

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE

Programa de Desenvolvimento Gerencial da Fiocruz:
análise dos desdobramentos da Educação Corporativa no Brasil como um projeto educacional

Ingrid Alves dos Santos

Rio de Janeiro

2021

Ingrid Alves dos Santos

Programa de Desenvolvimento Gerencial da Fiocruz:
análise dos desdobramentos da Educação Corporativa no Brasil como um projeto educacional

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Filippina Chinelli

Rio de Janeiro

2021

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

S237p Santos, Ingrid Alves dos
Programa de Desenvolvimento Gerencial da
Fiocruz: análise dos desdobramentos da Educação
Corporativa no Brasil como um projeto educacional
/ Ingrid Alves dos santos. - Rio de Janeiro,
2021.

104 f.

Orientadora: Filippina Chinelli

Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo
Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim
Venâncio, Programa de Pós-graduação em Educação
Profissional em Saúde, 2021.

1. Administração Pública. 2. Educação
Profissionalizante. 3. Educação Corporativa.
4. Fluxo de Trabalho. 5. Gestão do Trabalho.
6. Programa de Desenvolvimento Gerencial.
I. Chinelli, Filippina. II. Título.

CDD 351

Ingrid Alves dos Santos

Programa de Desenvolvimento Gerencial da Fiocruz:
análise dos desdobramentos da Educação Corporativa no Brasil como um projeto educacional

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de Saúde
Joaquim Venâncio como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Filippina Chinelli – EPSJV/FIOCRUZ (Orientadora)

Prof. Dr. André Elias Fidelis Feitosa – UFF (Titular)

Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto – EPSJV/FIOCRUZ (Titular)

Profa. Dra. Angélica Fonseca – EPSJV/FIOCRUZ

Profa. Dra. Márcia Teixeira – ENSP/FIOCRUZ

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o Programa de Desenvolvimento Gerencial da Escola Corporativa da Fiocruz, implementado em 2014 a partir dos conceitos da Educação Corporativa e seguindo os princípios da chamada Nova Gestão Pública que, por sua vez, é oriunda da agenda neoliberal adotada pelos governos brasileiros no contexto pós Constituição Federal de 1988.

Apoiando-se nos objetivos da Educação Profissional a partir de sua vertente crítica, este trabalho visa analisar as ideias e objetivos que nortearam a implementação da Educação Corporativa na Fiocruz, buscando compreender suas motivações e possíveis impactos para a Instituição.

Tendo como premissa a percepção de uma sociedade cada vez mais complexa e, ao mesmo tempo, cada vez mais impregnada pela perspectiva neoliberal de relações cada vez mais individualizadas e precárias, faz-se necessário recuperar a sabedoria oriunda do contato humano direto e do conhecimento tácito, ora sonogados pela visão tecnicista do trabalho, pelas relações individualistas e pela coerção imposta a partir da nova legislação trabalhista.

Palavras-chave: Educação Corporativa; Educação Profissional; Gestão do trabalho, Nova Gestão Pública; Programa de Desenvolvimento Gerencial.

ABSTRACT

This research focused on the Management Development Program of the Fiocruz's Corporative School, implemented in 2014 and based on Corporative Education concepts, following the principles of the so-called "new public management" which, in turn, is connected to the Brazilian neoliberal agenda adopted by the Brazilian governments after the 1988's Constitution.

Supported by the principles of the Professional Educational under Critical Theory, this work aims to analyze the main ideas and objectives that have been guiding Corporative Education within the Fiocruz, trying to understand its motivations and historical perspectives.

Taking as a premise the perception of a society increasingly complex and, at the same time, increasingly submissive to a neoliberal vision of vertical, superficial, and impersonal work relations; it's necessary to retrieve the wisdom that comes from direct human contact and tacit knowledge, now denied by the technical vision of the work, by individualistic relationships and by the coercion imposed by the new labor legislation.

Keywords: Corporate Education; Professional Education; Work Management, New Public Management; Management Development Program.

Figura 1	Organograma - Estruturação da Fiocruz.....	51
Figura 2	As quatro áreas estratégicas da Escola Corporativa.....	58
Figura 3	As iniciativas de capacitações da Escola Corporativa da Fiocruz.....	61
Figura 4	Competências do desenvolvimento de pessoas da rede de escritórios de projeto – PDPREP.....	62
Figura 5	Base de sustentação da Escola Corporativa.....	72
Figura 6	Pilares do PDG.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Das competências Gerenciais do PDG.....	77
-----------	---	----

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CD	Conselho Deliberativo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIMATEC	Instituto SENAI de Sistemas Avançados de Saúde
COGEAD	Coordenação Geral de Administração
COGEPE	Coordenação Geral de Gestão de Pessoas
CRIS	Centro de Relações Internacionais
C&T	Ciência e Tecnologia
DIREH	Diretoria de Recursos Humanos
EC	Escola Corporativa
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca
EUA	Estados Unidos da América
FDC	Fundação Dom Cabral
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFF	Instituto Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira
IOC	Instituto Oswaldo Cruz
MBA	Master of Business Administration
MPOG	Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão
NGP	Nova Gestão Pública
NAP	Nova Administração Pública
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PDG	Programa de Desenvolvimento Gerencial
PDI	Programa de Desenvolvimento Individual
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional

PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PRODERI	Programa de Desenvolvimento de Pessoas do Sistema de Relações Internacionais
SRH	Setores de Recursos Humanos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUS	Sistema Único de Saúde
RH	Recursos Humanos
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
UC	Universidade Corporativa
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, NEOLIBERALISMO E NOVA GESTÃO PÚBLICA.....	16
1.1. A reestruturação produtiva e a acumulação flexível.....	16
1.2. A crise do Estado de bem estar social e o neoliberalismo.....	17
1.3. A reforma do Estado Brasileiro, neoliberalismo e a nova gestão pública – NGP.....	21
1.4. O gerencialismo e a Educação Corporativa.....	25
II. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	36
2.1. Educação Profissional no Brasil.....	36
2.2. Contexto e conceito da Educação Corporativa.....	38
2.3. Conceitos que sustentam o modelo de Educação Corporativa.....	42
III. A FIOCRUZ, O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL E A ESCOLA CORPORATIVA DA FIOCRUZ	49
3.1. A Fiocruz.....	49
3.2. Programa de Desenvolvimento Gerencial – PDG da Fiocruz.....	55
3.3. Escola Corporativa da Fiocruz.....	56
3.3.1. Programa de Desenvolvimento Profissional – PDP.....	60
3.3.2. Programa de Desenvolvimento de Pessoas da Rede de Escritórios de Projeto - PDPREP.....	61
3.3.3. Programa de Desenvolvimento de Pessoas – PDP - Sistema de Compras.....	63
3.3.4. Ciência Aberta.....	63
3.3.5. Programa de Desenvolvimento de Pessoas do Sistema de Relações internacionais da Fiocruz– ProdeRI.....	64
3.3.6. Programa de Desenvolvimento do Sistema de Gestão da Qualidade Fiocruz.....	64
3.3.7. Programa de Capacitação de RH.....	65
3.3.8. Curso Foresight: Métodos e aplicações em CT&I.....	65

IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISES DAS ENTREVISTAS E O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL.....	66
4.1. Sobre a metodologia utilizada e a estratégia da análise dos dados.....	66
4.2. Procedimentos de coleta de informações.....	68
4.2.1. As entrevistas.....	68
4.2.2. Os entrevistados.....	69
4.3. Pesquisa bibliográfica.....	70
4.4. Material didático do PDG 2014-2016.....	71
4.5. O Programa de Desenvolvimento Gerencial: de 2014 a 2016.....	71
4.6. O PDG segundo os entrevistados.....	80
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	99
APÊNDICE A - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RCLE PARA OS PARTICIPANTES DO PDG.....	99
APÊNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RCLE PARA OS IDEALIZADORES DO PDG.....	101
APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS PARTICIPANTES DO PDG.....	103
APÊNDICE D - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS IDEALIZADORES DO PDG E DA ESCOLA CORPORATIVA DA FIOCRUZ.....	104

Introdução

Esse estudo se propôs a analisar o Programa de Desenvolvimento Gerencial da escola corporativa da Fiocruz, implementado no ano de 2014, em sintonia com os princípios da chamada nova gestão pública, em conexão com aquilo que consideramos políticas públicas de caráter neoliberal.

No contexto das transformações atuais do mundo do trabalho, considera-se o conceito de educação corporativa (EC), adotada também ao menos há mais de uma década por um bom número de instituições públicas, como um dos mecanismos de difusão da perspectiva e das intenções políticas e ideológicas que caracterizam a Nova Gestão. É considerada por Meister (1999, p. 29), sua principal teórica e defensora norte-americana da EC, como “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” destinadas obviamente à obtenção do maior lucro possível.

Ocorre, porém, que a Fiocruz é uma centenária instituição pública do Estado brasileiro, cujos interesses devem voltar-se necessariamente para o bem público no que tange à saúde da população do país, ao desenvolvimento científico e tecnológico da área, à superação das iniquidades sociais e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, minha principal inquietação que transparece nos capítulos desse trabalho é a seguinte: quais os efeitos da educação corporativa, idealizada no contexto do setor privado no âmbito da instituição e do seu conjunto dos servidores e trabalhadores terceirizados?

Na expectativa de tentar elucidar essas inquietações, procurei analisar a perspectiva político-pedagógica do Programa de Desenvolvimento Gerencial da Escola Corporativa da Fiocruz à luz do conceito de Educação Corporativa e identificar as principais ideias e conceitos que sustentaram sua criação. Além disso, procurei situar o PDG e a Escola Corporativa da Fiocruz em relação às tendências hegemônicas na educação brasileira, com especial atenção à Educação Profissional e ao atual protagonismo do empresariado na formação dos trabalhadores que está no centro da educação corporativa no Brasil e em muitos outros países.

Minha hipótese de trabalho foi a de que a EC da Fiocruz, mais especificamente, o programa de desenvolvimento gerencial (PDG), foi concebido com base em conceitos

fortemente ancorados nas empresas privadas, tais como: capital humano, competências, empregabilidade e empreendedorismo.

Para alcançar os objetivos propostos, busquei compreender por que a Fiocruz decidiu implementar o Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG), em 2014, iniciativa que deu origem, no ano seguinte, à Escola Corporativa nos moldes acima descritos. Era, de fato, necessário constituir um aparato institucional do porte da EC/Fiocruz para capacitar seus trabalhadores? Como os profissionais que frequentaram os cursos e ações pedagógicas já oferecidas percebem ou perceberam a Escola? Nota-se, entretanto, que em sua maioria, os trabalhadores que fizeram o PDG observaram que mesmo o curso sendo relevante para a gestão da Fiocruz, eles não consideraram como indispensável para se fazer uma boa gestão. O que para nossa pesquisa chamou muito à atenção, principalmente tendo em vista que o investimento em capacitação através de consultorias externas, como a da Fundação Dom Cabral, normalmente representam um alto custo para a instituição.

Cabe observar que as empresas e instituições que implementam programas de educação corporativa sustentados nos conceitos e ideias que acabam de ser apontados, costumam auto denominar-se e serem denominadas na literatura de viés empresarial como “organizações qualificantes”. A respeito, Chinelli (2008, p. 94) destaca que “as organizações qualificantes desempenham funções fortemente adaptativas, de controle da força do trabalho (...)”, transformando o conhecimento no recurso que mais agrega valor à instituição. Faria e Leal (2007), complementam essa observação, afirmando que

As Universidades Corporativas surgem como uma tecnologia de capacitação de pessoas para as contingências de um novo modelo de gestão, inserido em um ambiente extremamente competitivo e mutável. Ademais, passam a se responsabilizar, juntamente com a gestão por resultados, pela internalização do controle nos sujeitos, não mais nos processos, visto que a flexibilidade assim o exige (FARIA; LEAL, 2007 p. 241).

A educação corporativa constitui atualmente objeto de numerosos artigos, teses e dissertações que procuram transpor o ponto de vista dos empresários e dos intelectuais ligados de forma interessada ao tema que, via de regra, ressaltam a adequação desse formato de capacitação de trabalhadores aos tempos da organização flexível do trabalho. Isso significa que a educação corporativa vem sendo tratada também de um ponto de vista histórico crítico de que são exemplos as monografias e dissertações defendidas no âmbito da EPSJV e os trabalhos de Quartiero e Cerny (2005), Bianchetti (2005), Faria e

Leal (2007), Chinelli (2008), Santos (2009), Lopes (2016), apenas para citar alguns autores. O meu interesse pessoal no tema desse estudo se justifica devido à minha inserção profissional como assessora da vice-diretoria de Educação, Informação e Comunicação do Instituto Oswaldo Cruz, cargo no qual me mantive durante a gestão de 2013-2017, ocasião em que o PDG foi implementado. Na época, realizei uma primeira análise do PDG no trabalho de conclusão do curso de especialização sobre educação nas organizações, concluído em 2016. A pertinência do tema dentro da realidade atual da gestão pública me incentivou a retomá-lo neste mestrado com uma motivação diferente, voltando o foco do estudo para as implicações no trabalho e nos trabalhadores da Fiocruz.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, iniciando-se com uma introdução onde apresento e contextualizo o tema de estudo. No capítulo um, abordo a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a nova gestão pública, questões necessárias para a análise da educação corporativa e sua relação com os novos formatos de capacitação dos trabalhadores adequados às transformações contemporâneas no mundo do trabalho.

O capítulo dois é dedicado ao conceito da educação profissional no Brasil e da educação corporativa como desdobramentos no cenário neoliberal, contextualizando a EC desde seu surgimento nos EUA dos anos 1950 sob a denominação de Universidades Corporativas, até sua chegada no Brasil, sobretudo a partir dos anos 2000.

No capítulo terceiro, abordamos de forma breve a história da Fiocruz ao longo dos seus cento e vinte e um anos, até a criação do Programa de Desenvolvimento Gerencial e posteriormente, à construção da escola corporativa da Fiocruz. O quarto capítulo é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos e à análise do material empírico coletado durante a pesquisa assim como, a contextualização do PDG.

Nas considerações finais, apresento uma síntese do trabalho empreendido e procuro fazer uma breve e preliminar reflexão sobre os efeitos da Educação Corporativa na Fiocruz e seus trabalhadores. Ao final da dissertação, são anexados como apêndices os roteiros das entrevistas compostos por dois arquivos distintos, assim como, dois registros de consentimento livre e esclarecido.

Capítulo I

Reestruturação produtiva, neoliberalismo e nova gestão pública

1.1. A reestruturação produtiva e a acumulação flexível

A partir da década de 1970, entram em cena transformações econômicas, políticas e sociais em escala global que se aceleraram nas últimas décadas. Os choques do petróleo de 1973 e 1979, o acirramento da competição econômica internacional e a crise do modelo de produção em massa fordista, provocaram a diminuição da taxa de lucro do capital. Com isso, as economias centrais

experimentavam uma retração considerável nos índices de produtividade devido ao aumento do número de faltas ao trabalho, ao alto *turnover* e à queda de qualidade dos produtos, o que afetou as taxas de lucro e o controle econômico e político sobre as economias periféricas (Chinelli, 2008, p. 36).

Vivia-se nos países centrais desde o fim dos anos 1960, uma forte resistência dos trabalhadores aos métodos fordistas-tayloristas de organização do trabalho, ao que se juntou a denúncia dos estudantes ao autoritarismo dos sistemas de ensino europeus. Segundo Chinelli (2008, p. 36), o empresariado dos países centrais procurava dar conta desse cenário de crise investindo fortemente,

no desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo de informação e comunicação, e dos métodos de gestão do trabalho e organização da produção. Estas tecnologias incrementaram de forma extraordinária a produtividade das empresas e, em consequência, diminuíram drasticamente os postos de trabalho, mesmo os mais qualificados.

Com isso, estavam dadas as principais condições para um conjunto de transformações – produtivas, políticas, financeiras e culturais que, em tempos diferentes, se espalharam dos países centrais para o resto do mundo, acarretando mudanças na vida das sociedades como um todo. Assim, com o objetivo de contrarrestar as lutas de resistência dos trabalhadores e estudantes e de recuperar a taxa de lucro, o capital deslanchou importantes mudanças no processo produtivo através de formas flexíveis de organização e contratação da força de trabalho, o que acabou por configurar o modelo de acumulação flexível. Com base em Harvey, Abramides e Cabral (2003, p. 3) afirmam que,

Essas mudanças no processo produtivo têm na acumulação flexível sua referência central, cujo esteio advém da “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 1995, p.140). Essas mudanças repercutem na reprodução social – esfera do Estado – que, com a implantação do neoliberalismo, passa a reger-se pela soberania do mercado.

Ressalte-se que essas transformações não se limitaram apenas à esfera produtiva. Alcançam a esfera reprodutiva, impactando inclusive os serviços sociais como saúde e educação e mais especificamente no caso desta dissertação, a formação para o trabalho em saúde

1.2. A crise do Estado de Bem Estar Social e o neoliberalismo

O processo de reestruturação do capital, conforme Abramides e Cabral (2003, p.6) “estabelece dois tipos de ajuste estrutural distintos, mas inerentes ao movimento do capital: o primeiro ocorre na esfera da produção, mais conhecida como reestruturação produtiva (base material da sociedade) e o segundo, na esfera política do Estado. referenciado ao neoliberalismo”.

O Estado de Bem Estar Social ou o *Welfare State* nasceu na Europa do pós-segunda guerra da luta dos trabalhadores que conseguiram obter ao menos, certo equilíbrio entre capital e trabalho entre 1945 e meados dos anos 1970, período que se convencionou chamar de os Trinta Gloriosos Anos do capitalismo. Nesse período, o Estado é o interlocutor direto na promoção e manutenção dos direitos básicos como saúde, educação, moradia, atuando como regulador das relações de trabalho. Cabe destacar que o *Welfare State*, como também é denominado, entra em crise fiscal quando não mais conseguiu equilibrar os custos econômicos e políticos nos países industrializados, conforme aponta Kerstenetzky (2011, p. 6),

os dois choques do petróleo, o recrudescimento da inflação, a redução abrupta das taxas de crescimento econômico, a elevação das taxas de desemprego, a queda da produtividade do trabalho, a desregulamentação dos mercados globais, mudanças estruturais desencadeadas por mudanças tecnológicas, a alteração da composição intersetorial em favor do setor de serviços, o envelhecimento das populações e a queda das taxas de fecundidade. Vários desses fatores exercem impacto direto sobre o orçamento social, levando a déficits crescentes que se convertem em dívida pública. A equação de sustentabilidade financeira do Estado de Bem-estar Social (EBES) é colocada em xeque justamente quando ele é mais necessário para fornecer um colchão amortecedor dos efeitos devastadores da crise econômica.

Leite (2016, p. 13) enfatiza que “o *Welfare State*, no plano social, justifica a intervenção do Estado pela ideia de segurança de existência, a qual postula a organização do sistema de seguridade social como direito do cidadão e dever do Estado”. Logo, o período welfarista permitiu a alavancagem política e econômica dos países europeus, principalmente àqueles que se recuperavam do período entre guerras.

Importante mencionar que no Brasil, o Estado de Bem-estar Social não aconteceu em sua plenitude, principalmente devido às disparidades inerentes a um país em desenvolvimento. No entanto, conforme apresentado por Lobato, (2017. p. 148)

(...) as políticas sociais estiveram fortemente dependentes de projetos de desenvolvimento econômico de diferentes regimes políticos, relegando a plano secundário a adoção de estratégias para a melhoria efetiva das condições de vida e criação de padrões mínimos de igualdade social. A cidadania esteve pautada pela necessidade de legitimidade a diferentes regimes, o que fez com que os direitos sociais tenham se desenvolvido de forma fragmentada e desigual. O padrão prevalecente foi o da cidadania regulada (SANTOS, 1987), onde o acesso a direitos dependia da inserção no mercado formal de trabalho, dando privilégio aos setores urbanos e indispensáveis ao processo de industrialização.

Na visão de Abramides e Cabral (2003, p. 4) nos países periféricos, essas políticas não se realizaram

Incluindo-se aí a América Latina, e entre eles o Brasil, o *Welfare State* não se consolidou, já que suas economias encontravam-se subordinadas ao capitalismo monopolista, ainda que tivessem um Estado com algum sistema de proteção social (...) no Brasil, as políticas sociais, do período Vargas à Constituição de 1988, segundo Vieira, têm refletido o comportamento de uma classe dirigente que oscila entre a inércia e a modernização, imposta de fora, orientada pelo grande capital.

A partir de meados dos anos 1970, para enfrentar a queda da taxa de lucro do capital os empresários dos países centrais promoveram um forte incremento tecnológico com vistas à reorganização do capitalismo em escala internacional, aliado ao neoliberalismo, construindo um novo modelo que atendesse a necessidade da economia e da política. Como afirma Harvey (2008, p. 27), pode-se entender o neoliberalismo,

como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em

alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim.

De acordo com Leite (2016, p. 13) mencionando Behring (2010, p. 13), o declínio do Estado de Bem-estar social fez com que, a partir dos anos 1990, ocorresse uma “contrarreforma neoliberal” que permitiu uma verdadeira desconstrução da seguridade social, retrocedendo-se à lógica liberal de retirar das mãos do Estado e passá-la para a esfera privada, questões como saúde e assistência social.

Margareth Thatcher, primeira ministra da Inglaterra (1979-1990), adotou políticas neoliberais no final dos anos 1970, seguida no início da década seguinte pelo presidente Ronald Reagan (1981-1989) nos EUA. Posteriormente, essas políticas se espalham em todos os países centrais capitalistas e também na América Latina, de que é exemplo o regime autoritário de Augusto Pinochet (1974-1990) no Chile. Essas mudanças trouxeram grandes vantagens para o capital, mas prejuízos extraordinários para os trabalhadores. A esse respeito, Antunes (2000, p. 35) aponta que,

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

A reestruturação produtiva na economia e a adoção de políticas neoliberais funcionam como dispositivo de poder em que atendem a burguesia, deixando ainda mais fragmentado o trabalho, sobretudo nos países pobres, nos quais se aprofundam as desigualdades sociais, aumentam o desemprego e provocam mais exploração daqueles que ainda conseguem se manter no emprego. Ou seja, conduzem a condições em que a conformação, a subsistência e a super exploração parecem ser o único caminho possível para a classe trabalhadora, principalmente para os segmentos que têm menos condições de competir no mercado de trabalho. Não há espaço para coletividade e menos ainda para a solidariedade no neoliberalismo. Autores como David Harvey (2008), Duménil e Lévy (2014) argumentam que o neoliberalismo é o principal responsável pelo processo de mercantilização que se espalha nas relações sociais.

Ressalta-se que essas transformações acarretam mudanças importantes na configuração do Estado e dos governos “no sentido do exercício de novas funções que

praticamente invertem as promessas do Estado de Bem Estar que, na periferia do capitalismo, só muito precariamente se cumpriu” (Chinelli (2010, p. 60).

Na opinião de Abrucio (1997, p. 7), o estado e os governos que marcaram o pós-segunda guerra não tinham mais condições de sustentar o welferismo:

Após ter crescido por décadas, a maioria dos governos não tinha mais como financiar seus déficits. E os problemas fiscais tendiam a se agravar na medida em que se iniciava, sobretudo nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, uma revolta dos *taxpayers* (contribuintes) contra a cobrança de mais tributos, principalmente porque não enxergavam uma relação direta entre o acréscimo de recursos governamentais e a melhoria dos serviços públicos. Estava em xeque o consenso social que sustentara o *Welfare State* (ABRUCIO, 1997, p. 9).

Nessa mesma linha, o autor também ressalta que “os governos estavam inaptos para resolver seus problemas” (Abrucio, 1997, p. 9) tornando-se ingovernáveis. O autor acrescenta à sua análise as implicações trazidas pela globalização e as transformações tecnológicas:

Na verdade, o enfraquecimento dos governos para controlar os fluxos financeiros e comerciais, somado ao aumento do poder das grandes multinacionais resultou na perda de parcela significativa do poder dos Estados nacionais de ditar políticas macroeconômicas. Esta crise do Estado afetou diretamente a organização das burocracias públicas. Por um lado, os governos tinham menos recursos e mais déficits. Com efeito, o corte de custos virou prioridade (ABRUCIO, 1997, p. 10).

Diante desse cenário, passou-se a questionar, sobretudo nos países, o poder do governo como condutor de respostas às crises que se alastravam, impactando todos os âmbitos da sociedade. Devido a isso, esses países buscaram adotar medidas que pudessem atenuar e que limitassem os gastos públicos. “Do mesmo modo que as atenções se transferiram para o argumento de necessidade de reduzir o grau de intervencionismo estatal na economia e na sociedade, bem como combater a considerada ineficácia e ineficiência da administração pública (MOE, 2007; PACHECO, 2010 apud CAVALCANTE, 2017, p. 11).

1.3. A reforma do estado brasileiro, neoliberalismo e a Nova Gestão Pública - NGP

As políticas de recorte neoliberal avançaram no Brasil a partir da década de 1990 com o governo Fernando Collor de Mello (01/01/1990 a 15/03/1992) e se intensificaram nos governos Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/2003). Fernando Henrique promoveu uma extensa reconfiguração do estado brasileiro que adequou sua estrutura às orientações neoliberais, assumindo um caráter nitidamente gerencialista. A reforma ficou a cargo do então ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998), autor do Plano Diretor da Reforma do Estado que argumenta:

(...) a reforma gerencial do Estado é a segunda reforma administrativa vivida pelo moderno Estado capitalista e, após a segunda guerra mundial, percebeu-se que a administração pública deveria ser mais flexível e, por essa razão, mais eficaz na promoção do desenvolvimento econômico (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 393).

Ao invés de promotor, o Estado passa a ser o regulador dos serviços públicos com vistas à sua descentralização e desburocratização, visando supostamente

(...) tornar os servidores públicos mais autônomos e responsáveis: mais autônomos com relação a normas rígidas e supervisão direta, e mais responsáveis perante o núcleo estratégico do Estado e perante a sociedade (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 400).

