre trabalho, educação, lazer e obrigações familiares. Essas produções subjetivas participaram da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente, expressando-se das seguintes formas: a) pela capacidade de personalização do percurso da aprendizagem com base nos próprios interesses, rompendo com a formalidade do processo educativo e confrontando a

situação de imposição do seu roteiro, quando percebeu que este deixou de atender às suas expectativas, passando a transcender alguns conteúdos e atividades previstas à medida em que os temas abordados se integraram a reflexões mais amplas de seu momento de vida; e b) pela capacidade de mobilizar subjetivamente recursos cognitivos, buscando captar o aspecto central do conhecimento em pauta e assimilá-lo de forma veloz, na convergência com seus próprios interesses profissionais, para se implicar singularmente de forma reflexiva em alguns momentos do curso.

- A auto avaliação, articulado à outras produções subjetivas construídas, se tornou fonte de sentidos subjetivos ligados ao valor que atribui a experiências desafiadoras, nutrindo seu interesse pela descoberta, pela oportunidade de testar suas capacidades e a curiosidade frente ao novo, se expressando pela postura de destemor frente a situações de confrontação ao instituído e ao seu contexto social, desapegando-se, em alguma medida, das opiniões e representações compartilhadas. Essas produções subjetivas se integraram à configuração subjetiva da ação de aprender se expressando no contexto do curso pela forma destoante de manifestar algumas reflexões e posicionamentos frente às formas predominantes de expressão da turma que se constituíram na subjetividade social do espaço de aprendizagem.
- Sentimento de não pertencimento e conflito de representações, valores e posicionamentos vividos em sua história familiar como fonte de produções subjetivas que geraram uma trajetória de desenvolvimento subjetivo ligado à personalização de suas referências identitárias. Essa produção subjetiva configurou subjetivamente sua ação de aprender criativamente, se expressando também pela capacidade de confrontar a situação ou contexto social, possibilitando assumir uma posição dissonante em sala de aula com relativo conforto em apresentar reflexões e posicionamentos próprios e personalizados, que foram de encontro aqueles que se expressaram de forma dominante na subjetividade social da turma.
- Sentimento de insatisfação sobre o modo de vida atual como fonte de produções subjetivas que tensionam sentidos subjetivos configurados em sua história de vida, gerando questionamentos e reflexões sobre a realização pessoal que almeja para seu futuro. Essas produções subjetivas participaram da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente se tornando fonte da mobilização de sua capacidade reflexiva que se integrou como recurso subjetivo na configuração subjetiva da ação de aprender criativamente no espaço social da aprendizagem, lhe permitindo singularizar a reflexão sobre alguns temas abordados no curso. Essa singularização se expressou de forma

relativamente desatrelada da representação do controle e da eficácia que perpassam a idealização do empreendedor e líder de sucesso que se constituiu como expressão da subjetividade social dominante na turma, assim como se configurou em sua própria história de vida, posicionando-se em sala de forma destoante, expondo suas próprias limitações por uma análise crítica sobre si e também sobre o exercício da liderança, confrontando posicionamentos compartilhados em sala.

Nos chama a atenção, o fato de que os sentidos subjetivos favorecedores das formas criativas de aprender identificadas no caso de Jorge foram se constituindo, essencialmente, em sua história de vida. A partir de nosso referencial teórico, a aprendizagem criativa tem sido caracterizada com base em processos de personalização da informação, de confrontação com o dado e de geração de ideias novas, como produções subjetivas que decorrem da emergência do sujeito na aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, 2009, 2012). Nesse sentido, no processo construtivo-interpretativo, compreendemos que essas produções subjetivas configuradas na sua história de vida participaram da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente no contexto da subjetividade social da turma pela forma dissonante com que Jorge produziu em alguns momentos suas reflexões em relação àquela que foi expressa de forma predominante na turma, como demonstramos na caracterização de sua aprendizagem.

Como pontuamos no tópico sobre as expressões da subjetividade social da turma, o espaço de aprendizagem se constituiu em um espaço pouco favorável à reflexão teórico-conceitual, ao estabelecimento de relações dialógicas capazes de gerarem a produção coletiva de significados que transcendessem os conteúdos apresentados, e a reflexão crítica, mostrando-se favorecedora da reprodução de ideias e comportamentos com base em representações dominantes e valoradas conforme às exigências do atual contexto de flexibilização do trabalho. Cenário corroborado pela própria disputa de poder que foi sendo constituída na subjetividade social da turma. Neste contexto, consideramos que a expressão da aprendizagem criativa, da forma como assumimos em nosso referencial teórico, se tornou pouco favorecida, na medida em que se constituiu um espaço inibidor da expressão autêntica, da reflexividade frente à dimensão teórico-conceitual e política que perpassou os conteúdos, da dúvida, do não-saber, da própria confrontação e da dialogicidade, condições importantes para a personalização do aprendido, para a confrontação com o dado e para a produção de ideias novas, características essenciais à emergência da criatividade no processo de aprendizagem.

Tendo em vista as especificidades do contexto mencionadas, não percebemos a criatividade de Jorge se expressar de modo significativo em relação ao aspecto teórico-conceitual dos conteúdos abordados, pela informação em si ou pela confrontação a ela (com exceção do tema do propósito, em que um texto foi adotado na atividade em turma). A ênfase das discussões que ocorreram em sala sobre a aplicação prática dos temas e ferramentas apresentados às experiências vivenciais, com foco no compartilhamento de impressões dos alunos sobre elas e correlações com suas práticas cotidianas, não se tornou propícia à problematizações deste tipo. No processo construtivo-interpretativo, compreendemos que a criatividade na aprendizagem de Jorge se expressou na forma como os conteúdos passaram suas reflexões de forma singularizada acerca das dinâmicas relacionais experimentadas no contexto da turma e relacionadas ao seu cotidiano profissional e pessoal fora do curso.

