

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação e Docência - PROMESTRE**

Bruno Vasconcelos Morais

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE CORPORATIVO: limites e  
possibilidades da ergoformação**

Belo Horizonte  
2023

Bruno Vasconcelos Morais

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE CORPORATIVO: limites e possibilidades da ergoformação**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte das tarefas para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Mariana Verissimo

Belo Horizonte  
2023

M827p  
T

Morais, Bruno Vasconcelos, 1985-  
Práticas educativas no ambiente corporativo [manuscrito] : limites e possibilidades da ergoformação / Bruno Vasconcelos Moraes. -- Belo Horizonte, 2023.  
185 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva.

Bibliografia: f. 169-175.

Apêndices: f. 176-185.

1. Educação -- Teses. 2. Empresas -- Teses. 3. Ergonomia -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Didática -- Teses. 5. Ensino profissional -- Teses. 6. Reciclagem profissional -- Teses. 7. Recursos humanos -- Teses. 8. Recursos humanos -- Treinamento -- Teses. 9. Trabalhadores -- Treinamento -- Teses. 10. Trabalhadores -- Formação profissional -- Teses. 11. Capital humano -- Teses. 12. Educação não-formal -- Teses. 13. Administração de pessoal -- Teses. 14. Pessoal -- Treinamento -- Teses. 15. Professores -- Carreiras e oportunidades -- Empresas -- Teses. 16. Professores -- Mercado de trabalho -- Empresas -- Teses. 17. Sociologia industrial -- Teses.

I. Título. II. Aguiar e Silva, Mariana Veríssimo Soares de. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 658.3124

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

**BRUNO VASCONCELOS MORAIS**

Realizou-se, no dia 15 de agosto de 2023, às 18:00 horas, por meio de videoconferência, a 445ª defesa de dissertação, intitulada *PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE CORPORATIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA ERGOFORMAÇÃO*, apresentada por BRUNO VASCONCELOS MORAIS, número de registro 2021652607, graduado no curso de COMUNICAÇÃO SOCIAL, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva - Orientadora (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), Profa. Suzana dos Santos Gomes (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Egidio Martins (Universidade Federal do Pará).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
- Reprovada.
- Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 15 de agosto de 2023.

Profa. Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva (Doutora)

Profa. Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

Prof. Egidio Martins (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por Mariana Veríssimo Soares de Aguiar e Silva, Usuário Externo, em 17/08/2023, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Suzana dos Santos Gomes, Professora do Magistério Superior, em 18/08/2023, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Egidio Martins, Usuário Externo, em 18/08/2023, às 20:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a conclusão desta dissertação de mestrado. Embora a produção de uma dissertação seja uma tarefa solitária, pude contar com o apoio de pessoas bem intencionadas.

Agradeço ao meu irmão Danilo por sempre me apoiar e incentivar em todos os momentos dessa jornada acadêmica. Seu apoio foi fundamental para superar os desafios e seguir em frente. Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado, me proporcionando o suporte emocional e sendo exemplo de conduta. Ao meu filho Arthur, que teve maturidade para compreender as minhas ausências durante esse período.

Agradeço aos professores e colegas da linha de pesquisa Trabalho e Educação, meu profundo agradecimento pela inspiração e pelo compartilhamento de conhecimentos ao longo desses anos. As trocas de ideias e debates enriqueceram minha trajetória acadêmica e me motivaram a buscar novos horizontes. Aos amigos que me incentivaram, apoiando nos momentos de incertezas e comemorando os meus avanços.

Em especial, agradeço minha orientadora, professora Dra. Mariana Verissimo, pela parceria, paciência e liberdade de produção. Sua orientação foi imprescindível para a construção deste trabalho, e seu apoio constante me deu forças para seguir adiante, mesmo diante dos desafios que se apresentaram.

Meu percurso não foi linear, enfrentei diversos obstáculos e fui conciliando a vida de trabalhador com a de acadêmico, o que exigiu muito esforço e dedicação. No entanto, cada dificuldade superada fortaleceu minha determinação e senso de realização.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso desta dissertação. Obrigado!

“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.”  
(SABINO, F., 2005)

## RESUMO

O presente estudo se propõe a investigar uma das inúmeras contradições do capitalismo, o processo de formação do trabalhador promovido pela própria empresa. Tendo como premissa a possibilidade do docente que atua em ambientes corporativos mediar os interesses da empresa e do próprio trabalhador no processo de formação e qualificação profissional, ou seja, a imbricada relação entre capital e educação no interior da empresa. No atual modelo de produção, empresas e trabalhadores buscam mecanismos para se adaptarem ao ritmo e intensidade das transformações no mundo do trabalho. Uma dessas alternativas é a adoção de práticas educativas subordinadas ao capital. Essa realidade é pouco sistematizada no meio acadêmico sob o viés da educação e tal constatação motivou o desenvolvimento da pesquisa junto ao PROMESTRE – FAE – UFMG. O trabalho tem como objetivo compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação. Além de identificar os campos de atuação e os conhecimentos dos profissionais que atuam na promoção da formação contínua dos trabalhadores nas empresas. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de um questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas. A partir da análise temática dos dados, foi possível identificar que existe um processo formalizado de práticas educativas nas organizações sendo elaborado e colocado em ação por profissionais que utilizam das suas próprias experiências de trabalho, com ou sem uma formação pedagógica e que possuem certa autonomia dentro das empresas. Sendo assim, a postura que esse profissional adota é decisiva para o projeto pedagógico da organização. Paralelo a isso nota-se, também, que a formação pedagógica do docente corporativo é um elemento pouco relevante para as empresas. Os elementos observados indicam que as práticas educativas das docentes apresentam semelhanças com noção de ergoformação. Por fim, acredita-se que este trabalho e o produto que dele decorre (a proposta de uma formação para docentes corporativos) podem propor outra perspectiva da relação entre formação do trabalhador e os interesses da empresa, além de ampliar o debate sobre Trabalho e Educação.

**Palavras-Chave:** Docente corporativo; Ergoformação; Didática; Práticas educativas nas empresas; Ergologia.

## ABSTRACT

The present study aims to investigate one of the numerous contradictions of capitalism: the worker's training process promoted by the company itself. With the premise of the possibility for educators working in corporate environments to mediate the interests of both the company and the workers in the process of professional training and qualification, this study examines the intricate relationship between capital and education within the company. In the current production model, companies and workers seek mechanisms to adapt to the pace and intensity of changes in the world of work. One of these alternatives is the adoption of educational practices subordinated to capital. This reality is not extensively systematized in academic circles from an educational perspective, which motivated the research development in conjunction with PROMESTRE - FAE - UFMG. The objective of this work is to understand whether the educational practices of educators within the company align with the concept of "ergoformation." Additionally, it aims to identify the fields of action and the knowledge of professionals involved in promoting continuous worker training within companies. To achieve these goals, a qualitative research approach was employed, using an electronic questionnaire and semi-structured interviews. Through thematic analysis of the data, it was possible to identify a formalized process of educational practices in organizations, devised and implemented by professionals who draw upon their own work experiences, with or without pedagogical training, and who possess a certain degree of autonomy within the companies. Consequently, the stance adopted by these professionals is crucial for the organization's pedagogical project. Additionally, it is noticeable that the pedagogical training of corporate educators is of little relevance to companies. The observed elements indicate that the educational practices of these educators share similarities with the concept of "ergoformation," although... Finally, it is believed that this work and its resulting product (the proposal for corporate educator training) may offer an alternative perspective on the relationship between worker training and company interests, as well as contribute to the expansion of the debate on Labor and Education.

**Keywords:** Corporate teaching; Ergo-training; Work and Education; Educational practices in companies.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Dez Componentes Fundamentais do Projeto de uma Universidade Corporativa	48
FIGURA 2 - Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CIED) Modelo de Educação Gerencial	49
FIGURA 3 - Conceituando o trabalho, o visível e o invisível	61
FIGURA 4 – Dispositivo Dinâmico a 3 polos	80
TABELA 1 – Faixa etária dos docentes que atuam na empresa	102
TABELA 2 – Cargos dos docentes corporativos	103
GRÁFICO 1 – Formação acadêmica dos docentes que atuam nas empresas	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRH	Associação Brasileira de Recursos Humanos
APST	Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CIED	Centro Internacional de Educación y Desarrollo
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
DD3P	Dispositivo Dinâmico de 3 Polos
DHO	Desenvolvimento Humano Organizacional
DP	Departamento Pessoal
GET	Grupo de Encontro do Trabalho
GPR	Gestão de Pessoas para Resultados
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPT	Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação
IP	Protocolo de Internet
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PAE	Projeto de Ação Educativa
QSMS	Qualidade, segurança, meio ambiente e saúde
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais.
RH	Recursos Humanos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SESMT	Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho
TCH	Teoria do Capital Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
TICS	Tecnologias da Informação e Comunicação
UC	Universidade Corporativa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	12
1.1	Situação problema .....	15
1.2	Contradições da educação nas empresas .....	18
1.3	Ergoformação como alternativa de práticas educativas nas empresas .....	19
1.4	Justificativa.....	20
1.5	Objetivos .....	22
1.5.1	Objetivo geral .....	22
1.5.2	Objetivos específicos .....	22
1.6	Organização da dissertação .....	23
2.	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	25
2.1	Aspectos ergológicos da metodologia .....	28
2.2	O método .....	32
2.2.1	Instrumentos de produção de dados.....	35
2.2.2	Delimitação do campo da pesquisa.....	38
2.3.3	Sujeitos da pesquisa .....	39
3.	CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA NAS EMPRESAS .....	40
3.1	Um olhar além do óbvio: a relação entre práticas educativas e práticas pedagógicas .....	40
3.2	Além das escolas: a pedagogia no ambiente corporativo .....	42
3.3	A docência no campo corporativo .....	44
3.4.	As abordagens da educação nas empresas.....	46
3.4.1	Tendência de mercado: o engodo da educação corporativa .....	48
3.5	Trazendo o trabalhador ao centro: ergoformação como uma possível alternativa.....	52
4.	ABORDAGEM ERGOLÓGICA E ERGOFORMAÇÃO: TRANSFORMANDO O TRABALHO E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMPRESARIAIS.....	56
4.1	Ergologia: breve panorama histórico e elementos basilares .....	57
4.1.1	O trabalho como encontro de encontros: complexidades e interconexões sob a perspectiva ergológica .....	59
4.1.2	Construindo a história: a atividade para além das ações.....	62
4.1.3	Diálogo entre saberes: saberes investidos e saberes constituídos para a compreensão da atividade humana .....	68
4.1.4	A renormatização como estratégia de adaptação e criatividade para tornar o trabalho vivível .....	72
4.1.5	A construção coletiva de saberes: o dispositivo dinâmico a três polos como técnica ergológica .....	76
4.1.6	Grupo de encontro do trabalho como instrumento para ampliação de saberes .....	82
4.2	Ergoformação: o caminho ergológico para a formação profissional .....	85
4.2.1	Concepções docente na ergoformação: a atividade no centro das preocupações.....	87
4.2.2	Ergoformação e práticas educativas.....	89
4.2.3	Campos de atuação: rompendo fronteiras com a ergoformação .....	92
5.	ALÉM DAS SALAS DE AULA: EXPLORANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE CORPORATIVO.....	96
5.1	Além dos muros: uma caracterização do campo de atuação das docentes nas empresas .....	97
5.2	Entre perfis e práticas: um retrato do profissional docente que atua nas empresas .....	100

5.3 Abrindo horizontes: descobrindo os campos de atuação das docentes nas empresas .....	118
6. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES NAS EMPRESAS .....	125
6.1 Entre olhares e perspectivas: concepções sobre docência no ambiente corporativo.....	125
6.2 Teias de práticas: percepções acerca das práticas educativas dos docentes que atuam nas empresas .....	142
7. RECURSO EDUCATIVO.....	155
7.1 Norteadores da formação de docentes corporativos .....	157
7.2 Objetivos da formação de docentes corporativos .....	157
7.2.1 Objetivo geral da formação de docentes corporativos .....	158
7.2.2 Objetivos específicos da formação de docentes corporativos .....	158
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA .....	176
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE.....	178
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	182
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....	184



## 1. INTRODUÇÃO

O atual momento do sistema produtivo, pós-revolução industrial, é marcado pelo avanço tecnológico e configurado por um modelo que exige do trabalhador<sup>1</sup> maior aperfeiçoamento intelectual e mais flexibilidade, para se adaptar às demandas oscilantes do mercado capitalista. Nesse contexto as empresas desenvolvem alternativas, cada vez mais sofisticadas, para promoverem o enquadramento do trabalhador dentro das suas expectativas e necessidades. Revela-se assim, a urgência em provocar uma ruptura no sistema, que evidencie também as expectativas e necessidades do trabalhador. A concretização de um projeto nessa direção, a princípio, pode parecer utópico ou real apenas em teoria, porém é preciso suscitar esse debate para melhor conhecer o mundo do trabalho e, por fim, transformá-lo.

Para mim o utópico não é irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1976, p. 16).

Paulo Freire (1976) nos alerta que não se deve aceitar a configuração social que é imposta, construída exteriormente a nossa história. Essa pesquisa propõe denunciar o grau de subordinação que a educação, em seu sentido mais geral, pode atingir em relação ao capital, e sobretudo busca-se anunciar novas formas de viver essa relação. Tal transformação se torna possível considerando que não somos seres determinados, somos seres em constante modificação, e tal modificação é que nos proporciona ansiar, denunciar, anunciar e construir uma utopia, como algo possível.

Para Freire (2005) a educação tem que proporcionar aos homens e às mulheres o "ser mais", ultrapassando uma educação bancária e produtivista. O mesmo autor defende que a concepção e a prática bancária de educação promovem o desconhecimento dos homens e mulheres enquanto seres históricos. Para Freire (2005), uma educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade destes. Dessa forma, Freire (2005) reconhece os homens e mulheres "como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada" (p. 83). Assim, a educação para Paulo Freire não é o ato de depositar conhecimentos, mas o momento de partilha, de encontro entre sujeitos na

---

<sup>1</sup> No decorrer deste projeto ocorre frequentemente o uso da palavra "trabalhador" na forma masculina. Está relacionado a uma generalização, utilizada somente como recurso de simplificação gráfica, não tem a intenção de circunscrever a identidade sexual.

realidade e com a realidade. O rompimento dessa alienação fragmentadora e bancária do processo antidialógico, possibilita o conhecimento transformador e crítico da realidade. Neste contexto, a educação na empresa, pode possibilitar a cada trabalhador as condições para descobrir-se, assumir-se e "ser mais".

Como destaca Becker (1993), as motivações para a realização de um estudo devem ser suscitadas pela revisão da literatura e, também, pelas experiências do pesquisador, incluindo as suas ideias e crenças. O que inspirou o pesquisador, na busca por um direcionamento para elaboração de uma proposta investigativa sobre as práticas educativas que ocorrem no ambiente empresarial, foi a sua trajetória profissional. Durante este percurso, foi possível conhecer o que ocorre no processo de formação e qualificação que se desenrola na e pela empresa. Em razão de o objeto empírico estar circunscrito à realidade do pesquisador, faz-se necessário relatar a sua relação com a pesquisa. Com o objetivo de situar a caminhada do pesquisador relativa às suas experiências formativas acadêmicas e profissionais implicadas na constituição da sua identidade profissional como docente corporativo.

Trata-se de explicitar que o pesquisador desenvolve seu trabalho há 17 anos como docente no ambiente corporativo e que as suas leituras da realidade, provenientes de experiências e reflexões individuais e coletivas, evidenciaram que o surgimento dessa categoria trouxe para o mundo do trabalho muitos profissionais de diversos campos de formação que desenvolvem o trabalho docente no ambiente corporativo e, por isso, é necessário articular os saberes formalizados na academia com as propostas educativas que se desenvolvem na empresa. Proveniente da classe trabalhadora, o pesquisador propõe uma análise sobre como os processos de formação e qualificação profissional ocorrem no interior das empresas, financiado pelas próprias organizações. Por isso, desenvolver uma pesquisa que busque soluções favoráveis ao trabalhador é dialogar diretamente com a própria essência.

Graduado em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas, o pesquisador possui experiência no mundo do trabalho corporativo. Nesse contexto, o pesquisador desenvolveu o seu trabalho na área de recursos humanos de grandes empresas, inicialmente focado na formação profissional dos trabalhadores recém-contratados. Com o tempo, percebe a necessidade de aprimorar suas práticas educativas e passa a desempenhar um papel educativo em conjunto com o desenvolvimento de habilidades técnicas exigidas pelas organizações.

O pesquisador altera o formato das aulas, realizando encontros em espaços não formais de educação, como parques, museus e outros espaços da cidade, o que proporciona maior liberdade de expressão e participação dos trabalhadores. As aulas são conduzidas de forma

coletiva, permitindo a construção conjunta de conhecimento, com base nas experiências e saberes dos trabalhadores. Essa abordagem resulta em um diálogo entre as demandas da empresa e as sugestões e reivindicações dos trabalhadores, o que poderia contribuir para a melhoria das condições de trabalho e a efetividade das tarefas.

Desse modo, o pesquisador construiu e vivenciou situações de ensino e aprendizagem dentro do contexto das empresas. Tais experiências o colocam em um campo propício para estreitar as relações com os trabalhadores, compreender de forma mais significativa a relevância do docente no ambiente empresarial e pesquisar sobre a atuação desses docentes.

A partir dessas experiências, o pesquisador reflete sobre o papel do docente no ambiente empresarial e sua atuação na formação dos trabalhadores. Em busca de melhor compreender a relação entre Trabalho e Educação, o pesquisador ingressa como discente em disciplinas isoladas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Desse modo, surge a oportunidade de desenvolvimento dessa pesquisa.

Pretende-se com essa pesquisa empreender a investigação sobre uma das inúmeras contradições do capitalismo, tendo como premissa a possibilidade do docente que atua em ambientes corporativos mediar os interesses da empresa e a formação e qualificação profissional do trabalhador, ou seja, a imbricada relação entre capital e educação no interior da empresa. Bianchetti (2010) identifica como docente corporativo profissionais que atuam no departamento de recursos humanos das organizações, e que são responsáveis pelo planejamento e execução de programas de qualificação, requalificação e treinamento para os trabalhadores.

De acordo com Oliveira (2010), o trabalho docente configura uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as tarefas laborais realizadas. Portanto, o trabalho docente, extrapola a regência de classe. Nesse contexto, os sujeitos docentes podem ser os professores, educadores, monitores, instrutores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Oliveira (2010) aponta que o trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois está relacionado a atenção e ao cuidado, além de outras fazeres e saberes inerentes ao processo de formação. Portanto, considera-se nessa pesquisa os sujeitos docentes como os profissionais que tem algum tipo de atuação no processo de ensino ou docência, abrangendo, inclusive, aqueles profissionais que desenvolvem seu trabalho fora do ambiente escolar. Assim como Bianchetti (2010), compreende-se, nessa pesquisa, docente corporativo como aquele que desenvolve ações docentes na empresa e pela empresa com o intuito de qualificar os conhecimentos e as



competências dos seus trabalhadores, com vistas à melhoria da produtividade.

### 1.1 Situação problema

As vivências relatadas acima, apenas foram possíveis devido ao cenário de profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. Conforme os autores Custódio e Fonseca (2005), Teixeira (2001), Frigotto (1995), Antunes (1995) e Schwartz (2010), o mundo do trabalho vem passando por grandes mudanças, tanto na dimensão material quanto na dimensão imaterial. Os autores concordam que existe um deslocamento nas relações de trabalho que gera impacto direto sobre o trabalhador.

Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser [...] Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 1995, p. 21.).

As empresas e trabalhadores buscam, nesse cenário, mecanismos para se adaptarem ao ritmo e intensidade das transformações no mundo do trabalho. Investir na formação profissional passou a ser uma alternativa salutar, tanto para os empresários quanto para os trabalhadores, mesmo que, a princípio por interesses diferentes. Além disso, no âmbito da tecnociência a produção de conhecimento passa a ser um elemento de crucial relevância na produção de bens e serviços.

Os empresários são, entretanto, obrigados a admitir, sob a pressão dos sindicatos e do governo, que não é mais possível esperar as reformas do ensino formal tal como está implementado pelo sistema público de ensino, porque os resultados vão demorar. As empresas devem, conseqüentemente, engajar-se diretamente na formação dos trabalhadores se elas quiserem participar da competição internacional. Desta vez, os discursos sobre educação estão estreitamente ligados ao trabalho. E ainda, uma vez, a educação é reconduzida a uma preparação de mão de obra de serviço do "mercado de trabalho" (SCHWARTZ & DURRIVE, 2016, p. 300).

Os autores apontam uma maior participação do empresariado no processo de formação dos trabalhadores. Como demonstrado pelos autores Custódio e Fonseca (2005), desde a década de 70, os avanços tecnológicos vêm impondo para as organizações novas formas de gestão e novas estruturas do processo produtivo, assim ocorre uma desvalorização do trabalho físico-manual e o aumento da procura por trabalhadores altamente capacitados que demonstram maior habilidade cognitiva.

Nesse sentido, Teixeira (2001) acrescenta que as empresas precisam sobreviver em um contexto extremamente instável, e para garantirem a competitividade no mercado e o lucro, investe-se em estratégias novas de gestão. Uma dessas alternativas é promover uma capacitação técnica/operacional para os trabalhadores e estimulá-los a conhecerem o negócio da empresa, por meio de treinamentos, palestras, workshops, cursos e programas de formação e qualificação profissional. Segundo Custódio e Fonseca (2005) “visando formar trabalhadores capazes de acompanhar o acelerado avanço científico-tecnológico, as empresas elaboram programas educativos, atendendo as novas exigências do mercado” (p. 75).

Dessa forma, “as empresas buscam desenvolver nos trabalhadores competências empresariais e humanas, alinhadas com as estratégias da organização” (PEIXOTO FILHO & SILVA, 2014, p. 77). Cruz (2010) corrobora alertando, que para acompanhar a reestruturação do setor produtivo, o modelo de educação profissional que focava na qualificação técnica do trabalhador, foi substituído pela valorização das competências no mundo do trabalho. Com o objetivo de aumentar a competitividade, as organizações, então, buscam alternativas de moldar seus trabalhadores e investem recursos para que os trabalhadores produzam mais e melhor. Uma dessas alternativas é a adoção de práticas educativas subordinadas ao capital. Surge então a “educação corporativa”, em um contexto de avanços tecnológicos, aprimoramentos técnicos e grandes transformações no trabalho.

Conforme Meister (1999), a chamada “educação corporativa” tem sido desenvolvida desde a década de 50, e teve a sua origem nos Estados Unidos, quando várias empresas passaram a incorporar práticas educativas nas suas rotinas com a intenção de aumentar a vantagem competitiva no mercado. Para a autora, a “educação corporativa” é um “guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação dos funcionários, clientes e fornecedores, buscando aperfeiçoar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização e um polo de educação permanente”(p.8):

a educação não mais termina quando o aluno se forma na escola tradicional. Na antiga economia, a vida de um indivíduo era dividida em dois períodos: aquele em que ele ia para a escola e o posterior a sua formatura em que ele começava a trabalhar. Agora, espera-se que os trabalhadores construam a sua base de conhecimento ao longo da vida (MEISTER, 1999, p. 11).

O termo “educação corporativa” carrega consigo um significado que se aproxima das técnicas mais sofisticadas de exploração do trabalhador pelo capital. A intencionalidade por trás dessa prática se coloca em xeque quando apenas os interesses das empresas são levados em consideração na elaboração de programas educativos financiados pelos empresários ou

subsidiados pelo governo. Meister (1999) corrobora com essa diretriz, ao afirmar que um dos objetivos da educação na empresa é “oferecer oportunidades de aprendizagem que deem sustentação às questões empresariais mais importantes da organização” (p.30). Por remeter a uma ideia de atender unilateralmente os interesses das empresas, o termo “educação corporativo” é inadequado a essa pesquisa. Nesse sentido, Santos e Ribeiro (2009) elaboram no dicionário da educação profissional em saúde, que “um modelo de educação profissional pautado pelo mercado e tendo como principal finalidade a disseminação da cultura organizacional e o atendimento do plano estratégico da empresa, não atende à necessidade social de um projeto de formação humana comprometido com a construção de justiça social e a igualdade.”

Nessa direção, acreditamos que para a viabilização dessa pesquisa, é mais apropriado o termo “educação na empresa”, para evidenciar a necessidade de levar em consideração, também, os interesses do trabalhador na elaboração de práticas educativas que ocorrem na empresa. Ressalta-se que a educação na empresa é aquela proposta em que o desenvolvimento das pessoas não só ocorre para as mudanças desejadas pela organização como também para as requeridas perante a sociedade, promovendo uma formação cidadã e crítica do trabalhador concomitante com a formação profissional.

Os autores Mattos e Bianchetti (2011), propõem uma reflexão importante sobre a educação que contribui para compreensão de educação proposta no termo “educação na empresa” dessa pesquisa. Na visão dos autores, educação surge como uma resposta a uma necessidade social que é construída ao longo da história, moldada e influenciada pelas condições e características do modelo de acumulação econômica vigente na sociedade.

É necessário destacar que a educação é apenas a resposta de uma necessidade social, construída historicamente. Portanto, não é boa ou má, suficiente ou insuficiente. Sob as determinantes do modelo de acumulação vigente, talvez possamos afirmar que não temos a educação que gostaríamos, ou melhor, que mereceríamos. Temos, sim, aquela que determinadas condições históricas forjam (MATTOS & BIANCHETTI, 2011).

Nesta pesquisa, assim como os autores, o termo "educação na empresa" suscita a discussão acerca da complexidade da educação como uma construção social que está enraizada em contextos históricos e estruturais específicos. Adota-se, portanto, a expressão “educação na empresa” em detrimento da expressão “educação corporativa”. Assim pretende-se enfatizar o papel transformador que o processo educativo deve cumprir no percurso de formação do trabalhador. Com educação na empresa busca-se uma compreensão que vai além das práticas objetivadas à profissionalização e enquadramento do trabalhador.

Porém, as organizações empresariais trabalham com metas de aumento de lucro e de competitividade no mercado, como alerta Cruz (2010), é para atingir esse objetivo que as empresas focam nos trabalhadores. Notoriamente, as práticas educativas nesses espaços estão relacionadas à estratégia da organização, voltados a resultados quantitativos, surge assim uma contradição.

## 1.2 Contradições da educação nas empresas

Para Freire (2005) aprender é o ato de conhecer a realidade, o que fundamenta tal tendência pedagógica seria a criatividade e o diálogo. Ainda segundo o autor, a educação é compreendida como uma prática capaz de tornar livre o indivíduo de sua ignorância social, dando condições para lutar pelos seus direitos básicos e de desenvolver o pensamento crítico por si. Busca-se com essa pesquisa compreender se a educação assumida pela empresa pode, em algum grau, se aproximar dessa emancipação anunciada por Paulo Freire. Surge então, a inquietação de verificar os impactos de uma educação crítica dentro do modelo atual de formação do trabalhador no sistema produtivo capitalista. Pois, a legitimidade e intencionalidade dos programas de educação que ocorrem nas empresas, apresentam contradições que despertam atenção.

Conforme Verissimo (2000), a contradição apresenta um alcance globalizante e fundamenta a metodologia dialética:

Nas contradições existe uma relação entre o que todos os fenômenos tem em comum e o que cada um deles tem de específico. Assim, existe o universal no particular, mas o que possibilita distinguir qualitativamente um fenômeno do outro é a compreensão do que existe de comum entre um fenômeno e os outros (VERISSIMO, 2000, p. 18).

A contradição está presente em vários campos da vida humana, e conforme a autora, representa uma categoria que possibilita compreender o movimento do real. Portanto, na contradição existente nos programas de educação desenvolvidos pelas empresas, podemos encontrar elementos que nos ajudam a interpretar a condição de vida dos trabalhadores e os interesses do capital por trás das modernas estratégias organizacionais.

Uma das contradições é apontada pelos autores Bianchetti & Mattos (2011) ao afirmarem que, “a noção de empregabilidade e capacitação técnica do trabalhador contrasta com o princípio de emancipação da educação” (p. 173). Acredita-se nessa pesquisa que para uma formação do trabalhador com práticas educativas na empresa, é necessário levar em consideração as duas dimensões. Certamente podemos encontrar divergências de interesses

entre aqueles que controlam o capital e os trabalhadores. Essa pesquisa visa compreender, entre outras coisas, se existem pontos de convergências entre esses dois mundos, que podem ser aproximados por meio de práticas educativas.

Organizações que oferecem oportunidades de qualificação e aprimoramento das habilidades de seus funcionários, por meio de práticas educacionais internas, ganham destaque no mercado (MEITER, 1999). Tais empresas frequentemente afirmam que esses custos são de sua responsabilidade, transmitindo a ideia de que estão investindo e contribuindo para o desenvolvimento do trabalhador. Entretanto, é possível que por trás dessa retórica existam interesses que não consideram verdadeiramente o bem-estar do trabalhador, mas sim visam unicamente ao aumento do lucro e da competitividade no mercado. De acordo com Meister (1999), a necessidade das empresas modernas de permanecerem competitivas as leva a financiar programas de formação e qualificação dos trabalhadores. Com base nisso, compreende-se que o objetivo principal da empresa não é necessariamente contribuir para a melhoria das condições de vida e emancipação dos trabalhadores.

Nessa perspectiva Veríssimo (2000), ressalta que os processos educativos sob a responsabilidade da empresa, são carregados de uma ideologia perversa. “Os empresários, ao assumirem a educação dos trabalhadores, imprimem nela concepções e políticas que dissimulam uma profunda violência ideológica, transmitindo a ideia de que o Estado burguês, os “homens de negócio” e os seus intelectuais coletivos cumprem seu dever” (p. 86). Essas divergências de interesses entre o controle do capital e os trabalhadores podem suscitar questões importantes sobre as intenções e resultados das práticas educativas implementadas nas empresas.

Portanto, uma investigação sobre a educação na empresa é relevante para entender a dinâmica entre educação, trabalho e interesses do capital. A análise crítica dessas contradições pode contribuir para a busca de alternativas que promovam uma formação do trabalhador que considere tanto a empregabilidade quanto a emancipação, possibilitando uma aproximação entre esses dois aspectos muitas vezes conflitantes. O entendimento dessas questões é crucial para o desenvolvimento de práticas educativas mais conscientes e comprometidas com o bem-estar e a autonomia dos trabalhadores.

### 1.3 Ergoformação como alternativa de práticas educativas nas empresas

Nesse contexto de contradições, surge como alternativa a ergoformação, que procura colocar em prática as noções desenvolvidas pela ergologia no processo formativo dos

trabalhadores. Considerando a lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, um processo de formação e qualificação de trabalhadores, comprometido com o desenvolvimento real daqueles que trabalham, precisa levar em consideração os saberes que são construídos na dimensão do trabalho real. Assim, surge a proposta de ergoformação, que segundo Trinquet (2010), busca fazer com que a aprendizagem formal seja alimentada pela aprendizagem informal, tendo como foco os saberes e os valores que circulam e renovam indefinidamente a atividade de trabalho.

Trinquet (2010), esclarece que o processo de ergoformação coloca no centro das preocupações a atividade real do trabalho e não somente a tarefa prescrita. Sendo assim, está comprometida com os interesses daqueles que trabalham, reconhecendo e valorizando, inclusive, os saberes que foram construídos pela atividade de trabalho desses. O autor ressalta ainda que, que a adoção de práticas educativas nas empresas orientada pela ergoformação, está fundamentada mais na postura do formador do que em manuais ou “catálogos de receitas prontas” para direcionar as práticas educativas do docente (TRINQUET, 2010).

Compreende-se, portanto, que existem abordagens distintas que fundamentam os processos educativos que ocorrem nas empresas. De um lado é evidente uma redução da educação “oferecida” ao trabalhador, pelas empresas, em treinamento operacional, voltado para um conformismo e adestramento profissional e que atende apenas a uma lógica mercadológica. Nessa perspectiva os interesses do empresariado estão apenas em garantir uma maior produção e competitividade no mercado. Por outro lado, existe uma corrente de valorização da educação, aqui assumida com o seu caráter emancipatório e uma possível articulação entre os interesses dos trabalhadores e a necessidade da empresa. Nesse processo, a postura adotada pelo docente que atua no ambiente corporativo é decisiva para estabelecer o projeto educativo adotado pela empresa.

Com o objetivo de melhor entender como são implementadas as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes no ambiente corporativo, essa pesquisa visa responder à seguinte questão: As práticas educativas dos docentes que atuam na empresa coadunam com a noção de ergoformação?

#### 1.4 Justificativa

Procura-se com essa pesquisa, evidenciar as práticas educativas que ocorrem nas empresas, assim como, a possibilidade de mediação entre os interesses da empresa e os interesses do trabalhador nesse processo formativo. Por um lado, temos as empresas que visam

um processo de produção cada vez mais ágil e que seja capaz de responder às demandas do mercado. Por outro, temos os trabalhadores que precisam de condições de trabalho adequadas para corresponderem às expectativas da organização. Intermediando essa relação, surge um perfil de trabalhador que tem como função elaborar e aplicar ações educativas nas organizações.

Como já mencionado, o docente que atua no ambiente corporativo se apresenta como o agente responsável, diretamente, pela construção e execução de ações educativas nas empresas. Sendo assim, surge a necessidade de investigar as suas práticas, seu campo de atuação e sua postura nos processos de formação do trabalhador. Reconhecer quais são os limites e possibilidades de atuação desse docente, é fundamental para a concretização de práticas educativas na empresa que busquem dialogar com os interesses e necessidades do trabalhador.

Nessa direção, o pesquisador foi motivado pelos debates sobre os programas de formação de trabalhadores, que ocorrem nas empresas. Evidenciando a atuação de um perfil docente no âmbito corporativo, as práticas educativas do docente na empresa e alguns aspectos que as envolvem, como o perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas, as concepções que possuem sobre a docência nas organizações, o processo de elaboração de práticas educativas nas empresas e o seu grau de comprometimento com os interesses corporativos da empresa.

Além disso, de acordo com Meister (1999), o tema "educação corporativa" é amplamente discutido pelo empresariado, como uma forma eficaz de aumento da produção. Em uma rápida busca pela internet, pode-se encontrar muitas publicações voltados para gestores e empresários. Porém, essa temática é pouco sistematizada sobre o viés da educação, considerando a intencionalidade das práticas educativas desenvolvidas pelo docente que atua na empresa para formação do trabalhador. Uma maior produção acadêmica sobre o tema seria de extrema relevância para os docentes que desenvolvem suas funções no seio do sistema produtivo. Assim seria possível estabelecer um parâmetro qualitativo para formação do próprio trabalhador, minimizando ou eliminando eventual prejuízo no seu processo formativo. Não obstante, verificar a aplicabilidade dos ideais de um processo de ergoformação, no cenário configurado pelo modelo mercadológico imposto pelas empresas, é buscar caminhos para superação do sistema existente, a partir do estado atual.

Ressalta-se que a literatura sobre as práticas educativas do docente no ambiente corporativo ainda é escassa no meio acadêmico, embora apareça com frequência em publicações de revistas e artigos voltados ao meio empresarial. De forma bastante generalista e simplista, os temas “educação corporativa”, “universidade corporativa” e “treinamento e desenvolvimento”, são amplamente divulgados na internet por meio de materiais que mais se

assemelham a manuais de autoajuda para empresários e gestores do meio corporativo.

A pesquisa apresentada busca criar insumos para elaboração de práticas educativas que vão além do imediatismo mercadológico das organizações. Conforme Eboli (2004), as empresas devem “valorizar a educação como forma de desenvolver o capital intelectual dos colaboradores, transformando-os efetivamente em fator de diferenciação da empresa frente aos concorrentes, ampliando assim sua capacidade de competir” (p.74). Nessa concepção, não existe um interesse em promover, verdadeiramente, uma formação crítica social e profissional do trabalhador, os investimentos em educação apenas são realizados em prol da necessidade da empresa de se manter competitiva no mercado.

Portanto, apresentar outra perspectiva da relação entre formação do trabalhador e os interesses da empresa é ampliar o debate sobre Trabalho e Educação. Sendo assim, com o desenvolvimento da pesquisa pretende-se propor alternativas de educação na empresa que considerem os interesses da classe trabalhadora. Com isso, os profissionais que elaboram programas educativos nas empresas, podem ter referências de práticas educativas orientadas pelos princípios de uma ergoformação.

## 1.5 Objetivos

### 1.5.1 Objetivo geral

Compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar os campos de atuação dos profissionais que atuam na promoção da formação contínua na empresa.
- Caracterizar o perfil pessoal e profissional do docente corporativo.
- Caracterizar as práticas educativas de profissionais que atuam na promoção da formação contínua de trabalhadores nas empresas.
- Identificar práticas educativas, dos docentes que atuam na empresa, que se aproximam da noção de ergoformação.
- Propor uma formação para o docente corporativo a partir dos princípios da ergoformação.



## 1.6 Organização da dissertação

A dissertação está organizada em quatro seções principais que buscam compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação. A introdução fornece uma contextualização da proposta desenvolvida a partir do tema, passando pela explicação de como o pesquisador está implicado com o objeto de pesquisa. Além disso apresenta a situação problema que será abordada e a contradição existente no processo educativo que ocorre nas empresas. Em seguida, é apresentada a proposta de ergoformação, que surge como uma possível alternativa para lidar com essas questões, o que leva a justificativa para a realização do estudo.

A segunda seção é a parte teórica da dissertação, discute as configurações da prática educativa na empresa e a chamada pedagogia empresarial. Além disso, são apresentadas reflexões sobre a docência no campo corporativo, destacando-se as diferentes abordagens da educação na empresa, incluindo a problemática da educação corporativa. Também é feita uma introdução à ergologia, abordagem que irá permear todo desenvolvimento da dissertação, por meio da relação entre a ergoformação e as práticas educativas dos docentes nas empresas. Ademais, aprofunda o entendimento sobre a ergologia, apresentando um panorama histórico e alguns elementos básicos dessa abordagem. São discutidas a noção de atividade, os saberes investidos e constituídos, o dispositivo dinâmico a três polos e a renormatização, reflexões chave para a ergologia e que dialogam com os processos de formação profissional de trabalhadores. Em seguida, é apresentada a ergoformação, articulando suas contribuições com as categorias de análises que serão utilizadas na seção de análise de dados, as concepções sobre docência, as práticas educativas e os campos de atuação.

A terceira seção descreve a metodologia utilizada no estudo. É apresentada a tendência metodológica adotada, com enfoque nos aspectos ergológicos. Além disso, é explicado o método utilizado, incluindo os instrumentos de produção de dados, a delimitação do campo da pesquisa e os sujeitos envolvidos. A quarta e última seção trata da discussão dos dados produzidos, está dividida em duas partes agrupadas conforme as categorias de análise. A primeira parte refere-se às categorias de dados mais descritivos como, caracterização do campo, perfil pessoal e profissional desses docentes e o seu campo de atuação. A segunda parte reúne as categorias de dados do campo conceitual como, concepções sobre a docência que esses profissionais possuem e suas práticas educativas.

Por fim, a proposta de um recurso educativo e as considerações finais encerram a

dissertação, apresentando uma síntese dos principais pontos abordados ao longo do estudo e destacando as contribuições e as possíveis implicações dos resultados obtidos.

## 2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com Carvalho (2000), para estabelecer uma tendência metodológica para a pesquisa se faz necessário responder a duas perguntas chaves: Qual a relação que se estabelece entre o sujeito pesquisador e o objeto a ser pesquisado? Como se constitui a realidade que se pretende pesquisar? Conforme o autor, as respostas para essas questões centrais se apresentam de forma dialética e interferem diretamente na maneira como o conhecimento é produzido.

Carvalho (2000) demonstra que o papel determinante do sujeito, na produção do conhecimento, sofreu profundas transformações ao longo da história da ciência. Na perspectiva epistemológica chamada de empirismo, fica evidente a passividade do pesquisador frente ao objeto de estudo. Uma vez que a realidade se apresenta ao sujeito como sendo a fonte principal do conhecimento. Cabendo ao pesquisador apenas captar a sua essência por meio da percepção (CARVALHO, 2000). Portanto, a essa pesquisa não cabe a perspectiva empirista da ciência, os fatos que se pretende estudar são cotidianamente construídos pelos trabalhadores. Esses por sua vez, tem a sua própria relação com a realidade, que se apresenta de modo peculiar conforme o contexto histórico social e cultural de cada trabalhador.

Já na perspectiva do racionalismo, a razão do sujeito seria o que possibilita estabelecer relações entre determinados elementos. O resultado dessas correlações seria a principal fonte de produção de um conhecimento seguro da realidade (CARVALHO, 2000). Tampouco, adota-se nessa pesquisa a perspectiva racionalista da ciência, pois pretende-se levar em consideração a maneira que os trabalhadores se relacionam entre em si e com o próprio trabalho.

Carvalho (2000) ressalta que essas duas perspectivas se sustentam sob a crença de que existe uma necessária distância entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado. Pressupondo a existência de uma realidade autônoma, livre do ponto de vista do sujeito pesquisador, que deve se valer da razão ou da percepção para revelar tal realidade. Entender o cotidiano das pessoas pesquisadas e qual a importância que elas atribuem aos processos educativos nos seus respectivos ambientes de trabalho, são algumas das propostas chaves dessa pesquisa. Logo, se faz necessário uma compreensão macro do sujeito do trabalhador, que vai além da percepção do pesquisador. Segundo Carvalho (2000), ao adotarem uma postura apoiada na separação sujeito e objeto, tanto a perspectiva empirista como a perspectiva racionalista, se apresentam como realistas e representacionistas, pretendendo representar a realidade em sua essência, sem levar em consideração o sujeito que a estuda. Nesse aspecto, a vivência do pesquisador no mundo do trabalho, contribuiu para a elaboração de um problema de pesquisa que visa contribuir de forma direta para a transformação da realidade daqueles que trabalham.

Buscando um rompimento ou a diminuição da distância entre sujeito e objeto surge a perspectiva epistemológica interacionista. Conforme Carvalho (2000) essa posição de interação entre o pesquisador e a realidade a ser estudada possibilita produzir um conhecimento impregnado de sentido histórico e social, tirando a ciência da posição de neutralidade. As inter-relações estabelecidas com a realidade nas práticas sociais culminam na concepção de um conhecimento que não seria destituído dos pressupostos culturais e ideológicos de um determinado período histórico (CARVALHO, 2000).

Para a pesquisa que se busca empreender, leva-se em consideração a perspectiva interacionista. Isso porque de acordo com os pressupostos interacionista, apontados por Carvalho (2000), o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeito e objeto. Partindo dessa construção dialética busca-se evidenciar como se constitui o processo de formação de trabalhadores dentro das empresas, embasado na perspectiva interacionista, não se pauta na existência do sujeito pesquisador purificado das condições determinantes da sua própria existência.

Ao contrário, o motor propulsor da pesquisa apresentada é justamente a relação estabelecida entre o pesquisador e as práticas educativas que ocorrem no interior das empresas. A partir de vivências, histórias, observações, relacionamentos com trabalhadores, decepções, conquistas e, sobretudo atuações nos departamentos de recursos humanos de empresas, surgiu a proposta da presente pesquisa. Não se pretende afirmar que não exista uma realidade ainda desconhecida a ser revelada, porém como Carvalho (2000), acredita-se que esse conhecimento não seja possível sem a participação interativa do sujeito.

A pesquisa apresentada se propõe, de modo geral, a compreender as relações que se estabelecem entre os trabalhadores, as empresas e as práticas educativas que se desenvolvem no interior das empresas. Além de compreender as conexões entre essas três esferas, pretende-se verificar se as práticas educativas da empresa se aproximam de uma ergoformação. Empreender uma pesquisa exige que o pesquisador assuma uma postura diante do objeto pesquisado, além de compreender como esse objeto e o pesquisador estão inseridos na realidade social e se relacionam entre si. Nesse ponto é importante esclarecer quais abordagens, tendências, perspectivas e concepções metodológicas serão usadas para nortear e possibilitar a realização da pesquisa pretendida. Ou seja, qual postura será adotada pelo pesquisador para investigar os processos de formação dos trabalhadores propostos pelas empresas.

Para alcançar o objetivo pretendido dessa pesquisa é necessário, primeiramente, lançar um olhar para as condições de vida do trabalhador, orientado por concepções metodológicas que levam em consideração o ponto de vista do próprio trabalhador. Por isso, essa investigação

científica é pautada pela corrente metodológica do arcabouço teórico da Ergologia. Bem como a abordagem de ensino denominada sociocultural, desenvolvida por Paulo Freire. Compreende-se que a noção de ergoformação estabelece um possível diálogo entre essas duas abordagens, e possibilita, assim, lançar um olhar mais apurado sobre o objeto dessa pesquisa. Tendo a Ergologia como abordagem metodológica, procura-se conhecer melhor a natureza profunda do trabalho, seus determinantes sociais, humanos e organizacionais, todos os elementos que envolvem o trabalho para melhor entendê-lo com o fim de transformá-lo.

De acordo com Trinquet (2010), a perspectiva ergológica surgiu na Europa nos anos 80, em um contexto de profundas transformações no mundo do trabalho, tão instável quanto o momento do surgimento da abordagem sociocultural aqui no Brasil. As mudanças socioeconômicas, o avanço de novas tecnologias e o aprimoramento de técnicas, levaram o filósofo Yves Schwartz e sua equipe de pesquisadores a concentrarem atenção no universo pormenorizado das situações de trabalho. Uma das grandes contribuições da ergologia é enfatizar a dimensão micro do trabalho, colocando a atividade<sup>2</sup> e o próprio trabalhador como protagonistas da dinâmica social. Esse olhar mais próximo possibilita proporcionar uma participação concreta das classes populares no processo cultural, como pretendido pela abordagem sociocultural de Paulo Freire (1976).

A ergologia pode ajudar a redefinir uma relação social que responderia melhor às exigências sociais e econômicas de cada país. E, sobretudo, que permitiria ao trabalho humano encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, que é favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano quanto econômico e social. Para fazer isso, é preciso colocar o ser humano no centro de todas as nossas preocupações. Efetivamente, qual pode ser o interesse do trabalho senão de permitir um desenvolvimento harmonioso de todos, sobre todos esses planos (TRINQUET, 2010, P. 111)?

Para Trinquet (2010), a atividade de trabalho está intimamente ligada às relações sociais que se desenvolvem no seio de organizações empresariais ao redor do mundo. No atual momento histórico, as relações estabelecidas nesse contexto quase nunca são favoráveis a condições de trabalho construtivos e humanistas. Propõe-se adotar a ergologia como uma tendência metodológica pluridisciplinar inovadora para compreender a complexidade da atividade humana no trabalho para assim intervir e transformar o próprio trabalho.

Para isso, busca-se estabelecer um diálogo entre alguns fundamentos da abordagem ergológica com conceitos e definições acerca da área do conhecimento que trata de metodologia científica. Assim, a seguir serão apresentados os aspectos ergológicos presentes na metodologia

---

<sup>2</sup> Para Schwartz (2010), atividade é sempre os debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio.

da pesquisa.

## 2.1 Aspectos ergológicos da metodologia

Becker (1993) aborda a problemática que envolve a metodologia em pesquisas sociais, destacando que as possibilidades de investigação nas ciências sociais são extremamente variadas. Essa perspectiva possibilita ao pesquisador desenvolver seus próprios métodos e teorias que atendam aos seus problemas específicos, em vez de tentar encaixar seus problemas em métodos e teorias previamente estabelecidas.

Em vez de tentar colocar suas observações sobre o mundo numa camisa de força de ideias desenvolvidas em outro lugar, há muitos anos atrás, para explicar fenômenos peculiares a este tempo e a este lugar, os sociólogos podem desenvolver as ideias mais relevantes para os fenômenos que eles próprios revelaram. Isso não significa que os sociólogos possam ignorar o pensamento e as ideias gerais que seus predecessores e seus colegas contemporâneos tenham criado. Porém, eles não precisam interpretar o que interpretam somente em termos do que lhes foi deixado por outros (BECKER, 1993, p.12).

Para o autor, na tentativa de resolver os problemas das pesquisas que estão desenvolvendo, os pesquisadores gozam de certa liberdade quando precisam definir quais são as maneiras mais adequadas para essa tarefa. Uma vez que o propósito da pesquisa é responder a uma questão específica - que no máximo se assemelha com outros problemas, mas nunca é igual – deve realizá-lo em um contexto, espaço e tempo específico, distintos dos que houve antes. Becker (1993) ressalta ainda, que “os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos, não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único” (p.13).

Segundo Becker (1993), ao elaborar um problema de pesquisa, o pesquisador volta o seu olhar a um momento peculiar do objeto pesquisado, criando uma configuração única da realidade. Para atender a essa demanda do pesquisador, é necessário um método adequado a seu contexto. Dessa forma, o pensamento de Becker (1993) remete a noção de renormatização, desenvolvida pela ergologia. Conforme Schwartz (2002), as situações de trabalho apresentam sempre variabilidade material, técnica e humana. Para o pesquisador a sua própria pesquisa é o seu trabalho de trabalho, o que implica a necessidade de ressingularização. Dessa forma, para a ergologia, é essencial a renormatização, uma vez que cada situação de trabalho é única e ocorre em condições igualmente singulares (TRINQUET, 2010). Essa abordagem é aplicada

também às singularidades deste estudo de pesquisa que aborda um fenômeno educativo específico: a formação e qualificação de trabalhadores na e pela empresa.

De acordo com Mizukami (1986) existem diversas formas de compreender o fenômeno educativo. Justamente por se tratar de “um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto as dimensões humanas quanto a técnica, a cognitiva a emocional, a sócio-política e cultural” (p. 1). Nessa perspectiva a autora reforça a importância de refletir sobre a relação entre três elementos da pesquisa: o lugar do sujeito pesquisador, o lugar do objeto pesquisado e a interação entre sujeito e objeto. Tal relevância se justifica, pois, a interpretação de fenômenos é resultado da relação sujeito e ambiente, ou seja, é um posicionamento epistemológico oriundo do sujeito orientado pelo meio (MIZUKAMI, 1986). Derivam dessa relação diferentes formas de se produzir o conhecimento científico, uma delas é denominada abordagem sociocultural.

A abordagem do processo de ensino pelo viés sociocultural tem o seu maior expoente nas obras de Paulo Freire, que contempla a cultura popular nos seus estudos, enfatizando os aspectos sociopolítico-culturais (Mizukami, 1986). Essa abordagem surge em um contexto pós-guerra e gera o debate sobre a democratização da cultura, voltando sua preocupação para as camadas socioeconômicas inferiores, como os trabalhadores. Tem como um dos principais objetivos criar condições para que os indivíduos elaborem seus próprios valores e não apenas os receba de maneira imposta (MIZUKAMI, 1986).

De acordo com Mizukami (1986), na abordagem sociocultural as concepções de homem e mundo são indissociáveis, contudo, existe uma atenção ao sujeito como o catalisador do conhecimento. Para se desenvolver e tornar-se protagonista de sua história, o sujeito deve ter consciência de seu lugar no mundo e de que maneira estão estabelecidas as relações sujeito-objeto e homem-mundo (MIZUKAMI, 1986). Reafirmando o seu ideal interacionista, Paulo Freire assume para a essa abordagem a existência de homens e mulheres concretos, historicamente datados, localizados em um espaço específico contextualizado sócio-econômico-cultural-politicamente. Sendo o homem um ser integral e integrado, os processos educativos apenas se tornam efetivos se levarem em consideração tanto o caráter ontológico do ser, quanto as suas condições de existência.

O pensamento de Paulo Freire se aproxima da ergologia, uma vez que, de acordo com Trinquet (2010), a abordagem ergológica tem como objetivo transformar a realidade daqueles que trabalham, para isso é necessário conhecer a fundo essa realidade:

Conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la

melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência (TRINQUET, 2010, p. 95).

Seguindo essa lógica, tanto a abordagem ergológica quanto a sociocultural defendem que, somente será possível ao homem intervir na realidade em que está inserido a partir da reflexão da própria realidade, quanto mais se conhece o seu contexto, maior a propensão para modificá-lo. Assim, o processo educativo deve servir ao propósito de promover o próprio sujeito e não apenas enquadrá-lo nos moldes dessa sociedade.

De acordo com a abordagem sociocultural, na medida em que o sujeito se relaciona com as condições de seu contexto de vida, e encontra as soluções para os seus desafios cotidianos, ele recria a própria cultura. Mizukami (1986) ressalta que, para Paulo Freire a cultura é “todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens”. O potencial do homem é ser um constante recriador. Para a abordagem ergológica as renormatizações do meio são sempre necessárias, o homem cria os seus próprios meios de lidar com as situações. Segundo Trinquet (2010) as transgressões resultantes dos processos de renormatização, explicam, em parte, o processo de evolução constante da atividade humana. Mizukami (1986) afirma que para a abordagem sociocultural a história é construída pelos homens ao responderem, de maneira própria, às exigências da natureza, dos outros homens e das estruturas sociais, configurando alternativas concretas aos desafios impostos pelo seu cotidiano.