Diferentemente, Paes de Paula (2005) afirma que as mudanças na gestão pública representaram a constituição de uma nova elite burocrática devido à centralização do poder nas instâncias executivas, trouxeram inadequação pela aplicação das técnicas e práticas advindas do setor privado no setor público e dificultaram lidar com a complexidade dos sistemas administrativos e a dimensão sociopolítica da gestão. Além disso, o autor aponta a incompatibilidade entre a lógica gerencialista e o interesse público (PAES DE PAULA, 2005b apud CAPOBIANGO 2013, p. 70) em que o discurso e a prática não dialogam entre si, tendo em vista que os interesses da sociedade como as políticas públicas de uma maneira geral, não se encaixam como prioritárias no modelo gerencialista ou Nova Gestão Pública.

Logo, o que interessa nesse sentido, é a valorização do mercado e a aproximação, o mais fidedigna possível dos parâmetros das instituições privadas, consideradas mais

preparadas do que as instituições públicas. Na concepção de Cóssio (2018), esse novo modelo ou nova gestão pública (NPG),

pode ocorrer combinando o gerencialismo, o governo empreendedor e a governança, pois todos buscam tornar a gestão pública mais eficaz e mais eficiente, visando a sua modernização, o que significa, nesse ideário, corresponder às expectativas do mercado dentro da lógica das empresas privadas lucrativas (CÓSSIO, 2018, p. 69).

Defensores da NPG sugerem que sejam feitas mudanças organizacionais que permitam melhorar o desempenho e os resultados dos serviços públicos prestados com a utilização de indicadores de desempenhos e a qualidade dos resultados. No entanto, na opinião de Gaulejac (2007, p. 32),

A cultura do alto desempenho se impõe como modelo de eficiência. Ela põe o mundo sob pressão [...]. A sociedade se torna um vasto mercado, no qual cada indivíduo está comprometido em uma luta para encontrar um lugar e conservá-lo. Diante dessas transformações, a política, contaminada pelo “realismo gestor”, parece impotente para desenhar os contornos de uma sociedade harmoniosa, preocupada com o bem comum.

Ou seja, nota-se que os novos mecanismos de controle no trabalho advindos da NPG são definidos pelo desempenho do trabalhador no desempenho de suas funções: como as executa, a agilidade que consegue imprimir ao seu trabalho, a sua capacidade de se antecipar aos erros. “A finalidade da atividade humana não é mais “fazer sociedade”, ou seja, produzir ligação social, mas explorar recursos sejam eles, materiais ou humanos, para o maior lucro dos gestores dirigentes que governam as empresas” (Gaulejac, 2007, p. 81).

No que se refere às mudanças gerenciais preconizadas, vale trazer também as reflexões de Carneiro e Menicucci (2013, p. 172). Segundo esses autores,

a busca da eficiência deve basear-se em um balanço entre três elementos: o custo para a sociedade ao se produzir um bem ou serviço, a qualidade com que se produz esse bem ou serviço e a cobertura com que se chega à população. Esse balanço só pode definir-se no contexto das prioridades estratégicas que a sociedade definiu, ou seja, não há prioridades pré-definidas.

Cabe destacar que um dos instrumentos que atendem ao modelo gerencial é o planejamento estratégico. Segundo Abrucio (1997, p. 27), “é utilizado não apenas para a definição de objetivos e metas em que os objetivos políticos definidos pelo

planejamento estratégico devem ser discutidos e revelados num processo público” também com base nas ideias do *public service orientation*¹.

Nesse sentido, o planejamento estratégico é apresentado como um mecanismo de transformações no mundo globalizado que permite repensar as políticas em médio e longo prazo. Conforme aponta Souza e Neto, (2017, p. 16), na Educação, o modelo da NGP se aplica ao reconhecimento dos méritos em que não somente a instituição é avaliada, mas também os alunos e os docentes,

por meio de punições ou premiações, o que situa o planejamento estratégico no âmbito das estratégias neoliberais, cujo foco tem sido redimensionado para a competição e a produtividade de resultados, típicas da tradição da empresa capitalista e transferidas para o setor público.

Nessa perspectiva que se coaduna com as ideias neoliberais, a NGP é considerada uma resposta à melhoria do sistema público, enfatizando a eficiência e a eficácia, atuando nas avaliações do planejamento estratégico como facilitadoras dos resultados que supostamente satisfaçam a máquina estatal e também a sociedade. De acordo com Cabral Neto (2009, p. 37),

a gestão por resultados é, hoje, a principal estratégia para fortalecer a efetividade das políticas públicas. Para tanto, é preciso orientar a administração pública por metas e indicadores, o que requer não apenas alterações institucionais como também mudanças na cultura política.

No entanto, algo que sempre nos chamou atenção é que a NGP se inspira no setor privado para nortear as mudanças no setor público e no nosso entendimento, não leva em consideração que o privado é voltado para a lucratividade, para a lógica capitalista do consumo, dos interesses prioritariamente do empresariado. Então, como introduzir no setor público esses mecanismos de referência que norteiam a NGP?

Um dos principais argumentos em que a NGP se baseia é a qualidade. Tratar-se-ia da busca incisiva da eficiência de maneira a ter indicadores de resultados que comprovem a necessidade de mudanças. Mas, a NGP não leva em consideração que a eficiência é um processo. No que tange à Educação, como reverter às disparidades resultantes das desigualdades sociais? Como motivar professores e alunos considerando que a partir da NGP, tanto os Estados quanto os municípios, passaram a instituir

¹ Orientação do serviço público – que substitui o conceito de cliente, para o conceito de cidadão.

indicadores que medem a eficiência e os resultados alcançados que, inclusive, interferem nos repasses financeiros das instituições?

A NGP se pauta por indicadores que supostamente medem a qualidade do ensino, o que beneficiaria os docentes e alunos. Entretanto, a partir desses indicadores é possível entender a NGP como um mecanismo que evidencia a educação pautada pelo mercado e cada vez mais orientada pela busca do lucro, contribuindo assim para aprofundar as desigualdades sociais. Um exemplo desse processo é o progressivo sucateamento das universidades públicas e cobranças de mensalidades do ensino superior. Souza e Oliveira (2003, p. 874) fazem uma reflexão a respeito.

Ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

É de se notar que no Brasil as políticas neoliberais estão associadas ao amplo processo de privatização de empresas públicas deslanchado, sobretudo nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na opinião de Gennari, à época

o processo de liberalização e privatização realmente foi intensificado. A política econômica em relação ao setor externo passou a ser um elemento central de toda a política do governo, na medida em que, a política de estabilização, reconhecida pelo Governo como aspecto mais importante no curto prazo, - e na medida em que tem na âncora cambial seu aspecto decisivo, além da âncora salarial (via desindexação) - tornou deliberadamente a política econômica externa e toda a política governamental refém dos ingressos do capital financeiro internacional (GENNARI, 2001 p. 38).

Essas políticas adotadas nesses dois governos trouxeram de certa maneira, muito mais prejuízo do que benefícios para o Brasil, aprofundando “o processo de internacionalização e subordinação da economia brasileira num patamar jamais imaginado em todo processo de acumulação ampliada do capital” (GENNARI, 2001, p. 44). Isso implicou em mais dependência e subordinação aos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, provocando ainda mais desemprego estrutural com as diversas privatizações no setor público que levaram à demissão em massa,

desindustrialização e flexibilização do trabalho. Complementando, Gennari (Ibidem) reforça que provocou também a,

redução dos gastos sociais nas áreas prioritárias que atingem a maioria da população tais como saúde, educação, transporte urbano e moradia, em função do ajuste dos gastos públicos, que via de regra devem ser usados para o ajuste de rota em direção à propalada “modernização” do parque produtivo como necessidade da nova agenda competitiva.

1.4 . O gerencialismo e a Educação Corporativa

O gerencialismo pode ser compreendido como uma forma de comandar, dirigir e, para isso, não importa se são coisas ou pessoas. Nesse sentido conforme destacado por, Gaulejac (2007, p 118-119) o poder gerencialista,

Não funciona como uma “maquinaria” que submete indivíduos a uma vigilância constante, mas como um sistema de solicitação que suscita um comportamento reativo, flexível adaptável, capaz de pôr em prática o projeto da empresa (...). A gestão gerencialista prefere a adesão voluntária à sanção disciplinar, a mobilização à obrigatoriedade, a incitação à imposição, a gratificação à punição, a responsabilidade à vigilância. Sua força se enraíza em um sistema de valores que favorece o engajamento individual no qual a busca do lucro é acoplada a um ideal.

O modelo gerencialista reflete o sentimento de intensa competitividade através do fundamento da eficiência e da eficácia. Nota-se que, “seu motor econômico é alimentado por um princípio de obsolescência e ela destrói permanentemente aquilo que produz, pela necessidade de produzir outra coisa” (Gaulejac, 2007, p. 147).

Em complemento, Morosini (2018, p. 183) destaca também que a gestão gerencialista “Reveste-se de objetividade e pragmatismo, assumindo como finalidade o alcance dos resultados. Sob a lógica gerencialista, as atividades humanas são traduzidas em indicadores de desempenho que se expressam, posteriormente, em custos e benefícios”.

No âmbito da Educação, vem provocando uma nítida inflexão no sentido do mercado, configurando-a como uma mercadoria, estimulando a concorrência nos seus diversos segmentos. Lança-se mão também nesse campo do discurso da eficiência e eficácia tão presente nas orientações da NGP, sugerindo-se ainda a necessidade de reformas educacionais. Logo, os professores tornam-se fornecedores, prestadores de

serviços específicos. Os alunos tornam-se clientes e os empresários se transmutam em protagonistas do campo educacional, “dividindo com o Estado, o papel de educadores” (Chinelli, 2008, p. 78)

(...) não é de hoje que a “educação institucionalizada” serve ao capital, fornecendo-lhe, sobretudo nos últimos 150 anos, os conhecimentos e a força de trabalho necessária ao funcionamento do sistema, além de “gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes (...) indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos ou através de uma dominação cultural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas” (Mészáros, 2005, p.35 (...)). A diferença talvez resida no fato de que se no passado este processo ocorria através da mediação do Estado e seus funcionários, hoje esta mediação vem sendo realizada também pela atuação direta do empresariado, não só no que diz respeito à exploração econômica de uma educação mercantilizada, mas também no que se refere às políticas (ou seja, à adaptação ideológica aos novos tempos que elas implicam), à administração do sistema educacional, e aos conteúdos curriculares (Neves e Fernandes, 2002; Rodrigues, 1998, 2005). Os empresários estão dividindo com o Estado, o papel de educadores.

Cabe assinalar que esse processo está na contramão do que é estabelecido no artigo 205 da Constituição de 1988, (BRASIL, 1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entretanto, o que percebemos é um Estado cada vez mais afastado de suas obrigações constitucionais, abrindo espaço para que a iniciativa privada cumpra essa função. Função que as empresas privadas vêm desempenhando com avidez, principalmente no que tange a educação. A respeito, Chinelli (2008, p. 79), lembra ainda que,

faz parte do ideário neoliberal apresentar a educação como prioridade e colocá-la como alternativa de ascensão social e redução de desigualdades, portanto, de democratização das relações sociais. Ela forneceria aos trabalhadores os instrumentos necessários para competir adequadamente no mercado de trabalho, protegendo-os da ameaça do desemprego.

Na opinião de Gaulejac (2007, p. 315), tudo se torna gerenciável:

Hoje, tudo se gerencia: os bens, a vida, as emoções, a inteligência, a família, a saúde, a educação, a cidade. O modelo gestonário serve como referência para um mundo que deve ser sempre mais produtivo e rentável. Cada um deve ser sempre mais produtivo e rentável. Cada um se torna o empreendedor

de sua própria vida. A família se transforma em pequena empresa, encarregada de produzir indivíduos autônomos, com bom desempenho e empregáveis. A educação deve-se por a serviço da economia para satisfazer as necessidades do mercado e do emprego.

Com isso, a educação contemporânea reduz cada vez mais sua perspectiva emancipatória, tornando-se, segundo Mészáros (2008, p. 15), uma ferramenta para ampliar a acumulação do capital e para atender ao mercado de trabalho. Logo,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Entretanto, é a educação no seu sentido emancipatório que contribui de forma decisiva para reduzir as desigualdades sociais. É nesse sentido que a educação é tomada no presente estudo. Contudo, ela vem sendo cada vez mais adotada e estimulada por instituições públicas e privadas, constituindo-se em importante exemplo da ocupação de espaços educacionais por interesses que se orientam pela suposta maior eficiência do setor privado, veiculando ideias e valores a ele relacionados. Os trabalhadores devem ser capacitados para atender os interesses das empresas. A busca por resultados torna-se um mantra a ser seguido por todos. Nessa perspectiva, o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPOG), atual Ministério da Economia, instituiu medidas desde 2006 para que as instituições públicas investissem na capacitação dos seus servidores. A antiga Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas – PNDP de 2006 é uma dessas medidas. Com base nessa política destacou-se no VI congresso interno previsto no plano quadrienal 2010-2014 da Instituição a proposta de fomento e incentivo às ações de capacitação para profissionais da gestão, estabelecendo

investir permanentemente na formação e qualificação estratégica das lideranças e profissionais de gestão com vistas a ampliar a capacidade gerencial em todos os níveis organizacionais (FIOCRUZ, 2011, p. 28).

Partindo dessa recomendação e estabelecendo diálogo com o decreto referido acima, sobretudo nos artigos 1º e 2º², foi promovida no âmbito da instituição a discussão de estratégias que atendessem as especificidades das suas diferentes unidades. Uma das estratégias implementadas através da COGEPE (Coordenação Geral de Gestão de Pessoas) foi o curso de Especialização em Gestão de Organizações de Ciências e Tecnologia em Saúde, em parceria com a ENSP, voltado especificamente para os analistas concursados de 2011 e estendido posteriormente para os analistas que haviam ingressado nos anos anteriores. O curso serviu como norteador aos servidores que tomavam posse na Instituição. Segundo Araújo, (2013, p. 11) “os servidores, ao entrarem em exercício, passam por um processo de avaliação e seleção para uma das unidades em função de suas competências e dos perfis descritos, previamente, para o quadro de vagas”. Dessa forma, a especialização em si, permitiu o mapeamento das competências e o direcionamento desse servidor para uma área que mais se aproxime das suas competências na área de gestão.

A partir de 2011, a COGEPE começou a delinear o Programa de Desenvolvimento Gerencial da instituição, criando-se em 2015, como desdobramento, a Escola Corporativa da Fiocruz sobre a qual trataremos especificamente no capítulo três.

Em 2019, o governo Bolsonaro alterou o decreto 5.707/06 que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e, em seu lugar, passou a vigorar o decreto 9.991/2019 que tem como objetivo “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”. (Brasil, 2019). O Art. 1º - A enfatiza também que “o Poder Executivo federal manterá escolas de governo com a finalidade de promover o desenvolvimento de

² Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades: I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; II - desenvolvimento permanente do servidor público; III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. ² Art.2º Para os fins deste Decreto, entende-se por: I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais; II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional

servidores públicos” (ibidem, 2019). Nota-se, entretanto, que não houve alteração no formato da Escola Corporativa da Fiocruz a partir da adoção desse novo decreto.

Para atender a essas diretrizes, a gestão das instituições públicas, adota “padrões de organização e funcionamentos próprios como a noção de rentabilidade, competitividade, concorrência, desfigurando, em alguns casos, o próprio papel institucional e suas funções”, conforme referido por Cóssio (2018, p. 69). Com respeito à formação de seus trabalhadores, não é incomum que elas [instituições públicas] acabem por se encaixar na perspectiva gerencialista em que “não se procura mais indivíduos dóceis, mas “batalhadores” *winner*³ que têm gosto pelo desempenho e pelo sucesso, que estão prontos para se dedicar de corpo e alma” (Gaulejac, 2007, p. 120). Ou seja, nessa nova configuração, o trabalhador também passa a se adequar às exigências do capitalismo contemporâneo, buscando capacitar-se, ser produtivo, inovador e acima de tudo, aceitando submeter-se aos requisitos novos do mercado, tornando-se cada vez mais um ser submisso e a serviço do mercado. É uma alienação em que incute no trabalhador a ilusão de que se realizará profissionalmente, que se tornará um ser mais autônomo quando, na verdade, coloca-se a serviço dos interesses da empresa. Como enfatizado por Gaulejac (2007, p. 317)

O ser humano não pode deixar-se assimilar a um recurso da empresa [...] O pensamento utilitarista participa na produção de uma crise simbólica. Uma crise das significações e das finalidades que confunde o sentido da ação. A “doença gestonária” encontra aqui sua fonte. Ela orienta a produção de riqueza para um projeto de acumulação sem limites, que destrói tecidos inteiros da sociedade. Ela confronta o ser humano com um sistema paradoxal no qual a riqueza e o bem estar se opõem, em vez de se completar.

Como se apontou acima, os empresários assumem papel de destaque no campo educacional não por serem benevolentes, mas atuam de maneira a investir na empresa, trazendo para dentro da esfera produtiva, ao menos em parte, a responsabilidade da formação dos trabalhadores de acordo com suas necessidades técnicas e os valores das empresas. A Educação Corporativa se ajusta perfeitamente à reconfiguração do estado brasileiro que de provedor, passa a compartilhar com o setor privado a oferta de serviços agora considerados não exclusivos da esfera pública a partir da reforma de 1995, caso dos serviços educacionais e de saúde, restando-lhe atuação direta

³ vencedores

essencialmente orientada para os serviços como regulação, fiscalização, arrecadação, polícia, etc., reduzindo assim, o espectro da exclusividade.

Os investimentos públicos mínguem cada vez mais na rede pública de ensino fundamental e médio apresentando um ensino que quase sempre não atende as necessidades de uma boa formação. Isso também vem ocorrendo sistematicamente com as universidades públicas, contribuindo para o seu sucateamento progressivo e para a ampliação desordenada das universidades privadas.

Como exemplo dessas disparidades, podemos citar a PEC 241/2016. Essa proposta de emenda constitucional foi aprovada no governo interino de Michel Temer (maio de 2016 – janeiro de 2019) estabeleceu o congelamento dos gastos públicos na área da educação e saúde por vinte anos e um teto mínimo para ambas as áreas com base na correção da inflação, o que significa dizer que o cenário que já era desalentador, tornou-se muito mais difícil.

É nesse cenário de profundas transformações políticas, sociais e econômicas que a Educação Corporativa cada vez mais vem ganhando espaço. Pretende formar trabalhadores dóceis e supostamente vencedores que devem abraçar a missão e aos valores da empresa. Trata-se, enfim, de capacitar um trabalhador a se adequar às intensas mudanças do mercado, às exigências de produtividade estabelecidas nas metas de desempenho, de transformá-lo em um empreendedor de si próprio para tentar permanecer no seu posto de trabalho, Ou seja, um trabalhador adequado à organização flexível do trabalho contemporâneo e às políticas neoliberais.

As empresas que adotam esse modelo de capacitação, também denominadas de empresas qualificantes, transmitem conteúdos técnicos, ao mesmo tempo em que se utilizam dispositivos de formação ideológica dos trabalhadores pautada nos objetivos e valores das empresas. Trata-se de convencê-los a vestirem a “camisa da empresa”, o que não exclui muitas vezes o acionamento da coerção, como a ameaça de perda do posto de trabalho (Chinelli, 2008). Através da promoção do empreendedorismo e auto-empreendedorismo – o trabalhador deve procurar ser empreendedor de si mesmo no espaço de trabalho -, promove-se a “sedução” de que todos podem encontrar e se apropriar do sucesso profissional, conforme lhes aprouver. Contudo, essa suposta liberdade dificilmente se verifica na realidade, visto que vencer a disputa no mercado de trabalho é cada vez de difícil alcance. Tudo isso vem ocorrendo em um cenário também

caracterizado pela fragmentação da classe trabalhadora e pelo enfraquecimento dos sindicatos.

Os movimentos sociais vêm lutando para contrarrestar o autoritarismo que impacta a democracia. Como destacado por Harvey (2008, p. 40) “os neoliberais têm de impor fortes limites à governança democrática, apoiando-se em vez disso em instituições não democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte americano e o FMI) para tomar as decisões essenciais”. Em outras palavras, o Estado acaba priorizando os interesses do capital, atuando de maneira conivente com os bancos, empresas privadas, etc. Favorece os subsídios necessários para se manterem ativos e lucrando, enquanto os trabalhadores têm seus direitos cada vez mais negligenciados, explicitando uma contradição do sistema capitalista.

A pandemia provocada pelo novo coronavírus literalmente parou o mundo a partir de março de 2020, e vem revelando aspectos contraditórios do capitalismo neoliberal. No Brasil, enquanto trabalhadores perdem seus empregos, microempresários são iludidos com a massiva propaganda que veicula as vantagens do empreendedorismo e promove a ideia de que o negócio próprio é a realização de sonhos que qualquer um estar apto a realizar, a pobreza aumenta exponencialmente. Do mesmo modo, os bancos Santander, Bradesco, Itaú, Banco do Brasil ainda no primeiro semestre de 2021, obtiveram lucros no valor de R\$ 18,6 bilhões (G1, 2021).

Resta evidente que a balança desequilibra no sentido da classe trabalhadora. O cenário é desolador, as condições de desigualdades extremas ficaram ainda mais evidentes na pandemia. O *boom* de profissionais qualificados que perderam seus empregos ou tiveram seus salários reduzidos em contratos que atendem aos interesses exclusivos das empresas em detrimento dos trabalhadores, é enorme. A quantidade de trabalhadores que precisaram se reinventar para manter uma vida relativamente digna é assustadora. Muitos se tornaram motoristas de *Uber* para complementar a renda, outros foram para o ramo de entrega de comida no *I-food* ou outros aplicativos dessa natureza, configurando relações de trabalho profundamente espoliadoras.

A pandemia não é a responsável pela crise. Ela aprofundou o que já vinha dando sinal de desgastes desde o início da década de 2000, tanto nos países desenvolvidos quanto em países como o Brasil. Ela se agravou por não haver políticas públicas adequadas e estratégias de governo que dialoguem com a sociedade. A lógica de dominação do capital pressupõe a exploração do trabalhador assalariado e sua

genuflexão constante aos interesses do mercado. A crise que já estava em curso e que agora atinge seu ápice numa gigantesca catástrofe sanitária representa um rompimento com os compromissos sociais associados às políticas sociais do pós-guerra. A antiga preocupação em atender, minimamente que seja, as necessidades da população, rompeu-se faz tempo. A respeito, Boltanski e Chiapello (2009); Morosini, Chinelli; Carneiro, (2020, p. 95) ao caracterizarem o capitalismo contemporâneo, ressaltam que

o capitalismo mundial...vai muito bem. Quanto às sociedades... não vão nada bem”. Rompeu-se o compromisso que sustentou nos países centrais o pacto social entre empresários e trabalhadores, mediado pelo Estado, nas décadas que se seguiram à Segunda Guerra, conhecidas como os ‘Trinta anos gloriosos’. O paradigma taylorista-fordista entra em crise, o Estado de Bem-Estar Social inaugurado no pós-guerra começa a ser desestruturado, iniciando-se um processo de reorganização do sistema que sustenta o capital em termos políticos e ideológicos.

A realização dos interesses do capital é a grande motivação para esta mudança de paradigma em detrimento das necessidades da população. Amplia-se o poder coercitivo e de convencimento das empresas sobre seus trabalhadores, submetidos a relações trabalhistas cada vez mais desprotegidas e ao cumprimento de metas que implicam em enorme desgaste físico e psicológico. Os sindicatos deixam de ser combativos, pautando pela convivência junto às empresas.

Mattos (2017, p. 120) adverte que no sistema capitalista todo o esforço relacionado à produção do trabalho recai sobre o esforço do trabalhador individual. Nas palavras dele “todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração que mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho (...), desfiguram as condições nas quais ele trabalha”.

A miserabilidade e a ausência e/ou a baixíssima efetividade de programas sociais aumentam ainda mais as disparidades entre os muito ricos e os muito pobres, transformando uma grande parcela da sociedade em moribundos do sistema do capital. Não há trabalho suficiente e como há muitos à procura, barateia-se ainda mais a oferta, implicando em mais precarização no cenário desolador como esse que estamos inseridos. Quando muito, permitem apenas a manutenção de um mínimo de renda que mal é suficiente para a sua subsistência do trabalhador e sua família. Uma grande parcela da sociedade não tem moradia, educação, saúde, direitos estabelecidos na

constituição brasileira que são desrespeitados em sua íntegra pelos governantes. As políticas públicas são cada vez mais reduzidas ou negligenciadas. A exploração da força de trabalho ampliou-se, enquanto a remuneração do trabalho não acompanha as necessidades de reprodução dos trabalhadores. Citamos como exemplo, as políticas que foram implementadas recentemente que favorecem os empregadores deixando ainda mais vulnerável à classe trabalhadora.

Em março de 2020, o governo emite a Medida Provisória 927 que estabelece, conforme apontado por Souto Mayor (2020, p. 3), em seu artigo 1º que, “o empregado e o empregador poderão celebrar acordo individual escrito, a fim de garantir a permanência do vínculo empregatício, que terá preponderância sobre os demais instrumentos normativos, legais e negociais respeitados os limites estabelecidos na Constituição”.

O artigo em si, propicia ao empregador instrumentos que favorece a exploração da força de trabalho, reduzindo a renda ou suspendendo os contratos de trabalhos. Com isso numerosos trabalhadores que perderam sua principal fonte de renda, resultando em aumento das desigualdades sociais.

Nas palavras de Harvey “o progresso do Covid-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça” (HARVEY, 2020, p.7), onde algumas pequenas minorias conseguem trabalho remoto, mantém o distanciamento social e outra grande parcela da sociedade não teve essa opção, enfrentando diariamente dificuldades diversas para se manter nos seus respectivos empregos.