Neste sentido, compreendemos que a forma criativa de aprender de Jorge, se expressou na **personalização da experiência da aprendizagem**, construção que fazemos em convergência ao estudo de Almeida (2015), quando estudou a aprendizagem criativa em contexto não formal, sendo caracterizada pela forma como “processos do aprender que se constituem na experiência prática e na reflexão sobre essa experiência, se integram à subjetividade do aprendiz” (p.173). Segundo a autora, a proposição teórica da personalização da experiência da aprendizagem para compreender a criatividade em contextos não formais leva em conta as especificidades de um contexto educativo não estruturado, semelhante ao que serviu como *locus* para essa pesquisa, incluindo aspectos como a ausência de sua obrigatoriedade para os alunos, a ausência de sistemas avaliativos de aprendizagem, a ausência de rotinas de estudo sistemáticas, assim como a maior liberdade e autonomia do aprendiz para selecionar os temas que quer aprender. Nesse tipo de contexto, para além da produção singularizada de ideias, a autora destaca a importância de que a “abertura para o engajamento na atividade de aprender, a disposição para lidar com o desconhecido e a capacidade de reflexão sobre a experiência de aprendizagem se convertem em importantes recursos subjetivos” (p. 189), levando também em conta a autonomia do aluno para aprender de forma contínua e para a vida.

Dessa forma, a autora ressalta que a personalização da experiência da aprendizagem pressupõe como duas ações relevantes em contextos de aprendizagem menos estruturados, a própria percepção do engajamento em uma experiência de aprendizagem e a reflexão produzida sobre essa experiência. No caso de Jorge, construímos informações sobre a expressão de aprendizagens compreensiva e criativa, ambas caracterizadas pela implicação subjetiva do

aprendiz no processo de aprender. Além disso, apontamos a capacidade crítica e personalizada de algumas reflexões que produziu, permitindo abrir processos de subjetivação relacionados com sua história de vida, com conflitos atuais, assim como a confrontação com a forma como essa experiência se expressava de forma dominante na subjetividade social da turma. Assim, compreendemos a personalização da experiência da aprendizagem como uma forma de expressão da sua criatividade no processo de aprender no curso pesquisado,

Consideramos também que a forma como Jorge personalizou sua experiência da aprendizagem **pode ser caracterizadora de sua dimensão funcional de criatividade** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012), na medida em que compreendemos que sua expressão criativa não necessariamente se limita à aprendizagem mas constitui o seu próprio funcionamento subjetivo de forma mais integral (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). A forma como ele foi desenvolvendo recursos subjetivos ao longo da vida para superar as dificuldades de sua infância e juventude, galgando espaços de desenvolvimento que se concretizaram em sua carreira, em sua estabilidade socioeconômica, no status conquistado por sua empresa que chegou a ser premiada em diferentes momentos por suas inovações, entre outros espaços de sua vida, nos indicam como o próprio processo de criar foi se configurando com valor para o seu desenvolvimento, e emerge como resultado de produções subjetivas que se configuraram em diferentes contextos de sua ação na experiência da aprendizagem, com relativa independência da forma como a subjetividade social da turma foi constituindo um espaço que a favorecessem ou não.

5.3 A tese

Tendo em vista o objetivo geral de pesquisa, nosso caminho construtivo-interpretativo, fundamentado e mostrado aqui, nos permitiu a formulação da tese de que **a subjetividade social do espaço de aprendizagem no contexto da prática educativa empresarial pesquisada se expressa de forma predominante, pelas características do gerencialismo, bem como por relações pautadas pela competitividade e disputa de poder. As características dominantes da prática educativa empresarial estudada, incluída a subjetividade social do espaço social em que se produz, favorecem a produção de aprendizagens reprodutivas em relação ao conteúdo abordado e compreensivas em relação à experiência da aprendizagem, não sendo favoráveis para a emergência de aprendizagem criativa. As escassas expressões de**

criatividade na aprendizagem na prática educativa empresarial estudada estão configuradas por sentidos subjetivos produzidos na história de vida do indivíduo, como expressão da sua dimensão funcional da criatividade.

A pesquisa realizada e a tese que defendemos vão ao encontro das contribuições produzidas nos estudos desenvolvidos por Amaral (2011) e Pinheiro-Cavalcante (2018) sobre o importante papel que as produções de sentidos subjetivos ligadas à história de vida do indivíduo possuem na configuração subjetivada criatividade, neste caso na criatividade na aprendizagem como percebemos se expressar no caso de Jorge. Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da criatividade profissional, Pinheiro-Cavalcanti (2018) destaca que a criatividade que se expressou nos casos estudados, se desenvolveu considerando a subjetivação de experiências de vida articulada aos diferentes contextos. As produções de sentidos subjetivos, vinculados às experiências de vida familiar e escolar se articularam, de modo singular, favorecendo o desenvolvimento da criatividade profissional identificado em seus participantes. Por sua vez, Amaral (2011) constatou em sua pesquisa sobre a constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade que a partir da história de aprendizagem iniciada nos vínculos familiares, os participantes pesquisados desenvolveram um conjunto de configurações e recursos subjetivos favorecedores da aprendizagem criativa, incluindo o desenvolvimento da condição de sujeito mediante vivências de autonomia, enfrentamento, conquista gradativa de autoconfiança e da capacidade reflexiva.

Nesta direção, compreendemos que a tese corrobora à perspectiva teórica que assumimos, a partir da qual a criatividade é compreendida como expressão da subjetividade que se constitui e se desenvolve no percurso da história de vida da pessoa, a partir dos diferentes espaços sociais de sua ação e relação. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002). Nesse sentido, os recursos subjetivos desenvolvidos pelo indivíduo em sua história, se tornam responsáveis pela superação de possíveis barreiras ao desenvolvimento da criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003; BRUNO-FARIA e VEIGA, 2015). A partir da pesquisa realizada, compreendemos que apesar do espaço da aprendizagem não ter se constituído como favorável à emergência da criatividade na aprendizagem, Jorge expressou essa forma de aprender pelos recursos subjetivos desenvolvidos ao longo de sua história de vida, caracterizando sua dimensão funcional de criatividade como preponderante para aprender de forma criativa neste contexto.

A pesquisa realizada e a tese que defendemos mostra a forma como o gerencialismo que diversos autores (GREY, 2010, 2004, FARIA, 2017, GAULEJAC, 2007, BANDASSOLLI, 2009, BRAZ, 2018, PEREIRA E FIDALGO, 2007, PAES DE PAULA, 2015, RAMOS, 2012,

SENETT, 1999, AMORIN e FREDERICO, 2008) tem caracterizado como a forma de discursos e práticas organizacionais se hegemonizarem por meio da disciplina multiforme da gestão, para produzir e disseminar representações, valores e concepções que convirjam a sistemas de poder e interesses do capital, adquirem um caráter ideológico nas práticas educativas empresariais.