O pleno envolvimento do homem na sociedade, na cultura, na história é proporcional ao seu nível de conscientização da realidade. Quanto mais crítica for a relação do homem ao meio, maior será a sua aderência à realidade (MIZUKAMI, 1986). O contexto em que o sujeito se encontra inserido se apresenta de modo complexo e histórico. De acordo com Schwartz (2002), o meio é sempre infiel, essa infidelidade se dá pelas variações presentes no ambiente, em especial o ambiente de trabalho, e exercem influências no desenvolvimento das ações.

A consciência transitivo-crítica se apresenta, também, como um elemento comum entre as abordagens, uma vez que relaciona a produção de conhecimento com a possibilidade de tomada de consciência e intervenção na realidade. De acordo com Mizukami (1986), a abordagem sociocultural preconiza que a conscientização do homem irá permitir sua participação nos processos sociais, culturais e históricos. A sistematização e desenvolvimento do conhecimento estão atrelados a esse processo de conscientização. Porém existe uma relação de opressão presente no convívio dos homens em sociedade. Nesse contexto o opressor sempre irá mascarar a realidade, para que o oprimido não a perceba de maneira crítica. Por isso a



necessidade de um processo de humanização, que oriente o sujeito na busca de sua consciência crítica. Esse processo se assemelha muito com a necessidade de renormatização descrita por Schwartz (2002). Segundo o autor para tornar possível a realização de uma tarefa no trabalho, será sempre necessário transgredir a norma prescrita.

Outro ponto comum entre as abordagens é a interpretação que fazem da relação entre teoria e prática. Como afirma Mizukami (1986), “numa democracia autêntica, pois, os indivíduos não se reduzem a objetos para o poder constituído, mas são corresponsáveis e coparticipantes desse poder” (p.90). Superando a distância existente entre sujeito e objeto do conhecimento, a abordagem sociocultural prioriza a construção do conhecimento a partir do duplo condicionamento entre pensamento e prática. De acordo com Trinquet (2010), para refletir sobre a relação estabelecida entre o trabalho prescrito e o trabalho real, “convém colocar em dialética os saberes elaborados pelas disciplinas científicas concernentes (saberes constituídos) com os saberes da experiência (saberes investidos)”. Tal postura ergológica coloca em evidência os conhecimentos produzidos pela classe trabalhadora, assim como a abordagem sociocultural enfatiza que é a partir do seu entendimento da realidade que será possível ao homem desenvolver uma consciência transitivo-crítica. De acordo com Mizukami (1986), a conscientização do homem irá permitir sua participação nos processos sociais, culturais e históricos. A sistematização e desenvolvimento do conhecimento estão atrelados a esse processo de conscientização.

A abordagem ergológica e a abordagem sociocultural compartilham alguns pontos de convergência, destacando-se a importância da relação entre teoria e prática, a necessidade de ressingularização ou renormatização para lidar com a variabilidade das situações singulares e a busca pela conscientização do indivíduo em sua relação com a realidade. Ambas as perspectivas reconhecem a singularidade das situações de trabalho e do contexto em que ocorrem, o que exige uma abordagem específica para compreendê-las e transformá-las. Nesse sentido, as duas abordagens enfatizam o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento e na transformação de sua realidade.

Dessa forma, a abordagem ergológica e a abordagem sociocultural fomentam alternativas relevantes para refletir sobre a educação e o trabalho no contexto atual. Ao reconhecerem a importância da pessoa como agente de sua própria formação e transformação, essas abordagens propõem práticas educativas mais significativas, contextualizadas e capazes de promover o desenvolvimento humano de forma integral. A interação entre essas perspectivas pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens mais críticas, reflexivas e comprometidas com a emancipação do ser humano, tanto no ambiente educacional quanto no

ambiente de trabalho.

## 2.2 O método

Para compreender as práticas educativas que estão sendo desenvolvidas pelos docentes que atuam nas empresas, utiliza-se a pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Bodgan e Biklen 1982 (apud LUDKE & ANDRÉ, 2013) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos, o que possibilita investigar um grupo ou um fenômeno, descrevendo suas características e/ou identificando relações entre variáveis. A abordagem qualitativa é bastante utilizada nas pesquisas educacionais por possibilitar uma análise em maior profundidade, a partir de situações singulares (EITERER et. al., 2010).

Minayo (2001) elucida que a pesquisa qualitativa se propõe a responder questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade, por vezes, não quantificável. Para a autora a relação entre pesquisa qualitativa e quantitativa não é de oposição, enquanto uma tem como fonte de dados o universo de significados, a outra utiliza da rigidez matemática e da objetividade para a produção de conhecimento. A autora define a pesquisa qualitativa como aquela

que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2001, p. 57).

Conforme Minayo (2012) a abordagem qualitativa em pesquisas se baseia em compreender, interpretar e dialetizar o objeto que se pretende analisar. O pesquisador elabora uma sentença problema, para ir a campo, com estratégias definidas, em busca de informações previstas e não previstas no roteiro inicial. A autora completa, afirmando que ordenar, organizar e tipificar o material empírico é fundamental para a produção de conhecimento por meio de uma pesquisa qualitativa. Em pesquisas com enfoque qualitativo, existem estratégias que são utilizadas para direcionar o pesquisador na sistematização dos dados produzidos. Minayo (2012) define essas estratégias como abordagens metodológicas que se desenvolveram a partir da Filosofia Compreensiva.

Como metodologia de análise dessa pesquisa científica, optou-se por uma análise

temática. Conforme Rosa & Mackendanz (2021), tal metodologia se originou na área da psicologia sendo mais comumente aplicada em pesquisas na área da saúde. Porém se torna interessante a sua aplicação em pesquisas nas áreas da educação e do ensino para o alcance de resultados gerais no processo de produção de dados, “considerando seu caráter flexível e sua aparente independência em relação ao um referencial teórico definido” (p.5). Rosa & Mackendanz (2021), argumentam que as técnicas de análises de dados, estão atreladas a um arcabouço teórico pré-definido, o que pode limitar e direcionar o procedimento analítico. Como alternativa a essas amarras teóricas, os autores propõem a análise temática, apontando-a como uma etapa do processo de análise “associado diretamente ao texto (escrito ou falado), podendo ser definidos os temas ligados a literatura analisada ou então pré-definidos pelo pesquisador” (ROSA & MACKENDANZ, 2021, p.10). Desse modo, é possível realizar uma análise geral com a participação ativa e reflexiva do pesquisador a partir da narrativa, da tematização e a ressignificação dos dados produzidos.

A análise temática é largamente utilizada na área da psicologia, embora ainda pouco explorada e reconhecida nas demais áreas de conhecimento, como demonstram as autoras Braun e Clarke (2006). Um dos seus benefícios é a flexibilidade de uma liberdade teórica, o que a torna um dispositivo de pesquisa útil que fornece um composto rico, esmiuçado e complexo de dados. A análise temática se apresenta como um

método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método ‘contextualista’, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo (...). Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’. No entanto, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista) (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 7-8, tradução nossa).

Não obstante, Rosa & Mackendanz (2021) indicam que no processo de análise dos dados, por meio de indução ou dedução, os temas são identificados dentro dos dados produzidos por “entrevistas, grupos focais ou de uma série de textos” (p.11). Em uma análise indutiva, os dados agem como um orientador, pouco moldados por modelos previamente estabelecidos pelo pesquisador. Já em uma análise dedutiva, o viés do pesquisador é explicitado dando ênfase em alguns aspectos específicos dos dados produzidos. Concomitantemente, os temas são identificados em níveis semânticos ou latentes, conforme esclarecem Braun & Clarke (2006):

Com uma abordagem semântica, os temas são identificados dentro dos significados

explícitos ou superficiais dos dados, e o analista não está à procura de qualquer coisa além do que um participante tenha explicitado ou dito ou escrito. (...) Em contraste, uma análise temática a nível latente vai além do conteúdo semântico dos dados, e começa a identificar ou examinar as ideias, suposições e conceitualizações – e ideologias – subjacentes que são teorizados como formação ou informação do conteúdo semântico dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006, p, 11, tradução nossa).

De maneira geral, na análise temática a escrita acompanha o processo de análise e não ocorre apenas no final, como em casos de análises estatísticas. Braun & Clarke (2006), elencam seis etapas importantes para concretização de uma análise temática. Primeiramente a familiarização dos dados, podendo ser compreendida como o pilar para o restante da análise, pois é o momento em que o pesquisador esmiúça os dados a fim de alcançar o conteúdo com profundidade e abrangência. Exige leitura reiterada dos dados na busca por padrões e significados. Em segundo a geração dos códigos iniciais, os códigos são produzidos com base nos dados e possibilita a identificação das propriedades dos dados. Em seguida a busca por temas, após o agrupamento dos dados os temas surgem a partir dos inúmeros códigos identificados anteriormente.

Na etapa quatro tem-se a revisão dos temas, dividida em duas fases. Na primeira fase realiza-se a revisão propriamente dita do que foi extraído dos dados. Na segunda fase o refinamento dos temas, para verificar a pertinência dos temas ao conteúdo dos dados. Na quinta etapa elabora-se a definição e denominação dos temas, ou seja, após o mapeamento temático elabora-se os títulos de trabalhos dos temas com apontamentos precisos deixando transparecer através dos nomes a ideia nítida do tema. E por fim, a produção do relatório, após lapidação dos dados faz-se a análise final dos dados e escrita do relatório. Utilizando-se de provas nos dados, exemplos vivenciados e fragmentos, busca-se evidenciar os pontos que serão demonstrados.

Desse modo, a análise temática abarca elementos e etapas comuns a outras pesquisas qualitativas, não sendo necessariamente exclusivas desse tipo de análise. Braun & Clarke (2006) argumentam que “a análise temática é uma abordagem flexível que pode ser usada por uma variedade de epistemologias e questões de pesquisa” (BRAUN; CLARKE, 2006, p, 28, tradução nossa). As autoras acrescentam ainda, que a realização de uma pesquisa qualitativa nem sempre apresenta um quadro teórico ideal, ou ainda um método padrão. Dessa forma, é essencial que as referências teóricas dialoguem com os objetivos do pesquisador.

Rosa & Mackendanz (2021), retomam Bardin (1977) para defenderem que a análise temática é por essência um tratamento descritivo, o que coincide com demais formas de análise como a linguística e técnicas documentais. Os autores a comparam com a análise de conteúdo,

por se tratar de uma análise dos significados, bem como uma análise de significantes, utilizando da linguística para descobrir outras realidades por meio das mensagens. É notório que “existe um padrão para procedimento analítico para dados qualitativos, com etapas nomeadas diferentemente nas diferentes metodologias de análise. Este padrão segue a linha: leitura atenta – criação de unidades – categorização – relatório final” (ROSA & MACKENDANZ, 2021, p.20). O que diferencia a análise temática das demais metodologias é sua flexibilidade para a análise qualitativa, devido ao seu desprendimento original da base teórica.

Por isso, para a sistematização e análise dos dados produzidos nessa pesquisa, optou-se pela metodologia de análise temática. A flexibilidade proporcionada na análise qualitativa atrelada a liberdade teórica inerentes a esse processo de análise, motivaram a escolha por essa metodologia. Conforme descrito, a preocupação em estabelecer um diálogo com os teóricos é transferida para a etapa de confecção dos relatórios, conferindo assim maior liberdade ao pesquisador para a determinação dos temas que estão ligados à questão da pesquisa.

### 2.2.1 Instrumentos de produção de dados

Para a viabilização dessa pesquisa, foi necessário a definição de instrumentos seguros para a produção de dados em campo. Conforme Yin (2005) na produção de dados ou evidências o pesquisador deve estar atento a todas as fontes, utilizando-se instrumentos como documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante, artefatos físicos. Ainda, sobre a produção de dados, o autor enumera três princípios para uma melhor produção de dados, são eles: “utilização de diversas fontes de evidências; criação de um banco de dados e o encadeamento de evidências” (YIN, 2005, p.106).

Optou-se nessa investigação, por utilizar como instrumentos de coleta e produção de dados um questionário eletrônico e a entrevista semiestruturada. Inicialmente, pretendia-se investir em uma observação não participante para coletar dados em campo. Porém devido ao contexto pandêmico, esse instrumento tornou-se inviável, pois requer a presença do pesquisador no ambiente dos sujeitos de pesquisa. Seguindo as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (2020), não é aconselhável, nesse cenário, contato social a fim de minimizar o avanço da contaminação causada pelo vírus SARS-Cov-2. Portanto, limitou-se a essa pesquisa interações remotas com os sujeitos pesquisados. A seguir apresenta-se o conceito de cada instrumento e como foram úteis para pesquisa pretendida.

Para delimitação e aproximação do campo de pesquisa, foi disponibilizado via internet um questionário eletrônico, voltado para trabalhadores do setor de recursos humanos de

diferentes empresas privadas da cidade de Belo Horizonte. Conforme Faleiros et al. (2016), com o crescente acesso à internet, as pesquisas científicas com uso de recursos virtuais se apresentam como uma alternativa altamente eficaz no contato do pesquisador com os indivíduos participantes da pesquisa. Optou-se por esse recurso para mapear os docentes que desenvolvem seus trabalhos no ambiente corporativo, e realizar um reconhecimento prévio do campo de pesquisa e desses profissionais.

As técnicas tradicionais de produção de dados dos respondentes de pesquisas, como questionários impressos, telefone ou entrevistas presenciais, às vezes pode não gerar resultados com a velocidade necessária e com custos que podem ser inviáveis. Levando em consideração o cenário pandêmico que a sociedade brasileira vivencia desde o início do ano de 2020, a interação remota com os sujeitos pesquisados se mostra a alternativa mais viável e mais prudente. Além disso a dinâmica da sociedade e a tendência tecnológica favorece o surgimento de novas abordagens do processo de coleta de informações. Faleiros et al. (2016) ressaltam que “o ambiente virtual proporciona, de forma flexível e dinâmica, a formação de redes de pessoas que compartilham ideias e experiências em comum” (p. 2).

Portanto, foi realizado um questionário eletrônico contendo 15 questões fechadas e 1 questão dissertativa (APÊNDICE B). O questionário foi respondido por meio da plataforma “*Google Forms*”, para seu acesso o link foi enviado via aplicativo de troca de mensagens “*WhatsApp*”. Ressalta-se que, o convite com o link de acesso ao questionário foi destinado a profissionais que atuam nos setores de recursos humanos de diferentes organizações privadas situadas no município de Belo Horizonte. Optou-se pelo *WhatsApp* como forma de divulgação, pois assim foi possível encaminhar o convite para os docentes que atuam em diferentes empresas. O disparo inicial das mensagens foi feito pelo próprio pesquisador, entretanto as pessoas que receberam o link também tinham a opção de encaminhar para outros profissionais da área. Dessa forma o questionário se torna público, bastando ter acesso ao link para respondê-lo. Vale ressaltar que, não foi possível precisar a quantidade exata de pessoas que terão acesso ao questionário, somente o número de pessoas que se dispuseram a respondê-lo.

O acesso ao questionário foi feito de forma voluntária pelos participantes e apenas o pesquisador teve acesso às respostas dos voluntários. Todos os participantes responderam 100% das questões, pois a ferramenta utilizada possui um recurso que não permite ao participante prosseguir sem ter respondido à questão anterior. Visando impedir a duplicidade de respostas, o questionário foi configurado para permitir apenas uma resposta por endereço IP, que é o código de identificação do computador ou roteador recebido quando se conecta à internet. Inicialmente, o participante foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa e para prosseguir, foi

necessário o aceite eletrônico das condições expostas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, disponível no próprio formulário. O questionário é composto de 16 questões, sendo quatro questões de identificação como nome, idade, telefone e gênero, mais 11 questões de múltipla escolha e por fim uma questão dissertativa, onde os participantes puderam expor de forma livre o que pensam ser a razão dos investimentos da empresa em educação para o trabalhador.

As questões foram divididas da seguinte forma: primeiramente, foram apresentadas questões de identificação pessoal, na segunda sessão os participantes responderam questões relativas às suas formações acadêmicas, experiências profissionais, campos de atuação e funções no interior das empresas. Em seguida, as questões foram direcionadas para compreender as concepções que esses profissionais possuem sobre o processo educativo que promovem nas empresas. Na quarta sessão os participantes responderam perguntas sobre o processo de trabalho que executam nas organizações. Por fim, os respondentes puderam expor de forma dissertativa sobre a seguinte questão: Na sua opinião, por que as empresas investem em programas de formação/qualificação dos seus trabalhadores?

Portanto, a partir das respostas obtidas foi possível uma caracterização do campo, além de obter insumos para uma melhor análise e compressão da conjuntura. As informações obtidas foram separadas nas seguintes categorias: perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas, concepções dos docentes que atuam na empresa sobre docência nas organizações e processo de elaboração de práticas educativas nas empresas. O questionário eletrônico, permitiu que o pesquisador tivesse um primeiro contato com possíveis sujeitos da pesquisa. A partir das respostas obtidas pelo questionário on-line, o pesquisador selecionou, de acordo com o objetivo da pesquisa, as três sujeitas que participaram, por meio de uma entrevista semiestruturada. Sobre as entrevistas com as sujeitas participantes dessa pesquisa, Minayo (2001) reforça que essa é uma técnica importante para o trabalho de campo em pesquisa qualitativa, embora existam outros instrumentos de produção de dados utilizados, conforme os objetivos do pesquisador.

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser individuais e/ou coletivas (MINAYO, 2001, p.57).

Nesse sentido, a autora destaca que a entrevista se baseia na comunicação verbal que enfatiza a importância da linguagem e do significado. Por meio da entrevista é possível capturar

dados objetivos e subjetivos, bem como valores, opiniões, crenças e atitudes dos sujeitos entrevistados.

Minayo (2001) esclarece que, de acordo com o objetivo da pesquisa, as entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, obedecendo ao critério de ser mais ou menos direcionada. Dessa forma podem existir diferentes maneiras de trabalho, “com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas” (MINAYO, 2001, p.58). A autora alerta para uma terceira possibilidade, onde se articulam as duas formas, configurando-se como entrevista semiestruturada.

Conforme Eiterer et. al. (2010), a entrevista semiestruturada está balizada em um roteiro de questões mais amplas e possibilita ao entrevistado mais tempo e liberdade para respondê-las. Esse tipo de entrevista permite que a pessoa participante da pesquisa extrapole o tópico solicitado, destacando elementos que considere importante. Assim, adotou-se a entrevista semiestruturada como forma de proporcionar um diálogo mais flexível para a obtenção de dados. Para a sua realização, foi elaborado um roteiro contendo questões que nortearam a entrevista (APÊNDICE C). As entrevistas ocorreram por meio de vídeo conferência, utilizando a plataforma de reunião online *Google Meet*.

### 2.2.2 Delimitação do campo da pesquisa

Como mencionado anteriormente, as empresas têm investido recursos para a promoção do processo de formação de seus trabalhadores. É cada vez mais comum, perceber empresas de pequeno, médio e grande porte financiarem treinamentos, cursos, palestras, entre outras modalidades de ensino, para seus trabalhadores. Esse fenômeno cria espaços para atuação dos docentes no ambiente corporativo. Essa investigação foi efetuada com profissionais que promovem tais práticas educativas para os trabalhadores. Geralmente, as empresas possuem um departamento de treinamento ou de desenvolvimento humano que cria, gerencia, articula e implementa ações e programas de formação profissional para os trabalhadores, além de profissionais autônomos que oferecem esses serviços para empresas sem a criação de um vínculo empregatício exclusivo de trabalho. Nesses departamentos encontram-se alocados os docentes que desenvolvem seus trabalhos orientados, ou não, pelos interesses da empresa. Sendo assim, estabelece-se como universo empírico da pesquisa o Departamento de Desenvolvimento Humano Organizacional de empresas privadas, situadas na cidade de Belo Horizonte, que desenvolvem programas de formação continuada para os seus trabalhadores de



todos os níveis hierárquicos. Em relação às práticas educativas dos docentes que atuam nas empresas, delimitaremos como *corpus* deste projeto de pesquisa, as ações, os programas, os projetos e os sistemas, previamente elaborados, que transcendem o fazer didático do processo ensino-aprendizagem nas empresas.

### 2.3.3 Sujeitos da pesquisa

No campo da pesquisa que essa investigação foi efetuada, existem diversos sujeitos que atuam nos departamentos de treinamento e desenvolvimento humano dentro das organizações. A atuação desses profissionais no processo de formação do trabalhador ocorre de diferentes formas. Existem aqueles profissionais que trabalham na parte administrativa, outros que trabalham na elaboração de conteúdos pedagógicos, outros que executam as ações educativas etc. Diante do vasto universo de profissionais tidos como docentes nas empresas, delimitaremos o nosso sujeito de pesquisa aos profissionais que são responsáveis por conduzir cursos, treinamentos e programas de formação e qualificação profissional no interior das empresas. Essa escolha se fundamenta no fato de que estes são os responsáveis pela elaboração e execução do projeto pedagógico que será adotado pela empresa.

De início, foi aplicado um questionário eletrônico para reconhecimento do campo de pesquisa. Por meio das respostas do questionário foram selecionadas três pessoas que atendiam aos seguintes critérios: a) sujeitos que possuem formação acadêmica pedagógica - é importante esclarecer que consideramos como formação pedagógica sujeitos graduados em cursos de licenciatura, em qualquer área de conhecimento, graduados no curso de pedagogia ou pós graduados em cursos *latu senso* e *stricto senso* que sejam do campo da pedagogia; b) sujeitos que caracterizam o eu trabalho como trabalho docente - esse autorreconhecimento pode indicar uma postura comprometida com a formação do trabalhador; c) sujeitos que possuem autonomia na empresa onde atuam para elaboração de práticas educativas - esse critério está vinculado à categoria práticas educativas, e visa selecionar sujeitos que, aparentemente, gozam de certa liberdade para atuarem nas organizações.

### 3. CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA NAS EMPRESAS

O processo educacional do trabalhador no âmbito empresarial ocorre por meio das práticas dos profissionais que atuam na formação de trabalhadores. Tais práticas estão fundamentadas em aspectos teóricos-metodológicos que envolve o processo de ensino-aprendizagem. O debate dessa pesquisa ocorre em torno de algumas questões relevantes para a compreensão do trabalho docente nas empresas, como: as práticas educativas, a pedagogia empresarial, a docência no âmbito corporativo, as abordagens da educação na empresa e por fim a ergoformação como uma alternativa possível.

Para a apropriação do conceito de práticas educativas e suas aplicabilidades, recorre-se a autora Maria Amélia Franco (2016), que enfatiza que tais práticas podem ser ou não pedagogicamente orientadas. A partir da ampliação sobre a pedagogia que Libânio (2002) nos apresenta, surge a noção de pedagogia empresarial. Assim abre-se o caminho para a discussão da docência no campo corporativo e as abordagens da educação na empresa. Para isso recorre-se aos autores Sacristán (1995), Bianchetti (2010) e Bomfin (1995). Sobre ergoformação, se faz necessário compreender primeiramente as noções desenvolvidas por Yves Schwartz (2010) sobre ergologia e que conduzem a uma abordagem específica de formação profissional chamada de ergoformação, além das reflexões dos autores Trinquet (2010) e Durrive (2010).

A partir dessa discussão entre os autores citados, pretende-se ampliar o debate práticas educativas nas empresas, para extrapolações que vão ao encontro de expectativas apontadas na área de educação nas empresas. As práticas educativas que ocorrem nas empresas são carregadas de intencionalidades e contradições e suas configurações apresentam várias facetas. Para compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação, primeiramente discorre-se sobre as práticas educativas.

#### 3.1 Um olhar além do óbvio: a relação entre práticas educativas e práticas pedagógicas

Para Franco (2016) existe certo equívoco ao considerar como sinônimos práticas educativas e práticas pedagógicas. Para a autora “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (p.536). Já a prática pedagógica está associada à intencionalidade do processo educativo. Franco (2020) completa dizendo que as práticas educativas, no sentido ontológico, formam um composto de “práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível” (p.2). Assim, compreende-se como prática educativa o conjunto das ações

socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Vejo e revejo o distanciamento contínuo das esferas educativa e pedagógica. Educativo e pedagógico são como irmãos siameses! Não podem viver separados. Quando as separamos surge a impressão ingênua de que as práticas educativas podem gerir-se pela espontaneidade ou se organizarem por lógicas que lhes são externas, provindas de interesses não explícitos ou de engessamentos institucionais e assim, não carecendo dos aportes da teoria pedagógica para se estruturarem, para se renovarem. A retirada do pedagógico na estruturação de práticas educativas é um caminho aberto para organização de práticas tecnicistas, despersonalizadas, mecânicas, despossuídas de sentido (FRANCO, 2017, p.162).

De acordo com Franco (2016) as práticas pedagógicas atribuem sentido e direção à atuação docente. No entanto, existem práticas docentes que são pedagogicamente orientadas e "práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica".

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Portanto, uma prática pedagógica apresenta-se, sempre, como uma "ação consciente" que surge das múltiplas influências que configuram o ato educativo, sendo intencionalmente organizada para atender as demandas educacionais de uma determinada comunidade social. A organização de uma prática pedagógica deve refletir "determinadas expectativas educacionais". Não se limitando a práticas que ocorrem em espaços escolares.

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2016, P.536).

Assim, como Franco (2016) acredita-se que as práticas pedagógicas: a) são organizadas intencionalmente para atender objetivos estabelecidos previamente e assumem diversas formas e meios no decorrer do processo didático; b) ao longo do percurso resistem a determinismos ao mesmo tempo em que se transformam, em uma perspectiva dialética; c) estão situadas na historicidade, portanto não são estáticas e se fundamentam nas relações entre sujeitos.

Franco (2016) complementa dizendo que a prática educativa é multidimensional e que

é desenvolvida e atualizada de acordo com as insurgências do contexto sócio-histórico. Portanto, as práticas educativas podem assumir diversas formas, sejam elas intencionais ou não, formais ou não formais, escolares ou extraescolares. Para Franco (2016) “ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (p. 534). Tais processos ocorrem em espaços não formais de educação, como as empresas, surgindo assim a pedagogia empresarial.

### 3.2 Além das escolas: a pedagogia no ambiente corporativo

Conforme Vargas e Abbad (2006), pedagogia empresarial refere-se à aplicação de concepções, métodos e saberes pedagógicos na prática de empresas, tendo como objetivo promover transformações no comportamento de trabalhadores. Conforme os autores a pedagogia empresarial visa contribuir para melhoria das interações e relações internas e externas para, conseqüentemente, alavancar o desempenho e produtividade do trabalhador ou equipe de trabalho. O pedagogo em meio empresarial busca estratégias e metodologias que garantam que o trabalhador se aproprie melhor dos conhecimentos que lhe são passados, conhecimentos esses de interesse aos objetivos da empresa (VARGAS & ABBAD, 2006).

Comumente a pedagogia está associada às escolas ou a educação infantil, talvez porque pedagogos sejam mais numerosos no processo de ensino fundamental. Porém, conforme Franco (2016), “a pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além” (p.542). Sendo assim pode ser aplicada em diferentes contextos, inclusive no contexto empresarial. O foco, no entanto, é o aprendizado, desenvolvendo e aplicando técnicas que facilitem a construção e assimilação de saberes.

Corroborando com essa ideia, Libâneo (2002) é categórico ao afirmar que não existe uma restrição dentro dos limites escolares para a promoção da educação.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida com educação a educação. Com uma ou várias: educação? Educações [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante (LIBÂNEO, 2002, p.26).

Libâneo (2002), expande o debate sobre a ação pedagógica nos diferentes espaços, abordando a definição e a natureza da Pedagogia, a explicitação de seu objeto de estudo, as

suas relações com as demais ciências humanas e sociais, com as quais faz parceria, e a comprovação dos vários campos de trabalho do Pedagogo.

Assim, (...) a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2002, p.29).

Aprofundando ainda mais no tema, Libâneo (2002) discorre sobre os espaços de atuação do pedagogo e as contribuições que esses profissionais podem trazer aos espaços onde estão inseridos. Conforme o autor a prática pedagógica pode ocorrer

na escola, mas também nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e em outros grupos humanos organizados em instituições não-escolares. Há a intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, nos quadrinhos, na produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos e também, na criação e elaboração de jogos e brinquedos (LIBÂNEO, 2002, p.24).

Dessa forma, fica explícito que a atuação do pedagogo ocorre de maneira mais ampla do que se crê no senso comum. O trabalho do pedagogo que atua na empresa, dentre outras coisas, é otimizar, a partir de métodos e técnicas pedagógicas, o processo de ensino dentro das empresas, contribuindo assim para a aprendizagem dos trabalhadores (VARGAS & ABBAD, 2006). Entretanto, o objetivo desse trabalho é, inicialmente, provocar melhorias ou manutenção dos resultados da empresa. Com uma atuação pautada nas diretrizes organizacionais o pedagogo pode se limitar aos interesses da empresa. Porém sempre existirá a possibilidade desse profissional adotar uma postura que também leve em consideração os interesses dos trabalhadores. Com uma visão crítica sobre os processos pedagógicos que ocorrem nas empresas, Kuenzer (1995) define esse processo como pedagogia capitalista, “ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação” (p.11).

Holtz (1999) explica a pedagogia empresarial como uma categoria de conhecimento que se dedica aos estudos dos princípios e atos educativos direcionados ao fomento e o aperfeiçoamento de todas as dimensões de desempenho das pessoas, considerando os ideais e objetivos definidos pela organização. Compreende-se, nessa concepção, uma Pedagogia que exige uma formação estimulada e aperfeiçoada no decorrer das ações educativas no âmbito empresarial para mobilizar o desenvolvimento do indivíduo no contexto do trabalho. Dentre

as funções específicas cabe ao profissional pedagogo empresarial o planejamento, a implantação, o acompanhamento e a avaliação de programas de qualificação profissional, produzindo e difundindo conhecimentos (EBOLI, 2004).

Diante da problemática em torno da chamada pedagogia empresarial, o pedagogo que atua nas empresas é cada vez mais solicitado pelas empresas. Desse modo, a pedagogia empresarial enfrenta desafios, pois precisa compreender e articular as manifestações pedagógicas que estão além do contexto escolar, bem como estabelecer uma relação próxima com as práticas de competitividade das empresas no setor produtivo que se acentua com as mudanças ocorridas no trabalho em uma sociedade neoliberal. Diante dessas constatações é relevante refletir sobre a atuação docente no campo corporativo.

### 3.3 A docência no campo corporativo

A compreensão do trabalho docente no ambiente corporativo passa pelo debate sobre profissionalidade docente nos fins e práticas do sistema onde está inserido, e remete ao tipo de conhecimento específico da profissão. De acordo com Sacristán (1995), “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social, tem de ser contextualizado” (p. 64). O autor aponta três dimensões da profissionalidade: o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional e um contexto sociocultural. Embora Sacristán (1995), leve em consideração neste debate sobre profissionalidade docente como professor, ele deixa margem para interpretar o surgimento de novas profissionalidades docente, como o docente corporativo, por exemplo.

É compreensível que a ideia de educação, no senso comum, esteja limitada aos muros da escola e restrita aos professores. Pois, foi conferida à escola a missão de transmitir conhecimento e valores para as gerações atuais e futuras. E os professores estão mais presentes, em quantidade, no processo educativo, portanto, assumem uma posição mais explícita no ato educativo. Porém, como esclarece Saviani (2010), estando o homem se inter-relacionando com outros indivíduos em ambientes onde produz a sua existência ou em organizações que lhe possibilite, construir, mudar ou ampliar a sua visão de mundo, o homem está em processo de educação.

Como ressaltam Franco, Libâneo e Pimenta (2011), o pedagogo se estabelece como um profissional apto em elaborar mediações didáticas no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, o deslocamento desse profissional do ambiente escolar para o ambiente corporativo, com fins a formação profissional, não o descaracteriza como um profissional

docente. Além disso, o principal interesse das empresas está vinculado à relação da pedagogia com a didática.

Conforme apontam Lüdke & Boing (2004), profissionais da docência precisam lidar com “as transformações cada vez mais aceleradas, no mundo e na educação”. As novas configurações do mundo do trabalho exigem das organizações novas alternativas para se manterem competitivas, sempre direcionadas para o aumento do lucro. A adoção de práticas educativas nas empresas surge a partir da necessidade de fornecer ao mercado consumidor produtos, bens e serviços cada vez mais sofisticados.

Para viabilização das práticas educativas que ocorrem nas empresas, a divisão do trabalho se configura de modo que alguns trabalhadores exerçam a função formal de docente no ambiente empresarial. “A expressão “docente corporativo” é atribuída àquele que desenvolve ações docentes na e pela empresa com o intuito de qualificar os conhecimentos e as competências dos seus trabalhadores, com vistas à melhoria da produtividade” (BIANCCHETTI, 2010). O trabalho do docente corporativo é aquele que possibilita desenvolver programas educacionais nas empresas. Porém, como ressalta Bianchetti (2010) os profissionais que atuam no meio acadêmico criticam o trabalho docente realizado no âmbito corporativo, enfatizando que o professor cede lugar ao instrutor.

Os docentes que trabalham nas empresas, inseridos no contexto atual das organizações, são profissionais que atuam diretamente no processo de formação e qualificação dos trabalhadores. Conforme Bianchetti (2010), a atuação do docente nas empresas está atrelada ao setor de Recursos Humanos, seu trabalho, nesse âmbito, “envolve ações de qualificação, requalificação e treinamento dentro da empresa” (n.p). Com frequência, estão situados nas altas hierarquias das empresas (gerentes, coordenadores e analistas de recursos humanos), o que possibilita certa liberdade na tomada de decisão dentro da organização.

Desse modo, o docente que desenvolve seu trabalho nas organizações pode por um lado, atuar apenas como um instrutor técnico, transmitindo informações, e por outro, atuar efetivamente no desenvolvimento dos trabalhadores para a promoção de uma formação cidadã e crítica do trabalhador. Embora ambas as situações estejam em conformidade com a estratégia e interesses da empresa, a atuação do docente corporativo é decisiva para a definição de qual modelo será adotado pela organização.

O controle real do processo de trabalho da produção não está ainda firmemente nas mãos do capital. Existe ainda uma relação do trabalhador e as relações de trabalho no interior da produção que dão ao trabalhador certo grau de controle e, portanto, um instrumento com o qual pode fazer valer os seus objetivos de classe que podem, naturalmente, ser diferentes do trabalhador proletário plenamente desenvolvido do

modo capitalista maduro de produção (Beighton Labour Group, apud SANTOS, 2004).

A partir do pensamento dos autores, compreende-se, portanto, que, sempre existirá a possibilidade de o processo de trabalho do docente corporativo ser inspirado por outro objetivo que não apenas o aumento da produção, competitividade e lucro da empresa. Dessa forma, o docente corporativo tem a oportunidade de extrapolar os interesses da empresa através da elaboração e apropriação de práticas que considerem os interesses e a subjetividade do trabalhador. O docente que atua na empresa é influenciado voluntariamente ou não por correntes pedagógicas que norteiam as suas práticas.

### 3.4. As abordagens da educação nas empresas

A educação na empresa tem adotado diversas nomenclaturas: treinamento, capacitação, especialização, aperfeiçoamento, educação corporativa, formação, reciclagem, qualificação, desenvolvimento, entre outros. A diversidade de termos para expressar a ideia de continuidade da educação estabelecida em dado momento e espaço de vida da pessoa, o trabalho na empresa, provoca diferentes abordagens no tratamento dessa questão.

Bomfin (1995) defende que o docente que atua na empresa, adota, conscientemente ou não, fundamentos teóricos-metodológicos de diversas correntes pedagógicas para nortear a sua prática. Embora sejam profissionais com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento, com formação pedagógica ou não, se organizam de forma interdisciplinar no processo de construção de um saber original que extrapola os limites dos conhecimentos formais construídos ao longo da vida acadêmica. Nesse movimento, Bomfin (1995) identifica ao menos quatro correntes pedagógicas que norteiam as práticas educativas que os profissionais da área de treinamento utilizam na elaboração e execução de suas práticas; são elas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Libertadora. Todavia, o autor reconhece que existem outras correntes pedagógicas que influenciam o trabalho docente nas organizações, porém esclarece que a opção por essas quatro correntes leva em consideração “o fato de serem consideradas clássicas no ideário pedagógico brasileiro” (p.7).

Ancorado nas ideias de autores como Idalberto Chiavenato, Dermeval Saviani, Jose Carlos Libâneo e Maria das Graças Mizukami, Bomfin (1995) define a Pedagogia Tradicional como sendo a corrente que coloca em evidência o conteúdo e o discurso, deixando em segundo plano a própria pessoa em formação. Dessa forma, adota-se modelos pré-definidos para transmissão de informações de maneira mecânica. Bomfin (1995) reforça que nessa corrente



pedagógica o protagonismo da ação está centrado no docente, por meio de uma divisão hierárquica, de um lado estão os detentores do conhecimento, e do outro os receptores.

Para apresentar a corrente Pedagogia Nova, Bonfim (1995) recorre aos autores Roger Gilbert, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani; e esclarece que essa corrente pedagógica surgiu em contraste com a Pedagogia Tradicional. Isso porque, na Pedagogia Nova, a centralidade está na pessoa em formação, nesse sentido, “conteúdos, recursos e metodologias só terão significados se forem trabalhados na perspectiva do Treinando e não na perspectiva do Profissional de treinamento” (BOMFIN, 1991, p. 125).

A priorização da técnica no processo de ensino é o que caracteriza a corrente da Pedagogia Tecnicista. Conforme Bomfin (1991) essa abordagem está baseada na adoção de metodologias, métodos e tecnologias que favoreçam a aprendizagem. O autor observa que essa corrente pedagógica se aproxima dos modelos do sistema empresarial, por conter em seus fundamentos questões como “a racionalidade, a eficiência, a produtividade, o controle e a objetivação operacional do que se pretende alcançar” (BOMFIN, 1991, p. 69).

E por fim, como uma das concepções pedagógicas presente nos processos de treinamento nas empresas, Bomfin (1991) apresenta a Pedagogia Libertadora. Esta corrente pedagógica é fundamentada no pensamento de Paulo Freire e pretende extrapolar o modelo bancário de educação, onde existe uma predominância da transmissão de conhecimento. “O objetivo central da Pedagogia Libertadora é a transformação do processo mental do educando na sua relação homem-mundo e não a transmissão de conteúdos culturais sujeito-objeto” (BOMFIN, 1991, p. 87).

Assim, diante da diversidade de abordagens pedagógicas que influenciam a educação na empresa, a busca por uma nomenclatura que expresse de forma adequada a continuidade da formação dos trabalhadores tem levado ao surgimento de diversos termos. Essa multiplicidade de conceitos reflete as diferentes abordagens no tratamento dessa questão e a complexidade do processo educativo nas organizações. Bonfim (1991), contribui para esse debate apresentando algumas correntes com concepções e abordagens distintas em relação ao conteúdo, à metodologia e ao papel do docente e do educando no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a “educação corporativa” surge como uma tentativa de unificar e integrar essas diferentes abordagens pedagógicas no ambiente empresarial, com o viés mercadológico. A seguir será apresentada uma discussão que suscita a reflexão sobre a possibilidade de convergir a necessidade de capacitação técnica e operacional dos trabalhadores com a valorização da pessoa em formação, reconhecendo-a como agente ativo na construção do conhecimento.

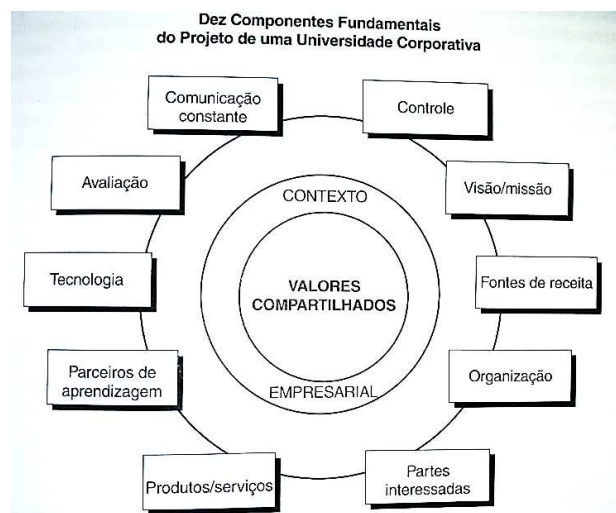
### 3.4.1 Tendência de mercado: o engodo da educação corporativa

A “educação corporativa” tem sido amplamente adotada por empresas como uma estratégia para o desenvolvimento dos colaboradores e o aprimoramento de suas habilidades profissionais. No entanto, essa abordagem tem sido objeto de críticas e questionamentos quanto à sua efetividade e seus reais propósitos. Ao longo dos anos, a “educação corporativa” tem sido muitas vezes reduzida a um mero instrumento para atender às demandas do mercado e maximizar a produtividade, negligenciando aspectos fundamentais do desenvolvimento humano e da formação cidadã, em um movimento reducionista do processo de formação de trabalhadores na empresa, muitas vezes sem uma perspectiva pedagógica.

Essa abordagem está direcionada exclusivamente aos interesses de mercado e das organizações e não apresenta embasamentos pedagógicos para a elaboração e execução das práticas educativas que se desenvolvem no interior das empresas. Nesse contexto, surge a necessidade de uma análise crítica sobre a “educação corporativa”, levantando questionamentos sobre sua essência, suas limitações e sua relação com os interesses empresariais, a fim de promover um debate mais aprofundado e consciente sobre os rumos da formação dos trabalhadores no âmbito organizacional.

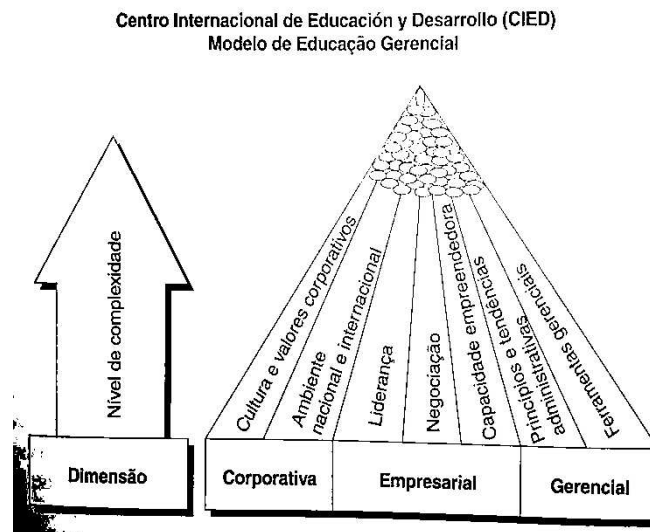
Os esquemas a seguir foram retiradas do *best-seller* Educação Corporativa da autora Jeanne C. Meister. A obra que foi escrita em 1999 é considerada um marco no meio empresarial, pois é nesse momento que a autora cunha o termo “educação corporativa”. Os esquemas representam modelos pedagógicos que as empresas devem adotar para obterem melhores retornos dos investimentos feitos nesse campo.

Figura 1. Dez Componentes Fundamentais do Projeto de uma Universidade Corporativa



Fonte: MEISTER, 1999, p.63

Figura 2. Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CIED)  
Modelo de Educação Gerencial



Fonte: MEISTER, 1999, p.118.

Na Figura 1 estão sintetizadas as diretrizes para a elaboração de um programa de formação/qualificação. Orientadas somente por valores mercantis, ligados à estratégia da empresa. Com a Figura 2 a autora sugere um programa de formação em apenas três dimensões: corporativa, empresarial e gerencial. Em ambas as propostas não parecem serem contemplados interesses dos trabalhadores, principais agentes envolvidos nas práticas educativas das empresas. Do mesmo modo, não se leva em consideração, nos modelos apresentados, o próprio docente corporativo. Não considerar o trabalhador ou docente que atua na formação/qualificação do trabalhador não parece ser a melhor maneira de elaborar um plano de educação para o próprio trabalhador. Essas constatações remetem a questões relacionadas aos interesses e objetivos das organizações na elaboração de práticas educativas.

Conforme Frigotto (1995) existe uma demanda por educação de “qualidade total”. O sistema produtivo exige da sociedade, trabalhadores altamente flexíveis e conformados. O autor enfatiza que tal processo se apresenta como uma alternativa perversa, pois, exige formar cidadãos que possuam competências que se enquadram na lógica do “cidadão produtivo super adaptável, capaz de produzir mais, com qualidade maior e com menor recurso” (FRIGOTTO, 1995, p.167). Na intensa busca por esse modelo ideal de trabalhador, as empresas elaboram programas educativos que visam o aprimoramento de habilidades que sejam interessantes ao processo produtivo.

De acordo com Cruz (2010) para acompanhar a reestruturação do setor produtivo, o modelo de educação profissional que focava na qualificação técnica do trabalhador, foi substituído pela valorização das competências no mundo do trabalho. A autora Meister (1999)

ênfatiza que o desenvolvimento dessas competências organizacionais dos trabalhadores é fundamental para garantir a competitividade Encontro de encontros das empresas. Conforme a autora, o desenvolvimento de tais competências é assumido pelas organizações garantido assim um processo de ensino sob medida.

As empresas mais bem-sucedidas, ao invés de esperar que as escolas tornem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa. Abandonaram o paradigma de que a educação seria um capítulo de responsabilidade social da empresa e passaram de forma muito pragmática a entender que o diferencial decisivo de competitividade reside no nível de capacitação de todos os níveis de seus funcionários (MEISTER, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, a referida autora defende que a educação corporativa é uma prática empresarial que tem como objetivo garantir a continuidade do processo de aprendizagem vinculado aos objetivos e estratégias da empresa. Sendo um sistema inteligente de desenvolvimento de pessoas, orientado pela gestão de competências.

Na visão crítica dos autores Quartiero & Bianchetti (2005), a educação corporativa configura uma alternativa do empresariado para o processo contínuo de aprendizagem do trabalhador, evidenciando um caráter reducionista da tentativa de compensar possíveis falhas causadas pelo ensino tido como "tradicional" pelo capital. Santos (2004) corrobora ao ressaltar que o surgimento do modelo de educação corporativa é a estratégia mais sofisticada do capital para a reprodução da força de trabalho. O mesmo autor alega que o fato de a educação tradicional não ser orientada para a formação de competências empresariais é usado como argumento no discurso do capital em prol da educação corporativa.

De acordo com Duarte (2001), a relação entre trabalho e educação, mediada pelo capital é marcada por um aumento da precarização dos postos de trabalho. O capital exerce forte influência sobre o processo de formação do trabalhador, a medida em que a elevação do nível intelectual do trabalhador é usada apenas em prol dos interesses da classe dominante, ou seja, existe um limite, imposto pelo capital, para o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 2001, p.8).

Conforme Gomes et. al. (2004), a classe dominante do sistema produtivo elabora

estratégias para que os trabalhadores tenham disponível somente um conhecimento limitado, estritamente necessário à produção, mas não o suficiente para o conhecimento da realidade em que vivem. Porém, os mesmos autores ressaltam que a condição atual da sociedade, consolidada pelo sistema de produção capitalista, não é imutável, pois sim, fruto de uma construção histórica. Nesse sentido, pode-se pensar possibilidades de superação do sistema social, levando em consideração experiências que foram produzidas ao longo dos tempos pelos trabalhadores.

Como alertam Barone & Arprile (2005):

As práticas educacionais desenvolvidas internamente a estas empresas tem mão dupla. Podem reiterar e reforçar a histórica relação capital/trabalho presente na produção capitalista. Podem, ainda que de modo tênue, reverberar no questionamento dessa relação e na emergência de padrão diferenciado na relação capital e trabalho, contributivo para a construção da qualificação de trabalhadores que, atentos ao seu papel histórico, intervenham na sociedade concreta (p.13).

Com isso as autoras corroboram com a ideia de que mesmo sob o julgo do capital o processo educativo que ocorre nas empresas pode proporcionar ao trabalhador a possibilidade de uma formação ampla, que extrapole o imediatismo do sistema produtivo. As autoras concluem que é necessário uma maior atenção e distinção entre o que se refere ao efetivo "aumento do nível educacional" do trabalhador e a "um maior treinamento" para a realização das tarefas imediatamente ligadas ao sistema de produção.

Diante do exposto, compreende-se que a “educação corporativa” se configura como ilusória, a medida que o seu foco é direcionado para a produtividade, não possui um embasamento pedagógico claro e não valoriza a produção do conhecimento quando não se mostra diretamente útil para os objetivos imediatos da empresa. Além disso, os autores apresentados acima, apontam elementos que conduzem ao entendimento de que a “educação corporativa” prioriza as habilidades puramente técnicas, se distancia dos interesses dos trabalhadores e limita a autonomia do aprendiz. Por essas razões, identifica-se o engodo na concepção de “educação corporativa” que se mostra como tendência no mundo corporativo.

Diante do exposto, compreende-se que a “educação corporativa” tem se apresentado como uma estratégia adotada pelas empresas visando o desenvolvimento e aprimoramento dos trabalhadores. Contudo, é imprescindível uma abordagem crítica em relação a essa prática, uma vez que os indícios apontam que, muitas vezes ela se reduz a um instrumento para atender às demandas do mercado e maximizar a produtividade, negligenciando aspectos essenciais do desenvolvimento humano e da formação cidadã. Os modelos pedagógicos

propostos pelas empresas frequentemente priorizam interesses empresariais em detrimento dos interesses dos trabalhadores, relegando-os a meros executores de tarefas pré-estabelecidas. Além disso, a Educação Corporativa tende a favorecer a reprodução de uma força de trabalho altamente adaptável e subordinada ao sistema produtivo, não estimulando a consciência crítica e a formação integral dos indivíduos. Assim, destaca-se a necessidade de repensar os rumos da “educação corporativa”, buscando uma abordagem que valorize verdadeiramente o desenvolvimento humano, o pensamento crítico e a formação cidadã dos trabalhadores.

### 3.5 Trazendo o trabalhador ao centro: ergoformação como uma possível alternativa

De acordo com Bianchetti (2010) as práticas educativas que ocorrem nas empresas “visam a institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, que proporcione a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais com o propósito de assegurar vantagens competitivas permanentes” (n.p). Mesmo diante desse imediatismo mercadológico, surge a questão de “como fazer para, durante a formação profissional, colocar no cerne das preocupações educacionais a atividade real dos trabalhadores, de modo a se servir do saber investido? E por que se deve fazê-lo” (Trinquet, p. 106, 2010)? Os ergólogos sugerem como alternativa a essas questões a ergoformação.

A ergoformação é uma alternativa para a elaboração de práticas educativas nas empresas que “designa uma prática em formação que vê o trabalho a partir de um ângulo original” (DURRIVE, 2010, p. 295). Durrive (2010) ressalta que “essa prática se conecta com as pesquisas em ergonomia e, sobretudo, em ergologia” (p.295). Podendo ser a estratégia utilizada pelos docentes no desenvolvimento de suas práticas educativas nas empresas. Como completa Trinquet (2010) é, antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento do docente diante da missão de formar trabalhadores.

A ergoformação se interessa pelos conhecimentos produzidos por meio das vivências, experiências e histórias dos próprios trabalhadores. No momento em que o trabalhador interrompe sua tarefa e é convidado a sair da rotina, encontra uma oportunidade de refletir coletivamente sobre a própria rotina do trabalho e indagar o vivido. Ao problematizar o cotidiano, o trabalhador retorna para a ação com um outro saber sobre si, sobre o trabalho, sobre a ação do trabalho em sua condição de vida e a ação e sua vida sobre o trabalho. Nos pressupostos ergológicos é assim que ocorre a formação para o trabalho (SCHWARTZ e DURRIVE, 2010).

Dessa forma, o trabalhador é agente ativo no processo de sua própria formação. Portanto, é imprescindível considerar os interesses do trabalhador no momento da elaboração de práticas educativas na empresa. Esse seria um caminho possível em direção a emancipação do trabalhador, pois o coloca em posição central nas construções do seu percurso formativo. Sendo ancorada em fundamentos ergológicos, a ergoformação procura evidenciar o trabalhador e a atividade humana de trabalho na elaboração de práticas educativas nas empresas.

A abordagem ergológica, busca compreender melhor o trabalho e o próprio homem, por colocar na centralidade do debate a atividade humana. Por se tratar de uma abordagem pluridisciplinar, a ergologia articula diversos pontos de vistas para buscar conhecer, de forma ampla, as questões em torno do trabalho tendo a sua centralidade na atividade de trabalho.

Reafirmando a relevância da abordagem ergologia Trinquet (2010), argumenta que a ergologia não é outra disciplina científica; trata-se de uma abordagem metodológica multidisciplinar voltada à atividade humana, elaborada de forma científica e a partir de uma base epistemológica comprovada. O olhar dessa abordagem para a atividade humana tem como objetivo a produção de conhecimento, com fundamentos científicos construídos a partir de diversos tipos de conhecimentos (“saberes investidos” x “saberes constituídos”) que se confrontam constantemente, desafiam e questionam uns aos outros, no que é conhecido como processos socráticos em duplo sentido. Para Trinquet (2010), tal processo permite “colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência” (p. 95).