Em se tratando da educação no cenário pandêmico, nota-se que a Covid-19 impôs mudanças nos parâmetros do ensino que antes vigoravam. No Brasil, há algum tempo, o governo vinha idealizando mudanças no ensino presencial, como por exemplo, a adoção do *homeschooling*, o ensino domiciliar que vem ganhando adeptos. Os defensores desse modelo alegam que a responsabilidade do ensino cabe exclusivamente aos pais e que dessa maneira têm o dever de educar e escolher o aprendizado dos filhos. Recentemente, em junho de 2021, a Câmara dos deputados protocolou um projeto lei visando alterar o “Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir parágrafo único no seu art. 246, a fim de estabelecer que a educação domiciliar não configure crime de abandono intelectual”. Não cabe aqui debater esse tema já que não é o objeto desse estudo, mas vale a pena destacá-lo, tendo em vista o conturbado

atual cenário educacional que vem acarretando fortes prejuízos para a formação dos alunos.

Dada a suspensão das aulas presenciais para tentar controlar o contágio, as instituições escolares foram obrigadas a se adaptarem, adotando medidas de acesso remoto e alguns cursos inclusive, no modelo de Educação a Distância - EAD. O ensino ganhou diferentes modalidades de aulas remotas, mas serão abordados aqui as aulas síncronas⁴ e assíncronas⁵, adotadas principalmente nas universidades e instituições de ensino superior e pós-graduação. Nessa perspectiva, as instituições, sobretudo as públicas, procuraram diminuir os danos acarretados pela suspensão das aulas presenciais que, de outro modo, não teriam condições de manterem seus estudos. Note-se que diversas instituições públicas mobilizaram-se para atender minimamente seu corpo discente, distribuindo entre aqueles desprovidos de recursos, meios que possibilitassem assistir as aulas remotamente, como a compra de *tablets* ou chips para acesso a internet, bolsas assistenciais, dentre outros (UFF, 2020). Essas medidas foram fundamentais para a motivação dos alunos. Contudo, estados e municípios foram relegados à própria sorte, tendo que lidar à maneira de cada um com a tomada de decisão sobre as medidas tais medidas.

Consideramos que as implicações nefastas da pandemia sobre a sociedade exemplificam a maneira pela qual o capitalismo contemporâneo fixa a sua hegemonia e mantém a classe trabalhadora sobre seu domínio. Para Iasi (2016, p. 2) “o capital em sua forma madura, parasitária, exige que seu domínio implique em um grau cada vez maior de cooptação e apassivamento do proletariado”. Complementando com os apontamentos de Gramsci, trata-se para o autor de “um “transformismo”, ou seja, uma “absorção gradual, mas contínua, e obtida com métodos de variada eficácia, dos elementos ativos surgidos dos grupos aliados e mesmo dos adversários e que pareciam irreconciliáveis inimigos” (Gramsci, 2011, p. 63). E, assim, observamos o desmonte de direitos que foram arduamente conquistados e uma classe trabalhadora submetido ao modelo de acumulação que favorece exclusivamente ao capital.

⁴ Aulas síncronas são aquelas em que o docente ministra a aula ao vivo em uma plataforma digital, como por exemplo, o Zoom ou Google meeting e há interação entre docente e discente.

⁵ As aulas assíncronas são as atividades que o discente executa fora do modelo síncrono, sejam em alguma plataforma específica com trabalhos previamente combinados, não necessitando do contato virtual entre aluno e professor.

Este conflituoso momento político em meio à pandemia mundial requer ainda mais atenção e destreza para que não sejamos coniventes, para rejeitarmos a subserviência e continuarmos a lutar por uma sociedade justa. Mais do que nunca é necessário unirmo-nos contra as estratégias do capital.

Capítulo II

Educação Profissional no Brasil e Educação Corporativa

2.1. Educação Profissional no Brasil

Contemporaneamente, para obterem um posto de trabalho, mesmo precário, são demandados aos trabalhadores requisitos qualificacionais diuturnamente renovados, que atendam ao alto incremento tecnológico presente na organização do trabalho e aos objetivos, sobretudo das empresas privadas. A respeito, Enguita (1997, p. 103), destaca que, partindo-se deste tipo de visão, tendemos a acreditar que as grandes diversidades sociais como o desemprego ou o crescimento insuficiente do país, são causadas pelos indivíduos que não tiveram a formação adequada. Na verdade, considera-se com frequência que a formação oferecida, sobretudo pelo ensino público é deficiente e não forma o trabalhador para o mercado de trabalho.

Retoma-se para tanto a teoria do capital humano que relaciona educação ao desenvolvimento dos países. Essa perspectiva distorce a realidade principalmente nos países mais pobres e afasta a educação de seu verdadeiro foco: o desenvolvimento pleno do indivíduo no âmbito das suas capacidades físicas e mentais.

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 15), afirma que a existência humana não é previamente definida pela natureza, mas sim construída pelo próprio homem como consequência do seu trabalho. O homem não nasce homem, torna-se homem ao produzir sua existência. A origem da educação coincide com a origem do ser humano. Saviani (2007, p. 15), Sendo assim, o aprendizado é uma necessidade humana tendo em vista que a produção é resultado de sua formação através do processo educativo.

O autor identifica dois tipos de educação a partir do surgimento da sociedade de classes: uma voltada para a classe proprietária, destinada aos homens livres, “centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar”; e aquela voltada para o processo de trabalho no sentido da produção de sua existência. O modelo de educação profissional presente no Brasil desde a época da colonização pode ser vislumbrado a partir desta dicotomia.

Kuenzer (2009, p. 88) afirma que, somente em 1909, o Estado Brasileiro começou a se responsabilizar pela formação profissional com a criação de 19 escolas de arte e ofícios nas

diferentes unidades da Federação; uma iniciativa que, posteriormente, tornou-se precursora das escolas federais e estaduais. Entretanto, como o desenvolvimento industrial do país praticamente não existia, a motivação maior foi a repressão moral, ou seja, retirar da rua os órfãos, pobres e desvalidos, educando-os para o trabalho. A educação profissional, ao ser vista pela primeira vez como política pública, assumia a perspectiva de moldar ou formar o caráter individual das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Na década de 1930, esse modelo educacional ganha uma nova abordagem a partir das mudanças estruturais no modelo de produção capitalista pautado pela revolução industrial, tendo por objetivo “além de preparar tecnicamente para o trabalho, (...) também disciplinar os jovens para as atividades produtivas e a divisão do trabalho” (Campello e Filho, 2010, p. 178). A partir da década de 1940, a educação profissional passa a ser direcionada para os interesses capitalistas que “privilegia uma formação fragmentada e destinada ao treinamento de trabalhadores para ocuparem postos de trabalho, segundo a concepção taylorista” (Ortigara, 2021, p. 53).

Nesse sentido, Saviani (2007, p. 158-159), ressalta que a introdução do uso da máquina impôs um patamar mínimo de qualificação ao currículo da escola elementar, de maneira que os trabalhadores tivessem condições não só de conviver com o maquinário, mas também realizar ajustes, reparos e manutenções segundo as exigências de cada setor produtivo. Dessa forma, os cursos profissionais surgiram para atender às necessidades de qualificações específicas no interior da produção.

Fica claro que as desigualdades de classe configuram a histórica dualidade educacional que privilegia uma pequena parte da população brasileira, ao mesmo tempo em que a maioria é alijada da escola ou submetida a um constante percurso entre o ambiente de estudo e o trabalho ou vice-versa, resultando com frequência em evasão escolar.

Campello (2010, p. 137) enfatiza, por exemplo, a separação entre uma Educação propedêutica, visando a formação geral do indivíduo, de uma outra, profissionalizante com o objetivo somente de preencher determinados postos de trabalho de menor qualificação. A educação científico-acadêmica teria o caráter propedêutico e estaria destinada apenas àqueles que irão conceber e controlar o processo de trabalho, enquanto a educação profissional estaria voltada para aqueles que irão executá-la. A dualidade estrutural pode ser confirmada pela própria organização das classes sociais e pela divisão entre estudos de natureza prática e teórica.

Nota-se, no entanto, que os trabalhadores foram adquirindo “com ou sem educação profissional um conjunto de saberes assistemáticos, sem sustentação teórica, subjetivos e não passíveis de transferência, que lhes permitiam resolver, à sua maneira, os problemas que iam aparecendo, na prática” (Kuenzer, 2007, p. 1157).

2.2. Contexto e conceito da Educação Corporativa

No contexto das mudanças mais recentes ocorridas no mundo do trabalho no Brasil, considera-se a educação corporativa no âmbito da esfera pública, alinhada aos princípios da nova gestão pública, em decorrência da reconfiguração do estado brasileiro em 1995. Surgida no Brasil a partir da década de 1990, a educação corporativa é definida, segundo Quartiero e Cerny (2005, p. 24), como uma cultura de educação contínua desenvolvida dentro de uma estratégia empresarial de formação que visa assegurar vantagens competitivas permanentes às empresas que a promovem.

Estimuladas por essas transformações contemporâneas, as empresas passam a investir na educação corporativa como uma forma de atender aos seus interesses estratégicos nos seus respectivos setores de atuação. E ao menos desde a primeira década dos anos 2000, aqui no Brasil, esse modelo se propaga também pelo setor público.

Entretanto, nos EUA, a educação corporativa existe há bem mais tempo. Ela surge a partir da década de 1950, sendo a *General Electric* a primeira empresa a incorporar este modelo que, naquele momento, estava voltado exclusivamente para a formação dos altos quadros da empresa. Mas em 1990, já havia cerca de “400 empresas adotando esse modelo de educação e, no início do século XXI, esse número chega a quase 2 mil empresas” (Cruz, 2010, p. 343). Um crescimento que, na análise de Quartiero e Cerny (2005, p. 25), seguiu as necessidades impostas pela reestruturação produtiva e pelo toyotismo nos requisitos de qualificação dos trabalhadores. Ainda segundo esses autores, a educação corporativa se consolida diante da “necessidade de analisar as novas configurações assumidas pelo mundo da produção e suas repercussões sobre a formação humana”.

Ou seja, com o surgimento da organização flexível do trabalho, as empresas perceberam a necessidade de alterações nos setores de recursos humanos no que se refere às técnicas até então empregadas pelo modelo de “treinamento e desenvolvimento” (T&D). Considerou-se que, para

atender às novas exigências qualificacionais de um mercado mais competitivo, o T&D tornou-se obsoleto. As empresas passam, então, a empregar o modelo de educação corporativa (EC) que visa contribuir para o desenvolvimento de competências estratégicas em substituição ao T&D que era voltado para o desenvolvimento individual do funcionário (SANTOS e RIBEIRO, 2009, p. 152).

O modelo de educação corporativa, inicialmente restrito à esfera privada, expandiu-se no Brasil, sobretudo a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso, quando se acelerou o incremento das políticas neoliberais. Nesse período, também conhecido pela ampliação da abertura da economia brasileira ao mercado internacional, as empresas passaram a enxergar o novo modelo de capacitação profissional, uma maneira não só de reduzir custos, visto o amplo uso de tecnologias de comunicação e informação, atingindo maior número de trabalhadores ao mesmo tempo, como também de se tornarem mais competitivas nos mercados internos e externos.

A primeira empresa brasileira a aderir à educação corporativa foi a Amil, uma das maiores no ramo de saúde privada. Depois dela, diversas empresas tanto públicas quanto privadas começaram a adotar esta estratégia que, ao se popularizar dentro do mercado corporativo, passou a ser chamada de “universidade corporativa”. Em 2016, estimava-se que existam no Brasil em torno de 500 Universidades Corporativas entre nacionais e multinacionais, que adotam seus conceitos e princípios (Toni e Álvares (2016, p. 230). Podem ser citadas no âmbito privado, entre muitas outras as que se seguem: Correios, Caixa Econômica Federal, *Leader Magazine*, Ambev, Brahma, Petrobrás, Vale, Unimed, dentre outras. Quanto às ligadas ao setor público, de acordo com Chinelli (2008, p. 269), existiam em 2008, entre outras, as seguintes:

Secretaria de Administração do Estado da Bahia; Secretaria de Fazenda do Estado da Bahia; Secretaria de Fazenda do Estado de Goiás; Secretaria de Saúde do Estado da Bahia; Secretaria de Segurança Pública do Estado da Bahia; Secretaria da Cultura do Estado da Bahia; Universidade Corporativa dos Municípios da Bahia; Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A denominação de universidade consiste em uma tentativa de legitimar a educação corporativa ao menos em um nível simbólico, visto que que lhe confere à educação corporativa uma conotação científica e acadêmica. Entretanto, podemos afirmar que se trata de uma apropriação inadequada, pois não há comparação possível, em termos de profundidade e

qualidade de aprendizado, entre uma instituição de ensino dedicada exclusivamente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo e à pesquisa científica nas suas muitas áreas de conhecimento, e um modelo educacional restrito que visa adequar ou adestrar os trabalhadores aos interesses comerciais imediatos de uma empresa privada.

Nesse sentido, afirma Chauí (2001, p. 184) que a universidade moderna se fundou na autonomia da busca do saber perante aos interesses da religião e do Estado. Ou seja, trata-se do conhecimento guiado por si mesmo, pelos seus interesses específicos e pela sua lógica intrínseca, sem qualquer tipo de interferência externa, seja na sua invenção, desenvolvimento ou transmissão. O modelo europeu de universidade se consolidou na sociedade como um espaço privilegiado de formação, reflexão, criação e crítica, constituindo-se num tipo de ação social com regras, normas e valores internos próprios.

No entanto, observamos que numa tentativa de simular valores aos seus propósitos e de se apropriar de um prestígio que não lhes pertence, as empresas, segundo Meister (1999, p. 35), “(...) queriam usar a metáfora da Universidade para criar a imagem da grande finalidade da iniciativa: prometer aos participantes e seus patrocinadores que a universidade corporativa irá prepará-los para o sucesso no trabalho atual e na carreira futura”.

A distinção entre os fins educacionais de uma universidade propriamente dita e a universidade corporativa se torna clara logo de início, pois esta última tem como princípio básico a visão estratégica voltada unicamente aos interesses da empresa. E para isso, promove o desenvolvimento das competências técnicas e intelectuais dos trabalhadores, visando melhor adequá-los às suas necessidades. A justificativa apresentada pelo empresariado para o investimento em educação corporativa é a baixa qualidade da educação pública, mas o que de fato pretendem, conforme já assinalado, é a conformação dos trabalhadores, suas atitudes, ideias e visões de mundo em uma cultura empresarial específica.

Neste sentido, Quartiero e Bianchetti (2005, p. 10) afirmam que a alardeada inadequação ao mercado é utilizada pelos empresários para tentar influenciar ou interferir no espaço educacional tradicional e, desta forma, impor seus interesses sobre os alunos e currículos. A complementação da formação básica dentro e fora das empresas reflete a noção de que o trabalho e aprendizagem se sobrepõem dentro das expectativas empresariais para produzir a necessidade de um aprendizado constante.

Além disso, esses mesmos autores (2005, p. 37) destacam que os recursos digitais mais recentes de comunicação remota são utilizados como ferramentas associadas a um “novo conceito de educação” nos quais as limitações do espaço físico, as salas de aula física, deixam de existir para serem substituídas por “ambientes virtuais” onde o aprendizado se dá pela interação à distância, numa tentativa de otimização dos espaços de aprendizagem.

Meister (1999, apud Chinelli, 2008, p. 101) sustenta que as Universidades Corporativas consistem em “(...) sistema de desenvolvimento de pessoas pautado pela gestão de competências” e está sustentado pelos pressupostos de:

- 1) Organizações flexíveis: a emergência da organização não-hierárquica, enxuta e flexível, com capacidade de dar respostas rápidas ao turbulento ambiente empresarial;
- 2) Era do Conhecimento: o advento e a consolidação da economia do conhecimento, na qual o conhecimento é a nova base para a formação de riqueza nos níveis individual, empresarial ou nacional;
- 3) Rápida obsolescência do conhecimento: a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência;
- 4) Empregabilidade: o novo foco na capacidade de empregabilidade / ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida e
- 5) Educação para estratégia global: uma mudança fundamental no mercado da educação global, evidenciando-se a necessidade de formar pessoas com visão global e perspectiva internacional dos negócios.

Na opinião interessada de Éboli (2004, p. 68), “as universidades corporativas marcaram a chegada do quarto grau: a educação continuada a cargo dos maiores interessados, as empresas, que sabem que educação gera competência, que transforma em qualidade, que promove maior competitividade, que por fim resulta em lucro”. Um tipo de visão que nos leva a identificar na educação corporativa, em quaisquer dos seus possíveis formatos, uma ferramenta privilegiada de adestramento dos trabalhadores aos objetivos e valores da organização. Para seus defensores, como Cardoso e Carvalho (2006, p. 5), “o conhecimento é a base central dessas universidades porque, como afirmam, sem o conhecimento não há meios de desenvolver e assimilar novas informações”.

Entretanto, devemos nos perguntar que tipo de conhecimento é este e o quanto ele é, de fato, importante para o trabalhador nesse cenário em que se exige uma postura de autodesenvolvimento constante. Como apontado por Éboli (2004, apud Chinelli, 2008, p. 105), as UCs se apresentam com o propósito de

Difundir a ideia de que o capital intelectual será o fator de diferenciação das empresas; despertar nos talentos a vocação para o aprendizado e a responsabilidade por seu

processo de autodesenvolvimento; incentivar, estruturar e oferecer atividades de autodesenvolvimento; Motivar e reter os melhores talentos contribuindo para o aumento da realização e felicidade pessoal.

Com isso, pode-se afirmar que nesse formato, a educação deixa de ter uma finalidade de realização dos potenciais humanos para se constituir não só em mera veiculadora de formação técnica, mas, sobretudo, em instrumento de doutrinação ideológica, ou seja, de aceitação ou conformação do trabalhador aos interesses da empresa.

2.3. Conceitos que sustentam o modelo de Educação Corporativa

Analisa-se a seguir alguns conceitos e noções como competências, capital humano, empregabilidade, empreendedorismo, que constituem os fundamentos do conceito de educação corporativa. No que se refere à noção de competências, Ramos (2011, p. 58) considera que ela está na base do que ela denomina de pedagogia das competências. Conforme a autora, enfatiza ainda que as competências se constituem “por processos pedagógicos pragmáticos, fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho” (Ramos, 2002 apud Frigotto, 2011 p. 28), cabendo ao indivíduo adaptar a si mesmo à nova realidade de intensa exploração do trabalhador, restando-lhe buscar individualmente e por sua conta e risco as qualificações necessárias exigidas pelas empresas para se manter no emprego ou amargar sua substituição, tornando-se descartável. Assim, a pedagogia das competências, na concepção de Frigotto (2011, p.27)

deriva de relações sociais concretas de ultraindividualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. (...) Daí que para o sucesso desta pedagogia implica, também, dismantlar a organização sindical e postular a negociação direta do trabalhador com o empregador.

Na compreensão de Ramos (2009, p.300), essa pedagogia põe em relevo habilidades técnicas e atributos subjetivos individuais, colocados em constante “avaliação e validação [que passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho o que outrora era determinado pela profissão]”. E, acrescenta que

Isso quer dizer que uma gestão fundada nas competências encerra a ideia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente, dando constantemente provas de sua adequação ao posto de trabalho e de seu direito a uma promoção. Tal gestão pretende conciliar o tempo longo das durações de atividades dos assalariados com o tempo curto das conjunturas do mercado, das mudanças tecnológicas, tendo em vista que qualquer ato de classificação pode ser revisado.

Dessa maneira, as competências podem ser entendidas como uma suposta “conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta” (Zarifian, 1999, p. 18-19). Ou seja, o trabalhador passar a ser responsável pelo seu próprio aprendizado, o que permite pressupor, dentro do contexto neoliberal e do capitalismo flexível, novos formatos de aprendizagem.

Na opinião de Ramos (2009, p. 302), a noção de competências pretende abarcar todas as práticas educativas que formam os indivíduos no mundo capitalista. Ramos ainda enfatiza que essa noção vem compor um conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade. Segundo Chinelli, (2008, p. 113),

Nesta linha, o termo “competência” é usado para indicar as necessidades geradas pelos novos padrões de competitividade e pelas maiores exigências de qualidade dos produtos e serviços que, portanto, demandam novos atributos e habilidades por parte dos trabalhadores, nem sempre diretamente relacionados ao conhecimento profissional (isto é, à “qualificação”), mas associados à subjetividade e às formas através das quais ela se expressa no espaço do trabalho.

De acordo com Faria (2007, p. 55), os empresários utilizam a educação corporativa como uma ferramenta de controle subjetivo dos seus subalternos podendo manifestar-se como um conjunto de valores “(...) quase imperceptível relacionado com os aspectos mais íntimos do indivíduo: seus desejos, sua necessidade de pertencer, de filiação, de se sentir amado e ser realizado”. Isso significa que as competências acabam por se constituir numa estratégia sutil de convencimento e cooptação. Conforme o autor (2007, p. 231),

O programa de competências provoca, entre os trabalhadores, a perseguição de um “ideal de perfeição”, desenvolvendo processos de identificação e de introjeção dos valores organizacionais pelos indivíduos. Desta forma, ao valorizar as competências, a organização induz o indivíduo a perseguir objetivos e regras que ela dita, mas que acabam por se tornar vitais para o seu próprio funcionamento psicológico, de maneira que este possa oferecer àquela uma extrema dedicação.

Nesse contexto, Campos (1999, p. 65) afirma que cada vez mais são valorizados os aspectos subjetivos e intersubjetivos do trabalhador contemporâneo, “exigindo-se dele além de suas capacidades técnicas, cooperação, criatividade, capacidade, iniciativa e decisão, capacidade comunicacionais, pensamento lógico-abstrato e sinergia para trabalhos integrados e em equipes”. A intenção é que esse trabalhador se torne cada vez mais subserviente e alienado, um verdadeiro colaborador conforme o atual jargão empresarial.

A teoria do capital humano, elaborada pelo economista norte-americano Theodore Schultz durante os anos 1950, também ajuda a contextualizar as discussões sobre o novo mundo do trabalho e as bases teóricas da educação corporativa. Segundo Frigotto (2009, p. 67), esta teoria consiste numa “(...) noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais”. A ideia básica dos seus defensores é que a disseminação dos investimentos em educação e saúde não só tornam os trabalhadores mais produtivos, mas podem contribuir, inclusive, para o crescimento econômico e social e, assim, diminuir as desigualdades sociais. Com isso, os trabalhadores, quanto mais educados, mais produtivos seriam e receberiam melhores salários. E, embora aparentemente, possa ser considerada algo que valoriza os trabalhadores, Shiroma afirma que essa teoria aponta para uma perspectiva bastante diferente:

O capitalismo não resolvia os problemas sociais, mas, ao contrário, os aprofundava. a teoria do capital humano argumentava que as pessoas e as nações não haviam investido adequada e suficientemente em educação. Transferia, assim, para o interior da escola os problemas estruturais e as contradições do capitalismo. A escola se tornava culpada pelas mazelas do Brasil e pela miséria do povo brasileiro (SHIROMA, 1999, p. 60).

Na verdade, como ressalta Frigotto (2011, p.20), no período compreendido entre 1950 a 1970, a educação escolar era apresentada como fator de sucesso ou insucesso econômico. O autor se pergunta o que explicaria esse processo, ou seja, que “a educação passasse a ser vista como causa do desenvolvimento econômico, tábua de salvação para os países subdesenvolvidos e para mobilidade social das populações pobres? Frigotto responde que o que “importa é desvelar o que escondem estas noções e que, no final, acabam culpando as vítimas de um sistema social montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores”.

Na tentativa de justificar novos formatos de capacitação para o trabalho associados com a produção flexível e a crise do emprego, veicularam-se ideias que colocam nas mãos do

empresariado o poder de capacitar os trabalhadores segundo os requisitos exigidos pelos seus interesses imediatos e pelo mercado. Ao mesmo tempo, diante da aceleração tecnológica e das novas práticas gerenciais, considerou-se necessário proporcionar aos trabalhadores novas competências voltadas para o futuro e capazes de atender aos interesses das empresas, supostamente ampliando a empregabilidade do trabalhador (Chinelli, 2008).

Quanto ao tema da empregabilidade, Frigotto (2011, p. 21), destaca que o uso do termo esconde os objetivos do capital, visto que ela não se constitui em algo preexistente que pode ser obtida a qualquer momento. Na opinião do autor, trata-se uma relação social historicamente construída às custas do trabalhador, ou seja, seu fundamento é a exploração e expropriação do trabalhador pela classe detentora dos meios e dos instrumentos de produção.

A crescente importância dada à noção de empregabilidade, esta que responsabiliza somente a iniciativa individual do trabalhador pela obtenção das qualificações necessárias para se manter empregável, como se as empresas nada tivessem a ver com isso; esconde o fato de que não garante autonomia ou um caminho fácil para o indivíduo a se tornar bem sucedido, conforme estamos acostumados a ouvir nas mídias sociais. Ela, na verdade, atua como uma ferramenta que contribui para a submissão dos trabalhadores dentro do contexto produtivo, visto que os requisitos de empregabilidade mudam rapidamente segundo a dinâmica das necessidades da empresa. Assim sendo, a “empregabilidade”,

Obedece, portanto, a uma lógica orientada para a busca do imediato e a valorização da obtenção do sucesso individual. Mas este processo contribui para atomizar os indivíduos e seu distanciamento recíproco, pois eles são desencorajados a refletir sobre a totalidade concreta e a se mobilizar em direção a qualquer iniciativa que extrapole e questione estas relações, que se volte para uma ação conjunta de busca de uma alternativa de melhoria coletiva (MACHADO, 1998, p. 21).

Por outro lado, quando colocada sob um ponto de vista estritamente individualista e numa expectativa de um retorno mais imediato e também, sem levarmos em consideração toda a insegurança e o excesso de desgaste pessoal por trás do fenômeno da empregabilidade e dentro de uma perspectiva de interesses empresariais, ela [empregabilidade] passa a fazer sentido:

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da

empresa - ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer. O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade. [...] [empregabilidade] é como a segurança agora se chama (MORAES, 1998, p. 53-57).

A empregabilidade anda de mãos dadas com o empreendedorismo, este que é apresentado como uma oportunidade de estabilidade financeira, de uma vida autônoma e bem sucedida, através da criatividade e persistência pessoal. Esta visão, correlata ao neoliberalismo, responsabiliza o sujeito pela criação de seu posto de trabalho e exime o Estado de suas obrigações no que se refere à implementação de políticas públicas de emprego e renda. Ocorre que, com muita frequência, os pequenos empreendimentos têm vida muito curta. Além disso, os trabalhadores das camadas sociais desfavorecidas, historicamente limitam-se quase sempre ao exercício de algumas atividades informais para melhorar minimamente a renda familiar.

