

Sujeito aprendente e transformações do mundo do trabalho¹

The learning subject and transformations of the work environment

Andréia Aparecida Simão²

Luiza Helena Dalpiaz²

Resumo

No presente texto, o objetivo é apresentar os elementos com que esboçamos a noção de sujeito aprendente, articulando duas perspectivas complementares. Do ponto de vista conceitual, caracterizamos essa noção articulando aspectos teóricos de diferentes autores de referência. Do ponto de vista empírico, abordamos a empresa como *lócus* de aprendizagem, em que o sujeito aprendente aprende na e com a organização, considerando o contexto das transformações do mundo do trabalho para além dos dois modelos clássicos de gestão da produção e do trabalho: taylorismo/fordismo e toyotismo. No plano metodológico, associamos de forma exploratória e qualitativa pesquisa bibliográfica, documental e trabalho de campo efetuado em uma empresa de grande porte, do ramo alimentício, da região do meio-oeste de Santa Catarina. Os resultados mostram que o sujeito aprendente corresponde a uma posição material e subjetiva que opera o trabalho vivo, o qual se constitui em uma prática educativa. O trabalho vivo refere-se à ação do sujeito que, ao transformar o mundo, transforma a si mesmo em uma perspectiva da educação ao longo da vida. Ele contém um campo paradoxal de possibilidades, seja como alienação e adoecimento, seja como autorrealização e emancipação. O trabalho de campo evidenciou três questões emergentes sobre a constituição do sujeito aprendente no contexto organizacional: exigências produzidas pelas novas tecnologias, formação profissional e avaliação do trabalhador no processo de trabalho.

Palavras-chave: Análise qualitativa. Educação e trabalho. Formação profissional. Organização do trabalho.

Abstract

This text's goal is to present the elements from which we outline the notion of learning subject, articulating two complementary perspectives. In a conceptual point of view, we characterize this notion by articulating theoretical aspects from different reference authors. In an empirical point of view, we approach a company

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de A.A. SIMÃO intitulada "Transformações do mundo do trabalho: o sujeito aprendente". Universidade do Oeste de Santa Catarina; 2016.

² Universidade do Oeste de Santa Catarina, Centro de Ciências das Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Getúlio Vargas, 2125, Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.H. DALPIAZ. E-mail: <luiza.dalpiaz@unoesc.edu.br>.

as a learning locus, where the learning subject learns in and with organization, considering transformations of the work environment beyond the two classic production and work managerial models, Taylorism/Fordism and Toyotism. Methodologically, we associate in an exploratory and qualitative way bibliographical and documentary research, and fieldwork done in a large-sized food industry company situated in the mid-west of Santa Catarina. Results show that the learning subject corresponds to a material and subjective position that operates living labor, which is an educational practice. The living labor refers to the actions of the learning subject that transforms the world and himself in an educational perspective all through his life. He contains a paradoxical field of possibilities, such as alienation and sickness or self-realization and emancipation. The fieldwork showed three emerging issues about the constitution of the learning subject in the organizational context: requirements produced by new technologies, professional education and evaluation of the worker in the work process.

Keywords: *Qualitative analysis. Education and work. Professional qualification. Work organization.*

Introdução

No presente texto, no plano científico, a construção do problema de pesquisa é fruto de um campo constituído de tensões dada a interface entre duas áreas distintas de conhecimento: psicologia organizacional e educação. Na primeira, se situa a experiência na formação inicial e prática profissional, cenário do qual se origina o problema do sujeito aprendente no contexto das transformações do mundo do trabalho. Na segunda, se encontra a linha de pesquisa 'Trabalho, educação e desenvolvimento social', do grupo de pesquisa ao qual estamos vinculadas, no Programa de Pós-Graduação em Educação em que foi construída a dissertação que está na base do presente texto (Simão, 2016).

Inicialmente chamada psicologia industrial ou do trabalho, a psicologia organizacional, oriunda da ciência psicológica, aborda questões do trabalho nas organizações com vistas a promover a saúde do trabalhador e sua satisfação em relação ao trabalho. Ela faz interface com problemas organizacionais ligados à gestão de recursos humanos, nas chamadas funções clássicas, como recrutamento e seleção de pessoas, estudo de cultura e clima organizacional,

treinamento e desenvolvimento, avaliações de potencial, entre outros (Goulart & Sampaio, 1998).

O contexto do mundo do trabalho influencia diretamente na educação do trabalhador que estabelece relação com o conhecimento de equipamentos e máquinas numa posição de usuário exigindo desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas (Kuenzer, 2003). Isso demanda escolaridade e formação técnico-profissional tendo em vista a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de competências adquiridas mediante relações sistematizadas com o conhecimento, disponibilizadas por escolas ou por cursos de educação profissional (Kuenzer, 2003; Frigotto, 2009).

No presente texto, nosso objetivo é trabalhar sobre condições de aprendizagem do sujeito no contexto organizacional. De forma exploratória, buscamos problematizar uma noção de sujeito aprendente, considerando o contexto das transformações do mundo do trabalho e os dois modelos clássicos de gestão da produção e do trabalho. O modelo taylorista/fordista, da produção em massa e do consumo de massa, se caracteriza pela decomposição do processo de trabalho em tarefas fragmentadas e repetitivas, com controle hierárquico e separação entre planejamento (gerente) e execução da tarefa

(operário) (Taylor, 1990; Ford, 1967). Nesse modelo, o trabalhador é especializado, individualizado, e sua formação se particulariza pelo treinamento mediante instruções escritas referentes à tarefa. O modelo toyotista, ou modelo de produção flexível, se caracteriza pela produção por demanda, pelo fluxo contínuo de produção, pelo trabalho em células e em equipe (Ohno, 1997). Esse modelo convoca um trabalhador polivalente e multifuncional.