Esse diálogo norteia a investigação do trabalho feita pela ergologia, pois impossível imaginar o trabalho humano como pura execução de normas de pensamento, de atividades concebidas e desejadas (SCHWARTZ, 2010). Para a Ergologia o trabalho é sempre uma dialética, um encontro entre três parâmetros indissociáveis. Primeiro, o trabalho a ser feito e suas condições de realização. Envolve todo tipo de conhecimento multidisciplinar que é relacionado a este trabalho. É o que se chama de saber constituído, o saber acadêmico. Segundo, para realmente realizar o trabalho, tem-se tudo que vem junto com os trabalhadores, individual e coletivo, mas sempre singular, o saber investido. Terceiro, a necessidade de adaptação às variabilidades do ambiente e do meio. A combinatória desses três elementos, eles mesmos variáveis, é infinita. É por isso que o trabalho é tão complexo de entender e analisar estando do lado de fora (TRINQUET, 2011).

Diante dessa constatação, como então é possível ao docente, que atua na empresa, elaborar métodos de ensino que considerem esses três parâmetros? A abordagem ergológica aplicada ao processo de formação/qualificação do trabalhador nas empresas, seria contemplar

os interesses do trabalhador. Para promover a formação do trabalhador sob a luz da ergologia, o docente que atua na empresa, articula os saberes investidos, saberes constituídos e as variabilidades do meio. Nessa perspectiva, o processo de formação do trabalhador assume um caráter emancipatório.

Sobre a formação de trabalhadores Durrive (2010) ressalta que “a experiência em si mesma não diz nada. Ela não fala sozinha. Da mesma maneira que uma palavra é apenas um ruído se ela não está em relação com outra coisa” (p. 301). O autor pondera que “um fato só adquire sentido se colocado em relação com informações sobre o que queríamos obter, o que foi demandado, o que era preciso fazer em princípio” (DURRIVE, 2010, p. 301). Essa afirmação permite estabelecer um rompimento com um contexto que emerge em grande parte dos processos pedagógicos que visam formar trabalhadores, a dicotomia entre teoria e prática.

Durrive (2010) aponta que “cada um se apropria ainda mais de sua experiência, de suas competências, e observa de outra forma a experiência e as competências de seus semelhantes”, o autor elucida que tal “lugar fonte” é o grupo local, ocorrendo, também, “quando as pessoas voltam a seus fazeres, surgindo assim “um caldeirão de inovações, ocorre, portanto, a transformação do meio” (p. 312). Dessa forma, entende-se que a ergoformação está relacionada ao processo de apropriação individual e coletiva da experiência e das competências das pessoas em um contexto de interação social.

Para estabelecer um processo de ergoformação do trabalhador, Trinquet (2010) indica três princípios fundamentais, que devem ser configurados conforme cada formação, uma vez que “jamais é exatamente o mesmo enfoque temático que se deve ensinar, jamais se tem o mesmo público, as mesmas condições materiais, de tempo e de espaço, etc.” (TRINQUET, 2010, p.107). O primeiro deles diz respeito a centralidade das situações reais de trabalho no processo de formação do trabalhador. Para o autor “é preciso colocar no centro de nossas preocupações a atividade real do trabalho e não somente a tarefa prescrita” (TRINQUET, 2010, p.107). Compreender que o trabalho não é apenas a repetição de gestos e ações mecanizadas, permite ao docente elaborar práticas educativas que dão margem para o trabalhador decidir a melhor maneira de gerir o seu próprio trabalho.

O segundo princípio fundamental está relacionado ao processo de produção dos saberes. Conforme Trinquet (2010) “é preciso colocar em prática uma estrutura que favoreça a expressão e a produção de conhecimentos novos” (p. 108). Assim, o docente precisa gerar condições e estimular a criação de novas estratégias de gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores. Já o terceiro fundamento, é justamente valorização das situações concretas de trabalho, para o autor “é preciso ir, se possível, ao campo, aos locais de trabalho” (TRINQUET, 2010, p. 108).



É impossível intervir no processo de trabalho se não conhecer como se configuram as situações do “aqui e agora” do trabalho. Para conhecer o trabalho real e a ação sobre ele é preciso estar próximo do que se passa no presente momento em que o trabalhador é convocado a colocar em prática seus saberes e agir conforme é solicitado pela situação.

Nessa perspectiva, Yves Schwartz e Luis Durrive (2010) apresentam a ergoformação como uma possibilidade de formação e qualificação profissional orientadas pelas noções da ergologia. Considerando a distância que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a ergoformação busca construir saberes com os trabalhadores levando em consideração as contribuições dos próprios trabalhadores e da situação de trabalho. A ergoformação evidencia as contribuições dos conhecimentos produzidos por meio das vivências, experiências e histórias dos próprios trabalhadores. A abordagem ergológica, multidisciplinar e centrada na atividade humana, propõe uma formação emancipatória que busca compreender a complexidade do trabalho e do ser humano inserido nesse contexto.

Desse modo, a ergoformação é uma alternativa viável e humanizante em contraponto à corrente tradicional de “educação corporativa”, que muitas vezes se limita a atender aos interesses imediatos do mercado e negligencia a formação integral dos trabalhadores. Enquanto a “educação corporativa” tende a priorizar a eficiência produtiva e a competitividade empresarial, a ergoformação coloca a atividade humana de trabalho no centro do processo formativo, valorizando as experiências e competências dos trabalhadores como fonte de produção de conhecimento sobre o trabalho. Portanto, a ergoformação é uma possibilidade de formação mais aderente à realidade e próxima das necessidades dos trabalhadores, promovendo uma maior autonomia e capacidade de adaptação ao ambiente de trabalho em constante mudança.

#### **4. ABORDAGEM ERGOLÓGICA E ERGOFORMAÇÃO: TRANSFORMANDO O TRABALHO E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EMPRESARIAIS**

As práticas educativas que se desenvolvem nas empresas, assumem diferentes facetas, a depender da perspectiva adotada pelo profissional que as conduzem e a da empresa onde se desenvolvem. É comum encontrarmos nas organizações, de médio e grande porte, departamentos inteiros dedicados aos processos de aprendizagem dos trabalhadores. Esses departamentos recebem o nome de área de Treinamento e Desenvolvimento (T&D), Desenvolvimento Humano Organizacional (DHO), Universidade Corporativa (UC), etc. Nesses departamentos estão alocados os docentes corporativos, profissionais responsáveis por planejar e executar as ações educativas dentro da empresa.

Desse modo, o processo educativo que ocorre nas organizações refere-se aos cursos voltados para a formação ou atualização oferecidos pela empresa aos seus trabalhadores. Logo, o objetivo primordial da educação na empresa é capacitar os trabalhadores e desenvolver sua carreira, conforme os interesses e as necessidades do empresariado (MEISTER, 1999). As organizações, portanto, proporcionam aos seus trabalhadores treinamento com o objetivo de capacitá-los para desempenhar suas funções com eficiência, de forma a aumentar a produtividade e a performance da empresa.

O trabalho de ensino de uma empresa reflete os valores que ela deseja promover. Por exemplo, se uma organização está tentando demonstrar alto caráter moral e práticas éticas de negócios, seu programa de ensino e capacitação deve tratar esse tema. Dessa forma, os trabalhadores podem entender os valores e comportamentos da empresa e incorporá-los ao seu dia a dia. Oferecer treinamentos sobre temas relevantes para a empresa ajuda o trabalhador a entender melhor os valores da empresa e a reforçá-los no dia a dia.

Os departamentos de ensino nas organizações auxiliam nesse processo que se assemelha a um “adestramento” profissional do trabalhador. Porém, existem diferentes abordagens que norteiam as práticas do docente na empresa, que podem ser explícitas ou não ao realizar seu trabalho. Dentre elas a ergoformação é uma alternativa que visa promover a construção do conhecimento sobre o trabalho por meio do Dispositivo Dinâmico de 3 Polos (DD3P), que considera também os valores e os saberes da pessoa em situação de trabalho durante a sua formação.

A compreensão dessa abordagem, conduz às noções desenvolvidas no campo da ergologia, que busca compreender o trabalho para transformá-lo. A ergoformação tem seus alicerces na abordagem ergológica, e seu arcabouço teórico que possibilita a compreensão da

ergoformação como uma abordagem da concepção à realização da formação dos trabalhadores. Portanto, a seguir será apresentado um panorama sobre as noções conceituais da ergologia, antes de apresentar o que se tem desenvolvido sobre ergoformação.

#### 4.1 Ergologia: breve panorama histórico e elementos basilares

Existe algo de enigmático no trabalho, algo desconhecido ou ignorado que possibilita a execução das tarefas no processo de trabalho. Schwartz (2010) alerta que esse enigma reside na atividade de trabalho e estar atento a ele é fundamental para se compreender o que ocorre no trabalho. A ergologia, abordagem convergente com ergonomia da atividade (SCHWARTZ, 2013), é uma maneira diferenciada de entender a atividade humana de trabalho que deve ser analisada sob a perspectiva do trabalhador, e não sob a perspectiva organizacional, como é tida na ergonomia tradicional.

Tal abordagem é dotada de uma característica bastante peculiar, que analisa os saberes que emergem dos próprios trabalhadores, através de características intrínsecas das pessoas e suas relações com as atividades de trabalho. Ou seja, para entendermos o trabalho, seu sentido e suas repercussões, é preciso colocar no centro da discussão o saber dos trabalhadores, suas experiências, o que sabem e como sabem (SCHWARTZ, 2013). Assim, a característica essencial da análise do trabalho é examinar o que acontece na complexidade do trabalho real. Considerando uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a tarefa e a atividade, as particularidades da situação e o desenvolvimento do curso de ação do trabalhador.

Nessa perspectiva, em um contexto de grandes transformações sociais na Europa, o filósofo Yves Schwartz e sua equipe de pesquisadores dedicaram atenção para o universo pormenorizado das situações de trabalho. A perspectiva ergológica nasceu na Europa nos anos 80, em um contexto de profundas transformações no mundo do trabalho. As mudanças socioeconômicas, o avanço das novas tecnologias e o aprimoramento das técnicas, causaram impactos consideráveis no modo de produção vigente (TRINQUET, 2018). De início o que chama a atenção é a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, e o que o trabalhador faz para preencher a lacuna entre essas duas dimensões.

O trabalho prescrito e o trabalho real estabelecem uma relação complementar, não se trata de uma relação de oposição. Essa distância entre a prescrição e a execução da tarefa de trabalho, não torna essa relação antagônica, ao contrário essas duas dimensões se cruzam e se transformam constantemente. As prescrições podem contribuir diretamente para a realização das tarefas. Em outros casos, podem ser ineficazes levando a discussão sobre qual prescrição é

realmente pertinente (SCHWARTZ, 2013).

Tais observações apenas foram possíveis a partir das descobertas no campo da ergonomia, Schwartz e sua equipe foram fortemente influenciados pelas evidências dos ergonomistas franceses no início dos anos oitenta. Em especial Alain Wisner e Jacques Duraffourg com os estudos sobre o trabalho prescrito e o trabalho real (SCHWARTZ, 2000), que tiveram grande repercussão no campo da ergonomia. A ergonomia é uma área da engenharia que estuda a relação entre seres humanos e mecanismos de trabalho. Estende-se a um ramo da ciência médica que procura soluções para as questões humanas por meio da engenharia.

Somado a ergonomia, os estudos do médico e filósofo francês George Canguilhem, foram cruciais para a consolidação da abordagem ergológica. Schwartz e sua equipe, se apoiaram nas pesquisas sobre o meio de realização de uma normatividade vital a partir dos contrastes entre o normal e o patológico, conduzidas por Canguilhem (SCHWARTZ, 2000). Essas reflexões levaram Schwartz ao desenvolvimento de noções importantes para a constituição do arcabouço teórico da abordagem ergológica, como as noções de atividade e de renormatização. Não obstante, outro elemento foi adicionado aos estudos, o conceito de comunidade científica ampliada, que foi desenvolvido pelo médico italiano Ivar Oddone.

O conceito de "comunidade científica ampliada" (Oddone, 1984) permitia ter uma visão não mutilante do trabalho e começava a trazer respostas ao profundo mal-estar que sentia em relação à diferença entre o patrimônio estocado, ensinado e o patrimônio vivo das atividades de trabalho. Os assalariados não podiam se reconhecer no ensino universitário. Havia aí uma "incultura" recíproca e o que nós podíamos dizer do trabalho, na universidade, era extremamente parcial e redutor se não considerasse os aportes de gerações de trabalhadores. Era necessário, então, ampliar a comunidade científica. O conceito de "comunidade científica ampliada" levou Ivar Oddone a desenvolver a ideia de "competência profissional ampliada", que não pode ser somente técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas, animada no seu interior pela consciência de classe. O ensino universitário não nos permite, isoladamente, aceder a esta competência profissional ampliada (SCHWARTZ, 2000, p. 39).

Para Schwartz (2000), era necessário aproximar as reflexões teóricas da realidade concreta vivida pelos trabalhadores, assim era possível uma análise real do trabalho. Os experimentos de Oddone com a comunidade científica ampliada forneceram elementos para os estudos de Yves Schwartz, Bernard Vuillon e Daniel Faita, criadores da Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST). Juntos eles desenvolveram mecanismos para proporcionar o encontro entre os saberes constituídos dos pesquisadores com os saberes investidos dos trabalhadores. O que inevitavelmente resultaria em uma situação de desconforto intelectual.

Na situação de desconforto intelectual, o outro representa alguém com quem se aprende coisas sobre o que ele faz, como o faz e porque o faz, bem como seus valores. Abrindo espaço para acessar um saber que é construído de forma constate e aderente a realidade. “O desconforto intelectual consiste em admitir que generalidades e modelizações devem ser sempre reapreciadas” (SCHWARTZ, 2000, p.44).

Portanto, os elementos que orientam os estudos iniciais da ergologia são: a dicotomia entre o trabalho prescrito e o trabalho real, oriundo da ergonomia; a renormatização vital do médico e filósofo George Canguilhem e os estudos de Ivar Oddone com a comunidade científica ampliada (SCHARTZ, 2000; SCHWARTZ, 2013; TRINQUET, 2018). Com esses três elementos nos seus alicerces, a ergologia se consolida como abordagem pluridisciplinar desde a sua origem. Ou seja, se alimenta de diversas fontes de saberes de diferentes campos do conhecimento, sejam eles acadêmicos ou não, para lançar um olhar no universo pormenorizado do trabalho, colocando em evidência a atividade humana de trabalho.

#### 4.1.1 O trabalho como encontro de encontros: complexidades e interconexões sob a perspectiva ergológica

O trabalho, quando analisado sob a ótica de suas regularidades pode parecer simples, como se obedecesse a um princípio de ordem e de organização, mas na verdade ele se revela complexo a partir do momento em que é observado pela lente da atividade. Trata-se de uma nova forma de interpretação da realidade pautada no reconhecimento de diferentes pontos de vista, no intercâmbio dos saberes e na transposição das cadeias disciplinares com vistas a construção de um conhecimento mais dialógico, situado e contextualizado (SCHWARTZ & DURRIVE, 2016).

Ao longo da história o trabalho humano vem recebendo diferentes focos de atenção. Talvez uma das análises mais difundidas, até o momento, seja a realizada pelo materialismo histórico, preconizado pela teoria marxista. Conceitos como força produtiva, relação de produção e modo de produção são de extrema relevância para o entendimento do trabalho humano em sua macro dimensão. São eles que possibilitam, entre outras coisas, estabelecer o nível de exploração do trabalho pelo capital e seus representantes (SCHWARTZ, 2008). Para chegar a essas conclusões, Marx define uma dupla realidade: o trabalho abstrato e o trabalho concreto. O trabalho abstrato recebe maior ênfase na teoria marxista. Por ser sintetizado como o valor de troca do trabalho, permite entender um dos conceitos chaves do marxismo, a mais valia. Já o trabalho concreto representa o valor de uso do trabalho, está presente nas situações

concretas do trabalho cotidiano que fazem a história numa configuração real do trabalho.

A ergologia vai além do valor de uso do trabalho, para um mesmo trabalho concreto pode-se observar várias formas de trabalho real, considerando as circunstâncias singulares da atividade. De acordo com Schwartz (2008), a abordagem ergológica propõe lançar um olhar mais atencioso sobre o trabalho concreto. Não desconsiderando toda a tradição histórica enraizada no trabalho abstrato, que permite elaborar alternativas à exploração capitalista. Tampouco, trata-se de negar a imensurável contribuição que a corrente marxista trouxe para o mundo do trabalho, denunciando, com suas análises, os males preconizados pela mercantilização da força de trabalho humana. A ergologia busca colocar em debate a necessidade de compreender a atividade humana, em primeira pessoa, na sua singularidade relativa com seu meio humano, técnico, com normas e as determinações abstratas que o enquadram (SCHARTZ, 2008).

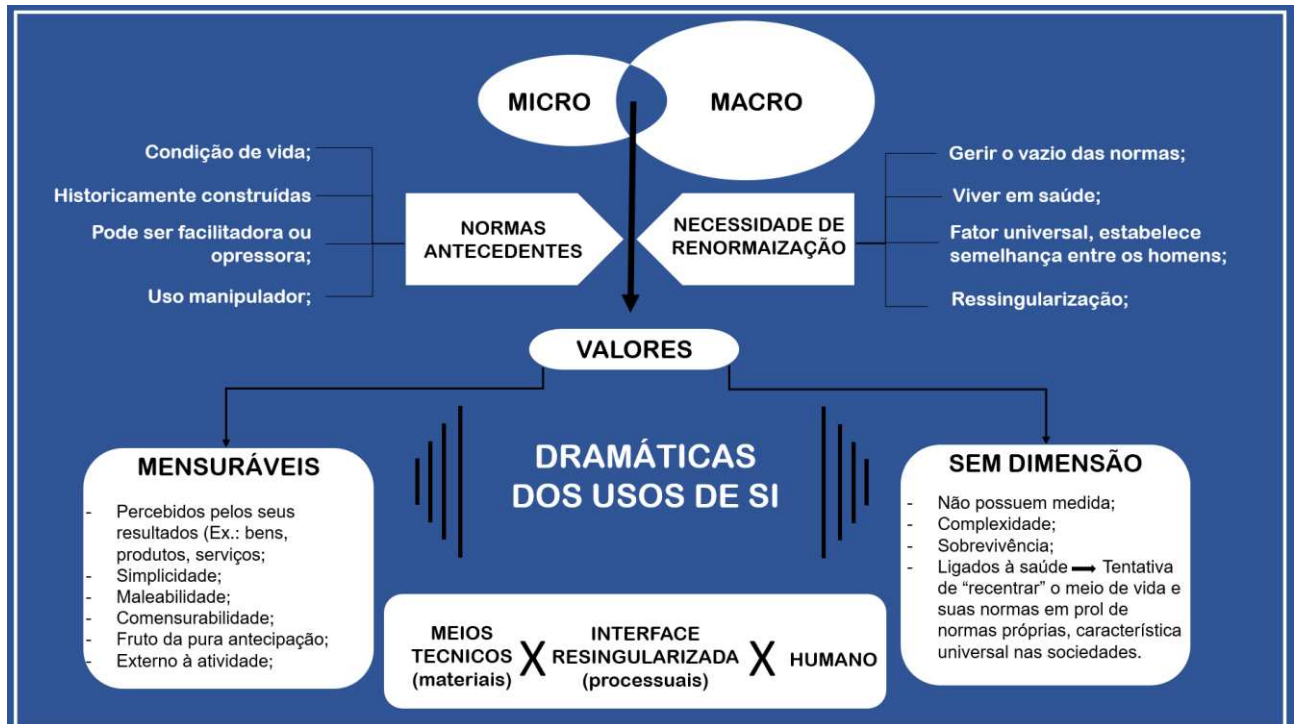
A abordagem ergológica se apresenta como o estudo de toda a atividade humana, com ênfase na atividade de trabalho. O método utilizado para tal estudo é a interconexão entre os saberes constituídos - aqueles que são sistematizados como conhecimentos científicos e acadêmicos - e os saberes investidos, oriundos da experiência nas situações de trabalho. A esse diálogo entre esses dois universos de saberes, dá-se o nome de processo socrático de duplo sentido, revelando assim a intenção ergológica de colocar em evidência o próprio trabalhador para tomar qualquer decisão que envolve o seu trabalho. Pois a complexidade das questões que envolvem o trabalho, demanda essa articulação entre os saberes investidos e constituídos.

O trabalho é diretamente impactado, ao mesmo tempo que gera impacto nas questões sociais. Se por um lado o trabalho é atravessado pelas questões de emprego, desemprego, contratos e negociações salariais, por outro lado as questões macros como globalização, o consumo, as desigualdades e a cidadania interferem também no trabalho. (SCHWARTZ, 2011). Sendo assim, os níveis micro e macro da vida em sociedade se cruzam, as escolhas que são feitas por homens e mulheres no trabalho ajudam a configurar a sociedade em que vivemos, assim como a sociedade em que vivemos interferem nas escolhas feitas por homens e mulheres no trabalho. Por isso aprofundar na dimensão microscópica do trabalho possibilita realizar a leitura macroscópica da sociedade.

Temos posto, portanto, o encontro do micro com o macro nas situações de trabalho. Os mesmos valores que norteiam os homens e mulheres nas micro escolhas que são feitas incessantemente, por vezes até inconsciente, durante o trabalho, também, servem como balizadores para viver em conjunto na sociedade. Para decidir por esse ou aquele procedimento na execução de uma tarefa no trabalho, o trabalhador, em questão, convoca um conjunto de

valores e saberes pessoais que são hierarquizados conforme o seu julgamento. Esses mesmos valores são convocados quando se faz necessário tomar uma decisão de maior impacto social.

Figura 3. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Schwartz (2011) considera que se existe a necessidade de decidir, de fazer uma escolha, deve haver, então, critérios a serem utilizados, os protagonistas dessa dramática precisam acessar um universo de valores previamente estabelecidos. Mesmo que essas escolhas ocorram em parcela mínima de um contexto mais geral, os valores que influenciam essa decisão não são insignificantes.

O autor afirma ainda que tais valores são situados em duas dimensões distintas. De um lado o que pesa são os valores quantitativos, essencialmente monetários. São definidos de forma simples, é fácil estabelecer o que vale mais, o que traz mais possibilidade de acúmulo de capital. Da mesma forma podem ser flexíveis e variar conforme a época ou a localização geográfica em que está inserido. Sobretudo, esses valores quantitativos são criados de forma externa e anteriores a atividade.

Do outro lado dessa balança existem os valores sem dimensão, extremamente complexos, justamente, por serem impossíveis de serem dimensionados, quantificáveis e comparados. Estão ligados à saúde, logo são importantes para a própria sobrevivência e bem-estar, que podem ser individuais ou coletivas. Para a ergologia a atividade de trabalho é sempre

um encontro de encontros, além do desenrolar de protocolos normalizados. O trabalhador precisa gerir em tempo real o encontro dos meios técnicos, com a interface ressingularizada e com ele próprio. A gestão desse encontro implica fazer escolhas, por menor que sejam sempre orientadas por um conjunto de valores.

Dessa forma, a ergologia é uma abordagem que leva em consideração a função ontológica e antropológica do trabalho humano e da atividade humana, preocupada não apenas com os problemas humanos e sociais, mas também com os problemas econômicos dessas atividades. O empregador não é mais o único a decidir tudo e a produção hierarquizada, fortemente prescrita, passa a ser questionada.

Em suma, a ergologia tem origem em estudos pluridisciplinares a respeito de situações de trabalho, e é fruto de experimentações e debates sobre a proposição analítica do trabalho humano. De acordo com a ergologia, o trabalhador é constantemente confrontado com as variáveis que envolvem o universo, sendo sempre necessário que o mesmo faça micro escolhas durante a execução de suas tarefas (SCHWARTZ, 2011). A ergologia utiliza-se de conceitos importantes para sua compreensão e análise do trabalho, tais como atividade, saberes investidos e constituídos, renormatização e debates de normas, dispositivo dinâmico a 3 polos e grupos de encontro do trabalho.

#### 4.1.2 Construindo a história: a atividade para além das ações

Existe na atividade uma provocação constante entre os saberes constituídos e as experiências de trabalho, com o objetivo de uma permanente evolução em ambas as dimensões. Nesse sentido, o desconforto intelectual é “uma postura que decorre diretamente da concepção ergológica da atividade. A atividade não pode nunca nos deixar confortavelmente instalados nas interpretações estáveis dos processos e valores em jogo” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2016, p. 381). Nesse ponto encontra-se outra noção chave para a constituição da abordagem ergológica: a noção de atividade. Conforme Schwartz (2013) a ergologia, de forma simplificada, é o estudo da atividade, porque a ergologia vem de um termo, de uma palavra grega (*ergasesthai*) que quer dizer “o fazer em geral”.

Para a ergologia a noção de atividade humana de trabalho é central por ser a maneira como homens e mulheres interagem com o meio onde estão inseridos e dialeticamente constroem, concretamente, a história. Primeiramente, é importante compreender que na ergologia a atividade representa um sentido maior do que no senso comum, não se limitando a trabalho, ação ou tarefa. “A ação tem um início e um fim determinados, ela pode ser identificada



(gesto, marca), atribuída a uma decisão, sujeita a uma razão (exemplo: uma instrução é uma lista de ações)” (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p.12). Já a atividade é essencial para a vida e a saúde, ela transcende as categorias que costumamos usar para compreender nossas ações. “A atividade é um impulso de vida e de saúde que é próprio ao ser humano, cada vez que ele começa a fazer alguma coisa. A atividade é um operador sintético: ela liga e laça tudo o que tendemos a separar em categorias quando analisamos o “fazer”” (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p.12).

Estar em atividade não tem o mesmo significado de fazer uma atividade. A atividade está ligada a questões de saúde e é própria ao ser humano, cada vez que ele começa a fazer alguma coisa. Atividade como verbo deve ser entendida como a execução de uma tarefa, uma ação. Fazer atividade, então, diz respeito ao ato fim. Atividade enquanto substantivo é tudo aquilo que atravessa o corpo, mente e espírito da pessoa, incessantemente, por vezes até imperceptível. O corpo está em constante atividade biológica, por exemplo, para a promoção da saúde, assim como podemos falar também, em atividade intelectual para respaldar as decisões e renormatizações necessárias que garantem a aderência da pessoa ao meio (SCHWARTZ, 2011).

Não obstante, Schwartz (2000) reafirma a importância da pluridisciplinaridade para elaboração da noção de atividade:

No início, não tínhamos como, conceitualmente, pensar aquilo que encontrávamos nas atividades. Entretanto, a contribuição de Ivar Oddone, bem como a do ergonomista Jacques Duraffourg com os conceitos de "trabalho prescrito trabalho real" e de "atividade" de trabalho, foram fundamentais. Do mesmo modo, foram importantes os aportes do economista Marc Bartoli e da rica reflexão sobre a experiência industrial trazida por François Dollé et Paul Rodrigues'. Estes conceitos me traziam, pessoalmente, elementos que eu devia rearticular sobre um patrimônio filosófico onde estava pouco presente a reflexão sobre o fazer técnico, a subjetividade no trabalho, o uso de si, o "traduzir em palavras" por parte do trabalho. Tínhamos intuições de base, mas, era preciso nutri-las com outros conhecimentos extraídos de diferentes disciplinas. A comunicação só é possível entre as diversas disciplinas a partir do momento que somos interpelados pelos patrimônios do trabalho que atravessam o campo do saber, da ética e do político. O conceito de "atividade" emerge deste encontro e interroga, novamente, as disciplinas. Se este encontro não ocorre, a pluridisciplinaridade torna-se artificial (SCHWARTZ, 2000, P. 41).

O autor elucida que o conceito de atividade emerge da investigação sobre como ocorre os encontros no trabalho, quando o saber, a ética e o político se encontram e se interrogam. Essas observações apenas são possíveis quando se tem uma postura orientada pela pluridisciplinaridade. Mesmo sob a análise de diversos pontos de vistas conceituais é difícil uma definição precisa do que é a atividade.

Por isso, na abordagem ergológica não é possível responder precisamente o que seria a atividade de trabalho, pois a complexidade existente no trabalho, que é uma forma de atividade humana, extrapola a definição de sobreposição de tarefas e ações técnicas e mecânicas (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Nessa perspectiva, a atividade é considerada pela ergologia como algo “que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os outros”. (TRINQUET, 2010, p.96). Schwartz & Durrive, (2010) completam dizendo que a ergologia aborda a atividade humana em geral e a atividade de trabalho em particular.

Segundo Schwartz (2010) a atividade se apresenta sem ser convidada, ela simplesmente se faz presente nas mais diversas formas de interação do homem com o meio. A atividade é um impulso de vida, o contrário de inércia, é tudo aquilo que se passa no corpo-si de quem trabalha. Para a ergologia a atividade humana no trabalho é marcada pelo debate de normas. A partir da constatação que existe uma lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, foi possível notar, também, que a pura prescrição não é suficiente para responder à exigência da produção. Logo, para a ergologia a atividade de trabalho é embalada pelos processos de renormatização daquilo que foi prescrito como norma anteriormente, sempre deixando brechas para escolhas a serem feitas.

Para definir a noção de atividade, Schwartz (2010) recorre a alguns argumentos, elaborando assim um mosaico pluridisciplinar de saberes. No primeiro, o autor recorre à contribuição da área da ergonomia, defende que o trabalho efetivamente realizado é sempre diferente do que foi prescrito. O trabalho prescrito é justamente a maneira como é pensada a execução e não a atividade, visto que esta é sempre mais complexa. Assim Schwartz (2010) reconhece que a atividade humana envolve não apenas seguir instruções ou procedimentos pré-definidos, mas também lidar com situações reais, desafios e adaptações constantes.

Regularmente, o trabalho que será executado foi pensado por uma pessoa que não irá executar a tarefa cotidianamente, por melhor intenção que tenha, essa pessoa não consegue se apropriar do que acontece no real, porque no momento da execução se desenrola um viver que é sempre inédito (SCHWARTZ, 2010). Assim, sempre existirá uma defasagem entre o trabalho prescrito, pensado teoricamente, e o trabalho real, aquilo que foi efetivamente feito, por uma pessoa singular, em determinada situação de trabalho. Além disso, a maneira de fazer de uma pessoa pode se alterar, se reorganizando à medida que novos elementos surgem ou mesmo quando a experiência se mostrar insuficiente. Schwartz (2010), conclui dizendo que nesta dinâmica novos modos de execução são produzidos e trata-se de uma dinâmica universal, que se nota em toda atividade humana.

Outro argumento, apontado por Schwartz (2010), refere-se as singularidades das situações que sempre demandam renormatizações. Mesmo compreendendo a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, nunca seria possível prevê-la, as situações são sempre singulares. Jamais se terá dados, informações ou instrumentos apropriados para saber qual será e como ocorrerá tal distância, ela sempre será única. Conforme Schwartz (2010), para preencher essa lacuna é possível apontar hipóteses, tendências e aproximações, porém são apenas suposições. Schwartz (2010) completa dizendo que para compreender essa defasagem é preciso aceitar que aquela situação de trabalho ocorre localizada naquele instante e com a atuação de uma pessoa específica.

Nesse sentido, no trabalho real sempre desenrola uma história singular, daquela pessoa, naquela situação específica, que tem aquela configuração. Na ergologia a análise do trabalho considera a pessoa em situação de trabalho como protagonista do processo, pois dependendo da situação com a qual ele é confrontado, ele transforma permanentemente sua atividade, como uma maneira de responder as demandas que se colocam. A atividade emerge naquele exato momento em que a pessoa é convocada a preencher o espaço deixado entre a prescrição do trabalho e a sua execução.

Para Schwartz (2011) a noção de atividade foge a toda racionalização, sempre sendo apresentada, em parte, de forma simplificada. Ter consciência desse fato, talvez ajudaria a lidar melhor com as questões do trabalho, como por exemplo, priorizar a prescrição de objetivos e não de tarefas, uma vez que a atividade dificilmente seria captada em toda a sua extensão (SCHWARTZ, 2011). O trabalho que é efetivamente realizado apresenta certa singularidade. Logo, para a ergologia a atividade de trabalho é embalada pelos processos de renormatização daquilo que foi prescrito como norma anteriormente, sempre (SCHWARTZ, 2011).

Mesmo que exista uma distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real, Schwartz (2013) ressalta que o trabalho real não é completamente diferente do trabalho prescrito. Não existe, portanto, uma relação de oposição entre essas duas dimensões do trabalho. Deixando de lado a robustez do binarismo é aceitável reconhecer que o que é prescrito nunca será suficiente para abarcar tudo que acontece no trabalho real. Embora seja inegável a importância de um planejamento do trabalho por meio de um pensamento teórico, que tenta antecipar o que irá acontecer, como visa, todo planejamento.

Em outro argumento para a elaboração da noção de atividade, Schwartz (2010) questiona quem ou o que atua nos processos de renormatizações. A pessoa em atividade, em situação de trabalho é convocada a fazer escolhas, mesmo que mínimas. Para isso é necessário mobilizar diferentes saberes e valores fazendo deliberações no nível da consciência, mas

também considerando as dimensões fisiológica, cultural, social, histórico, espiritual (SCHWARTZ, 2010). Não existe algo específico que decide, tudo ocorre simultaneamente por meio de uma entidade enigmática que Schwartz (2014) denomina corpo-si.

“A individualidade considerada como uma história é o corpo-si. Essa individualidade é aquela dos encontros indefinidamente renovados com os meios de vida, que produzem incessantes renormatizações. O corpo-si ultrapassa a separação entre o biológico, o psíquico e o cultural” (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p.14). Refere-se a pessoa quando está em atividade, orquestrando arbitragens que percorrem o psíquico, o social, o organizacional, o biológico, as normas, os valores, o espaço e o tempo, enfim, tudo que perpassa o fazer. A maneira como são arbitradas, geridas e conduzidas as situações de trabalho passam pelo corpo-si (SCHWARTZ, 2014). O corpo-si é construído por incessantes normatizações necessárias a aquela pessoa, portanto é individual e inacessível.

Ora, falando de corpo e principalmente de corpo-si coloca-se o dedo sobre “alguma coisa” que nos ultrapassa a todos, na medida em que isso nos remete à profundezas do que somos – a essa “alguma coisa” que é, digamos novamente, biológica, mas atravessada por nossa história. Ou seja, nós trabalhamos permanentemente pela nossa experiência de vida- e, portanto, por nossas paixões, por nossos desejos, por nossas experiências... O corpo é, mais uma vez, aquilo que há de enigmático e que não se pode objetivar, aprender nem na clara consciência, nem nos debates subjetivos comumente ouvidos (SCHWARTZ,2014, p.268).

Dessa forma, o corpo-si se revela como algo que foge das objetivações, que transcende a conceituação, pois ele também é histórico. Em um processo dialético e incessante de renormatizações, esse corpo-si se vê envolvido em dramáticas onde precisa fazer ponderações e escolhas, que influenciarão as suas próximas escolhas, em um ciclo de transformação. Diante das novas configurações surgem novas necessidades de escolhas, e nesse transcurso o corpo-si é forjado.

Neste sentido, a pessoa em situação de trabalho se encontra diante de escolhas a fazer com dramáticas iminentes. Neste momento, o trabalhador define qual atitude deve ser tomada, segundo seus preceitos éticos, morais, políticos, culturais, etc., porém compatíveis com as condições do meio e do tempo presente (SCHWARTZ, 2010). Toda essa dramática é orientada por um conjunto de valores, que são inerentes à pessoa.

São os valores presentes nas dramáticas dos usos de si no trabalho que sustentam o derradeiro argumento de Schwartz (2010) para a compreensão da noção de atividade. Para o autor os valores, construídos socialmente e por experiências pessoais, são os balizadores para as tomadas de decisão das pessoas em situação de trabalho, ou seja, aparecem na atividade.

Diante do que se apresentam no real, as pessoas fazem escolhas, que podem ser conscientes ou inconscientes. No momento da escolha, elas utilizam critérios de seleção, que são eleitos por elas, em função dos seus próprios valores (SCHWARTZ, 2010).

Se existe escolha, existem obrigatoriamente valores em jogo que orientam as reformatizações; é evidente que não se pode julgar e decidir sem se apoiar em valores. Na experiência, observamos que estas escolhas remetem a noções de solidariedade (à atividade coletiva, às leis), à saúde (usamos a nós mesmos procurando sempre nos economizarmos). Isso é humano e mais eficaz, de cultura, de valores, de ética e até mesmo de estética, de consciência profissional, de busca de eficácia, etc. Tudo isto não facilitando a tarefa dos preventores que querem agir só e em expertise, qualquer que sejam suas competências e motivações (TRINQUET, 2009, p.15).

As escolhas são parte essencial da atividade de trabalho, logo, os valores que norteiam essas escolhas são elementos fundamentais da atividade. Existem debates de normas, relacionadas a valores, por menor que seja a tarefa realizada. Estes debates são consigo mesmo e de diferentes ordens, inclusive social, em nome do “bem viver juntos”. (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Um debate permeado por valores de, onde uma entidade complexa, denominada *corpo-si*, arbitra incessantemente para tornar vivível as suas tarefas.

Os argumentos apontados por Schwartz (2010), oferecem indícios para compreender o enigma que envolve a atividade humana de trabalho. “A atividade aparece como produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre reformatizadas no recomeço indefinido das atividades” (SCHWARTZ, 2000, p. 41). Nesse sentido, incapaz de ser apreendida na sua essência, sempre escapa a qualquer definição, um verdadeiro enigma.

O enigma designa um objeto, uma matéria que não é conhecida, mas que não é inacessível ao conhecimento [por oposição ao mistério, impenetrável à razão]. A atividade é um enigma na medida em que o conhecimento que produzimos a seu respeito não é jamais esgotado— sobretudo se a consideramos como atividade de um *corpo-si\** (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p.16).

Portanto, na ergologia, compreender a atividade humana de trabalho é interessar-se por todos os elementos que atuam no instante em que a atividade se realiza. A atividade humana de trabalho não se limita a uma descrição de função, de uma categoria profissional ou de um setor econômico, mas falar de algo muito mais profundo que tudo isso. Uma ótica que posiciona a singularidade no centro da reflexão, evidenciando a presença das pessoas implicadas, não em busca de construir verdades absolutas, mas sim histórias únicas, delicadas, precisas, inéditas, processos em transformações constantes nas pessoas e no mundo ao seu redor. (SCHWARTZ, 2010). “Esta ideia universalizante de retrabalho parcial das normas que preexistem a toda

situação obriga instituir estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho” (SCHWARTZ, 2000, p. 41). Com a mesma sensibilidade, a ergologia investiga o processo de construção dos saberes, denominados saberes investidos e saberes constituídos.

#### 4.1.3 Diálogo entre saberes: saberes investidos e saberes constituídos para a compreensão da atividade humana

Segundo o "Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa" de José Pedro Machado, a palavra saber tem sua origem no latim vulgar, *'sapere'*, que significa ter sabor, ter bom paladar, gosto, sentir os cheiros, daí se transformou para nomear o sábio. *'Sabidus'* em latim, designa aquele que percebe o mundo de forma organizada, utilizando-se dos sentidos. Saber algo significa conhecer alguma coisa que possibilita antever as situações, a pessoa que sabe algo tem o potencial de realiza-lo, possui o traquejo para lidar com as circunstâncias, ancorada em um reservatório de memórias, experiências, habilidades e concepções. Assim, saber implica em perceber por meio dos sentidos e estruturar as percepções de acordo com a sensibilidade.

Existem diversos tipos de saberes que são utilizados pelas pessoas para compreender o mundo e tomar decisões em suas vidas. O conhecimento empírico, por exemplo, é aquele construído por meio da experiência e observação direta da realidade, enquanto o conhecimento científico, por sua vez, é baseado em métodos rigorosos de investigação e análise de dados. Além disso, há também o conhecimento filosófico, que se dedica a refletir sobre questões fundamentais da existência humana, e o conhecimento artístico, que busca expressar a criatividade e emoções por meio de diferentes formas de arte. Cada um desses tipos de saberes tem suas próprias características e finalidades, e juntos eles compõem um conjunto diverso e enriquecedor de formas de conhecimento.

É possível observar que a abordagem ergológica sustenta que há uma diferença entre saber e conhecimento. Essa distinção se fundamenta no conceito de que, embora o conhecimento esteja mais vinculado à experiência individual e à experiência prática, o conhecimento é algo mais formalizado e sistematizado (SCHWARTZ, 2000, 2003, 2010, 2011; DURRIVE, 2011). “No vocabulário ergológico, um saber é ligado às renormatizações: mais ou menos em aderência, portanto, singular, mais ou menos próximo da conceitualização, diferente do conhecimento, que corresponde às construções intelectuais elaboradas em desaderência” (DURRIVE, 2011, n.p).

Para Durrive (2011) o conhecimento é considerado como uma coleção de fatos e ideias

adquiridos por meio de educação formal, teorias e procedimentos. Esse conhecimento pode ser disseminado e compartilhado de forma mais organizada. Este campo de conhecimento inclui, por exemplo, o conhecimento científico, acadêmico ou tecnológico que se fundamenta em pesquisas, estudos e teorias aceitas. Por outro lado, o conhecimento está ligado ao conhecimento prático contextualizado que é obtido por meio da experiência prática, do envolvimento com o ambiente e da comunicação com os outros (DURRIVE, 2011).

Contudo, desenvolveu-se um debate em torno da diferença entre conhecimento e saber, que tem sido objeto de estudo entre diferentes pensadores ao longo da história. De acordo com o filósofo francês Michel Foucault (2008), o saber é um conjunto de informações que são produzidas e disseminadas por meio de práticas discursivas, como a linguagem, a escrita e outras formas de comunicação. Por outro lado, o conhecimento é uma forma mais estruturada e sistemática de saber, que é organizado em disciplinas e campos de estudo, e se baseia em métodos específicos de investigação e análise. Já o filósofo alemão Martin Heidegger (2012) propõe uma distinção entre saber e compreensão, em que o primeiro se refere a uma forma superficial de conhecimento, que apenas identifica e classifica objetos, enquanto a compreensão envolve uma compreensão mais profunda e existencial do mundo, que leva em conta o contexto e as experiências pessoais do indivíduo. Estes autores concordam que enquanto o saber se refere a um conjunto mais amplo e difuso de informações, o conhecimento é uma forma mais estruturada e organizada de saber, que envolve métodos específicos de investigação científica e análise.

Entretanto, vale ressaltar que a distinção entre saber e conhecimento não fornece elementos suficientes para uma definição tão clara e pode variar de acordo com o contexto e perspectiva adotada. Yves Schwartz (2000, 2003, 2010, 2011) aprofunda este debate quando reconhece a importância dos saberes em nossas vidas e propõe a reflexão sobre como as pessoas adquirem os saberes necessários para o trabalho. Para o autor, o saber determina a forma de cada pessoa lidar com o mundo e está presente em todas as dimensões da vida, seja nas tarefas cotidianas ou nos contextos mais formais, como o ambiente de trabalho. No entanto, Schwartz (2011) apresenta uma reflexão crítica sobre a relação entre os saberes provenientes da experiência e os saberes acadêmicos e constituídos. Para Schwartz (2011), os saberes provenientes da experiência são valiosos porque são construídos a partir de vivências concretas e situações reais, são chamados de saberes investidos e têm uma dimensão prática que pode ser aplicada em diferentes contextos.

Por outro lado, os saberes acadêmicos formalizados são importantes porque oferecem uma base teórica sólida, são chamados de saberes constituídos e permitem uma compreensão

mais ampla e abstrata dos fenômenos. No entanto, Schwartz (2011) alerta para o perigo de uma possível hierarquização rígida entre os saberes, o que pode levar a uma desvalorização das formas de saberes não formalizadas e uma desvinculação entre teoria e prática. Nesse sentido, a reflexão de Schwartz (2011) aponta para a importância de se buscar uma complementaridade entre os diferentes tipos de saberes, reconhecendo a validade e relevância de cada um deles em diferentes contextos e situações.

Desse ponto de vista, a Ergologia é «indisciplinada» e «indisciplinar», não por efeito da moda, engendrado pelos apelos à pluridisciplinaridade, porém muito simplesmente porque os saberes dos protagonistas das atividades humanas não são, na sua essência, da ordem da disciplina científica. Não se trata, naturalmente, de negar as competências disciplinares de tal ou tal trabalhador (o contabilista deve saber de contabilidade; o médico, de medicina), mas de admitir o fato de que, na sua atividade concreta, há sempre muito mais do que essas competências disciplinares. Pode-se, evidentemente, ignorar esse «mais», atirá-lo para o saco dos «saberes vulgares», mas é uma escolha epistemológica de que é necessário se estar consciente e que merece discussão. Esse tipo de pluridisciplinaridade («indisciplinar») não se constrói, então, no conhecimento dos conhecimentos produzidos por diversas disciplinas, mas muito no reconhecimento de que os conhecimentos de uma disciplina podem ser perturbados por saberes que dela não fazem parte (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 38).

Além disso, a valorização dos saberes da experiência é fundamental para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de formas de conhecimento existentes no mundo. Os saberes populares e tradicionais, por exemplo, têm um valor imenso para comunidades locais e para a preservação de culturas e tradições, e sua desvalorização ou marginalização pode levar a uma perda de identidade e de conexão com a história e a memória de um povo. O mesmo ocorre com os saberes necessários para a execução do trabalho. Por outro lado, a valorização dos saberes acadêmicos pode trazer avanços significativos para a produção de conhecimento e para a resolução de problemas práticos em diversas áreas, tais como a medicina, a engenharia e a tecnologia. Porém, apenas os saberes constituídos não são suficientes para as demandas de trabalho.

Isto ocorre porque os saberes constituídos, por mais que forneçam uma base teórica e conceitual para a realização de um trabalho, a aplicação prática dos conhecimentos requer habilidades, experiência e conhecimentos específicos que nem sempre são possíveis de serem capturados ou traduzidos em palavras. Trinquet (2010), aprofunda a questão esclarecendo que

para a ergologia, em toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um. Esse saber investido – que



é um verdadeiro saber – é complementar do saber constituído. Para compreender toda situação de trabalho, essas duas formas de saberes são indispensáveis. Eles constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética (TRINQUET, 2010, p. 100).

Diante desta constatação, a proposta ergológica “é a formalização de um modo particular de produção de conhecimentos que se assenta no diálogo e/ou na confrontação entre os saberes elaborados pelas disciplinas acadêmicas tradicionais e os saberes que os diversos protagonistas das atividades humanas põem em prática na execução da sua atividade” (DIRUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 37). Compreender e analisar uma situação de trabalho, portanto, envolve articular os saberes acadêmicos com os saberes da experiência das pessoas envolvidos no trabalho. Trinquet (2010) completa dizendo que essa abordagem não apenas reflete uma atitude ética e deontológica, mas também é uma postura científica essencial para o entendimento completo do problema em questão.

Porém, o que prevalece ainda, tanto nas escolas como nas empresas, são as abordagens tradicionais que se baseiam em uma concepção epistemológica do conhecimento empírica ou racionalista. São teorias do conhecimento que definem o saber como algo externo ao homem, portanto no mundo sensitivo, ou inato, que considera o saber como algo interno ao homem e presente em sua razão. Na primeira abordagem, o conhecimento é transmitido de fora para dentro e cabe ao homem assimilá-lo, enquanto na segunda, o conhecimento nasce com o homem e precisa apenas ser despertado e externalizado. Entretanto, a ergologia propõe um outro olhar para o conhecimento, que considera que os saberes são tanto internos quanto externos ao homem e busca integrar tudo o que é representado de forma separada (VERISSIMO, 2015). Portanto resultado da interação entre o humano e o mundo.

Assim, é possível que a pessoa invista em seu corpo-si saberes construídos a partir de suas vivências, que são acessados para execução de suas tarefas no ato produtivo. Trinquet (2010) acrescenta que esse saber é “investido porque remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho. E esta experiência é investida nesta situação única e histórica” (TRINQUET, 2010, p. 101). Dessa forma, o saber investido está diretamente relacionado à atividade de trabalho, não está registrado, catalogado ou escrito em protocolos ou normas, esse saber é próprio da pessoa, está investido em seu corpo-si (VERISSIMO, 2015). Para Schwartz (2010) os saberes investidos “são saberes que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares” (SCHWARTZ 2010, p. 44).

Portanto, a perícia para decidir se vai seguir ou não as normas de trabalho é algo que é

aprendido ao longo da experiência de trabalho. Como os trabalhadores são expostos a diferentes situações e desafios, eles aprendem a responder às demandas do ambiente de trabalho de maneiras específicas. Essas respostas geralmente envolvem a criação de soluções criativas e eficazes para problemas no trabalho. Por exemplo, um trabalhador pode ter que resolver um problema de produção de maneira diferente do que foi ensinado na escola ou em treinamentos, devido a alguma limitação específica do local de trabalho. Assim, a capacidade de seguir ou não as normas de trabalho é uma habilidade que se desenvolve com a prática e a experiência. Essa habilidade envolve não apenas seguir as regras, mas também criar soluções criativas e eficazes que atendam às demandas específicas do ambiente de trabalho (VERISSIMO, 2015).

Diante das considerações apresentadas, fica evidente que o saber constituído e o saber investido tem papéis fundamentais na compreensão e realização da atividade de trabalho humana. Como abordagem pluridisciplinar, a ergologia propõe a integração e o diálogo entre esses diferentes saberes, reconhecendo sua complementaridade e relevância em diferentes contextos. Os saberes constituídos fornecem uma base teórica e conceitual sólida, enquanto os saberes investidos são fundamentados na experiência prática e pessoal, fornecendo uma compreensão contextual e profunda das situações de trabalho. Avaliar e reconhecer a importância desses saberes é essencial para promover uma visão mais ampla e humana do conhecimento e evitar hierarquias e desvalorizações indevidas.

De algum modo, esse saber investido no corpo-si está intrinsecamente relacionado ao processo de renormatização. Pois, são estes saberes que sustentam as decisões tomadas pelas pessoas diante das situações, sempre inéditas, de trabalho. Verissimo (2015) salienta que “o homem se serve do seu saber investido para responder às exigências específicas. Trata-se de um saber que o permite permanecer saudável, que o capacita a trabalhar na adversidade e responder às infidelidades do meio” (VERISSIMO, 2015, p. 298). Assim, a pessoa em situação de trabalho se torna capaz de criar seu próprio ambiente, e conseqüentemente as suas próprias circunstâncias de trabalho, a fim de realizar a tarefa de maneira eficaz e responder prontamente no momento presente. Este é o princípio da renormatização, reorganizar o meio conforme seus próprios sentidos e sensibilidade do corpo para tornar o trabalho vivível.

#### 4.1.4 A renormatização como estratégia de adaptação e criatividade para tornar o trabalho vivível

O processo de renormatização é uma técnica fundamental na execução das tarefas no trabalho, que permite lidar com divergências que, inevitavelmente, surgem entre aquilo que foi

prescrito para a realização da tarefa e a sua execução. Essas divergências, são chamadas pela ergologia de vazio de normas, ocorrem quando se constata que as normas antecedentes não contemplam a especificidade do trabalhador, o ineditismo do momento e as variabilidades técnicas do meio (SCHWARTZ & DURRIVE, 2011). A renormatização consiste em redefinir algumas normas definidas na prescrição da tarefa, de modo a permitir a sua execução. O processo de renormatização é complexo e envolve elementos como normas antecedentes, valores, corpo-si e saberes investidos, sendo o que torna o trabalho vivível.

O ser humano, como todo ser vivo, está exposto a exigências ou normas, emitidas continuamente e em quantidade pelo meio no qual se encontra. Para existir como singular ele vai tentar permanentemente reinterpretar essas normas que lhe são propostas. Fazendo isto, ele tenta configurar o meio como o seu próprio meio. É o processo de renormatização que está no cerne da atividade. Em parte, cada um chega a transgredir certas normas, a distorcê-las de forma a se apropriar delas. Em parte, cada um as suporta como algo que se impõe do exterior [por exemplo, a linguagem é, na atividade, um esforço de singularização do sistema normativo que é a língua]. (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 240).

No trabalho, as pessoas estão inseridas em um ambiente regulado por normas, padrões e parâmetros que compõem princípios que servem de regras em tempo integral. Porém, existe a possibilidade de intervir e modificar o contexto em que estão inseridas, mesmo que minimamente. Schwartz (2010) afirma que essa intervenção é mais que uma possibilidade, trata-se de uma necessidade, é vital, pois só assim é possível lograr êxito na execução das demandas do trabalho. Para atingir o resultado esperado de um trabalho, a pessoa tem a sua disposição tudo o que é conhecido e sistematizado sobre o trabalho a ser realizado, incluindo o saber que ela própria construiu, investido em seu corpo, porém é confrontada com o meio onde a ação ocorre. Encontra, portanto o imprevisível, situado em um tempo e espaço únicos, que o leva a fazer adaptações necessárias para a concretização da sua tarefa.