Oliveira et al. (2016, p. 216), situam o empreendedorismo entre as estratégias neoliberais para destruição do trabalho como uma atividade benéfica ao trabalhador. Afirmam os autores que as mudanças no mundo do trabalho criaram condições, partindo do ideário neoliberal e da visão individualista, para que o empreendedorismo fosse colocado como uma política de enfrentamento da suposta incapacidade do Estado em atender às necessidades do trabalhador. Além disso, a crescente pressão de um contexto socioeconômico de dificuldades estimula o trabalhador a assumir, por si mesmo, o fardo do seu destino, como se, sozinho, ele pudesse ser melhor, mais eficiente do que no coletivo.

A perspectiva de autonomia diante das elevadas exigências atuais do trabalho e de uma solução fácil e individual para o desemprego, dão força à ideia de empreendedorismo, sobretudo para aqueles mais pobres e menos qualificados em que as chances de sucesso, na visão de Maciel (2014, p. 10)

são mínimas (...) sobretudo em contexto de transformações na dinâmica do trabalho (...) e talvez este seja o principal trunfo neoliberal para o convencimento das camadas pobres da sociedade, (...) percebem nas mínimas possibilidades de ganho do negócio próprio uma forma de alavancar sua renda em meio ao desemprego estrutural (...). Longe de alcançar a tão desejada autonomia, o trabalhador se condena a uma permanente subserviência na tentativa de se manter empregável e em atender as imposições impostas pela organização flexível do trabalho e a busca do lucro a qualquer custo pelas empresas.

Não há neutralidade no discurso do empreendedorismo que oculta a luta de classe, a desigualdade, o desemprego, a exploração e a precariedade do trabalho. Nesta situação, cabe ao trabalhador apenas atender às exigências do capital enquanto abdica de todos os seus direitos trabalhistas, na maioria das vezes sendo obrigado a consentir mediante formas sub-reptícias de opressão, tornando-se cada vez mais subordinado a um sistema que lhe causa sempre mais sofrimento.

Mesmo entre aqueles alocados no mercado de trabalho formal, com carteira assinada e alguns direitos ainda assegurados, cabe ressaltar que essas mesmas estratégias procuram obter o consenso do trabalhador, mas isso não exclui o principal instrumento de coerção do patrão: a perda do emprego. Conforme afirma Gregório (2017, p. 52):

É através do sofrimento no trabalho que se forma esse consentimento. O sistema corresponder às competências impostas como gera um sofrimento crescente entre os que trabalham através da perda gradual da esperança de que esta situação possa melhorar um dia. Há um convencimento cada vez maior que a dedicação à empresa, a boa vontade e o engajamento pela empresa em nada melhorarão sua condição, tornando sua relação com o trabalho cada vez mais distante da promessa emancipadora e promotora da felicidade, tanto para si próprio quanto para os colegas, amigos e família. (...). O desemprego, o reemprego dificultado e o sofrimento no trabalho implicam num processo de dessocialização progressivo que culminam com o adoecimento, tanto físico quanto mental, despertando ao invés de indignação e ação coletiva, apenas compaixão, piedade e caridade.

As organizações exigem cada vez mais competências técnicas e subjetivas. Exigem que os trabalhadores sejam cada vez mais multifuncionais, polivalentes, proativos, flexíveis para atender às exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo e com desemprego crescente. Acentua-se a individualização e o medo de não corresponder às competências impostas como necessárias para a permanência no emprego porque, sem elas, o trabalhador antes visto como uma mercadoria útil será passível de descarte. Trata-se da essência das relações de trabalho capitalistas contemporâneas, conforme Alves (2011, p. 110-113) enfatiza,

O capital cada vez mais investe na produção de instrumentos que manipulem a vida interior dos indivíduos, se valendo das escolhas pessoais por meio de “valores-fetiches” que operam a “captura” da subjetividade do “homem-que-trabalha”, produzindo crises na vida pessoal (redução do trabalho vivo à mercadoria, força de trabalho), de sociabilidade (fragmentação dos espaços coletivos e deterioração dos laços sociais) e de autorreferência humano-pessoal (conformismo e quebra da autoestima).

A competição, incentivada pelas próprias empresas se acentua cada vez mais, mesmo entre os trabalhadores que têm mais chances de disputa no mercado de trabalho, passando o individualismo exacerbado a orientar, não só as relações no âmbito da produção, como também em toda a sociedade, em detrimento dos interesses coletivos e da solidariedade de classe.

Capítulo III

A Fiocruz, o Programa de Desenvolvimento Gerencial e a Escola Corporativa

3.1. A Fiocruz

A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) como instituição pública centenária dedicada à produção de Ciência de qualidade voltada para a saúde pública traz na sua essência desafios que a caracterizam como referência no país e também fora dele, sendo reconhecida internacionalmente pela seriedade e excelência.

Vinculada ao Ministério da Saúde, a Fiocruz se caracteriza pela relevância de sua diversificada atuação no campo da saúde pública que vai desde a formação de recursos humanos, seja no âmbito dos profissionais técnicos quanto no âmbito de programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (mestrados acadêmicos e profissionais; doutorados acadêmicos). Além disso, produz medicamentos e vacinas entre outros insumos. Fazem parte da Instituição, ambulatórios e hospitais de referência em doenças infecciosas e da Saúde da criança e da Mulher.

A instituição completou cento e vinte um anos em maio de 2021. Criada em 1900 e inicialmente chamada de instituto soroterápico Federal, contou com o seu patrono Oswaldo Cruz assumindo como missão a responsabilidade de dizimar as epidemias que assolavam o Rio de Janeiro, até então, capital do Brasil. A peste bubônica foi à primeira dessas epidemias que uniu esforços na busca para a produção de um soro eficaz ao seu combate. O primeiro caso brasileiro ocorreu em Porto de Santos, em São Paulo em 1899, e medidas restritivas foram adotadas para evitar a rápida transmissão nas fronteiras tendo em vista que o porto de Santos era a principal saída e entrada de mercadorias do país e, também, de fluxos de pessoas. Sob orientação das autoridades dos governos do Rio de Janeiro e de São Paulo, tem início a criação dos dois institutos, atualmente, Fiocruz e Butantan tendo a frente deles, Oswaldo Cruz e Vital Brasil respectivamente.

De acordo com Benchimol, (1990, p. 12) uma das principais tarefas de Oswaldo Cruz foi ter conseguido,

Transformar num grande instituto de medicina experimental o pequeno laboratório, criado em 1900, a partir de uma crise da saúde pública – a ameaça da peste bubônica – e com a finalidade limitada de substituir a importação do soro e da vacina contra esta doença. A partir do momento em que este projeto obteve êxito, Manguinhos adquiriu, de fato, conformação muito semelhante a do Instituto Pasteur de Paris: a característica

articulação entre a pesquisa – tanto a básica como a orientada para as demandas práticas da saúde – com a produção de soros e vacinas em escala industrial e o ensino, visando o adestramento dos quadros indispensáveis à própria instituição e à difusão das ciências biomédicas no país.

Nota-se com isso que a construção da Fiocruz foi essencial para os avanços de pesquisa biológica e para a superação de desafios históricos que o país enfrentou e que ainda enfrenta, tais como a Febre Amarela, Varíola, a gripe H1N1, Dengue, Zika, Chikungunya, Ebola e atualmente, a Covid-19. A qualidade dos serviços prestados está pautada pelo “fortalecimento e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e da qualidade de vida da população brasileira, para a redução das desigualdades sociais e a defesa do direito à saúde e da cidadania ampla como valores centrais” (UGI- Unidade de Gestão de Integridade⁶, Fiocruz, 2019, p. 6).

O papel social da instituição, presente no documento do Programa Gestão de Integridade Pública que consiste em uma política de “alinhamento consistente e aderência aos valores, princípios e normas éticos (...) do interesse público” (ibidem, p. 4), o programa reafirma o compromisso da Fiocruz de ser

instituição pública e estratégica de saúde, reconhecida pela sociedade brasileira e por outros países por sua capacidade de colocar a ciência, a tecnologia, a inovação, a educação e a produção tecnológica de serviços e insumos estratégicos para a promoção da saúde da população (...)”, e a elaboração e o aperfeiçoamento de políticas públicas de saúde (Ibidem, 2019, p. 6).

Seus valores reafirmam a sua importância como Instituição estratégica do país, “pautados pela relevância da atuação da organização para a sociedade, e são os alicerces de atitudes, comportamentos e características que configuram a doutrina essencial da organização”. (Perfil Institucional/Fiocruz, 2021).

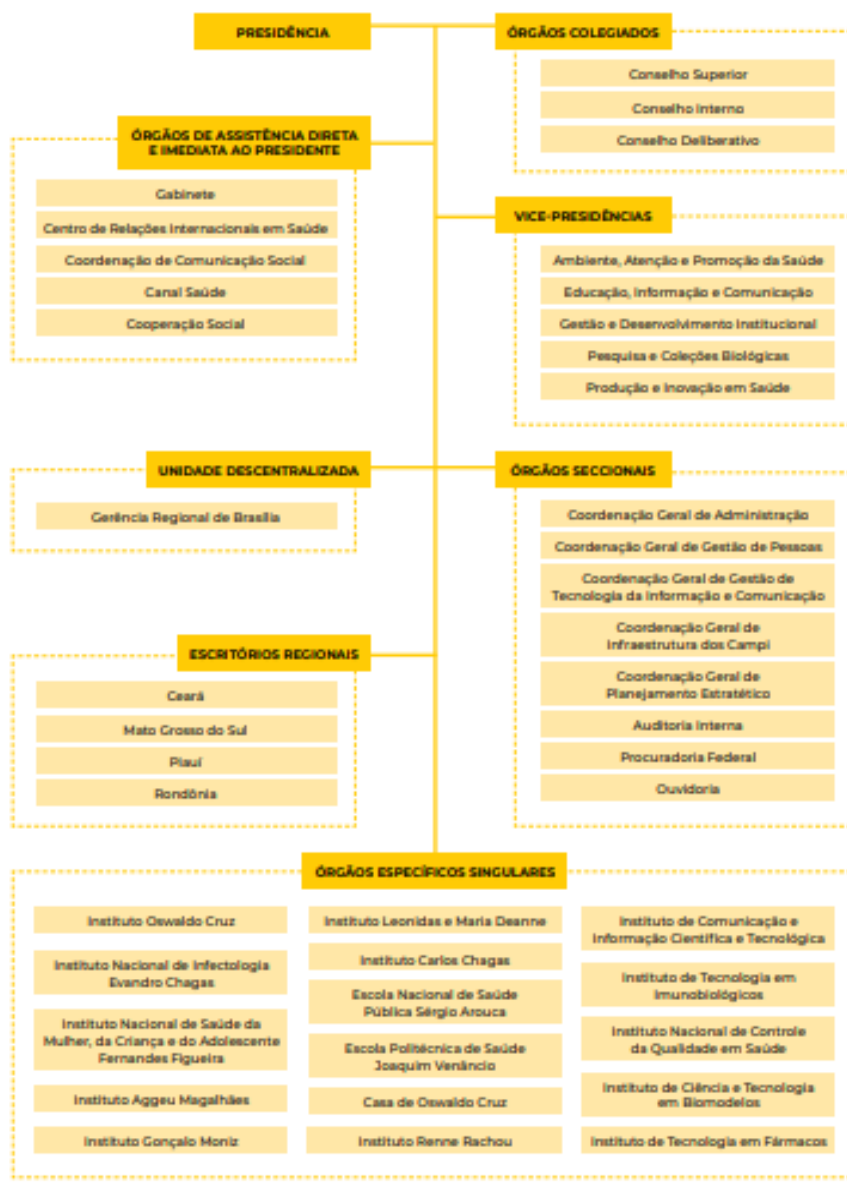
A Fiocruz está presente em dez (10) estados brasileiros com dezesseis (16) unidades técnico-científicas ou em escritórios representativos na área de ensino, pesquisa, tecnologia e inovação. Está presente também em um escritório de representação em Maputo/Moçambique (África). O Rio de Janeiro concentra 11 (onze) de suas 16 (dezesseis) unidades. Além disso, sua estrutura também conta com unidades técnico-administrativas no Rio de Janeiro, somando-se

⁶ Unidade de Gestão de Integridade – Criado em 2019, o programa de política de integridade, riscos e controles internos na área da gestão atendendo a uma recomendação da controladoria geral da união. A instituição “entende integridade pública como alinhamento consistente e aderência aos valores, princípios e normas éticos compartilhados para a defesa e priorização do interesse público sobre os interesses privados no setor público, fazendo com que a Administração Pública não se desvie de seu objetivo principal: entregar os resultados esperados pela população de forma eficiente e efetiva” (UGI/FIOCRUZ, 2017, p. 4).

mais 4 (quatro) que são dedicadas ao gerenciamento físico da Fundação, às suas operações comerciais e a gestão econômica e financeira.

Outras unidades e/ ou escritórios estão distribuídos no Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Leste e Sul do país, como em Brasília, Manaus, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Piauí, Fortaleza, Recife, Minas Gerais, Paraná e recentemente, em Ribeirão Preto/ São Paulo conforme organograma abaixo.

Figura 1. A Estruturação da Fiocruz



Fonte: <https://portal.fiocruz.br/organograma>

A Fiocruz tem papel transformador como agente essencial no enfrentamento dos desafios da saúde pública do país. Ela atua estrategicamente no Sistema Único de Saúde-SUS, seja no âmbito de recursos humanos com qualificação de pessoal para atendimento em diversas áreas de saúde, seja no âmbito de vacinação, testes rápidos e medicamentos diversos. Sendo assim, a Fiocruz desempenha papel central no que se refere à estruturação de políticas públicas de saúde, na estratégia de educação e na ciência e tecnologias de inovação.

No que tange à pandemia do Covid-19, a Fiocruz atua diretamente no combate, criando em 2020, o Centro Hospitalar Covid-19, referência para o tratamento dos acometidos pelo vírus, assinando ainda no mesmo ano, contrato com a farmacêutica AstraZeneca para a produção da vacina de mesmo nome. Não aprofundaremos nesse aspecto, mas é importante mensurar a competência da Fiocruz e do seu quadro de profissionais comprometidos com a saúde e bem estar da população e em defesa do SUS. Também consideramos relevante fazermos um breve comentário sobre as relações de saúde e trabalho nesse período da pandemia, principalmente no caso brasileiro dando ênfase, sobretudo ao SUS que, mesmo atuando frente a um cenário de sucateamento e desmonte, responde com grandiosidade esse momento pandêmico.

Ao longo desse período, acostumamo-nos a ouvir das mídias e de alguns economistas e especialistas do mercado que a pandemia desencadeou uma série de crises financeiras, mas não resta dúvida de que a pandemia aprofundou uma crise já existente. Nota-se que as medidas adotadas desde seu início pelos governantes refletem ação deliberada de contaminar a população brasileira, na crença que assim se favoreceria a imunidade de rebanho.

Isso provocou a morte de milhares de cidadãos brasileiros, conforme vem apontando a Comissão Parlamentar de Inquérito das vacinas, atualmente em andamento no Senado Federal. Denúncias recentes dão conta de que houve concordância de parte dos empresários do país que aderiu ao chamado tratamento precoce com farta distribuição de hidroxicloroquina e ivermectina, posicionando-se ainda contrários à implantação de medidas mais efetivas de restrição da circulação da população, visando proteger seus negócios.

Quanto ao SUS, embora ganhando o reconhecimento da maioria da população brasileira, enfrenta enormes dificuldades provocadas, sobretudo, pelo desfinanciamento do sistema. A saúde pública encontra-se vulnerável. Os trabalhadores estão sendo profundamente afetados não só pelo vírus, com também pela falta de políticas que de fato possam ser efetivas no controle da pandemia e na desaceleração do processo de precarização que ampliou o desemprego, rebaixou

ainda mais os salários e aumentou severamente a pobreza e a desigualdade. De acordo com Dantas (2020, p.164), a crise sanitária “pôs ainda mais às claras as contradições de classe, elevadas a patamares pandêmicos no tempo presente recentíssimo, tendo a propriedade privada e as fronteiras entre público e privado como centro da questão”.

O conflito entre os interesses da classe dominante e as necessidades de um sistema universal, público e gratuito de saúde foi levado ao paroxismo pela conveniente inépcia governamental diante da pandemia. Ao mesmo tempo em que os mais favorecidos gozam de ampla rede de proteção privada e todas as facilidades possíveis para evitar contrair a doença (boa alimentação, boa higiene, fácil acesso a medicamentos, trabalho remoto, etc), a população menos favorecida se vê obrigada a continuar frequentando, sem os devidos recursos de proteção, ambientes com alto grau de periculosidade para a Covid-19, de maneira a garantir o sustento mínimo da família. Uma enorme temeridade associada a uma rede pública de hospitais e unidades de emergência deficitárias e crescentemente sobrecarregadas pelos casos mais graves da doença. Nunca foram tão evidentes as diferenças de classes no cenário pandêmico. A esse respeito, Harvey (2020, p.7), aponta que,

Embora os esforços de mitigação estejam convenientemente ocultos na retórica de que “estamos todos juntos nisso”, as práticas, principalmente por parte dos governos nacionais, sugerem motivações mais sinistras. A classe trabalhadora contemporânea nos Estados Unidos (composta predominantemente por afro-americanos, latino-americanos e mulheres assalariadas) enfrenta a falta de escolha entre contrair a contaminação em nome de cuidar e manter os principais recursos da provisão (como supermercados) abertos ou ficar desempregada sem benefícios com (cuidados de saúde adequados). O pessoal assalariado como eu, pode trabalhar em casa e receber seus salários, enquanto os CEOs voam em jatos particulares e helicópteros para se isolarem.

Importante ressaltar que a pandemia não é a responsável pela crise. Ela é um reflexo de algo ainda maior que já estava em curso e com o agravamento dela, ao longo de 2020 e já se estendendo para o término de 2021. Enquanto o setor empresarial se volta para seus negócios, tendo como princípio básico o lucro a qualquer custo, o SUS encontra-se de há muito subfinanciado. Os governos mudam e as tentativas de privatização dos serviços públicos de saúde se acentuam. Mesmo a despeito do arcabouço legal que o instituiu dando ênfase à universalização do SUS e à sua importância e magnitude, na prática são apenas palavras de um artigo vazio. A saúde é negociável e cada vez mais uma mercadoria.

Como apontado por Abramides e Cabral (2003, p. 7) “a política de seguridade – saúde, previdência e assistência, são definidas como de caráter universal e equitativas, mas na óptica

neoliberal, são redefinidas e orientadas por uma política que associa publicização e privatização”. Sendo assim, é possível compreender que a pandemia aflorou o lado mais obscuro de uma sociedade desigual. Ela não diferencia raça, gênero nem poder aquisitivo, mas certamente tem sido muito mais destrutiva para a classe trabalhadora, afetada pela contaminação e pela morte, principalmente para aqueles que não têm como opção o trabalho remoto e que, por temor da perda do emprego, enfrentam transportes públicos lotados, o que favorece a contaminação.

A Fiocruz vem desempenhando papel fundamental e estratégico em resposta à Covid-19, norteada pelo tripé sobre o qual está estruturada: Educação, Comunicação e Informação. “Esse tripé é considerado como parte dos direitos humanos, estruturante para a construção e manutenção do SUS e do direito ao acesso universal à saúde, bem como, é crucial para a pesquisa, prestação de serviços, formação, planejamento e gestão” (Plano de Desenvolvimento Institucional de Educação da Fiocruz⁷ - PDIE-, 2020, p. 119).

Note-se, entretanto, que mesmo constituindo-se em uma instituição de estado diretamente vinculada ao Ministério da Saúde, a ela é recomendado que atenda as orientações do governo. Nessa perspectiva, o Ministério da Economia instituiu em 2006, através do decreto do Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNPD nº 5.707/06, incumbindo os órgãos públicos federais de capacitar seus servidores. Importante ressaltar que o referido decreto foi substituído em agosto de 2019 pelo decreto nº 9991 que tem como objetivo apresentado em seu artigo 1º “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2021). Foi com base nesse decreto que a Fiocruz instituiu políticas de capacitação permanente, conforme o exemplo do PDG que trataremos em seguida.

⁷ Plano de Desenvolvimento Institucional de Educação da Fiocruz – PDIE. É um documento criado pela vice-presidência de educação da Fiocruz que orienta as atividades de ensino na instituição.

3.2. O Programa de Desenvolvimento Gerencial – PDG da Fiocruz

Partindo das orientações do governo no que tange à capacitação, a Fiocruz passou a investir fortemente em políticas que atendessem essa recomendação, elaborando um estudo com o objetivo de mapear as necessidades dos seus servidores distribuídos nas diferentes unidades e escritórios. Assim, a partir de 2009, a atual COGEPE - Coordenação Geral de Pessoas - (antiga Diretoria de Recursos Humanos - Direh) buscou alinhar estratégias voltadas para a capacitação dos seus servidores, enquanto delineava paralelamente, o formato de uma Escola Corporativa.

O desafio para a área de desenvolvimento de pessoas é desenhar estratégias que integrem, direcionem e alinhem todas as ações sob sua responsabilidade. A implantação de uma escola corporativa que vise à gestão das competências, integrando a gestão da carreira é uma diretriz da gestão atual, sendo uma destas estratégias (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI-, 2016, p. 159).

Com esse intuito, em 2012, A COGEPE passou a tomar iniciativas educacionais capazes de atender a essa demanda. Foi criado um grupo de estudos que, em diversos encontros com os diretores das unidades, realização de entrevistas e visitas a outros órgãos públicos, delineou o Programa de Desenvolvimento Gerencial – PDG, posteriormente incorporado à Escola Corporativa da Fiocruz como seu Projeto Piloto.

Lançado no segundo semestre de 2014 e voltado especificamente para os servidores da Instituição em cargos comissionados (DAS 1 ao 3) e coordenadores de equipes com função gratificada (FG), o PDG ofereceu entre 2014 a 2016 cursos baseados na perspectiva da nova gestão pública para cinco turmas que contaram com a participação de 175 servidores de todas as unidades. O público alvo foi composto por trabalhadores que ocupavam os cargos de analista, assistente, especialista, laboratorista, pesquisador, tecnologista e técnico, demonstrando ser um grupo bem diversificado⁸.

A partir do próximo capítulo, vamos apresentar com mais detalhes esse programa.

⁸ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/94>

3.3. A Escola Corporativa da Fiocruz

Ao mesmo tempo em que o PDG desenvolvia suas primeiras turmas, foi criado um grupo de trabalho para desenhar a Escola Corporativa inaugurada posteriormente em outubro de 2015, passando a incorporar o PDG na sua estrutura.

A inauguração foi realizada entre os dias 5 a 8 de outubro de 2015, no âmbito da conferência ‘Encontro de Inovação na Gestão’, organizado pela Vice-Presidência de Gestão e Desenvolvimento Institucional. Na abertura, o professor Henry Mintzberg, da Universidade do Canadá, considerado um dos autores de referência na área de administração, discorreu sobre o contexto político e econômico, trazendo ênfase para a inovação. Em suas palavras “Inovar não é pensar primeiro, mas sim enxergar primeiro ou fazer primeiro. Em nosso ‘fazer’ inovador, precisaríamos enxergar primeiro a fim de entender ou agir⁹”.

O tema trazido para discussão no evento foi engajamento e motivação tendo, como membros na mesa de abertura a consultora Denise Dutra, da FGV que atuou em parceria com a Escola Corporativa em diversas atividades, além do Prof. Anderson Sant’Anna, da Fundação Dom Cabral. Enquanto Dutra deu ênfase à questão do engajamento e liderança, Sant’Anna destacou o ritmo das mudanças e os desafios de dar conta no cenário de competitividades.

Para Dutra “liderança tem papel fundamental na criação de vínculos com pessoas, estimulando-as a fazer e querer fazer o melhor e gerar um ambiente de bem-estar”. Segundo Sant’Anna, “há uma preconização de um padrão de competitividade baseado nas relações e nas inovações coletivas que trazem implicações organizacionais”¹⁰. As falas de ambos os professores se orientaram no sentido de como os trabalhadores devem se preparar e para investir tanto no desenvolvimento profissional quanto no desenvolvimento organizacional, alinhando-se ao que tudo indica diretamente aos conceitos da educação corporativa que a instituição se propõe.

Outros convidados também estiverem presentes como a Profa. da USP, Marisa Eboli, importante referência no tema de Educação Corporativa no Brasil, e o gerente de Rh da Universidade Petrobrás, José Alberto Bucheb. Esses dois convidados trouxeram experiências

⁹ <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-promove-encontro-de-inovacao-na-gestao>

¹⁰ Refere-se aos dois professores, Dutra e Sant’Anna - <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/157>

sobre esse modelo. Para Bucheb, a educação corporativa “é a continuidade da educação formal que não tem como garantir todo o conhecimento que o funcionário necessita ao desenvolver seu trabalho¹¹” Indagada sobre o convite à Marisa Eboli, uma das entrevistadas destacou que a professora foi convidada porque suas ideias conformaram a metodologia do projeto de educação corporativa da Fiocruz, acrescentando que ela é “uma especialista em aprendizado organizacional e em escola corporativa e a [citando outra entrevistada, a entrevistada B1] fez um curso oferecido por ela e realmente ela [Eboli] foi uma pessoa importante nessa modelagem da Escola”. (entrevistada B2).

Na ocasião, Éboli, enfatizou que a finalidade básica do que denominou Sistema de educação corporativa “é fomentar o desenvolvimento e a instalação das competências empresariais e humanas consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócios⁵”. A visão dos dois convidados está presente no modelo que a escola corporativa da Fiocruz passa a assumir, tornando-se uma das opções que atenderia as estratégias que a Instituição pretendia para a formação ou capacitação dos seus servidores.