No entanto, assumimos que o gerencialismo se constitui em uma forma de expressão da subjetividade social dominante no contexto empresarial, que se expressou singularmente no espaço de aprendizagem pesquisado, na medida em que as formas predominantes de aprendizagem produzidas estiveram implicadas subjetivamente pelo interesse por se instrumentalizarem com os conhecimentos gerenciais apresentados, sem uma implicação reflexiva equivalente acerca desses conhecimentos, manifestando uma postura passiva frente a eles, sem problematizações ou personalizações capazes de confrontar seu sistema de representações.

Neste sentido, ao mesmo tempo, compreendemos que a tese defendida nos permite apontar o valor heurístico do referencial teórico e epistemológico assumido para a pesquisa frente às proposições destes autores, na medida em que permitiu a abertura de inteligibilidade sobre a forma singular como esse caráter ideológico se expressou na aprendizagem produzida no contexto da educação empresarial. A predominância de aprendizagens reprodutivas sobre os conteúdos e compreensivas sobre as experiências da aprendizagem, sem que a emergência da condição de agentes mobilizasse reflexivamente os alunos para problematizar temas abordados, nos permite avançar à forma como o caráter ideológico da educação empresarial tem sido discutido por alguns autores que se dedicam ao estudo crítico do contexto empresarial.

A discussão teórica acerca desses processos ideológicos, frequentemente tem assumido, desde perspectivas teóricas diversas, uma relação com a noção de subjetividade que vemos ser denominado como sequestro da subjetividade (FARIA, 2017), ou como apelo à subjetividade do trabalhador (RAMOS, 2011), por exemplo, para se referir à sua capacidade de manipulação do engajamento de indivíduos para que mobilizem seus recursos psíquicos, emocionais e sociais à serviço da lógica do capital, para que se impliquem criativamente nessa direção (BANDASSOLLI, 2009; RAMOS, 2012) no atual contexto de produção flexível, como uma “captura” da capacidade criativa do trabalhador (AMORIM E FREDERICO, 2008). No entanto, ainda que a criatividade e o engajamento sejam assumidas como competências primordiais do trabalhador que se idealiza e se dissemina nesse contexto, a pesquisa nos permitiu compreender o alcance limitado da prática educativa empresarial para promover a emergência da criatividade e do amplo engajamento, à despeito de sua forma valorada no

discurso gerencialista, compreendidas a partir de nosso referencial como produções subjetivas complexas que se configuram na ação de indivíduos, seja de aprender ou de atuar no espaço laboral, transcendendo possibilidade de sua previsão ou manejo.

Partindo do entendimento da ideologia conceituada por González Rey e Mitjans Martínez (2017) como produção subjetiva, que se caracteriza pela integração social em torno de um culto, um mito ou um projeto social, por meio da produção coletiva de um vínculo afetivo simultaneamente à perda do rigor reflexivo frente ao seu sistema de representações, compreendemos a partir da pesquisa, que o caráter ideológico se expressou no curso pela forma particular de expressão da aprendizagem que apontamos, não pela emergência da criatividade na aprendizagem que se declara no gerencialismo como competência demandada. Como também constatamos, nessa forma complexa de expressão da aprendizagem, os recursos subjetivos desenvolvidos pelo indivíduo ao longo de sua história de vida se tornaram preponderantes na configuração subjetiva da ação de aprender criativamente, de modo que os sentidos subjetivos produzidos no espaço da aprendizagem, ainda que tenham participado dessas configuração, não tiveram papel equivalente na emergência da forma criativa de aprender.

A noção de subjetividade que perpassa as proposições dos autores críticos mencionados é tratada sem uma construção teórica específica sobre sua definição, o que se diferencia da subjetividade como conceito que integra a perspectiva cultural-histórica que assumimos. Por essa perspectiva, a ideologia e suas formas de sedução coletivas são compreendidas como formas de expressão da própria subjetividade social. Tendo em vista, ainda, o caráter gerador que está na base da implicação subjetiva, por mais que esta tenha convergido às formas dominantes de expressão da subjetividade social, como vimos na pesquisa, na medida em que pressupõe a produção de sentidos subjetivos por agentes, individuais ou coletivos, este processo não poderia ser representado de forma passiva, como controlada, “capturada” ou “sequestrada”.

Dessa forma, a pesquisa realizada e a tese que defendemos avança em relação às proposição que discutem o alcance da ideologia para engajar a criatividade humana à serviço da lógica do capital, por partir de uma concepção teórica que dá visibilidade à sua natureza subjetiva, entendida de forma dinâmica e configuracional, que não se constitui por uma relação determinista ou por um tipo de interiorização da instância social. Ao contrário, está associada à emergência do sujeito, condição ativa e geradora cuja complexidade não pode ser controlada e, em última instância, dá visibilidade, precisamente, à expressão da capacidade subversiva do homem frente a tentativas de enquadramentos, prescrições ou roteirizações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaríamos de pontuar que, apesar do esforço empreendido na produção dessa pesquisa, algumas dificuldades que emergiram ao longo do percurso dificultaram sua realização. Uma delas diz respeito à impedimentos que não permitiram o estudo aprofundado de outros casos para aprofundar o estudo da configuração subjetiva da ação de aprender no contexto da prática educativa pesquisada, apesar de ter sido a intenção inicial. Acreditamos que o aprofundamento em outros casos talvez nos permitissem encontrar formas personalizadas de reflexão ou de expressão criativas que não puderam ser percebidas a partir da forma como os participantes se expressaram no curso. Outra limitação esteve relacionada com a falta de experiência prévia da pesquisadora com a utilização da metodologia construtivo-interpretativa, que por sua complexidade, demanda esforços de reflexão e criatividade.