Neste encontro, a pessoa em situação de trabalho se depara com um número imensurável de fatores variáveis que surgem no decorrer da atividade, indo além do que está prescrito ou do conhecimento adquirido por meio de normas pré-estabelecidas. É essencial reconhecer a dimensão criativa do encontro, como mencionado por Schwartz (2010), pois essa é uma parte crucial do processo. A renormatização envolve o ajuste de certos parâmetros em uma situação de trabalho para obter resultados desejados e previamente estabelecidos. Diante de tantas variáveis, é preciso que a pessoa em situação de trabalho esteja preparada para lidar com o imprevisível e o novo, desenvolvendo sua capacidade criativa e de adaptação. A renormatização acaba por ser um processo dinâmico e adaptativo no qual os trabalhadores usam seus saberes investidos para tomar decisões e reorganizar seu ambiente de acordo com suas necessidades e

capacidades.

Embora essas normas sirvam como base para enfrentar as situações, as escolhas que são feitas durante o trabalho são influenciadas por valores pessoais. Dessa forma, renormatizar é transgredir as normas, adaptá-las a tal ponto que seja possível chegar ao resultado esperado mesmo diante de um cenário novo, incerto e não previsto (SCHWARTZ, 2010). Mas, quais são essas normas que permeiam o trabalho e ao mesmo tempo não são capazes de abarcar toda a sua complexidade? Para Schwartz (2013a) não se trata apenas da descrição da tarefa, dos manuais ou cartilhas, a noção de normas antecedentes abarca tudo aquilo que é conhecido sobre o trabalho e antecede a tarefa a ser executada. De acordo com Schwartz (2013a), as normas antecedentes são aquelas que o indivíduo assume como dadas, naturais, evidentes ou coerentes com a ordem estabelecida das coisas, fornecendo sentido e orientação à conduta humana, sem que o indivíduo precise refletir sobre elas de forma explícita ou sistemática.

Schwartz (2010), assinala que as normas antecedentes não são unicamente aquilo que é prescrito pelos gestores, mas também as convenções criadas pelos próprios trabalhadores durante suas atividades. A todo momento, a pessoa em situação de trabalho precisa adaptar os seus processos a fim de tornar viável a sua execução, levando em consideração as variações do meio. Nesse processo é produzido um conhecimento sobre o ofício, que vai se acumulando e estabelecendo novas normas.

Se existir atividade humana e atividade industriosa como debate de normas, quer dizer que ninguém pode antecipar perfeitamente as consequências do debate de normas, o que chamamos de renormatizações. Renormatizações são o resultado dos milhões de debates de normas que sempre se desenvolvem no trabalho. Se quisermos conhecer a atividade humana que se apresenta frente a nós, nas empresas, em qualquer situação onde existe atividade, não podemos vacilar quanto ao resultado. (SCHWARTZ, 2013a, p. 336).

Assim, a ergologia considera que a atividade humana e industriosa são produtos de debates de normas, que podem levar a renormatizações, ou seja, ajustes nos parâmetros da atividade para obter resultados desejados. Esses debates de normas são inúmeros e se desenvolvem no ambiente de trabalho. Schwartz (2013a) sugere que é impossível antecipar perfeitamente as consequências desses debates de normas, e que o resultado final da atividade humana é o que importa. Assim sendo, é importante compreender a dinâmica dos debates de normas e renormatizações para entender a atividade humana nas empresas e em qualquer outro ambiente onde existe atividade laboral.

Portanto, as normas antecedentes são também constituídas por um saber produzido em

aderência com a atividade. Contudo “a atividade é sempre o lugar de um debate de normas, e, neste debate de normas, na renormatização das normas antecedentes, são produzidos saberes sobre a própria atividade” (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 39). Saberes que convenientemente são aproveitados pelas demais pessoas em posições semelhantes de trabalho, pois servem de base para a realização das tarefas, sendo muito útil, inclusive, para aqueles que ocuparão essas posições de trabalho futuramente.

Em determinado ponto, tais normas passam a ser anteriores a execução da tarefa, pois servem de bases para a sua realização, além disso, o arcabouço resultante torna-se valioso sendo muito útil para aqueles que ocuparão esses cargos no futuro, porém não estão especificamente relacionadas com as singularidades daqueles que o produziram. Di Ruzza et. al (2018) afirmam que

As normas antecedentes se definem em relação ao agir humano, a partir de duas características: a anterioridade e o anonimato. Isso significa duas coisas: primeiro, elas existem antes da vida [industrial] coletiva que elas tornaram possível; em seguida, elas não tomam em consideração a singularidade das pessoas que vão estar encarregadas de agir e se instalarão no posto de trabalho [tanto quanto essa noção seja válida]. Ora, se a atividade é efetivamente a forma humana da vida, ela está sempre ancorada no presente (impossível viver em vários lugares ao mesmo tempo, ou em vários tempos) e reenvia sempre a alguém, um corpo-si\* singular (impossível viver por procuração). Por consequência, a atividade corresponde a um ensaio sempre renovado de alguém único, que volta a agir numa configuração do presente, das normas ao mesmo tempo anteriores ao agir e anônimas. Assim, nele contendo a contradição em um certo grau, as normas antecedentes tornam possível a atividade humana (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 240).

Os autores evidenciam a relação entre as normas antecedentes e o agir humano, em especial no contexto de trabalho. As normas antecedentes são aquelas que existem antes da vida coletiva que elas tornaram possível, e não levam em conta a singularidade das pessoas que vão trabalhar e agir. No entanto, a atividade humana está sempre ancorada no presente e é realizada por um indivíduo único, o que torna as normas antecedentes uma contradição em relação à singularidade do agir humano. Apesar disso, as normas antecedentes são fundamentais para a atividade humana, pois tornam possível a vida coletiva e industrial. Dessa forma, é relevante considerar a singularidade de cada indivíduo na atividade laboral, mesmo em meio a normas pré-estabelecidas.

Diante do exposto, entende-se que as normas são uma presença constante na vida e cotidiano das pessoas no trabalho, mas não são suficientes para garantir uma realização adequada da atividade. A lacuna que fica entre as normas e o momento presente no trabalho exige que sejam adaptadas às circunstâncias concretas em que se encontram as pessoas em

situação de trabalho. Dessa forma, a renormatização se torna crucial para preencher esse vazio. Além disso, é importante destacar que as pessoas em situação de trabalho recriam as normas de acordo com sua singularidade, o que evidencia a dimensão criativa presente nesse processo. Em última análise, a renormatização é essencial para que as normas possam ser realmente efetivas na realização das tarefas no trabalho. Uma forma eficaz de apreender os saberes oriundos das renormatizações é aplicação da técnica desenvolvida pela ergologia denominada dispositivo dinâmico a 3 polos.

#### 4.1.5 A construção coletiva de saberes: o dispositivo dinâmico a três polos como técnica ergológica

O dispositivo dinâmico a três polos, decorre diretamente da ideia de renormatização na atividade (SCHWARTZ, 2000). O dispositivo dinâmico a três polos foi desenvolvido pela ergologia como uma técnica para a compreensão e análise da atividade humana em situações de trabalho. Essa técnica se baseia na ideia de renormatização na atividade, que se refere à capacidade dos trabalhadores de reorganizar continuamente seu trabalho e suas tarefas em resposta às exigências e circunstâncias variáveis. “A ambição de um dispositivo a três polos é trabalhar o desvio entre o que está já pensado e o que é manifestado pelo vivido aqui e agora” (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 26). Oddone e seus colaboradores trabalharam o conceito de Comunidade Científica Ampliada, que influenciou a elaboração do DD3P. Segundo Schwartz (2000), o DD3P é uma extensão dessa ideia e tem como proposta principal a articulação entre diferentes saberes, por meio de um debate cooperativo entre eles.

Assim, o DD3P é uma ferramenta para colocar em prática essa ideia, permitindo a análise dos movimentos e transformações da atividade em tempo real. De acordo com Schwartz (2000), é a partir dessa compreensão dinâmica e situada na atividade que é possível identificar as potencialidades e limitações do trabalho, bem como desenvolver estratégias para melhorá-lo e promover a saúde e a segurança dos trabalhadores na produção de saberes. Dessa forma, o DD3P é uma técnica que decorre diretamente da ideia de renormatização na atividade, pois leva em consideração, também, os saberes produzidos em aderência a atividade de trabalho, para a análise e compreensão do trabalho em sua dinamicidade e complexidade (SCHWARTZ, 2000).

Nessa perspectiva, o DD3P se apresenta como uma técnica que permite analisar o trabalho incluindo a perspectiva do trabalhador, considerando seus conhecimentos, habilidades, competências, limitações e avanços. Sugere-se que o DD3P seja abordado como uma técnica ergológica com o intuito de evitar equívocos e ambiguidades no uso da terminologia em

contextos específicos. Assim, a definição do DD3P como uma técnica pode ser fundamental para sua aplicação eficaz em diferentes áreas, buscando garantir que seus princípios e procedimentos sejam seguidos de forma coerente e consistente. Para isso, esclarece-se que método, metodologia e técnica são termos frequentemente utilizados em diferentes áreas do conhecimento para descrever processos de investigação, estudo ou prática. Embora possam ter sobreposições, existem diferenças significativas entre esses termos.

De acordo com Minayo (2001), o método se refere a uma maneira sistemática e estruturada de investigação ou resolução de problemas. A autora enfatiza que o método é uma abordagem geral que pode ser aplicada em diferentes situações e consiste em um conjunto de etapas e procedimentos que orientam o processo de pesquisa ou resolução de problemas. A metodologia, por sua vez, é o estudo dos métodos e técnicas existentes (MINAYO, 2001). É um termo mais abrangente que engloba os diferentes métodos utilizados em uma determinada área do conhecimento, as diferentes formas de coleta e análise de dados e as diferentes técnicas e ferramentas utilizadas na investigação ou prática. A técnica, para Minayo (2001), é uma ferramenta específica utilizada para realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo específico. Ela é geralmente mais limitada em sua aplicação e pode ser parte de uma metodologia ou método maior.

Em síntese, enquanto o método é uma abordagem geral para a investigação ou resolução de problemas, a metodologia é um estudo dos diferentes métodos existentes em uma determinada área do conhecimento, e a técnica é uma ferramenta específica utilizada dentro de um método ou metodologia (MINAYO, 2001). Considera-se, portanto, o DD3P como uma técnica porque é uma ferramenta estruturada, elaborada com base em conhecimentos metodológicos e científicos, que visa criar condições para que o trabalhador possa se expressar e agir a partir de sua singularidade no contexto de trabalho. Dessa forma, o DD3P é uma técnica fundamental na ergologia, pois possibilita a renormatização da atividade e valoriza a singularidade do trabalhador, contribuindo para a melhoria das condições de trabalho a partir de construção coletiva de saberes e, conseqüentemente, para a qualidade de vida dos trabalhadores.

A técnica do DD3P se baseia na articulação de três polos: o polo dos saberes investidos, o polo dos saberes constituídos e o polo do desconforto intelectual (Schwartz, 2000). Cada polo representa uma dimensão da atividade laboral e é analisado em conjunto com os demais para compreender a complexidade do trabalho e conceber soluções adaptadas às necessidades dos trabalhadores. De acordo Di Ruzza et. al (2018), considerando que vivemos em um mundo em constante transformação pela atividade humana, o processo de produção de conhecimento

requer não apenas os saberes adquiridos por meio dessa atividade, mas também saberes organizacionais, acadêmicos e disciplinares que já possuem uma forma de codificação. Os autores alertam que essa interação pressupõe uma disponibilidade dos agentes que atuam nos dois polos, e isto não ocorre de forma natural. Por isso a exigência de “um terceiro polo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [humildade e rigor na relação ao saber], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana” (DI RUZZA; LACOMBLEZ & SANTOS, 2018, p. 15).

Schwartz (2000), explica que os saberes constituídos são fundamentais para a execução das tarefas no trabalho, pois são eles que traduzem em palavras as questões mais elementares do trabalho, porém estes saberes não são suficientes para o trabalhador na situação de trabalho. Os saberes produzidos pela atividade, ou os saberes investidos, também são importantes, uma vez que, são gerados pelos protagonistas da atividade em conformidade com as situações reais de trabalho. O encontro desses dois saberes pode gerar soluções eficazes para os problemas do cotidiano do trabalho, mas esse confronto deve acontecer de maneira intencional. Sendo assim, Schwartz (2000), diz que para haver um diálogo entre esses dois polos, é necessário um terceiro polo, o das exigências éticas e epistemológicas.

Inicialmente, temos o polo dos conceitos que comporta materiais para o conhecimento, por exemplo, sobre a distinção entre atividade prescrita e real, sobre a noção de mercado, sobre o corpo humano, sobre as práticas linguísticas, sobre a comunicação e as dificuldades de traduzir em palavras, que não podemos evitar. Em seguida, o polo das "forças de convocação e de reconvocação", que é o polo dos saberes gerados nas atividades. Os protagonistas destas atividades, portadores destes saberes, têm necessidade destes materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho. Descrições económicas, modelos de gestão, categorizações sociais são encontradas sem cessar em seus meios de trabalho e é preciso tratá-los e, novamente, (re)tratá-los. Enfim, o encontro fecundo destes dois polos não pode se produzir senão pela existência de um terceiro polo; aquele das exigências éticas e epistemológicas. Ele se articula sobre uma determinada filosofia da humanidade, uma maneira de ver o outro como seu semelhante. Isto quer dizer que vemos o outro como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz, como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido "(re)tratados" (SCHWARTZ, 2000, p.44).

O autor enfatiza que o terceiro polo desse encontro é orientado por questões éticas e epistemológicas que se orienta de maneira a reconhecer as contribuições de todos os envolvidos na construção de soluções saudáveis para as demandas do trabalho. Esta conduta exige uma postura de humildade, entendida como um desconforto intelectual, “que consiste em admitir que generalidades e modelizações devem ser sempre reapreciadas. Esta disposição não se ensina, mas se empresta, no sentido de que nos impregnamos no contato recíproco com aqueles que estão no outro polo” (SCHWARTZ, 2000, p.44). Portanto, o terceiro polo é o campo da



articulação, e o polo responsável por mediar, de forma imparcial, a relação entre os saberes constituídos e os saberes investidos.

Schwartz (2000), afirma que a relação entre os três polos do dispositivo ocorre de forma interdependente, sem que haja prioridades de um sobre o outro. Entre estes três polos, não existe começo nem fim, nem anterioridade de um sobre os outros, eles estão em relação dialética para gerar saberes a partir do confronto entre as normas antecedentes e o real do trabalho. “Este dispositivo a três polos gera, ao mesmo tempo, efeitos sobre a produção de conhecimento e sobre a gestão social das situações de trabalho, pois há efeitos recíprocos entre o campo científico e o campo da gestão do trabalho” (SCHWARTZ, 2000, p.45).

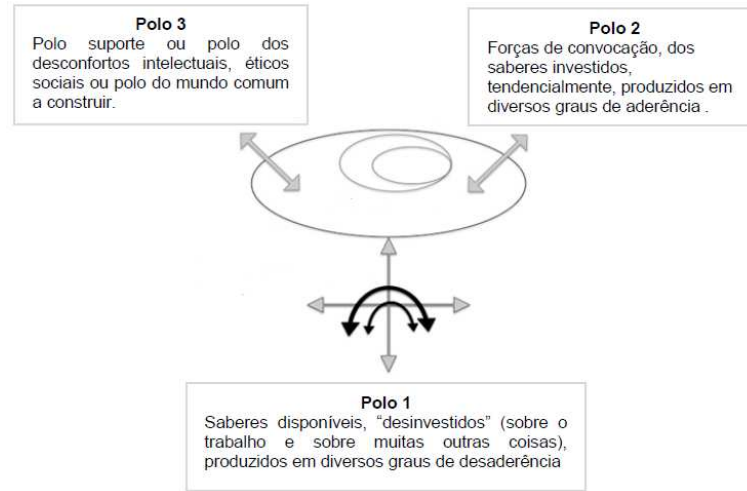
Na ergologia, as questões que envolvem o trabalho não são totalmente compreendidas se forem contempladas apenas pelos gestores, técnicos ou peritos naquele assunto. Para que haja legitimidade nessa análise, é necessário abordar o que se passa no interior da atividade (SCHWARTZ, 2000). Por isso a articulação entre os saberes constituídos e os saberes investidos orquestrados por um dispositivo dinâmico, que assegure certo grau de equivalência entre os saberes. O DD3P “é um projeto, uma tendência permanente que devemos exigir a partir do momento em que estão em questão atividades, sejam lá quais forem. Não somente atividades de trabalho, mas atividades em qualquer lugar, desde que haja produção ou difusão de saberes sobre as atividades humanas” (SCHWARTZ, 2000, p. 45). O autor explica a composição dos polos dizendo que

De um lado as pessoas que aprenderam conceitos, teorias que são pertinentes em qualquer situação, porque em qualquer situação teremos as normas antecedentes, os procedimentos técnicos, jurídicos, que se aprendem, e há pessoas, como na universidade, que são peritos sobre conceitos. Mas, já que sabemos que nenhuma situação de trabalho pode ser abordada unicamente com esse patrimônio conceitual, porque esse patrimônio conceitual não pode antecipar as renormatizações, temos que trabalhar em comum entre os que detêm mais ou menos conceitos e os que são centros de renormatizações. São os dois polos. E por que um terceiro polo? Porque se não compartilhamos esse ideal antropológico da atividade humana, não precisamos de um dispositivo como esse. A ideia dominante é que existe, de um lado, os que sabem, ensinam, e, de outro, os que aprendem. Uma ideia que foi amplamente criticada por Paulo Freire. Por isso esse terceiro polo não pode ser identificado a ninguém. É uma preocupação comum, uma visão comum do homem como ser de atividade (SCHWARTZ, 2013b, p. 336).

Dessa forma o DD3P reconhece a importância de trabalhar em conjunto entre aqueles que possuem conhecimento conceitual e aqueles que possuem habilidades para lidar com renormatizações em diferentes situações de trabalho. Por meio de uma abordagem colaborativa que envolva a troca de conhecimentos conceituais e habilidades práticas para enfrentar diferentes situações de trabalho. Schwartz (2013a) elabora o esquema abaixo para ilustrar a

articulação entre esses diferentes espaços virtuais na configuração do DD3P.

FIGURA 4 – Dispositivo Dinâmico a 3 polos



YVES SCHWARTZ, 2013a, p.13.

Como demonstrado na figura, em cada polo se concentra um conjunto de conhecimentos sobre uma situação real de trabalho compartilhada. De acordo com Trinquet (2010), cada polo representa um grupo cujos pontos de vista, interesses e ideias deseja representar e endossar coletivamente. Ambos os polos têm origens e ideias diferentes sobre o mesmo assunto, que se complementam, e não necessariamente antagônicas. Assim, a alternativa para uma compreensão mais abrangente da situação de trabalho seria o diálogo entre eles, sem uma hierarquização ou preterimento. Isso ocorre de maneira dinâmica, uma vez que as pessoas não ocupam posições nos polos sejam completamente definidas e limitadas. Ao contrário, é uma unidade composta de interesses, ideias e conceitos, sendo que cada sujeito pode movimentar e intervir em polos diferentes (TRINQUET, 2010).

Dessa forma, os polos se configuram como espaços virtuais, que permitem uma mesma pessoa assumir posturas diferentes, se colocando em diferentes perspectivas para compreender uma situação debatida. Conforme Trinquet (2010) os integrantes do dispositivo podem transitar entre os polos, passando pelo polo dos saberes constituídos, orientado por um conhecimento estruturado, disponível e organizado. Concomitantemente, a pessoa pode assumir uma perspectiva a partir do polo dos saberes investidos, pois como trabalhador, a pessoa pode agregar ideias novas e relevantes ao aparato vivenciando a atividade de trabalho. Ao mesmo tempo que pode assumir uma postura mediadora, no polo do desconforto intelectual, como parte integrante dos processos organizacionais, processos conceituais e argumentativos, ou seja, polo

contendo requisitos ergológicos.

Embora pareçam posições completamente separadas, Trinquet (2010) alerta que os polos interagem entre si, e não existem fronteiras intransponíveis entre um polo e outro. Entretanto, existem questões bem definidas que constitui cada polo. O primeiro polo corresponde ao conhecimento produzido por diferentes graus de distanciamento da atividade em estudo, já construído, disponível e não investido na atividade de trabalho. Este conhecimento está ligado às normas antecedentes e inclui as competências profissionais, organizacionais e acadêmicas, conceitos e expertise sistematizados sobre a tarefa de trabalho. Eles são importantes para a compreensão do trabalho, contudo são anteriores e externos à situação de trabalho em estudo, e fundamentam a elaboração da prescrição do trabalho.

O segundo polo representa o conhecimento adquirido com a experiência de trabalho e é considerado conhecimento investido pela atividade de trabalho. Associado a esse conhecimento está a prática contínua e repetitiva que, uma vez articulada, leva a debates sobre normas que não podem mais ser controladas ou superadas pelo conhecimento construído. O saber investido é considerado um saber genuíno que está fortemente ligado à atividade no tempo e no espaço e é o resultado de uma história única construída em tempo real (SCHWARTZ, 2013). Por esse motivo, foram categorizados como associados às situações de trabalho em estudo e são fatores essenciais para compreender e transformar as situações de trabalho (TRINQUET, 2010).

Por fim, o terceiro polo é retratado por Schwartz (2000) como o polo mediador do diálogo entre o primeiro e o segundo polo. O autor esclarece que o terceiro polo é caracterizado por ser o lugar onde se expressam as exigências epistemológicas e éticas. O diálogo direto entre os dois polos é muitas vezes dificultado pela necessidade de disponibilidade, que nem sempre é dada como certa pelos participantes. Nesse sentido, Trinquet (2010) sugere que o terceiro deve promover encontros de conhecimento diversos, mas não desiguais, aprendendo sobre as reformas induzidas pelas práticas, valores e atividades de cada um com base no respeito mútuo. Schwartz (2000) completa dizendo que é importante ver o outro como semelhante, alguém com quem você aprende sobre a atividade. Assim, Trinquet (2010) argumenta que o terceiro polo é um espaço aberto para propor melhorias nos problemas a serem resolvidos, e que todos os participantes com suas diferenças e contradições têm voz.

Perante o exposto, o DD3P é uma técnica desenvolvida pela ergologia para colocar em prática as noções ergológicas. A abordagem ergológica enfatiza a centralidade do trabalho e a importância de considerar as dimensões singulares do trabalho. O DD3P busca criar um ambiente de diálogo entre três polos: o trabalhador, o pesquisador e a situação de trabalho. Ao envolver o trabalhador como um dos polos, o dispositivo permite que as experiências,

conhecimentos e habilidades, ou seja, os saberes, dos trabalhadores sejam valorizados e incorporados à análise do trabalho. Além disso, o dispositivo é dinâmico, o que significa que ele pode ser adaptado e modificado para diferentes situações de trabalho. Assim, a técnica do DD3P é uma forma de colocar em prática as noções ergológicas de uma abordagem centrada na singularidade do trabalho e na importância de considerar as dimensões subjetivas do trabalho.

Em suma, o DD3P apresenta-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento de avanços no trabalho coletivo e colaborativo. Pela sua estrutura, o DD3P apresenta dois polos de conhecimento composto e investido, podendo interagir e complementar-se, mediados pelo polo das exigências epistemológicas e éticas. Dessa forma, pode-se criar um quadro mais amplo e completo da situação de trabalho analisada, facilitando a compreensão e a transformação dessa realidade. O DD3P é o que fundamenta outra técnica ergológica os grupos de encontro do trabalho (GET), permitindo que os participantes troquem experiências, conhecimentos e perspectivas em um processo interativo de aprendizagem e desenvolvimento.

#### 4.1.6 Grupo de encontro do trabalho como instrumento para ampliação de saberes

Os grupos de encontro do trabalho (GET) reproduzem a dialética dos conceitos e da vida, e se estabelecem como uma forma de manifestação do DD3P, se apresentando como um instrumento para a construção de conhecimentos. Configuram-se na reunião dos diferentes atores, ancorados em seus saberes, em torno do que se passa no trabalho. O GET é um instrumento que visa operacionalizar o DD3P, possibilitando um fórum de discussão importante para a compreensão da atividade de trabalho. Como enfatizou Schwartz (2015), a partir dos grupos de encontro do trabalho é possível compreender a relação entre a produção individual e coletiva do saber investido, além de propor intervenções e transformações no trabalho.

De forma abreviada, os GET's consistem em uma prática da metodologia de DD3P, visando responder a uma demanda precisa de busca de soluções a um problema idêntico e definido por um conjunto de indivíduos. Trata-se de grupos, cujo intuito é alcançar soluções e não somente discussões. É essa busca de soluções relevantes em relação a um problema, que envolve todos os participantes, que pode resultar em um consenso indispensável. Na prática, comumente, chega-se a um acordo sobre uma solução quando ela se mostra pertinente e realizável para todos os interessados (TRINQUET, 2010, p. 106).

O autor esclarece que seria utópico tentar colocar os protagonistas dos GET's em concordância em todas as questões, o foco é chegar a um acordo sobre as soluções práticas de

um problema que gera impactos em todos. Assim, um GET pode ser formado “para responder a todos os problemas encontrados no âmbito de uma empresa e/ou de uma coletividade, tais como: problemas de pesquisa e/ou de estudos, de formação, de gestão, de prevenção de riscos do trabalho, de busca de eficiência/eficácia, melhoria das condições de trabalho, etc.” (TRINQUET, 2010, p. 106). Di Ruzza et. al (2018) completam dizendo que o GET é um local de produção de um saber novo e original, sobre a atividade humana, a construção desse saber inédito se dá pelos próprios protagonistas do trabalho. “Trata-se de uma forma possível de dispositivo dinâmico a três polos no espaço social. Um GRT situa-se na tensão entre o polo dos saberes organizados e o polo das atividades industriais” (DI RUZZA et. al, 2018, p. 20).

Para dominar um pouco melhor essa dialética obrigatória entre os saberes constituído e investido, seria conveniente conceber lugares de encontro ou espaços de cooperação, cujo objetivo essencial seria a organização de confrontação de pontos de vista e de trocas de informações relativas à atividade real, com o objetivo de reduzir essas incompreensões entre os diferentes registros da atividade industrial. E isso, utilizando de caminhos mais eficazes do que aqueles que existem atualmente e que são longos demais, estreitos demais e por demais fechados à passagem dos saberes práticos (de prudência) dos operadores (TRINQUET, 2010 p.156).

Trinquet (2010) sugere que, criar espaços para encontros e colaborações seria relevante para entender melhor a relação entre os saberes constituídos e investidos. O objetivo principal desses espaços seria organizar a confrontação de diferentes perspectivas e a troca de informações relacionadas à atividade de trabalho, com o intuito de reduzir possíveis equívocos entre os diferentes registros da atividade laboral. Dessa forma, a proposta de formação de um GET, deve ser mais eficaz do que os treinamentos empresariais existentes atualmente, que são considerados longos demais, restritivos demais e pouco permeáveis aos saberes práticos (de prudência) dos trabalhadores. A ideia é promover um diálogo mais aberto e colaborativo, facilitando a interação entre os saberes teóricos e os saberes práticos dos operadores, visando uma compreensão mais completa e uma melhoria das condições de trabalho.

Nesse sentido, o GET extrapola a ideia de ser apenas um grupo de discussão, é um lugar de partilha, de reflexão é um ambiente democrático, “é um espaço de igualdade onde seja possível o confronto de pontos de vista e com ele o surgimento, ao menos em potencialidade, de um sentido para todos sobre o que ele faz com sua vida, sua experiência, seu tempo no espaço comum de convivência que é o local de trabalho” (DURRIVE, 2010, p. 315). Esse processo ocorre de forma estruturada, com etapas bem definidas os grupos buscam identificar a situação problema que será analisada, desconstruir possíveis representações estigmatizadas, estabelecer a confiança mútua dos participantes, construiu coletivamente um repertório de saberes acerca

do trabalho debatido e traçar ações que contemplem as perspectivas de todos os envolvidos. Trinquet (2010) alerta que o mais importante é “colocar no centro de nossas preocupações a atividade real do trabalho e não somente a atividade prescrita” (TRINQUET, 2010, p. 107).

Portanto, o GET é uma maneira prática de colocar em ação a tripla polaridade (DD3P), que busca a criação de uma rota de ampliação dos conhecimentos e considerações dos outros no processo de trabalho, identificando-se no outro e permitindo que o outro faça essa identificação. Conforme Schwartz (2011), a aplicação do DD3P por meio do GET proporciona a criação de respostas coletivas para problemas comuns enfrentados pelas pessoas em situação de trabalho. Esses dispositivos também promovem o ergoengajamento, conforme descrito por Schwartz (2011), que envolve a compreensão da atividade em suas múltiplas direções, sem manipulação ideológica por parte de um dos atores e sem constrangimentos. O ergoengajamento implica em relações cooperativas entre os protagonistas da atividade e os diversos grupos sociais, considerando os posicionamentos dialéticos entre as normas antecedentes e o mundo das resingularizações e renormatizações da atividade. Em outras palavras, a formação do GET estimula a colaboração e o diálogo entre os participantes, permitindo a compreensão das nuances e transformações da atividade de forma livre de influências ideológicas e restrita.

Schwartz (2011) esclarece que nas reuniões do GET os trabalhadores são convidados a refletirem e discutirem o seu trabalho, em um ambiente onde os saberes constituídos e os saberes investidos são considerados da mesma grandeza. Esse nivelamento proporciona um contexto que favoreça o debate entre os dois polos e o surgimento de novos saberes, sem que haja, necessariamente, professores e alunos, ou aquele que sabe e aquele que aprende, mas, sim, todos aprendem e ensinam algo, em uma relação dialética. Porém, Schwartz e Durrive (2016), sugerem a figura de um profissional ergólogo, animador ou ergoformador para a condução dos GET's, que atue de forma a incentivar o diálogo e assegurar a fala dos participantes, uma vez que é justamente no debate de ideias que as possíveis soluções para os problemas apontados aparecem.

Schwartz e Durrive (2016) apontam que os GET's se caracterizam pela realização de encontros de atividade, orientados por um formador ou por uma dupla de formadores, que pode ser nomeado na ergologia de ergoformador. Os membros do grupo são convidados e “cada um se colocar com disponibilidade para aprender com os outros e para transmitir ao outro aquilo que lhes ensina a confrontação ao real (SCHWARTZ & DURRIVE, 2016, p. 262) e como eles têm sido (re)tratados, onde o vivido e o dito são analisados como cruzamentos de registros, para tornar visível o encontro dos dois eixos. Estabelece-se assim, o que a ergologia nomeia como

ergoformação, entendida como o processo de formação e desenvolvimento profissional no contexto da ergologia.

#### 4.2 Ergoformação: o caminho ergológico para a formação profissional

Ergoformação é uma prática que abarca diversos elementos do arcabouço teórico da ergologia. Esta abordagem enfatiza a compreensão e a transformação da agência humana e reconhece a importância do saber investido e das práticas de trabalho. O objetivo da ergoformação é facilitar a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para um trabalho eficaz e refletido. Além disso, enfatiza a construção do conhecimento coletivo, a troca de experiências entre os participantes e a capacidade de adaptação e mudança às exigências e desafios do trabalho. É um processo contínuo que visa melhorar as práticas de trabalho, promover o bem-estar dos trabalhadores e buscar melhores condições de trabalho.

A ergoformação preconiza que para ver o encontro entre trabalhador, o trabalho e os saberes para além de uma lógica de adaptação é necessária uma postura atenta às individualidades e a diversidade. Contrária ao Taylorismo-fordismo (massificação, padronização, heterodeterminação, etc.). Pois, aventurar-se no enigma da atividade de trabalho requer um olhar apurado e uma postura ergologicamente orientada. Para a ergologia “a formação profissional insiste em falar da experiência a fazer, sem fazê-la ela mesma” (SCHWARTZ, 2013, p. 18). Nesse sentido o processo de formação para o trabalho na perspectiva ergológica “procura transmitir conhecimentos que preparem para o encontro das situações de trabalho a fim de apagar-lhe a incerteza e atenuar-lhe, tanto quanto possível, essa dimensão aventureira que faz com que precisamente uma experiência seja uma experiência” (SCHWARTZ, 2013, p. 18).

Segundo Trinquet (2010), a ergologia não é outra disciplina científica; trata-se de uma abordagem metodológica multidisciplinar que coloca no centro a noção de atividade humana, elaborada de forma científica e a partir de uma base epistemológica comprovada. Para essa abordagem a atividade humana tem como objetivo a produção de saberes, com fundamentos científicos construídos a partir de diversos tipos de saberes (“saberes investidos” x “saberes constituídos”) que se confrontam constantemente, desafiam e questionam uns aos outros, no que é conhecido como processos socráticos em duplo sentido.

É impossível imaginar o trabalho humano como pura execução de normas de pensamento, de tarefas pré-concebidas e desejadas (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Para a

Ergologia o trabalho é sempre uma dialética, um encontro entre três parâmetros indissociáveis. Primeiro, o trabalho a ser feito e suas condições de realização. Envolve todo tipo de saber constituído multidisciplinar que é relacionado a este trabalho. É o que se chama de conhecimento instituído ou saber acadêmico. Segundo, para realmente realizar o trabalho, tem-se tudo que vem junto com os trabalhadores, individual e coletivo, mas sempre singular, denominado saber investido. Terceiro, a necessidade de adaptação às variabilidades do meio. A combinação desses três elementos, eles mesmos variáveis, é infinita. Em função dessa complexidade, o trabalho é difícil de ser entendido por alguém que não está diretamente envolvido nele.

Diante dessa constatação, como então é possível ao docente, que atua na empresa, elaborar métodos de ensino que considerem esses três parâmetros? A abordagem ergológica aplicada ao processo de formação/qualificação do trabalhador nas empresas, visa contemplar os interesses do trabalhador. Para promover a formação do trabalhador à luz da ergologia, o docente que atua na empresa, articula os saberes investidos, saberes constituídos e as variabilidades do meio. Esses três elementos podem permitir romper com a dicotomia entre teoria e prática, presente em grande parte dos processos pedagógicos, inclusive aqueles que visam formar trabalhadores.

Durrive (2010) afirma que “cada um se apropria ainda mais de sua experiência, de suas competências, e observa de outra forma a experiência e as competências de seus semelhantes”, o autor elucida que tal “lugar fonte” é o grupo local, ocorrendo, também, “quando as pessoas voltam a seus fazeres” surgindo assim “um caldeirão de inovações”, ocorre, portanto, a transformação do meio (DURRIVE, 2010, p. 312).

Para estabelecer um processo de ergoformação do trabalhador, Trinquet (2010) indica três princípios fundamentais, que devem ser configurados conforme cada formação, uma vez que “jamais é exatamente o mesmo enfoque temático que se deve ensinar, jamais se tem o mesmo público, as mesmas condições materiais, de tempo e de espaço, etc.” (TRINQUET, 2010, p.107,). O primeiro deles diz respeito a centralidade das situações reais de trabalho no processo de formação do trabalhador. Para o autor “é preciso colocar no centro de nossas preocupações a atividade real do trabalho e não somente a tarefa prescrita” (TRINQUET, 2010, p.107). Compreender que o trabalho não é apenas a repetição de gestos e ações mecanizadas, permite ao docente elaborar práticas educativas que dão margem para o trabalhador compreender o trabalho decidir a melhor maneira de gerir.

O segundo princípio fundamental está relacionado ao processo de produção dos saberes. Conforme Trinquet (2010) “é preciso colocar em prática uma estrutura que favoreça a expressão



e a produção de conhecimentos novos” (p. 108). Assim o docente necessita criar condições e estimular a criação de novas estratégias de gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores. O terceiro fundamento, é justamente a valorização das situações concretas de trabalho, pois “é preciso ir, se possível, ao campo, aos locais de trabalho” (TRINQUET, 2010, p. 108). É impossível intervir no processo de trabalho se não conhecer como se configuram as situações do “aqui e agora” no trabalho. Para conhecer o trabalho real e a ação sobre ele é preciso estar próximo do que se passa no presente momento em que o trabalhador é convocado a colocar em prática seus saberes e agir conforme é solicitado pela situação.

Buscando estabelecer parâmetros para uma análise, elaborou-se uma sistematização dos elementos que envolvem a ergoformação nas mesmas categorias em que foram sistematizados o os dados produzidos durante a investigação. Procura-se elementos, no conhecimento disponível sobre ergoformação, que possam configurar concepções docente, práticas educativas e campos de atuação. Dessa forma, pretende-se confrontar esses elementos com a realidade investigada durante essa pesquisa, visando compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação.

#### 4.2.1 Concepções docente na ergoformação: a atividade no centro das preocupações

Na categoria concepções docente busca-se compreender como é elaborado o pensamento sobre docência na ergoformação. O trabalho desenvolvido nas práticas educativas nas empresas está diretamente ligado ao ato de ensinar e é orientado por concepções e visões de mundo que interferem nessa prática. O profissional responsável por essas práticas possui concepções sobre o seu trabalho e o processo de ensino e aprendizagem que irão guia-lo no desenvolvimento do seu ofício. Esse profissional também é peça chave para a concretização da ergoformação nas empresas.

Para a condução das práticas da ergoformação requer a presença de alguém que conduza o momento de interação, atuando como mediador e provocando os debates entre os membros do grupo. Portanto, essa pessoa que pode ser denominada como animador, é um profissional docente que atua com a formação e qualificação dos trabalhadores os princípios e conceitos da abordagem ergológica. Nesse sentido busca conhecer quais dimensões estão presentes na elaboração de concepções desses profissionais sobre a perspectiva da ergoformação.

Na ergoformação esse profissional docente recebe o nome de ergoformador, pois é responsável pela formação dos trabalhadores, orientado pelos princípios ergológicos. Ser um ergoformador “é, antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento do formador. Não

se trata de uma técnica precisa, de um método absolutamente pronto. Não há solução milagrosa, pois, todas as situações diante das quais somos colocados são, por definição ergológica, específicas e singulares” (TRINQUET, 2011, P. 106).

Compreender os mecanismos que viabilizam as formas de aprender e ensinar em situações de trabalho, é ter consciência e fazer a gestão do “encontro de três parâmetros, indissociáveis e universais. Ou seja, que estão presentes em todas as situações de trabalho, a todo tempo e em todo lugar” (TRINQUET, 2011, P. 98). Primeiro, o trabalho a ser feito e suas condições de realização. Envolve todo tipo de conhecimento multidisciplinar que é relacionado a este trabalho. É o que se chama de conhecimento constituído ou saber acadêmico. Segundo, para realmente realizar o trabalho, tem-se tudo que vem junto com os trabalhadores, individual e coletivo, mas sempre singular, o saber investido. Terceiro, a necessidade de adaptação às variabilidades do ambiente e do meio. A combinação desses três elementos, eles mesmos variáveis, é infinita. É por isso que o trabalho é tão complexo de entender e analisar estando do lado de fora (TRINQUET, 2011).

Nesse sentido o trabalho sempre será uma atividade singular, sendo impossível de prevê-la ao ponto de reduzi-la a uma pura prescrição. Isso torna o trabalho do ergoformador dependente de diversas fontes de saberes, não apenas as formalizadas pela academia, embora sejam necessárias ao trabalho, mas nenhuma é suficiente. Portanto, o ergoformador sempre irá recorrer aos saberes investidos no corpo-si dos trabalhadores para elaborar e expressar suas práticas, suas reflexões e suas ações. Conforme Trinquet (2011), essa pluridisciplinaridade presente na ergoformação, coloca os protagonistas do processo em constante posição de “desconforto intelectual”, outra ideia chave da ergologia. Esse desconforto é a compreensão de que eu sei coisas que você não sabe, e você também sabe coisas que eu não sei, mas ao interagirmos, iremos aprender o que não sabemos e ensinar o que sabemos em uma dialética constante de construção, desconstrução e reconstrução de saberes.

Embora o conhecimento seja fruto de uma construção social (FREIRE, 1976, 2005, 1979), cada pessoa constrói o mesmo conhecimento de formas diferentes, haja vista que dependem diretamente daquilo que já se sabe. Para que haja um novo saber, cada um se ampara nas coisas que já sabem, portanto são do campo do privado, do íntimo. Na ergoformação essa construção é feita de forma gradativa orientada pelas vivências do trabalho real, situações palpáveis a partir de um fio condutor. “É um trabalho que se aprende e que supõe formar pessoas que sabem que o trabalho é sempre, mais ou menos, produção de normas ("renormatizações parciais") e que, pela via do papel do corpo, do "corpo si", se traduz dificilmente em palavras (SCHWARTZ, 2000, p.45).

Em vista disso, o docente que atua como ergoformador assume a postura de admitir e aceitar que não compreende tudo e que é impossível compreendê-lo, “quando se trata de agir sobre e com os humanos; que não há verdade imutável e definitiva; que nunca há somente uma maneira certa para fazer as coisas” (TRINQUET, 2011, p. 100). Reside nessa postura um respeito ao saber investido, que reflete no fato de colocar questões práticas, derivadas da atividade profissional nos processos formação e qualificação no trabalho. Essa relação torna mais acessível o saber que foi produzido e acumulado por aquele que trabalha, ou seja, é possível fazer emergir a atividade de trabalho.

O processo de traduzir em palavras aquilo que é vivido e colocar em evidência aquilo que não é codificado, configura por si só uma prática educativa. Uma vez que obriga os envolvidos no processo, quem conduz as questões e a quem elas são dirigidas, desenvolver uma capacidade mais apurada de observação e escuta (SCHWARTZ & DURRIVE, 2016). Essa é uma das concepções docente da ergoformação, colocar a atividade no centro das preocupações e juntos analisa-la sem hierarquização de valores.

Em suma, a concepção docente que sustenta a ergoformação se orienta por alguns pressupostos ergológicos. O processo de ensino nessa abordagem ocorre na gestão de encontros do trabalho com os saberes constituídos, os saberes investidos e as invariabilidades do meio. Além disso, a perspectiva pluridisciplinar impele o ergoformador a uma situação de desconforto intelectual, juntamente com o trabalhador em formação. Nesse cenário existe um esforço para fazer emergir questões sobre a atividade de trabalho, e criar um debate em torno dela para a concretização de um processo genuíno de formação para o trabalho.

#### 4.2.2 Ergoformação e práticas educativas

Ajudar a pessoa a colocar em palavras o que se passa e o que ela vive em situação de trabalho, compreender e elaborar a vivência do trabalho que foge aquilo que consta nos registros e manuais do emprego e do ofício (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007). Esse seria o início do processo de construção de questões relevantes e imbricadas com a realidade de trabalho. A prática educativa na ergoformação se manifesta, mais claramente, nos mecanismos elaborados para fazer emergir a atividade de trabalho em toda a sua plenitude, aquilo que não é codificado, portanto impossível de ser prescrito ou registrado. Nesse movimento, o trabalhador é convidado a traduzir em palavras o que se passa no trabalho e, portanto, refletir sobre a sua prática, sendo capaz até de transformá-la.

Porém, a atividade é algo praticamente inacessível, quase que impenetrável, pois é

singular, localizada no tempo e espaço específicos e operada no corpo-si de pessoas únicas. A atuação do ergoformador, em busca de fazer emergir a atividade de trabalho, requer certo esforço, pois o que se tem conhecido sobre o trabalho são as regras, as normas, as diretrizes, ou seja, a prescrição, e notoriamente não são suficientes para a realização das tarefas no trabalho (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007). Por outro lado, tem tudo aquilo que o trabalhador carrega consigo em seu corpo, sua história, seus valores, suas escolhas, enfim os saberes do corpo-si.

Schwartz e Durrive (2007) sugerem que é preciso investigar as possíveis diferenças e lacunas entre os saberes constituídos e investidos, pois aí reside parte da atividade de trabalho. Uma das práticas educativas elaborada na ergoformação, também, aponta para uma necessidade de confrontação entre esse conjunto de saberes registrados sobre o trabalho e o conjunto de saberes acumulados pelo trabalhador em seu corpo-si. Essa defrontação entre os saberes assume um caráter dialético na ergoformação, onde um saber questiona o outro fazendo surgir desse debate um saber renovado que será novamente interpelado.

Essa interação entre os saberes é denominada na ergologia de processo socrático de duplo sentido, pois carrega consigo a necessidade de diálogo entre os dois campos de saberes, por meio de confrontação e questionamentos, sem julgamentos de valores ou hierarquização de saberes. “O que obriga os detentores dos saberes constituídos (eruditos) de se aproximarem, uns dos outros, para encontrarem respostas pertinentes e saírem de seus saberes genéricos, para se implicarem na realidade da situação analisada” (TRINQUET, 2010, p. 99).

Em outras palavras, cada forma de conhecimento precisa de outros conhecimentos para conhecer e compreender melhor e em toda a sua complexidade, a situação estudada. Porque a atividade de trabalho passa todas as disciplinas científicas convocadas e nenhuma pode aproveitá-lo em sua totalidade. Essas prisões mútuas forcem cada conhecimento a se questionar, retrabalhando os próprios conceitos como resultado de questionamentos e esclarecimentos solicitado por outras disciplinas acadêmicas, mas também, é claro, daqueles do conhecimento investido na atividade (TRINQUET, 2009, p. 13).

Esse ciclo de confrontação entre os saberes não ocorre no campo da disputa e sim no âmbito de conferência, com o intuito de efetivar o surgimento de saberes revigorados (TRINQUET, 2010). A eclosão de saberes a partir da confrontação entre os saberes constituídos e os saberes investidos, tem por finalidade o processo educativo. Desse modo o processo socrático de duplo sentido se configura uma prática educativa, pois é intencionalmente direcionado a fazer emergir um saber renovado no trabalho que é utilizado para orientar o processo educativo do próprio trabalhador.

Trinquet (2010) reafirma que a formação do trabalhador não se trata apenas de ideias,

mas também da prática. No ato educativo concebido na perspectiva da ergoformação, as partes envolvidas, o trabalhador em formação e o próprio formador, dispõem de parcela de experiência e saberes essenciais para a concepção ampliada da questão abordada no processo formativo. Assim, coloca-se em prática uma diversidade de percepções e abordagens, a fim da concretização do objetivo. Trinquet (2010), conclui dizendo que para um ergoformador, ensinar é desde o início compartilhar, repartir.

A pergunta que surge, portanto, é: como o ergoformador poderia colocar em prática um processo socrático de duplo sentido? Trinquet (2010) sugere para essa questão o dispositivo dinâmico a 3 polos (DD3P) como o método ergológico que viabiliza o processo socrático de duplo sentido. Porém o autor adverte que “existem métodos para fazer isso funcionar, mas não se trata de um cardápio com receitas prontas que aplicados a cada situação particular. É, antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento do formador” (TRINQUET, 2010, p. 152). Embora o DD3P não se apresente como uma solução milagrosa do processo de formação de trabalhadores, ele é uma prática educativa que reúne “alguns conhecimentos gerais que podem ser aplicados a cada situação particular” (TRINQUET, 2010, p. 153).

Conforme Schwartz (2013) o DD3P consiste em um diálogo entorno de questões do trabalho que visa construir, de forma colaborativa, um novo saber prezando o bem comum. A partir das contribuições dos saberes constituídos e dos saberes investidos mediadas por um terceiro polo filosófico, ético, político, orientado por valores sem dimensão.

Os saberes acadêmicos e/ou formalizados em diversos graus de desaderência em um primeiro polo, os saberes mais ou menos aderentes às ações concretas, no segundo, são convocados a um trabalho dialético de instrução mútua a convite de um terceiro polo que poderíamos chamar de “mundo comum a construir”. Polo que nos convoca, a esquematizar os futuros, mais ou menos locais, mais ou menos planetários, a partir de reservas de alternativas inscritas nos triângulos da atividade em face dos quais somos todos iguais nas dúvidas e vontades de construir bens comuns. (SCWARTZ, 2013b, p. 31).

Dessa forma o DD3P se configura como uma prática educativa, à medida que é intencionalmente orientado a promover a formação de trabalhadores por meio do diálogo entre os saberes investidos e os saberes constituídos. Conforme Franco (2016) “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais” (FRANCO, 2016, p. 536). Para além do caráter formativo, o DD3P contribui para trazer à tona as dimensões individuais e coletivas, os conhecimentos disciplinares e da experiência, tornando possível a construção de espaços de aprendizagem e compreensão do trabalho. O instrumento utilizado para a constituição desses espaços é o GRT, que

proporcionaria um ambiente favorável para a manifestação dos pontos de vista dos envolvidos no processo de formação, sem hierarquização ou julgamento de valores.

O GRT é uma ferramenta de intervenção junto aos trabalhadores, desenvolvida pela ergologia para tornar viável o compartilhamento de saberes e a construção de soluções para problemas concretos do cotidiano do trabalho. Nesse processo, as pessoas envolvidas são convidadas construir alternativas visando o bem comum, onde os trabalhadores possam viver em saúde no ambiente de trabalho e com mais autonomia. O GRT coloca na prática a concepção transgressora da ergologia, por meio de uma construção coletiva, ainda que a atividade seja singular, não é possível construir soluções para complexidade do trabalho de forma individual, uma vez que ela – a atividade – também é condicionada ao meio onde está inserida.

Por isso, a ergologia prevê que os grupos de encontro de trabalho sejam compostos por pessoas com vivências diversas, cada pessoa envolvida nos encontros traz consigo suas vivências singulares que podem revelar aspectos importantes da situação analisada. O GRT é uma estratégia metodológica da ergologia, que se traduz como uma concepção multidisciplinar de análise da atividade humana de trabalho, onde se busca responder demandas de sujeitos a um determinado problema (TRINQUET, 2010). Assim é possível compreender a situação analisada a partir de pontos de vistas diferentes sem as hierarquias rígidas e livres de paradigmas sociais impostos pelos cargos e funções dos ambientes de trabalho.

Tendo em vista os aspectos observados, as práticas educativas baseadas na ergoformação se esforçam para fazer emergir a atividade de trabalho, de forma intencional. Utilizando-se de ferramentas que estimulam a participação dos agentes envolvidos nas situações de trabalho, a ergoformação busca a construção de um processo de formação crítica e emancipatória do trabalhador. A dialética presente no processo socrático de duplo sentido faz surgir um saber renovado sobre o trabalho, onde os conhecimentos institucionais são constantemente interrogados pelos conhecimentos pragmáticos da atividade e vice e versa. O DD3P é o dispositivo que viabiliza essa interface entre os conhecimentos, intermediada por um polo exterior, imparcial, isento de julgamento de valores e com foco na construção de um bem comum. Essa dinâmica se concretiza em ambientes propositadamente engendrados nos grupos de encontro do trabalho.

#### 4.2.3 Campos de atuação: rompendo fronteiras com a ergoformação

A Ergologia é uma abordagem pluridisciplinar que se preocupa em entender a relação

entre o trabalho e o homem, visando melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida dos trabalhadores. A partir disso, a formação de trabalhadores orientada por essa abordagem, também pode abarcar aspectos psicossociais do trabalho, como o gerenciamento de estresse, a comunicação interpessoal, a negociação de conflitos, entre outros temas relevantes para a saúde mental dos trabalhadores, além de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de prevenção de riscos ocupacionais nas organizações, promovendo a saúde e bem-estar dos trabalhadores.

Dessa forma, são inúmeras as possibilidades de atuação de um ergoformador nos ambientes de trabalho. Schwartz e Durrive (2007) insinuam que a ergoformação é antes de tudo, assumir no ofício de formador uma postura pautada nos debates propostos pela ergologia, com base no seu arcabouço teórico em construção contínua. Assim, o profissional adota atitudes que o colocam em posição de humildade investigativa que buscam reconhecer a existência e a contribuição de cada um na produção de saberes. Esse profissional, portanto, pode encontrar formas de agir ergologicamente em diversas situações de trabalho como palestrante em organizações, profissional de segurança do trabalho, instrutor de treinamento profissional, designer instrucional, profissional de recursos humanos, pedagogo empresarial, docente corporativo, entre outros cargos e funções no mundo do trabalho.

Contudo, não existe formalizada a profissão de ergólogo, não está circunscrita em nenhum campo profissional. A aparente falta de institucionalização da profissão de ergólogo, ao mesmo tempo que pode ser um fator de desconforto no campo profissional, é, também, libertador, uma vez que não delimita a sua atuação.

Na mesma medida em que a Ergologia não se define como uma disciplina universitária, também o ofício de ergólogo não existe, rigorosamente falando. Isso não quer dizer que a Ergologia seja uma utopia, mas, ao contrário, significa que ela não está fechada em um único perímetro profissional. Ela se configura como uma maneira de fazer seu ofício quando este nos conduz ao humano, sempre enigmático, porque vivo, em atividade. Se viver é, indefinidamente, tentar exercer seu poder de reconfigurar o meio, de renormatizar, nenhum destes ofícios do humano pode ser praticado como se estivesse em meio neutro e cristalizado, sem correr o risco dele próprio se empobrecer (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007, p. 295).