Em outra apresentação realizada durante o evento, a educação corporativa foi apresentada como “uma prática de negócios transformacional, [que] precisa sair da sala de aula e se tornar uma prática de negócios, concentrada em indivíduos que cultivem, desenvolvam e alavanquem uma competência estratégica da empresa”. (Deiser, 2010). Acrescenta que parte das seguintes premissas: “Qualificação voltada para o desenvolvimento institucional. Desenvolvimento da Carreira de servidores; Criação e fortalecimento de uma Rede de Aprendizagem; Integração e Decisão Coletiva para Educação Corporativa na Fiocruz; Inovação na Aprendizagem”. Nessa perspectiva, o objetivo da educação corporativa:

Institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, oferecendo um portfólio de soluções de Educação Corporativa para o desenvolvimento das competências organizacionais e dos trabalhadores da instituição visando o aprimoramento, a inovação da gestão e o cumprimento dos objetivos institucionais¹².

¹¹<https://agencia.fiocruz.br/encontro-de-inova%C3%A7%C3%A3o-e-gest%C3%A3o-debate-educa%C3%A7%C3%A3o-corporativa>

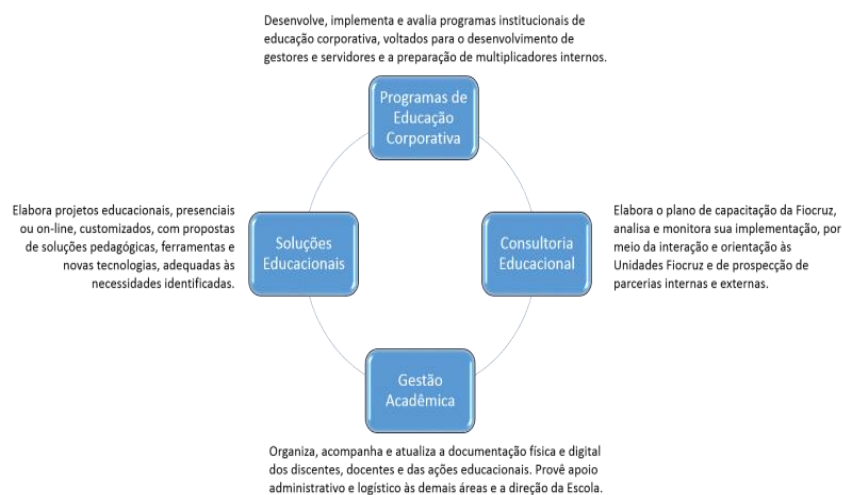
¹² <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=escola-corporativa>

Ressalte-se que a escola corporativa da Fiocruz foi concebida com base nessas orientações, tendo, por finalidade implementar projetos voltados para suprimento da necessidade de competências tanto no âmbito da instituição, quanto no âmbito dos trabalhadores, visando oferecer respostas adequadas aos desafios “da saúde pública” brasileira (Relatório de Gestão, 2016, p. 304).

A escola corporativa tem como missão, “o desenvolvimento dos talentos humanos e das competências organizacionais, promovendo a geração, assimilação, difusão e aplicação do conhecimento” (PDIE, 2020, p. 102). Nessa perspectiva, haveria a necessidade de ações de qualificações voltadas para “o desenvolvimento institucional, desenvolvimento da carreira de servidores, criação e fortalecimento de rede de aprendizagem, integração e decisão coletiva para a educação corporativa da instituição e inovação na aprendizagem” (PDI, 2016, p. 159).

Conforme se pode verificar na figura dois (2) abaixo, a EC Fiocruz está estruturada em quatro áreas estratégicas:

Figura 2¹³



Fonte: Fiocruz/EC, 2021- <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/11>

¹³ Para uma melhor visualização da figura 4, descrevemos as quatro áreas estratégicas- Programas de educação corporativa: Desenvolve, implementa e avalia programas institucionais de educação corporativa voltados para o desenvolvimento de gestores e servidores e a preparação de multiplicadores internos; Consultoria educacional: Elabora o plano de capacitação da Fiocruz, analisa e monitora sua implementação, por meio da interação e orientação às unidades Fiocruz e de prospecção de parcerias internas e externas; Gestão acadêmica: Organiza, acompanha e atualiza a documentação física e digital dos discentes, docentes e das ações educacionais. Provê apoio administrativo e logístico às demais áreas e a direção da Escola; Soluções educacionais: elabora projetos educacionais, presenciais ou on-line, customizados, com propostas de soluções pedagógicas, ferramentas e novas tecnologias, adequadas às necessidades identificadas.

No âmbito da EC foi elaborado um conjunto de programas e ações com o objetivo de formação e qualificação da força de trabalho da Instituição que engloba desde cursos de capacitação, como o caso do PDG, cursos mais específicos organizados em parcerias com a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), a Fundação Getúlio Vargas (FGV), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o SENAI- Cimatec (Instituto de Sistemas Avançados de Saúde), dentre outros.

Em 2016, a UFBA, em parceria com a escola corporativa, ofereceu uma turma de mestrado profissional em Administração para os servidores das regionais Fiocruz Bahia, Ceará e Pernambuco. Essa iniciativa teve como objetivo a qualificação dos gestores com vistas a alinhar suas atividades aos objetivos do que a instituição almeja¹⁴.

Em 2020, nove servidores da Fiocruz Bahia iniciaram o doutorado em uma turma aberta no SENAI- Cimatec. Logo após, deu-se início a tratativas na tentativa de criação de uma turma especial para os servidores do Rio de Janeiro. A parceria foi bem sucedida e a Cimatec desenvolveu uma turma única do curso de doutorado em Gestão e Tecnologia Industrial com 15 vagas¹⁵. Os dois cursos estão em andamento e sendo assim, ainda não há formados envolvidos na parceria Fiocruz-Cimatec.

Com a FGV, a parceria foi estabelecida em 2015 para a realização do curso de mestrado Profissional em Administração Pública. A primeira turma concluiu o curso ao final de dezembro de 2017¹⁶, composto por vinte e oito alunos e, dentre eles, dez são servidores que tiveram o curso financiando pela Fiocruz. Os dez alunos concluíram o mestrado no prazo estabelecido.

O curso de Especialização em Gestão de Organizações de Ciência e Tecnologia em Saúde, oferecido pela ENSP foi criado em novembro de 2011, com o objetivo de trazer embasamento teórico aos novos analistas, aprovados no concurso de 2010. Sendo o PDG o desdobramento de um trabalho final dessa especialização. O curso teve a duração de três meses e nele, os novos analistas tinham que desenvolver um projeto que pudesse ser aplicado em suas unidades. Foi assim que o projeto do PDG ganhou forma, sendo posteriormente aprimorado¹⁷.

¹⁴ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/54>

¹⁵ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/323>

¹⁶ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/134>

¹⁷ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/74>

De acordo com Kaufman (2015, p. 45), “foram realizadas sete turmas compostas em média por 35 alunos cada. [elas] foram constituídas visando manter o caráter multidisciplinar, mesclando os analistas dos vários perfis”.

O curso de Mestrado Profissional em Política e Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde, oferecido na ENSP, a partir da sua sétima edição em 2017 passou a fazer parte da Escola Corporativa. Esse mestrado também é voltado especificamente para os servidores e tem como objetivo a capacitação dos trabalhadores e de promover conhecimento e inovação no plano econômico e social¹⁸ e ¹⁹.

Também como desdobramento da Escola Corporativa, em fevereiro de 2017 a Fiocruz, através das unidades Instituto Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF) e do Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI) em parceria com o Hospital Sírio Libanês ofereceu o curso de especialização em Gestão Hospitalar voltados especificamente para os servidores.

Com duração de dez meses, contemplou sessenta e quatro alunos-servidores distribuídos em duas turmas de trinta e dois alunos. Essa iniciativa faz parte de uma iniciativa do Ministério da Saúde junto ao Proadi-SUS, que é um programa de desenvolvimento institucional do SUS em parceria com os hospitais privados²⁰.

A EC Fiocruz comporta em seu âmbito, vários outros programas apresentados abaixo de forma breve, visto que o objeto desse estudo é o PDG.

3.3.1 Programa de Desenvolvimento Profissional - PDP

Essa é uma iniciativa da COGEPE que juntamente com a escola corporativa desenvolveram projetos com a finalidade de capacitação dos servidores “nos conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos estratégicos da organização”²¹ definidos no Plano Quadrienal 2011-2014 em que se destaca que a instituição irá “investir permanentemente na formação e qualificação estratégica das lideranças e profissionais de gestão com vistas a ampliar a capacidade gerencial em todos os níveis organizacionais”(Fiocruz, 2010, p. 28). A figura três (3) apresenta essas diferentes iniciativas.

¹⁸ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/68>

¹⁹ https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/primeirosemestre_2017.pdf

²⁰ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/109>

²¹ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/?q=programas/pdp>

Figura 3



Fonte: <http://escolacorporativa.fiocruz.br/?q=programas/pdp>

3.3.2 Programa de Desenvolvimento de Pessoas da Rede de Escritórios de Projeto – PDPREP

O Programa de Desenvolvimento de Pessoas da Rede de Escritórios de projetos é baseado em competências assim como os demais programas da EC-Fiocruz. Ele tem como proposta enfatizar o “conhecimento técnico e comportamental da rede de escritórios de projetos”²² Esta rede foi criada de acordo com a portaria da Presidência da Fiocruz PR- 6539/2019 iniciando suas atividades em 2020, e o seu propósito é de “instituir rede colaborativa de experiências, conhecimento e boas práticas em gestão de portfólios e projetos em Saúde pública²³”.

Têm na sua composição, representantes de diversas unidades e escritórios da Fiocruz se reunindo periodicamente para tratar de assuntos inerentes ao processo de gerenciamento de projetos e de portfólios na saúde pública. Segundo a gestora da rede Ana Morgado, “são 16 escritórios de projetos que atuam em conjunto na da Rede de Escritório de Projetos em busca do compartilhamento de experiências e respeitando as especificidades de cada unidade²⁴”. E, de acordo com o relatório de gestão – rede de escritório de projetos, (p. 11),

ao mergulhar na realidade e nos processos de trabalho de cada escritório de projetos da Fiocruz, a Rede identificou a importância de qualificar cada trabalhador e liderança para

²² <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/289>

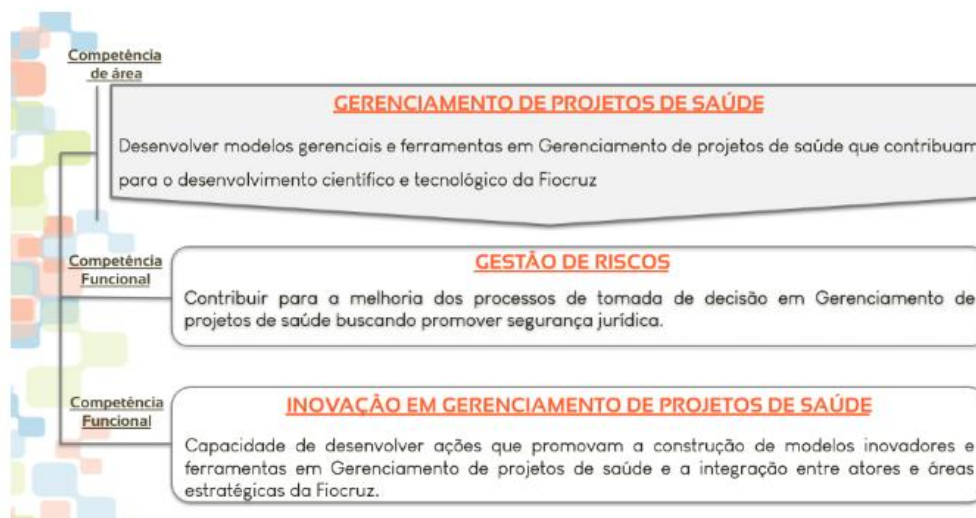
²³ https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/p6539_2019.pdf

²⁴ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/290>

viabilizar a adoção de boas práticas de gerenciamento e o aumento da qualidade dos processos da instituição.

A figura 4 representa as competências requeridas no âmbito do programa dividido entre o gerenciamento de projetos em saúde, gestão de riscos e inovação em gerenciamento de projetos em saúde.

Figura 4²⁵



Fonte: Fiocruz/EC 2021- <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/289>

Denise Dutra, professora da FGV é a consultora do curso e “ênfata um conjunto de ações que fortalecem o senso de responsabilidade individual por meio da melhoria dos processos grupais e resultados coletivos”. A consultora dá ênfase nas competências socioemocionais²⁶ dos membros dos escritórios em que, segundo Alves (2015), permitem a manipulação da subjetividade do trabalhador para atender os interesses das empresas.

²⁵ Para uma melhor visualização da figura 6, apresentamos as 3 competências que o escritório de projeto definiu como necessárias. Competências de área: Gerenciamento de projetos em saúde- desenvolver modelos gerenciais e ferramentas em gerenciamento de projetos de saúde que contribuam para o desenvolvimento científico e tecnológico da Fiocruz; competência funcional: Gestão de riscos – contribuir para a melhoria dos processos de tomada de decisão em gerenciamento de projetos de saúde buscando promover segurança jurídica; competência funcional: Inovação em gerenciamento de projetos de saúde- capacidade de desenvolver ações que promovam a construção de modelos inovadores e ferramentas em gerenciamento de projetos de saúde e a integração entre atores e áreas estratégicas da Fiocruz.

²⁶ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/316>

3.3.3. O Programa de Desenvolvimento de Pessoas – PDP - Sistema de Compras

Cabe mencionar ainda que a EC Fiocruz, embora voltada precipuamente para os servidores da instituição, ofereceu no ano de 2019, em parceria com a Coordenação Geral de Administração - (COGEAD), um curso para o setor de compras em rede da Fiocruz, incluindo também outros vínculos, além dos servidores. A exceção de abrir para não servidores deveu-se ao quantitativo de trabalhadores terceirizados nessa área. Foi elaborado em 3 eixos: I - Bases do sistema de compras; Eixo II – Aperfeiçoamento técnico e Eixo III – Engajamento²⁷.

O curso promoveu a capacitação dos trabalhadores na atualização de leis, licitações, contratos, pregões, registros de preços e compras públicas. Também instituiu um fórum de compras aberto para todas as unidades de compras da Fiocruz para tratar de temas relacionados às atualizações nessa área.

Espera-se com essa nova formatação do sistema de compras além de aumentar os profissionais capacitados e “assegurar a credibilidade institucional, garantir o melhor negócio de acordo com os preceitos da ética pública e o critério da sustentabilidade sócio ambiental”²⁸

3.3.4. Ciência Aberta

A ciência aberta é um curso que tem como objetivo apresentar o processo de disseminação do conhecimento científico, em parceria com a Universidade do Minho, Portugal. Oferece cursos a distância e tem como proposta mostrar à comunidade a ciência aberta, “suas práticas, expectativas e controvérsias, especialmente para os alunos da pós-graduação”²⁹. Trata-se de cursos modulares com até 20 horas, tais como: “1) O que é ciência aberta?; 2) Panorama histórico da ciência aberta; 3) Propriedade intelectual aplicada à ciência aberta; 4) Direito de Acesso à Informação e Proteção de Dados Pessoais; 5) Acesso aberto; 6) Dados abertos ; 7) Panorama da Educação aberta e 8) Recursos educacionais abertos³⁰”.

²⁷ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/188>

²⁸ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/188>

²⁹ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/181>

³⁰ <https://portal.fiocruz.br/noticia/ciencia-aberta-conheca-os-oito-cursos-line-e-gratuitos-da-fiocruz>

3.3.5. O Programa de Desenvolvimento de Pessoas do Sistema de Relações internacionais da Fiocruz– ProdeRI

O Centro de Relações Internacionais localizado no campus Manguinhos/RJ é o responsável pela cooperação internacional da Fiocruz. Desenvolve relações de proximidade com organismos internacionais como a OPAS, OMS e a ONU. Por ser uma instituição estratégica e vinculada ao Ministério da Saúde, a Fiocruz mantém também proximidade com o ministério de relações exteriores. É o responsável pelo dialogo entre organizações, países e instituições que queiram desenvolver projetos com base no intercambio de conhecimentos.

Em parceria com a EC Fiocruz, foi articulado o programa de desenvolvimento de pessoas direcionado para a qualificação em Diplomacia da Saúde e Ciência e Tecnologia em Saúde, voltado para os gestores da área, promovendo qualificação necessária para o aprimoramento das atividades, visando “promover o alinhamento institucional crítico à política externa brasileira e à diplomacia da saúde e CT&I como campos conceituais e de prática³¹”.

3.3.6. O Programa de Desenvolvimento do Sistema de Gestão da Qualidade Fiocruz

Esse programa constitui uma ferramenta destinada a auxiliar os trabalhadores da área de qualidade da Fiocruz. Segundo seus organizadores, é composto por oficinas e fóruns de discussão. Tem como proposta atuar “com eficiência para a oferta de produtos, bens e serviços, de acordo com critérios, metodologias e ferramentas de gestão” (...) por meio da adoção de boas práticas e construção de um sistema integrado de gestão da qualidade, a fim de garantir sustentabilidade organizacional”³².

Ele também utiliza os recursos da plataforma AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem - onde ficam disponíveis os materiais utilizados em aula o que facilita o compartilhamento e interação entre os participantes do curso.

³¹ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/150>

³² <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/15>

3.3.7. O Programa de Capacitação de RH

O Programa de capacitação de recursos humanos (RH) é voltado especificamente para os trabalhadores dessa área. As ferramentas utilizadas para esse programa são oficinas. Foi também desenvolvido junto com a Escola Corporativa e a empresa DASE Treinamento, desenvolveram um “programa de desenvolvimento com foco em habilidades e competências relacionadas ao conhecimento sobre Legislação de Pessoas dos servidores públicos federais³³.”

Eles também utilizam o recurso de Ambiente virtual de aprendizagem - AVA como ferramenta de facilitação para consulta e arquivo dos materiais dados em sala. Foram abordados os temas como aposentadoria, tempo de serviço, pensões, sistema Siape, dentre outros. De acordo com os idealizadores do programa, o mapeamento de competências serve “de apoio “na medida em que identifica conhecimentos e comportamentos, necessárias para melhorar o desempenho profissional e alinhar as expectativas individuais aos objetivos estratégicos da organização” (ibidem³⁰).

3.3.8. O curso Foresight: Métodos e aplicações em CT&I

Em 2017, juntamente com a escola corporativa e o Centro de Estudos Estratégicos em parceria com a Universidade de Campinas, foi oferecido o curso *Foresight* (Estudos de Futuro, tradução da autora), tendo como objetivo,

formar profissionais da Instituição nas técnicas e ferramentas dos estudos do futuro” [...] tem uma abordagem metodológica adotada por organizações de pesquisa, governos e empresas em todo o mundo na produção de informação qualificada para a gestão estratégica e planejamento de longo prazo. Os “estudos ampliam a capacidade institucional de dialogar com a sociedade e a influenciar cenários positivamente³⁴”.

A proposta do curso é voltada para os trabalhadores da Fiocruz que atuam com planejamentos e engajados com visão de futuro das respectivas unidades em que estão inseridos. Importante mencionar que essa metodologia vem sendo utilizada por diferentes empresas que pensam e definem estratégias de planejamento nos cenários em longo prazo, possibilitando o acompanhamento das mudanças no mundo.

³³ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/71>

³⁴ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/70>

Podemos concluir que a Fiocruz vem promovendo ações que visam moldar aos poucos, o trabalhador que considera adequado aos seus objetivos, interesses e perspectivas de futuro. Tudo sugere que se trata de formar gestores e trabalhadores com base em competências e saberes que atendam aos preceitos ditados pela nova gestão pública.

No entanto, cabe aqui uma indagação: De que maneira pode ser observada a interação entre melhoria das atividades desenvolvidas com base nas competências mapeadas pelo programa? Resta evidente que a adoção de educação corporativa nas instituições públicas e privadas tem como objetivo fundamental o aumento da competitividade organizacional através da ênfase na capacitação dos seus trabalhadores voltada para os interesses e necessidades estratégicas da empresa.

CAPÍTULO IV

Procedimentos metodológicos, Análise das entrevistas e o Programa de Desenvolvimento Gerencial

4.1. Sobre a metodologia utilizada e a estratégia da análise dos dados

Visando compreender melhor o PDG no que se refere às suas repercussões na Fiocruz e entre os profissionais que dele participaram, foram realizadas entrevistas com um grupo de ex-alunos e alguns dos idealizadores do programa, orientadas por roteiros semi-estruturados. Optamos, portanto, em trabalhar com a perspectiva qualitativa que permite apreender dimensões diversas do fenômeno estudado, como os aspectos identitários, as experiências individuais e coletivas, as crenças, as subjetividades, o significado, o simbólico que constituem “partes integrantes da realidade social” e que “trazem o interior das análises o indissociável embricamento entre o subjetivo e o objetivo, entre atores sociais e investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações” (Minayo, 2014, p. 60).

Essa concepção é vastamente compartilhada por pesquisadores da área da saúde como Bosi, que afirma:

qualidade/qualitativo(a) na interface com a subjetividade. Tal delimitação resulta em que a referida adjetivação, quando aplicada à pesquisa, caracteriza aquelas cujos objetos exigem respostas não traduzíveis em números, haja vista tomar como material a linguagem em suas várias formas de expressão (BOSI, 2012, p. 576)

Concordamos com a afirmação de Chizotti no que tange ao conhecimento tendo em vista que o

Conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZOTTI, 2000, p. 79).

As entrevistas foram inicialmente tratadas com base na análise temática, pois ela permite, através da organização das informações, uma interpretação detalhada do tema proposto, observando-se, inclusive o contexto subjetivo que não seria considerado em uma análise quantitativa. Afirma Minayo:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (MINAYO, 2011, p. 623).

Segundo Minayo (2007), a análise temática se constitui de três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Cada uma delas é definida da seguinte maneira:

a) **Pré-análise:** organização das ideias e hipóteses iniciais de maneira a sistematizar um esquema de desenvolvimento da pesquisa. Os objetivos são revistos de maneira a se definir indicadores que orientem a interpretação das respostas. Esta fase se decompõe em três tarefas. A primeira é a **leitura flutuante** que se consiste em tomar contato de maneira aprofundada com o material para conhecer seu conteúdo em detalhes. Depois acontece a **constituição do corpus** que é a reorganização do material visando adequá-lo às normas de validade que são, a saber: exaustividade (todos os aspectos do roteiro devem ser contemplados, deve-se esgotar a totalidade do texto), representatividade (representação fidedigna do universo estudado), homogeneidade (coerência com os temas estudados) e pertinência (adequação aos objetivos propostos). Por fim, realiza-se a **reformulação de hipóteses e objetivos** onde serão obtidos os parâmetros utilizados na análise: unidade de registro (palavra ou frase), unidade de contexto (contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a categorização, codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise.

b) **Exploração do material:** análise do texto a partir das categorias construídas na etapa anterior.

c) **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** os resultados brutos obtidos pela aplicação das categorias definidas ao texto (etapa anterior) são organizados e submetidos a tratamentos estatísticos simples ou complexos, dependendo do caso, de maneira a ressaltar as informações colhidas. Finalmente, são feitas as inferências e interpretações possíveis a partir das considerações teóricas levantadas.

4.2. Procedimentos de coleta de informações

4.2.1. As entrevistas

Foram realizadas treze entrevistas com dois grupos distintos utilizando dois roteiros previamente elaborados segundo as especificidades para cada grupo. O grupo A que abrangeu servidores do primeiro PDG foi constituído por onze pessoas, enquanto do grupo B, participaram duas servidoras envolvidas diretamente na idealização do programa.

As entrevistas foram previamente combinadas para serem realizadas presencialmente. No entanto, devido à pandemia, o formato foi modificado para videoconferências realizadas nas plataformas Zoom, Google meet e Teams, sempre de acordo com a conveniência do entrevistado. Os servidores que participaram do grupo A trabalham em várias unidades diferentes e foram escolhidos aleatoriamente. O convite foi enviado por email e as entrevistas foram efetivamente realizadas com aqueles que o aceitaram de maneira voluntária. Quanto ao grupo B, foram escolhidas participantes que tiveram envolvimento direto na concepção do Programa. As entrevistas com o grupo A ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2020 e do grupo B, em abril e maio de 2021. Os roteiros que serviram de base às entrevistas estão anexados ao final desta dissertação.

Realizamos treze entrevistas semi-estruturadas com os trabalhadores da Fiocruz. Importante salientar que as entrevistas só tiveram início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, em junho de 2020. De posse da aprovação, deu-se início ao envio do convite e do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – RCLE por email para uma relação de profissionais que participaram do curso. Embora o retorno tenha sido positivo, agendar as entrevistas e concretizá-las de acordo com a agenda e horários propostos foi um desafio a ser cumprido. Do total, acabamos entrevistando, conforme dito anteriormente, onze trabalhadores que participaram do curso e duas pessoas que fizeram parte da construção do PDG.

A nossa meta de entrevistar ao menos três pessoas que fizeram parte da construção do PDG e posteriormente da Escola Corporativa não pôde ser cumprida devido às inúmeras tentativas de conciliação de agenda. Consideramos, no entanto, que as duas pessoas entrevistadas são atores fundamentais no que se refere aos objetivos propostos.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro de dezoito questões para o grupo A, que englobaram desde a formação prévia dos trabalhadores até os cargos e unidades nos quais trabalharam, incluindo a impressão pessoal que tiveram dos módulos. Tentamos deixar os entrevistados o mais à vontade possível para podermos obter deles não apenas as informações derivadas das perguntas, mas também outras não previstas no roteiro. A maioria concordou em gravar a entrevista, o que facilitou as transcrições das falas e, conseqüentemente, uma melhor análise das respostas.

As perguntas tiveram como foco o período em que o participante realizou o curso, inquirindo sobre a carga horária de trabalho acumulada, se houve liberação da chefia para realização do curso ou não, as motivações que levaram à sua participação, a contribuição efetiva ou não, na opinião do entrevistado, do curso para a sua carreira pessoal, dificuldades de apreensão ou não do conteúdo oferecido e sua opinião sobre o impacto do curso na instituição e, mais especificamente, no seu setor de trabalho.