Para elaborar a noção de sujeito aprendente trabalhamos em duas perspectivas complementares. De um lado, do ponto de vista conceitual, procuramos esboçar uma caracterização dessa noção articulando elementos teóricos de diferentes autores de referência. De outro lado, do ponto de vista empírico, o problema do sujeito aprendente foi abordado por meio da escuta singular de trabalhadores de uma empresa de grande porte, do ramo alimentício, da região do meio-oeste de Santa Catarina.

Do ponto de vista conceitual, consideramos elementos dos dois modelos clássicos de gestão da produção e do trabalho aos quais associamos aspectos teóricos de uma constelação de ideias distintas articuladas entre si, em uma perspectiva multirreferencial (Ardoino, 1998). O sujeito aprendente corresponde a uma posição material e subjetiva (Fernández, 2001) que opera o trabalho vivo, o qual se constitui em uma prática educativa (Saviani, 2007). O trabalho vivo refere-se à ação do sujeito na sociedade do conhecimento (Assmann, 2007) que, ao transformar o mundo, transforma a si mesmo em uma perspectiva da educação ao longo da vida (Delors, 1998). O trabalho vivo no contexto da mundialização e do neoliberalismo, como prática educativa, contém um campo paradoxal de possibilidades seja como alienação e adoecimento, seja como autorrealização e emancipação (Dejours, 2012). Considerando a empresa como *lócus* de aprendizagem, em que

o sujeito aprendente aprende na e com a organização, do ponto de vista empírico, o problema do sujeito aprendente foi abordado em trabalho de campo. Em uma perspectiva exploratória e qualitativa (Minayo, 1996) foram realizadas entrevistas compreensivas (Kaufmann, 2013). O objetivo foi mostrar pontos de vista singulares (Dalpiaz, 2015) de distintos atores sociais que compõem o cenário organizacional. Tendo em vista os limites do presente texto, restringimos a abordagem dos dados de campo a apresentação das análises realizadas do material empírico.

O presente trabalho está organizado em três segmentos. No primeiro expomos procedimentos metodológicos com os quais abordamos, de forma exploratória e qualitativa, a noção de sujeito aprendente. No segundo mostramos elementos que emergem de duas perspectivas complementares, conceitual e empírica, com as quais problematizamos o sujeito aprendente, às quais correspondem distintos resultados e discussões. Para finalizar apresentamos considerações finais nas quais buscamos sintetizar os aspectos constitutivos da noção de sujeito aprendente, em elaboração, assim como hipóteses que fundamentam o trabalho em perspectiva.

Procedimentos Metodológicos

O problema do sujeito aprendente foi abordado de forma exploratória, pela via da pesquisa qualitativa a qual propicia condições para: “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 1996, p.10).

Assim, em termos multirreferenciais (Ardoino, 1998), para elaborar a noção de sujeito

aprendente trabalhamos em duas perspectivas metodológicas complementares. De um lado, do ponto de vista conceitual, procuramos esboçar uma caracterização dessa noção articulando elementos emergentes de pesquisas bibliográfica e documental, considerando e articulando diferentes autores de referência.

De outro lado, do ponto de vista empírico, o trabalho de campo foi realizado em uma empresa de grande porte, do ramo alimentício, da região do meio-oeste catarinense. Nos últimos anos, a empresa passou por um amplo processo de modificação e modernização na fabricação de produtos e modelo de gestão; aumento expressivo do número de produtos ofertados no mercado; ampliação da visibilidade pública da empresa em âmbito nacional. Recentemente recebeu prêmios, considerados importantes pelo setor os quais evidenciam o reconhecimento da empresa pelos consumidores.

A empresa é especializada em laticínios e conta com quatro décadas de presença no mercado. A sede da empresa se situa em cidade do meio-oeste de Santa Catarina, com filial no oeste do estado e unidades terceirizadas no Paraná e Goiás. Mais de um mil e quatrocentos colaboradores diretos e nove mil produtores de leite nos três estados participam atualmente da produção de mais de duzentos produtos.

O trabalho de campo foi realizado considerando pressupostos da metodologia da entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013). Essa produz uma ruptura progressiva com o senso comum em um processo circular que compreende diferentes elementos articulados entre si: escuta atenta, distanciamento do pesquisador, compreensão e análise crítica. A palavra é considerada como um sistema em rede que expressa valores do sujeito, na construção da singularidade, na relação com o outro e na sua imersão cultural e social.

A entrevista compreensiva, como metodologia de pesquisa em educação, exigiu a elaboração de um roteiro com tópicos referentes a uma síntese de ideias presentes nas pesquisas bibliográfica e documental. A partir do roteiro foi elaborado um esquema de ideias tendo em vista abordar o ponto de vista singular de cada informante, em relação às transformações do mundo do trabalho no contexto da sua própria prática. Segundo Kaufmann (2013, p.74) “é um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas, evitando que se fuja do tema e, de certa forma, se esqueça da grade”.