Essa suposta liberdade indica um escasso conjunto de normas antecedentes e saberes constituídos acerca do ofício de ergoformador. Talvez por ser ainda incipiente, a discussão sobre a formação do trabalhador sob viés da ergologia, ou talvez por conflitos com interesses dos empresários que controlam os meios de produção. O fato é que existe cada vez mais investimentos, por parte da classe dominante, no processo de formação dos trabalhadores.

Para Schwartz e Durrive (2016), as empresas estão se engajando diretamente na

formação dos trabalhadores, para manterem elevados seus níveis de competição no “mercado”. Esse comportamento não é espontâneo, ele é gerado por uma busca por profissionais adaptáveis, que sejam capazes de acompanhar a velocidade dos avanços tecnológicos proporcionando o aumento de produtividade e melhoria na performance na execução das tarefas do trabalho. Diante disso, a urgência em formar trabalhadores que atendam às exigências e mudanças da produção, se contrapõe a morosidade da reforma da educação formal, provida pelo Estado. Nesse contexto, “o Brasil não foi capaz nem de produzir um sistema universal de educação, nem de envolver os empresários na formação dos trabalhadores, com exceção do sistema S, que foi responsável pela formação de mão de obra necessária aos diferentes setores da economia” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2016, p. 298).

Portanto, a prática do ergoformador envolve um processo contínuo de confronto entre o conhecimento científico estabelecido e o conhecimento emergente na atividade humana. Este conflito visa revisar e contextualizar o conhecimento existente através do exame ou questionamento epistemológico e ético. Sendo assim, o profissional de ergologia busca uma atualização constante dos conhecimentos, pois o triângulo de saberes, valores e atividade em que se inserem os conceitos estabelecidos está em constante processo de renormatização. Em outras palavras, a ergologia enfatiza a importância de desafiar, atualizar e adaptar o conhecimento científico à dinâmica em constante evolução da atividade humana, a fim de garantir uma abordagem reflexiva e atualizada da atividade de trabalho.

Assim sendo, a possibilidade de atuação do ergoformador abrange uma ampla gama de ambientes de trabalho. A abordagem pluridisciplinar da ergologia permite que esse profissional se envolva no desenvolvimento das habilidades técnicas e sociais do trabalhador. Além disso, os a ergoformação pode desempenhar um papel importante na promoção da saúde e bem-estar dos trabalhadores e na melhoria das condições de trabalho e da qualidade de vida. A falta de formalização da profissão de ergoformador pode ser vista como uma vantagem, pois sua atuação não se restringe a uma única especialidade. Isso dá aos profissionais a liberdade e a flexibilidade para encontrar maneiras de aplicar os princípios ergológicos a diferentes situações de trabalho, diferentes cargos e funções. No entanto, essa aparente liberdade também traz desafios como a falta de normas estabelecidas e o conhecimento aprofundado do trabalho de ergoformador. O debate da ergologia sobre a formação do trabalhador, embora não seja completamente incipiente, é pouco conhecido e pode entrar em conflito com os interesses dos empresários que controlam os meios de produção. No entanto, é evidente que as empresas investem cada vez mais na formação dos seus colaboradores, procurando profissionais adaptáveis e capazes de responder às exigências e mudanças do mercado.





## **5. ALÉM DAS SALAS DE AULA: EXPLORANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO AMBIENTE CORPORATIVO**

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados produzidos com o objetivo de compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação. Para isso, inicialmente, procura-se atender aos objetivos específicos dessa investigação, que são: identificar os campos de atuação dos profissionais que atuam na promoção da formação contínua na empresa e caracterizar o perfil pessoal e profissional do docente corporativo. Foram realizadas algumas interações com docentes que atuam nas empresas, por meio de um questionário online e entrevistas semiestruturadas. O processo de produção de dados ocorreu de forma remota, inicialmente por meio de um formulário eletrônico e em seguida as entrevistas por vídeo conferência.

O texto está dividido em 3 partes conforme as categorias de análises. Na primeira parte é feita a caracterização do campo de pesquisa, que foi realizada por meio informações secundárias obtidas a partir de diferentes fontes, como portais do governo, instituições, dados do censo, relatórios e entrevistas realizadas com docentes que atuam nas empresas. Assim busca-se apresentar uma descrição geral da cidade de Belo Horizonte e algumas informações sobre o mercado de trabalho local.

Na segunda parte denominada Entre Perfis e Práticas, serão expostas as inferências realizadas sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes nas empresas. Serão demonstradas as estratégias utilizadas na elaboração e aplicação de programas de treinamento e desenvolvimento, bem como a adaptação dessas práticas ao ambiente organizacional. Nessa seção, serão apresentadas as características pessoais e profissionais dos docentes, como formação acadêmica, experiência prévia e áreas de especialização. Compreender esses perfis é fundamental para traçar um panorama abrangente dos profissionais envolvidas no processo de docência no ambiente corporativo.

Por fim, a seção intitulada "Abrindo Horizontes: descobrindo os campos de atuação dos docentes nas empresas", busca-se ampliar o olhar para explorar os diferentes campos em que estes docentes atuam. Evidenciaremos suas atribuições e responsabilidades, identificando as áreas de intervenção e contribuição. Nessa categoria apresenta-se dados sobre o campo de atuação dos docentes que atuam nas empresas, evidenciando sua relevância e papel nesse ambiente. Compreender a atuação desses docentes permitirá identificar oportunidades de inserção no mundo do trabalho, bem como entender as exigências e desafios enfrentados nesse contexto.

### 5.1 Além dos muros: uma caracterização do campo de atuação das docentes nas empresas

O município de Belo Horizonte, situado na região central do estado de Minas Gerais, se apresenta, atualmente, como um importante polo econômico do país. Conforme informações do portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), o distrito foi concebido com o nome original de Nossa Senhora da Boa Viagem do Curral Del Rey em 1750. Em 1890 passou por um processo de renomeação, recebendo o novo nome de Cidade de Minas em 1893, no mesmo ano ascendeu ao status de capital das Minas Gerais, somente em 1901 passou a se chamar Belo Horizonte. A população atual da cidade é de aproximadamente 2.530.701 de pessoas, de acordo com dados do censo 2010 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os mesmos dados revelam que 1.434.557 dessas pessoas são de trabalhadores e trabalhadoras que constituem a cidade com o quarto maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, movimentando mais de 97 bilhões de reais.

Com uma taxa da população ocupada de 56,9%, Belo Horizonte é a terceira cidade do país com maior número de empresas ativas, ficando atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro. No total, o número de empresas em atividade na capital mineira é de 442.203, o que representa 1,94% de todas as empresas ativas em todo território nacional. A maior parte desse total são de empresas que atuam no segmento de serviços, equivalente a 58,9% das empresas ativas na cidade de Belo Horizonte, seguido pelo segmento de comércio que representa 28,8% e de indústria com uma parcela de 7,7% do total. Esses dados são oriundos do Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT), que desenvolveu uma ferramenta chamada empresômetro para monitorar a atividade das empresas no Brasil.

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), define empresas de prestação de serviços como aquelas onde as atividades não resultam na entrega de mercadorias, mas na oferta do próprio trabalho ao consumidor, por exemplo: Cinema, lavanderia, telemarketing etc. Já as empresas comerciais são definidas como aquelas que vendem mercadorias diretamente ao consumidor, no caso do comércio varejista, ou que compram do produtor para vender ao varejista, como no comércio atacadista. E as empresas industriais são aquelas que transformam matérias-primas, manualmente ou com auxílio de máquinas e ferramentas, fabricando mercadorias. Abrangem desde o artesanato até a moderna produção de instrumentos eletrônicos.

Com isso, Belo Horizonte se configura como um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas para os trabalhadores. O setor de serviço exige

que seus trabalhadores sejam bem capacitados e preparados para a execução das tarefas, sobretudo quando se trata de atendimento ao público. Portanto, os investimentos em formação e aperfeiçoamento profissional são cada vez mais presentes nessa área. Os profissionais que atuam com formação e capacitação de trabalhadores, encontram um mercado com possibilidades variadas de atuação. Normalmente esses profissionais estão situados nos departamentos de recursos humanos das empresas. Conforme dados divulgados pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), em consonância com dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), a área de RH possui aproximadamente 189.893 trabalhadores em todo o Brasil. A região Sudeste concentra o maior número de profissionais, com 58,2%. Em seguida a região Sul que ocupa 15,89%. Nordeste concentra 13,81%, Centro Oeste 7,88% e a Norte 4,11%.

As pessoas participantes da pesquisa estão inseridas nesse contexto, sendo que duas delas possuem vínculo empregatício por tempo indeterminado com uma empresa privada e uma executa trabalho autônomo para empresas de diferentes setores. De acordo com o Artigo 442 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o “contrato individual de trabalho é o acordo tácito ou expresso, correspondente à relação de emprego”. Esse contrato de trabalho pode se efetivar de diferentes formas, por meio do contrato de trabalho por tempo determinado, por tempo indeterminado, temporário, eventual, trabalho autônomo e estágio. Importante ressaltar que o objeto dessa pesquisa é o profissional que exerce o trabalho docente nas empresas e não a empresa, porém como duas participantes da pesquisa estão vinculadas a empresas específicas, se faz necessário uma breve caracterização desses espaços de atuação dessas docentes.

A docente entrevistada Estrela, desenvolve seu trabalho na empresa “Raio de Sol” (nome fictício). A pessoa entrevistada é do sexo feminino, possuía 25 anos de idade no período em que a pesquisa foi desenvolvida e se autodeclara como uma pessoa negra. Será aqui, chamada de Estrela para preservar a sua identidade. Estrela é estudante no curso de graduação em pedagogia, com previsão de conclusão no primeiro semestre de 2022. Embora seja habilitada como intérprete de Língua brasileira de sinais (LIBRAS), não possui outro curso de especialização ou pós-graduação na área de pedagogia, gestão de pessoas ou administração de empresas.

A empresa Raio de Sol é do segmento de serviços, que de forma terceirizada oferece atendimento a clientes de diversas marcas. Fundada em 2001, a empresa passou por várias mudanças ao longo desses 21 anos de atuação no mercado e hoje se apresenta como uma empresa de relacionamento com foco em tecnologia. Em 2009 passou a operar como *call center*, em 2015 fez um grande investimento em tecnologia e incorporou em seu portfólio de serviços

o atendimento digital. Atualmente com o lema “Experiências únicas que revolucionam relações” a empresa Raio de Sol, realiza vendas e atendimentos por meio de canais digitais e telemarketing. Para isso a empresa conta com um quadro de funcionários de mais de mil trabalhadores em regime de trabalho presencial e remoto distribuídos em 18 estados do Brasil, embora a sede da empresa esteja situada no centro de Belo Horizonte. Conforme informações no portal da empresa, divulgadas na internet, as operações da empresa apresentam números expressivos como mais de 300 mil vendas realizadas por mês e mais 70 milhões de mensagens enviadas. A empresa Raio de Sol é considerada de grande porte, conforme categorização realizada pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Estrela ressalta que “a empresa está se reposicionando no mercado, está no meio do processo de *rebranding*<sup>1</sup> e nesse reposicionamento atua muito no ramo da tecnologia, mas grande parte do lucro é oriundo de operações de *call center*” (ESTRELA, 2022). Essa análise não está direcionada ao ambiente corporativo e sim ao profissional que desenvolve práticas educativas neste ambiente, portanto a descrição da empresa se limita a essas informações sem grandes prejuízos para a análise pretendida.

Outra docente que participou dessa pesquisa é do sexo feminino, possuía 50 anos de idade no momento que concedeu a entrevista e se autodeclara como uma pessoa branca. Será denominada Luna, a fim de preservar a sua identidade. Luna se descreve como uma profissional autônoma, que presta serviços de consultoria empresarial com foco em recursos humanos e desenvolvimento profissional. A docente não possui vínculo empregatício com nenhuma empresa específica. A atuação de Luna se dá conforme ela própria fecha contratos com empresas de diversos ramos e segmentos. Primeiramente existe uma aproximação com a empresa, que se dá, muitas vezes, por meio de relacionamentos pessoais que Luna tem com algumas pessoas que exercem cargos de lideranças em diversas empresas de Belo Horizonte. Após o primeiro contato, Luna vai até a empresa e recebe uma orientação sobre qual aspecto a empresa pretende desenvolver um programa de aperfeiçoamento profissional para os seus trabalhadores. Dessa forma, não é possível caracterizar um ambiente único de atuação da Luna, embora seja evidenciado pela entrevistada que grande parte das empresas que a contrata é do segmento de serviços e atendimento ao público.

A terceira pessoa participante da pesquisa é do sexo feminino, na ocasião em que ocorreu a entrevista possuía 36 anos de idade, se identifica como uma pessoa branca e é pedagoga de formação. Celeste, como será chamada aqui, conta que acumulou 12 anos de experiência atuando na área de treinamento e desenvolvimento em organizações, sendo que 11 anos desse período foi na mesma empresa. Além da graduação em pedagogia, Celeste é pós-

graduada no curso de Neurociência em educação: bases fisiológicas do aprendizado.

A docente possui vínculo empregatício com a empresa “Luz da Lua” (nome fictício). A empresa se apresenta como referência nacional em recuperação de crédito, ou seja, é uma empresa do segmento de serviços especializada em realizar cobranças de dívidas para outras marcas e empresas. Fundada em 1979, como um escritório de advocacia focado em cobranças, em 2013, a empresa adota o uso de *Contact Center* em seu nome e passa a oferecer seus serviços baseada em uma plataforma múltipla de relacionamentos. Atualmente a empresa Luz da Lua possui mais de 900 trabalhadores em seu quadro de funcionários e está situada no centro de Belo Horizonte. Conforme informações que constam no seu portal na internet, um dos diferenciais da empresa é o foco na qualificação constante das equipes de trabalho, como descrito “por saber que os colaboradores são nosso maior ativo, adotamos políticas e ações que valorizam o desenvolvimento humano.”

É nesse cenário que se desenrola o enredo das vivências relatadas pelas participantes dessa pesquisa. Durante as entrevistadas as três profissionais que atuam no setor da Pedagogia Empresarial, relatam suas experiências no mundo do trabalho nas empresas caracterizadas acima, situadas em Belo Horizonte. O foco dessa pesquisa é a possibilidade de atuação do docente que trabalha em ambientes corporativos intermediar os interesses da empresa e do próprio trabalhador no processo de formação e qualificação profissional. Esse breve panorama apresentado, buscou evidenciar a atuação destas profissionais no mundo do trabalho.

## 5.2 Entre perfis e práticas: um retrato do profissional docente que atua nas empresas

Para compreender as práticas educativas que os docentes desenvolvem nas organizações, busca-se desvelar como esse profissional acumulou os saberes necessários para o exercício da docência e qual o sentido que ele atribui a sua tarefa. Esses elementos somados à descrição das práticas dos docentes corporativos e os espaços onde atuam possibilitam compreender se o que desenvolvem atualmente nas empresas se aproximam da ergoformação.

Elementos como o perfil dos docentes que atuam nas empresas, suas práticas educativas, suas condições de trabalho e a organização do trabalho se apresentam pouco explorados pelo viés da educação, foco principal desta pesquisa. Cabe ressaltar que, assim como Oliveira (2010), compreendemos o trabalho docente como uma categoria que abarca tanto as pessoas que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às que atuam no processo educativo nas

empresas exercendo funções formativas e de atualização dos trabalhadores. Compreende, portanto, as tarefas e relações presentes nas instituições, extrapolando os limites dos espaços escolares. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes às práticas educativas (OLIVEIRA, 2010). A partir dessa concepção entendemos os sujeitos docentes como os profissionais que desenvolvem algum tipo de trabalho de ensino ou docência, abrangendo assim os profissionais que desenvolvem práticas educativas em empresas.

Os dados da pesquisa foram organizados nas seguintes categorias: perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas; concepções docentes que esses profissionais possuem; práticas educativas desenvolvidas nas empresas e campos de atuação. A seguir serão apresentados os resultados das discussões e inferências suscitadas a partir da análise temática dos dados produzidos que compõem a categoria perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam na empresa.

Nesta categoria, busca-se conhecer o processo formativo dessas profissionais bem como as suas motivações para atuarem com a formação e qualificação de trabalhadores. Dessa forma, pretende-se estabelecer uma análise sobre como foi construído o conhecimento necessário para o exercício da função desse profissional, além de compreender as contribuições das experiências profissionais e da formação acadêmica das participantes da pesquisa para a atuação como docentes nas empresas. Assim, apresentam-se os dados obtidos por meio do questionário eletrônico e um panorama sobre a formação acadêmica, experiências profissionais e relação com o mundo do trabalho das três voluntárias selecionadas para uma entrevista semiestruturada que ocorreu de forma remota. As participantes responderam, inicialmente, perguntas que buscavam desvelar aspectos relevantes na construção de seus perfis profissionais. A partir das respostas obtidas foi possível compreender como se dá a inserção dessas profissionais nas empresas.

Iniciando o debate sobre o reconhecimento desses sujeitos, considera-se importante traçar o perfil geral desses profissionais, evidenciando as informações relacionadas aos seus aspectos pessoal e profissional. Nessa parte da análise constam dados relativos ao gênero, idade, formação acadêmica, segmento de atuação da empresa e área de atuação do profissional dentro da organização.

Com relação ao gênero dos participantes, foi evidenciado que a maioria dos profissionais se reconhecem como pertencentes ao gênero feminino, representado por 84% das

respostas, seguido por 16% que indicaram ser pertencentes ao gênero masculino. Nesse sentido, dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED, 2017) publicados pela Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH), apontam que mulheres são maioria na área de recursos humanos. Até, 2017, o setor possuía mais de 111 mil trabalhadores, desse total, cerca de 75% são mulheres. Assim, as informações produzidas com as respostas do questionário online seguem na mesma direção, indicando uma predominância feminina na docência das empresas.

Com as respostas obtidas foi possível conhecer a faixa etária dos profissionais que colaboraram com a pesquisa. Observou-se que a maioria dos participantes (84%) possuem idade acima de 30 anos, conforme tabela 1:

TABELA 1 – Faixa etária dos docentes que atuam na empresa

Faixa etária	Frequência	%
<b>21 a 30 anos</b>	3	16%
<b>31 a 40 anos</b>	11	58%
<b>41 a 50 anos</b>	5	26%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Tal fato demonstra que a maioria dos profissionais participantes da pesquisa que atuam com práticas educativas nas empresas, nasceram a partir dos anos 1980. De acordo com Cavazotte et al. (2012) as pessoas nascidas entre 1980 e o início dos anos 2000 fazem parte do grupo denominado geração Y. As autoras destacam que os membros da geração Y são mais acostumados a lidar com um número muito grande de informações, afeitos à multidisciplinaridade e à interconectividade com o resto do mundo.

Os docentes corporativos participantes da pesquisa exercem suas funções em empresas de diferentes segmentos como, imobiliário, tecnologia, *call center*, serviços e varejo. Assim, pode-se compreender que as empresas que investem em formação do trabalhador não estão situadas em um mesmo ramo de atuação. No interior dessas empresas, os participantes dessa pesquisa, atuam, em sua maioria (89%), no setor de treinamento e desenvolvimento, apenas 2 profissionais (11%) exercem a função em outros setores e eventualmente alteram a suas rotinas de trabalho para executarem ações de treinamento, ministrar cursos de formação e aperfeiçoamento para os demais trabalhadores. Os profissionais, participantes da pesquisa se localizam em diferentes cargos, conforme tabela 2.



TABELA 2 – Cargos dos docentes corporativos

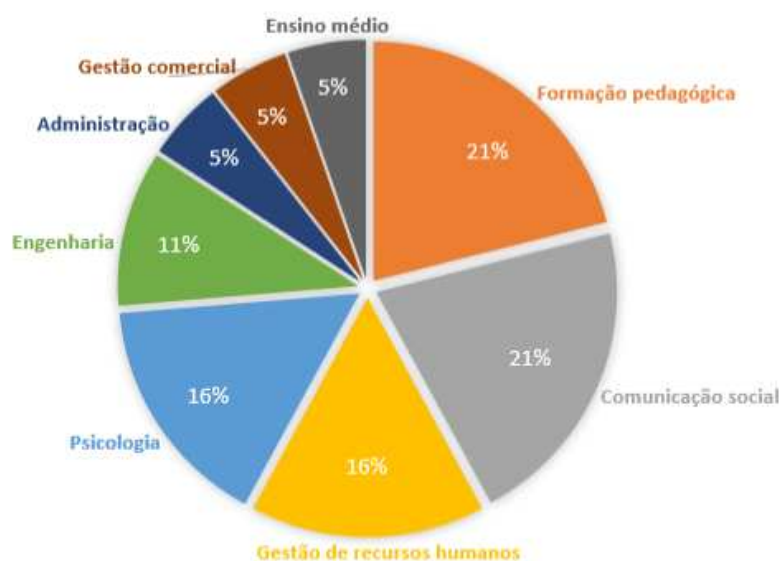
<b>Cargo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Gestor</b>	9	47%
<b>Instrutor de treinamento</b>	4	21%
<b>Analista de recursos humanos</b>	4	21%
<b>Design instrucional</b>	1	5%
<b>Consultoria interna</b>	1	5%
<b>Total</b>	19	100%

Fonte: dados da pesquisa

Cabe salientar que as funções dos trabalhadores podem divergir dos seus cargos, pois o cargo refere-se a questões contratuais, o nome da posição que ele ocupa na empresa e está regido por questões hierárquicas. Já as funções são o conjunto de tarefas que os profissionais executam em suas rotinas de trabalho, está situada no cotidiana do trabalhador.

Sobre a formação acadêmica dos participantes, conforme indicado no gráfico 1, apenas 4 pessoas possuem formação pedagógica, representando 21% do total de respostas; destas 2 graduadas em pedagogia, 1 em licenciatura e 1 possui especialização, em nível de pós-graduação, em administração pedagógica. Também representando 21%, 4 pessoas do grupo possuem graduação em comunicação social. Em segundo lugar, ambas, representando 16% das respostas cada, estão os graduados em psicologia (3) e os que se formaram no curso tecnólogo em gestão de recursos humanos (3). Em terceiro lugar, totalizando 11%, bacharéis em engenharia (2). Por fim, contendo 1 pessoa cada, o quadro também é composto por profissionais com as seguintes formações: administração (5%), tecnólogo em gestão comercial (5%) e, além disso, ensino médio (5%).

GRÁFICO 1 – Formação acadêmica dos docentes que atuam nas empresas



Fonte: dados da pesquisa

Os dados permitem inferir que as empresas não exigem uma formação pedagógica dos profissionais para atuarem na função relacionada as práticas educativas, valorizando outros aspectos em detrimento da formação docente. Revelando um ponto intrigante na relação entre formação e atuação dos docentes nas empresas, percebe-se que grande parte dos profissionais que assumem a condição de mediadores dos processos de construção de conhecimentos dos trabalhadores, são formados nas mais diversas áreas de conhecimento que não estão relacionadas a formação pedagógica. Sendo assim, entende-se que os profissionais do setor de Pedagogia Empresarial que atuam nessas empresas realizam as suas tarefas conforme sua experiência sem o aporte teórico do campo da educação, comum nas graduações em licenciatura e pedagogia em nível superior ou formação didático pedagógica.

Estrela demonstra ser insatisfeita com o percurso da sua formação acadêmica, pois segundo ela a grade curricular do curso de pedagogia não contempla, como deveria, os fundamentos da pedagogia não escolar. Para estrela, isso se mostra um problema, uma vez que optou por identificação, seguir carreira profissional como pedagoga em espaços não escolares, como relatado no trecho abaixo:

A formação é focada apenas na teoria e muito em ambiente escolar a gente não discorre em pedagogia sobre outros tipos de ambientes. Existem outros tipos de pedagogia que as pessoas exercem, a que eu exerço por exemplo. Eu te falo que as pessoas que estudam comigo mesmo, ficam abismadas quando eu falo do meu trabalho. Tipo como você consegue executar sala de aula em empresas? Não conseguem nem conceber isso, né? Isso é muita discussão (ESTRELA, 2022).

A crítica que Estrela faz com relação a sua formação acadêmica está relacionada à sua atuação profissional, sobretudo a falta de aporte teórico para a sua prática nas empresas. Além disso, demonstra que a atuação do docente em ambiente corporativo ainda é desconhecida no meio acadêmico. Bianchetti (2010) alerta que os profissionais que atuam no meio acadêmico criticam o trabalho docente realizado no âmbito corporativo, enfatizando que o professor cede lugar ao instrutor.

Para Celeste a sua formação acadêmica não é o suficiente para a atuação como docente nas empresas, embora seja possível estabelecer um diálogo das disciplinas dos cursos que fez com a sua atuação profissional.

A minha formação acadêmica contribuiu muito pouco, ela é focada na pedagogia escolar, basicamente. Então o que eu tinha que fazer era uma transposição didática por minha conta mesmo. De entender quais conhecimentos que eram ensinados lá no curso de pedagogia e no curso de neurociência se aplicavam também ao ensino dentro de empresas. Então independente da disciplina, poucas eram focadas em educação não escolar, especificamente educação empresarial nenhuma. Ou eu corria atrás por conta própria fazendo leitura de livros algumas coisas que o meu gestor indicava. Ou eu fazia esse exercício de transposição didática de entender que o que dava para ser aplicado dentro daquilo que eu estava estudando. A formação teórica não é o suficiente para atuação como docente na empresa. Não dá nenhuma base para você atuar, zero (CELESTE, 2022).

A princípio, Celeste faz uma crítica, alertando para a questão da composição e a tendência dos cursos que fez ao longo de sua formação, o foco é pedagogia escolar. Historicamente o pedagogo é maior em quantidade na educação escolar, é compreensível que os cursos de pedagogia destinem mais atenção a essa área. Além disso, cabe ao curso de pedagogia promover “mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 89).

A formação do pedagogo, portanto, possui um caráter abrangente que deveria extrapolar os limites escolares da pedagogia. Como previsto pelas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, firmadas pela Resolução nº. 1, de 2006, o estudante em formação deverá ser qualificado para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na educação profissional, na educação de jovens e adultos, além de poder atuar nas áreas de serviços e apoio escolar como gestão e coordenação, e em espaços não-escolares. O argumento de Celeste, portanto, é respaldado pela diretriz curricular do curso de pedagogia. Porém como alerta Ferreira (2004) “a interpretação e a aplicação das diretrizes políticas relativas à organização e implementação de cursos de formação desses profissionais

pode gerar discussões e ações controversas na definição do perfil do pedagogo.”

Franco, Libâneo & Pimenta (2007) apontam três dimensões diversas para a abordagem da pedagogia. Tais dimensões são interligadas, porém por vezes não estão em perfeita sintonia. A primeira é a dimensão epistemológica, que “constrói-se pela reflexão sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoesclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica” (p. 71). A segunda dimensão trata-se da prática que se origina da “tensão entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que se organizam no processo” (p. 71). Por fim, a dimensão disciplinar que regulamenta e normatiza a organização curricular.

Quando Celeste relata que é necessário realizar uma “transposição didática” para utilizar os conhecimentos que adquire nos cursos de pedagogia em seu dia a dia no trabalho como docente nas empresas, evidencia-se a segunda dimensão apontada pelos autores Franco, Libâneo & Pimenta (2007). A dimensão prática se mostra presente justamente quando existe o confronto da teoria oriunda do saber acadêmico e a prática repleta de invariabilidades. Nessa confrontação, Celeste elabora seus próprios meios de se apropriar dos saberes, intencionalmente seleciona o que “dava para ser aplicado dentro daquilo que estava estudando” (CELESTE, 2022).

Dessa forma constata-se a tensão entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as configurações do meio, mencionadas por Franco, Libâneo & Pimenta (2007). Para a ergologia nesse momento a pessoa na situação de trabalho “efetua incessantemente arbitragens que lhe permitem, ao mesmo tempo, obedecer a um procedimento e transgredi-lo, tendendo a fazer à sua maneira, no aqui e agora. Essas arbitragens supõem critérios mais ou menos conscientes/individuais/formalizados.” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2018, p.13). Celeste vive essa dramática, pois precisa realizar escolhas para concretizar o que ela chama de “transposição didática”.

Conforme Chevallard (1991), a transposição didática é um instrumento relacionado ao processo de ensino, é um movimento de transformar o saber científico no saber escolar. Nesse sentido, transposição didática é compreendida como o processamento de um conteúdo do saber que foi constituído como científico, sofrendo um conjunto transformações adaptativas que o tornarão adequado para ocupar um outro lugar. O esforço empreendido para transformar um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é chamado transposição didática, para Chevallard (1991). Portanto, percebe-se que Celeste possui uma interpretação de transposição didática que se aproxima do que foi proposto por Chevallard (1991). O processo que Celeste

denomina transposição didática é o movimento que ela realiza de se apropriar dos saberes científicos difundidos na academia, para aplicação no seu trabalho como docente na empresa.

Sobre a atuação profissional, Celeste relata que começou a trabalhar como docente na empresa de forma intencional, ainda no curso de pedagogia já tinha optado por atuar com pedagogia em ambiente não-escolar.

Eu estava no terceiro período de pedagogia e eu já tinha que começar a fazer alguns estágios obrigatórios, no curso de pedagogia tinha cinco estágios obrigatórios. Eu estava naquele momento de decidir para qual caminho eu seguiria para o caminho da pedagogia escolar ou se eu tivesse oportunidade, porque existia a área de treinamento na empresa que eu trabalhava, ela estava sendo estruturada ainda. Se eu tivesse oportunidade eu seguiria obviamente pela pedagogia empresarial. E na época surgiu um processo seletivo dentro da empresa e eu participei e fui escolhida (CELESTE, 2022).

Por mais que os estímulos a pedagogia empresarial fossem escassos nos cursos de pedagogia trilhados por Celeste, as experiências no trabalho lhe possibilitaram conhecer o campo de atuação de um pedagogo na empresa. A formação profissional de Celeste é constituída principalmente das suas experiências ao longo de 12 anos de trabalho nos departamentos de treinamento e desenvolvimento. Quando ocorreu essa entrevista, Celeste estava em um momento de transição de emprego, depois de 11 anos trabalhando na mesma empresa aceitou a proposta de trabalho de outra organização para atuar no cargo de especialista de treinamento. Celeste possui vínculo empregatício, de acordo com a CLT, com empresa Luz da Lua atuando na elaboração e execução de práticas educativas.

O cargo que Celeste ocupa dentro da organização está ligado hierarquicamente ao departamento de RH, onde normalmente estão alocados os profissionais que trabalham com os processos educativos. Celeste descreve a estrutura do de seu departamento dentro da empresa:

GPR que chama, gestão de pessoas para resultados. Está englobado ali o RH inteiro, área de recrutamento e seleção, treinamento, DP (Departamento Pessoal) com as áreas de benefícios, admissão, demissão, todos aqueles processos burocráticos e tem também a área de SESMT (Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho) que na verdade hoje é QSMS (Qualidade, segurança, meio ambiente e saúde) que é mais amplo (CELESTE, 2022).

Nota-se uma inovação nos nomes dos departamentos da empresa, siglas como GPR e QSMS, por exemplo, eram desconhecidas até pouco tempo. É importante refletir sobre intencionalidade desse processo de flexibilização hierárquica por meio de nomenclaturas menos tradicionais e mais amenas dentro das organizações. Antunes (1995), alerta para a capacidade do capitalismo assumir, convenientemente, características novas e se reinventar, numa espécie de roupagem nova. A estratégia adotada pela empresa Luz da Lua demonstra esse processo de

maneira prática. Ao adotar nomes e siglas mais despojados e menos rígidos, parece ser uma tentativa de amenizar a percepção dos trabalhadores sobre a intensidade da exploração da empresa.

Conforme Mance (1998) “o capitalismo, pela ação de suas empresas e seus agentes, modeliza as utopias pessoais sob a sua lógica de dominação e lucro, gerando signos que operam como interpretantes dos ícones atual e potencial de grande parte dos indivíduos.” Essa manobra fica evidente quando a empresa Luz da Lua nomeia os seus departamentos de forma a se aproximar das subjetividades dos seus trabalhadores. Departamentos como GPR, obedece a uma lógica de enquadramento dos trabalhadores dentro das expectativas da empresa, sob um nome que parece ser mais amigável. Mance (1998) completa dizendo “que os sistemas hegemônicos de poder - com a finalidade de preservar a realização de seus próprios objetivos - organizam mediações educativas que se especializam em manipulá-la, atuando no âmbito mais íntimo da vida privada.”

A maneira como a docente articula os saberes adquiridos ao longo de sua formação acadêmica e os utiliza na sua rotina de trabalho aponta o esforço que Celeste precisa empreender para tornar realizável o seu trabalho com um embasamento teórico. As vivências no ambiente de trabalho nas empresas contribuíram para a formação profissional da docente e compõem os seus saberes investidos no corpo.

Sobre os conhecimentos necessários para o exercício da sua profissão, Estrela alega que foram adquiridos na prática, as experiências acumuladas no decurso da sua atuação como docente nas empresas foram fundamentais para a sua construção de saberes. Durante a sua experiência profissional, teve contato com algumas pessoas que a inspiraram e orientaram quanto as práticas pedagógicas nas empresas. Primeiramente a professora da sua irmã, que lecionava a disciplina pedagogia empresarial no curso de administração de empresas. Estrela relata que não foi aluna dessa professora, porém as conversas que tinha com a sua irmã e o contato que teve com os textos sobre o tema despertaram seu interesse e curiosidade. Mais tarde ela teve a oportunidade de conhecer essa professora e estreitar o relacionamento, podendo assim conhecer mais sobre essa área de atuação. Além disso, durante a sua primeira experiência profissional, Estrela teve como colega de trabalho, uma profissional que possuía formação acadêmica em letras, logo a postura que ela adotava em seu trabalho era influenciada pelo seu campo de formação.

Conforme Gauthier (2013), embora o ensino seja um ofício universal, “uma das condições necessárias a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias” (p.20). O autor trata do assunto de profissionalização e saberes

docentes na perspectiva da profissão professor. Portanto, para essa discussão é necessário abstrair esses conceitos desse contexto e considerar a definição de trabalho docente, que Oliveira (2010) nos apresenta. Para essa autora, o trabalho docente abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto às atividades laborais realizadas.

Retomando Gauthier (2013), o exercício profissional da docência exige que o profissional mobilize diversos saberes, como uma espécie de “reservatório de saberes”, para responder a uma demanda específica da situação concreta de ensino. O autor categoriza esses saberes em: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da ciência da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Quando questionada sobre como adquiriu os saberes necessários para o exercício do seu trabalho como docente na empresa, Estrela responde da seguinte forma:

Então, juntando toda a experiência lá da Aurora, com essa pessoa que me ensinou na empresa, que é a Mira, junto com a minha atuação em espaço escolar e ambiente escolar em sala de aula, eu obtenho essa questão da didática, andragogia<sup>2</sup>. Eu fui aprendendo na prática também, né? Estudando também, lendo Chiavenato<sup>3</sup>, lendo sobre Goelmen<sup>4</sup>, metodologias e coisas desse tipo (ESTRELA, 2022).

Pode ser observado nesse relato que Estrela mobiliza, ao menos, dois dos saberes elencados por Gauthier (2013), são eles: os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Segundo o autor os saberes da tradição pedagógica se referem a representação que o docente faz do ato de dar aulas, está relacionado às memórias que tem dos professores que tiveram ao longo da vida. Ao relatar que a sua prática é influenciada pela lembrança da professora que sua irmã teve e pela postura de uma antiga colega de trabalho, Estrela reforça o argumento de Gauthier (2013) de que existe uma transmissão de saberes, ou pelo menos uma influência na construção dos próprios saberes, a partir do convívio e observação de outros profissionais, perpetuando assim, a tradição pedagógica.

Já os saberes experienciais estão presentes no depoimento de Estrela, quando ela se refere às suas próprias experiências no período que esteve atuando em espaço escolar como intérprete de LIBRAS em uma escola pública no município de Ouro Branco – MG. Nesse contexto, Estrela pode acompanhar a rotina de trabalho de professores diversos e as suas interações com os estudantes. Para Gauthier (2013) o saber experiencial está inevitavelmente atrelado a experiência e ao hábito, trata-se de um movimento particular, pessoal. O autor chama a atenção para o fato de que por se tratar de algo da esfera privada esse saber não é colocado em

julgamentos alheios para validação.

Sobre os saberes adquiridos pela experiência, Schwartz (2010) traz uma reflexão com a seguinte questão: “a experiência é formadora?” Para o autor a resposta para esta indagação se apresenta bastante complexa, pois é composta de diversos elementos complementares. Primeiramente o autor esclarece que a os saberes formais antecedem as experiências de trabalho, porém esses saberes são constituídos da experiência de quem os prescreveu.

Portanto existe nessa relação uma dupla antecipação. Além disso, Schwartz (2010) afirma que a experiência não deve ser vista como algo genérico, e sim individualizante, “precisamos poder individualizá-la por intermédio de situações e de percursos sempre em parte singulares” (p.41). Sendo a experiência tudo aquilo que é obtido por meio da prática ou da vivência, “há fortemente apelo à pessoa, à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência” (p.44). Porém, o autor alerta que a vivência por si não basta para a formação, é preciso ter a possibilidade de reflexão sobre aquilo que se acumula com a rotina. Quando Estrela relata que a aquisição de saberes para o exercício da sua profissão foi propiciada pela sua própria experiência e a pelo convívio com outras pessoas, somada a leituras e estudos sobre o tema, percebe-se uma tentativa de sistematização daquilo que foi observado e vivido a partir dos saberes formais.

Schwartz e Durrive (2010) denominam os saberes formais como saberes constituídos, são aqueles saberes formalizados através das disciplinas acadêmicas e/ou por abalizadores exteriores ao indivíduo e produzidos anteriores a situação de trabalho. Embora esteja na fase final do curso de pedagogia, Estrela relata que as disciplinas que constam na grade curricular do seu curso não contemplam o ensino de educação na empresa. Para conhecer essa prática, foi necessário recorrer a uma busca independente de conhecimento, aliada ao convívio com outros profissionais da área, conforme o relato abaixo:

Foi um estudo bem em conjunto porque na pedagogia, infelizmente a gente não tem uma abrangência tão grande desse tema, tá? Então, muita coisa eu realmente busquei fora, quase tudo. Não, na pedagogia realmente não existe um esforço, um direcionamento para a pedagogia empresarial, né? E não existe também um direcionamento, eu falo porque entrar na área de pedagogia empresarial é muito difícil. E quando você chega em uma empresa que tem a área de treinamento já estruturada, é outro nível aí você fala assim: vou trabalhar com educação, eu tenho que saber colocar isso em prática. Mas essa minha formação não está colaborando comigo o tanto que deveria nesse sentido, por isso que, assim, eu comecei a buscar muito externamente. Sendo bem sincera não era uma prática que eu tinha, eu achava que tudo que precisava eu iria aprender na pedagogia, iludida, né? (ESTRELA, 2022).

Neste trecho, Estrela denuncia a dificuldade de acesso aos saberes constituídos



produzidos acerca do tema educação na empresa, durante a sua graduação no curso de pedagogia. Tal fato justifica a relevância que ela atribui aos saberes da experiência e ao seu contato com outras profissionais da área. Trinquet (2010) ressalta que este saber é genérico e construído fora da atividade, sozinho não é capaz de explicar o que acontece no ambiente laboral e por esta razão é desinvestido e desaderecente à atividade de trabalho. O saber constituído é aquele formalizado através do ensino formal, dos livros, dos softwares, das normas técnicas, dos programas de ensino, entre outros (TRINQUET, 2010).

Estrela estuda pedagogia em uma instituição de ensino superior da rede privada de ensino, em que se verifica na grade curricular, divulgada na internet pelo site da instituição<sup>5</sup> do curso, que das 51 disciplinas ofertadas no curso, 4 estão diretamente ligadas a atuação do pedagogo nas empresas, são elas: Gestão de pessoas; Consultoria e auditoria em RH; Pedagogia nas organizações e educação profissional; Planejamento de carreira e sucesso profissional, o que corresponde a 8% de toda grade curricular do curso de pedagogia da instituição. Mesmo assim, Estrela não considera suficiente para subsidiar a sua atuação como docente nas organizações.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia instituídas pelo MEC, a formação de pedagogos deve ter um foco mais voltado à educação formal, abrangendo a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a pedagogia empresarial compartilhe alguns princípios pedagógicos, suas necessidades e demandas são diferentes da educação formal. Portanto a pedagogia empresarial requer uma abordagem específica e aprofundada, com enfoque nas práticas e desafios enfrentados no ambiente corporativo. Sendo assim, a oferta desse campo de estudo ocorre em nível de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Para Trinquet (2010), por mais importante que seja o saber constituído, ele por si só não é capaz de desvendar tudo o que ocorre no trabalho. No processo de formação para o trabalho “é necessário fazer intervir um outro saber, que somente as pessoas que trabalham, no domínio estudado, são portadoras” (p.99). Dentro desta perspectiva, para Estrela, os saberes constituídos que ela joga necessários para o exercício do seu trabalho deveriam ser acessados por meio da sua formação acadêmica, porém a sua trajetória no curso de pedagogia se demonstrou insatisfatória. Ela relata que é necessário recorrer a outras fontes de conhecimento como o convívio com outros profissionais da área e suas vivências no mundo do trabalho. Dessa forma é possível perceber que os saberes constituídos são importantes para Estrela, porém não são suficientes para o desenvolvimento de suas funções como docente na empresa onde atua.

Com relação a sua atuação profissional, Estrela possui, ao todo, 3 anos e 6 meses de

experiência com treinamentos, capacitação, desenvolvimento e integração de trabalhadores em empresas privadas. Começou a trabalhar nessa área, por uma casualidade, Estrela estava à procura de uma vaga na área administrativa e conseguiu uma oportunidade para atuar como aprendiz em uma grande empresa, porém antes trabalhou em contabilidade e possuía experiência em admissão. Quando começou na empresa como aprendiz foi direcionada para a área de recrutamento e seleção. Foi nesse período que Estrela teve as suas primeiras experiências em sala de aula como docente. A princípio com a técnica de segurança do trabalho que ministrava o treinamento de segurança de trabalho e Estrela ministrava o treinamento de integração, na ocasião era uma interação bastante instrucional com informações para os trabalhadores sobre o horário do ônibus, o horário do almoço, intervalos, regras da empresa etc.

Quando entrei na empresa me colocaram em recrutamento nessa época. Recrutamento e seleção, seleção não existia, era só recrutamento mesmo (risos). Lá eu conheci a sala de aula, mas com treinamento com a técnica de segurança do trabalho, ela ministrava o treinamento de segurança de trabalho e eu ministrava o treinamento de integração, na época não era uma integração robusta como fazemos hoje. Era uma coisa bem básica, do tipo falar para as pessoas o horário do ônibus, o horário do almoço. Era uma empresa bem grande, então eram muitas pessoas e essas informações a gente passava no início, ao invés de ficar alinhando com as pessoas quando estava admitindo, tá? (ESTRELA, 2022).

Estrela relata que começou a trabalhar por acaso na área de treinamento de trabalhadores. Inicialmente sua interação em sala de aula com os trabalhadores era restrita a repassar informações administrativas. Nesse ponto, pode-se observar que atuação em sala de aula com trabalhadores não ocorreu de forma intencional para Estrela. Inicialmente, o contato dela com os trabalhadores se dava no decorrer do processo seletivo para contratação na empresa onde atuava. Não houve uma busca ativa por parte de Estrela para exercer a função de docente dentro da empresa.

Estrela critica, de forma irônica, o sistema de contratação da empresa em questão, fato que se mostra relevante pois são com esses trabalhadores que Estrela terá de lidar posteriormente nos processos de formação da empresa. Outro ponto de atenção é que se a empresa contrata o trabalhador inexperiente na função ou sem a devida formação profissional que ele possui, isso implicará em um maior investimento da empresa na formação desse trabalhador. Portanto as interações de profissionais como Estrela e os demais trabalhadores da empresa ficarão mais intensas e constantes.

Durante o período que atuava nessa empresa, Estrela iniciou o curso de graduação em pedagogia, o que possibilitou buscar novas oportunidades de trabalho, incluindo estágios nas áreas correlatas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia,

as formações para pedagogos precisam conter uma carga horária mínima de 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, contendo, ao menos, 300 horas destinadas ao estágio supervisionado. Estrela relata que fez estágios em escolas, participando das ações escolares, convivendo com professores, estudantes e os gestores escolares, o que possibilitou conhecer melhor o cotidiano escolar. Porém, por questões financeiras foi necessário ir em busca de estágio remunerado, o que encontrou no departamento de recursos humanos de uma empresa privada.

No momento da entrevista Estrela trabalhava no regime CLT na empresa Raio de Sol, que é uma prestadora de serviços do ramo de tecnologia e call center há 2 anos. Estrela relembra que começou a sua experiência profissional nesta empresa como estagiária de recursos humanos e em pouco tempo recebeu uma promoção, após relatar para a diretoria a sua insatisfação relacionada ao valor do salário e reivindicar um aumento salarial. Após algumas negociações, Estrela foi efetivada no cargo de Assistente em desenvolvimento humano organizacional 2, no departamento de “desenvolvimento de gente” alocado no setor de Recursos Humanos dessa organização.

Estrela descreve o seu trabalho na empresa como “parte fundamental para o andamento do negócio” (ESTRELA, 2022), pois segundo ela a formação e a constante qualificação do trabalhador é que vai gerar a sustentação da empresa e a garantia da execução de um bom trabalho. Estrela é responsável por receber novos trabalhadores na empresa no que se denomina “treinamento de integração”. Nesse momento os novos contratados são apresentados às normas e diretrizes, aos departamentos e estrutura hierárquica da organização; missão, visão e valores da empresa; a cultura, história e filosofia da organização; cargos e atribuições de líderes e colegas de trabalho; dentre outros pontos que compõem a parte institucional da empresa. Também, é função de Estrela emitir e analisar relatórios de participação dos trabalhadores em ações educativas promovidas pelo departamento de desenvolvimento de gente da organização.

O contato entre Estrela e os novos trabalhadores não se limita a esse início da vida profissional na empresa Raio de Sol, existem programas de treinamentos e cursos internos que são desenvolvidos pela própria empresa para onde esses trabalhadores serão conduzidos. Conforme os relatos de Estrela, ela desenvolve um trabalho institucional, que abrange todos os níveis hierárquicos da empresa, incluído gerência, direção e equipe de limpeza. Por meio de uma plataforma online, Estrela, direciona os cursos para os trabalhadores ao mesmo tempo que acompanha quem participou das ações educativas e quem realizou os cursos. Em alguns cursos existe um sistema de avaliação, que normalmente é uma prova teórica ou um jogo de perguntas e respostas, com a exigência de uma nota mínima para aprovação e emissão de um comprovante

de realização. O papel de Estrela nesse sistema, é conferir quais trabalhadores estão aderentes às exigências educativas da empresa e notificar aqueles trabalhadores que não estão aderentes.

Com essas informações, Estrela, elabora uma apresentação para a gerência e diretoria de recursos humanos da empresa Raio de Sol, apontando o percentual de trabalhadores que executaram os cursos, uma média das notas das avaliações, quando existem, bem como quais as equipes que estão mais aderentes às ações educativas propostas pela empresa. Esses dados são insumos para a área de recursos humanos da empresa Raio de Sol compararem a performance individual e em equipe dos trabalhadores com os cursos e treinamentos que realizaram.

Dessa forma, Estrela atua diretamente nos processos educativos que a empresa Raio de Sol desenvolve, mais especificamente na área administrativa. Embora tenha momentos de interação em sala de aula com os trabalhadores, Estrela é responsável por acompanhar a execução das ações educativas da empresa. Existem na empresa Raio de Sol outros profissionais que criam os conteúdos dos cursos e executam as aulas com os trabalhadores. Por fim, Estrela está finalizando seu processo de formação em Pedagogia e atua profissionalmente como docente em uma empresa privada de prestação de serviços.

Luna conta que desde criança carrega consigo o desejo de trabalhar ministrando aulas, e que sempre se imaginou sendo professora. Possui graduação em tecnólogo de Recursos Humanos e mestrado em direção de recursos humanos.

Sempre quis trabalhar dando aula. Pensava que eu ia ser professora. Quando terminei o curso de graduação já dei um jeito de ir para área de treinamento onde eu estava. E aí fiquei nessa área quase uns 10 anos atuando com treinamento. Eu busquei muito, eu queria isso e isso eu acho que vem desde criança. Nas brincadeiras de criança eu sempre dava um jeito de ser a professora. Desde criança eu já sabia que eu queria atuar nessa área, e das áreas de RH é a que eu tenho mais prazer de atuar, a que eu realmente assim faço como se fosse realmente, como se não estivesse trabalhando, é o treinamento. (LUNA, 2022).

Percebe-se nesse trecho, que Luna mobiliza os saberes da tradição pedagógica para justificar seu interesse e motivação para atuar como docente. Segundo Gauthier (2013), os saberes da tradição pedagógica são saberes relacionados às concepções de ordem metodológica, ligados a maneira de ensinar em sala de aula, porém que transcendem os conhecimentos construídos na formação profissional, portanto, são da tradição. Dessa forma, ao relatar sua estima pela docência desde quando era criança, Luna se refere às suas recordações de infância até o cotidiano escolar. Assim sendo, percebe-se que Luna possui uma idealização de docência antes até de ter feito um curso de formação docente. Gauthier (2013) adverte que o saber da tradição pedagógica apresenta algumas limitações, visto que pode comportar muitos erros. O

saber da tradição precisa ser constantemente confrontado com o saber experiencial, além de ser validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Diferente de Estrela, Luna não questiona o seu percurso formativo, ela não menciona durante a entrevista qualquer eventual prejuízo na sua formação. Ao contrário, Luna afirma que foi na sua graduação que construiu os conhecimentos necessários para a execução do seu trabalho como docente nas empresas: “A própria formação, a graduação eu fiz um curso voltado para RH, então eu tive a capacitação em treinamento. Fui fazendo vários outros cursos, inclusive em empresas né, que eu trabalhava” (LUNA, 2022). Outro ponto que se destaca nessa fala de Luna, é a contribuição que os processos desenvolvidos na empresa, tiveram na sua formação. Ou seja, Luna considera que foi importante justamente as práticas educativas desenvolvidas nas empresas das quais ela vivenciou como aluna.

A respeito da sua atuação profissional, Luna possui um longo período de experiências profissionais na área de recursos humanos em empresas privadas de diversos portes na cidade de Belo Horizonte. Ao longo de 18 anos, Luna atuou com recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, cursos de formação profissional, cursos de qualificação profissional, workshops corporativos, palestras, sempre em instituições privadas. Iniciou sua trajetória profissional em 2004, porém em 2015 ao ser demitida da empresa onde trabalhou por 9 anos, decidiu empreender em atuação profissional sem vínculo empregatício com outra empresa. Luna passou a ser uma prestadora de serviços de consultoria de recursos humanos para empresas que não possuem, ou possui de forma limitada, seu departamento próprio de treinamento profissional. Luna define seu trabalho da seguinte forma:

sou uma profissional autônoma. Tenho uma empresa onde eu presto serviço de RH para vários clientes, para várias empresas. Então hoje eu presto serviços não só de treinamento e também outras atividades dentro de recursos humanos, como recrutamento, mapeamento de competências, desenvolvimento de competências, desenvolvimento de liderança, hoje não atuo só com treinamento, mas o carro chefe continua sendo o treinamento (LUNA, 2022).

Ou seja, Luna pertence a classe de trabalhadores autônomos que acreditam no empreendedorismo para se tornarem “patrões” de si mesmos. Essa condição pode ser resumida como um novo modelo de trabalho, que, teoricamente, se apresenta como mais flexível, onde o trabalhador presta serviços de acordo com a necessidade e sem que haja vínculo empregatício formalizado conforme CLT. Antunes (2013), chama atenção para o que ele denomina como o “mito do empreendedorismo”, que ganha forças através do alto desemprego, do sucateamento das políticas sociais do Estado e com o acelerado avanço de novas tecnologias.

Na visão de Antunes (2020), Luna faz parte da classe trabalhadora no Brasil que “hoje não se restringe somente aos trabalhadores manuais diretos, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário” (p. 92). Mesmo que Luna não reconheça esse fato, pois não tem os seus direitos trabalhistas plenamente assegurados representa não é um fator tão relevante frente a um possível avanço na sua carreira profissional. Antunes (2020) avalia que existe uma catastrófica variedade de categorias de trabalho como os intermitentes, os flexíveis, os temporários, os informais, que em sua grande maioria encontram força no setor de serviços. Que é o caso de Luna, prestadora de serviços de forma intermitente, flexível, temporária e informal, por meio de um Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), ou seja, sem a carteira de trabalho devidamente assinada.