Um fato que merece ser destacado é que, na avaliação geral das respostas, é possível perceber que houve empatia dos entrevistados para com o curso, além de um sentimento de gratidão por terem contribuído de alguma forma com a realização desta pesquisa. Um outro ponto que consideramos relevante é que embora o curso tenha sido muito elogiado, os participantes não o consideraram como indispensável para se fazer uma boa gestão. Importante mencionar que o RCLE foi assinado por todos os entrevistados, sendo-lhes assegurado o sigilo do nome e do conteúdo relacionados às entrevistas.

Após a primeira leitura do material, procedemos com a exploração do conteúdo procurando levantar as principais questões para análise elaborando um quadro que continha para cada entrevistado as questões e as respostas, o que me permitiu ter um panorama bastante claro e denso sobre as manifestações dos entrevistados acerca da pergunta proposta dos entrevistados.

4.2.2. Os entrevistados

Os entrevistados de ambos os grupos eram à época do primeiro PDG gestores de diferentes unidades da instituição. Os cargos que ocupavam à época da entrevista abrangiam diferentes níveis, a saber: tecnologistas, pesquisadores, analistas e assistente administrativos. No intuito de preservar suas identidades, eles serão identificados pela vogal A e B seguido das numerações de

de um a treze. O grupo que denominaremos como A, foi constituído por 3 homens e 8 mulheres. A faixa etária dos homens estava em torno de 50 a 55 anos, todos com nível superior completo, sendo que o entrevistado A5 havia começado o doutorado recentemente e o entrevistado A11 estava no meio do doutorado. O entrevistado A1 havia concluído o mestrado em 2017 e pretendia submeter-se à seleção para o doutorado em 2022. Todos os três entrevistados do sexo masculino são analistas em gestão em Saúde.

Entre as mulheres, a faixa etária variou de 35 a 60 anos. Duas tinham o título de mestre A3 e A6 e ocupavam o cargo de analista em gestão em saúde. Outras duas A3 e A6 eram doutoras pesquisadoras. As entrevistadas A7 e A10 cursavam doutorado e ocupavam o cargo de tecnologistas em Saúde Pública. A entrevistada A9 com curso de especialização, ocupava o cargo de analista em Saúde Pública, enquanto a entrevistada A8 trabalhava como assistente técnica e gestão em Saúde, também com curso de especialização.

O grupo de idealizadores do PDG, chamado grupo B, era composto por duas mulheres na faixa etária de 50 a 55 anos. As entrevistadas B1 e B2 são analistas de gestão em Saúde. A entrevistada B1 tem o título de mestre e a entrevistada B2 está cursando o doutorado.

4.3. Pesquisa bibliográfica

Esse projeto teve início com uma pesquisa sobre a bibliografia pertinente ao tema, o que permitiu a reunião de um conjunto de textos acadêmicos – artigos, teses, dissertações, entre outros, possibilitando um maior aprofundamento histórico, teórico e metodológico sobre educação profissional em saúde, o conceito de Educação Corporativa e os modelos e objetivos de Universidades/Escolas Corporativas, com destaque para autores do campo empresarial como Eboli (2004) e Mesteir (1999), intelectuais orgânicos desse campo. Possibilitou ainda o aprofundamento do contexto socio-histórico e político brasileiro no qual esse modelo de capacitação profissional se expandiu no país, com destaque para o avanço do neoliberalismo, para a reconfiguração do estado brasileiro e para a chamada nova gestão pública ou gerencialismo.

Foram também analisados documentos institucionais, sobretudo aqueles que permitiram traçar a trajetória de construção do PDG e da Escola Corporativa da Fiocruz presentes na internet. No que se refere à visão crítica sobre o objeto da dissertação, nos debruçamos nas

leituras dos autores como Antunes (1999; 2010); Bianchetti (2005); Chinelli; (2008), Gaulejac (2007); Harvey (2008) dentre outros, de maneira a construir novas referências de análise, relacionando-as principalmente ao cenário das transformações do mundo econômicos, sociais e políticas em escala mundial.

4.4. Material didático do PDG 2014-2016

Além das entrevistas e da pesquisa bibliográfica, informações importantes sobre o PDG foram obtidas no extenso material didático digital referente às aulas ministradas por docentes da Fundação Dom Cabral. Trata-se de material que apresenta os conteúdos dos diferentes módulos do curso e foi oferecido aos alunos sem qualquer exigência de sigilo a respeito do mesmo. Por isso mesmo, foi cedido à mestrandia. Sua extensão não permite tratar todos os conteúdos nos limites desta dissertação. Apresenta-se a seguir parte dessas informações, acreditando-se que elas exemplificam a perspectiva política e ideológica alinhada à educação corporativa adotada pelo PDG.

4.5. O Programa de Desenvolvimento Gerencial: de 2014 a 2016

O PDG tem como proposta “a formação e atualização contínua dos dirigentes da FIOCRUZ, por meio do contato com as melhores práticas de gestão pública e da criação de redes de relacionamento internas e externas que promovam a criação, assimilação, compartilhamento e aplicação de metodologias e ferramentas gerenciais, gerando resultados sustentáveis para a instituição e a sociedade” (GOULART, 2011). É organizado no formato de um curso que se desdobra em quatro módulos, a saber: gestão pública; gestão de pessoas, planejamento estratégico e gestão do conhecimento e inovação em saúde, denominações que refletem as competências a serem trabalhadas. Parte-se da premissa de que é necessário valorizar o saber institucional e de seus trabalhadores, utilizando metodologias de aprendizagem consideradas criativas e inovadoras por que envolvem a troca e o compartilhamento de diferentes saberes.

Na página da escola corporativa é apresentada a figura 5 que é a base de sustentação inserida em três programas considerados como essenciais quais sejam, Desenvolvimento de líderes, Desenvolvimento individual e Desenvolvimento profissional.

Figura 5³⁵

Fonte: Escola Corporativa - <http://escolacorporativa.fiocruz.br/programas>

Segundo os idealizadores do PDG, esse modelo considera que o “aprendizado não segue um padrão engessado, porém é totalmente necessário adquirir o conhecimento sistêmico que os treinamentos e estudos proporcionam”³⁶. O PDG contou com a parceria da Fundação Dom Cabral - FDC³⁷, responsável pela administração das aulas e por adaptar os materiais em sala e dinâmicas das aulas, de acordo com as necessidades e diversidades dos perfis dos servidores/alunos participantes do programa, alinhando as competências gerenciais que dialogassem com as estratégias da instituição.

Apresentam-se a seguir informações sobre o PDG que constam do material didático que se refere aos conteúdos dos primeiros cursos oferecidos aos gestores da Fiocruz inscritos no ciclo

³⁵ A figura 5 é composta pelos programas, Desenvolvimento de líderes: constituído de projetos e ações direcionadas ao desenvolvimento dos gestores; Desenvolvimento profissional: Constituído por um conjunto de projetos e ações que têm como objetivo a capacitação dos servidores da Fiocruz nos conhecimentos técnicos necessários para o alcance dos objetivos estratégicos da organização definidos no plano quadrienal; Desenvolvimento individual: Constituído por um conjunto de projetos e ações que têm como objetivo atender a necessidades específicas de desenvolvimento do servidor, onde se encaixam os programas descritos no capítulo 3.

³⁶ <http://escolacorporativa.fiocruz.br/?q=programas/pdg>

³⁷ FDC: A Fundação Dom Cabral é conhecida como uma escola de negócios que há mais de 40 anos capacita gestores públicos, executivos e empresários com recursos educacionais. Situada no RJ, tem acordos de cooperação internacionais desde a América Latina, EUA, Europa, Rússia, China e Índia.

2014-2016. O material apresenta conteúdos discutidos em sala de aula. Trata-se de material audiovisual que não se encontra publicizado na internet o que dificulta seu referenciamento.

O PDG está baseado no conceito de competências e propõe desenvolver aquelas consideradas necessárias à formação de gestores para o exercício da liderança capaz de envolver seus liderados na perspectiva e orientações inspiradas na nova gestão pública. Em seu âmbito, entende-se por competência

A capacidade de um indivíduo, de uma coletividade de trabalho ou de uma organização de mobilizar e de combinar recursos (conhecimentos, saber-fazer e comportamentos), visando a realizar uma atividade ou processo de ação em um determinado contexto ou situação, para alcançar o desempenho esperado, agregando valor para si e para a organização (FIOCRUZ, 2018, p. 5).

Nesse primeiro momento do PDG, ou primeiro ciclo (2014 a 2016) foram elaboradas as competências a serem desenvolvidas objetivando a Gestão de Pessoas, cuja área é caracterizada como exposto por Kaufman (2013, p. 51), o que se segue:

A área de Gestão Pessoas deve desenvolver políticas e gerenciar práticas, que de forma integral, tornem possível satisfazer as expectativas e necessidades dos servidores com as da organização, a fim de atingir satisfação pessoal e melhor desempenho profissional. O campo da gestão de pessoas é um dos mais complexos do gerenciamento das organizações, mas o que pode facilitar mais o aprendizado e o desenvolvimento organizacional. Sem o suporte organizacional para a aprendizagem, torna-se difícil transformar os conhecimentos, habilidades e atitudes em ações. A esta área cabe à adoção de sistemas de avaliação de desempenho e de recompensas que reconheça e estimule o aprendizado, de alocação que considere a competência desenvolvida, de remuneração que considere o desenvolvimento é muito difícil promover melhorias e mudanças organizacionais que só acontecem com pessoas comprometidas e com competências desenvolvidas.

A definição das competências resultou de um mapeamento disparado pela COGEPE e envolveu toda a Fiocruz, conforme ressalta uma entrevistada que participou do processo:

O processo de mapeamento de competências foi longo. Nós entrevistamos 50 diretores na época. Diretores de unidades, diretores de áreas, gestores, vices presidentes e o presidente, inclusive. Como a gente mapeou as competências? A gente olhou os documentos institucionais, escutou as demandas, olhou os documentos, fez as entrevistas, tirou o consolidado das entrevistas, tirou as palavras chaves e descreveu as competências e validou. Sempre assim. O processo é esse. A gente sempre faz entrevista. (...) ninguém nunca me negou. Eu sempre tive acessos aos diretores de unidades [que] foram todos entrevistados. Temos essas entrevistas gravadas com termo de consentimento. Todo mundo é muito disponível para esse tipo de processo. (ENTREVISTADA B2).

Em um segundo momento foram mapeadas as chamadas competências individuais e as competências individuais básicas:

As competências individuais designam competências da pessoa e se manifestam na ação, através do desempenho do indivíduo observável pelo grupo. É revelada quando se age frente às situações com as quais se depara (Le Boterf, 1999; Zarifian, 1999), entretanto, nunca será apreendida na sua totalidade. (Zarifian, 2001). As competências básicas são aquelas que se referem à singularidade. São competências dos indivíduos consideradas relevantes para o desempenho profissional, independentemente da posição ou função ocupada. São, portanto, competências de sustentação requeridas a todos os profissionais de uma organização ou grupo de função. (FIOCRUZ/ RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS, p. 16).

Esse mapeamento orientou a elaboração e a oferta, a partir de 2014, de vários cursos no âmbito do PDG que ficaram à época a cargo da Fundação Dom Cabral. Na impossibilidade de apresentar todos os cursos ofertados desde então, priorizarei o Curso de Desenvolvimento de Competências Gerenciais da FIOCRUZ porque considero que seus conteúdos expressam as principais ideias que norteiam a nova gestão pública ou nova administração pública - NAP, conforme denominação adotada nas aulas ministradas por docentes da Fundação Dom Cabral.

É de se notar inicialmente que a concepção de NAP parte de uma perspectiva biologicista, contida no que é chamado de “metáfora da evolução”:

Análise do processo de evolução da natureza → trata de um processo que mescla transformação e preservação → quando a natureza evolui, ela transforma algumas coisas, mas preservam outras.

Nos processos de renovação da administração pública: o grande desafio é a seleção entre o que transformar e o que preservar.

Assim, precisamos pensar menos como gerentes e mais como biólogos, ou mesmo como jardineiros, que conseguem compreender a dinâmica da evolução da natureza, o que inibe e o estimula a mudança.

Parte-se da hipótese de que o “contexto determina o modelo de gestão” e do argumento da “necessidade de alinhamento estratégico”. Nesse sentido, a NAP é definida como o “conjunto de propostas, também chamadas melhores práticas, que visam conferir à Administração Pública um caráter mais eficiente e menos oneroso aos cofres públicos (Barzelay, 2001)”. Entre seus objetivos encontram-se: reformar a “organização e os procedimentos” para torná-la mais eficaz e eficiente na utilização dos recursos públicos e na prestação dos serviços; “superar os modelos burocráticos do passado”; “incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura estatal aspectos relativos à qualidade, à produtividade, aos resultados e à responsabilidade do servidor”;

“aprimorar e exercício da democracia tornando-a mais participativa ou mais direta”. Podem ainda ser mencionados os seguintes objetivos:

- Redefinir o papel do Estado na economia [de modo a] do modo a reduzir os gastos públicos na área social e a introduzir padrões gerenciais na administração pública;
- Autonomia de gestão da gerência superior com definição clara de suas responsabilidades por meio de objetivos de desempenho estabelecidos em contratos com prazo determinado;
- Introdução de mecanismos de mercado para estimular a concorrência entre provedores de serviços;
- Alteração das relações trabalhistas, dando preferência a contratos temporários e à fixação de remunerações atreladas a desempenho (HOOD apud NICKSON, 2002).

Conforme apontado no documento consultado, desses objetivos resultaria a “aproximação das práticas do setor público com o setor privado”. Com isso, se de “um lado, o setor público torna-se menos distinto do setor privado, mas, por outro, o grau de poder discricionário (em particular, referente à gestão de pessoas, contratos e recursos) de que se beneficiam os gestores públicos aumenta. (Dunleavy, Hood, 1994)”.

Em aula sobre o tema, a Gestão por Competências foi apresentada como “um modelo de gerenciamento dos recursos humanos alternativo aos modelos convencionais”. Esse modelo

Pressupõe a existência de métodos e de técnicas para planejar, captar, avaliar e desenvolver as competências indispensáveis para consecução dos objetivos organizacionais; Envolve e integra os níveis: do indivíduo profissional, da equipe e da organização como um todo; Está direcionada para promover a aproximação entre as competências disponíveis e aquelas que são necessárias para o êxito do negócio; A Gestão por Competências consiste exatamente em avaliar, orientar e estimular o desenvolvimento da equipe de modo a reduzir a lacuna entre o SER e o DEVERIA SER (Fleury, MT e Fleury, Afonso – 2001).

As competências são consideradas fonte de valor para a organização. Nessa perspectiva, a Gestão por Competências tem como pressuposto que “o domínio de determinados recursos é determinante do desempenho em nível de excelência”. Tem como propósito “reduzir ou eliminar as lacunas entre as competências já existentes e aquelas que são necessárias para consecução da Estratégia”. Aponta-se ainda que as “práticas de RH são processos organizacionais que podem ampliar as competências individuais e as capacidades organizacionais”.

Quanto à Gestão de Pessoas, o tema foi abordado no curso como um sistema voltado para a formação de líderes de equipes. Esse sistema é composto por “subsistemas, políticas e procedimentos que direcionam o comportamento e o desempenho das pessoas para o alcance dos

objetivos organizacionais”. Acrescente-se que a apresentação é ilustrada com uma citação de John Whitmore, considerado um dos primeiros pensadores sobre o uso do *coaching*: “Quando ajudamos outros a desenvolver sua consciência, sua responsabilidade e, conseqüentemente, sua autoconfiança, colocamos as pedras fundamentais de sua própria capacidade futura de liderança”.

Foram apresentados no curso vários tipos de liderança, entre os quais destacamos a liderança educadora que considera os líderes como educadores. Nesse sentido, os líderes “tornam as pessoas mais inteligentes”. Eles “aplicam a própria inteligência para ampliar a inteligência e a capacidade das pessoas”. Ressalte-se que estas ideias são inspiradas em Peter Drucker, influente pensador da área de administração/gestão:

Liderar não é ter personalidade magnética. Não é se preocupar em fazer amigos. Liderar é ampliar a visão para horizontes mais abrangentes, é elevar o desempenho dos outros para padrões superiores, é desenvolver a personalidade dos liderados além das limitações que eles têm.

Por Gestão do Conhecimento entende-se uma “coleção de processos que governa a criação, disseminando-se a utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização, Tom Davenport”. Nesse sentido, constitui uma “Disciplina que promove, com visão integrada, o gerenciamento e o compartilhamento de todo ativo de informação possuído pela empresa, em documentos, pessoas, etc. Gartner Group”³⁸. Seus objetivos são os seguintes, conforme documento consultado:

Posicionamento Estratégico e antecipação de movimentos da concorrência; Adaptação à efemeridade das conjunturas do mercado; Alavancagem de negócios; Valorização do trabalhador do conhecimento; Evitar as “reinvenções de rodas”; Utilização otimizada das tecnologias; A melhoria na colaboração entre as pessoas e equipes;
Facilidade de se localizar expertise; A preservação da memória organizacional; Aumento do alcance da aprendizagem organizacional; A redução do ciclo de inovações e a aceleração do tempo de entrega de soluções ao mercado A ampliação da fatia de mercado, aumento do portfólio de negócios e aumento da carteira de clientes
A diminuição do retrabalho e redução de custos.

³⁸ Empresa Norte- americana especialista em consultoria e pesquisa e tecnologia da informação, criada em 1979. Tem como missão desenvolver estratégias que impactem o desenvolvimento das empresas. Na sua página da internet se apresenta com o *slogan* principal “Ajudamos os clientes a tomar decisões mais inteligentes e rápidas” - <https://www.gartner.com/en>

Em 2018, foi apresentado no âmbito da Escola Corporativa, criada em 2015, um novo ciclo do PDG atualizando as competências gerenciais desenvolvidas no ciclo 2014-2016, conforme quadro 1, a seguir.

Quadro 1. Das competências Gerenciais do PDG

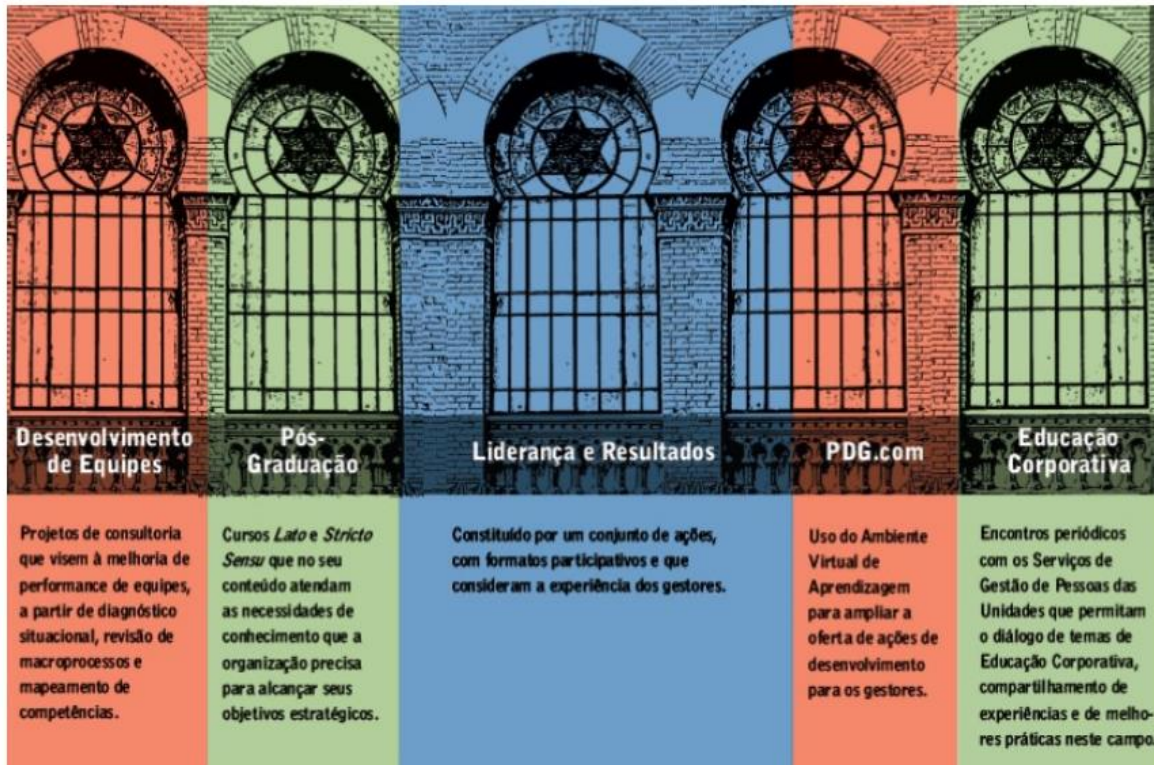
Gestão de Pessoas	Desenvolver competências e inspirar a equipe para o alcance dos objetivos, incentivando e reconhecendo as conquistas individuais e coletivas, compartilhando a visão de futuro para a área, promovendo a justiça social e a defesa da diversidade geracional, racial, étnica, religiosa, equidade de gênero e acessibilidade
Gestão Pública	Fortalecer a transparência na gestão da integridade, riscos e controles internos, por meio de ações integradas em rede e do uso conscientes dos recursos, estabelecendo a conexão entre metas e orçamento que gerem projetos, programas e ações orientados estrategicamente.
Gestão do Conhecimento e Inovação em Saúde	Contribuir para geração, apropriação e transformação de conhecimentos e tecnologias, fortalecendo as parcerias internas e externas e formação de redes colaborativas, voltadas para a solução de problemas e superação de desafios.
Planejamento Estratégico	Promover a implementação da estratégia orientada pelas atividades de prospecção e considerando os desafios políticos e técnicos apresentados pelo ambiente interno e externo.
Gestão de conflitos (*)	Atuar nas situações de conflito e violência no trabalho, fortalecendo a democracia, o diálogo e a construção coletiva nas relações sociais de trabalho considerando fatores políticos, econômicos, sociais, estruturais e culturais internos e externos à Fiocruz e suas unidades.

Fonte: Fiocruz/Escola Corporativa– 2021 <http://escolacorporativa.fiocruz.br/?q=programas/pdg>

(*)

A gestão de conflitos foi anexada a este novo ciclo como um módulo independente criado a partir da percepção de que os conflitos acontecem de diversas maneiras e que seria oportuno tratá-los visando auxiliar os gestores nas suas atividades diárias. Além disso, também foram atualizados nesse novo ciclo os pilares sobre os quais o programa está estruturado (ilustrados na figura 6, a saber: Desenvolvimento de equipes, Pós-graduação, Liderança e resultados, ‘PDG.com’ e a Educação Corporativa.

Figura 6. Pilares do PDG³⁹



Fonte: Fiocruz/Escola Corporativa– 2021 <http://escolacorporativa.fiocruz.br/?q=programas/pdg>

Esta nova estrutura organizacional do PDG, agora incluído no âmbito da Escola Corporativa difere da anterior (ciclo 2014-2016) que era composto por cinco projetos: Excelência da alta administração da Fiocruz; Desenvolvimento de excelência em gestão; Construindo a gestão do Futuro e a Rede virtual de excelência em gestão. A mudança, entretanto, não alterou a ênfase do programa que continuou focado no desenvolvimento de excelência em gestão.

³⁹ Para melhor visualização, descrevo os cinco pilares proposto na figura 3 que compõe um conjunto de projetos e ações. São eles: Desenvolvimento de equipes: projeto de consultoria que visem à melhoria de performance de equipes, a partir de diagnóstico situacional, revisão de macroprocessos e mapeamento de competências; Pós-graduação: cursos *Lato e Stricto sensu* que no seu conteúdo atendam as necessidades de conhecimento que a organização precisa para alcançar seus objetivos estratégicos; Liderança e resultados: Constituído por um conjunto de ações, com formatos participativos e que consideram a experiência dos gestores; PDG.com; Uso do ambiente virtual de aprendizagem para ampliar a oferta de ações de desenvolvimento para os gestores; Educação Corporativa: Encontros periódicos com os serviços de gestão de pessoas das unidades que permitam o diálogo de temas de educação corporativa, compartilhamento de experiências e de melhores práticas nesse campo.

A partir de 2018, apoiando-se nas experiências acumuladas com a versão anterior do programa e com base nas novas diretrizes determinadas pela Fiocruz, inaugurou-se o segundo ciclo do PDG.

O Programa foi desenvolvido para promover a capacitação contínua, e desenvolver uma perspectiva estratégica dos servidores em cargos de chefias para que entendam e conheçam a instituição da qual fazem parte. Um ponto que merece ser destacado é que a Fiocruz por ter suas unidades em diferentes estados e até mesmo, naquelas unidades que estão mais próximas fisicamente, há dificuldade de compartilhamentos de informações, ou seja, cada unidade é autônoma para gerenciar sua equipe. De acordo com Kaufmann (2013, p. 17),

Outra dificuldade encontrada diz respeito a um aspecto da cultura da instituição, muito focada no resultado dos projetos e no produto gerado por eles. Este não é de forma nenhuma um aspecto negativo. O fato é que a aprendizagem organizacional não pode estar baseada somente nos resultados ou nos produtos gerados por seus projetos. Parte substancial e relevante da informação e do conhecimento gerados como estratégicos para a aprendizagem organizacional, está também nos processos de implementação das ações, etapas em que ocorre maior interação entre as pessoas.

Um aspecto a ser destacado diz respeito aos gestores que participaram do programa (PDG). Muitos deles apontaram nas entrevistas realizadas para esta dissertação que não tinham conhecimentos necessários para gerir a equipe pela qual eram responsáveis. Essa carência de conhecimento para a tomada de decisões promoveria o engessamento dos processos de trabalho, o que dificultaria a interação entre equipe e gestor. Nesse caso, a implantação do PDG com base nas competências mapeadas pela instituição, possibilitou que alguns desses pontos destacados pelos entrevistados e as apropriações dos conhecimentos e das ferramentas considerados adequados para a execução do trabalho, fossem compartilhadas. Isso sugere a possibilidade de maior cooperação entre as equipes e entre as unidades da Fiocruz.