A partir das construções interpretativas realizadas acerca das formas de expressão da subjetividade social que se constitui no espaço de aprendizagem pesquisado, destacamos inicialmente o desafio em que se converteu o processo de gerar inteligibilidade acerca da forma predominante de aprendizagem que foi produzida pela turma. A forma singular com que se expressaram concomitantemente a aprendizagem reprodutiva dos alunos frente aos conteúdos apresentados e compreensiva frente às experiências vividas no processo de aprendizagem, demandou um grande esforço em produzir indicadores e hipóteses que nos permitissem integrá-las ao modelo teórico dando visibilidade a formas sutis dessas expressões sem, no entanto, eclipsá-las. A expressão da subjetividade social da turma pelo interesse prevalente entre os alunos de demonstrarem aderência às representações idealizadas do empreendedor e líder de sucesso, desafiaram a construção de indicadores sobre as formas coletivas de subjetivação, demandando um olhar sensível às simultâneas expressões que escapavam dos comportamentos e declarações mais evidentes. Dificuldade que também advém do fato de, atualmente, existirem relativamente poucas pesquisas dedicadas ao estudo da subjetividade social, sendo inédito no contexto educativo empresarial, consistindo em um esforço por desbravar as particularidades deste campo a partir da fundamentação assumida.

Ao mesmo tempo, compreendemos residir nesse esforço empreendido um valor heurístico do referencial teórico e epistemológico assumido para a pesquisa, precisamente por permitir a abertura de inteligibilidade sobre a forma singular que a aprendizagem assumiu no contexto da educação empresarial. Acreditamos que a inteligibilidade sobre essa forma peculiar de expressão da aprendizagem, nos permite avançar à forma como o caráter ideológico da

educação empresarial tem sido discutido por autores que se dedicam ao estudo crítico do contexto empresarial, como mencionamos no tópico anterior, na medida em que a pesquisa nos permitiu compreender o alcance limitado da prática educativa empresarial para promover a emergência da criatividade e do amplo engajamento, à despeito de sua forma valorada no discurso gerencialista. A criatividade, compreendida a partir de nosso referencial como produção subjetiva complexa que se configura na ação de indivíduos, seja de aprender ou de atuar no espaço laboral, transcende a possibilidade de sua previsão ou manejo.

Como abordamos na fundamentação teórica, a criatividade é compreendida por Mitjans Martínez (2012) como “uma emergência resultante de configurações de processos subjetivos em contexto, e não como um processo específico, determinado por condições intrapsíquicas e por elementos contextuais que se articulam” (p.90), concepção teórica que, em afinidade com a perspectiva epistemológica que a acompanha, lança visibilidade à formas de expressão sutis, não ditas, entremeadas e articuladas, que ultrapassam o que está no cerco das aparências. Nesse sentido, compreendemos que a concepção da criatividade teorizada a partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade e investigada pela metodologia construtivo interpretativa teve valor heurístico na pesquisa realizada para geramos inteligibilidade sobre o caráter não controlável da subjetividade humana em sua expressão criativa na aprendizagem, que tem sido nublado por diferentes formas de compreensão da ideologia que perpassam as problematizações sobre contexto empresarial.

Todavia, partindo da compreensão da ideologia como produção subjetiva que se caracteriza pela integração social ao redor de um culto, um mito ou um projeto social, na medida em que haja a produção coletiva de um vínculo afetivo de forma concomitante à perda do rigor reflexivo frente ao seu sistema de representações (GONZÁLEZ REY e MITJANS MARTINEZ, 2017), consideramos que a pesquisa também acrescenta reflexões relevantes sobre o caráter ideológico que o gerencialismo, enquanto expressão da subjetividade social hegemônica do contexto empresarial, se expressou singularmente no espaço da aprendizagem. Como vimos, este espaço foi se constituindo subjetivamente como adverso à emergência da reflexividade dos alunos frente ao aspecto teórico-conceitual e político que perpassou os conteúdos, e favoráveis à manutenção de representações mitificadas, reificadas e objetificadas sobre fenômenos humanos, sociais e organizacionais, frente às quais a turma se implicou subjetivamente para corresponder e se instrumentalizar.

Nesse sentido, ainda que não de forma intencional, o espaço da aprendizagem favoreceu mais a subordinação dos alunos aos ditames da ética utilitarista, focada na eficácia dos

resultados, do que a abertura de alternativas de reflexão e subjetivação frente ao espaço educativo. Desde a perspectiva teórica que assumimos a *ética do sujeito* (GONZÁLE REY, 2011; GOULART, 2015) se apresenta como fundamento de intervenções profissionais que se comprometam com o desenvolvimento subjetivo do indivíduo - dentre as quais consideramos estar inserida a prática educativa - ressaltando a importância de que estejam comprometidas primordialmente com as possibilidades de favorecer sua emergência como sujeito, não com suas formas institucionalizadas de atuar, às custas do assujeitamento dos indivíduos. Acreditamos que esta reflexão pode contribuir para profissionais que se dedicam à prática educativa, em especial àquelas voltadas ao público gerencial, pelo função de multiplicadores que geralmente assumem junto às suas equipes de trabalho, pela designação de “desenvolvimento de pessoas” que lhe são atribuídas no *mainstream* da gestão.

Partindo dessas reflexões, também consideramos que a pesquisa nos permitiu gerar inteligibilidade sobre a forma singular que a aprendizagem compreensiva da aprendizagem se expressou no contexto educação empresarial. Desde a perspectiva histórico-cultural da subjetividade, formas consideradas mais complexas de aprendizagem tem sido assumidas como aquelas mais desejáveis, como as formas compreensiva e criativa, na medida em que se caracterizam pela implicação subjetiva do aprendiz no processo de aprendizagem, emergindo como sujeitos ou agentes frente a esse processo. No entanto, pela forma como a subjetividade social da turma pesquisada se constituiu, consideramos que a aprendizagem compreensiva que se expressou de forma predominante, não se expressou como favorável à ampliação de recurso subjetivos pelo aprendiz, na medida em que, a implicação subjetiva dos alunos se orientou por interesses de instrumentalização dos conteúdos, sem a mobilização de operações reflexivas que lhes permitissem transcender a forma como foram apresentados, ou de terem construído um espaço dialógico profícuo à produção coletiva de significados que os ampliassem, expressando um processo de implicação comprometida com o caráter ideológico que mencionamos se expressar neste contexto, os seja, gerado concomitantemente à perda do rigor reflexivo frente ao sistema de representações compartilhado.