Antunes (2020), critica duramente o que ele chama de “pejotização” do trabalho, pois isenta a empresa de várias responsabilidades e obrigações com o prestador de serviço, além de ser conveniente para o Estado, ao passo que, se apresenta como uma alternativa ao desemprego estrutural. O autor ainda argumenta que a falsa ideia do empreendedorismo é muito forte ideologicamente porque é envelopada como a única solução frente a tragédia do desemprego, paralelamente uma parcela considerável dos empreendedores sobrevive com dificuldades financeiras. Nas novas modalidades de trabalho a insegurança e a instabilidades são características essenciais, pois não possuem a garantia de continuidade na prestação de serviços e o trabalhador recebe pelo seu trabalho apenas por um prazo pré-determinado ou serviço prestado.

Não foram produzidos insumos suficientes para uma análise sobre o grau de influência da modalidade de trabalho que Luna se enquadra, e suas práticas educativas. Não se pode afirmar que a flexibilização do trabalho de Luna determina o seu fazer educativo nas empresas onde atua. Todavia, não se pode negar que a ausência de vínculo e a falta de vivência e conhecimento da situação de trabalho dos seus alunos pode resultar em um processo educativo superficial ou pouco aderente a realidade de trabalho. Além disso, os interesses e motivações de Luna mais se aproximam dos objetivos da empresa, o que pode culminar em um processo educativo que não considere, ou considere pouco, os interesses do trabalhador.

Um dos elementos que apontam essa aproximação do pensamento de Luna com os interesses do empresariado é a crença de Luna de que cabe ao trabalhador a responsabilidade por sua formação e qualificação profissional, conforme afirmação abaixo:

Hoje em dia você pesquisa aqui e acha curso legal, se matricula e faz, muitas vezes até

gratuito, outras vezes não, você investe realmente e acho que a gente tem que investir mesmo. Isso é importante, esse ano mesmo eu coloquei meta pra mim, de quantos cursos tenho que fazer esse ano na área. Então eu acho que realmente a gente tem que buscar, tem que aprender, tem que correr atrás (LUNA, 2022).

Nesse ponto, o pensamento de Luna se aproxima de aspectos substanciais da chamada Teoria do Capital Humano (TCH), que estabelece que a educação proporciona maior produtividade para as pessoas no trabalho. Bianchetti & Mattos (2011) explicam que a TCH, de forma intencional colocam a educação vinculada ao desenvolvimento econômico, na centralidade do debate sobre o trabalho, alegando que ela seja capaz de proporcionar além do aumento de produtividade o aumento dos salários das pessoas, influenciando assim no desenvolvimento econômico. Porém, incumbência dessa formação e aperfeiçoamento é transferida para o trabalhador, isentando o Estado e, as vezes, o empresariado dessa responsabilidade.

Conforme Bianchetti & Mattos (2011), a TCH estimula o investimento em escolarização e educação individual. Muitas pessoas lançam mão dos próprios recursos financeiros para custear cursos de formação continuada. Os autores destacam que aqueles trabalhadores que não possuem condições de arcar com esses custos são, comumente, culpabilizados por essa defasagem no processo formativo. São vistos como trabalhadores que não dão importância a necessidade de aprendizado. Nessa perspectiva, compreendemos que os trabalhadores assumem uma posição de objetos manipuláveis, passivos frente ao processo produtivo (BIANCHETTI & MATTOS, 2011).

Buscando compreender o perfil pessoal e profissional dos docentes desses profissionais, suas formações acadêmicas e suas atuações nas organizações. Verificou-se que a maioria dos docentes corporativos são mulheres e pertencem à geração Y, nascida a partir dos anos 1980. A formação acadêmica desses profissionais é diversificada, com poucos possuindo uma formação pedagógica específica, o que levanta questões sobre a preparação teórica para atuar como docente em ambientes corporativos.

Os dados revelam a certa a carência de um enfoque específico na formação pedagógica voltada para o contexto empresarial, sendo a atuação desses docentes baseada em suas experiências profissionais e práticas autônomas de transposição didática. A ausência de uma abordagem mais adequada na formação acadêmica pode limitar o potencial educativo desses profissionais, prejudicando a qualidade das práticas educativas desenvolvidas nas empresas.

Além disso, destaca-se a importância de se reconhecer o trabalho docente fora do ambiente escolar, abarcando diversas funções e tarefas relacionadas ao processo educativo, tanto nas instituições de ensino como nas empresas. Essa compreensão mais ampla do trabalho

docente é fundamental para valorizar a atuação desses profissionais em diferentes contextos e garantir uma formação mais adequada para as demandas específicas dos trabalhadores.

### 5.3 Abrindo horizontes: descobrindo os campos de atuação das docentes nas empresas

Neste ponto, serão apresentados os dados sobre o campo de atuação dos docentes que atuam nas empresas. Evidenciar essa área é um caminho para compreender o papel e a relevância dos docentes no ambiente corporativo. Além disso, os dados permitirão identificar oportunidades de inserção desses docentes no mundo do trabalho e entender as exigências e desafios que enfrentam nesse contexto. Nesse sentido, este tópico visa fornecer um panorama da atuação docente nas organizações.

As práticas educativas em espaços não escolares, como na empresa, é uma abordagem que visa promover o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades dentro de uma organização. Esta concepção está ancorada em algumas perspectivas e conceitos de diferentes autores, como Kuenzer (1995), Holtz (1999), Eboli (2004), Vargas e Abbad (2006), Libâneo (2002) e contribui para o debate sobre o uso de recursos pedagógicos por empresas em diversos contextos. A docente Celeste revela que descobriu essa possibilidade de atuação ainda na graduação.

Tive um professor na graduação que falou sobre a educação não escolar e ele focava muito em tentar abrir a nossa mente, para o campo profissional da pedagogia. Que é muito amplo, a gente tem a pedagogia escolar, a social, a hospitalar e a empresarial. Ele tentava nos dar esse leque de oportunidades, falava dos concursos de hospitais, de empresas (CELESTE, 2022).

Celeste descreve a sua experiência pessoal com um professor durante a graduação que abordava a educação não escolar. O professor tinha como objetivo expandir a perspectiva dos alunos em relação ao campo profissional da pedagogia, que é bastante diversificado. Ademais, o professor destacava que a pedagogia vai além do ambiente escolar e mencionava outras áreas de atuação, assim, buscava apresentar aos estudantes um leque de oportunidades profissionais. Libâneo (2002) corrobora com essa perspectiva explicando que a pedagogia é um campo de conhecimento, o que significa que engloba teorias, conceitos e estudos sobre a educação como um fenômeno complexo e multidimensional. O autor ainda completa, dizendo que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o único praticante” (LIBÂNEO, 2002, p.26).



Direcionando a sua reflexão para os processos educativos em ambientes empresariais, Kuenzer (1995), esclarece que a educação empresarial enfatiza a importância do treinamento dos funcionários como um processo contínuo e integrado às necessidades organizacionais. Propõe a construção de uma cultura de aprendizagem em que o conhecimento seja valorizado e compartilhado, além de ser estimulada a capacidade de inovar e se adaptar aos desafios do ambiente de trabalho. Já Holtz (1999) enfatiza a relevância da educação empresarial como forma de desenvolver as competências técnicas e socioemocionais dos funcionários. Esta abordagem reconhece que o sucesso de uma organização está diretamente relacionado com o crescimento dos seus colaboradores, e promove o trabalho em equipa, a comunicação eficaz, a liderança e a resolução de problemas.

Nas suas reflexões Eboli (2004) enfatiza a importância da educação empresarial na formação de profissionais para atuar com ética e responsabilidade. Destaca a necessidade de uma educação centrada na cidadania, alicerçada em valores éticos e comprometida com o desenvolvimento sustentável das organizações e da sociedade como um todo. Vargas e Abbad (2006) trazem a perspectiva da educação empresarial como uma abordagem que enfatiza a aprendizagem baseada no trabalho e o desenvolvimento de habilidades por meio de estratégias de aprendizagem no local de trabalho. Esta abordagem reconhece a importância de práticas de ensino contextualizadas que permitem a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos e podem ser adaptadas às necessidades e objetivos organizacionais.

Em síntese, a educação empresarial, com base nas ideias dos autores acima, tem como foco o aprendizado e o desenvolvimento de competências e habilidades como eixo fundamental do sucesso organizacional. Ou seja, é fortemente influenciada pela lógica mercadológica, embora seja compreensível a valorização da educação continuada dos trabalhadores, do desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, da ética profissional e do alinhamento das práticas educativas às necessidades do ambiente de negócios. Essas abordagens visam fomentar uma cultura de aprendizagem, estimular a inovação e formar trabalhadores alienados, com a crença de serem mais competentes e engajados, contribuindo assim para o crescimento dos negócios e para o desenvolvimento da organização.

Por outro lado, quando Libâneo (2002) enfatiza que a pedagogia é um campo de conhecimento sobre a totalidade e a historicidade das questões educacionais, traz o questionamento se todas as abordagens pedagógicas realmente consideram essa abrangência. A título de exemplo, a preponderância de autores que abordam a educação empresarial de indicar uma tendência de priorizar a formação de “mão de obra” que atenda às necessidades do mercado em detrimento de uma educação mais integral e humanizada. A adoção de uma abordagem

educacional que privilegia resultados e eficiência, indica uma visão reducionista da educação, que é centrada na preparação do indivíduo para o “mercado” de trabalho e outros aspectos importantes como a formação do ser humano integral, o desenvolvimento crítico e a promoção da cidadania são ignorados.

Comumente, os docentes que atuam nas empresas estão alocados no departamento de recursos humanos das organizações. Porém, Holtz (2012) destaca que apesar do papel de "recursos humanos", ser mencionado como central nos aspectos estratégicos da área de educação dentro das empresas essa denominação termina obscurecendo o "humano" real no trabalho. Isso porque, na visão do autor, o que se encontra na literatura convencional é uma aparente ausência do ponto de vista do trabalhador, negligenciando a sua perspectiva e desconsiderando seus interesses. É a este ponto de vista que a ergologia tenta responder, e é aí que reside a força da ergologia como contribuição para a pesquisa organizacional a fim de fornecer ferramentas para os gestores que ignoram esses pontos. Para entender melhor esse ponto de vista, Schwartz (2010a, p. 37) descreve a ergologia como “um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”.

Contudo, o campo de atuação dos docentes nas empresas tem se expandido significativamente nos últimos anos, impulsionado pela necessidade crescente de capacitação e desenvolvimento profissional dentro do ambiente corporativo (QUARTIERO & BIANCHETTI, 2005). Esses profissionais, com sua experiência acadêmica e conhecimentos especializados, desempenham um papel crucial na disseminação do conhecimento e na formação de habilidades em contextos empresariais (BIANCHETTI, 2010). Para a docente Estrela as empresas estão reconhecendo cada vez mais a importância das competências adquiridas por meio de treinamentos, programas de formação, capacitação e desenvolvimento profissional internos, tanto técnicas quanto comportamentais, e que algumas organizações estão investindo nesse desenvolvimento para atender a essas demandas.

E a gente vê que cada vez mais as empresas, vem cobrando competências que são desenvolvidas em sala de treinamento, seja hard skill, seja soft skill, a empresa está cada vez mais correndo atrás disso, é inegável a gente falar que não, e aí a gente tem algumas empresas que investem, e aí a gente consegue trabalhar isso dentro de algumas organizações (ESTRELA, 2022).

A docente indica que investir em práticas educativas é uma tendência crescente no meio corporativo. Muito provavelmente pela necessidade de suprir as demandas do mercado e promover um ambiente de trabalho mais produtivo e eficiente. Conforme Peixoto Filho e Silva (2014) as empresas se esforçam para desenvolver as competências empresariais e humanas de

seus trabalhadores de acordo com sua estratégia organizacional. Esse esforço ocorre em quase todos os níveis hierárquicos, desde os cargos de liderança até os trabalhadores em posições operacionais, as organizações buscam oferecer programas de capacitação abrangentes, visando fortalecer habilidades técnicas, promover o desenvolvimento de habilidades específicas e potencializar o desempenho individual e coletivo. Estrela reafirma a questão dizendo “meu trabalho vai abranger todos os níveis desde a direção até a equipe de limpeza” (ESTRELA, 2022).

Porém, Celeste alerta sobre a quem realmente estão direcionadas as ações educativas dentro das empresas, a docente relata que os programas de formação e capacitação profissional abrangem “todos os níveis hierárquicos, até diretoria, mas diretoria é muito pouco” (CELESTE, 2022). Assim, a docente aponta que os programas educacionais desenvolvidos na empresa costumam abranger todos os cargos e níveis hierárquicos, incluindo até a alta gestão. No entanto, ela sugere que as pessoas que ocupam o cargo de diretoria não participam das ações de educação com mesma frequência que as pessoas dos demais cargos da empresa. Luna também chama atenção para a falta de envolvimento dos cargos de níveis hierárquicos elevados nas intervenções que realiza nas organizações.

Isso é um dos desafios, às vezes você vai dar um treinamento em uma empresa e o diretor ou o gerente não está nem sabendo o que você está falando dentro de sala de aula. E tem outras empresas que não, o diretor faz questão de validar o material com você de participar do diagnóstico, que faz questão realmente de te conhecer. E tem outras que não, o diretor não está sabendo nem quem está conduzindo a turma dele que depois vai prestar atendimento lá para os clientes dele. Então isso é totalmente, é engajamento isso é fundamental que a gente tenha esse engajamento. Até porque é o diretor é o gerente que entende, que sabe bem do planejamento estratégico da empresa, sabe onde é que a empresa quer chegar e seu treinamento tem que estar alinhado com isso (LUNA, 2022).

Da mesma forma, Estrela aponta que os programas de formação e capacitação profissional não são voltados para os cargos de alta gestão da empresa.

Os líderes são muito pouco envolvidos no desenvolvimento dos colaboradores. Pessoalmente falando, isso tem um impacto muito grande, não deveria ser assim, acho que meu sonho atualmente é chegar no nível de desenvolvimento de gestão para dar um choque de gestão, não é o que eu tenho praticado atualmente, mas eu te falo que os líderes deveriam estar muito mais envolvidos e não estão. Eu vejo que tem líder que não coloca a gestão de conhecimento em prática. Os líderes estão cada vez mais dispersos com relação a gestão do conhecimento, sabe (ESTRELA, 2022)?

Portanto as docentes concordam que nem todos os níveis hierárquicos estão igualmente envolvidos nas ações educativas. Embora os programas de treinamento e desenvolvimento abranjam vários cargos e níveis, incluindo a alta administração, falta a participação dos

diretores e da alta administração. Isso pode representar desafios, por exemplo, quando os líderes e gerentes de negócios não estão familiarizados com o conteúdo dos treinamentos e intervenções realizados internamente pelas docentes. Trinquet (2010) enfatiza a necessidade dos líderes, também participarem das ações educativas e estarem abertos a novas formas de trabalhar e fazer as coisas. O autor aponta que, se os gerentes não considerarem as alternativas e os possíveis cursos de ação que existem em seus cargos, e não tentarem integrar novos saberes sobre seus cargos e se adaptarem às circunstâncias mutáveis, terão grandes dificuldades.

Sempre se pode “trabalhar de outra maneira”, “agir de outra maneira”. E se não se leva em conta essas reservas de alternativas que existem *no trabalho de direção e do gerenciamento*, para se reposicionar a fim de integrar os novos saberes sobre o trabalho e se adaptar às evoluções das situações, então, caminha-se ao encontro de grandes dificuldades. Pois, *apenas serão geridos crises e conflitos* (TRINQUET, 2010, p. 109).

Compreende-se, portanto, que a participação dos gestores é essencial nas ações educativas que ocorrem nas empresas, pois oferece a oportunidade de construírem novos saberes, adquirirem habilidades e explorarem novas perspectivas para atender às demandas em constante evolução. Essa atualização contínua é fundamental para que os gestores enfrentem os desafios com eficácia, antecipem possíveis problemas e atuem de forma proativa para evitar crises e conflitos. Isso ocorre “porque ele está sempre inserido em uma equipe, um coletivo de trabalho, mas igualmente aos seus subordinados, porque é preciso levar em conta as possibilidades e as impossibilidades daqueles que ele gere” (TRINQUET, 2010, p. 109). Ao se envolverem nos programas de formação e capacitação dos trabalhadores, os líderes uma equipe, tem a possibilidade de compreender que não pode simplesmente impor suas decisões e expectativas sem levar em consideração as circunstâncias e capacidades dos membros da equipe. Ele tem a chance de perceber que precisa levar em conta as habilidades, recursos, limitações e restrições de cada pessoa, reconhecendo as possibilidades e impossibilidades que elas enfrentam em relação ao trabalho que realizam.

Isto resultaria em uma percepção clara das habilidades e aptidões dos membros da equipe de trabalho, bem como a noção das limitações e desafios que possam enfrentar na execução das tarefas, afetar o desempenho e o alcance dos objetivos do trabalho. “Para Schwartz, nas atividades de trabalho de quem quer que seja – portanto, também, dos dirigentes – há sempre – e ele insiste no termo “sempre” – o que pode ser chamado de reservas de alternativas” (TRINQUET, 2010, p. 109). São, também, nos momentos das interações em ambiente educativo que são elaboradas e socializadas algumas reservas de alternativas, que vão sendo recriadas e introduzidas no sistema, no decurso da atividade. Di Ruzza et. al (2018)

apontam que o debate sobre normas leva a diferentes visões e novas perspectivas sobre convivência e comportamento, incluindo os aspectos mais variados e imperceptíveis da vida cotidiana. As normas representam estabilidade e previsibilidade, mas podem mudar ao longo do tempo devido à renormatização, pois a pessoa em situação de trabalho possui a capacidade de reavaliar e adaptar os padrões existentes.

A questão que os autores discutem é se as pessoas se satisfazem em apenas reproduzir o quadro normativo aparente, ou se ampliam o espaço para se expressar, criando condições alternativas e novas perspectivas. Assim se criam as reservas de alternativas de ações, que são socializadas, não somente, mas também, nas interações entre os trabalhadores durante os programas, cursos e treinamentos conduzidos pelos docentes nas empresas. Por isso a importância de os gestores participarem das ações educativas na empresa, para compreenderem melhor as várias maneiras de agir diante das demandas no trabalho. Trinquet (2010) alerta que o papel dos gestores nas empresas é justamente garantir a que as normas sejam cumpridas, visando organizar o trabalho e alcançar os resultados desejados. Porém, não se deve desconsiderar o que a ergologia evidenciou, a necessidade constante de renormatização.

Pede-se ao gestor para gerir, do exterior, os humanos, para normatizá-los, enquadrá-los à atividade de trabalho a fim de poder alcançar objetivos que lhe são fixados. E compreende-se muito bem que tenha de ser assim, pois, trata-se de uma posição lógica. Um gerente, aquele que decide, um gestor, atualmente, tem por obrigação normatizar. Isso significa que ele tem normas em sua maneira de organizar o trabalho e de organizá-lo no seio de um coletivo. E isso é algo que não se poderá jamais contestar-lhe, caso contrário, não haveria vida coletiva possível, não haveria nenhuma eficácia possível. Mas, até onde ele pode fazê-lo sem se afrontar, se expor, ao segundo aspecto da contradição? Na realidade, a ergologia mostrou que é impossível impor, do exterior, normas imperativas e rígidas para os seres humanos. Que sempre há necessidade de se adaptar "esses encontros singulares" entre os três registros, já desenvolvidos aqui e lembrados a seguir: Um trabalho a realizar requer conhecimentos específicos e definidos; um encontro com os assalariados é sempre singular no tempo e no espaço e um meio ou um ambiente é sempre infiel às previsões (TRINQUET, 2010, p. 110).

Portanto, quando se trata de envolvimento dos gestores nas práticas educativas nas empresas, entende-se a necessidade de normatização por parte dos líderes, mas considerando que impor normas rígidas e imperativas aos seres humanos pode ser ineficaz. Trinquet (2010) enfatiza a importância de levar em consideração singularidade de cada encontro entre trabalho, trabalhadores e meio para alcançar os objetivos propostos no trabalho. Sendo assim, as reservas de alternativa construídas por meio das renormatizações e revisões das normas existentes precisam ser discutidas, debatidas e socializadas, o que pode ocorrer durante as ações educativas. Assim, além de seu trabalho no ensino e treinamento, os docentes que atuam nas empresas também possuem um potencial ainda maior de se envolverem ativamente no mundo

do trabalho, contribuindo para a solução de questões e desafios que surgem no cotidiano das pessoas em situação de trabalho.

## 6. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES NAS EMPRESAS

Neste capítulo apresenta-se a discussão sobre dados categorizados em concepções docente e práticas educativas. Com essas categorias de análise busca-se responder aos objetivos específicos da pesquisa, que são: caracterizar as práticas educativas de profissionais que atuam na promoção da formação contínua de trabalhadores nas empresas e identificar práticas educativas, dos docentes que atuam na empresa, que se aproximam da noção de ergoformação. Para isso o capítulo foi organizado em duas partes que buscam entender as concepções e visões dos docentes sobre a docência e sua atuação nas empresas, bem como suas práticas educativas e os desafios enfrentados nesse contexto.

Na primeira parte intitulada “Entre Olhares e Perspectivas: Concepções Sobre Docência no Ambiente Corporativo” serão apresentadas as concepções e visões dos docentes sobre a sua atuação nas empresas, destacando as motivações, expectativas e desafios enfrentados. Serão levantadas reflexões sobre o papel do docente como agente educacional nesse contexto específico. Além disso, iremos aprofundar as concepções docentes em relação ao seu papel como formadoras nas empresas, buscando compreender suas perspectivas e olhares sobre o processo educativo dos trabalhadores nas empresas. Será analisado como essas concepções influenciam as práticas educativas e a relação com os trabalhadores.

Na segunda parte intitulada "Teias das Práticas: desvelando as experiências e práticas educativas das docentes que atuam nas empresas", a análise se baseia nas experiências vivenciadas por essas profissionais. Serão apresentadas e analisadas as estratégias pedagógicas bem como as abordagens educativas adotadas. Buscaremos evidenciar como os docentes enfrentam os desafios do ambiente corporativo, adaptando suas práticas às necessidades e demandas específicas do contexto empresarial.

A análise dos dados foi realizada sob a perspectiva da ergologia, pois considera-se que a abordagem ergológica oferece uma perspectiva única e enriquecedora para a análise de dados no contexto da educação nas empresas. Baseada nos estudos de autores como Schwartz, Durrive e Trinquet, a ergologia busca compreender a relação complexa entre o trabalho, a pessoa e os saberes, considerando a atividade humana como o principal referencial. A escolha da abordagem ergológica para embasar a análise de dados representa uma busca por uma compreensão mais ampla, contextualizada e reflexiva das experiências e práticas educativas das docentes que atuam nas empresas.

### 6.1 Entre olhares e perspectivas: concepções sobre docência no ambiente corporativo

Compreender como os profissionais que atuam na formação e qualificação dos trabalhadores, elaboram o pensamento sobre docência se mostra importante, pois o trabalho que executam está diretamente ligado ao ato de ensinar. As concepções que possuem sobre o seu trabalho e o processo de ensino e aprendizagem irão guiar esse profissional no desenvolvimento das suas práticas. Assim, foram elaboradas algumas questões, visando captar as reflexões que esses profissionais fazem do próprio trabalho e conhecer quais dimensões estão presentes nas concepções desses profissionais sobre a docência nas empresas.

O questionário eletrônico possibilitou compreender que os profissionais participantes da pesquisa reconhecem o seu trabalho como um trabalho docente. Entre os 19 participantes da pesquisa, 15 pessoas afirmam que consideram o seu trabalho como um trabalho docente, o que corresponde a 80% do total de respostas. Em seguida 3 pessoas (15%) apresentam dúvidas sobre o papel que exercem, respondendo que talvez o seu trabalho seja considerado como trabalho docente. Apenas 1 participante (5%) não se reconhece como quem exerce o trabalho docente.

Tal resultado coaduna com Oliveira (2010), que concebe o trabalho docente como uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto ao trabalho realizadas, compreende-se portanto, as atividades e relações presentes nas instituições, extrapolando os limites de espaços escolares. A mesma autora afirma que se pode, assim, considerar como docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras ações inerentes às práticas educativas. A partir dessa concepção entendemos o sujeito docente como os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, abarcando assim os profissionais que desenvolvem práticas educativas em empresas.

As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho. Se considerarmos que o termo docência, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para (OLIVEIRA, 2010).

A autora ainda nos esclarece que o sentido ontológico do trabalho, nos ajuda a



compreender que a categoria trabalho docente não se limita à profissão. Ao utilizar o termo trabalho docente, imediatamente se faz uma conexão com professores. Isso ocorre, segundo Oliveira (2010), porque esses profissionais estão mais presentes, em quantidade, no processo educativo e assumem uma posição mais explícita no ato educativo.

Portanto, o trabalho desenvolvido pelos profissionais que exercem as funções de educar nas empresas, se configura como um trabalho docente, pois o fato de desempenharem suas funções (ensinar) fora do ambiente escolar, não deslegitima a categoria trabalho docente. Como mencionado anteriormente, a docência não é sinônimo de profissão, mas, todo ato realizado no processo educativo onde quer que ele se dê. Portanto, de acordo com os dados dessa pesquisa, é possível compreender que os profissionais que elaboram ações educativas nas empresas, compactuam com essa visão, se reconhecendo como docentes.

Para atuação docente nas empresas, o profissional necessita mobilizar seus saberes, a fim de transmiti-los e construir, em parceria com o aprendiz, novos conhecimentos e soluções para as questões do cotidiano no trabalho. O que é mais valorizado pelos docentes que atuam nas empresas, na constituição desses saberes é a própria experiência profissional, isso fica evidente quando os participantes da pesquisa respondem o que consideram mais importante para a sua atuação. Assim, dentre os participantes da pesquisa, 63% afirmam que a experiência é mais importante para a realização das suas funções, 37% acreditam que o conhecimento específico é decisivo para o desenvolvimento do seu trabalho como docente. Nenhum dos participantes escolheu a opção formação pedagógica como elemento fundamental para a prática docente no interior das empresas.

Curiosamente, a maioria dos docentes que atuam na empresa alegam que a formação acadêmica que possui é importante para desempenharem suas funções. Das respostas obtidas, 74% consideram a sua formação acadêmica relevante para a prática docente que realizam, mesmo não sendo uma formação pedagógica. Alguns participantes (10%) não fazem relação entre suas formações acadêmicas com o trabalho que executam, informando que as graduações que possuem não são determinantes para o exercício da função. Ainda parte do grupo (16%) apresenta dúvidas nesse aspecto, e alega que talvez a formação tenha um papel significativo na sua atuação como docente na empresa.

Os dados apresentados acima, demonstram o prestígio que os profissionais que atuam no setor educacional da empresa que participaram da pesquisa atribuem ao saber proveniente das experiências profissionais. Para Trinquet (2010) o saber construído por meio da vivência que tem sua origem na ação e na experiência humana é denominado na ergologia de saber investido. Tal saber é composto, em parte, pela experiência de trabalho e das próprias vivências

da pessoa (social, familiar, cultural, etc.). O referido autor acrescenta que os saberes oriundos do conhecimento científico, acadêmico e das competências disciplinares configuram o “saber constituído” (TRINQUET, 2010). Ambos relevantes para a execução das tarefas na rotina de trabalho do docente que atua na empresa e de diversos outros trabalhadores independentemente das funções que exercem.

Nesse aspecto, os resultados da pesquisa apontam para uma contradição interessante, por um lado, a maioria dos participantes afirmam que o mais importante no desempenho das suas funções é a experiência adquirida no trabalho, que também possibilita a construção dos saberes investidos. Por outro lado, quando questionadas sob outra perspectiva, revela-se que uma parcela significativa dos participantes, admitem que a sua formação acadêmica é relevante para o seu trabalho, e a formação acadêmica que prioritariamente possibilita o acesso aos saberes constituídos. Com isso, podemos entender que os participantes da pesquisa atribuem maior valor aos “saberes investidos” do que aos “saberes constituídos”. Ao passo que, reconhecem a relevância dos “saberes constituídos”, quando o resultado indica que esses profissionais consideram importante a formação acadêmica que possuem para o exercício das suas funções.

Na profissão que os entrevistados exercem, sempre será necessário a mobilização de ambos os saberes, investidos e constituídos, para promoverem a formação e qualificação profissional dos trabalhadores. Para a ergologia, a formação profissional trata-se do processo de preparação e desenvolvimento dos trabalhadores, levando em conta as particularidades e especificidades do trabalho real. Nesse contexto, a formação profissional não se limita apenas a aspectos técnicos e teóricos, mas também considera as experiências vividas pelos trabalhadores no cotidiano do trabalho, suas práticas, saberes tácitos e relações sociais (TRINQUET,2010).

Quando os participantes foram questionados se o trabalho que exercem pode promover uma formação profissional engendrada pelas empresas, todos afirmaram que sim, embora tivessem como possibilidade de resposta não e talvez. Importante ressaltar que no portal do Ministério da Educação (MEC), não existe nenhuma menção a cursos de formação ou qualificação profissional promovidos pelas empresas. As práticas educativas desenvolvidas pelas empresas não são reconhecidas pelo MEC, ocasionado assim, uma dificuldade de emissão de diplomas e certificações dos cursos de formação ministrados pelos docentes que atuam na empresa. Segundo o MEC os programas de formação e qualificação profissional devem ser elaborados para promoverem o desenvolvimento profissional e social dos trabalhadores para atenderem às necessidades da empresa.

Santos & Ribeiro (2009) são contundentes ao afirmarem que uma proposta de formação profissional orientada pela “disseminação da cultura organizacional e o atendimento do plano estratégico da empresa, não atende à necessidade social de um projeto de formação humana”. Desse modo, entendemos que a formação na empresa deveria ser um processo em que o trabalhador vivencia de forma racional a elaboração da sua autonomia profissional, em um movimento contínuo e reflexivo sobre seu trabalho e de seu lugar no mundo. Ainda seria precoce afirmar que as práticas educativas dos docentes que responderam essa questão, assumem esse papel na trajetória do trabalhador.

Os dados obtidos nesta pesquisa apontam que essa formação crítica e emancipatória pode não ser o principal objetivo dos profissionais responsáveis pelas ações educativas nas empresas. Quando eles respondem sobre o objetivo das empresas em investir nas ações educativas, grande parte das respostas remetiam a aspectos econômicos da empresa como: “melhoria de resultados”, “retenção de talentos”, “retorno financeiro”, “fazer o negócio crescer”, “desenvolver mão de obra”, “conseguir performance”, “desenvolvimento de comportamentos esperados para a sua atuação (conforme a cultura da organização)”, “tornar a empresa mais competitiva”, “aumento da produtividade”, “melhoria da qualidade dos serviços prestados”, “baixo custo na contratação de novos funcionários”. Os trechos apresentados acima são fragmentos das respostas ao questionário online, os participantes puderam expor de forma dissertativa o que acreditam ser o objetivo da empresa ao investir em programas de formação e qualificação interna. Observa-se que em 74% das respostas são questões relacionadas aos interesses da empresa.

Essa visão imediatista do processo educativo na empresa visa atender as necessidades mercadológicas da organização, e pode influenciar na postura adotada pelo docente que desenvolve seu trabalho nas empresas. Conforme Bianchetti (2010), os proponentes da educação no ambiente corporativo, a definem como um espaço interno das organizações gerenciado pela própria empresa, em busca da institucionalização de uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento de competências sujeitadas ao planejamento empresarial, a fim de garantir vantagens competitivas no mercado. Nesse sentido, uma visão unilateral do processo pode culminar em uma desatenção aos interesses dos trabalhadores, que deveriam ser o principal foco em um percurso formativo profissional.

Além do caráter economicista das respostas sobre o objetivo das empresas ao investirem em ações educativas para os trabalhadores, também emergiram respostas que evidenciam uma preocupação com o desenvolvimento do trabalhador. Nota-se que 26% das respostas incluíam elementos que evidenciam a preocupação com o processo de formação dos trabalhadores.

Expressões como "contribuir com a formação e qualificação do profissional", "fomentar o crescimento profissional e pessoal", "proporcionar um ambiente psicologicamente saudável e condições de trabalho adequadas, juntamente com programas de desenvolvimento que estimulam a prática e a experiência", e "capacitar os profissionais" foram identificadas nessas respostas. Vale ressaltar que esses apontamentos apareciam nas respostas, sempre acompanhados com argumentos vinculados ao resultado da empresa como aumento de lucro, de competitividade, de qualidade do trabalho e de produtividade. O que nos indica que é necessário um aprofundamento da pesquisa em busca dos reais objetivos por trás do discurso de desenvolvimento profissional do trabalhador.

Além das respostas apresentadas, um dos participantes aponta que as ações educativas que desenvolve na empresa são vistas pela organização como um momento de “descompressão para os trabalhadores”. Nesse caso, em particular, o docente não reconhece um comprometimento da empresa com a formação e qualificação do trabalhador, reduzindo as ações educativas a meros momentos de relaxamento na organização.

A docente Celeste defende a visão de que as práticas educativas, que se desenvolvem na empresa, não repercutem na vida dos trabalhadores para além dos limites das funções que executam no trabalho. Sobre esse assunto, Celeste é veemente na resposta afirmando que “não, eu acho que é formar para o trabalho que ele foi contratado. O cunho social quando aparece ele é muito por uma visão do gestor da área. Então a formação, seja ela de uma liderança ou de outros cargos ela é muito voltada para a atividade fim a qual o trabalhador foi contratado” (Celeste, 2022). Verifica-se que a docente não acredita na dimensão ou influência que o processo de formação dos trabalhadores pode ter na sociedade em geral. Nesse contexto, pode ser que o processo de formação não vai além da simples capacitação profissional e também não aborda aspectos sociais, como a promoção de igualdade de oportunidades, inclusão, responsabilidade social ou contribuição para a melhoria das condições sociais.

Inicialmente, o posicionamento de Celeste evidencia uma postura orientada pelo mercantilismo das relações sociais no trabalho, ou seja, o imediatismo da produção. Tal postura se aproxima dos ideais de “educação corporativa” defendidos por Meister (1999). Segundo a autora, a educação corporativa é uma iniciativa tomada por uma organização para proporcionar um processo de aprendizagem contínuo e estruturado, em linha com os objetivos estratégicos. Essa abordagem caracteriza-se por ser um sistema de desenvolvimento de pessoas baseado na gestão por competências, cumprindo o papel de vincular o desenvolvimento individual e coletivo dos trabalhadores ao planejamento estratégico da instituição. Esta prática permite que as organizações controlem seu próprio processo de treinamento e educação, otimizando o uso

dos recursos disponíveis e direcionando os programas de treinamento para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias, prioritariamente, às estratégias de negócios (Meister, 1999). Tal compreensão de práticas educativas nas empresas, aponta um uso manipulador do processo educativo na empresa. Demonstra que o interesse é, exclusivamente, a melhoria ou manutenção da qualidade do que é produzido pela empresa, ou seja, não permitir que ocorra erros na produção ou ainda aumentar o lucro.

Segundo Meister (1999), o principal objetivo da educação corporativa é exercer um controle mais rigoroso sobre o processo de aprendizagem, estabelecendo uma estreita ligação entre os programas de aprendizagem e os reais objetivos e resultados estratégicos da empresa. Ademais, a autora elabora que a educação corporativa inclui um conjunto de práticas de educação continuada estrategicamente focadas nos negócios e voltadas para uma melhor integração do capital intelectual de uma organização. A visão de Celeste é corroborada pelos argumentos de Meister (1999) que defende uma educação orientada pelos interesses das empresas, atendendo exclusivamente ao imediatismo da produção.

Trinquet (2010), chama atenção para esse fenômeno ao analisar a configuração da relação entre trabalho e sociedade em nível mundial. Segundo o autor, a relação é descrita como vertical e hierarquizada, com uma orientação predominantemente voltada para objetivos econômicos. Para Trinquet (2010) as crises financeiras recentes evidenciam a fragilidade dessa abordagem, pois não é capaz de lidar eficazmente com a complexidade inerente ao trabalho humano, tanto no âmbito social quanto econômico.

Atualmente, ao nível mundial, essa relação é muito vertical, muito hierarquizada e muito orientada conforme finalidades puramente econômicas – as sucessivas crises financeiras mostram claramente sua fragilidade –, para permitir responder eficazmente, tanto no plano social quanto no econômico, a complexidade intrínseca do trabalho humano. É no quadro de uma redefinição dessa relação social que é preciso conceber toda a problemática, caso se pretenda orientar em direção a soluções confiáveis que contemplem a maior parte das pessoas (TRINQUET, 2010, p. 111).

Diante desse contexto, o autor defende a necessidade de uma redefinição da relação social de trabalho, a fim de buscar soluções confiáveis que atendam às necessidades da maioria das pessoas. Ressaltando a importância de repensar e reconstruir a relação entre trabalho e sociedade de forma mais equilibrada e abrangente. O que não ocorre nas práticas educativas nas empresas, na visão de Celeste.

Além disso, a fala de Celeste revela o grau de implicação da figura do “gestor da área” que é determinante para condução dos processos educativos que são colocados na empresa. Esta figura do gestor, também é atravessada por valores e dramáticas, que o leva para o estado de

constante renormatização, impulsionando-o a agir desta ou daquela forma. Esta maneira de agir irá influenciar a direção dos planos pedagógicos da organização, interferindo no processo de formação profissional do trabalhador financiado pela empresa. A atitude que o docente irá tomar pode estar orientada ergologicamente em direção a uma formação profissional que não limite o trabalhador a mero executor de tarefas. Trata-se, portanto, de assumir uma postura, uma maneira de elaborar as práticas educativas na empresa e uma maneira de agir. Trinquet (2010) nos relata que ser um ergoformador é, antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento do docente diante da missão de formar trabalhadores.

Já a docente Luna apresenta uma visão pragmática sobre a repercussão social das práticas educativas dos docentes na empresa. Luna apresenta a sua perspectiva em relação ao impacto social do processo de formação dos trabalhadores dentro de uma empresa. Conforme a docente

depende da cultura da empresa, tem algumas empresas que realmente são imediatistas, é só pra resolver o problema dela, é ali apertar o parafuso e pronto. E outras que realmente não. Querem ali pessoas qualificadas, querem que seu time realmente seja qualificado, que ele tenha, realmente, condições de prestar um bom atendimento, mas que principalmente a empresa possa estar contribuindo para aquela pessoa sair dali uma pessoa melhor do que ela entrou. Então eu acredito que tem os dois tipos de empresas, mas, infelizmente, eu acho que o imediatismo está ganhando ainda (LUNA, 2022).

A fala de Luna exime o docente da responsabilidade sobre o processo educativo da empresa, apontando que a classe dominante, as demandas de mercado e o empresariado, são os verdadeiros responsáveis por definir qual será a abordagem que nortearam os docentes na empresa na elaboração de práticas educativas. Dessa forma, a resposta da docente traz uma reflexão importante sobre a intencionalidade dessas práticas nas empresas. Conforme Franco (2020) a intencionalidade pedagógica refere-se a todas as ações conscientes, planejadas e executadas pelo docente, que são desenvolvidas no contexto pedagógico, como salas de aula ou outros ambientes propícios para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a autora, a intencionalidade pedagógica vai além da simples transmissão de conteúdo, envolvendo uma intenção direcionada. Ela abrange não apenas o conteúdo em si, mas também a atitude e postura do professor/educador, bem como a aplicação de habilidades de ensino específicas que auxiliam no processo de aprendizagem do participante (FRANCO, 2020). Portanto, ter uma intenção direcionada nas práticas educativas na empresa, significa ter uma intenção clara e proposital. Nesse contexto educacional, significa que os docentes atuam com intenções conscientemente definidas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Quando essa intenção é determinada por questões de mercado, como aponta Luna, a prática

educativa dos docentes é restrita ao imediatismo da produção e não alcança dimensão social que o processo poderia atingir.

Intenção direcionada significa ter objetivos educacionais específicos e uma visão clara do que o docente deseja alcançar por meio de ações e interações em sala de aula (FRANCO, 2020). Essa intenção vai além de transmitir conteúdo, é elaborada anteriormente a ação em si. Ou seja, o docente prepara a ação educativa objetivando a atingir um resultado. No relato de Luna, fica evidente que as empresas onde ela atua estão tendenciadas a direcionar as ações educativas para garantir resultados satisfatórios da produção. As intenções abordadas podem incluir vários aspectos, como redução de custos operacionais, aumento na qualidade da produção, aumento de produtividade, como também de desenvolvimento de competências, aprimoramento técnico ou elaboração de oportunidades de aprendizado que vão além dos objetivos comerciais da empresa.

A docente Estrela possui uma visão otimista sobre a abrangência social de suas práticas como docente na empresa. Para a docente, a educação que ocorre na empresa exerce grande influência na vida das pessoas, por isso o processo de formação de trabalhadores na empresa possui um cunho social significativo. Estrela afirma, energicamente, que:

Claro, gente! Quem fala que não tem, não sabe educar, desculpa. Não tem como você não casar uma coisa com a outra, até porque é a partir da educação corporativa, por mais que a pessoa passa lá, tenha toda aquela vida escolar, tenha aquele cotidiano escolar, muitas vezes ela vai ter um direcionamento dentro de empresa tangente nessa educação corporativa. Tem um cunho, uma influência muito grande na vida da pessoa (ESTRELA, 2022).

Na concepção da docente, é impossível dissociar a formação dos trabalhadores na empresa do aspecto social, porque a aprendizagem que ocorre na empresa afeta diretamente a vida das pessoas. Uma das questões propostas pela ergologia é pensar o geral e o específico, segundo a dialética entre o universal e o singular, o micro e macro (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Nesse sentido, Schwartz e Durrive (2010) ratificam a concepção de Estrela sobre a interconexão entre o trabalho e as questões sociais. Os autores argumentam que o trabalho não é um aspecto isolado, mas sim atravessado por uma série de questões sociais e vice e versa.

O trabalho é atravessado pelas questões societárias: emprego, desemprego, evolução dos contratos e do direito, negociações salariais. Ele é igualmente perpassado por fatos que lhe são subjacentes: a mundialização, o consumo, as desigualdades, a cidadania etc. Não é, pois a Grande História que sobrevoa a vida modesta das pessoas que trabalham: os níveis microscópico e macroscópico da vida social se interpenetram. No nível mais micro de nossa atividade, valores que circulam na sociedade tomam forma e sentido – reciprocamente: as questões sociais não evoluem unicamente graças à ação dos expoentes da economia e da política, mas igualmente decorre da atividade de cada um de nós, como

fermentos de mudança. Nossas escolhas, mesmo micro, operados de trabalho, contribuem para dar uma forma à sociedade em que vivemos e vice-versa (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 249).

Portanto, quando Estrela afirma que o seu trabalho como docente na empresa pode repercutir na vida do trabalhador para além da empresa, ela está alinhada com o pensamento ergológico de que as questões micro que se desenrolam no trabalho são pautadas por questões macro que se interpõem na sociedade. Como afirma Estrela, “o que a pessoa aprende em uma empresa, por exemplo, ela não guarda aquilo só na empresa, ela leva aquilo para além, ela leva aquilo para o dia a dia, ela leva para a sociedade” (Estrela, 2022). Conforme Schwartz e Durrive (2010), a vida profissional das pessoas é inseparável das "grandes histórias" que se desenrolam na sociedade como um todo. Os autores demonstram que os níveis micro e macro da vida social estão interligados e influenciam-se mutuamente. No nível micro, ou seja, no indivíduo e no ambiente cotidiano de trabalho, os valores e as ideias que circulam na sociedade ganham contorno e significado.

Assim, compreende-se que a aprendizagem que ocorre nas formações profissionais dentro das empresas, podem ser úteis para as pessoas mesmo quando estão situadas em outros espaços, que não os seus respectivos postos de trabalho. Schwartz (2014) defende a ideia de que a aprendizagem é transferível e pode ser aplicada em diferentes contextos. Segundo o autor, as competências desenvolvidas em um determinado ambiente de trabalho podem ser utilizadas e adaptadas para situações diversas. Portanto, as aprendizagens adquiridas nas formações profissionais nas empresas podem ser úteis em outros espaços, extrapolando os limites do posto de trabalho. Luna reafirma essa ideia ao dizer que:

O desenvolvimento de competências não é só para vida pessoal ou vida profissional. As vezes tem algum conhecimento que você utiliza só dentro daquela empresa, mas existem competências que não, essas competências você vai levar aquilo ali, independentemente de qualquer outra profissão que você tiver você vai utilizar essas competências (LUNA, 2022).

A docente Luna acredita que os saberes, habilidades, competências e conhecimentos não se limitam à vida pessoal ou profissional de uma pessoa. Existem certos conhecimentos e habilidades que só podem ser aplicados dentro de uma empresa específica ou contexto de trabalho determinado. Ou seja, são mais específicos, restritos e não necessariamente úteis para outras profissões ou áreas de atuação. No entanto, esta docente afirma que também existem habilidades mais amplas e que podem ser aplicadas em diferentes situações e qualquer que seja a ocupação. Essas habilidades se mostram valiosas porque além de sua diversificada



aplicabilidade, podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo da pessoa. São habilidades que podem ser aplicadas em diversas situações além do âmbito de uma empresa ou ocupação específica. Essa reflexão de Luna remete à noção de saberes investidos no corpo-si, que são acessados pela pessoa em situações variadas ao longo da vida.

Conforme Schwartz (2014) a pessoa, definida pelo seu "corpo-si", acumula experiências e conhecimentos em diferentes contextos da vida, sobretudo por meio da linguagem. O "corpo-si" refere-se à entidade que incorpora a pessoa como um todo, incluindo tanto o aspecto físico, psicológico e espiritual. Schwartz (2014) destaca que o "corpo-si" acumula uma variedade de experiências e conhecimentos de formas diversas. Esses saberes podem ser adquiridos através do trabalho, que é um contexto onde muitas habilidades e conhecimentos são desenvolvidos. No entanto, a acumulação de conhecimento não se limita apenas ao trabalho, mas ocorre em várias situações da vida. Além disso, o autor reconhece que a vida está constantemente apresentando ao corpo-si uma série de escolhas e ajustes em diferentes níveis, desde pequenas decisões diárias até desafios mais complexos. Isso implica que o corpo-si deve estar aberto e disponível para se adaptar e responder a essas demandas e mudanças que a vida apresenta.

Esse mesmo argumento surge na fala da docente Celeste que, de forma sucinta relembra as experiências que já teve como docente nas empresas e afirma que os conhecimentos que os trabalhadores constroem na empresa podem ser usados em outros aspectos da vida:

Alguns eu acredito que sim, principalmente os conhecimentos mais voltados para competências comportamentais, né? Tinha aulas por exemplo de inteligência emocional. Inteligência emocional você vai usar em qualquer aspecto da sua vida. Tinha alguns conhecimentos tipo relacionamento interpessoal, você vai ter relações interpessoais em qualquer ambiente. Então acredito que sim, que tinha conhecimentos que ele podia fazer essa transposição didática, né? E levar para outros aspectos da vida dele (CELESTE, 2022).

Na concepção de Celeste, parte do conhecimento produzido em uma determinada situação, por exemplo, um curso voltado para habilidades comportamentais dentro das empresas, pode ser aplicado em vários aspectos da vida. A docente exemplifica com algumas aulas que ela própria já elaborou e ministrou em empresas, como inteligência emocional e relacionamento interpessoal, que são conhecimentos úteis em qualquer ambiente ou situação. Celeste acredita que esse conhecimento possibilita o que ela chama de "transposição didática", ou seja, a capacidade de transferi-lo e aplicá-lo a outros aspectos da vida da pessoa. Isso significa que essas competências e habilidades não se limitam ao ambiente em que foram originalmente adquiridas, podendo ser utilizadas nas mais diversas situações. Celeste, portanto, defende a ideia de que certos conhecimentos e habilidades desenvolvidos no trabalho são

transferíveis e empregáveis em muitas áreas diferentes da vida, além do contexto específico em que foram aprendidos e aplicados. Esta concepção de acordo com alguns princípios da ergologia de que os conhecimentos e habilidades adquiridos no trabalho podem ser aplicados em diversas áreas da vida (SCHWARTZ, 2000, 2004, 2010).

Isso em função de que a ergologia enfatiza a importância da atividade humana, em especial a atividade de trabalho. A abordagem ergológica reconhece que o trabalho é apenas uma área da vida em que um indivíduo se envolve e que várias atividades se sobrepõem e afetam umas às outras (SCHARTZ, 2004). Desta forma, as competências e conhecimentos adquiridos no trabalho não se limitam a esta situação e podem ser aplicados a outras áreas da vida. Além disso, a ergologia enfatiza que o trabalho requer diferentes habilidades. O trabalho é uma atividade complexa que exige a mobilização de diversos saberes e habilidades técnicas e sociais (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Essas habilidades geralmente incluem a capacidade de resolver problemas, comunicar-se com eficácia, trabalhar em equipe e tomar decisões, que são habilidades valiosas em muitas áreas da vida.

Outro aspecto importante é a compreensão de que as competências não são apenas individuais, mas coletivas. No trabalho, as pessoas interagem e colaboram umas com as outras para compartilhar conhecimentos e experiências (SCHWARTZ, 2000). Esta interação social e construção coletiva do conhecimento amplia o alcance das habilidades adquiridas no trabalho ao permitir que sejam aplicadas em diferentes situações e situações. Além disso a ergologia enfatiza a importância da reflexividade e da capacidade de aprender ao longo da vida. Refletir sobre as experiências de trabalho fornece as pessoas insumos e conhecimentos que podem ser aplicados em outras áreas de suas vidas.

Retomando a resposta de Estrela sobre o impacto social da educação na empresa, destaca-se o argumento que ela utiliza para se justificar: “Quem fala que não tem, não sabe educar” (ESTRELA, 2022). Para reafirmar seu posicionamento, a docente sugere que aqueles que negam o aspecto social do processo de formação na empresa não compreendem o papel da educação. Para Paulo Freire (1976), não existe apenas um modelo exclusivo de educação, mas educações, no plural. O autor reconhece formas diferentes das pessoas partem do que são para o que querem ser. Freire (1976) sintetiza as educações em dois tipos que ele denomina de educação “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e a outra denominada educação libertadora, que tem o poder de fazer as pessoas se basearem no que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas.

Sendo assim, quando Estrela se refere ao papel da educação, ela considera as duas possibilidades apresentadas por Freire (1976). O docente que atua na empresa tem diante de si

a oportunidade de proporcionar ao trabalhador não um instrumento para trabalhar, mas sim uma maneira de construir a vida, por meio de suas práticas educativas. Propondo soluções educativas que levam o trabalhador a refletir sobre a sua própria realidade e tomar consciência de que são incompletos, inconclusos e inacabados, como todos os seres humanos. Para Freire (1976) esse seria o papel da educação, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 1976, p. 64). O autor ainda completa afirmando que “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (FREIRE, 1976, p. 64).

Outro elemento que surge na fala de Estrela, é uma sutil crítica ao modelo de educação escolar. Para a docente mesmo que as pessoas já tenham passado por uma educação escolar formal, a educação corporativa oferece direcionamento e influência consideráveis em suas vidas. De acordo com Santos (2004), este mesmo argumento é utilizado pelo empresariado para justificar os investimentos em um modelo de educação interna nas empresas. A autora afirma que “o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais formais e não-formais, materializados em programas de educação corporativa, “adoção” de escolas, etc.” (SANTOS, 2004 p. 2). Este argumento é fortemente utilizado por aqueles que defendem a chamada “educação corporativa”.

As empresas mais bem-sucedidas, ao invés de esperar que as escolas tornem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa. Abandonaram o paradigma de que a educação seria um capítulo da responsabilidade social da empresa e passaram de forma muito pragmática a entender que o diferencial decisivo de competitividade reside no nível de capacitação em todos os níveis de seus funcionários, fornecedores principais, clientes e até mesmo membros da comunidade onde atuam (MEISTER, 1999, p. 15).

A autora, que é uma defensora do modelo de educação corporativa, alerta sobre uma mudança de abordagem adotada pelas empresas em relação à educação e sua relevância para o meio empresarial. A autora afirma que ao invés de esperar que as escolas ajustem seus currículos para atender às necessidades das empresas, optaram por trazer a educação para dentro de suas organizações. Este apontamento leva ao questionamento se a educação escolar deveria mesmo ser orientada pelas questões e necessidades das empresas. É importante notar que esse questionamento carece de uma base coerente, ignora importantes aspectos teóricos e empíricos e levanta questões sobre sua validade e contribuição para o debate em torno da educação (SANTOS, 2004; QUARTIERO & BOANCEHTTI, 2005; CRUZ, 2010).

Na visão crítica dos autores Quartiero e Bianchetti (2005), a educação corporativa

configura uma alternativa do empresariado para o processo contínuo de aprendizagem do trabalhador, evidenciando um caráter reducionista da tentativa de compensar possíveis falhas causadas pelo ensino tido como "tradicional" pelo capital. Santos (2004) corrobora ao ressaltar que o surgimento do modelo de educação corporativa é a estratégia mais sofisticada do capital para a reprodução da força de trabalho. A mesma autora alega que o fato de a educação tradicional não ser orientada para a formação de competências empresariais é usado como argumento no discurso do capital em prol da educação corporativa.