Tudo isso sugere que a Fiocruz, ao criar o PDG em consonância com a orientação do governo baseada na antiga lei 5.707/06 que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, prioriza uma visão estratégica de aperfeiçoamento e melhoria contínua dos servidores, fundada na aquisição das competências consideradas as mais estratégicas para a construção de uma visão da instituição baseada nos preceitos da Nova Gestão Pública. Pretende também oferecer ferramentas que permitam aos servidores melhorar seu desempenho nas atividades cotidianas em suas diferentes áreas de atuação. O oferecimento do curso de gestão de conflitos

(inserido dentro da competência gestão de pessoas), por exemplo, foi o mais destacado pelos entrevistados que em, sua maioria, dizia não saber lidar anteriormente com os conflitos internos às suas equipes.

Não restam dúvidas de que o PDG compartilha conceitualmente da concepção de educação corporativa descrita por Eboli (2004, p. 63). Esse modelo de capacitação cada vez mais se propaga nas instituições públicas com o objetivo de formar trabalhadores adequados técnica e subjetivamente aos interesses institucionais e, assim, contribuir para que a instituição atinja a performance que mais se adeque ao ideário gerencialista.

A gestão de competência é utilizada na identificação de perfis que a empresa considera fundamentais para atender aos objetivos da organização. Dessa maneira, podemos definir as competências institucionais aquelas que atendem o propósito de seus valores e missão e, nesse caso, o trabalhador deverá desenvolver suas competências individuais sem deixar de perder de vista os propósitos específicos da organização. Na opinião de Resende (2000) autor do campo das competências elas são o “resultado da união de conhecimentos (formação, treinamento, experiência e auto-desenvolvimento) com comportamentos (habilidades, interesse e vontade)”.

Cabe ressaltar, no entanto, que essa afirmação vai ao encontro de Fleury e Fleury (2001, p. 187), autores do mesmo campo, quando afirmam que “os conhecimentos e os *Know How* não adquirem *status* de competências a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência”. Competência seria, portanto, nos dizeres dos autores, “a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços” (ibidem, 2001, 189).

4.6. O PDG segundo os entrevistados

A pesquisa abrangeu os participantes do curso no ano de 2015 e um entrevistado que realizou o curso em 2019. Quase todos os entrevistados completaram todos os módulos do PDG, excetuando-se um único que não teve interesse no módulo intermediário por considerá-lo cansativo devido à distância entre o seu local de moradia e uma das sedes da FDC, localizada na época, no Leblon/RJ⁴⁰. Todos tiveram liberação para fazer o curso. No entanto, a maioria

⁴⁰ Inicialmente a sede no Rio de Janeiro era localizada no shopping Leblon. Atualmente sua sede fica no shopping Downtown, na Barra da Tijuca/RJ.

acumulou funções, tendo que dar conta das atividades do trabalho fora do expediente ou na hora do almoço. Três dos respondentes não tiveram problemas em administrar o trabalho no período em que estavam participando do curso.

No que tange especificamente aos interesses profissionais, a maioria sentiu necessidade de adquirir ou aprimorar conhecimentos de gestão, enquanto três respondentes seguiram a recomendação do chefe ao mesmo tempo em que valorizaram o nome da empresa que estava oferecendo o curso.

A percepção dos entrevistados sobre a qualidade e relevância do curso foi, para a maioria, de bom a excelente. Somente dois entrevistados tiveram reservas quanto à adequação da visão administrativa privada sobrepondo-se às peculiaridades da gestão pública, o que indica que os conteúdos ministrados tiveram, ao menos em parte, a capacidade de convencimento desejada pelos idealizadores do PDG.

No que se refere ao conteúdo dos módulos do curso, a maioria considerou gestão de pessoas aquele com o qual mais se identificou. Uma das justificativas para essa avaliação está relacionada à maneira como a professora abordou o curso. Quando indagados sobre o desempenho dos docentes, vários respondentes destacaram que a professora de gestão de pessoas foi um diferencial do curso. Abaixo, destacamos algumas passagens dos respondentes quanto suas opiniões sobre o módulo de gestão de pessoas:

[os professores] eram excelentes, extremamente competentes e diferenciados.
(ENTREVISTADO 1).

O curso de Gestão de pessoas mudou a minha vida, depois que virei chefe e uso até hoje, inclusive na vida pessoal (ENTREVISTADA 2).

Gostei de tudo, mas me identifiquei mais com a Gestão de pessoas, eu, por exemplo, não sabia que as pessoas eram diferentes, dentro dos perfis psicológicos, eu que sempre fui muito rígida com tudo, achava que as pessoas eram como eu. E com o curso eu percebi que não é assim, que ser diferente também faz parte. A Gestão de pessoas ensinou a base do relacionamento humano (ENTREVISTADA A3).

Os professores eram maravilhosos, a profa. de Gestão de pessoas, baiana conhecia todo mundo, ela te percebia como indivíduo além de dominar o assunto (ENTREVISTADA A3).

O que mais gostei o que trouxe mais novidade foi a parte de gestão de pessoas (ENTREVISTADA A4).

O que eu mais me identifiquei foi a Gestão de pessoas, como gestora é o principal desafio que é gerir pessoas (ENTREVISTADA 7).

Apenas dois entrevistados se identificaram mais com os conteúdos do módulo gestão do conhecimento devido a terem mais familiaridade com a abordagem exposta no curso. De acordo com a entrevistada A10, o curso de uma maneira geral a,

Fez refletir que nem tudo pode ser só coração. Eu me sentia usada por causa desse lado e as pessoas se aproveitavam disso. O curso me fez pensar e administrar pontos além de identificar o perfil de todo mundo (ENTREVISTADA A10).

Em uma perspectiva crítica, seis entrevistados apontaram a gestão pública como o módulo com que menos se identificaram devido ao que consideram insuficiência didática do professor. Abaixo, apontamos alguns trechos dos respondentes para uma melhor compreensão:

O que menos gostei foi o de Gestão pública e talvez tenha a ver com a própria Dom Cabral não ter muita familiaridade com a administração pública e ai percebi uma lacuna, não achei que eles tinham se apropriado do tema suficiente (ENTREVISTADO A1).

A que menos me identifiquei foi gestão pública devido a maneira de exposição dos professores. No intermediário teve uma continuação e pela maneira do professor. colocar as questões também não teve êxito. Usaram bem pouco a estratégia da disciplina (ENTREVISTADA 7).

Gostei menos da parte teórica de gestão pública, achei muito maçante (ENTREVISTADA 9).

O que menos gostei foi de gestão pública, mas devido a antipatia do professor, mas aproveitei muito todos os módulos (ENTREVISTADA A10).

No mesmo sentido, dois entrevistados apontaram a gestão do conhecimento como o que menos trouxe impacto e dois entrevistados citaram o planejamento estratégico.

Gestão do conhecimento e da informação não teve um conteúdo bom, talvez devido à carga horária curta (ENTREVISTADO 5).

O módulo com que eu menos me identifiquei foi a gestão do conhecimento porque não achei muito relevante para a minha rotina de trabalho. (ENTREVISTADA 8).

Planejamento estratégico não trouxe impacto, foi mais uma validação. (ENTREVISTADA 4).

O que menos me identifiquei, mas não por não ser bom foi o planejamento estratégico, mas devido a minha familiaridade de conhecimento da área de planejamento e por isso foi o que menos contribuiu. (ENTREVISTADA 2).

De todo o grupo de entrevistados, somente quatro relataram dificuldade em acompanhar o conteúdo dos módulos por falta de conhecimentos específicos na área administrativa. Na opinião da quase a totalidade dos entrevistados, os módulos relacionados com planejamento estratégico e relacionamento interpessoal foram os mais importantes do curso, tanto no aspecto individual e no que diz respeito à área de atuação do profissional, quanto no aspecto geral, comparando com o conteúdo dos outros módulos conforme os trechos abaixo:

O planejamento estratégico foi o principal, devido às ferramentas apresentadas, apresentando tendências que vem sendo discutidas no ambiente empresarial. Recordo de uma discussão de uma análise de departamentos em cada unidade da Fiocruz. Lembro que o servidor público é estável então, não há “ameaças” que possam destituí-los do cargo. Para saber se havia ou não competição na Fiocruz. Porque que haveria competição, se todos são servidores? O meu grupo não enxergou que havia competição, mas foram conversar com uma das pessoas que participavam da turma que é pesquisadora e a visão deles mudou completamente. Essa pesquisadora [...] lembrou que eles competem o tempo inteiro entre si. Mostrou esse lado competitivo em que um, tem a necessidade de publicar muito mais do que o outro (ENTREVISTADO A1).

Os processos, as hipóteses, validação das hipóteses e o caminho que irei percorrer se é sim ou se é não se é *goal* ou não *goal* (objetivos) toda essa visão empresarial que é a competência gerencial e o entendimento das pessoas e a valorização das especificidades dos perfis psicológicos (ENTREVISTADA 3).

Os módulos complementaram, serviu como um balanço de vida, do passado ao presente, (...) foi mais como uma maneira de liderar a equipe. A gestão de pessoas que mais impactou nesse sentido (ENTREVISTADA 4).

Eu considero que os 4 módulos contribuíram, mas principalmente o de gestão de projetos. Tento aplicar diretamente com os alunos diariamente. Nós temos falhas de comunicação, nem sempre conseguimos transmitir claramente a nossa mensagem e o que se espera do outro, são detalhes que o curso dar que quando se aplica, ver o retorno claramente (ENTREVISTADA 6).

Sobre o desempenho dos docentes, a totalidade dos entrevistados considerou o desempenho entre bom e excelente, destacando que todos os professores se demonstraram acessíveis para tirar dúvidas e prestar esclarecimentos sobre o conteúdo ministrado não apenas em sala de aula mas também por e-mail.

Quanto ao impacto direto do curso nas atividades profissionais dos participantes, cerca de metade afirmou que houve melhorias em termos de governança e no trato com sua equipe, enquanto os demais não perceberam mudanças significativas. Quando perguntados se o PDG poderia ser considerado indispensável para uma boa prática de gestão pública, sete dos entrevistados disseram que sim, o curso pode ser considerado imprescindível para o exercício

dos cargos de chefia, enquanto os outros quatro consideraram o curso como dispensável ou indiferente. Por outro lado, todos valorizaram a oportunidade de contato direto com os colegas de setores diferentes dos seus, tanto na oportunidade de compartilhamento de experiências de gestão como na rede de contatos e amizades adquiridas. No mesmo sentido, todos disseram se sentir valorizados e estimulados como profissionais e funcionários da instituição por poderem realizar um curso voltado especificamente para as funções que ocupam.

No que tange ao grupo dos idealizadores, o grupo B, o roteiro da entrevista conteve 15 questões que procuraram responder a nossa principal indagação: o que levou a Fiocruz à criação do PDG e da escola corporativa? As perguntas buscavam esclarecer as ideias que nortearam a concepção inicial do PDG, possíveis influências externas e internas em sua concepção, além das expectativas pedagógicas para o curso. Outro ponto de particular interesse deste estudo, abordado em perguntas específicas, foi a tentativa de compreender como esses profissionais avaliam as críticas que são feitas sobre a educação corporativa e como o modelo adotado se diferencia das demais universidades corporativas.

Segundo a entrevistada B1, a construção do PDG se deu no âmbito do curso de especialização em Ciência e Tecnologia dos novos analistas aprovados no concurso de 2010, sendo perceptível perceber uma forte influência dos princípios norteadores da nova gestão pública:

Tinha essa questão de que a gente precisa inovar na gestão, a gente precisa gerenciar o desenvolvimento gerencial já pensando nessa coisa dos níveis e de desenvolver conhecimento crítico então a gente desenhou, lançou o programa que foi esse primeiro modelo, depois desenhou o PDG e começou a rodar em paralelo a gente foi desenhando o projeto da escola que começou como um projeto, um projeto estratégico. Então ele tinha um modelo de gestão de projeto, com abertura, metas e a gente foi desenhando até chegar o momento de implantar (ENTREVISTADA B1).

A entrevistada B2, também traz essa memória do curso de especialização aos novos concursados, mas destacou que o modelo de capacitação na Fiocruz já vinha passando por transformações,

Houve um amadurecimento da equipe de que o modelo de capacitação da Fiocruz era um modelo muito baseado só nas necessidades do que as pessoas tinham. Um modelo que não juntava a necessidade institucional com a necessidade da pessoa que para mim deveria ser um orientador da organização no caso, de desenvolvimento de pessoas. (...) fazer um programa que realmente fosse voltado para resultados, para as questões estratégicas que formassem gestores que não fossem só orientados pela questão operacional da gestão.

Então, a necessidade da Fiocruz ter criado o PDG e, posteriormente, a escola corporativa se baseia não só em atender às recomendações do governo no que se refere às políticas da NGP e seu modelo de capacitação, mas, também, na busca de resultados pela instituição, o que reflete, mais uma vez, os valores embutidos nesta visão de serviço público, embora houvesse, paralelamente, um interesse em valorizar o trabalho coletivo:

Nós fomos estudar competências e o modelo que a gente mais gosta é o modelo Francês. Nem é o modelo americano de habilidades e atitudes. A gente gosta do modelo de competências organizacionais que todos nós temos que ter e que tem que ter sinergias entre as equipes para poder realmente entregar resultados. Esse é o melhor modelo que se adequa a cultura da Fiocruz que age coletivamente para ter resultados. Acho que precisamos ter mais plataformas de colaboração, acho que a gente deve ter mais métodos (ENTREVISTADA B2).

Indagamos às duas entrevistadas se elas haviam tido contato com esse modelo de programa baseado na educação corporativa. A resposta foi afirmativa. Inicialmente, tendo em vista a implementação do curso, foi elaborado um *benchmarking*⁴¹, construído a partir de estudos internos, comparando diversas empresas que atuam com educação corporativa, como a FGV, Petrobrás, FDC, ENAP, Banco do Brasil. Além disso, buscando obter o *know how* que se considerava necessário ao projeto do PDG, um dos entrevistados optou por fazer um curso específico sobre educação corporativa com a Profa. da USP, Marisa Eboli, especialista brasileira no assunto.

Os idealizadores afirmaram que fizeram leituras prévias sobre educação corporativa, citaram Marisa Eboli e Jeanne Meister como referências essenciais sobre o tema. Quanto às ideias que nortearam o trabalho, responderam que a “ideia foi à gente formar gestores públicos que pudessem estar orientados para os objetivos estratégicos da Fiocruz” (ENTREVISTADA B1) e para a entrevistada B2

Eu acho que essa questão do projeto, da gente ter trabalhado com a metodologia do projeto, ela foi importante porque a gente foi discutindo exatamente isso, a gente foi tentando construir o que seria a missão dessa escola corporativa, o que seria a missão, os valores e como esses valores nortearam, por exemplo, para a gente fazer uma educação que alinhasse o interesse pessoal com o organizacional (ENTREVISTADA B2).

⁴¹ É um modelo de comparação de desempenho das empresas visando o aprimoramento do negócio. Baseia-se num estudo de caso em que são analisadas diversas falhas, buscando evitar repeti-la.

Após a implantação do PDG e, no ano seguinte em 2015 da escola corporativa, diversos cursos foram modelados a partir desses princípios. As entrevistadas citaram, entre outros, os cursos voltados para a formação acadêmica como o mestrado profissional em parceria com a ENSP e a FGV, além dos de doutorado com as unidades regionais, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o Instituto Senai de Sistemas Avançados de Saúde Cimatec- SENAI.

As entrevistadas esclareceram que cada curso é montado com base nas definições do mapa de competências apresentado no quadro 1 desse capítulo. A isso se soma um levantamento das necessidades e solicitações manifestadas pelas unidades da Fiocruz interessadas. Trata-se de um diagnóstico que tem por objetivo atender especificamente o que aquela unidade espera. Conforme apontado pela entrevistada B1

A gente sempre parte do mapa de competências que a gente considera alinhar com o conceito de competência nosso que é justamente o conceito de desenvolver não só conhecimento, mas comportamentos também então todos os programas tem um pouco disso. Por exemplo, o programa de compras e contrato, quais são as dimensões do programa, uma dimensão de conhecimentos gerais e uma dimensão de engajamento então, o que define as ações é o mapa, é esse mapa que aponta o conhecimento e o comportamento também. E quando a gente fala em comportamento isso inclui a habilidade, a postura. O conceito de competências a gente dividia em conhecimentos, habilidades e atitudes, hoje a gente já atualizou isso. A gente considera conhecimento de comportamento porque às vezes essa diferença entre atitude e habilidade é muito sutil então a gente sempre tem um viés comportamental então o que define as ações é justamente isso. Como é que eu equilíbrio como eu desenvolvo conhecimento e parto para reflexão de aplicação desse conhecimento e aí é o modelo de conhecimento nosso também. É o modelo que você tem acesso ao conhecimento, tem a interação aos espaços de conhecimento, gera conhecimento para alimentar essa rede e retroalimentar. [...] E é assim que a gente define as ações, olhando para esse modelo. Como é que eu gero conhecimento, reflito sobre a aplicação dele e aplico. A gente define as ações é olhar esse ciclo. Sempre pensando na aplicação. A gente vai sempre intercalando ações que vai tratar conhecimento, aplicação, interação (ENTREVISTADA B1).

Uma das nossas inquietações era entender como foram elaboradas estas competências que a Fiocruz desenvolveu nos seus módulos do PDG. As entrevistadas responderam que foram baseadas numa metodologia de competências, e o fluxo para defini-las segue sempre o seguinte roteiro: “olhou os documentos institucionais, escutou as demandas, olhou os documentos, fez as entrevistas, tirou o consolidado das entrevistas, tirou as palavras-chave e descreveu as competências e validou” (Entrevistada B1).

Procuramos também entender quais os principais desafios para a implantação do PDG e, segundo a entrevistada B2, o principal foi “o custo e a escolha da empresa”. Isso porque a empresa escolhida, a Fundação Dom Cabral, pretendia entregar um modelo pronto, com as competências definidas. A Fiocruz não aceitou e resistiu à proposta. Posteriormente a FDC entendeu as necessidades da Fiocruz e trabalharam juntas as competências que a instituição considerou mais relevantes. A entrevistada B2 destacou que o maior desafio foi:

Os desafios que eu acho são esses uma demanda muito grande para uma pouca capacidade e não adianta colocar mil pessoas, contrata mil cursos, não tem como, isso é processo tem que ir aos poucos, isso é cultura e o outro desafio é a questão de como colocar sistematicamente, como se dar esse papel para a alta liderança que ele não está no nível e no desafio do curso, do perfil do curso.

Com relação às críticas que são feitas ao modelo de educação corporativa, tínhamos interesse em saber a opinião das duas entrevistadas. Elas entendem as críticas como um processo positivo, como algo que deve ser revisitado, sobretudo em uma instituição do porte da Fiocruz.

Eu acho que cabem [as críticas]. Esses cursos que fazem a educação corporativa que são rápidos, que não pensam a longo prazo, que são *fast* que só ensina metodologia, é pertinente essa crítica. A educação corporativa não pode ser para si. Os cursos de Educação Corporativa têm um problema que é só ser voltado para o método, voltado para a melhoria de si mesmo, e se você não discutir isso numa questão maior e estratégica ai realmente não tem sentido (ENTREVISTADA B2).

A crítica sobre a educação corporativa me traz duas demandas importantes, me coloca dois desafios, um que é disseminar, alinhar conceitos o que a gente está fazendo e o outro é que a gente tem que pensar mesmo se vale à pena como uma escola corporativa ou como uma escola de gestão. A gente pode pensar isso (ENTREVISTADA B1).

Com relação ao que diferencia a Fiocruz das demais instituições que aderiram ao modelo de educação corporativa, os idealizadores responderam que

Ela se diferencia bastante porque a escola corporativa Fiocruz ela não só faz uma parceria, ela cria uma sinergia, um conjunto de soluções educacionais que existem na instituição. (...) a nossa se mantém porque ela tem na sua origem, na sua história resolver problemas institucionais a partir da valorização dos conhecimentos individuais de forma coletiva (ENTREVISTADA B2).

A Fiocruz tem um diferencial que é o seguinte: a gente teve um investimento muito forte no projeto, no desenho do projeto, na base do que é essa escola corporativa e eu percebi outras escolas que chegaram com um investimento muito alto na infraestrutura. Então, você pega escolas nas instituições privadas, de bancos que a maioria chama de universidade e elas receberam um aporte financeiro, contratação de equipe, mas não tem um projeto de base tão bem estruturado. O nosso diferencial é um bom projeto, um projeto cuidadoso nesse sentido de pensar as bases (ENTREVISTADA B1).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como proposta analisar o programa de desenvolvimento gerencial da Fiocruz e a implantação da escola corporativa que foi elaborada ao mesmo tempo em que era implantado o PDG.

A partir do momento em que nos debruçamos sobre o PDG foi possível relacioná-lo com a expansão da educação corporativa no Brasil, sobretudo, a partir dos anos 2000 que se deu, sobretudo nos moldes de Universidades Corporativas. Em 2006, mediante o decreto de nº. 5.707/06⁴² do PNDP que trata sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas no caso de órgãos públicos e autarquias, tendo como orientação o ministério da economia, antigo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão --MPOG, de que deveriam investir na capacitação dos seus servidores em concordância com as orientações emanadas da chamada nova gestão pública pautadas na busca pela eficiência, qualidade e inovação não só tecnológica, mas também nos modelos de gestão do trabalho.

Nossa compreensão é que a esfera pública acabou sendo impregnada pela suposta maior eficiência das empresas privadas que justificou e continua a justificar a privatização de empresas públicas, sobretudo a partir dos governos FHC. Essa justificativa também está na base do atual protagonismo empresarial no campo educacional, aí incluída a capacitação para o trabalho: considera-se que ninguém melhor do que os empresários para formar os trabalhadores mais adequados ao novo mundo do trabalho. A adesão à educação corporativa (EC) ratifica essa perspectiva. No entanto, sabemos que nesses moldes adestram sua força de trabalho, inclusive em termos políticos e ideológicos com base nos interesses organizacionais. Ou seja, não se trata de uma formação desinteressada, emancipatória, mas sim voltada exclusivamente à realização o mais eficiente possível dos objetivos estratégicos da empresa.

Nesse sentido, cabe reiterar que no capitalismo contemporâneo os processos formativos, principalmente aqueles orientados para o mercado, tendem a contribuir para a naturalização da exploração do trabalho e da subjetividade do trabalhador, como se a castração do seu horizonte de possibilidades pessoais fosse algo desejável e benéfico a ele e à sociedade. A respeito, Quartiero & Bianchetti (2005, p. 26), nos dizem que

⁴² Esse decreto foi revogado em 2019 pelo nº 9.991 e em seu artigo 1 “destaca o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”.

ao trabalhador não é exigida reflexão sobre o seu fazer, apenas atenção. O importante é saber fazer e não porque fazer, princípio que organiza os cursos realizados por esses trabalhadores em que os conteúdos giram em torno de aspectos disciplinares e de ajustamento ao modelo organizacional.

Sendo assim, entendemos que o Programa de Desenvolvimento Gerencial da Fiocruz (PDG) ofereceu aos servidores conteúdos claramente inspirados em motivações de caráter neoliberal, o que sugere que a Fiocruz, assim como outras instituições públicas, vem enfrentando uma contradição em que seu compromisso público e seus valores humanistas é confrontado aos valores que caracterizam as empresas privadas. Ou seja, uma contradição entre a perspectiva política, econômica e ideológica neoliberal e a visão representada pela defesa dos direitos dos trabalhadores que deveria ser sempre inserida na essência das leis e no trato da coisa pública.

Por enquanto, o capitalismo flexível desequilibrou a balança em favor do capital, enfraquecendo os direitos e a luta dos trabalhadores. Os atuais vínculos de trabalho no setor público reduzem ao mínimo direitos sociais, quando não os eliminam na prática, ao mesmo tempo em que reduzem seu quadro de servidores mediante a não realização de concursos públicos. Os trabalhadores terceirizados em número cada vez maior os substituem, mas com vínculos precários e submetidos a contratos que podem ser facilmente mais precarizados a cada renovação. Não foi à toa que um docente do primeiro PDG apontou para os servidores que frequentavam o curso a “alteração das relações trabalhistas, dando preferência a contratos temporários e à fixação de remunerações atreladas a desempenho”.

Entendemos a Educação Corporativa na Fiocruz como uma tentativa de se conciliar dois universos muito distintos, tanto em objetivos quanto em métodos de gestão do trabalho: de um lado, o desejo do trabalhador em se desenvolver profissionalmente dentro do serviço público, cujos princípios são norteados pelo bem comum e pelo interesse coletivo; de outro, a crescente tendência ao esgarçamento de seus valores e objetivos voltados para o bem público.

Esta natureza contraditória e conflituosa da Educação Corporativa no âmbito de uma instituição pública produz, no mínimo, dubiedade que tangencia visões inspiradas no mercado. Conforme se viu, sobretudo no terceiro capítulo, o PDG e a EC contribuem para essa ambiguidade ao difundir práticas e valores que tendencialmente podem se constituir em estratégias de adequação dos servidores e, em última instância, a própria instituição pública, aos valores e objetivos característicos das empresas privadas. Desta forma, tende-se a diminuir a

distinção entre o público e o privado no exercício das atribuições do Estado. Ou seja, isso sugere que as especificidades do setor público tendem a esvair-se em favor do privado.

Em uma visão crítica que busca uma educação capaz de libertar o potencial humano e solidário do trabalhador, a EC seria uma ferramenta de adestramento e conformação da força de trabalho a interesses estranhos ao próprio trabalhador, alienando-o de seu bem maior, a liberdade de ação e pensamento, tendo em vista a satisfação única e exclusiva do grande objetivo capitalista: o acúmulo de capital por parte de uns poucos em detrimento da maioria da sociedade brasileira.

Oscilando entre estes dois extremos, conforme demonstram as entrevistas, temos a opinião dos profissionais que efetivamente participaram do PDG e, em atitude solidária, ofereceram suas impressões para esta pesquisa sobre os conteúdos fornecidos no âmbito do PDG. Os entrevistados manifestaram-se favoravelmente em sua maioria. Mas não faltaram críticas, notando-se o estranhamento de vários participantes para com o conteúdo mais diretamente ligado à visão empresarial privada.