Para esse autor, a entrevista compreensiva supõe que o pesquisador consiga construir uma situação de troca: “para atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho, exigindo um esforço constante” (Kaufmann, 2013, p.79-80). Esse estilo de conversa exige um cuidado sociopolítico: “o ideal é romper a hierarquia sem cair numa equivalência das posições: cada um dos dois parceiros mantém um papel diferente. O pesquisador é o condutor do jogo [...] O informante se surpreende por ser ouvido profundamente”. Na entrevista compreensiva “para encontrar a pergunta certa, não há outra solução que não seja a de se colocar intensamente na escuta do que é dito e de refletir a respeito enquanto o informante fala” (Kaufmann, 2013, p.80).

A entrada na empresa foi viabilizada por meio de um processo de negociação realizado entre a pesquisadora e psicólogas do Setor de Gestão de Pessoas da organização. Essas selecionaram e agendaram os trabalhadores que seriam entrevistados, considerando critério de hetero-

geneidade então estabelecido conjuntamente. As entrevistas foram realizadas com cinco sujeitos que ocupam diferentes cargos em diversos setores: analista de gestão de pessoas, operador de produção, coordenador de almoxarifado, operador de produção (almoxarifado) e gerente de produção. O objetivo foi mostrar perspectivas singulares (Dalpiaz, 2015) de distintos atores sociais que compõem o cenário organizacional, para evidenciar indícios (Ginzburg, 1989) de diferentes pontos de vista complementares (Ardoino, 1998).

Os informantes foram previamente consultados sobre sua disponibilidade para realizar a entrevista e seu acordo foi expresso pela assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para fins de registro, as entrevistas foram gravadas em um aparelho *smartphone*. O conteúdo das entrevistas foi integralmente transcrito pela própria pesquisadora.

A sistematização e a análise de dados foram realizadas com base nos momentos da análise de conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2009): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para Kaufmann (2013, p.119), “o tratamento não consiste simplesmente em extrair o que está nas gravações e ordená-lo [...] é preciso fazer os fatos falarem, encontrar indícios, se interrogar a respeito da mínima frase”. Trata-se de um trabalho minucioso, que requer concentração.

Resultados e Discussão

Para elaborar a noção de sujeito aprendente trabalhamos em duas perspectivas complementares, às quais correspondem distintos resultados e discussões que apresentamos a seguir. Inicialmente, do ponto de vista conceitual, esboçamos uma caracterização dessa noção ar-

ticulando elementos teóricos de diferentes autores de referência. Na sequência, do ponto de vista empírico, considerando a empresa como *lócus* de aprendizagem, em que o sujeito aprendente aprende na e com a organização, problematizamos questões emergentes sobre a educação na empresa, no contexto das transformações do mundo do trabalho.

Sujeito aprendente: uma categoria em elaboração

No mundo capitalista, as transformações do mundo do trabalho produzem transformações na sociedade, levando à reorganização do estilo de vida das pessoas e das comunidades, da organização e na gestão das organizações, do perfil dos profissionais, do modo de produzir e de consumir. Consequentemente, estas transformações influenciam os sistemas educativos e os processos formativos (Frigotto & Ciavatta, 2003). Os meios de vida produzidos pelo trabalho significam que o homem, além de transformar a natureza, transforma também a si mesmo. Esse processo de transformação consiste em uma atividade prática que “é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização” (Frigotto *et al.*, 2014, p.2).

Para formular a concepção de sujeito aprendente, consideramos que “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas” (Antunes, 2011, p.142). Historicamente, as relações do homem, do trabalho e da educação estão pautadas em variantes culturais, políticas e econômicas, pois “trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (Saviani, 2007, p.152), as quais se transformam ao longo de gerações.

Estas transformações são geradas pelo próprio homem por meio do seu trabalho para

saciar necessidades básicas, desde o mundo primitivo, que trabalhava com pedras e lascas de árvores, até o mundo do trabalho industrializado e informatizado. “a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (Saviani, 2007, p.154).

O trabalho como produção humana se constitui em uma prática educativa, pois “é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo” (Frigotto *et al.*, 2014, p.1). A partir do conceito marxiano de trabalho vivo, entendemos o trabalho como prática educativa, pois o trabalhar implica o sujeito na sua totalidade na ação de transformação:

[...] ato que se passa entre o homem e a natureza. Nele, o próprio homem desempenha, diante da natureza, o papel de uma força natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento, a fim de assimilar matérias, dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que ele age, por meio desse movimento, sobre a natureza exterior e modifica-a, ele modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades que ali repousam (Hamraoui, 2014, p.45).

Tendo como fundamento esse conceito de trabalho vivo de Karl Marx, Dejours (2012, p.24) define o trabalho desdobrando sentidos do “fato de trabalhar”:

[...] os gestos, os saber-fazer, no engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de in-

terpretar e de reagir a diferentes situações, é o poder de sentir, de pensar, de inventar etc. Em outros termos [...] o trabalho não é, em primeira instância, a relação salarial ou empregatícia, é o “trabalhar”, ou seja, um modo específico de engajamento da personalidade para enfrentar uma tarefa definida por constrangimentos (materiais e sociais).

Para Dejours (2012), o trabalhar implica uma ação que leva a distinguir e articular o trabalho prescrito e o trabalho efetivo, pois há sempre uma distância entre ambos a ser enfrentada. Segundo Dejours (2012, p.25), “trabalhar é vencer, preencher o hiato entre o prescrito e o efetivo. Ora, o que se deve colocar em ação para vencer esse hiato não pode ser previsto de antemão”. Ou seja, “o caminho a ser percorrido [...] deve ser a cada momento inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha”. No cotidiano, o trabalhador está todo o tempo confrontado com situações inesperadas, as mais diversas: “panes, incidentes, anomalias de funcionamento, incoerências organizacionais, imprevistos, provenientes tanto da matéria, das ferramentas e das máquinas, como os demais trabalhadores, colegas, chefes, subordinados, da equipe, da hierarquia, dos clientes” (Dejours, 2012, p.24). Em outros termos, “o trabalho define-se como o que o sujeito deve acrescentar as prescrições para poder alcançar os objetivos para os quais foi designado” (Dejours, 2012, p.25).