Santos (2004) discute a mudança do papel do Estado em relação aos projetos de educação que se voltam cada vez mais para a economia, ou seja, para as empresas. Essa mudança é justificada por mudanças nas bases técnicas do trabalho, que passa de um modelo fordista para um modelo de acumulação flexível. O modelo fordista refere-se ao sistema de produção em larga escala desenvolvido por Henry Ford baseado na produção em massa, padronização e divisão do trabalho. Porém, com o desenvolvimento econômico e tecnológico, surgiu um modelo de acumulação flexível, caracterizado por uma produção mais ágil, adaptável e diversificada, com ênfase na inovação e na demanda do mercado.

De acordo com Santos (2004), o discurso hegemônico, que é o discurso que domina ou prevalece em determinados contextos, essa mudança na base tecnológica do trabalho cria a necessidade de novos tipos de trabalhadores orientados para os valores e exigências corporativas. Esse trabalhador deve ter um etos, um conjunto de ética ou valores que se alinham com as necessidades e expectativas da empresa. Cria assim, uma transferência de responsabilidade, do Estado para a economia, para implementação dos projetos educacionais, com base na necessidade de formar profissionais que se adaptem às necessidades do mundo do trabalho em constante mudança e promovam a competitividade e a produtividade (SANTOS, 2004). Essa mudança reflete uma visão da educação como meio de atender às necessidades do setor empresarial e moldar o perfil dos trabalhadores de acordo com as necessidades das empresas.

Essa compreensão de um modelo de educação orientado pela economia e pelas empresas, também surge na fala de Estrela em outro trecho da entrevista. A docente explica que a educação patrocinada pela empresa muitas vezes adota uma abordagem restrita, adaptada aos interesses comerciais da empresa e não necessariamente beneficia os trabalhadores em termos de desenvolvimento crítico e emancipatório. Isso porque o ambiente de trabalho é organizado em torno do lucro e não estimula o questionamento ou a reflexão sobre as práticas e políticas organizacionais.

A empresa traz a educação de uma maneira que está muito voltada ao negócio dela. A empresa quer, muitas vezes, está mais interessada em adestrar o educando dentro das regras de negócios que ela tem, do que de trazer essa ideia analítica, crítica emancipatória. Porque isso seria muito interessante para o trabalhador, isso seria muito bom pra ele...imagina a gente falar uma coisa, ou ele conhecer uma prática da empresa que não é condizente com que ele aprende na sala de treinamento. Isso geraria questionamentos, e a gente sabe que a indústria não está trabalhando em prol de questionamentos de quem está lá dentro. Ela trabalha em prol do lucro (ESTRELA, 2022).

Deste modo, Estrela critica o fato de que as empresas adotam abordagens educacionais voltadas principalmente para seus próprios interesses comerciais. Ao invés de promover uma educação analítica, crítica e libertadora, as empresas preferem uma educação que adapte os trabalhadores às suas próprias regras e necessidades de negócios. A ênfase está na conformidade e na eficiência dentro dos parâmetros corporativos estabelecidos, ao invés de promover uma abordagem reflexiva e questionadora da realidade. Assim, para Estrela essa abordagem unilateral com fins lucrativos não é necessariamente benéfica para os trabalhadores. Dúvidas podem surgir quando os funcionários aprendem sobre práticas e realidades organizacionais que contradizem o que é ensinado em sala de treinamento. No entanto, a empresa não está interessada em incentivar as reflexões críticas dos trabalhadores, pois seu principal objetivo é gerar lucro.

A questão sobre se a empresa deveria ser também responsável por promover a educação na sociedade e a escola deveria se dedicar a formar trabalhadores para a atuação nas empresas é complexa e multifacetada. A empresa é essencialmente uma entidade com fins lucrativos, o seu esforço é direcionado para maximizar os ganhos e garantir uma sustentabilidade econômica. No entanto, o trabalhador desempenha um papel importante nesse processo empresarial, e investir na sua formação e qualificação pode contribuir para o alcance dos objetivos da empresa. A escola, por sua vez, se propõe a promover uma formação abrangente e crítica, que procura aprimorar as capacidades intelectuais, sociais e ética das pessoas. O processo de formação escolar busca preparar a pessoa não apenas para as vivências no mundo do trabalho, mas também como cidadãos ativos na sociedade, capazes de exercerem suas cidadanias.

Ambas as instituições ocupam espaços distintos na sociedade, porém suas atuações podem ser complementares. Mesmo a empresa investindo nas ações educativas, é relevante ponderar que a formação profissional não deve ser reduzida a treinamentos técnicos e adestramento profissional visando a adaptação às regras corporativas. É importante para os trabalhadores desenvolverem habilidades sociais, críticas e reflexivas que lhes permitam compreender o contexto mais amplo de suas ações e tomar decisões conscientes e éticas. Uma educação analítica e libertadora, como mencionado por Estrela, pode trazer benefícios para os

trabalhadores e para a empresa, promovendo o desenvolvimento de profissionais capacitados, autônomos, conscientes e críticos.

Fica evidente no relato de Estrela que, embora a empresa possa proporcionar um modelo educacional que busque enriquecer o repertório sócio cultural dos trabalhadores, capacitando-os a se envolverem criticamente com as questões do seu trabalho, isso não ocorre. As empresas preferem adotar abordagens educacionais voltadas para seus próprios interesses comerciais, priorizando a conformidade e a eficiência em detrimento de uma educação analítica, crítica e libertadora. Talvez porque as empresas geralmente buscam maximizar sua produtividade e eficiência, o que pode levar a uma abordagem educacional voltada para adaptar os trabalhadores às suas regras e necessidades de negócios. A ideia é moldar os funcionários para que se encaixem perfeitamente nas práticas organizacionais estabelecidas, priorizando a conformidade com os procedimentos e padrões estabelecidos. Este argumento é defendido por Meister (1999), que é uma das precursoras da fase contemporânea do movimento de educação corporativa.

Para a autora, a educação pode ser utilizada pelas empresas como veículo para ganhar vantagem competitiva, o que parece ser um esvaziamento do sentido da educação defendido por Paulo Freire (1976; 1979; 2005). A educação corporativa é um conceito que surge nas discussões corporativas como uma oportunidade de aprendizado contínuo e altamente esperado dos colaboradores. Tentativas de preencher lacunas criadas pela educação e pelas universidades que o capital considera tradicionais. Mas não há dúvida de que isso reflete mais claramente a comercialização da educação e é consistente com a orientação do Banco Mundial sobre como discutir, abordar e resolver questões relacionadas à educação (QUARTIERO & BIANCHETTI, 2005).

Sob a perspectiva ergológica, esse debate parece ser relevante, porém a ergologia apresenta concepções críticas sobre o adestramento profissional do trabalhador (SCHWARTZ, 2000; 2002; 2010; 2013b; 2014). Embora reconheça a importância do debate, a ergologia apresenta uma visão alternativa, elaborando o princípio de dupla antecipação para responder as questões pertinentes à formação profissional. Schwartz (2013b) sugere que na formação de trabalhadores não apenas sejam focadas em habilidades técnicas e conhecimentos específicos sobre o trabalho, mas que surja também elementos que o aborde a capacidade de antecipar e lidar com o impacto subjetivo e emocional do próprio trabalho, ou seja a atividade. Isso inclui preparar os trabalhadores para entender e gerenciar as demandas, imprevistos, renormatizações, desafios e impactos pessoais e emocionais que surgem nas situações de trabalho e incentiva uma educação mais ampla e resiliente.

Esta hipótese de dupla antecipação deveria permitir responder interrogações, porque não, mal estares suscitados pela formação profissional - “grande mito do século XX”, instrumento (auto)proclamado para todos os ajustamentos demandados pelas evoluções econômicas e técnicas na vida social. Ora, entretanto, o diagnóstico frequente é aquele da decepção face à ineficácia desta formação profissional. Seria ela uma ferramenta para combater as desigualdades, o desemprego? Não somente a crise atual permite duvidar seriamente, mas sua ambição um pouco desmedida, se a confrontamos melhor como fazemos hoje e como deveríamos sempre tê-lo feito, em debates e dramáticas internas ao agir industrioso, perde bastante sua garantia, inclusive sua soberba: como se um programa de formação profissional pudesse se fabricar independentemente dos usos industriais dos homens e das mulheres no trabalho, para os quais ele deve supostamente preparar. Subentendido: Podemos conceber a formação profissional neutralizando as “tensões” que atravessam este uso industrioso do gênio humano, próprio das nossas sociedades modernas? Sociedades largamente fundadas sobre um uso mercantil do trabalho e, por isso mesmo, por diversas formas de “subordinação jurídica”? Caracterizar assim este uso é simplesmente fazer uma constatação, a reflexão crítica pode eventualmente vir depois (SCHWARTZ, 2013ba, p.22).

Com isso, Schwartz (2013b) defende uma abordagem de formação profissional que promova a capacidade de reflexão, análise e participação ativa dos trabalhadores, a fim de capacitá-los a lidar com as demandas do trabalho de maneira mais ampla e emancipatória. Pois o autor considera que o foco excessivo na conformidade e na adaptação às necessidades das empresas pode resultar em uma falta de autonomia e capacidade crítica por parte dos trabalhadores (SCHWARTZ, 2013b). O que poderia levar a uma desconexão entre o que lhes é ensinado e o que realmente experienciam no ambiente de trabalho. O olhar ergológico não objetiva, portanto, modelos de análise única. O que a Ergologia propõe é debater um outro ponto de vista no mundo organizacional: o ponto de vista do trabalho, particularmente ausente nas empresas (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010).

Diante da análise efetuada, constata-se que os elementos encontrados nas respostas das especialistas entrevistadas, apontam para uma diversidade de percepções sobre as concepções docentes. Esta constatação evidencia a complexidade da educação no contexto empresarial, a falta de consenso entre os docentes que atuam na empresa, a intencionalidade das práticas educativas no interior das empresas, a interconexão entre o trabalho e as questões sociais e a multiplicidade de atores e interesses envolvidos. Todos esses fatores influenciam diretamente nas concepções sobre a docência que esses profissionais possuem e isso têm um impacto direto no desenvolvimento das ações para a formação profissional dos trabalhadores e no alcance dos objetivos educacionais. Conhecer as concepções docentes das pessoas que atuam com a formação de trabalho na empresa é relevante, pois revela a maneira como os docentes elaboram as práticas educativas na empresa e a postura que adotam frente à missão de formar trabalhadores.

Nesta seção, buscou-se compreender quais são as concepções de docência apresentadas pelas participantes, para promover uma reflexão crítica sobre as práticas educativas adotadas.

A partir da análise dos dados foi possível identificar elementos que ajudam a compreender como essas profissionais concebem a prática docente. Além disso, buscou-se identificar as perspectivas, crenças e valores que orientam suas práticas educativas nas empresas. O trabalho do docente que atua na empresa é um fenômeno complexo e multifacetado, portanto, compreender as concepções subjacentes à docência é fundamental para promover uma prática educacional nas empresas, que atenda às demandas e desafios contemporâneos dos trabalhadores e das empresas.

## 6.2 Teias de práticas: percepções acerca das práticas educativas dos docentes que atuam nas empresas

Busca-se, nesta seção, apresentar como o docente está envolvido em ações educacionais dentro de ambientes corporativos, buscando desenvolver estratégias pedagógicas e práticas educativas para capacitar os trabalhadores, melhorar suas competências e contribuir para a formação profissional dos mesmos. Abordando aspectos como autonomia, propósito das ações educativas e participação dos trabalhadores na elaboração dos programas de formação. Essas questões são relevantes para a compreensão das práticas educativas que ocorrem nas empresas, das competências que são consideradas pelo docente no exercício de suas funções e das contribuições que os trabalhadores oferecem para a criação de programas de formação e qualificação nas organizações.

Além disso, ao investigar essas práticas, busca-se, estabelecer uma conexão entre as noções de ergologia e os relatos das entrevistadas. Passando por alguns conceitos do campo da pedagogia empresarial, além de considerar as concepções sobre profissionalidade docente e práticas educativas. Por meio dessa análise, procura-se elucidar alguns elementos essenciais que permeiam o contexto educacional nas empresas, destacando a interseção entre a educação, o trabalho e as dinâmicas organizacionais. Ademais destaca-se a importância de levar em consideração os saberes investidos dos trabalhadores na elaboração das práticas educativas que ocorrem nas empresas.

Por autonomia entende-se a liberdade de, racionalmente, fazer escolhas nos níveis micro e macro, tendo a independência necessária para a execução de uma tarefa, por exemplo. Para Freire (2004) a autonomia está relacionada à capacidade de fazer escolhas, implica decisão, liberdade, autoridade e responsabilidade. Sobre o nível micro da autonomia, Schwartz e Durrive (2010) ponderam que ela não se apresenta apenas como uma possibilidade e sim, uma necessidade para tornar viável a efetivação do trabalho. Conforme os autores o trabalhador



necessita deliberar, constantemente, para preencher o vazio das normas que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real, efetivando assim, o que denominam de renormatização. Portanto, toda pessoa em situação de trabalho, dispõe de alguma autonomia para transgredir certas normas.

Considerando a dimensão macro da autonomia, ou seja, aquilo que fica evidente, a possibilidade de escolher entre esse ou aquele, de definir entre opções diferentes e que não precisa da aprovação externa. Os docentes que participaram da pesquisa afirmam que possuem tal autonomia na elaboração de programas de formação e qualificação dentro das organizações. Em 58% das respostas os docentes alegam que possuem muita autonomia para desenvolverem suas práticas, 42% reconhecem que possuem pouca autonomia nesse processo e nenhum participante escolheu a “opção não possui autonomia”. Ou seja, todos os profissionais entrevistados admitem possuir certo nível de liberdade de escolherem como irão atuar para promoverem a formação e qualificação dos trabalhadores.

A ideia de liberdade para fazerem escolhas dos profissionais responsáveis pelos programas de formação e qualificação nas empresas, permite que adotem posturas diferentes para condução desses programas. Desse modo, o docente que desenvolve seu trabalho nas organizações pode por um lado, atuar apenas como um instrutor técnico, transmitindo informações, em consonância apenas com os interesses da empresa. Por outro lado, atuando efetivamente no desenvolvimento profissional e social dos trabalhadores, promovendo uma formação cidadã e crítica, além do tecnicismo, levando em consideração, também, os interesses dos trabalhadores. Embora ambas as situações estejam em conformidade com a estratégia empresarial, a postura assumida pelo docente é decisiva para a definição de qual modelo será adotado pela organização.

A fim de compreender melhor como o docente utiliza dessa autonomia para elaboração das práticas educativas nas empresas, foi proposto que eles respondessem quais conteúdos são mais relevantes, na perspectiva deles, para o desenvolvimento dos trabalhadores. Para elaboração de um programa de formação e qualificação, 58% dos entrevistados acreditam que o mais importante é priorizar questões comportamentais dos trabalhadores, 27% dos participantes supõem que as ações educativas devem focar nas habilidades técnicas dos trabalhadores e 15% dos participantes da pesquisa entendem que ambas as dimensões, comportamentais e técnicas, possuem o mesmo grau de relevância para a elaboração de suas práticas.

Esse resultado demonstra que ao decidir o que ensinar, a maior parte dos docentes que atuam nas empresas, privilegiam questões mais subjetivas, voltadas para aspectos do

comportamento humano. Justificado pela crença de que estimulando a mudança ou reforçando um determinado comportamento, o trabalhador possa executar melhor as suas tarefas. Levando em consideração a complexidade dos fatores que definem o comportamento humano e a imprecisão das situações de trabalho, a tarefa de listar, analisar e avaliar quais comportamentos são mais apropriados nas situações de trabalho da pessoa, para a elaboração de uma proposta educacional pode configurar um desafio difícil de ser superado, para os docentes que atuam na empresa.

Esse debate perpassa pela ideia de competência profissional, Schwartz (1998) esclarece que as transformações técnicas e econômicas no mundo do trabalho dos últimos anos conduziram as organizações para a substituição gradativa do termo qualificação pela competência. Assim tornou possível minimizar a necessidade de ajustar as pessoas às tarefas, bem como aos objetivos empresariais. Para Schwartz (1998) a competência não se limita apenas ao domínio de conhecimentos técnicos e habilidades práticas, envolve uma abordagem mais abrangente que inclui aspectos cognitivos, sociais, afetivos e éticos.

Conforme Schwartz e Durrive (2010), o desafio é definir competência para as situações de trabalho e não competência para o trabalho, desse modo o autor elabora a noção de competência industriosa e apresenta três ingredientes essenciais da competência. O primeiro refere-se às normas antecedentes – trabalho prescrito, o segundo a situação concreta de trabalho – trabalho real - e o terceiro relacionado aos valores que são convocados para a gestão da distância existentes entre os dois primeiros ingredientes.

Conforme Ramos (2009), o modelo de competência facilita a mobilidade dos trabalhadores entre diferentes situações ocupacionais, visto que uma mesma competência pode ser utilizada em diversos contextos. Desse modo é possível responder, rapidamente, as urgências e demandas do sistema produtivo cada vez mais flexível. Portanto, os programas de formação e qualificação desenvolvidos pelos docentes que atuam nas organizações, orientados ao desenvolvimento de competências, técnicas ou comportamentais, dos trabalhadores é mais bem aceito pelas empresas. Sendo assim, surge uma questão relacionada a participação dos trabalhadores na elaboração dos conteúdos que irão compor a grade da formação/qualificação interna na empresa.

Para a construção de programas de formação e qualificação dentro das empresas os docentes responsáveis podem contar com a colaboração dos próprios trabalhadores que farão parte desses programas. Porém, nem sempre os trabalhadores são envolvidos no processo de elaboração, conforme as repostas do questionários 37% dos docentes que participaram da pesquisa alegam que o trabalhador não é envolvido em nenhum momento da definição do

conteúdo ou metodologia de ensino. A grande maioria dos participantes afirma que o trabalhador contribui na elaboração das práticas educativas, sendo que 1 pessoa (5%) afirma que existe a participação do trabalhador na construção todos os programas e 11 pessoas (58%) declaram que os trabalhadores são envolvidos apenas na elaboração de programas específicos, não em todos.

Sobre a formação dos trabalhadores, Trinquet (2010) nos apresenta a seguinte questão: “Como fazer para, durante a formação profissional, colocar no cerne das preocupações educacionais a atividade real desses assalariados, de modo a se servir do saber investido?” (p.106). A resposta para esse problema, pode ser a participação dos próprios trabalhadores na elaboração das práticas educativas que irão compor o seu processo de formação. Como apontam os resultados da pesquisa, essa prática já tem sido utilizada por parte dos docentes que atuam nas empresas. Trinquet (2010) nos alerta que um processo formativo que leve em consideração as preocupações educacionais dos trabalhadores é, “antes de tudo, uma questão de postura, de posicionamento, do formador” (p.106).

A construção de práticas educativas na empresa com a colaboração dos trabalhadores, indica que os docentes, nesse aspecto, levam em consideração os interesses dos trabalhadores para a efetivação de uma prática mais aderente às necessidades da classe e a realidade do trabalho. Porém, cabe aqui uma investigação mais aprofundada para compreender como se estabelece essa relação colaborativa e até que ponto as contribuições dos trabalhadores são, de fato, incorporadas nos projetos de formação e qualificação internos da empresa.

Luna enfatiza o valor de tornar o trabalhador e a atividade de trabalho o centro do processo educacional nas empresas. Ou seja, na elaboração de práticas educativas na empresa, os trabalhadores e os saberes que eles possuem devem ser os protagonistas e não o docente ou qualquer outra pessoa encarregada da instrução nesta passagem. A docente defende que os trabalhadores devem ser a ênfase principal, e o uso de abordagens e instrumentos que estimulem o envolvimento ativo dos trabalhadores é a melhor maneira de fazer isso.

O aluno tem que ser o protagonista, não pode ser o professor o protagonista, não pode ser o educador, o instrutor, o consultor, quem quer que seja que esteja ali na frente não pode ser ele o protagonista, tem que ser as pessoas, tem que ser os alunos. E de que forma você vai fazer isso? Trazendo metodologias, ferramentas de forma que eles participem (LUNA, 2022).

Assim, Luna acredita que para a concretização de práticas educativas na empresa o método pedagógico deve incentivar os trabalhadores a participarem ativamente do processo de aprendizagem, em vez da instrução convencional centrada no formador. Isso implica a

utilização de várias abordagens e recursos que envolvam intencionalmente os trabalhadores no processo de aprendizagem, dando-lhes oportunidades de participar, interagir, cooperar e contribuir. Conforme Trinquet (2010), o primeiro princípio fundamental da ergoformação é colocar a atividade real de trabalho no centro da atenção da prática educativa, ir para além das atividades prescritas. O autor enfatiza a necessidade de entender e aceitar que o trabalho não é apenas uma série de gestos pré-programados e movimentos mecânicos. O trabalho não se limita em seguir apenas um roteiro ou aplicar um conjunto fixo de tarefas, mas também se adaptar constantemente às diferentes variáveis que existem em seu ambiente de trabalho e aos saberes que os trabalhadores carregam em seus corpos.

Da mesma maneira, Schwartz (2004), observa que, para que os saberes investidos não sejam negligenciados, é necessário tentar desmembrá-los, para dar-lhes o lugar que merecem na formação dos trabalhadores. Esta abordagem enfatiza a importância da flexibilidade, adaptabilidade e capacidade de lidar com situações profissionais inesperadas. Sobre essa questão o autor afirma que:

Esses elementos da ordem do investido na história podem ser abandonados, negligenciados e até mesmo menosprezados e essa atitude ocasiona crise em um momento ou noutro. Podemos tentar desdobrá-los porque, na medida em que há saberes, não é impossível articulá-los sobre saberes formais. Isso permite restabelecer uma relação de Inter fecundação: a perspectiva ergológica chama isto de dispositivo dinâmico a três polos: considerar, fazer falar esses saberes de experiência investidos e, a partir daí, retrabalhar, recortar os conceitos mais formais (SCHWARTZ, 2004, p.44-45).

Para Schwartz (2004), os saberes que foram sendo construídos e acumulados nos corpos dos trabalhadores ao longo tempo, em alguns momentos podem ser desconsiderados, minimizados ou mesmo abandonados, e esta atitude pode acabar resultando em uma catástrofe. Porém, o autor defende a necessidade de examinar e descrever estes saberes investidos usando o conhecimento formal. Isso implica que, embora essa informação não seja frequentemente considerada oficial ou acadêmica, ela pode, no entanto, ser incorporada e mesclada com o conhecimento que o é, ou seja, é possível restabelecer uma relação de intercâmbio e fecundação mútua entre esses saberes graças a essa integração. A ferramenta apontada por Schwartz (2004), para permitir a integração e a valorização dos saberes dos trabalhadores é o DD3P.

Na perspectiva ergológica, assim como no ponto de vista de Luna, destaca-se a importância de apreciar, respeitar e integrar os conhecimentos adquiridos com a experiência, bem como as formas pelas quais os saberes investidos podem complementar e informar os saberes constituídos, promovendo uma interação dinâmica entre os dois. Dessa forma, o DD3P se configura como a ferramenta ergológica preciosa para a elaboração e implementação de

práticas educativas nas empresas. Pois permite que o trabalhador participe de forma ativa do seu próprio processo de formação profissional. Porém, envolver o trabalhador durante as aulas na empresa, parece ser um desafio para Estrela.

É aquela coisa, tem um treinamento, tem uma oportunidade, tem uma ação de desenvolvimento, chega lá e interage, envolve. Não ficar apenas sentado na cadeira, é estar presente realmente, porque muitas vezes a gente vê isso na sala de treinamento, sabe? A gente não pode negar que as vezes as pessoas estão lá sentadas, mas elas não estão presentes no treinamento, não estão interessadas. Não se limitar só também a sala de aula, não deixar que apenas o conhecimento que ela teve ali foi o suficiente (ESTRELA, 2022).

A docente revela uma preocupação em estimular a participação dos trabalhadores nos ambientes imediatos de treinamentos e salas de aula. Ao mesmo tempo que Estrela reconhece a importância de uma postura ativa e envolvida dos trabalhadores durante os momentos de interação em sala de aula, ela possui a percepção de que, às vezes, as pessoas estão fisicamente presentes em um treinamento, mas que não demonstram interesse real ou engajamento naquilo que está sendo apresentado. A ergologia propõe o método de grupo de encontro do trabalho como uma ferramenta que pode solucionar este dilema vivido pela docente, pois no GET a ênfase é no diálogo e na interação entre os docentes, trabalhadores e especialistas para encontrar uma resposta para o problema enfrentado (TRINQUET, 2010).

De acordo com Trinquet (2010) “colocar em prática uma estrutura que favoreça a expressão e a produção de conhecimentos novos” (p. 108), seria o segundo princípio fundamental da ergoformação. Esta prática educativa contribui para criar um ambiente colaborativo e acolhedor, estimulando a participação ativa e o compartilhamento de experiências e saberes entre os participantes. Isto contribui para o engajamento dos trabalhadores, pois podem se sentir valorizados e envolvidos no processo de aprendizagem. Isso porque “trata-se de grupos, cujo intuito é alcançar soluções e não somente discussões. É essa busca de soluções relevantes em relação a um problema, que envolve todos os participantes” (TRINQUET, 2010, p. 106). Portanto, a busca por soluções relevantes, em contraste com discussões superficiais, intensifica o envolvimento dos participantes. Eles percebem que suas contribuições são valorizadas e que seu trabalho conjunto tem um propósito significativo. Isso cria um senso de propriedade coletiva e responsabilidade, fortalecendo o engajamento dos trabalhadores.

De acordo com Schwartz (2011), as reuniões do GET criam um lugar onde os saberes constituídos e os saberes investidos são tratados igualmente, sem hierarquia entre eles, assim os participantes são encorajados a refletirem e debaterem sobre seu trabalho. Sem

necessariamente ter professores e alunos, ou quem sabe e quem aprende, esse nivelamento cria uma situação que sustenta a discussão entre os dois polos e o desenvolvimento de novos conhecimentos. No entanto, todos de fato aprendem e ensinam algo em uma interação dialética. Esta atmosfera de animosidade pode estimular a participação ativa dos trabalhadores durante os momentos de interação em sala de aula.

Desse modo, o GET se apresenta como uma abordagem promissora para superar as preocupações levantadas por Estrela em relação à contribuição dos trabalhadores nas aulas. Conforme Trinquet (2010) o GET se configura como um espaço de igualdade, reflexão e debate entre os saberes constituídos e os saberes investidos, permitindo uma interação dialética que promove o desenvolvimento de novos saberes. Esta prática estimula a participação ativa dos trabalhadores e supera possíveis barreiras hierárquicas, possibilitando uma construção coletiva de conhecimento. Assim, o GET ajuda a promover um sentimento de pertencimento e engajamento, permitindo que os participantes se sintam apreciados e reconhecidos por suas experiências de vida e experiência prática de trabalho. Nesse sentido, Trinquet (2010) exemplifica que o GET não apenas possibilita a contribuição significativa dos trabalhadores nas aulas, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento de saberes, a promoção do diálogo e a construção coletiva de soluções para as questões que surgem no trabalho. Essa abordagem vai além das estruturas hierárquicas tradicionais e valoriza a diversidade de experiências e perspectivas dos participantes.

Segundo Schwartz e Durrive (2010), a base do GET é o dispositivo dinâmico a três polos, pois com o uso da técnica DD3P cada pessoa pode debater com os outros como lida com a distância que mantém em relação às normas antecedentes. O DD3P, conforme proposto pela ergologia, é uma técnica fundamental para a realização do GET. Essa técnica oferece uma estrutura sólida e eficaz para promover a colaboração, a troca de conhecimentos e a construção coletiva de soluções no contexto laboral. Celeste relata que durante as interações em sala de aula com os trabalhadores, os participantes são incentivados a trocar experiências, conhecimentos e boas práticas, ou seja, uma tentativa de implementar o DD3P.

É uma demanda que vem deles, se eles chegam a falar é porque realmente sentem falta, é uma coisa importante para eles. Eles não são convidados a construir a aula, ainda não. São convidados a falar sobre o conteúdo, a compartilhar as vivências deles, a dividir boas práticas. Isso o tempo todo a gente estimula, porque quem melhor do que eles, que estão lá na ponta para falar sobre a prática, inclusive a gente dá a abertura de dizer: “Olha se isso aqui que eu estou ensinando estiver muito nada a ver com a sua realidade me fala, porque aí a gente vai buscar algo que realmente faça sentido para vocês.” Claro que a gente já vai com um conteúdo pré-estabelecido, mas com momento de interação e construção de conhecimento coletivo onde eles possam compartilhar também. Sempre dando abertura para eles dizerem que se não tiver nada a ver com a realidade deles, nunca aconteceu, mas se não tiver mesmo eles podem falar também, podem criticar aquilo que a gente está

ensinando e dizer: “Olha isso aí pra mim não faz sentido, traz um conteúdo melhor e que faça mais sentido para a minha realidade (CELESTE, 2022).

A docente esclarece que esta estratégia surge como uma demanda dos trabalhadores, mostrando que eles carecem de uma plataforma para compartilharem suas realidades e participarem do processo de produção de saberes. Além disso, a fala de Celeste, revela que a docente reconhece e valoriza os saberes que os trabalhadores produzem sobre o próprio trabalho. Esta atitude, condiz com a postura esperada de um ergoformador, anunciada por Trinquet (2010), para o autor “trata -se, antes de tudo, de uma questão de posicionamento, de postura, de atitude, da parte do conjunto dos protagonistas” (TRINQUET, 2010, p. 100). Em outro trecho Celeste reafirma a importância de uma postura orientada pela necessidade do trabalhador que está passando pelo processo de formação na empresa.

E eu tenho esse envolvimento afetivo muito forte, eu busco realmente entender quem é a pessoa, quem é o meu aluno, qual é o momento da vida dele, se for possível, para eu entender onde eu posso ajuda-lo, qual o projeto de vida que ele tem como que eu enquanto educadora posso ajudá-lo a chegar mais perto daquele objetivo de vida que ele tem (CELESTE, 2022).

A docente demonstra uma forte ligação emocional e um interesse genuíno em compreender quem é cada trabalhador, dando ênfase para a situação pessoal e fase atual das suas vidas. O objetivo desse entendimento é identificar a melhor forma de orientá-los. Celeste menciona o anseio de entender o projeto de vida de cada aluno e como, no papel de educadora, pode acompanhá-los, também, em seus projetos e ambições pessoais. Esta postura implica em reconhecer a importância de usar uma abordagem metodológica que encoraje a flexibilidade e adaptação da atividade humana, ao mesmo tempo em que reconhece as limitações da normatização completa. Para prevenir problemas de saúde e crises, é relevante evitar a rigidez excessiva e estimular a capacidade de examinar, revisar e modificar normas e ações (TRINQUET, 2010).

Dessa forma, o DD3P também promove a criatividade e a inovação no local de trabalho, facilitando a cooperação dos participantes e o compartilhamento de ideias, o que resulta em soluções mais práticas adaptadas às realidades do local de trabalho. Schwartz 2000, elucida a fala de Celeste Ao estabelecer os três pontos importantes para o funcionamento do DD3P. Conforme o autor a ferramenta consiste em "considerar", "fazer falar" e "retrabalhar", assim o DD3P possibilita uma abordagem abrangente e integrada. O primeiro ponto, “considerar” envolve a escuta ativa e a valorização dos saberes da experiência dos trabalhadores. O segundo ponto, "fazer falar" incentiva a expressão desses saberes, promovendo um diálogo aberto e

respeitoso entre os participantes. E o terceiro ponto "retrabalhar" se concentra na reflexão e na transformação dos saberes em conhecimentos compartilhados, por meio de uma construção coletiva (SCHWARTZ, 2000).

O dispositivo dinâmico a três polos baseia-se na ideia de que o conhecimento não está apenas nas mãos dos especialistas ou dos gestores, mas também nos saberes de experiências dos trabalhadores envolvidos no processo. Essa técnica valoriza a participação ativa e a perspectiva de todos os membros do GET, criando um ambiente propício para o compartilhamento de saberes e a resolução de problemas. Para promover essa interação, Trinquet (2010) apresenta o método do processo socrático de duplo sentido, que tem como objetivo “colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência. Ou, dito conforme noções ergológicas: a prática dos processos socráticos em duplo sentido, entre os saberes constituídos e os saberes investidos, organizados no seio do DD3P” (TRINQUET, 2010, p. 95). O autor completa afirmando que essa abordagem visa valorizar a experiência que esses adultos já possuem e confrontá-la com os conhecimentos científicos estabelecidos e armazenados no patrimônio científico.

a circulação entre estes três polos de conhecimentos, o jogo dos processos socráticos em duplo sentido e os outros conceitos e ferramentas ergológicas podem auxiliar no trabalho de formação de adultos trabalhadores valorizando a experiência que trazem e confrontando-a com os saberes constituídos e estocados no patrimônio científico (TRINQUET, 2010, p.107).

Portanto, para Trinquet (2010), a conciliação entre diferentes áreas do conhecimento, a dinâmica do processo socrático em duplo sentido e o domínio das noções e ferramentas ergológicas são benéficas para a formação de adultos trabalhadores. Essa abordagem garante que as experiências que os adultos trazem sejam valorizadas e reconhecidas como um recurso importante. Além disso, promove a consideração dessas experiências com o conhecimento científico estabelecido e visa a síntese do conhecimento prático e científico. Trinquet, (2010) sugere que esta abordagem pode contribuir para uma formação mais inclusiva e gratificante dos trabalhadores e promover uma compreensão e utilização mais profundas das experiências dos adultos.

Outro aspecto importante que surge na investigação das práticas educativas nas empresas é o grau de envolvimento do trabalhador na elaboração das ações que serão desenvolvidas pelos docentes. Estrela (2022) esclarece que as práticas educativas nas empresas se referem às estratégias e métodos utilizados pelas empresas para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos trabalhadores. Essas práticas podem incluir treinamentos, workshops,



programas de capacitação, entre outros.

E aí vem toda a prática, toda a metodologia que a gente estuda, como que eu vou dar um treinamento, como que eu vou desenhar um treinamento, ou se eu vou desenvolver essa pessoa, se eu vou fazer uma ação, que ação é essa, se ela está ligada a game, se ela está ligada a pré-work, pós-work, sala de aula, sala de aula invertida, eu vejo tudo isso como práticas pedagógicas. Talvez não tão documentadas e precisas quanto acontece em ambiente escolar, sabe? Mas eu vejo que o tempo todo a gente trabalha baseado em práticas pedagógicas (ESTRELA, 2022).

De acordo com a docente, tais práticas fazem parte do conjunto de estratégias para a formação profissional dos trabalhadores, mesmo havendo menos registros formais ou documentação detalhada sobre o planejamento, implementação e avaliação das ações educativas realizadas no ambiente empresarial. Em contraponto com as práticas educativas que ocorrem em ambientes escolares, onde é comum que haja uma documentação mais estruturada, como currículos, planos de aula e relatórios pedagógicos, que são usados para garantir a consistência e a qualidade do ensino. Podem existir muitas causas prováveis para essa falta de documentação e precisão das ações educativas nas empresas. As organizações podem se concentrar menos em seguir as estruturas curriculares tradicionais e mais na aplicação prática dos conhecimentos, habilidades e conhecimentos necessárias para a realização das tarefas no trabalho.

Além do mais, as empresas costumam ter necessidades específicas e requisitos de desempenho profissional que podem exigir uma abordagem mais flexível e adaptável para o desenvolvimento de ações educativas. Sobre a existência de um código que norteia o trabalho do docente na empresa, Celeste (2022) é enfática em dizer “não que eu conheça, se existe me apresente porque eu nunca li. Que eu saiba não tem, é muito mais a própria empresa criar a sua política pedagógica e criar os seus projetos a partir dessa política do que ter algo formal ou uma lei que determine como deve ser. Inclusive faz falta”. Estrela (2022), completa dizendo que

um código, uma documentação não. Existe e assim, eu vejo que pra mim isso é muito mais pessoal, e muito das pessoas que me inspiram do que de um documento mesmo. Eu acho que uma empresa não conseguiria trazer isso de uma maneira explícita, ela não conseguiria contribuir para a nossa prática de uma maneira tão regulamentada, legislada talvez (ESTRELA, 2022).

Para a docente a inspiração e os valores pessoais são tão importantes quanto um código ou documentação formal, todavia, Estrela encontra sua motivação e direção não em um documento escrito formalizado, mas sim em pessoas que a inspiram, ressaltando a importância da dimensão pessoal e subjetiva na motivação e no compromisso com o trabalho de docente na

empresa. O que sugere que pode haver uma menor ênfase na definição clara de objetivos educacionais, na seleção de conteúdos relevantes e na aplicação de métodos de ensino por parte das empresas. Esse posicionamento da docente está alinhado ao que Trinquet (2010) defende ao afirmar que um processo de formação ergologicamente orientado “trata-se, antes de tudo, de uma questão de posicionamento, de postura, de atitude, da parte do conjunto dos protagonistas” (TRINQUET, 2010, p. 100).

Assumir uma postura orientada ergologicamente, implica em reconhecer que mesmo que o outro discorde de nós, ele pode apresentar um ponto de vista que enriquece o nosso. Nesse ponto surge outra noção importante da ergologia, o desconforto intelectual. Em outras palavras, trata-se de reconhecer e aceitar que não sabemos tudo e nunca saberemos quando se trata de lidar com pessoas, que não há verdade permanente e definitiva, que nunca há uma maneira certa de fazer as coisas (TRINQUET, 2010). Portanto, o engajamento dos trabalhadores na elaboração e desenvolvimento das práticas educativas é importante para garantir uma abordagem mais contextualizada e efetiva nas práticas educativas nas empresas. Ao envolver os trabalhadores ativamente no planejamento e desenvolvimento de ações educacionais, o docente que atua nas empresas tem a oportunidade de valorizar e colocar em prática seus saberes, experiências e perspectivas únicas. Além disso, ao incluir os trabalhadores no processo de tomada de decisão educacional, as práticas educativas estão mais alinhadas com as reais necessidades do ambiente de trabalho e levam em conta os conhecimentos necessários para o exercício da função.

Sobre a participação dos trabalhadores no planejamento das intervenções que serão realizadas nas empresas, Luna relata que é importante ouvi-los para criarem em conjunto soluções para os problemas enfrentados no cotidiano do trabalho.

Eu recebo as demandas assim: Eu queria que você viesse aqui, por que eu estou vendendo pouco, então a gente precisa treinar em técnica de vendas. Então tá. Mas eu nunca paro por aí, eu sempre procuro mergulhar um pouco mais para eu poder realmente saber o que é. Então, realmente é importante você fazer um diagnóstico, principalmente conversando com quem está te demandando, conversando com os gestores, com os líderes. Quanto mais informação você tiver, melhor você vai conseguir encontrar qual é o problema e como vai atuar no problema, Claro, tem que tentar entender o que a empresa está falando, mas se for possível de você conversar até antes com quem você vai dar o treinamento, melhor ainda. Mas se você tem a oportunidade de conversar inclusive com o aluno que você vai treinar antes é fundamental porque você vai ter bastante informação. A partir daí estabelece a metodologia que eu vou adotar (LUNA, 2022).

De acordo com Luna, a participação ativa dos trabalhadores no planejamento de práticas educativas é, portanto, um aspecto importante para promover aprendizagens relevantes e significativas adaptadas às necessidades individuais e organizacionais. A docente ressalta que

interagir com os trabalhadores com antecedência, fornece informações valiosas e uma melhor compreensão das habilidades, histórico e necessidades específicas dos trabalhadores que passaram pelo processo de formação profissional. Estas informações serão a base para decidir qual método de ensino será usada na prática educativa desses profissionais. A partir desse diálogo inicial, a docente é capaz de adaptar sua abordagem e desenvolver estratégias de ensino individualizadas condizentes às características e necessidades dos trabalhadores.

Em outro trecho Luna reafirma sua postura dizendo que busca compreender as necessidades e expectativas do trabalhador, bem como, entender as causas que levaram à busca pelo aprendizado. Por meio dessa investigação, a docente procura identificar, também, o que o trabalhador gostaria de aprender e o que realmente faz falta em sua rotina diária de trabalho. A partir dessa informação, ela empreende um esforço para trabalhar com conteúdos e abordagens que atendam às demandas e expectativas do trabalhador.

Quando eu tenho a oportunidade de conversar com a pessoa antes, com o aluno antes eu sempre pergunto pra ele. Eu tento entender as causas realmente, mas procuro realmente entender se realmente qual a expectativa dele, o que ele gostaria de aprender, o que faz falta realmente no dia a dia dele e aí eu procuro trazer isso sim. Ele precisa ver que aquilo que ele sugeriu ali atrás de alguma forma eu estou trazendo aquilo ali pra ele também. É importante (LUNA, 2022).

Coadunando com o depoimento da docente, Trinquet (2010) compartilha sua experiência pessoal e destaca informações perspicazes que não podem ser inferidas apenas em uma sala de aula. O autor salienta que os trabalhadores ficam à vontade e relaxados durante o processo no ambiente de trabalho para compartilhar, mostrar e repetir seus gestos e ações. Essa atitude reflete uma certa confiança de que os trabalhadores demonstrarão seu trabalho real e atenderão aos requisitos exigidos. Os autores consideram essa situação uma relação de pesquisa altamente benéfica, independentemente do nível hierárquico dos funcionários envolvidos. Trinquet (2010) ainda completa dizendo que “não se pode compreender o trabalho real e o agir sobre ele permanecendo sempre em uma sala de aula. É fundamental ir até os trabalhadores para falar do seu trabalho sobre o seu local de trabalho” (TRINQUET, 2010, p. 108). Portanto, assim como Luna, Trinquet (2010) acredita que “é preciso ir, se possível, ao campo, aos locais de trabalho (p.108). Este seria o terceiro e último princípio fundamental da ergoformação.

Diante do exposto, torna-se evidente a importância de valorizar os saberes investidos dos trabalhadores e promover sua participação ativa nas práticas educativas nas empresas. O método pedagógico deve colocar o trabalhador no centro do processo de aprendizagem, permitindo que eles sejam os protagonistas e contribuam com seus conhecimentos e

experiências. Isso requer abordagens e instrumentos que estimulem o envolvimento ativo dos trabalhadores, como o Grupo de Encontro do Trabalho (GET), a técnica do Dispositivo Dinâmico a Três Polos (DD3P) e o processo socrático em duplo sentido. Essas abordagens promovem a interação, o diálogo e a construção coletiva de conhecimento, valorizando tanto os saberes constituídos quanto os saberes investidos dos trabalhadores. Ao criar um ambiente colaborativo e acolhedor, as práticas educativas nas empresas podem contribuir para o engajamento dos trabalhadores, o desenvolvimento de novos saberes e a busca por soluções relevantes para os desafios profissionais dos trabalhadores.

Ao adotar estas práticas educativas, as organizações podem fortalecer a autonomia e a participação dos trabalhadores, promovendo um ambiente de trabalho mais criativo, inclusivo, colaborativo e produtivo. Essa abordagem contribui para a construção de relações mais equilibradas e democráticas no contexto laboral, potencializando o desenvolvimento individual e coletivo dos trabalhadores e a melhoria contínua das práticas de trabalho.

Portanto, ao considerar a interseção entre a educação, o trabalho e as dinâmicas organizacionais, fica evidente que a parceria e colaboração entre docentes e trabalhadores é essencial para o desenvolvimento de programas de formação e qualificação que atendam às necessidades e demandas da empresa e dos trabalhadores. O reconhecimento da importância dos saberes investidos dos trabalhadores e a valorização da sua participação ativa no processo de aprendizagem são fundamentais para a construção de um ambiente educacional mais engajador, produtivo e transformador dentro das empresas.

## 7. RECURSO EDUCATIVO

O Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre da Faculdade de Educação da UFMG apresenta a proposta de contribuir para a melhoria da educação brasileira. Por esse motivo as investigações que ocorrem no âmbito do Promestre são voltadas para a produção de conhecimento e aprimoramento de profissionais da educação. São pesquisas aplicadas que intencionam a intervenção na realidade da educação brasileira.

Dentre os objetivos do Promestre, cabe ressaltar, capacitar os profissionais da educação, fornecendo-lhes instrumentos para a análise e para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a torná-los mais preparados para enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem de conhecimentos, de normas de convívio social e de valores e atitudes necessárias à formação humana. Uma das formas de efetivação dos objetivos estabelecidos pelo Promestre é a proposta de elaboração de um recurso educativo, que reflita as análises realizadas à luz dos referenciais teóricos utilizados. Desse modo, o Promestre procura desenvolver pesquisas aplicadas, ou seja, pesquisas que tenham como foco a intervenção nos espaços de educação escolar e não escolar.

Como proposta de recurso educacional dessa pesquisa, pretende-se a elaboração de uma proposição de formação para docentes que atuam nas empresas, norteadas pelos princípios da ergoformação. Ou seja, uma proposta de formação voltado para docentes que desenvolvem seu trabalho no âmbito corporativo. A partir desse o processo formativo como recurso educacional, profissionais docentes que exercem seu trabalho nas empresas poderão ter mais uma referência para a formação de trabalhadores.

No cotidiano empresarial, os docentes corporativos são impelidos a suprir uma necessidade de constante atualização de seus conhecimentos e práticas, visto que estão em um contexto fortemente influenciado pelas transformações sociais e por diversos fatores atrelados ao processo de produção. Portanto, a elaboração de uma proposta de formação voltado para os profissionais docentes que atuam na formação e qualificação de trabalhadores nas empresas pode promover um espaço para a construção de conhecimentos e fomentar discussões que contribuam para a sua prática profissional.

Entende-se que ergoformação se refere a uma prática ergologicamente voltada para a formação de trabalhadores em situação de trabalho. Ela se mostra como uma alternativa relevante para embasamento das práticas educativas em ambiente de trabalho. As ferramentas e técnicas desenvolvidas pela ergoformação, a partir das noções da ergologia, possibilitam a construção e circulação de saberes mais aderentes à realidade do trabalho. De acordo com a

ergologia os conhecimentos e os saberes não são permanentes, eles se transformam, significam e se ressignificam ao longo do tempo. Portanto, dessa forma, emerge a necessidade de constantemente estar em aprendizado. Trinquet (2010), ressalta que a questão primordial do processo de ergoformação é: “Como fazer para, durante a formação profissional, colocar no cerne das preocupações educacionais a atividade real desses assalariados de modo a servir do *saber investido*? E por que deve fazê-lo?” (p. 106). Sendo assim, entende-se que uma formação pautada pelo paradigma ergológico deve priorizar os saberes que os trabalhadores possuem sobre as suas práticas.

Para estimular os docentes corporativos a uma reflexão sobre suas práticas, buscando uma articulação dos saberes que eles possuem a partir de uma metodologia qualificada, será estruturado um processo formativo promovendo uma reflexão acerca do papel da docência e das práticas educativas que correspondam às necessidades contemporâneas, relacionando esses aspectos à integração dos mundos do ensino e do trabalho. Pretende-se dessa forma, contribuir para o aprimoramento das práticas desses profissionais, bem como a construção conjunta de um conhecimento específico e ergológico necessário ao exercício da profissão docente nas empresas pautadas pela ergoformação.

A proposta da formação é a aplicação de um *workshop* para a articulação entre o aprendizado prático, a interação entre os participantes e a socialização de saberes sobre a profissão. Compreende-se *workshop* como um evento ou encontro com a finalidade de intensificar conhecimentos de um determinado tema, trocar experiências e desenvolver habilidades práticas em um ambiente colaborativo e participativo (INEICHEN, 2011). Assim como *workshop*, o termo oficina também é amplamente utilizado para descrever práticas educativas, porém, optou-se por adotar a palavra inglesa por ser mais habitual nos ambientes corporativos. A finalidade de definir o formato de *workshop* para a formação é constituir um ambiente de convivências propícias ao desenvolvimento do pensamento criativo.

Optou-se por esse recurso educativo por dois motivos principais. Primeiro, a familiaridade do docente corporativo com os processos formativos e a relevância que eles atribuem a ações educativas. E segundo, a intencionalidade de inspirar os docentes que atuam em empresas com mais uma alternativa de proposta pedagógica, tendenciada a levar em consideração, também, os interesses dos trabalhadores. Acredita-se que, por se tratar de uma formação, o profissional que passar por esse processo pode se tornar um multiplicador das práticas aprendidas, perpetuando assim a intenção do pesquisador de convergir os interesses da empresa e os interesses do trabalhador nas práticas pedagógicas adotadas nas empresas.

Para elaboração dessa proposta de formação será utilizado autores da área de formação

docente e da ergologia para o embasamento teórico do recurso educativo. Para a fundamentação dos processos de formação docente, recorreremos ao autor António Nóvoa (1992), por se tratar de uma discussão pautada mais no aspecto profissional do docente, ao invés da dimensão acadêmica. O autor Maurice Tardif (2000) contribui para elaboração dessa proposta com suas reflexões acerca da valorização dos saberes profissional dos docentes no seu processo formativo. Para a elaboração de uma proposta alicerçada no paradigma ergológico utilizaremos os autores Yves Schwartz, Louis Durrive e Pierre Trinquet. Esses autores elaboram a noção de ergoformação e como esse processo pode ser utilizado no ambiente de trabalho.

### 7.1 Norteadores da formação de docentes corporativos

Os norteadores da formação de docentes corporativos são os elementos que constituem a proposta de ementa do recurso educativo. Todas as ações do processo de formação serão pautadas por esses princípios. Pois assim, a proposta de formação para docentes que atuam nas empresas estará alicerçada em concepções da ergoformação e no autorreconhecimento do profissional que atua nas organizações. Sendo os seguintes princípios:

- Reconhecer o trabalho docente corporativo no cenário empresarial, analisando a dimensão ética e social que o tipifica;
- Reconhecer e conhecer aspectos teóricos e conceituais da docência em ambiente corporativo e noções desenvolvidas pela ergologia;
- Problematizar a prática educativa orientada pelos princípios da ergoformação;
- Possibilitar a troca de experiências entre as pessoas;
- Propor alternativas que sirvam de subsídios para a solução de situações-problemas pautadas pelo grupo;
- Compreender o trabalhador-aluno de uma forma integral, assim como valorizar os saberes que os trabalhadores-alunos possuem.

### 7.2 Objetivos da formação de docentes corporativos

O principal objetivo do *workshop* para a formação de docentes corporativos em ergoformação é proporcionar a esses profissionais contato com conhecimentos e habilidades específicas relacionadas à ergologia. Assim pretende-se que esses docentes sejam capazes de

elaborarem práticas educativas que promovam o aprendizado e também a saúde e o bem-estar no ambiente de trabalho. Com o *workshop* busca-se dotar os docentes corporativos de competências necessárias para aplicar princípios da abordagem ergológica em suas práticas profissionais, visando a valorização dos saberes investidos e a complexidade da atividade humana de trabalho.

Com o *workshop* pretende-se familiarizar os docentes com as noções elementares da ergologia, abordando temas como a construção de saberes, os saberes constituídos e os saberes investidos, o trabalho prescrito e o trabalho real, a noção de atividade, a necessidade de renormatização. Considera-se que essas noções são relevantes no momento de conceber programas de formação e qualificação profissional para os trabalhadores. Através de discussão, atividade em grupo, apresentações, estudos de caso e atividades práticas, os docentes serão estimulados a refletirem sobre as melhores práticas de ergoformação e como aplicá-las em seu contexto profissional.

#### 7.2.1 Objetivo geral da formação de docentes corporativos

- Apresentar aos docentes corporativos os conhecimentos e habilidades relacionadas à ergoformação, de forma a possibilitar a elaboração de práticas educativas que promovam o aprendizado, saúde e bem-estar no ambiente de trabalho, por meio da aplicação dos princípios da abordagem ergológica, valorizando os saberes investidos e compreendendo a complexidade da atividade humana de trabalho.

#### 7.2.2 Objetivos específicos da formação de docentes corporativos

- Resgatar a identidade profissional do docente corporativo.
- Socializar os conceitos sobre a ergoformação.
- Estimular a valorização do saber investido dos trabalhadores na elaboração de práticas educativas pelos docentes corporativos.
- Tornar o docente corporativo um agente multiplicador da ergoformação.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa dissertação surgiu a partir da vivência de mais de 17 anos como docente corporativo em organizações de iniciativa privada. Consideramos que a experiência profissional é um elemento valioso que pode questionar a perspectiva de um pesquisador, proporcionando uma compreensão mais aprofundada sobre as nuances e desafios de um determinado campo. No decorrer do seu percurso profissional, o pesquisador e autor dessa dissertação teve a possibilidade de vivenciar os desafios e as limitações da docência em ambientes corporativos. Além da experiência profissional, o contato com a linha de pesquisa Trabalho e Educação do programa PROMESTRE foi um fator determinante para a escolha e aprofundamento de suas questões.

Observou-se nesse período como o processo educativo nas empresas é influenciado pelas peculiaridades do mundo corporativo, as demandas de produtividade e a centralidade nos resultados, são fatores que intervêm diretamente no trabalho do docente nas empresas. Diante desse cenário, surge o interesse de voltar a atenção para os docentes corporativos que ficam as responsabilidades sobre a formação e a qualificação dos trabalhadores. Evidencia-se aqui alguns pontos da controversa realidade das práticas educativas que se desenvolvem nas empresas, a partir do ponto de vista dos docentes que são os responsáveis por essas ações dentro das organizações.