Por outro lado, a partir do estudo de caso pesquisado, consideramos que a pesquisa nos permitiu gerar inteligibilidade sobre a forma como a criatividade que se expressou na aprendizagem produzida por Jorge, se constituiu como uma forma desejável. Isto porque as reflexões singularizadas que ele foi produzindo, em dissonância às formas predominantes de expressão na subjetividade social da turma, emergindo como sujeito no processo de aprendizagem, se tornaram fontes de novos sentidos subjetivos abrindo caminhos de

subjetivação que transcenderam o contexto do curso, lhe permitindo confrontar representações idealizadas que se expressaram na subjetividade social da turma, as quais também participaram da configuração subjetiva de sua história de vida. Ainda que não tenha se expressado de forma significativa neste contexto pesquisado, consideramos que o caráter transgressor da sua forma criativa de aprender constitui uma expressão com potencial de instaurar possibilidades dialógicas no espaço social da aprendizagem a partir de posicionamentos dissonantes que foi capaz de apresentar perante a turma. Neste sentido, consideramos também se constituir em uma expressão com potencial de tensionamento e ruptura frente ao próprio caráter ideológico que vimos ter perpassado este contexto educativo.

Consideramos como potenciais que nos permitem compreender como desejável a expressão criativa da aprendizagem neste contexto, na medida em que as formas de subjetivação inauguradas pelo sujeito carregam, em si, um processo de criatividade no sentido de gerar novidade, mobilizando processos subjetivos como imaginação, fantasia, reflexividade, audácia, entre outros que permitem a abertura de novos caminhos de enfrentamento frente a uma situação. Por sua vez, o tensionamento e a ruptura se fazem presentes na medida em que os processos de subjetivação se constituem na articulação da subjetividade individual e da subjetividade social, de modo que a novidade nas formas relativamente estáveis de configuração das experiências do indivíduo emerge da sua desestabilização, ou seja, da confrontação de formas de significação, de padrões de relacionamento, de submissões naturalizadas, de papéis e funções assumidos, de concepções, crenças, valores e representações assentidos, entre tantas outras formas que, em um dado momento, passam a ser tensionados diante da emergência de novos processos reflexivos, imaginativos, valorativos e relacionais que se fazem presentes (OLIVEIRA SANTOS e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020). Tanto o processo quanto o resultado dessa abertura de caminhos de subjetivação supõem a criatividade do indivíduo que pode, ou não, se expressar em ações visíveis, razão pela qual consideramos o valor heurístico da perspectiva teórica-epistemológica-metodológica assumida para avançar no entendimento da forma como o sujeito, por sua expressão criativa, pode subverter formas de subjetivação de caráter ideológico que perpassam este contexto.

Tendo em vista a tese formulada, de que subjetividade social do espaço de aprendizagem no contexto da prática educativa empresarial pesquisada se expressa de forma predominante, pelas características do gerencialismo, bem como por relações pautadas pela competitividade e disputa de poder que foram expressões singulares dos sistemas de relações estabelecidos na turma, não se constituindo como favorável à emergência da aprendizagem criativa,

consideramos que esta pesquisa também permite ampliar a inteligibilidade sobre como a expressão criativa da aprendizagem poderia ser potencialmente favorecida⁵² no contexto da educação empresarial.

Há no discurso gerencialista uma valorização acentuada de aspectos como criatividade, resolução de problemas, inovação e saberes ligados a ideia de “pensar fora da caixa”. No entanto, o conceito de sujeito é a categoria que nos permite compreender os processos criativos, e representa aquele capaz de abrir um caminho próprio de subjetivação, transcendendo o espaço social normativo dentro do qual ocorre sua experiência, exercendo opções criativas no curso dessa experiência, que podem ou não se expressar na ação (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Por essa perspectiva, a emergência do sujeito, enquanto uma qualidade geradora que supõe tensionamento e ruptura com o instituído, se confronta com a compreensão adaptativa do homem que caracteriza a perspectiva natural-funcionalista dominante no gerencialismo. Ou seja, enquanto as práticas educativas empresariais se orientarem por ela, há grande expectativa pelo surgimento da criatividade na aprendizagem dos indivíduos, mas suas lentes não estão aptas à perceber sua emergência no processo educativo e laboral, na medida em que se espera uma expressão oposta, de adaptabilidade e ajustamento, como vimos se expressar na subjetividade social que se constituiu na turma.

Por essa reflexão, a constituição de um espaço potencialmente favorável à emergência da criatividade da aprendizagem dos alunos envolveria o redirecionamento do foco das práticas educativas para gerar possibilidades de emergência do sujeito no processo de aprender, o que incluiria alterar a abordagem prescritiva dos conteúdos, que presume o processo de ensino-aprendizagem como transmissão e aquisição, assim como o conhecimento como uma verdade a ser apresentada e não como uma construção humana, passível de ser problematizada ou transformada. Dessa forma, consideramos que se tornaria mais viável a singularização dos saberes e experiências dos alunos, fazendo das estratégias de ensino que fomentam vivências em grupo, rodas de conversa e provocações por perguntas – que foram bastante utilizadas na prática educativa pesquisada -, em oportunidades mais proveitosas para que a dialogicidade emerja com potencial para personalização dos saberes, a interlocução e confrontação com suas formas instituídas de serem abordadas e a produção de ideias e experiências capazes de transcender o dado a partir de uma implicação subjetiva que mobilize a reflexividade frente a

⁵² Ao usar a expressão, não temos a pretensão de propor *a priori* situações que possam garantir a emergência desse tipo de aprendizagem, visto a complexidade e imprevisibilidade de sua forma de constituição.

ele, não o interesse primordial pela sua instrumentalização, como vimos se expressar na pesquisa.

A pesquisa também nos permitiu gerar inteligibilidade sobre a forma singular como a configuração subjetiva da ação de aprender criativamente se expressou no contexto da educação empresarial, tornando-se fonte adicional de produção do conhecimento sobre essa categoria. Pelas particularidades do contexto educativo pesquisado, consideramos também que a forma como Jorge expressou a criatividade na aprendizagem vai ao encontro da proposição teórica de Almeida (2015) sobre a personalização da experiência da aprendizagem como forma de compreender a criatividade em contextos não formais, levando em conta as especificidades de um contexto educativo não estruturado, semelhante ao que serviu como *locus* para essa pesquisa. Consideramos que nossa pesquisa contribui em somar à produção empírica de sua formulação. Da mesma forma, compreendemos como uma contribuição à produção teórica de Mitjáns Martínez (2012) acerca da personalização da experiência da aprendizagem de Jorge como caracterizadora de sua dimensão funcional de criatividade, tendo expressado uma capacidade criativa que constitui o seu próprio funcionamento subjetivo de forma mais integral (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

Como sugestões de investigações futuras, consideramos que seria importante estudar outros espaços sociais diferentes de aprendizagem empresarial para poder aprofundar na compreensão de como expressões da subjetividade social dos contextos empresariais se manifestam nas suas práticas educativas. Da mesma forma, outros estudos de casos permitiram aprofundar na compreensão das configurações subjetivas da ação de aprender nesses contextos. Adicionalmente, consideramos que a pesquisa realizada deixa em aberto interessantes questões para pesquisas futuras. Como o que é aprendido em cursos dessa natureza, mesmo de forma predominantemente reprodutiva e compreensiva, podem se expressar em práticas gerenciais favorecedoras da criatividade e da inovação, demandadas pelas organizações? Como formas de aprendizagem que se expressam em práticas educativas empresariais se relacionam com o desenvolvimento subjetivo dos aprendizes?