Dejours (2012, p.26) analisa o trabalho vivo a partir de outra dupla de conceitos contraditórios: o sofrimento e o prazer no trabalho:

O sofrimento não é apenas uma consequência última da relação como real, é ainda proteção da subjetividade rumo ao mundo em busca de meios para agir sobre o mundo, para transformar este sofrimento encontrando os meios de superação

da resistência do real. Assim, o sofrimento será ao mesmo tempo impressão subjetiva do mundo e origem do movimento de conquista do mundo.

A superação do sofrimento supõe a construção de uma sociabilidade laboral na qual se estabelecem formas de reconhecimento que criam condições para a transformação do sofrimento em prazer: “apenas quando obtenho o reconhecimento da utilidade e da qualidade do meu trabalho é que tenho a satisfação intensa da minha relação com o trabalho”. Ou seja, “trata-se de um longo percurso: é na passagem [...] pelo desafio do real, pela descoberta de soluções que o sofrimento se transforma finalmente em prazer” (Dejours, 2009, p.53). Nessa perspectiva, o autor relaciona o reconhecimento com o problema do pertencimento e da construção de identidade individual e coletiva:

[...] o reconhecimento me confere o pertencimento a uma equipe, a uma coletividade, a uma profissão. O reconhecimento confere, portanto, em troca do meu sofrimento, um pertencimento que exorciza a solidão. Em resumo, o reconhecimento permite aquele que trabalha transformar o seu sofrimento em desenvolvimento de sua identidade. Ora, a identidade é alicerce da saúde mental. [...] o trabalho, por meio da ação do reconhecimento, constitui uma segunda chance para edificar e desenvolver nossa identidade e adquirir assim uma melhor resistência psíquica em face dos desafios da vida (Dejours, 2009, p.53).

Considerando o trabalho como trabalho vivo, Dejours (2009) mostra que também a organização, como espaço de materialização das formas de gestão de trabalho, se constitui em uma forma concebida e operacionalizada pelo homem, logo trata-se de uma forma social contraditória: “toda a organização do trabalho é uma construção humana. Ela só se desenvolve

com o consentimento e a colaboração de milhões de homens e mulheres. O trabalho pode gerar o pior, até suicídio, mas ele pode gerar o melhor: prazer, autorrealização e emancipação” (Dejours, 2009, p.53).

Para compor a categoria de sujeito aprendente, ao conceito de trabalho vivo e sua dimensão educativa, associamos a problemática das transformações da sociedade contemporânea. Conforme documento europeu, a educação e a formação compõem um cenário que é fruto de “três choques motores que transformam de modo profundo e duradouro o contexto da atividade econômica e o funcionamento das nossas sociedades”: a sociedade da informação, a civilização científica e técnica e a mundialização da economia, as quais contribuem para a construção de um caminho “rumo à sociedade cognitiva” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p.9). Segundo o referido documento, “é através da educação e da formação, adquiridas no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal, que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização” (Comissão das Comunidades Europeias, 1995, p.6).

Para Assmann (2007, p.129), o aprendente é um “agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema) que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. Que/ quem realiza experiências de aprendizagem”. Com base em documentos europeus, para esse autor, na sociedade do conhecimento ou sociedade aprendente, a educação e a formação são frutos de uma construção com e para além da escola, na perspectiva de um processo ao longo da vida.

À noção de sociedade aprendente, o autor articula, também, o termo organização aprendente para caracterizar a dimensão educativa que particulariza a organização, ou seja, “aquela

na qual os agentes envolvidos estão habilitados a buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou, no caso de sistemas humanos, pelos quais estão efetivamente interessados”, incluindo “a criatividade individual e coletiva capaz de inventar e assumir mudanças” (Assmann, 2007, p.86). Em outros termos, trata-se de considerar que o sujeito aprende na e com as organizações.

De acordo com Fernández (2001, p.55), o conceito de sujeito aprendente se refere a uma posição subjetiva na qual se articula sujeito cognoscente/epistêmico (epistemologia genética - Piaget) e o sujeito desejante (psicanálise - Freud) “sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com o outro (conhecimento-cultura) e com outros (pais, professores e meios de comunicação)”. Para essa autora, o sujeito aprendente está relacionado, de forma complementar e indissociável, com o sujeito ensinante.

Nessa perspectiva, a autora considera o aprendente desde uma posição subjetiva ativa, ou seja, “o sujeito não só é ativo frente à construção do conhecimento que vai ‘incorporar’ (isto é, enquanto aprendente), mas também o é enquanto transforma a situação na qual está aprendendo e o próprio ensinante” (Fernández, 2001, p.61). Fernández (2001) também indica que a posição de aprendente articula uma tríade: informação, saber e conhecimento.

Para fins do presente texto entendemos os três termos nos seguintes sentidos: informação refere-se ao dado objetivo e exterior ao sujeito (Charlot, 2000); saber emerge da “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (Charlot, 2000, p.78); conhecimento está associado ao repertório

científico historicamente acumulado e socialmente reconhecido como tal.