A análise desses dados indica que existe um processo formalizado de práticas educativas nas organizações sendo elaborados e implementados por profissionais que utilizam das suas próprias experiências de trabalho. Entretanto eles percebem que carecem de uma formação pedagógica para assumirem a função de formadores nas empresas. Com a defasagem na formação desses profissionais, o processo ensino-aprendizagem nas empresas pode não ocorrer de forma eficiente e alicerçada em referenciais teóricos claros. Como vimos, os saberes constituídos são tão importantes quanto os saberes investidos para o exercício de qualquer profissão.

Os dados produzidos demonstram, também, que essa formação pedagógica é desvalorizada pelas empresas, talvez sustentada pela falsa crença de que ao pedagogo caiba, apenas, o papel de atuar na educação infantil e no ensino fundamental I. Desconsidera-se assim a formação do pedagogo para atuar em organizações não escolares, onde se dão os processos educativos, bem como as contribuições que as teorias pedagógicas poderiam trazer para o processo de formação dos trabalhadores.

Por outro lado, as necessidades e perspectivas dos trabalhadores, podem ser levados em

consideração na elaboração e concretização de práticas educativas pelos docentes, para promover a aprendizagem em um contexto empresarial. Diante desse paradoxo a pesquisa se propôs a responder a seguinte questão: As práticas educativas dos docentes que atuam na empresa coadunam com a noção de ergoformação? Buscou-se com esta questão investigar a relação entre as práticas educativas dos docentes em ambiente corporativo com as noções de ergoformação desenvolvidas pela abordagem ergológica. Isso implica analisar as estratégias adotadas pelos docentes nas organizações levando em consideração a atividade humana de trabalho, para compreender as possibilidades de aplicação das noções da ergologia na promoção de uma formação profissional.

Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam nas empresas se aproximam da noção de ergoformação, e dentre os objetivos específicos estão identificar os campos de atuação desses profissionais, caracterizar as suas práticas educativas e propor uma formação profissional para os docentes que atuam em organizações. Como instrumentos para a produção dos dados, inicialmente, foi encaminhado um questionário eletrônico para os contatos pessoais, aproximadamente trinta pessoas que atuam em empresas em algum setor que promove a formação dos trabalhadores. Esse primeiro momento buscou a aproximação com esses profissionais e levantamento de algumas informações iniciais acerca das atuações no campo de pesquisa. A partir do questionário eletrônico foi possível selecionar três docentes corporativas que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos pelo pesquisador. Com esses três docentes corporativos foi realizado uma entrevista semiestruturada e individual a fim de se aprofundar nas questões pertinentes a esta pesquisa.

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica para contextualizar o problema de pesquisa. A partir de autores como Custódio e Fonseca (2005), Teixeira (2001), Frigotto (1995), Antunes (1995) e Schwartz (2010), foi possível compreender que o mundo do trabalho vem passando por grandes transformações, tanto na dimensão material quanto na dimensão imaterial. As empresas e trabalhadores procuram, nesse contexto, mecanismos para se adaptarem ao ritmo e intensidade das mudanças no mundo do trabalho e encontram uma alternativa no investimento de tempo e recursos para promoção de formação e qualificação profissional. Meister (1999) aprofunda esse debate ao propor o conceito de educação corporativa, cujo principal objetivo é aumentar a vantagem competitiva das empresas no mercado por meio de trabalhadores cada vez mais especializados e envolvidos no processo de produção. Porém outras correntes de autores como Santos e Ribeiro (2009), Mattos e Bianchetti (2011), Peixoto Filho e Silva (2014), tecem críticas a esse modelo de educação na empresa e

argumentam que é necessário evidenciar e considerar os interesses dos trabalhadores no processo de formação profissional.

A formação profissional proposta pela abordagem ergológica é a ergoformação, que tem como fundamento a centralidade na atividade humana de trabalho. Conforme Trinquet (2010), essa abordagem enfatiza a compreensão e a transformação do agir humano e reconhece a relevância do saber investido e das práticas de trabalho. O intuito da ergoformação é facilitar aquisição de conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a realização do trabalho. Além disso, a ergoformação propõe a construção coletiva de conhecimento, a troca de experiências entre os trabalhadores e o desenvolvimento da capacidade de lidar com o ineditismo do encontro entre o trabalhador, o trabalho e o meio. Os saberes produzidos no trabalho real e acumulados no corpo-si das pessoas, são preciosos e ganham relevância no processo de formação embasado pelos pressupostos ergológicos.

Com a primeira parte da análise dos dados, obtidos por meio do questionário eletrônico, foi possível perceber que existe uma atuação intensiva dos docentes nas organizações. O perfil dos voluntários que responderam ao questionário é composto por pessoas jovens, em sua maioria com idade que variam de 31 a 40 anos; e possuem formação acadêmica em diversas áreas de conhecimento, apenas 21% das pessoas respondentes possuem formação pedagógica. Essa constatação revela que as empresas podem não priorizar a formação pedagógica ao selecionar pessoas para exercerem as funções de formador profissional dos trabalhadores. Dessa forma, os profissionais que atuam como docentes nas organizações utilizam-se, frequentemente, dos saberes que foram construídos pela experiência para exercerem suas funções. Esse fato fica evidenciado em outro ponto da análise, onde a maior parte dos respondentes afirmam que a experiência e o conhecimento específico são os elementos mais importantes para a atuação do docente corporativo. Para a ergologia, estes saberes práticos, compõem os saberes investidos (TRINQUET, 2010), e remetem a especificidade da competência adquirida a partir das vivências.

Embora os dados apontem uma contradição nesse aspecto, uma vez que na concepção da maioria dos respondentes a formação acadêmica é importante para a atuação como docente na empresa. Os saberes acadêmicos são chamados na ergologia de saberes constituídos (Trinquet, 2010), por pertencerem a categoria de saberes sistematizados e organizados conforme o rigor científico. Dessa forma compreende-se que os profissionais que responderam ao questionário eletrônico estimam mais os saberes investidos em detrimento dos saberes constituídos, embora, reconhecem a relevância dos saberes constituídos. Talvez a falta de

exigência de uma formação pedagógica, por parte da empresa, conduza os docentes que atuam nas organizações a privilegiarem os saberes investidos, e os conhecimentos como didática, técnicas de ensino e avaliação fiquem em segundo plano. Essa característica pode ser resultado de uma cultura imediatista de grande parte das empresas, que priorizam o resultado do trabalho com excessiva atenção para os valores dimensionados.

Mesmo diante desse paradoxo, os dados revelam que os docentes que atuam na empresa possuem autonomia para a elaboração e execução de práticas educativas no ambiente corporativo. São eles os responsáveis por definir os conteúdos, as metodologias, os temas que serão abordados, o tempo de duração das intervenções e aulas e até mesmo o local onde ocorreram as aulas. Dessa forma, atuação desses profissionais orientada pelas noções desenvolvidas pela ergologia, em especial a ergoformação, é uma questão de escolha. Tal escolha é pautada nos saberes e experiências que os docentes carregam consigo, e até mesmo no que tange ao conhecimento construído, que influenciam a postura que será adotada na execução do trabalho. Trinquet (2010) afirma que adotar as práticas orientadas pela ergoformação é antes de tudo uma questão de postura. Ou seja, a autonomia que esses profissionais afirmam possuir no trabalho, podem levá-los a uma atitude ou postura condizente com os fundamentos ergológicos da ergoformação.

A postura, nesse sentido, não se refere apenas à posicionamento físico, mas também às escolhas teórico-metodológicas fundamentados pela democratização do processo formativo e aos esforços necessários para implementar a formação profissional. Isso requer abertura para abordagens que coloquem a atividade humana de trabalho no centro e reconheçam a importância dos saberes investidos e práticas de trabalho na formação profissional. Ou seja, é necessário estar disposto a compreender e transformar a ação humana no trabalho valorizando as experiências e saberes investidos dos envolvidos e para isso a autonomia é fundamental. Se esses profissionais desconhecem a abordagem ergológica, podem até ter práticas que se aproximam da ergologia, porém não teriam o domínio das técnicas, ferramentas e noções do arcabouço teórico da ergologia. Por isso, a proposta de uma formação com esse embasamento teórico para os docentes que atuam nas empresas, surgiu como produto ou recurso educativo dessa pesquisa.

A atuação autônoma do docente nas empresas permite que ele opte por priorizar as questões comportamentais no desenvolvimento de programas de formação e qualificação profissional dos trabalhadores. Os dados permitem inferir que os docentes corporativos consideram mais relevantes o desenvolvimento de competências comportamentais na efetivação de suas práticas educativas nas empresas. Por competências comportamentais,

entende-se os conhecimentos e atitudes relacionados a habilidades sociais e emocionais, atitudes e comportamentos que influenciam a forma de interação e de relacionamento com os outros. Algumas competências comportamentais são bastante difundidas e valorizadas no ambiente corporativo, como: inteligência emocional, criatividade, flexibilidade, capacidade de adaptação, comunicação, empatia, trabalho em equipe, liderança entre outras. Nesse sentido, verifica-se ainda que o desenvolvimento de competências específicas relacionadas às tarefas e às funções desempenhadas pelos trabalhadores na empresa, ficam em segundo plano. O que pode evidenciar que existe um interesse dos docentes nas empresas em promover um processo de formação profissional que contribua para o desenvolvimento, inclusive pessoal, dos trabalhadores.

Outro ponto relevante que se pode inferir com base nos dados é o envolvimento dos trabalhadores no processo de elaboração das práticas educativas das empresas. Foi possível compreender que, em algumas situações, as decisões sobre os programas de formação e qualificação que ocorrem dentro das empresas são tomadas sem levar em consideração a perspectiva e contribuição dos próprios trabalhadores. Os dados apontam que isso é relatado por 37% dos docentes que responderam ao questionário eletrônico. Porém, a maioria dos docentes respondentes (63%) alega que existe a colaboração dos trabalhadores, em algum grau, na elaboração das práticas educativas. A presença de docentes que reconhecem e apontam a participação dos trabalhadores na construção das ações formativas na empresa, sugere um potencial na colaboração para uma abordagem mais inclusiva, que leve em consideração os interesses e necessidades dos trabalhadores. Além disso, possibilita uma prática mais aderente à realidade do trabalho, onde os protagonistas do processo são os próprios trabalhadores e toda a complexidade que envolve o seu trabalho, o que poderia resultar em maior engajamento e apropriação dos envolvidos no processo.

Esta análise primária dos dados obtidos por meio do questionário eletrônico, possibilitou tecer um panorama da percepção dos participantes sobre as práticas educativas nas empresas. Entretanto, para uma compreensão mais aprofundada e abrangente das experiências e perspectivas dos docentes que atuam nas empresas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para produção de dados qualitativos. A abordagem qualitativa não só permitiu um exame mais detalhado das nuances e complexidades das práticas educativas nas empresas, como também possibilitou compreender o contexto específico e perspectivas da atuação dos profissionais que atuam com formação e qualificação profissional no interior das empresas.

A docente Estrela se mostra insatisfeita com a sua formação acadêmica, alegando que o curso de pedagogia não fornece subsídios teóricos suficientes para a sua atuação com adultos

em ambientes corporativos. Esta crítica, do mesmo modo, é reforçada pela docente Celeste, que complementa afirmando que é necessário empreender um esforço para conseguir colocar em prática na empresa os conceitos aprendidos na academia. Ambas recorrem, também, aos saberes que acumularam pela experiência, pela observação e pelo convívio com demais docentes corporativos, para executarem suas funções nas empresas. Na ergologia esses saberes são denominados como saber investido e saber constituído, que se complementam e são igualmente relevantes para atividade humana de trabalho (SCHWARTZ, 2011).

Para Schwartz (2011), os saberes provenientes da experiência são valiosos porque são construídos a partir de vivências concretas e situações reais, são chamados de saberes investidos e têm uma dimensão prática que pode ser aplicada em diferentes contextos. Por outro lado, os saberes acadêmicos formalizados são importantes porque oferecem uma base teórica sólida, são chamados de saberes constituídos e permitem uma compreensão mais ampla e abstrata dos fenômenos. Desse modo, os apontamentos e insatisfações das docentes evidenciam a existência de certa defasagem com relação aos saberes constituídos sobre suas profissões. Este também, é um dos motivos que levaram o pesquisador a propor uma formação para os docentes que atuam nas empresas.

Prosseguindo com a análise dos dados, a experiência de Luna indica a necessidade de ponderar de forma crítica e deliberada as condições de trabalho destes profissionais autônomos de forma a conciliar a flexibilidade e autonomia proporcionadas pela prestação de seus serviços intermitentes com garantias de direitos e proteção social. As discussões sobre regulamentação do trabalho autônomo e proteção dos direitos dos trabalhadores são essenciais para promover a segurança e a qualidade de vida desses profissionais e garantir relações de trabalho mais justas e igualitárias.

A docente Celeste aponta uma questão relacionada a alguns aspectos do seu perfil profissional. O cargo que a docente ocupa na empresa está vinculado hierarquicamente ao departamento de recursos humanos, que é mais abrangente e recebe o nome de QSMS, uma sigla que corresponde a qualidade, segurança meio ambiente e saúde. Percebe-se uma inovação, por parte da empresa, ao adotar o uso de siglas como QSMS, em uma tentativa de tornar mais amigável o departamento de RH, antes conhecido pela sua rigidez hierárquica. Essa mudança de nomenclatura fomenta a reflexão sobre a intenção por trás desse processo de flexibilidade hierárquica. Antunes (1995) adverte que o capitalismo é capaz de adquirir novas características e se reinventar ao buscar uma imagem mais suave e menos rígida. Nesse sentido, a estratégia da empresa parece ser uma tentativa de amenizar a percepção dos trabalhadores sobre a intensidade exploradora da empresa, adotando nomes e siglas mais flexíveis.

Mance (1998) aponta que o capitalismo, com sua lógica de controle e lucro, molda as aspirações individuais e produz signos que afetam a maioria das pessoas. A empresa, onde Celeste atua, usa nomes de departamentos que tentam responder à subjetividade dos funcionários. O objetivo é comunicar as expectativas da empresa aos funcionários de uma forma aparentemente amigável. Mance (1998) também enfatiza que os sistemas de poder hegemônicos operam na esfera íntima da vida privada para proteger seus próprios fins. Percebe-se, com o relato despretensioso da docente, o uso, por parte da empresa, da linguagem e terminologia voltadas para influenciar as percepções dos trabalhadores, suavizar imagens de exploração e acomodar expectativas subjetivas. Isso demonstra a capacidade do capitalismo de adaptar e moldar as relações de trabalho de acordo com suas necessidades, incorporando os aspectos simbólicos e subjetivos do indivíduo.

Durante a investigação sobre as práticas educativas do docente que atua nas empresas, buscou-se, também, evidenciar as concepções sobre docência que permeiam o trabalho desses profissionais no contexto empresarial. Questões como valores, crenças, perspectivas e convicções surgiram por meio das entrevistas e foram confrontadas com as ideias de autores do campo da ergologia e outras áreas do conhecimento. Foi possível identificar que os elementos contidos nas respostas das profissionais participantes da pesquisa indicam diferentes percepções sobre os conceitos de ensino. Os dados revelam a complexidade existente na promoção da educação nas empresas, a falta de consenso entre as docentes corporativas, a intencionalidade das práticas educativas na empresa, a relação entre trabalho e questões sociais e a diversidade de atores e interesses envolvidos. Todos esses fatores geram impactos diretos sobre as concepções docentes que esses profissionais possuem sobre a aprendizagem.

Sobre as técnicas utilizadas pelas docentes para a concretização de suas práticas educativas nas empresas, foi constatado, durante as análises das entrevistas, que as profissionais reconhecem a importância de valorizar os saberes investidos dos trabalhadores e a necessidade de incentivar a sua participação ativa durante as interações entre os trabalhadores e as docentes. Os métodos de ensino devem colocar o trabalhador no centro do processo de aprendizagem e permitir que ele se torne o protagonista e contribua com conhecimento e experiência. Isso requer abordagens e ferramentas que incentivem a cooperação e estimule o compartilhamento de ideias, como GET, o DD3P e o Processo Sócrático Duplo Sentido.

Essas técnicas, foram desenvolvidas pela ergologia para promoverem a interação, o diálogo e a construção do conhecimento de forma coletiva, enfatizando tanto o conhecimento construído pelo trabalhador, denominado saber investido quanto o conhecimento formalizado e sistematizado, denominado saber constituído. Ao criar um ambiente solidário e acolhedor, as

práticas educativas nas organizações podem contribuir para o engajamento dos funcionários, o desenvolvimento de novos conhecimentos e a busca de soluções adequadas aos desafios profissionais dos trabalhadores. Ao adotar essas práticas educacionais, os docentes nas organizações podem aumentar a autonomia e a participação dos funcionários e promover um ambiente de trabalho mais inclusivo, solidário e produtivo.

No entanto, é relevante questionar o quanto as docentes utilizam de forma consciente essas estratégias em suas práticas. Percebe-se, que elas admitem a necessidade de fazer emergir os saberes que os trabalhadores produziram sobre o trabalho que executam, bem como a necessidade de tornar a ação educativa mais atrativa para os trabalhadores. Esses desafios foram apontados pelas docentes para o desenvolvimento e aprimoramento de suas práticas profissionais. Nesse sentido as ferramentas ergológicas como GET, o DD3P e o Processo Socrático Duplo Sentido, podem contribuir significativamente para a concretização desses objetivos.

O uso consciente dessas estratégias pode proporcionar uma abordagem mais eficaz e envolvente no processo educativo, permitindo que os trabalhadores expressem e compartilhem seus conhecimentos práticos de maneira mais ampla e estruturada. Ou seja, utilizar as ferramentas ergológicas de forma intencional e reflexiva pode beneficiar tanto os trabalhadores, ao promover seu desenvolvimento profissional, quanto o processo educativo como um todo, ao enriquecer o conhecimento coletivo e estimular uma aprendizagem significativa. Nesse ponto, a proposta de formação profissional como recurso educativo dessa investigação pode, também, fornecer subsídios para os docentes que atuam nas empresas elaborem as suas práticas levando em consideração os recursos desenvolvidos pela abordagem ergológica.

Apesar de uma aparente falta de habilidade e conhecimento dos docentes para nomear as suas ações adequadamente, evidenciadas por alguns indícios e lacunas na descrição das práticas das docentes. Essa constatação pode ser compreendida observando-se as imprecisões da terminologia, a falta de fundamentação teórica e conceitual e as deficiências na descrição e aplicação dos métodos de ensino utilizados. Tais deficiências revelam falta de proficiência conceitual e técnica por parte das docentes e, conseqüentemente, prejudicam sua capacidade de nomear e articular comportamentos desenvolvidos no contexto da educação nas empresas.

Dessa forma, é importante implementar medidas de apoio e desenvolvimento profissional aos docentes que visem melhorar as competências e os conhecimentos dos profissionais responsáveis pela formação e qualificação de trabalhadores no interior das empresas, de forma a promover uma prática educativa mais consciente, fundamentada, consistente e informada. Embora existam alguns pontos de divergência, no contexto geral, as



docentes pesquisadas apresentam evidências que conduzem a percepção de uma preocupação genuína de trazer ao centro de suas ações educativas a atividade humana de trabalho. Conforme Trinquet (2010) essa é uma das principais preocupações da ergoformação, e identifica-se algumas características presentes nas práticas educativas descritas pelas docentes que se coadunam com esse conceito.

Primordialmente, as docentes afirmam a importância de se considerar as necessidades e características individuais dos trabalhadores durante o processo formativo. Tal fato sugere que a adaptação do processo de aprendizagem às características de cada pessoa é uma questão, e que este é um princípio importante da formação e qualificação profissional. Por trás dessa constatação está a ideia de personalizar o processo formativo, levando em consideração as diferenças de habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem. Além disso, os aspectos práticos, o desenvolvimento de habilidades específicas e competências comportamentais e a ênfase na solução de problemas do mundo real também indicam uma abordagem voltada para atividade humana de trabalho.

A preocupação em integrar teoria e prática a partir de situações reais de trabalho contribui para a formação de profissionais mais preparados e atentos às demandas do ambiente de trabalho, além de ser um forte indício de reconhecer o valor dos saberes investidos para a formação profissional. Outro elemento identificado nesta pesquisa, que se aproxima da noção de ergoformação, é a ênfase na participação ativa dos trabalhadores no processo educacional. A busca por engajamento, comprometimento, autonomia e agência na aprendizagem é coerente com uma postura de um ergoformador, que enfatiza a construção do conhecimento coletivo e encoraja atitudes reflexivas e críticas dos trabalhadores.

No entanto, é importante ressaltar que esta análise é baseada em informações limitadas e não fornece uma compreensão completa das práticas educativas implantadas em nenhuma empresa em particular, pois não abrange as perspectivas dos demais envolvidos no processo educativo das empresas como os trabalhadores ou os gestores. Embora os elementos observados indiquem que as práticas educativas das docentes apresentam semelhanças com noção de ergoformação, uma avaliação mais precisa e abrangente requer mais pesquisas considerando diferentes fontes e perspectivas. Como uma investigação que envolva os demais participantes do processo de formação que ocorrem no interior das empresas. Para orientar pesquisas futuras, recomenda-se examinar as perspectivas de trabalhadores e gestores envolvidos no processo educacional corporativo. Outro elemento importante seria fazer um período de observação na empresa tanto do planejamento como da execução de programas de formação na empresa.

Compreender as percepções, expectativas e necessidades dessas partes interessadas é

fundamental para avaliar a abrangência das práticas educativas nas empresas e identificar pontos de desenvolvimento. Além disso, pesquisas mais aprofundadas sobre a formação dos docentes que atuam em empresas são essenciais para compreender a base de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para o desempenho efetivo da função docente nas organizações. Dessa forma, esses estudos adicionais fornecerão uma visão mais ampla e consolidada das práticas educativas do docente corporativo e ajudarão a aprimorar as estratégias, métodos e aplicação de programas de formação e qualificação profissional que ocorrem no interior das empresas que procuram atender, também, as necessidades e expectativas dos trabalhadores.

Diante da análise empreendida, pode-se conceber que as práticas educativas das docentes que atuam nas empresas apresentam elementos que se aproximam da noção de ergoformação. Dessa forma a pesquisa atingiu os objetivos propostos, proporcionando uma análise detalhada e abrangente sobre as práticas educativas nas empresas e a atuação do docente nesse contexto. Espera-se com esses resultados e conclusões embasadas, que esta pesquisa contribua para o campo da educação nas empresas e reforce a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa no processo de formação profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. *Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis*. 2006. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.(org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE RECURSOS HUMANOS. *Mulheres são maioria na área de RH e ocupam cada vez mais espaço no mercado*. <https://www.abrhbrasil.org.br>, 2020. Disponível em: <<https://www.abrhbrasil.org.br/noticia/mulheres-sao-maioria-na-area-de-rh-e-ocupam-cada-vez-mais-espaco-no-mercado>>. Acesso em: 17, agosto, 2021.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BIANCHETTI, L. Trabalho Docente Corporativo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, Gestrado, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes>>. Acesso em 10 Mar. 2018.
- BOMFIN, D. *Pedagogia no Treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 1995.
- BORGES, M. E. S.; ZAMBRONI-DE-SOUZA, P. C. *Entrevista: Pierre Trinquet e o ponto de vista da atividade em formação profissional e segurança no trabalho*. Cad. psicol. soc. trab., São Paulo, v. 13, n. 1, p. 149-157, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172010000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172010000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 jan. 2023.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Ministério da Educação e Cultura, Brasil, Resolução nº. 1, de 15/05/2006. Disponível: <[www.ministeriodaeducacao.gov.br](http://www.ministeriodaeducacao.gov.br)>. Acesso em 03 nov. de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ofício circular 017/MEC*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jan. 2006.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em: <<https://translate.google.com/translate?hl=pt->

BR&prev=\_t&sl=auto&tl=pt&u=http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa >Acesso em 24 de dezembro de 2021.

CARVALHO, Alex et al. *O que é metodologia científica*. In: *Aprendendo Metodologia Científica*. São Paulo: O nome da Rosa, p.11 – 69, 2000.

CAVAZOTTE, Flávia de Souza Costa Neves; LEMOS, Ana Heloisa da Costa; VIANA, Mila Desouzart de Aquino. *Novas gerações no mercado de trabalho: expectativas renovadas ou antigos ideais?*. Cadernos EBAPE.BR [online]. 2012, v. 10, n. 1. Acessado 17 Agosto 2021, pp. 162-180. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-39512012000100011>

CASTRO, C. M.; EBOLI, M. *Universidade Corporativa: gênese e questões críticas rumo à maturidade*. Revista Administração de Empresas. São Paulo, v. 53, n. 4, p. 408-414, Ago. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75902013000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902013000400008&lng=en&nrm=iso) Acesso em 20 Jan. 2020.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Recomendação nº 018*, de 26 de março de 2020. Recomenda a observância do parecer técnico nº 106/2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2020/1086-recomendacao-n-018-de-26-de-marco-de-2020>

CRUZ, D. Educação Corporativa: *A proposta empresarial no discurso e na prática*. Educação em Revista, Vol. 26, nº02, p. 337-358. Ago. Belo Horizonte, 2010.

CUSTODIO, R. A. R.; FONSECA, B. V. C. *Ergonomia e práticas educacionais: O modelo Paulo Freire para uma educação conscientizadora no trabalho*. Trabalho & Educação, Vol. 14, nº1 - Jan/Jun. Belo Horizonte, 2005.

DI RUZZA, R. LACOMBLEZ, M. SANTOS, M (Org.) *Ergologia, trabalho, desenvolvimentos*. Belo Horizonte: FABREFACTUM, 2018.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURRIVE, Louis. *A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz*. Rev. Trabalho, Educação E Saúde, 9, 47–67, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/BKjMcn37CCMFPRptdD9NgMr/?lang=pt#>>. Acesso em 16 de Jun. 2023.

DURRIVE, Louis. *O formador ergológico ou “Ergoformador”*: uma introdução a ergoformação. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p 295-307.

DURRIVE, Louis. *Pistas para o ergoformador animar os encontros sobre o trabalho*. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010. p. 309-318.

EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil*. Mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

- EITERER, C. L. et. al. *Metodologia de pesquisa em educação*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.
- FALEIROS, Fabiana et al. *Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos*. Florianópolis, v. 25, n. 4, Out. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072016000400304&lng=en&nrm=iso). Acesso em 04 Jan. 2020.
- FERREIRA, N. R. S. *A polêmica da formação e atuação do pedagogo*. 2004. disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-polemica-da-formacao-e-atuacao-do-pedagogo>>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- FRANCO, M. A. R. S. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FRANCO, M. A. R. S. *A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente*. Reunião Anual da ANPED, 28°. Caxambu Anais. Caxambu: ANPED, 2005.
- FRANCO, M. A. R. S. A. *Práticas educativas e prática pedagógicas: questões epistemológicas. Reflexões que transformam e inspiram*. n° 09. Mamanguape, ago. 2020. Disponível em: <<http://plone.ufpb.br/laconexao/contents/documentos/experiencias-e-reflexoes-pedagogicas/reflexao-09-praticas-educativas-e-praticas-pedagogicas-questoes-epistemologicas.pdf>>. Acesso em 04 ago. 2021.
- FRANCO, M. A. R. S. A; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento*. Revista Educação em foco. Minas Gerais, v. 14, n. 17, 2011, p. 55-78. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso em: 03 set. 2021.
- FRANCO, M. A. R. S. A; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. *Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia*. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130, p.63-97, jan./abr., 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- FRANCO, M. A. R. S. *A pedagogia: por entre resistências e insistências*. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 161-173, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35361>>. Acesso em: 8 set. 2021.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1976.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, G. *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez 1995.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.htmls>>. Acesso em 19 Jan. 2020.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3º edição. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOMES, M. A. de O.; MACIEL, A. C.; FRANÇA, R. de F. C.; FERRAZZO, G. *O trabalho como princípio educativo: a atualidade da educação politécnica*. Revista Exitus, v. 4, nº 1, 2014.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012.

HOLTZ, M. L. M. *Lições de Pedagogia Empresarial*. Sorocaba – SP: MH Assessoria Empresarial S/C Ltda, 1999. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/66091213-Licoes-de-pedagogia-empresarial.html>>. Acesso em 07/09/2021.

INEICHEN, J. *O Workshop de Projeto de Arquitetura e Urbanismo como Instrumento Pedagógico: em busca de um embasamento teórico e metodológico de uma prática difundida*. in Processos de Projeto: Teorias e Práticas, Belo Horizonte, 2011.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. *Aprendizagem de Resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. 2º edição. Rio de Janeiro: Elsevier. 2009.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 4º edição. São Paulo: Cortez, 1995.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. In.: *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. V., 2003, p. 11-24.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. Portugal: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. Portugal: Livros Horizonte, 1990. Disponível em <[https://www.google.com.br/books/edition/Dicion%C3%A1rio\\_etimol%C3%B3gico\\_da\\_l](https://www.google.com.br/books/edition/Dicion%C3%A1rio_etimol%C3%B3gico_da_l)

[%C3%ADngua\\_port/5mQMQgAACAAJ?hl=pt-PT>](#). Acesso em: 30 de Abr. 2023.

MANCE, A. E. *O Capitalismo Atual e a Produção de Subjetividade*. Conferência de Abertura da V Semana de Filosofia da UFES. São Mateus, 1998. Disponível em <<http://www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/subjetividade.htm>>. Acesso em: 03 de Nov. 2022.

MATTOS, Valéria de Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. *Educação continuada: solução para o desemprego?*. Revista Educação & Sociedade. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1167-1184, dezembro de 2011.

MEISTER, J. *Educação Corporativa: A gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 Fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14° ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, A.C.N. *A dinâmica espacial do segmento de call center no Brasil: avanços tecnológicos, incentivos estatais e organização sindical*. Trabalho, territórios e desenvolvimento. XVI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho ABET. Salvador, 2019. Disponível em: <[https://www.abet2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=8](https://www.abet2019.sinteseeventos.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=8)> Acesso em 23 Jan. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M. F. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, Gestrado, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionarioverbetes>>. Acesso em 11 Nov. 2019.

PEIXOTO FILHO, J. P.; SILVA, C. R. C. *Inter-relações entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento*. Trabalho & Educação, Vol. 23, n°3 - Set/Dez - Belo Horizonte, 2014.

QUARTUERO, E; BIANCHETTI, L. (Org). *Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Moreira. *Certificação de competências*. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Juli Cesar França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>>. Acesso em 19 Ago. 2021.

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*. 27º Reunião ANPED 2004, Caxambu-MG. Anais da 27º Reunião da ANPED, 2004.

SANTOS, Aparecida de Fatima Tiradentes dos; RIBEIRO, Nayla Cristine Ferreira L. Educação Corporativa. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Juli Cesar França. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>>. Acesso em 18 Ago. 2021.

SCHWARTZ, Yves. *A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes*. Tradução SANTOS, Eloisa Helena e CUNHA, D. In.: *Trabalho e Educação*. BH: NETE, n. 7, jul-dez, p. 38-46, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *A experiência é formadora?* Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 35, n. 1, Jan/Abr, 2010.

SCHWARTZ, Yves. *Disciplina Epistêmica, Disciplina Ergológica: Paideia e Politeia*. Revista Pro-Posições, On-line, Campinas, vol. 13, n.1, Jan/Abr. 2002.

SCHWARTZ, Yves. *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*. Trab. Educ. Saúde, v. 9, n.1, p. 19-45. 2011.

SCHWARTZ, Y. *Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz*. Entrevista com Yves Schwartz, por Moacir Fernando Viegas. *Reflexão & Ação*, v. 21, n. 1. p 327-340. 2013a.

SCHWARTZ, Yves. *Manifesto por um ergoengajamento*. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. (Org.) *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas. 2011

SCHWARTZ, Yves. *Motivações de conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014.

SCHWARTZ, Yves. *O trabalho numa perspectiva filosófica*. In.: *Educação e trabalho: trabalhar, aprender, saber*. NOSAKI, Izumi (org.). SP: Mercado de Letras, 2008, 23-46

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, 2010.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. *Arbitragem*. In: DI RUZZA, R. LACOMBLEZ, M. SANTOS, M (Org.) *Ergologia, trabalho, desenvolvimentos*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2018.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Org.). *Trabalho e ergologia II: diálogos sobre a atividade humana*. Belo Horizonte: FABREFACTUM, 2016.

SCHWARTZ, Yves. *Concepções da formação profissional e dupla antecipação*. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.22, n.3, p.17-33, set./dez. 2013b.

SCHWARTZ, Yves. *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Educação & Sociedade [online]. 1998, v. 19, n. 65, p. 101-140. Disponível



em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000400004>>. Acesso em 19 Ago. 2021.

SEBRAE; DIEESE. *Anuário do Trabalho na Micro e Pequena Empresa*: 2013. Disponível em: <[https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20Na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa\\_2013.pdf](https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Anuario%20do%20Trabalho%20Na%20Micro%20e%20Pequena%20Empresa_2013.pdf)>. Acesso em 23 Jan. 2022.

ROSA, Liane Serra da; MACKENDANZ, Luiz Fernando. *A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências*. Revista Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 16, e8574, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. In: Revista Brasileira de Educação. n. 13, jan.-abr. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAURO\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURO_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2022.

TEIXEIRA, Andrea. *Universidades Corporativas X Educação Corporativa: o desenvolvimento do aprendizado contínuo*. Qualitymark Editora. Rio de Janeiro, 2001.

TRINQUET, Pierre. *Trabalho e educação: o método ergológico*. Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p.93 – 113, Ago. 2010.

TRINQUET, Pierre. *A Ergologia: compreender a atividade humana para transformá-la*. FAE: Belo Horizonte, 2009.

TRINQUET, Pierre. *L'Ergologie: comprendre l'activité humaine pour la transformer*. Éditions Universitaires Européennes. Beau Bassin. 2018.

VARGAS, M. R. M; ABBAD, G. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E; ABBAD, G. e outros (coord.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 137-158.

VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2000.

VERISSIMO, Mariana. *Trabalhadores na Escola da Empresa: convergências e divergências de interesses*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG. 2000.

VIEIRA, F. H. A. et al. *Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso*. Revista Produção, v. 10, n. 37, p. 68-91, Mar. 2016.

WOEBCKEN, C. *Rebranding: o que é, como fazer e 3 cases de sucesso*. 2019. Disponível em: <<https://rockcontent.com/br/blog/rebranding/>> Acesso em: 23 Jan. de 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

Ao departamento de Recursos Humanos da empresa

Prezado/a Sr.a

---

Eu, Bruno Vasconcelos Morais, matriculado no Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, sob orientação da Professora Dra. Mariana Verissimo, vimos pedir sua autorização para a realização nesta Empresa da pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas do docente corporativo: limites e possibilidades da ergoformação*.

O objetivo principal da pesquisa é compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação. Além de identificar os campos de atuação e os conhecimentos dos profissionais que atuam na promoção da formação contínua dos trabalhadores nas empresas.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que atende as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Ética em Pesquisa – COEP. Os instrumentos de produção dos dados serão entrevistas semiestruturadas a profissionais que atuam no setor de Recursos Humanos da empresa e a pesquisa documental. Será assegurado o sigilo das informações coletadas apenas para uso nesta pesquisa bem como a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa e da instituição.

A participação é inteiramente voluntária, não havendo nenhum tipo de remuneração ou gratificação financeira pela participação na pesquisa. Sobretudo, existe a garantia expressa de liberdade do sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

A participação dessa Instituição não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para V.S<sup>a</sup>. quanto para os envolvidos. A intenção é criar um espaço de convívio e estudo agradável, zelando pelo respeito e pelo estímulo à participação. Deixo bem claro que os participantes têm direito a esclarecimentos adicionais, antes, durante e depois da pesquisa.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo como, por exemplo, a pesquisa poderá tomar o seu tempo ao responder ao questionário/entrevista. A entrevista terá uma duração de média de 1 hora. Para minimizar esse possível desconforto, os dias e horários das interações serão definidos por você. Também nos comprometemos a respeitar a organização da empresa, suas normas e calendário. Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e nas dissertações dos pesquisadores, sempre com nomes fictícios. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelos pesquisadores pelo prazo de cinco anos e, logo após ao cumprimento do prazo, serão destruídas.

Essa pesquisa poderá beneficiar as organizações por meio de uma legitimação dos processos formativos promovidos pelas organizações. Além disso, será importante para o meio acadêmico, haja vista a pouca sistematização do tema sob o viés da educação. Por isso solicitamos autorização para a realização dessa pesquisa no setor de RH desta empresa.

Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade e utilize, sempre que precisar, o telefone: (31) 975701821 ou o e-mail: [bvasconcelos.bh@gmail.com](mailto:bvasconcelos.bh@gmail.com). Quanto a dúvidas relacionadas a aspectos éticos da pesquisa, V.S<sup>a</sup>. pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG). Sentindo-se esclarecida em relação à proposta e concordando em participar voluntariamente desta pesquisa, posteriormente será emitido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É necessário que o TCLE seja assinado

em duas vias, sendo que uma das vias ficará com V.S<sup>a</sup>. e a outra será arquivada pelos pesquisadores por um período mínimo de cinco anos.

Certos de podermos contar com a vossa preciosa colaboração, apresentamos nossos sinceros agradecimentos.

Cordialmente,

---

**Bruno Vasconcelos Morais**  
**bvasconcelos.bh@gmail.com**  
**(31)975701821**  
**Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Prof. Dra. Mariana Verissimo**  
**mverissimo@pucminas.br**  
**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com gravação do áudio da entrevista, nos termos propostos.

Discordo da realização da pesquisa e a desautorizo.

---

Assinatura

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE****Nome:** \_\_\_\_\_**Gênero:** Masculino Feminino Outro: \_\_\_\_\_**Idade:** \_\_\_\_\_**Teléfono:** \_\_\_\_\_**Email:** \_\_\_\_\_**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Formulário Eletrônico**

O mestrando Bruno Vasconcelos Moraes e a Professora Doutora Mariana Verissimo do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, responsáveis pela pesquisa: “Práticas educativas no ambiente corporativo: limites e possibilidades da ergoformação convida-o a participar desse estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação. Além de identificar os campos de atuação e os conhecimentos dos profissionais que atuam na promoção da formação contínua dos trabalhadores nas empresas.

A coleta de dados será feita por meio de três estratégias. A primeira é aplicação de um questionário online com perguntas que visam compreender o perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas, as concepções que possuem sobre a docência nas organizações e o processo de elaboração de práticas educativas nas empresas. A segunda consistirá em uma entrevista em profundidade com 2 voluntários que responderam ao questionário online e atendam alguns pré-requisitos estabelecidos pelo pesquisador. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Com a análise das respostas da entrevista semiestruturada busca-se compreender suas práticas como docente, quais conhecimentos são mobilizados por você para a elaboração de práticas educativas na empresa e como tais práticas podem promover a formação do trabalhador. A entrevista será realizada por meio de vídeo conferência, utilizando a plataforma de reuniões online Google Meet. Os dias e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência.

A terceira estratégia consistirá na análise documental buscando encontrar nos programas de cursos, nos planos de aulas, nas listas de presenças das práticas educativas desenvolvidas na empresa, nas atas de reuniões, nos projetos instrucionais e materiais utilizados elementos que configuram propostas de formação crítica e emancipatória do trabalhador. A etapa de responder a esse questionário, é referente a primeira estratégia, assim caso as suas respostas correspondam aos critérios previamente estabelecidos pelo pesquisador, você poderá ser convidado para prosseguir para a segunda estratégia, que é uma entrevista individual em profundidade por meio de um formulário semiestruturado.

Sua contribuição é muito importante para a realização do trabalho de pesquisa de minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional de Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) da linha de pesquisa: trabalho e educação. A sua participação na pesquisa é voluntária, será realizada apenas com o seu consentimento, podendo recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, isso

não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para a V.S.<sup>a</sup>, quanto para os demais envolvidos, tampouco haverá compensação financeira.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à sua saúde e bem-estar, porém estarei atento e disposto a diminuir ao máximo qualquer risco e desconforto. O principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida de sua identidade e me comprometo a realizar todos os esforços possíveis para assegurar tal sigilo, como a utilização de nomes fictícios da empresa e do entrevistado. Além do risco de exposição indevida, a participação na pesquisa poderá tomar o seu tempo ao responder ao questionário/entrevista. Para minimizar esse possível desconforto, os dias e horários das interações serão definidos por você. Além disso, ficarei atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. É importante esclarecer que em caso de danos provenientes da pesquisa o (a) Senhor (a) poderá buscar indenização nos termos da resolução Res.466/12. Se manifestar interesse em recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tem total liberdade para fazê-lo. Os dados coletados para a pesquisa serão arquivados por um período de 5 anos após o encerramento do estudo, podendo esse arquivamento processar-se em meio digital. Nenhuma outra pessoa, além do pesquisador, terá acesso as respostas desse questionário com a identificação do participante.

Os resultados da pesquisa serão apresentados apenas através da utilização de nomes fictícios para os envolvidos, que terão assim, a sua identidade preservada, bem como, todo o material como as gravações das entrevistas. O (a) Senhor (a) será esclarecido (a) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: [bvasconcelos.bh@gmail.com](mailto:bvasconcelos.bh@gmail.com) ou pessoalmente. Ou junto ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG nos telefones Telefax: (31) 3409-4592 ou e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Pretendemos tomar cuidados necessários para garantir a confidencialidade e minimizar possíveis desconfortos ao longo da pesquisa, assegurando a privacidade do participante. Mas, caso você se sinta constrangido (a) pode solicitar a exclusão de seus dados da pesquisa a qualquer momento que desejar.

Em caso de dúvidas gerais entre em contato com o conselho de ética em pesquisa, nos contatos abaixo:

**Pesquisadora Responsável/Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup> Mariana Verissimo

**e-mail:** [mverissimo@pucminas.br](mailto:mverissimo@pucminas.br)

**Pesquisador Co-responsável:** Bruno Vasconcelos Morais

**e-mail:** [bvasconcelos.bh@gmail.com](mailto:bvasconcelos.bh@gmail.com) **Fone:** (31)97570-1821

Em caso de dúvidas éticas entre em contato com o conselho de ética em pesquisa, nos contatos abaixo:

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005.

Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31)3409-4592 e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Aceito

Não aceito

**Qual a sua formação acadêmica?**

Gestão de Recursos Humanos

Pedagogia

Comunicação Social

Administração

Licenciatura

Engenharia

( ) Outro: \_\_\_\_\_  
**Qual a empresa que você atua? Qual o segmento da empresa?**

---

**Você desenvolve suas tarefas no setor de treinamento e desenvolvimento dessa empresa?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não

**Qual a sua função dentro do setor de treinamento e desenvolvimento?**

- ( ) Instrutor  
 ( ) Gestor  
 ( ) Analista  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**Você considera o seu trabalho como um trabalho docente?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Talvez

**Na sua opinião, o que é mais importante para a atuação do docente corporativo?**

- ( ) Formação Pedagógica  
 ( ) Conhecimento Específico  
 ( ) Experiência  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**A sua formação é importante para a sua atuação no setor de treinamento e desenvolvimento?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Talvez

**Você acredita que é possível fornecer para o trabalhador uma formação/qualificação dentro da empresa?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Talvez

**Você possui autonomia na elaboração de programas de formação/qualificação dentro da sua empresa?**

- ( ) Sim, muita autonomia  
 ( ) Sim, pouca autonomia  
 ( ) Não

**O que é mais importante em um programa de formação/qualificação promovido pela empresa?**

- ( ) Capacitação técnica do trabalhador  
 ( ) Desenvolvimento de competências comportamentais no trabalhador

**Normalmente o trabalhador é envolvido na elaboração dos programas de formação/qualificação da sua empresa?**

( ) Sim, em programas específicos

( ) Sim, em todos os programas

( ) Não

**Na sua opinião, por que as empresas investem em programas de formação/qualificação dos seus trabalhadores?**

---

---

---

---

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O mestrando Bruno Vasconcelos Morais e a Professora Doutora Mariana Verissimo do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, responsáveis pela pesquisa: “Práticas educativas no ambiente corporativo: limites e possibilidades da ergoformação”, convida-o a participar desse estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender se as práticas educativas dos docentes que atuam na empresa se aproximam da noção de ergoformação. Além de identificar os campos de atuação e os conhecimentos dos profissionais que atuam na promoção da formação contínua dos trabalhadores nas empresas.

A coleta de dados será feita por meio de três estratégias. A primeira é aplicação de um questionário online com perguntas que visam compreender o perfil pessoal e profissional dos docentes que atuam nas empresas, as concepções que possuem sobre a docência nas organizações e o processo de elaboração de práticas educativas nas empresas. A segunda consistirá em uma entrevista em profundidade com 2 voluntários que responderam ao questionário online e atendam alguns pré-requisitos estabelecidos pelo pesquisador. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Com a análise das respostas da entrevista semiestruturada busca-se compreender suas práticas como docente, quais conhecimentos são mobilizados por você para a elaboração de práticas educativas na empresa e como tais práticas podem promover a formação do trabalhador. A entrevista será realizada por meio de vídeo conferência, utilizando a plataforma de reuniões online Google Meet. Os dias e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência.

A terceira estratégia consistirá na análise documental buscando encontrar nos programas de cursos, nos planos de aulas, nas listas de presenças das práticas educativas desenvolvidas na empresa, nas atas de reuniões, nos projetos instrucionais e materiais utilizados elementos que configuram propostas de formação crítica e emancipatória do trabalhador. Sua contribuição é muito importante para a realização do trabalho de pesquisa de minha dissertação de mestrado no Programa de Mestrado Profissional de Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) da linha de pesquisa: trabalho e educação. A sua participação na pesquisa é voluntária, será realizada apenas com o seu consentimento, podendo recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, isso não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, tanto para a V.S.<sup>a</sup>, quanto para os demais envolvidos, tampouco haverá compensação financeira.

A pesquisa apresenta riscos mínimos à sua saúde e bem-estar, porém estarei atento e disposto a diminuir ao máximo qualquer risco e desconforto. O principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida de sua identidade e me comprometo a realizar todos os esforços possíveis para assegurar tal sigilo, como a utilização de nomes fictícios da empresa e do entrevistado. Além do risco de exposição indevida, a participação na pesquisa poderá tomar o seu tempo ao responder ao questionário/entrevista. A entrevista terá uma duração de média de 1 hora. Para minimizar esse possível desconforto, os dias e horários das interações serão definidos por você. Além disso, ficarei atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, e a presença destes será suficiente para interromper a entrevista.

É importante esclarecer que em caso de danos provenientes da pesquisa o (a) Senhor (a) poderá buscar indenização nos termos da resolução Res.466/12, que prevê dentre outras coisas indenização - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Se manifestar interesse em recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tem total liberdade para fazê-lo. Os dados obtidos a partir dos



participantes da pesquisa não poderão ser usados para outros fins além dos previstos no protocolo e/ou no consentimento livre e esclarecido. Os dados coletados para a pesquisa serão arquivados por um período de 5 anos após o encerramento do estudo, podendo esse arquivamento processar-se em meio digital;

Os resultados da pesquisa serão apresentados apenas através da utilização de nomes fictícios para os envolvidos, que terão assim, a sua identidade preservada, bem como, todo o material como as gravações das entrevistas. O (a) Senhor (a) será esclarecido (a) sobre este projeto de pesquisa em qualquer aspecto que desejar, via e-mail: [bvasconcelos.bh@gmail.com](mailto:bvasconcelos.bh@gmail.com) ou pessoalmente. Ou junto ao Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG nos telefones Telefax: (31) 3409-4592 ou e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Pretendemos tomar cuidados necessários para garantir a confidencialidade e minimizar possíveis desconfortos ao longo da pesquisa, assegurando a privacidade do participante. Mas, caso você se sinta constrangido (a) pode solicitar a exclusão de seus dados da pesquisa a qualquer momento que desejar.

Este documento foi impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador deste projeto de pesquisa.

Em caso de dúvidas gerais entre em contato com o conselho de ética em pesquisa, nos contatos abaixo:

**Pesquisadora Responsável/Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup> Mariana Verissimo

**e-mail:** [mverissimo@pucminas.br](mailto:mverissimo@pucminas.br)

**Pesquisador Co-responsável:** Bruno Vasconcelos Morais

**e-mail:** [bvasconcelos.bh@gmail.com](mailto:bvasconcelos.bh@gmail.com) **Fone:** (31)97570-1821

Em caso de dúvidas éticas entre em contato com o conselho de ética em pesquisa, nos contatos abaixo:

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901 Telefax: (31)3409-4592 e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Diante dos esclarecimentos prestados e da garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade, e ciente de que autorizo a publicação dos dados sem minha identificação ou outros dados pessoais, aceito participar da investigação intitulada “Práticas educativas no ambiente corporativo: limites e possibilidades da ergoformação”.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Aceito

Não aceito

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Como pesquisador responsável pelo estudo “Práticas educativas no ambiente corporativo: limites e possibilidades da ergoformação” declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e objetivos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo.

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### Tópico 1 - Informações Pessoais

Qual o seu nome?

Qual a sua idade?

Qual a sua cor/raça?

Qual o seu nível de escolaridade?

Qual é o seu vínculo empregatício com essa empresa?

Há quanto tempo você trabalha nessa empresa?

Como você começou a trabalhar nessa área aqui na empresa na empresa?

### Tópico 2 – Campos de atuação

Você acredita que existe um envolvimento das altas hierarquias com o processo de formação dos trabalhadores? De que forma isso ocorre?

Qual o seu papel no processo de ensino que ocorre na empresa?

Qual o nome da função que você exerce na empresa?

Você considera o seu trabalho como um trabalho docente?

O que é docente para você?

Descreva as suas funções aqui na empresa?

Você considera que o processo de formação de trabalhadores na empresa tem algum cunho social?

O seu cargo está alocado em qual setor da empresa?

### Tópico 3 - Conhecimentos Pedagógicos

Quais os conhecimentos são necessários para a sua atuação na empresa?

Você percebe alguma semelhança entre a sua prática e as práticas de professores que você teve ao longo da sua vida? Quais?

Qual a sua formação acadêmica?

Você já teve alguma experiência nessa área de atuação anteriormente? Quais?

Quais as principais referências que direcionam as suas práticas na empresa?

Para você, o que é educação continuada? Esse processo ocorre aqui na empresa?

O que você considera como uma formação crítica e emancipatória do sujeito?

Qual a relevância de uma formação crítica e emancipatória do trabalhador?

De que maneira a formação crítica e emancipatória do trabalhador influencia no desenvolvimento de suas funções no cotidiano do trabalho?

Não sua opinião, como o trabalhador melhor aproveitaria as aulas que são promovidas pela empresa?

Para você, o que caracteriza o conhecimento pedagógico?

De que forma o conhecimento pedagógico auxilia no seu trabalho?

O que você considera como prática pedagógica?

Como você construiu os conhecimentos pedagógicos que dispõem para a atuação na empresa?

### Tópico 4 - Práticas Educativas

De que maneira as práticas educativas podem ir além do imediatismo da produção?

Qual a importância de práticas educativas na empresa?

Como você recebe os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas?

Você trabalha com quais formatos no processo de ensino? (aulas, palestras, workshops, cursos, programas, treinamentos etc.)

Como você define se esse conteúdo será trabalhado em qual formato?

De que maneira a formação que o trabalhador recebe nos programas da empresa podem ser usadas além das tarefas do cotidiano na empresa?

As diretrizes e práticas pedagógicas da empresa estão alinhadas às estratégias da organização?

Como você avalia isso?

Você acredita que as práticas educativas, desenvolvidas pela empresa, contribuem para formação crítica emancipatória do trabalhador?

Existe algum sistema de avaliação das aulas promovidas pela empresa?

Como você se certifica que as práticas pedagógicas da empresa contribuíram para uma formação crítica e emancipatória do trabalhador?

Como é definida a carga horária das interações com os trabalhadores? Ocorre durante o expediente de trabalho?

Em algum momento os trabalhadores podem sugerir conteúdos que gostariam de ser trabalhados nas ações de ensino?

A participação dos trabalhadores nos programas de formação é voluntária ou obrigatória?

Você interage com os trabalhadores em sala de aula? Como ocorrem esses encontros?

Com que frequência você interage em sala de aula com os trabalhadores?

Existem programas de formação para todas as hierarquias? Quais são as principais diferenças entre os programas de formação por nível hierárquico?

Como são formadas as turmas? Os trabalhadores são do mesmo setor?

Descreva os processos de ensino que ocorrem na empresa?

Existe plano de aula para as ações que você desenvolve na empresa? Como são elaborados?

Você estabelece algum objetivo para ser atingido com as ações que desenvolve? Como esse objetivo é estabelecido?

Os trabalhadores contribuem, de alguma forma para a elaboração das ações pedagógicas que ocorrem na empresa?