Por fim, desejamos que esta pesquisa possa contribuir para impulsionar novas investigações nos campos de estudo que abrangem a criatividade, a aprendizagem e subjetividade social no contexto empresarial. A gestores, instrutores e outros pesquisadores instigados com estes campos de pesquisa, esperamos que esta investigação possa servir para apresentar alternativas de compreensão sobre a aprendizagem e a subjetividade humana que levem em conta sua complexidade constitutiva, visando um horizonte que se torne favorável à

emergência de sujeitos e aprendizes criativos em um campo atravessado por interesses e disputas, como o que se constitui no espaço organizacional.

7. REFERÊNCIAS

- ABBAD, G.S, NOGUEIRA, R., WALTER, A.M. Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J., ABBAD, G.S., MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. e BASTOS A. V. B.(Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 244-284.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- ALENCAR, E.L.M.S., FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003.
- ALENCAR, E.L.M.S. Inventário de Barreiras à criatividade pessoal. In: ALENCAR, E.L.M.S; FLEITH, D. S.; BRUNO-FARIA, M. F. (Org.). **Medidas de Criatividade: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 35-54.
- _____. Promoção da criatividade em distintos contextos: possibilidades e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M. (Org.). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015.
- ALMEIDA, P. **A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos**. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- AMARAL, A.L.S.N. **A construção de aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento de subjetividade**. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- AMORIM, M.C.S., FREDERICO, R. Criatividade, inovação e controle nas organizações. **Revista de Ciências Humanas, Florianópolis**, EDUFSC, v. 42, n. I e 2, p. 75-89, Abril e Outubro de 2008
- ANASTASI, E.; URBINA S. **Testagem psicológica**. 7ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- 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.
- ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: Frigotto, G. (Org) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- BAGGIO, A.F.; BAGGIO, D.K. Empreendedorismo: Conceitos e definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan/2015.
- BALM, Gerald J. **Benchmarking um guia para o profissional tornar-se – e continuar sendo – o melhor dos melhores**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BANDASSOLI, P.F. **Os Fetiches da Gestão**. Aparecida/SP: Ideias e letras, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARROS FILHO, C., MEUCCI, A. **O executivo e o martelo: reflexões fora da caixa sobre ética nos negócios**. São Paulo: HSM Editora, 2013.

BAUMGARTEN, M. **A prática científica na era do conhecimento: metodologia e transdisciplinaridade**. Sociologias, v. 11, n. 22, p. 14-20, 2009

BONINI, L. A.; SBRAGIA, R. O Modelo de Design Thinking como Indutor da Inovação nas Empresas: Um Estudo Empírico. **Revista de Gestão e Projetos - GeP**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 03-25, out. 2011

BORGES-ANDRADE. Competência técnica e política do profissional de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J., ABBAD, G.S., MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOTERF, G. **De la compétence**. Les Editions d'Organisation. Paris, 1994.

BOYATZIS, R. E. **The Competent Management: A Model for Effective Performance**. Nova York: Wiley & Sons, 1982. 73-86.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9.991, de 28 de Agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 28 de agosto de 2019.

BRAZ, M.V. **Paradoxo Gerencialista e Hiperperformance: sobre os laços psicológicos e ideológicos nas organizações multinacionais**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

BRUNO FARIA, M.F., VEIGA, H. M. S. MACÊDO, L. F. Criatividade nas Organizações: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. In: Bruno-Faria, M. F.; VARGAS, E. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs). **Criatividade e inovação nas organizações: desafios para a competitividade**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 3-24.

_____. VEIGA, H. M. D. S. Indicators of conditions to create in the workplace (ICCAT): empirical validation evidences of a measure. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 50, n. 4, p. 492-506, 2015.

CALDAS, M.P, ALCADIPANI, R., Americanização e pós-colonialismo: a gênese da referência norte-americana na cultura e na gestão no Brasil. In: CHANLAT, J.F, FACHIN, R, FISCHER, T. **Análise das Organizações: Perspectivas latinas**. Vol.1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CAMPOS, R.F. Ética Contemporânea: os anos 60 e o projeto de psicologia humanista. **Epistemo-somática**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 242-262, dez. 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **Fim de Milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

CÉLIA, M.; LOIOLA, E. Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. **Organizações & Sociedade**, v. 8, n. 22, p. 1-15, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The domain of creativity. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. **Pitzer College**, Claremont, Estados Unidos, 1988.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em STERNBERG R. J. (Org.), **Handbook of creativity** (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press, 1999.

CHARAN, R., DROTTER, S., NOEL, J. **Pipeline de liderança: o desenvolvimento de líderes como diferencial competitivo**. São Paulo: Elsevier, 2012.

CHAMINE, SHIRZAD. **Inteligência Emocional: porque apenas 20% das equipes e indivíduos alcançam seu potencial e como você pode alcançar o seu**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2013.

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

EBOLI, Marisa. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

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

ECCEL, C. S., GRISCI, C. L. I., & TONON, L. Representações do corpo em uma revista de negócios. **Psicologia e Sociedade**, 22(2), 309-317, maio/agosto. 2010.

ESPING-ANDERSON. O futuro do *Welfare State* na nova ordem mundial. **Lua Nova**, n.35, São Paulo: CEDEC, 1995.

FARIA, J.H. **Poder, Controle e Gestão**. Curitiba: Juruá, 2017.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 299-306, 2002

FLEURY, M.T.L., **A gestão de competências e a estratégia organizacional**. In: Vários Autores. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente. 2002.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista do NIEP-Marx**, v. 5 n. 8, 14, jul. 2017

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. São Paulo: Artmed, 1994.