A articulação entre os três elementos da tríade indicada compõe o que Delors (1998, p.104) chama de “paisagem educativa complexa”: “deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna” (Delors, 1998, p.104).

Considerando o contexto da sociedade do conhecimento constituído pela paisagem educativa complexa indicada, ao sujeito aprendente associamos também a noção da educação ao longo da vida. Esta educação “é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade” (Delors, 1998, p.106). Nos termos desse autor, a educação ao longo da vida é pluridimensional e implica quatro pilares distintos e articulados:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens

e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (Delors, 1998, p.101).

Nesse sentido, o sujeito aprendente aprende “ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence” (Delors, 1998, p.111), na perspectiva “do exercício de uma cidadania ativa” (Delors, 1998, p.105).

No próximo segmento mostramos elementos do trabalho de campo referentes a questões que emergem da análise de aprendizagens realizadas pelo sujeito aprendente na e com a empresa.

Sujeito aprendente e educação na empresa: questões emergentes

Considerando a empresa como *lócus* de aprendizagem, em que o sujeito aprendente aprende na e com a organização, do ponto de vista empírico, o problema do sujeito aprendente foi abordado em trabalho de campo construído junto a uma empresa de grande porte, do ramo alimentício, da região do meio-oeste de Santa Catarina, no contexto das transformações do

mundo do trabalho. Tendo em vista os limites do presente texto, restringimos a abordagem dos dados de campo à apresentação da análise realizada do material empírico, do qual emergem três questões sobre a constituição do sujeito aprendente no contexto organizacional, as quais apresentamos a seguir.

Novas tecnologias e novas exigências

As transformações do mundo do trabalho e as consequentes modificações dos modelos de produção e de gestão repercutem no conjunto diversificado de setores da empresa. A industrialização abrange, além dos locais de trabalho, também a vida cotidiana do trabalhador. A gradativa substituição do trabalho manual pela mecanização e depois pela automação leva o trabalho humano a ser substituído paulatinamente pela máquina. Esse contexto de constantes mudanças produz diferentes exigências, tanto técnicas quanto sociais, implicando o trabalhador, sujeito aprendente, na sua totalidade existencial/profissional.

A passagem do modelo fordista para o modelo toyotista instaura um ambiente de numerosas e contínuas modificações no processo de trabalho. Nesse contexto, em movimento do trabalho vivo (Marx, 1996) o sujeito aprendente confrontado com novas máquinas e equipamentos desenvolve um saber próprio (Fernández, 2001) referente a competências técnicas - (re) aprender a fazer (Delors, 1998), para conseguir realizar a tarefa para a qual está designado. Em outros termos, formas de organização e de gestão do trabalho produzem situações imprevistas que convocam em ato a capacidade de iniciativa e de criatividade do trabalhador (Dejours, 2012).

No modelo taylorista/fordista, as relações sociais entre os trabalhadores são consideradas “desnecessárias” para a produção em série de

bens de consumo de massa. No modelo toyotista, o processo de produção flexível está baseado em posto de trabalho em células e no trabalho em equipe. O sujeito aprendente da sociedade do conhecimento (Assmann, 2007), diante da necessidade de compreender sobre novas práticas técnicas, pode encontrar em colegas, sejam superiores, sejam pares hierárquicos, a fonte para apropriação de novos conhecimentos (Fernández, 2001), por meio de laço social construído com base no reconhecimento do outro (Dejours, 2012). Nesse sentido, a aprendizagem do trabalhador acontece a partir de relações sociais em uma dinâmica que Delors (1998) chama de aprender a ser.

No taylorismo/fordismo, há decomposição do processo de trabalho e o trabalhador realiza sua tarefa repetitiva de forma fragmentada e isolada, na cadeia de produção em massa. As mudanças provocadas pelo modelo flexível de organização e gestão do trabalho constroem o sujeito aprendente a desenvolver diversas competências simultâneas tendo em vista construir uma prática profissional polivalente e multifuncional.

Taylor cronometrou o tempo necessário para cada movimento do trabalhador na realização de tarefas compartimentadas. No trabalho flexível, há uma condensação do tempo por razões diversas e associadas. As novas tecnologias produtivas (automação, robotização) e organizacionais (*just-in-time*) reduziram drasticamente tanto o número de trabalhadores quanto o volume de materiais necessários para a produção (Harvey, 2011). Nesse contexto, o sujeito aprendente é capturado por uma exigência de reaprender a gerir um tempo, pessoal e profissional, no qual cada unidade cronológica é cada vez mais ocupada por atividades diversificadas e simultâneas. Novas exigências produzem, em consequência, demandas e necessidades para formação profissional.

Formação profissional

A formação para a empregabilidade emerge como uma exigência do contexto atual do mundo do trabalho, pois o trabalhador necessita de escolaridade e formação técnico-profissional para o desenvolvimento de diferentes competências (Frigotto, 2009). A formação para o trabalho é adquirida através de relações sistematizadas com conhecimentos disponibilizados em diferentes espaços formativos. Nesse contexto, o trabalhador estabelece relação com conteúdos referentes a equipamentos, ferramentas, máquinas, entre outros, que exigem capacidades cognitivas complexas (Kuenzer, 2003).

As transformações do mundo do trabalho compõem um cenário da sociedade do conhecimento (Assmann, 2007), em que o sujeito aprendente se encontra em processo contínuo de modificação do mundo e de si mesmo, em diferentes instâncias de experiência, pessoal e profissional ao longo de toda a sua vida (Delors, 1998).