Vale destacar que quase todos se referiram à satisfação de terem tido a oportunidade rara e, talvez, única em suas rotinas de trabalho, de compartilhar experiências e trocar impressões sobre suas atividades com profissionais do mesmo nível, mas lotados em outros setores da instituição. Em vários momentos do curso, a força e o calor do contato coletivo se impuseram sobre as relações cada vez mais individualistas, apontando talvez para possibilidades de resistência coletiva aos avanços deletério do capitalismo flexível sobre o trabalho e a vida em todas as suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo. 2003, v. 17.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**- Fundação Escola Nacional de Administração Pública. São Paulo, 1997.

ANDRADE, Juarez; PAIVA, Lauriana (org.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto tardio**. Juiz de Fora, 2011.

_____. In: RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo) pragmatismo e o (neo) tecnicismo**. Juiz de Fora, 2011 p.57-71.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo, Editorial Boitempo, 2015.

ANTUNES, R. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>.

_____. PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

ARAÚJO, Maria A. Duarte de.; PINHEIRO, Diógenes Helano. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Decreto nº 9991/19, 28 ago 2019. **Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990**, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm#art35. Acesso em 15 jul 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 42, p. 391-410, mar/abr. 2008.

BENCHIMOL, Jaime Larry. (Coord.). **Manguinhos do sonho à vida: a ciência na Belle Époque**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Casa de Oswaldo Cruz (COC), 1990.

BOSI, Maria L. Magalhães. Pesquisa qualitativa em saúde coletiva: panorama e desafios. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2012: 575-586.

CABRAL NETO, Antonio. Responsabilização na Administração Pública: notas para uma discussão no campo da educação. In: FRANÇA, Magna (org). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília, Liber livro, 2009.

CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA, Filho Domingos Leite (Org.). **Educação Profissional: Tendências e Desafios**. Sindicefet-Pr. 1999.

CAMPELLO, Ana Margarida M.B; LIMA Filho Domingos L. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio César (Org.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Biblioteca Emília Bustamante. Rio de Janeiro. 2009. (p. 175- 183).

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio César. (Org.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Biblioteca Emilia Bustamante. Rio de Janeiro. 2009. (p. 136- 141).

CARDOSO, Luiz Antônio; CARVALHO, Sheila Canto do. O papel das Universidades Corporativas no desenvolvimento das competências: um estudo de caso sobre a Universidade Petrobras. **XIII SIMPEP**. Bauru, SP, 2006.

CARNEIRO, Ricardo.; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde** [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 1. p. 135-194.

CAVALCANTE, Pedro. Gestão Pública Contemporânea: Do movimento Gerencialista ao Pós-NPM. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA**. Brasília, 2017 p. 1-40.

CLAD. **La responsabilización en la nueva gestión pública latino americana**. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo, UNESP, 2001.

CHINELLI, Filippina. **Trabalhadores ou “colaboradores”?** Estudo sobre as transformações no treinamento para o trabalho. Tese (Tese em Educação) Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, p. 293. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. Cortez, 2000.

CRUZ, Daniele. Educação Corporativa: a proposta empresarial no discurso e na prática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. 2010, p.337-358.

CÓSSIO, Maria Fátima de. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**. Porto Alegre, V. 41, N° 1. Jan-abr, 2018.

DANTAS, A. Direito universal à Saúde, estatização progressiva, saúde privada e papel do Estado: um *flash* sobre o SUS e 30 anos de luta de classes na Saúde, In: SILVA. L. B. e DANTAS, A. (orgs.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro, EPSJV 2020.

_____. Coronavírus, o pedagogo da catástrofe: lições sobre o SUS e a relação entre público e privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, 18 (3), 2020a. e00281113. DOI: 10.1590/1981-7746- sol00281.

DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Rio de Janeiro. Boitempo, 2014.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, Tomaz. T.; GENTILI, Pablo. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FARIA, José Henrique de. (Org). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Fleury, Afonso. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição Especial 2001: 183-196.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Perfil Institucional**. Disponível em <https://portal.fiocruz.br/perfil-institucional>. Acesso em set 2021.

_____. Escola Corporativa da Fiocruz. Disponível em <http://escolacorporativa.fiocruz.br/node/11> Acesso em 15 jul. 2021.

_____. **Portfólio de Desenvolvimento**. Escola Corporativa. Disponível em <http://www.escolacorporativa.fiocruz.br/sites/default/files/anexos/Portfolio%20de%20Desenvolvimento%20-%20Escola%20Corporativa%20-%202018%202020.pdf>. 2018. Acesso em 15 out. 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional de Educação da Fiocruz: PDIE-Fiocruz 2021-2025**. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2020 Disponível em <https://portal.fiocruz.br/documento/plano-de-desenvolvimento-institucional-da-educacao-da-fiocruz-pdie-2021-2025>. Acesso em 15 jul. 2021.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Fiocruz : PDI-Fiocruz 2016-2020.** Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2016 Disponível em <https://portal.fiocruz.br/documento/plano-de-desenvolvimento-institucional-de-ensino-da-fiocruz-pdi-2016-2020>. Acesso em 18 mar. 2020.

_____. Plano Quadrienal da Fiocruz: 2011-2014. **VI Congresso Interno.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em https://congressointerno.fiocruz.br/sites/congressointerno.fiocruz.br/files/documentos/relatorio_fi_nal_ultima_versao.pdf

_____. **Relatório de Gestão – Rede de Escritórios de Projetos.** Fiocruz. Disponível em https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/fiocruz_rg2019_rede_v2.pdf. Acesso em 15 out 2021.

_____. UGI- **Unidade de Gestão de Integridade.** 2019. Disponível em https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/programa_de_integridade_public_a_fiocruz_-_camara_tecnica_fev2019.pdf. Acesso em 17 set 2021.

_____. **Relatório de Execução do Projeto Mapeamento de Competências da área de Recursos Humanos.** Fiocruz.

GAULEJAC, Vincent. *Gestão como doença social.* São Paulo. Idéias & letras, 2007.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Revista Pesquisa & Debate.** São Paulo, 2001. v. 13.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere.* Vol. 3. **Maquiavel.** Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cadernos do Cárcere.* Vol. 5. **O Risorgimento.** Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRANEMANN, S.; MIRANDA, F. Crise econômica, crise sanitária: a Covid-19 como instrumento da acumulação? In: SILVA, L. B. e DANTAS, A. (orgs.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral.** Rio de Janeiro, EPSJV, 2020.

GREGÓRIO, José R. B. de. Alterações no Mundo do Trabalho: Intensificação e Aspectos Psicodinâmicos. In: ARRUDA, Roberto (Org.). **Trabalho, subjetividade e formação humana em tempos de reestruturação do capitalismo.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GOULART, Sonia. **Programa de Desenvolvimento Gerencial - PDG FIOCRUZ.** 2001.

G1. **Lucro dos grandes bancos cresce 35% no 1º trimestre e atinge R\$ 18,6 bilhões.** Portal de Notícias do O Globo, 7 mai 2021. Disponível: em <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/07/lucro-dos-grandes-bancos-cresce-35percent-no-1o-trimestre-e-atinge-r-186-bilhoes.ghtml>. Acesso em 4 Jun. 2021.

HARVEY, D. O neoliberalismo. História e implicações. São Paulo, Loyola, 2008.

_____. **Política anticapitalista em tempos de coronavírus.** Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/davidharvey-politica-anticapitalista-em-tempos-decoronavirus>.

IASI, Mauro Luis. Democracia de cooptação e o apassivamento da classe trabalhadora. **Teoria e Práxis.** 2014. Disponível em: <https://praxisteoria.wordpress.com/2016/07/14/democracia-de-cooptacao-e-o-apassivamento-da-classe-trabalhadora/comment-page-1/>.

KAUFMANN, Carla Xavier Santos do. **Aprendizagem organizacional como fator estratégico para inovação na gestão: um estudo das ações de capacitação para o desenvolvimento institucional na Fiocruz.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2013.

_____. Escola Corporativa Fiocruz: **a Gestão do Conhecimento como uma estratégia para fortalecer uma rede de aprendizagem. Especialização.** (Especialista em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação). Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação (PGTIAE). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Políticas sociais sob a perspectiva do Estado de Bem Estar Social: desafios e oportunidades para o “catching up” social brasileiro. **Revista Cede.** n° 34, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: FILHO. L.L Domingos. (Org.). **Educação Profissional: Tendências e Desafios.** Sindicefet-PR, 1999.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. EM e MP na produção flexível. A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola.** Brasília. v. 5, 2011.

LEITE, Kalinca Gonçalves. Comentários sobre o Estado de bem-estar social e sua (in) existência no Brasil. **Revista Científica Semana Acadêmica.** Fortaleza, 2016.

LOBATO, L.V.C. Seguridade social e Welfare State no Brasil. In: RODRIGUES, Paulo Henrique Almeida de. **Políticas e riscos sociais no Brasil e na Europa: convergências e divergências.** Rio de Janeiro, Huatec, 2017.

LOPES, Regina M. B. Cunha. **A gestão por competências na administração pública federal e sua inserção na Fiocruz.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2016.

MACIEL, Helltonn Viniccius Patricio. Que cidadania é está? As contradições presentes na condição do micro empreendedor cidadão em um contexto de flexibilização produtiva. XVII SEMAD **Seminário em Administração**. Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP. São Paulo, 2014.

MACHADO, Lucília. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho & Educação**. Revista do NETE. Belo Horizonte, n.03, p.15-31, jan./jul. 1998.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MATTOS, M. B. A lei geral da acumulação capitalista e as relações de trabalho na atualidade. In: PAÇO, A. S. et al (Org.) **Trabalho, acumulação capitalista e regime político no Portugal Contemporâneo**. Lisboa, 2017. Edições Colibri, p. 113-133.

MORAES, Carlos. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro Brasil**, São Paulo, Varig, n. 171, 1998.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron books, 1999.

MÉSZÁRIOS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2008.

NETO, Antonio Cabral. Notas sobre o Estado de Bem-Estar Social. **Revista Educação em Questão**. Natal, 1993, v. 5.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

MINAYO, Maria C. de Souza. O desafio do conhecimento.: **Pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo, HUCITEC, 2004, 2007, 2011, 2014.

_____. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2011

MOROSINI, M.V.; CHINELLI, F.; CARNEIRO, C.C. G. Coronavírus e a crise sanitária: a radicalização da precarização do trabalho no SUS. In: SILVA. L. B. e DANTAS, A. (orgs.). **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro, EPSJV 2020.

MOROSINI, M.V. **Transformações no trabalho dos agentes comunitários de saúde nos anos 1990-2016: a precarização para além dos vínculos**. Tese (Tese em Políticas Públicas e Formação Humana) Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro de. MOITA, Dimitre Sampaio. AQUINO, Cássio Adriano Braz de. (2016). O Empreendedor na Era do Trabalho Precário: relações entre empreendedorismo e precarização laboral. **Psicologia Política**. São Paulo. V.16, n. 36.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a Educação Profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Integral**. Pouso Alegre, IFSULDEMINAS, 2021.

PAES DE PAULA, A. P. Administração brasileira: entre o gerenciamento e a gestão social. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo. 2005b.

PAIVA, Andrea Barreto de. Et al. Nota Técnica. O novo regime fiscal e suas implicações para a política de assistência social no Brasil. **IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, 2016.

QUARTIERO, Elisa Maria.; CERNY, Roseli Zen. Universidade Corporativa: uma nova fase da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Educação Corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Cinthia Letícia; FARIA, José Henrique de. Poder e Ideologia: o modelo corporativo de gestão por competências em uma indústria multinacional. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 32. 2014.

RAMOS, Marise. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio César (Org.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Biblioteca Emília Bustamante. Rio de Janeiro. 2009. (p. 299- 305).

RESENDE, Enio. O livro das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Qualitymark. Rio de Janeiro, 2000.

RIBEIRO, J. Globalização, mercado de trabalho e educação. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena: Centro Unisal, ano 5, n. 8, jun. 2003.

SANTOS, Aparecida F. Tiradentes dos, RIBEIRO, Nayla Cristine Ferreira. Educação Corporativa. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio César (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Biblioteca Emília Bustamante. Rio de Janeiro. 2009. (p. 151-161).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. 2007.

SILVA, Ricardo Gonçalves da. “**Do welfare ao workfare ou da política social keynesiana / fordista à política social schumpeteriana / pós – fordista**”. Tese (Tese em Política Social) Universidade de Brasília, 2011.

SHIROMA, Eneida, Oto. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: DOMINGOS, Leite. L. Filho (Org.). **Educação Profissional: Tendências e Desafios**. Sindicefet-Pr. 1999.

SOUTO Maior, Jorge Luiz. **MP 927: da pandemia ao pandemônio**. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/25/mp-927-da-pandemia-ao-pandemonio/>.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. A nova gestão pública em educação. Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da escola**. v. 11, Brasília, 2017.

SOUZA, Sandra L. Z. de.; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. **Revista Educ. Soc.** vol. 24, nº 84, Campinas, 2013.

SOUZA, Diego O. As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 19, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00311.

TONI, C. Kelly Wilhelm de.; ALVARES Lillian M. Resende de. **Educação Corporativa na perspectiva da Inteligência Organizacional**. Londrina, 2016, p. 228-257, set./dez. 2016.

TURCHI, Maria L. Qualidade total: Afinal, de que estamos falando? **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA**. No. 459. Brasília. 1997.

Universidade Federal Fluminense – (UFF). **UFF libera editais do Programa Integrado de Inclusão Digital e Apoio às Atividades Acadêmicas**. 30 jun 2020. Disponível em <http://www.uff.br/q=noticias/30-06-2020/uff-libera-editais-do-programa-integrado-de-inclusao-digital-e-apoio-atividades>.

APÊNDICES

APÊNDICE A: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RCLE PARA OS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL DA FIOCRUZ.

Eu, Ingrid Alves dos Santos discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Cruz - EPSJV/FIOCRUZ convido você a participar da pesquisa **“Programa de Desenvolvimento Gerencial: análise dos desdobramentos da Educação Corporativa como um projeto educacional”**. O objetivo dessa pesquisa é analisar a perspectiva político-pedagógica do Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG) da Escola Corporativa da Fiocruz à luz do conceito de Educação corporativa.

Nesse sentido, esse convite se justifica devido à importância de ouvirmos a sua opinião quanto à sua participação no Programa de Desenvolvimento Gerencial da Fiocruz. A sua participação é voluntária e consistirá em responder perguntas elaboradas num roteiro de entrevista individual ao pesquisador do projeto em um espaço reservado garantindo que a sua privacidade e as informações fornecidas serão confidenciais.

Os riscos que podem surgir com a sua participação na pesquisa são mínimos e poderão estar relacionados ao desconforto de informar aspectos pessoais e de sua rotina de trabalho, o que será contornado mediante orientação dos métodos adotados e da escolha de local adequado que garanta a confidencialidade da entrevista.

Peço também autorização para gravar a entrevista em aparelho de áudio portátil, que serão posteriormente transcritas para arquivos digitais e são fundamentais na adequação e interpretação da análise dos dados. Ressaltamos, entretanto, que somente o pesquisador e sua orientadora terão acesso a esses dados e, que sua identidade não será revelada em nenhum momento.

Você receberá uma segunda via deste termo onde consta o telefone e email do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Também poderá desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você.

A sua participação nessa pesquisa não implica em nenhum custo financeiro para você assim como, você não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela sua participação. E, caso se sinta prejudicado de alguma maneira por esse estudo, poderá recorrer aos meios legais que prevê indenização conforme o artigo 19 da resolução 510/16.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para uma reflexão sobre os princípios políticos e pedagógicos que orientam os cursos oferecidos no âmbito do Programa de Desenvolvimento Gerencial da Escola Corporativa da Fiocruz. Os resultados deste estudo serão divulgados em relatório individuais para os entrevistados, em artigos científicos e na dissertação do mestrado.

Rubrica pesquisador: _____ Rubrica participante: _____

Consentimento Livre e Esclarecido

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, declaro que li as informações sobre o projeto, e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo do mesmo, ficando explícitos os propósitos do trabalho, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Autorizo a gravação da entrevista individual a ser realizada, bem como o registro escrito e o uso dos dados e documentos obtidos a partir dos encontros, para serem utilizados na divulgação à comunidade científica em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade científica e que não ocorra o uso público das gravações de áudio. Declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Confirmo que este termo foi redigido em duas vias, que serão assinadas por mim e rubricado pelo pesquisador, e uma delas ficará comigo.

Em caso de dúvida quanto à condução ética desse projeto, sugerimos que entre em contato imediatamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV. O Comitê de Ética é o órgão competente de Instituições de Pesquisas e visa defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade de maneira a garantir que o desenvolvimento da pesquisa seja feito respeitando os valores éticos aos direitos humanos. Nesse sentido, o Comitê de Ética é uma instância com poder de analisar se o caráter físico, moral e social dos envolvidos foram respeitados com a garantia da autonomia, do sigilo e da confiabilidade e privacidade dos participantes.

Comitê de Ética EPSJV

Avenida Brasil, 4365, Manguinhos, Sala 7 (Container) – EPSJV/Fiocruz

CEP 21045-900 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Telefone: (21) 3865-9809 Email: cep.epsjv@fiocruz.br

Contato pesquisadora

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio –EPSJV/Fiocruz

Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde

Avenida Brasil, 4365 – Manguinhos – EPSJV, sala 322

Telefone: (21) 3865-9753 (21) 96831-5296

Email: ingridssantos@gmail.com; pina.chinelli@gmail.com

Eu, _____ declaro ter sido informado sobre o objetivo e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Autorizo a gravação da entrevista

Não autorizo a gravação da entrevista

Local: _____

Data: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

APÊNDICE B: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RCLE PARA OS IDEALIZADORES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL E DA ESCOLA CORPORATIVA DA FIOCRUZ.

Eu, Ingrid Alves dos Santos discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Cruz - EPSJV/FIOCRUZ convido você a participar da pesquisa **“Programa de Desenvolvimento Gerencial: análise dos desdobramentos da Educação Corporativa como um projeto educacional”**. O objetivo dessa pesquisa é analisar a perspectiva político-pedagógica do Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG) da Escola Corporativa da Fiocruz à luz do conceito de Educação corporativa.

Nesse sentido, esse convite se justifica devido à importância de ouvirmos a sua opinião quanto à criação do Programa de Desenvolvimento Gerencial da Fiocruz e posteriormente a criação da Escola Corporativa. A sua participação é voluntária e consistirá em responder perguntas elaboradas num roteiro de entrevista individual ao pesquisador do projeto em um espaço reservado garantindo que a sua privacidade e as informações fornecidas serão confidenciais.

Peço também autorização para gravar a entrevista em aparelho de áudio portátil, que serão posteriormente transcritas para arquivos digitais e são fundamentais na adequação e interpretação da análise dos dados. Ressaltamos, entretanto, que somente o pesquisador e sua orientadora terão acesso a esses dados e, que sua identidade não será revelada em nenhum momento. Os riscos que podem surgir com a sua colaboração são baixos, mas pode ser que você seja identificado de maneira indireta. Mas, nos comprometemos a manter a confidencialidade, e para contornar esse risco, a entrevista pode ser realizada em um local fora do ambiente de trabalho e caso se sinta mais confortável poderá limitar as informações que possam identificá-lo diretamente.

Você receberá uma segunda via deste termo onde consta o telefone e email da equipe responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Também poderá desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você.

A sua participação nessa pesquisa não implica em nenhum custo financeiro para você assim como, você não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela sua participação. E, caso se sinta prejudicado de alguma maneira por esse estudo, poderá recorrer aos meios legais que prevê indenização conforme orientação da resolução 510/16.

O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para uma reflexão sobre os princípios políticos e pedagógicos que orientam os cursos oferecidos no âmbito do Programa de Desenvolvimento Gerencial da Escola Corporativa da Fiocruz. Os resultados deste estudo serão divulgados em relatórios individuais para os entrevistados, em artigos científicos e na dissertação do mestrado.

Rubrica pesquisador: _____ Rubrica participante: _____

Consentimento Livre e Esclarecido

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, declaro que li as informações sobre o projeto, e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo do mesmo, ficando explícitos os propósitos do trabalho, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Autorizo a gravação da entrevista individual a ser realizada, bem como o registro escrito e o uso dos dados e documentos obtidos a partir dos encontros, para serem utilizados na divulgação à comunidade científica em geral e/ou apenas para uso interno desta instituição, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade científica e que não ocorra o uso público das gravações de áudio. Declaro que entendi o objetivo, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Confirmo que este termo foi redigido em duas vias, que serão assinadas por mim e rubricado pelo pesquisador, e uma delas ficará comigo.

Em caso de dúvida quanto à condução ética desse projeto, sugerimos que entre em contato imediatamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da EPSJV. O Comitê de Ética é o órgão competente de Instituições de Pesquisas e visa defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade de maneira a garantir que o desenvolvimento da pesquisa seja feito respeitando os valores éticos aos direitos humanos. Nesse sentido, o Comitê de Ética é uma instância com poder de analisar se o caráter físico, moral e social dos envolvidos foram respeitados com a garantia da autonomia, do sigilo e da confiabilidade e privacidade dos participantes.

Contato Comitê de Ética EPSJV

Avenida Brasil, 4365, Manguinhos, Sala 7 (Container) – EPSJV/Fiocruz

CEP 21045-900 - Rio de Janeiro, RJ - Brasil

Telefone: (21) 3865-9809 Email: cep.epsjv@fiocruz.br

Contato pesquisadora

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio –EPSJV/Fiocruz

Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde

Avenida Brasil, 4365 – Manguinhos – EPSJV, sala 322

Telefone: (21) 3865-9753 (21) 96831-5296

Email: ingridssantos@gmail.com; pina.chinelli@gmail.com

Eu, _____ declaro ter sido informado sobre o objetivo e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Autorizo a gravação da entrevista

Não autorizo a gravação da entrevista

Local: _____

Data: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

APÊNDICE C: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS PARTICIPANTES DO PDG

Nome:

Formação:

Cargo:

Cargos anteriores na Fiocruz:

Unidade:

Outras Unidades que já esteve lotado:

Quando ingressou na Fiocruz:

Ocupações que exercia antes do ingresso na Fiocruz:

1. Qual/ quais cursos que você realizou no âmbito do PDG?
2. Qual foi o período que realizou o(s) curso(s)?
3. Durante a frequência ao(s) curso(s), você obteve liberação de suas tarefas para frequentá-lo(s)?
4. Por quê decidiu fazer o(s) curso(s)?
5. Como avalia os conteúdos tratados no(s) curso(s)?
6. Diante dos quatro cursos que foram ofertados pelo PDG (Planejamento Estratégico, Gestão de Pessoas, Gestão Pública e Gestão da informação e do conhecimento) qual o que você mais gostou? E qual o que menos gostou?
7. Com relação à resposta anterior (6) quais foram os conteúdos, idéias e discussões que mais contribuíram neste sentido?
8. Você considera que algum curso contribuiu para o exercício do seu trabalho? quais/qual?
9. Você enfrentou alguma dificuldade com os conteúdos ministrados? quais/qual?
10. E os seus colegas, enfrentaram dificuldades com os conteúdos ministrados?
11. O que você achou do desempenho dos instrutores durante as aulas?
12. Os instrutores eram acessíveis fora de sala de aula? Você fez alguma consulta a eles durante o período do curso?
13. Quais foram os conteúdos, ideias, discussões com as quais você discordou e que não colocaria em prática no seu processo de gestor?
14. Suas práticas de gestão mudaram? Houve mudanças no seu ambiente de trabalho após a conclusão dos cursos? Quais?
15. Quais as ideias e conceitos que você considerou mais importantes nos conteúdos do curso?
16. Você considera que o curso foi indispensável para realizar uma boa gestão?
17. Quais foram os resultados mais significativos deste curso para você?
18. Defina o PDG para você.

APÊNDICE D: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS IDEALIZADORES DO PDG E DA ESCOLA CORPORATIVA

Nome:

Formação:

Cargo:

Cargos anteriores na Fiocruz:

Unidade:

Outras Unidades que já esteve lotado:

Quando ingressou na Fiocruz:

Ocupações que exercia antes do ingresso na Fiocruz:

1. O que levou a Fiocruz a criar este programa (PDG) e, posteriormente, também uma Escola Corporativa, cujo PDG foi o Projeto-Piloto?
2. Você já tinha ciência desse tipo de projeto e de seus objetivos em outras instituições públicas e ou privadas?
3. Como você foi convidado a participar da elaboração do projeto? Como se deu o trabalho de construção do projeto? Quantos colegas participaram do grupo?
4. Para a elaboração do projeto os membros do grupo conheceram/analísaram outros programas com a mesma perspectiva? Quais? Quais artigos/livros/autores lidos por você e pelo grupo durante a fase de elaboração do Projeto? O que você achou e os demais membros acharam dessa literatura?
5. Quais foram às principais ideias que nortearam o trabalho do grupo?
6. Quais foram os principais desafios para a implantação do PDG?
7. Como é decidida a oferta de cursos oferecidos pelo PDG?
8. Para decidir a oferta das quatro competências gerências (Planejamento Estratégico, Gestão de pessoas, Gestão pública e Gestão da informação e do conhecimento), foi realizado algum tipo de sondagem junto à possível clientela? Em caso positivo, qual foi à possível clientela sondada?
9. Quais cursos surgiram posteriormente em decorrência da avaliação do Projeto Piloto?
10. Qual foi/ foram à perspectiva pedagógica que orientou a construção do conteúdo do curso de Gestão de Pessoas, a escolha dos docentes e a dinâmica em sala de aula?
11. O PDG, como Projeto-Piloto da EC em seu planejamento, previu algum tipo de avaliação de resultados para este investimento institucional?
12. E como você avalia as críticas que são vistas na Educação Corporativa?
13. . O que a Fiocruz se diferencia das demais Universidades Corporativas?
14. . E porque que a M. Eboli foi convidada a participar da abertura da Escola?
15. Há alguma questão que sentiu falta ou que deveria enfatizar mais?