GAULEJAC, V. Crítica dos Fundamentos da ideologia de gestão. In: CHANLAT, J.F, FACHIN, R, FISCHER, T. **Análise das Organizações: Perspectivas latinas**. Vol.1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. **Gestão como doença social**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2007

GIMENEZ, A. B. Estratégias de aprendizagem no trabalho: Uma prática exigida pela atualidade. **Gestão e Sociedade**, v. 14, n. 37, p. 3306-3337, 1 jan. 2020.

GOMES, C.E.; BORIN, P.C.; BARELLA, F.A.; SOARES, M.T.R.C. **Competências Organizacionais e Individuais: o que são e como se desenvolvem**. In: HANASHIRO, D.M.M, TEIXEIRA, M.L.M. e ZACCARELLI, L.M. **Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders**. São Paulo: Saraiva. 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Epistemologia Cualitativa 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.
- _____. **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.
- _____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thompson. 2007a.
- _____. **As categorias de sentido, sentido pessoal, e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** *Psicologia da Educação*, São Paulo, 24, 2007b.
- _____. **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
- _____. **Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre Aprendizagem: a aprendizagem no nível superior.** In: MITJANS MARTÍNEZ, Albertina e TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Orgs.) **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas: Editora Alínea. 2009.
- _____. **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. 2012a.
- _____. **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.
- _____. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia.** São Paulo. Editora Cortez. 2012c
- _____. **Ideias e modelos teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa.** In: MITJANS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e Metodológicas.** Campinas/SP: Alínea, 2014.
- _____. **Advancing the Topics of Social Reality, Culture, and Subjectivity From a Cultural–Historical Standpoint: Moments, Paths, and Contradictions.** *Journal of*

Theoretical and Philosophical Psychology. New York: American Psychological Association, 2016, p. 115.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

_____; MITJÁNS MARTINEZ A.; ROSSATO M.; MAGALHÃES GOULART D. The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development. In: FLEER M., GONZÁLEZ REY F., VERESOV N. (eds) **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research**, vol 1. Springer: Singapore, 2017.

GOULART, D.M. Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. In: GONZÁLEZ REY, F.L., BIZERRIL, J. (Org.) **Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília: UniCEUB, 2015.

GREY, C. **Um livro bom, pequeno e acessível sobre estudos organizacionais**. Porto Alegre/RS: Bookman, 2010

GUATARRI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HSM. **Dossiê HSM: A era exponencial, cresça sem limites**. ed. 120, set, 2019. Disponível em: <https://www.revistahsm.com.br/post/a-era-exponencial-cresca-sem-limites>

INVERNIZZI, N. **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, jul./dez. 2001.

ITU – INTERNATIONAL TELECOM. UNION. **ICT: Facts and Figures**, 2016.

Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/factsICTFacts/2016.pdf>

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro. Editora F. Alves. 1978.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: NAURA S. CARAPETO FERREIRA. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-72

LAUFER, R. Mudança social e o ensino de gestão. In: CHANLAT, J.F, FACHIN, R, FISCHER, T. **Análise das Organizações: Perspectivas latinas**. Vol.1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LEITE, S. B. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. **Em Aberto**, v.12, n.50, p. 23-29, 1993.

MACHADO, L. **Educação Básica, empregabilidade e competência**. Trabalho e Educação. n° 3. Jan/jul. Belo Horizonte. 1998.

MANFREDI, S. M. 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, R.C. **Desenvolvendo Pessoas: do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa.** In: HANASHIRO, D.M.M, TEIXEIRA, M.L.M. e ZACCARELLI, L.M. **Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders.** São Paulo: Saraiva. 2008.

MARIOTTO, F.L. O conceito de competitividade da empresa: uma análise crítica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 37-52, Jun/1991.

MARTINS, H. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **The American Psychologist**, Washington, n. 28, n. 1, p. 1-14, jan. 1973.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos. 2018.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. **Criatividade, Personalidade e Educação.** Campinas: Editora Papirus, 1997.

_____. **Criatividade, personalidade e educação.** 2. ed. Tradução: Mayra Pinto. Campinas: Papirus, 2000.

_____; ALENCAR, E. S. S. Barreiras à Expressão da Criatividade entre Profissionais Brasileiros, Cubanos e Portugueses. In: ALENCAR, E. S. S. (Org.). **Criatividade e Educação de Superdotados.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 99-116.

_____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas.** Faculdade de Educação UnB, Brasília, v.8, n. 15, 2002.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **O Outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia.** São Paulo: Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

_____. **A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In: GONZÁLEZ REY, F.L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thomson Learning. 2005.

_____. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes.** In: SILVA, A.M.M.; MACHADO, L.B; MELO, M.M.O.; AGUIAR, M.C.C. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: UFP, 2006

_____. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papirus, 2008. p. 115-143.

_____; TACCA, M.C.V.R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas: Alínea, 2009.

_____; SCOZ, B.J.L; CASTANHO, M.I.S. **Ensino e Aprendizagem: A Subjetividade em Foco.** Brasília: Editora Libre Livros, 2012.

_____. **Um dos Desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador.** In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e Metodológicas.** Campinas/SP: Alínea, 2014a.

_____ ; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOREIRA, Marco A. Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. **Revista Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

MOURÃO, L. Treinamento e Desenvolvimento. In: BANDASSOLI, P.; BORGES-ANDRADE, J.E. **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NOGUEIRA, V.M.R. Estado de Bem-estar Social – origens e desenvolvimento. **Revista Katálysis**, Florianópolis, n. 5, p. 89-103, jan. 2001.

OLIVEIRA SANTOS, M. **Educação para o trabalho à luz da Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural: A noção de competência em pauta**. In: CERQUEIRA, T.C; LOPÉZ, H.R.M; ALVES, D.O; CÓRDOVA, R.A. (Orgs.). **Diálogos entre Subjetividade e Educação**. Curitiba: CRV, 2014.

OLIVEIRA SANTOS, M., MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Discussions about the notion of competence: contributions from the Theory of Subjectivity (Discusiones en torno a la noción de competencia: aportes de la Teoría de la Subjetividad), **Studies in Psychology**, 41:1, 138-160, 2020.