No contexto do trabalho flexível, a formação do trabalhador é realizada de duas formas complementares, seja ofertada pela própria empresa, seja providenciada pelo próprio trabalhador. No entanto, dados do trabalho de campo evidenciam certo predomínio da responsabilização do sujeito aprendente em relação ao seu processo formativo, considerando necessidades e demandas emergentes da respectiva atividade profissional. Esse voluntarismo expressa um impacto de valores vigentes no ambiente organizacional competitivo toyotista que valoriza uma atitude constantemente proativa do trabalhador.

Ao referido ambiente competitivo, se soma um visível clima organizacional que pressiona o trabalhador a buscar, incessantemente, diferentes

oportunidades a agregar a sua trajetória formativa. Observa-se, em consequência, certo ativismo que leva o sujeito aprendente a acumular diferentes e sucessivos cursos, cujo fio condutor de articulação nem sempre é evidente, indicando assim uma superposição quantitativa dissociada do contexto singular profissional.

O trabalho de campo nos levou a observar uma concomitância entre pressupostos de modelos de gestão que, por definição, são distintos. Em um contexto organizacional caracterizado principalmente por um processo de trabalho que vai sendo modernizado pelo uso crescente de novas tecnologias, se evidenciam situações educativas nas quais o sujeito aprendente está sendo formado em dispositivos de tipo marcadamente fordista, centrados na qualificação para a execução de tarefas.

O princípio da repetição de procedimentos e de gestos próprios ao modelo taylorista/fordista, de certa forma, é transposto e se reproduz no modelo toyotista. Essa aparente contradição se evidencia em dados do campo que mostram indícios de estratégias educativas que têm como objetivo explicitar particularidades do trabalho prescrito (Dejours, 2012) da empresa em pauta, trabalho esse considerado escopo tático que garante competitividade e sobrevivência da empresa no mercado. Esses indícios também mostram, que, em tais situações, o sujeito aprendente se encontra submetido a dispositivos formativos caracterizados pela transmissão mecanicista de conhecimentos, tendo em vista a expectativa de reprodução de discursos e de práticas organizacionais padronizadas.

No modelo de gestão taylorista/fordista, há explicitamente uma separação entre as funções de planejamento/preparação e a execução de processos organizacionais. Nesse modelo, a liderança está concentrada no controle da produção em detrimento dos trabalhadores.

No modelo toyotista, em um contexto flexível caracterizado pelo fluxo contínuo de produção, na educação corporativa executivos atuam como líderes educadores para desenvolvimento de diferentes competências de trabalhadores em diferentes tipos de dispositivos formativos (Eboli, 2005). Assim, o sujeito aprendente é encorajado pelo líder a desenvolver suas diferentes competências, sendo acompanhado e avaliado. A liderança corporativa articula na sua prática educativa, objetivos, estratégias e metas do negócio da empresa. Nesse sentido, sua intervenção contém elementos de controle social de ações dos trabalhadores, sejam explícitos, sejam implícitos.

No modelo de produção flexível, trabalhar em equipe se constitui em um dos pressupostos do processo de trabalho. Esse tipo de sociabilidade organizacional coloca o sujeito aprendente diante de dois problemas simultâneos: por um lado, a aprendizagem técnica - o saber-fazer -; ao mesmo tempo, o trabalhador está situado em uma forma social complexa que exige o desenvolvimento de aprendizagens referentes ao saber viver juntos (Delors, 1998).

Avaliação do trabalhador no processo de trabalho

No modelo de produção e gestão taylorista/fordista, o ambiente e as condições de trabalho exigem do trabalhador ações em série, repetitivas e padronizadas, condicionadas por unidades de tempo predeterminadas e cronometradas; a avaliação do trabalhador está centrada no produto. O modelo de produção e gestão flexível requer do trabalhador “esforço físico e comportamental [...] ritmo intensificado, pressão constante por metas e resultados, assim como aumento de responsabilidades [...] sobrecarga que afeta singularmente a sua vida” (Cimbalista & Batista, 2008, p.2). Esse modelo

toyotista tem como estratégia organizacional a formação por competências; nessa perspectiva, a avaliação do trabalhador considera “sua individualidade e peculiaridades, criativas e organizacionais” (Cimbalista & Batista, 2008, p.6).

No contexto do trabalho flexível, o trabalhador está submetido a um conjunto de objetivos e metas que são apreciados por modelos de avaliação de desempenho. Esses modelos se traduzem, em geral, por instrumentos de medidas quantitativas conforme padrões de qualidade exógenos ao trabalhador. No contexto da mundialização, as metas organizacionais são constituídas por diferentes planos acumulados que se articulam entre si, produzindo uma trama opressiva que pressiona as condições de trabalho e mesmo a saúde do trabalhador (Dejours, 2012). Conforme evidencia o trabalho de campo, a avaliação individual do trabalhador contém parâmetros referentes aos planos do respectivo setor (célula), da unidade local e da empresa. Em consequência, o sujeito aprendente aprende a aprender a constantemente se (re)administrar em um tecido social tenso e contraditório, trabalhando no hiato entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivo (Dejours, 2012), como condição de sobrevivência física, material e subjetiva.

No modelo taylorista/fordista, o processo de produção em série supõe um conjunto de gestos individuais que somados constituem o todo da organização. O modelo toyotista fundamenta-se em atividades realizadas em equipe, as quais supõem uma captura produtivista da necessidade do trabalhador de “implicar-se”, ou seja, de se engajar no trabalho e se reconhecer como parte e mesmo como a própria organização. Para Lourau (2004, p.189), o ato de implicar-se corresponde ao conceito de sobreimplicação. Este refere-se ao “sobretrabalho exigido pela produção de uma mais-valia, de

uma rentabilidade suplementar”. O sujeito aprendente sobreimplicado internaliza uma identificação com a organização e se projeta como parte organicamente constitutiva da instituição que, paradoxalmente, beneficia-se da mais-valia assim produzida. A nosso ver, é nessa perspectiva da sobreimplicação que se situa, também, o fundamento toyotista da responsabilização individual do trabalhador.

A emergência do modelo de produção e gestão toyotista instaurou uma mudança paradigmática. O trabalho fragmentado da linha de montagem do taylorismo/fordismo foi sendo substituído pela organização flexível. Esta exige do trabalhador compreensão sobre o significado do seu próprio trabalho, assim como demanda responsabilização individualizada em relação às atividades realizadas no círculo de qualidade no contexto produtivo (Dejours, 2012). Assim, processos avaliativos de competências para obter resultados provocam a emergência de prescrições do trabalho polivalente a ser assumido pelo sujeito aprendente.

No modelo taylorista/fordista, não há planos de carreira, para que não se corra o risco de perder o foco do trabalho priorizando promoções (Ford, 1967). O modelo de organizações flexíveis contempla estratégias avaliativas que produzem incentivos ao desenvolvimento de objetivos do trabalhador, nos quais convergem e se associam expectativas pessoais e organizacionais. Assim, a trajetória do sujeito aprendente contém uma possibilidade para que o trabalho “transforme o trabalhador [...] permite-lhe progredir, aprimorar-se, realizar-se. Essa é a primeira abordagem do prazer no trabalho” (Dejours, 2009, p.51). Nessa perspectiva, o trabalho é constitutivo do processo de construção da identidade individual e coletiva do sujeito aprendente.

Do fluxo contínuo da produção (taylorista/fordista) ao trabalho articulado entre as diferentes células (toyotismo), percebemos a distinção entre

trabalho em grupo e trabalho em equipe. No trabalho em grupo, os trabalhadores realizam funções similares no mesmo ambiente, sem depender um do outro. No trabalho em equipe, todos buscam atingir um mesmo objetivo, cada trabalhador depende um do outro para chegar ao resultado organizacional previsto. O trabalho em células concentra etapas definidas de todo o processo produtivo. Nesse contexto, o sujeito aprendente necessita aprender a ser (Delors, 1998) sujeito coletivo polivalente que opera em razão de objetivos comuns compartilhados e simultâneos.

No modelo flexível, a avaliação do trabalhador no processo de trabalho leva a compreender que trabalhar implica o sujeito aprendente na sua singularidade e totalidade. A avaliação explicita exigências do trabalho prescrito e convoca a produção do sobretrabalho para gerar a mais-valia que beneficia a organização. No entanto, a trajetória do sujeito aprendente percorre territórios e cenários do mundo do trabalho, que contém potencialmente um campo de possibilidades opostas e distintas: seja uma trama opressiva e alienante, seja o prazer no trabalho e a construção de identidade individual e coletiva.

Considerações Finais

No presente texto, nosso objetivo foi abordar condições de aprendizagem do sujeito no contexto organizacional. De forma exploratória e qualitativa, buscamos problematizar uma noção de sujeito aprendente, considerando o contexto das transformações do mundo do trabalho e os dois modelos clássicos de gestão da produção e do trabalho: taylorismo/fordismo e toyotismo. Em termos multirreferenciais (Ardoino, 1988) trabalhamos em duas perspectivas complementares.

Do ponto de vista conceitual, o sujeito aprendente corresponde a uma posição material e subjetiva (Fernández, 2001) que opera o trabalho vivo, o qual se constitui em uma prática educativa (Saviani, 2007). O trabalho vivo refere-se à ação do sujeito na sociedade do conhecimento (Assmann, 2007) que, ao transformar o mundo, transforma a si mesmo em uma perspectiva da educação ao longo da vida (Delors, 1998). O trabalho vivo no contexto da mundialização e do neoliberalismo, como prática educativa, contém um campo paradoxal de possibilidades seja como alienação e adoecimento, seja como autorrealização e emancipação (Dejours, 2012).

Considerando a empresa como *lócus* de aprendizagem, em que o sujeito aprendente aprende na e com a organização, os resultados do trabalho de campo mostram três questões emergentes sobre a constituição do sujeito aprendente no contexto organizacional. Uma questão se refere às exigências produzidas pelas novas tecnologias que se traduzem nas seguintes evidências: o trabalho vivo, que implica o trabalhador na sua totalidade existencial-profissional; o desenvolvimento de um saber próprio do trabalhador referente a competências técnicas; a capacidade de iniciativa e de criatividade, em ato, do trabalhador ante situações imprevistas; o laço social construído com base no reconhecimento de outro e como fonte para apropriação de novos conhecimentos; o desenvolvimento de diversas competências simultâneas; a gestão do tempo pessoal e profissional.