PAES DE PAULA, A.P. **Repensando os estudos organizacionais: por uma nova teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea – Eletrônica**, v. 8, n. 4, p. 115-138, 2004

PEREIRA, J.; FIDALGO, F. A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. In: FIDALGO, F. et al. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

PILATI, R. História e importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J., ABBAD, G.S., MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIRES, J. G., NUNES, M. F. O., DEMARZO, M. M. P., & NUNES, C. H. S. S. Instrumentos para avaliar o construto mindfulness: Uma revisão. **Avaliação Psicológica**, 14(3), 329-338, 2015.

PINHEIRO-CAVALCANTI, M.M. **O desenvolvimento da criatividade profissional: compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade**. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PULIDO-MARTINEZ, H.C. Del empleo al post-empleo: o de la plasticidad de la psicología en la producción de la subjetividad laboral. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília, v. 15, n. 3, p. 322-331, set. 2015

RAMOS, M.N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, C.L.; FARIA, J.H. Poder e ideologia em um Programa de Gestão por Competências: análise crítica do modelo corporativo em uma indústria multinacional. In: FERRAZ, D.L.S., SOBOLL, L.A.S. **Gestão de Pessoas: Armadilhas da Organização do Trabalho**. São Paulo, SP: Atlas, 2014.

REZENDE, J.C. **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.

ROPE, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 2004.

ROSSATO, M.; MARTINEZ, A.M. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 289-298, Dez, 2013.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A, NEUBERN, M; MORI, V.D. (Orgs.). **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. 1ªed.Campinas: Alínea, 2014, p. 35-60.

ROSSETTI, A. et al. A organização baseada no conhecimento: novas estruturas, estratégias e redes de relacionamento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 61-72, 2008.

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, A.F.T. Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. In: **27ª Reunião anual da ANPEd, 2004**, Caxambu-MG. Anais da 27ª Reunião anual da ANPEd, 2004.

SENNET, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, P.R. **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.

STEWART, T. A. **Capital intelectual: A nova vantagem competitiva das empresas**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STERNBERG. R.J., LUBART, T.I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, 34, 1-31, 1991.

_____. **Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity**. New York: The Free Press, 1995.

_____. Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688, 1996.

TACCA, M.C.V.R; TUNES, E.; MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. **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, M.L.M.; ZACCARELLI, L.M. **A nova ambiência competitiva**. In: HANASHIRO, D.M.M., TEIXEIRA, M.L.M e ZACCARELLI, L.M. **Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders**. São Paulo: Saraiva, 2008.

TROJAN, R.M. **Pedagogia das Competências e Diretrizes Curriculares: a Estetização das Relações entre Trabalho e Educação**. Tese de Doutorado. Universidade do Paraná, Setor de Educação, 2005.

VARGAS, M.R.M, ABBAD, G.S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J., ABBAD, G.S., MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WOOD, T., JR., & PAULA, A. P. P. Pop-management: pesquisa sobre as revistas populares de gestão no Brasil. **Anais do Encontro da Anpad**, Salvador, BA, Brasil, 26, 2002.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZERBINI, T. Treinamento e Educação à Distância. In: BANDASSOLI, P.; BORGES-ANDRADE, J.E. **Dicionário de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando uma pesquisa dentro da temática “Aprendizagem na Educação Empresarial”, sob a orientação da Professora Dr^a. Albertina Mitjans Martínez, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Caso decida participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas. A autorização será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um dos participantes e pela pesquisadora. Os participantes e a pesquisadora terão uma via assinada deste Termo de Consentimento. Serão utilizados diferentes instrumentos e caso ocorram encontros extraclasse, acontecerão em local e horário previamente marcado. Sob sua autorização, realizaremos gravações de áudio e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Sua privacidade será respeitada. Seu nome somente será publicado sob permissão. Você será informado periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas sobre este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaro que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ data _____

Assinatura da pesquisadora _____ data _____

APÊNDICE B
Complemento de Frases

Eu gosto...
O tempo mais feliz...
Gostaria de saber...
Lamento...
Meu maior medo...
Na empresa...
Não posso...
Sofro...
Fracasso...
A leitura...
Meu futuro...
O casamento...
Algumas vezes...
Este lugar...
Minha principal preocupação...
Desejo...
Secretamente eu...
O filme....
Meu maior problema...
O trabalho...
Amo...
Minha principal ambição...
Eu prefiro...
No jogo...
Luto...
Gostaria...
Acredito que minhas melhores atitudes...
A felicidade...
Considero que posso...
Quando tenho dúvidas...
Diariamente me esforço...
Sinto dificuldade...
As emoções...
Sempre quis...
Eu gosto muito...
Minhas aspirações são...
Os professores...
Minha vida futura...
Farei o possível para conseguir...
Com frequência reflito...
Esperam que eu...
Dedico maior do meu tempo...
Sempre que posso...
Saio...
Com frequência sinto...
O passado...
A saúde...
As contradições...
Minha opinião...

Penso que os outros...
O Lar...
Me incomodam
Ao me deitar...
Os homens...
Os conflitos...
Sinto...
Os filhos...
Quando era criança...
Me inspira...
No futuro...
Necessito...
Meu maior prazer...
Detesto...
Quando estou sozinho (a)...
Meu maior medo...
Com amigos...
A solidão...
A profissão...
Meus amigos...
Meu grupo...

APÊNDICE C

Técnica de Exploração Múltipla (TEM)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa de doutorado em Educação

Pesquisadora: Mariana Oliveira dos Santos

Orientadora: Prof.a. Dra. Albertina Mitjás Martínez

Tema da pesquisa: Aprendizagem na Educação Empresarial

Responda as seguintes questões:

1. Descreva três significativas fontes de alegria e prazer na sua vida? Escreva tão detalhadamente quanto puder.
2. Mencione as três coisas que mais o desagradam. Explique tão detalhadamente quanto puder.
3. Descreva seus três maiores projetos de vida explicando o valor que cada um tem.
4. Mencione suas três principais alegrias na vida profissional.
5. Mencione suas três principais frustrações na vida profissional.
6. Se você pudesse mudar algo em sua vida o que seria e porquê? Escreva tão detalhadamente quanto puder.
7. E em seu trabalho, o que mudaria se pudesse?
8. Quais as três músicas mais significativas para você? Porque?

Obrigada pela sua colaboração!