Outra questão se relaciona à formação profissional realizada no contexto organizacional que se expressa nos seguintes indícios: a formação para o trabalho, adquirida através de relações sistematizadas com conhecimentos disponibilizados em diferentes espaços formativos; os conteúdos que exigem capacidades cognitivas

complexas; o processo contínuo de modificação do mundo e de si mesmo, em diferentes instâncias de experiência, pessoal e profissional ao longo de toda a sua vida; o predomínio da responsabilização do trabalhador em relação ao seu processo formativo, considerando necessidades e demandas emergentes da respectiva atividade profissional; o ativismo que leva o trabalhador a acumular diferentes e sucessivos cursos em uma superposição quantitativa dissociada do contexto singular profissional; os dispositivos de tipo marcadamente fordista centrados na qualificação para a execução de tarefas; os dispositivos formativos caracterizados pela transmissão mecanicista de conhecimentos, tendo em vista a expectativa de reprodução de discursos e de práticas organizacionais padronizadas; a liderança corporativa cuja intervenção contém elementos de controle social de ações dos trabalhadores, sejam elementos explícitos, sejam implícitos; o trabalhar em equipe que produz uma sociabilidade organizacional e que associa aprendizagem técnica e desenvolvimento de aprendizagens referentes ao saber viver juntos; a indissociabilidade entre a trajetória do trabalhador e da organização.

Uma terceira questão diz respeito à avaliação do trabalhador no processo de trabalho, que se explicita nos seguintes vestígios: os instrumentos de medidas quantitativas conforme padrões de qualidade exógenos ao trabalhador, considerando metas organizacionais constituídas por diferentes planos acumulados que se articulam entre si, produzindo uma trama opressiva que pressiona as condições de trabalho e mesmo a saúde do trabalhador; a captura produtivista da necessidade do trabalhador de “implicar-se”, ou seja, de se engajar no trabalho e se reconhecer como parte e mesmo como a própria organização, que se beneficia da mais-valia assim produzida; os processos avaliativos de competências, que provocam a emergência de

prescrições do trabalho multifuncional a ser assumido pelo trabalhador; o trabalho como constitutivo do processo de construção da identidade individual e coletiva do trabalhador; o aprender a ser sujeito coletivo polivalente que opera em função de objetivos comuns compartilhados e simultâneos.

Esse conjunto complexo de resultados do trabalho de campo nos levou a formular três hipóteses sobre as condições para constituição do sujeito aprendente na organização, no contexto das transformações do mundo do trabalho. A primeira: o sujeito aprendente aprende a aprender ao longo da vida considerando o real do trabalho. A segunda: a formação do sujeito aprendente contém potencialmente duas possibilidades, quais sejam, consolidar a exploração da mais valia do trabalhador e produzir condições para construir formas individuais e coletivas de cidadania. A terceira: atualmente, na organização, há simultaneidade entre os modelos de gestão taylorista/fordista e toyotista, situação cujo efeito são exigências complementares para a formação do trabalhador. Essas três hipóteses sinalizam sentidos da continuidade de pesquisas que seguimos desenvolvendo no campo da educação.

Colaboradores

A.A. Simão e L.H. Dalpiaz contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Antunes, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Ardoino, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J.G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

Assmann, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

Charlot, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Cimbalista, S.; Batista, R. (Org.). Subjetividade do trabalhador no cotidiano do sistema de produção flexível: uma análise do trabalho em grupo e por competências. In: Seminário do Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 6., 2008, Marília. *Anais...* Marília: Gráfica Massoni, 2008. v.1. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/silmaracimbalista.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

Comissão das Comunidades Europeias. *Livro branco sobre a educação e a formação: ensinar e aprender: Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995. Disponível em: <<https://infoeuropa.euocid.pt/registo/000037230>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

Dalpiaz, L.H. Educação permanente e políticas públicas: problematização de práticas e produção de conhecimentos. *Roteiro*, v.40, p.173-192, 2015. (Especial). Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9189/5248>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

Delors, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez: São Paulo, 1998.

Dejours, C. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho. *Revista Cult*, v.139, n.12, p.49-53, 2009. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/reencantar-o-trabalho/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Dejours, C. *Trabalho vivo: trabalho e emancipação*. Brasília: Paralelo, 2012. t.2.

Eboli, M. O papel das lideranças no êxito de um sistema de educação corporativa. *RAE: Revista de Administração de Empresas*, v.45, n.4, p.118-122, 2005. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/en/rae/vol45-num4-2005/papel-liderancas-no-exito-sistema-educacao-corporativa>>. Acesso em: 1 set. 2016.

Fernández, A. *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Ford, H. *Os princípios da prosperidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.

Frigotto, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: Ferreira, E.B.; Oliveira, D.A. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1, p.45-60, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>

Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores: excertos*. [S.l.]: Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_0%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%20c3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

Ginzburg, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Goulart, I.B.; Sampaio, J.R. (Org.). *Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

Hamraoui, E. Trabalho vivo, subjetividade e cooperação: aspectos filosóficos e institucionais. *Caderno Psicologia, Sociedade e Trabalho*, v.17, p.43-54, 2014. (Especial). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172014000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Harvey, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 21.ed. São Paulo: Loyola, 2011.

Kaufmann, J.C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

Kuenzer, A.Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Educação & Linguagem*, v.8, p.45-68, 2003. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

Lourau, R. Implicação e sobreimplicação. In: Altoé, S. (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 2004. p.186-198.

Marx, K. *O capital: crítica da economia política*. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. (Livro 1: O processo de produção do capital).

Minayo, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

Ohno, T. *Sistema toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Bookman, 1997.

Saviani, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, p.152-180, 2007.

Simão, A.A. *Transformações do mundo do trabalho: o sujeito aprendente*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Andr%C3%A9ia_Aparecida_Sim%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Taylor, F.W. *Princípios de administração científica*. 8.ed. São Paulo: Atlas, 1990.

Recebido em 5/5/2017, reapresentado em 29/6/2017 e aprovado para publicação em 14/7/2017.

